

La teoría histórico-cultural de Vygotski en el estudio de los niños con problemas de aprendizaje

ANDREA OLMOS ROA
Universidad Nacional Autónoma de México, México

El estudio de estos niños representa uno de los problemas actuales más complejos en el campo de la educación especial. En este tipo de problemas los conceptos son muy amplios. Por lo general nos encontramos con categorías de niños que se diferencian profundamente unos de otros y que están unidos por un único aspecto negativo: todos ellos presentan dificultades para su educación. Se trata de una designación general, pertinente sólo por razones prácticas.

Dentro del grupo de niños que presentan problemas en su aprendizaje es importante diferenciar tres tipos fundamentales, según Vygotski (1989):

- 1) Niños que se apartan de la norma en su conducta como consecuencia de algún déficit orgánico;
- 2) Niños que se apartan de la norma en sus conducta como consecuencia de una alteración funcional;
- 3) Niños que se apartan de la norma, del lado superior del continuo: los niños superdotados (talentosos).

En virtud de la extraordinaria complejidad y amplitud de este tema, en este artículo nos referiremos solamente a los niños del segundo grupo. Esto es, a niños cuyas dificultades en el aprendizaje son de tipo funcional y que, Vygotski (1989, 1987) explica que se deben a un conflicto entre el niño y el medio o entre los aspectos singulares y de personalidad del niño

Para comprender las dificultades de aprendizaje que presentan algunos niños intentamos estudiarlas desde las raíces históricas que le dan sentido. Lo anterior implica conocer diversas perspectivas que la abordan. Por tanto, a continuación mencionaremos algunos señalamientos al respecto.

Propuestas teóricas contemporáneas

En primer lugar están aquellos modelos explicativos que se centran en el niño, como las teorías que atribuyen la causa de los problemas o dificultades de aprendizaje a demoras o retrasos en la maduración de determinadas estructuras neurológicas o de determinadas funciones psicológicas. Desde esta óptica, el concepto de maduración implica que el desarrollo está esencialmente regulado por factores internos y que

existe una serie de "disposiciones" de carácter interno fisiológico que promueven ciertas capacidades necesarias para aprender (Romero, 1993).

Para Romero, el concepto de "disposición" es más apropiado que el de maduración, ya que este concepto implica el momento en que el niño aprende con facilidad, eficazmente y sin tensiones emocionales. Ello significa que el niño ha alcanzado cierto nivel de desarrollo y que dispone del caudal de conocimientos, habilidades e intereses que, en conjunto, propician el aprendizaje. Cabría establecer un paralelismo entre esta noción de disposición o periodo sensible u oportuno, para que el alumno se beneficie de manera más óptima de la instrucción, y el concepto de ZDP¹ de Vygotski (1981, 1979) si no fuera porque en el enfoque de Vygotski esa zona no es solo interna sino también externa, por la participación del niño en la interacción y apropiación de los recursos ofrecidos por su ambiente sociocultural.

Para otro tipo de teorías, los niños con Problemas de Aprendizaje (PA) se consideran deficientes estratégicos. Se ha documentado que estos niños utilizan de manera espontánea menos estrategias y con menos frecuencia que sus compañeros sin problemas de la misma edad. (Gerber, 1983; Swanson, 1987; Torgesen y Wong, 1986; Wong, 1985).

Las deficiencias estratégicas mostradas en los niños con PA se ubican en por lo menos dos clases generales. Una de ellas incluye los problemas en la selección de la estrategia. La otra los problemas de ejecución, esto es, cuando la elección de las estrategias se aplica de manera inexperta, debida a un fallo en la metacognición (Brown y Ferrara, 1985; Wong, 1988).

Desde la perspectiva del modelo metacognitivo, el desarrollo y uso de una buena estrategia depende de: a) el conocimiento estratégico general (especialmente sus propiedades motivacionales) y b) el procesamiento ejecutivo. Idealmente, estos componentes interactúan durante el curso del desarrollo cognitivo social. Se supone que las creencias en el valor de la conducta estratégica y en el papel del esfuerzo para producir los resultados académicos esperados, son reflejo de una historia de acciones estratégicas y supervisión de decisiones, necesarias para desplegar las estrategias exitosamente en las situaciones nuevas (Borkowski & Turner, 1988).

Desafortunadamente, las complejas interacciones entre los componentes metacognitivos no siempre promueven el aprendizaje independiente basado en estrategias, debido a la naturaleza interdependiente de los procesos motivacionales, personales y cognitivos.

Como mencionamos, estas visiones centran su explicación en el alumno como el único responsable del resultado de su desempeño en la escuela. Pero como se verá a continuación hay enfoques que consideran que no son las diferencias entre los alumnos, ni siquiera sumando todos los aspectos relativos al origen social y cultural, las que determinan sus distintas realizaciones en la escuela (Skrtic, 1987, 1989). Las diferencias que cuentan no se sitúan por entero fuera de la institución escolar, sino que estarían en el centro de la articulación entre ésta y la sociedad global o sus principales instituciones. Está fuera de lugar, por consiguiente, ocultar la responsabilidad de la escuela mientras se clasifica a los alumnos como normales, niños problema, etc., o se rebautiza su exclusión como fracaso y su rechazo como inadaptación.

¹ Zona de desarrollo próximo.

El segundo grupo incluye a otros teóricos que atribuyen la baja ejecución escolar a diferencias en el desarrollo social. Se sostiene que ciertos grupos crecen en ambientes familiares que no les proporcionan la clase de experiencia temprana que promueve el desarrollo de competencias cognitivas, lingüísticas, motivacionales y socio-emocionales apropiadas para el éxito escolar.

La crítica principal a la teoría de las deficiencias del desarrollo es su fracaso en los programas de educación temprana que propone para promover en estos niños las competencias necesarias (como las de la clase media), de tipo cognitivo, lingüístico, motivacional y socioemocional sobre una base relativamente permanente que los prevenga del fracaso escolar.

Bajo este enfoque, se supone que los alumnos tienen dificultades escolares debido a que sus bagajes culturales, étnicos o sociales difieren de los de la cultura dominante, experimentando las actividades escolares como alienadas y sin sentido. Para Iano (1984), muchos de estos niños son los que conforman la mayor parte de la población ubicada en el rubro de discapacidades "moderadas". Así, el fracaso escolar se ubica en las diferencias culturales relacionadas con los estilos cognitivos, definiciones culturales de aprendizaje, lenguajes diferentes, o los distintos estilos de interacción verbal y no verbal; o bien, en los patrones de socialización.

En consecuencia, los planificadores del currículo defienden la necesidad de contemplar cambios radicales en el diseño del mismo. Según éstos, los alumnos retrasados deberían recibir un tipo especial de educación de acuerdo con sus capacidades mentales inferiores y su probable destino laboral en el mercado secundario.

Deshler y Schumaker (1993) señalan que si las clasificaciones de los problemas de aprendizaje están, al menos en parte, construidas socialmente, entonces el hecho de que los niños sean colocados en estas categorías debería asociarse a variables económicas y sociales del sistema educativo y su contexto. Para comprobar esta hipótesis examinaron 13 variables sociodemográficas en relación con los estudiantes incluidos en cuatro categorías objetivas y cuatro subjetivas en educación especial. Dos de las categorías subjetivas (retraso mental recuperable y problemas de aprendizaje) mostraron un número de correlaciones significativas con variables sociales y, en contraste con el número y tamaño de estas correlaciones, se daba una completa ausencia de asociación entre discapacidades objetivas (como la sordera, la ceguera) y las variables sociales.

Uno de los aspectos que más críticas ha suscitado es el relacionado con la utilidad de la categorización en la educación especial. Se ha observado que tipificar las discapacidades no muestra ninguna de las ventajas señaladas, pero sí varias desventajas. Brown, Palincsar y Purcell (1985) señalan que los efectos de la categorización se pueden dar al nivel del impacto de dicha categorización: a) sobre las percepciones y conducta del propio niño y b) sobre las percepciones y conductas de las personas que interactúan con él.

Las explicaciones del "bajo aprovechamiento" de ciertos grupos se centran en consideraciones patológicas de las capacidades cognitivas de los mismos, debido a su grupo cultural, en las prácticas de crianza de los niños, las estructuras familiares y los estilos lingüísticos. Por tanto, las prácticas e intervenciones curriculares propuestas sobre la base de este enfoque procuran provocar cambios positivos en la actuación escolar mediante la manipulación de variables específicas de la escuela, como la conducta

del profesor, los métodos de prueba y de colocación (Campos, 1995). Por tanto, en general, se puede decir que las descripciones conservadoras que se fundan en explicaciones biológicas son ahistóricas e inflexibles.

Para resolver esta a-historicidad, se ha buscado, a través de la etnografía, explorar el éxito y fracaso del alumno con base en el estudio del proceso de interacción entre los alumnos y el personal de la escuela. Aquí se vinculan aspectos del macronivel como los patrones de estratificación social y política, con esquemas micro como conductas y creencias en el salón de clase. El estudio ecológico no se limita a observar cómo responden las personas al ambiente, sino que también analiza la creación, mantenimiento y distribución de los recursos humanos y materiales que constituyen dicho medio. Se considera que la escuela es un ambiente orgánico y dinámico, determinado por una multitud de percepciones, interacciones entre los individuos -aunque se caracteriza por cierta flexibilidad- y por un marcado balance de fuerzas, la ecología de la escuela tiene un grado de permanencia y estabilidad, una forma fundamental que la capacita para continuar con el papel clave de reproducir el sistema social de generación en generación (ver Aclé y Olmos, 1998)

Lo que se puede deducir de los estudios ecológicos es que los dos tipos de ambientes (aula y escuela) ejercen sobre el niño una acción continua y permanente, por lo que es necesario considerar y tener presente su constante influencia a través de diversas personas, situaciones y lugares. Según Poplin (1988), investigar la escuela como sistema interactivo implica una transformación de una epistemología lineal a una circular. Ésta permite crear una infinidad de universos en que se atienden las interacciones, de tal manera que el "problema" ya no es propiedad del individuo sino que sus límites están entre las mismas interacciones. Así el alumno es considerado en relación con su familia y escuela u otros sistemas que le proporcionan un puente para transacciones recíprocas, y a partir del concepto de institución la escuela, como sistema organizado, así como subsistema de la educación especial, hace participar a los alumnos en procesos que dirigen su socialización.

Los principios ecológicos tienen implicaciones importantes en la educación especial. Desde esta postura se estudia la manera en que la calidad de vida de un ser humano o de un grupo es alterado por alguien que ocupa un nicho determinado y altera el ecosistema. Estos teóricos están en desacuerdo con la visión universalista que considera que existen principios generales del aprendizaje para todos los niños, pues señalan que existen diferencias en los grupos, de un mismo alumno en situaciones diversas y del mismo alumno en diferentes etapas de su vida.

El enfoque ecológico ve al ser humano organizado en sistemas globales que representan su propia integridad y que, en consecuencia, son inherentemente dinámicos y autorregulados. Se opone a la separación del contenido académico en subhabilidades que deben ser adquiridas por los estudiantes en un orden jerárquico, así como a los controles ejercidos por los maestros y las escuelas acerca de qué, cuándo, dónde, por qué y cómo debe llevarse a cabo el aprendizaje. Se anima a los profesores a intentar que los alumnos tengan una parte significativa en la planeación y dirección de su propio aprendizaje (Poplin, 1988).

Para Poplin, la versión de la espiral está constituida por todas las experiencias y circunstancias de vida de una persona, incluyendo lo social, cultural, ético y político: las transformaciones del aprendizaje y conocimiento pasados por los intereses, motivos y necesidades presentes. Esta espiral, vista como un todo, es la que determina el funcionamiento interrelacionado de la cognición, las emociones, la conducta, el procesamiento de información, o lo que debe o no ser aprendido.

De esta manera aunque estén involucrados aspectos neurológicos, conductuales o cognitivos, éstos no constituyen aisladamente "la causa" del aprendizaje o del no aprendizaje

A pesar de que muchos autores reconocen que existen múltiples factores que intervienen en los problemas escolares (expectativas del maestro, estructura escolar, factores del hogar, de género...), éstos no se toman en cuenta en la propuesta de diagnóstico ni de intervención.

La instrucción de cada modelo esta dirigida al déficit, y a pesar de saber que los niños con PA con frecuencia tienen talentos fuera del campo tradicional académico, no se diseñan los métodos para fortalecer sus talentos e intereses, sino que los apoyos se enfocan en los déficits que el alumno tiene. Suponen que la complejidad global de los problemas de aprendizaje puede ser dividida en sus partes componentes (por ejemplo, procesos psicológicos supuestos). Los problemas de aprendizaje son vistos como un fenómeno discreto y no como una explicación de un fenómeno. Se asume que hay una realidad discreta verificable llamada problemas de aprendizaje.

El enfoque ecológico intenta superar la propuesta de un currículo reduccionista y segmentado, así como la especialización de la enseñanza, que no orienta hacia la reflexión o hacia los contactos personales necesarios para integrar las experiencias actuales de aprendizaje con alguna otra vivencia o con el contexto de la vida personal.

Una de las críticas que se ha planteado a los enfoques cognitivos es explicar, por ejemplo, el desarrollo de los procesos metacognitivos, independientes de su dimensión social. Aunque la visión ecológica reconoce los aspectos constructivos sociales de este proceso, y comparte algunos de sus principios, creemos con del Río (1998) que la propuesta sociocultural adelanta a la ecológica al delinear una serie de constructos teóricos que orientan nuestra comprensión del fenómeno estudiado y que veremos a continuación.

Teoría sociocultural. integración de las dimensiones biológico-culturales

Dada la complejidad y amplitud de este tema, centraremos la revisión de los supuestos vygotkianos en los niños cuyas dificultades en el aprendizaje están asociadas a problemas funcionales en su desarrollo psíquico, y que Vygotski explica se deben a un conflicto entre el niño y el medio o entre los aspectos singulares y de personalidad del niño.

La categorización de estos niños por una gran parte de psicólogos cuyo estudio se centra en el niño, ha sido la de niños con "Problemas de Aprendizaje". Categoría debatida en el campo por ser una denominación que ha acogido a un número muy grande de niños con problemas. Al estudiar a estos niños, Vygotski (1989) y muchos otros, centran su análisis no en el niño, sino en la relación entre problemas de aprendizaje y enseñanza. Vygotski refiere este problema, junto con otros, como niños difíciles de educar. Esta denominación se ha diluido a lo largo de la historia por el énfasis que durante varias décadas se ha dado en buscar explicaciones en los trastornos en el niño. Para iniciar mencionaremos, de manera breve y simplificada, su concepción del desarrollo anormal, para finalizar con su visión referida a estos niños en concreto.

Desarrollo desviado o atípico

La postura de Vygotski (1989) sobre el desarrollo desviado del ser humano otorga un papel importante a los factores sociales, tanto en la etiología como en su tratamiento. Al considerar la naturaleza de una atipicidad dada, Vygotski distingue entre la línea natural y la cultural del desarrollo. Al describir la sintomatología de un desarrollo desviado dado, este autor fue muy cuidadoso al distinguir lo que concibió como los efectos directos e indirectos de éste. Para Vygotski los efectos directos se relacionan con aquellos aspectos que constituyen la línea natural del desarrollo, como la pérdida sensorial, los cuales suponía que tenían una base neurológica. En contraste, las deficiencias funcionales, como la dificultad de usar estrategias en algunos niños, las concibió como efectos indirectos y relacionados con la línea cultural del desarrollo. Tales efectos indirectos fueron vistos por este investigador como resultado de erróneas guías sociales y prácticas educativas al niño.

Los escritos de Vygotski (1989), enfatizan los aspectos sociales o secundarios de la sintomatología del niño excepcional. Estas manifestaciones secundarias, las consideraba el resultado inevitable de un desequilibrio entre la estructura psicológica del niño con desventaja y la estructura de la sociedad. En virtud de sus deficiencias, el niño excepcional es tratado diferencialmente; esto es, no es incluido en las diferentes redes sociales. Vygotski (op. cit.) consideró esta consecuencia social, más devastadora que la inhabilidad primaria misma. Para apreciar las implicaciones de lo anteriormente dicho, es necesario resaltar la importancia que otorgó al papel de la sociedad como promotora de las herramientas culturales (por ejemplo, las prácticas sociales, los sistemas simbólicos) para extender y transformar las capacidades del niño. En el caso de los niños considerados "normales", con procesos elementales intactos hay una relación natural entre sus capacidades y los apoyos de la sociedad, pero este no es el caso del niño excepcional.

Acorde con la tradición alemana Vygotski (1989) argumentaba que la verdadera rehabilitación debería ser lograda solamente a través del desarrollo compensatorio de las formas superiores de actividad intelectual. Esta aseveración nos lleva a otra noción importante, que es la organización sistémica de los procesos mentales superiores. El peso de la incapacidad depende esencialmente del lugar que una función dada ocupa en el sistema total de los procesos superiores. Esta organización sistémica, interfuncional de los procesos mentales superiores, puede convertirse en una guía para el desarrollo de las técnicas de rehabilitación (ver Kozulin, 1990).

Vygotski señala que la psique del ser humano sigue un patrón específico, siempre y cuando existan las condiciones favorables para un desarrollo normal. Así, si existe algún trastorno o desviación en dicho desarrollo se debe a formas específicas de ruptura en la línea característica de la formación de la psique humana (Kozulin, op. cit.).

Para Vygotski era difícil distinguir, dada la complejidad de las condiciones, entre las condiciones puramente médicas, tales como la malnutrición, los defectos al nacer y las complicaciones derivadas de las enfermedades y los problemas sociopsicológicos relacionados con los niños sin hogar y carentes de educación. Planteó un enfoque holístico para el estudio y tratamiento de una amplia variedad de discapacidades bajo un mismo enfoque. De tal manera que todas las discapacidades, tanto físicas como mentales, eran vistas desde una perspectiva social. Todas las formas de desviación y discapacidad eran analizadas por este autor principalmente en términos de sus requerimientos y consecuencias sociales

originados por el sistema, congruente con la visión actual del concepto de necesidades educativas especiales.

De esta manera la re- mediación desde este punto de vista, consiste en proporcionar instrumentos, como el lenguaje, o los diversos apoyos prácticos para desarrollar al niño de forma integrada y normalizada con su entorno social.

Debido a que el desarrollo normal, de acuerdo con Vygotski (1995), depende esencialmente de la internalización de las herramientas psicológicas, esta noción será adoptada en los estudios de defectología. El curso desviado del niño con discapacidad requiere métodos educativos modificados y sistemas simbólicos alternativos, pero la meta del desarrollo debe ser la misma que para el niño normal. Un concepto vygotkiano importante para el estudio y compensación del desarrollo desviado es la Zona de Desarrollo Próximo, operacionalmente esta zona es definida como la diferencia entre la edad mental de un niño, derivada de la ejecución independiente de éste y su ejecución con ayuda por un experto. En la práctica esto significa que cualquier actividad de un niño con necesidades educativas especiales debe tomar primero la forma de una actividad compartida con un educador.

Quizás la contribución más interesante, acerca del niño con necesidades educativas especiales es su concepto de "compensación". Al describir una desventaja, Vygotski (1989) enfatizó que, aunque una desventaja incluya ciertas limitaciones en el funcionamiento (relacionado principalmente a déficits en niveles inferiores, o funciones elementales), esto es también un estímulo para la reorganización de las funciones en un sistema funcional nuevo más adaptativo. La desventaja puede estimular avances intensificados de desarrollo de otras funciones. En este contexto, Vygotski puntualizó la importancia de la experiencia sociocultural en el fomento de nuevas conexiones interfuncionales. Así, su noción de compensación es a su vez un constructo biológico y cultural.

En resumen, dos principios subyacen al enfoque de Vygotski sobre la naturaleza y tratamiento de los niños excepcionales. Primero, el principio de compensación que resalta el papel de los factores socioculturales en la génesis y tratamiento de las excepcionalidades y el énfasis potencial de la reestructuración de las capacidades del niño excepcional. Segundo, el énfasis sobre la naturaleza integral de los factores cognitivos, afectivos y motivacionales que conduce a un enfoque holista en la comprensión de éstos niños. La perspectiva vygotkiana nos proporciona un marco conceptual para la integración de los temas individuales y sociales en el estudio de estos niños excepcionales.

El modelos re-educativo para los niños con PA

Aunque Vygotski no adopta la terminología de problemas de aprendizaje, su discusión sobre los niños con retardo en el desarrollo psíquico nos proporciona una perspectiva útil sobre las deficiencias en las estrategias, que quizás sea aplicable a muchos niños con PA. Vygotski (1989) creyó que los niños con retardo psíquico están más dañados en las funciones psicológicas superiores que en las inferiores, resultado del desarrollo disminuido debido a la carencia de lo que denominaba el reto educativo. Este autor refirió que este niño sufre de una pasividad de desarrollo secundario, o una deficiencia en la "voluntad", esto es, concibió el retardo leve tanto como una desventaja tanto cognitiva como afectiva, debido en parte, al

desequilibrio entre las necesidades del niño y los apoyos proporcionados por las instituciones sociales que lo circundan.

Bein, Vlasova, Levina, Morozova y Shiff (1989) señalan que Vygotski dio, por primera vez en la historia de la psicología, una definición psicológico- pedagógica profunda de estos niños, que consiste en:

La alteración del ritmo de la reorganización cualitativa de las funciones psíquicas (del pensamiento, la atención, la memoria, y la motricidad), en la que la psique del niño conserva la organización de una edad más temprana. En este caso se retrasa la formación de las formas complejas mediatizadas de la conducta y se origina la falta de desarrollo de la personalidad, lo que conduce a la alteración de todos los tipos de actividad voluntaria (Bein, Vlasova, Levina, Morozova y Shiff, 1989, p. 306).

Apoyando lo anterior, los estudios realizados por Vlasova (1981), confirman que el trastorno en el ritmo en el desarrollo de la esfera cognitivo-emotivo- volitiva y de la personalidad del niño, que depende en general de la influencia de distintos factores desfavorables, se debe a un insuficiente desarrollo de las formas más complejas de la actividad voluntaria. Las observaciones clínicas y las investigaciones neurofisiológicas y neuropsicológicas realizadas por esta autora mostraron que la insuficiencia en el desarrollo de los sistemas frontales, da lugar constantemente a trastornos en los componentes de la personalidad.

Se ha puesto de manifiesto que las formas más graves de retardo en el desarrollo psíquico son resultado de fenómenos residuales a consecuencia de las afecciones orgánicas del SNC, mientras que las menos graves se observan en los trastornos dinámico- funcionales.

Este tipo de problemas se ponen de manifiesto al principio de la enseñanza escolar, ya que es al comienzo de esta edad cuando en los niños se desarrolla un complejo sistema cerebral que les permite dominar su conducta, sus funciones psíquicas y controlar sus impulsos voluntariamente (Pevzner, 1981). Precisamente en esta edad aparecen en el niño la atención voluntaria, la memoria activa y otras formas complejas de actividad psíquica. Vygotski señala que una serie de funciones psíquicas del alumno, no sólo aumentan cuantitativamente sino que adquieren nuevas cualidades, es decir, se hacen voluntarias y conscientes. Tales cambios se originan en el desarrollo de la esfera emotivo- volitiva cuando el niño, con la ayuda del lenguaje interno, ya puede premeditar una situación y actuar de manera adecuada.

Kalmikova (1981) resalta la combinación de factores tanto externos como internos en la comprensión del bajo aprovechamiento de estos niños en un número considerable de alumnos que se retrasan durante un tiempo en el aprendizaje. Entre los internos desempeña un papel importante la divergencia entre el nivel de desarrollo mental alcanzado y aquellas exigencias que plantea la escuela a los alumnos, las cuales resultan superiores a las posibilidades y por lo tanto, esto es, están fuera de la ZDP. Ante la ausencia de soluciones, esta ruptura es cada vez mayor, lo que da lugar a los problemas académicos de estos niños, con consecuencias negativas en la motivación, como no querer estudiar, o la falta de interés cognoscitivo.

A continuación sintetizamos, con la aclaración de hacerlo de manera simplificada, el modelo histórico cultural ofrecido por del Río (1990, 1997, 1998), por considerar que es el teórico histórico cultural que ha actualizado y reconstruido de manera más clara y brillante las ideas de Vygotski para abordar el estudio de los niños con discapacidad.

Para enmarcar el análisis de las dificultades de los niños con PA, recurriremos a los dos componentes de la Situación Social del Desarrollo (SSD), que Álvarez y del Río (1990) han defendido en la propuesta de Vygotski:

- El cerebro externo (del Río, 1990) o cultura personal que incluye tanto los mecanismos semióticos y situacionales que utilizan los grupos culturales o las sociedades para ofrecer las sugerencias sociales, que regulan el comportamiento de los alumnos. Este componente de la SSD incluye tantos los mediadores sociales como instrumentales, enmarcados en diseños culturales (sistemas de actividad humana, implícitos o explícitos) y
- El segundo componente está relacionado con los sistemas funcionales disponibles en ese momento para el alumno (su zona de desarrollo actual) y que son antecedentes del aprendizaje o desarrollo deseado, los cuales se reorganizan con la apropiación de las herramientas culturales dispuestas en su ZDA, proporcionando su desarrollo (ver Álvarez y del Río, 1990).

Dicho análisis nos permite por una parte comprender el tipo de problema que se relaciona con un niño en particular, ya sea ubicándolo en el componente de la SSD, zona externa o "cerebro externo" del que habla del Río (1990, 1994); o bien en el segundo componente, o el sistema funcional del mismo o finalmente, como un problema en la interrelación entre esos dos componentes de la SSD (del Río, 1990, 1994; del Río y Álvarez, 1997 y Álvarez y del Río, 1990)

La situación social del desarrollo de los niños con PA

En la parte externa de esta Situación Social del Desarrollo (SSD) la escuela, como los demás agentes educativos, es de suma importancia en la composición del proyecto de vida de los niños y de su propia construcción psíquica. Por lo general dicha SSD está organizada para que una población particular participe en ella en un momento particular de su trayectoria. En este contexto remitimos al lector a los estudios que constatan la serie de cambios que se están dando en este cerebro externo, vinculados con cambios en los sistemas de actividad, que están propiciando cambios de manera global en las comunidades y que afectan de manera particular la psique de muchos niños. Dichos cambios en el entorno del niño, en particular el urbano, están afectando no sólo su aprendizaje en la escuela sino de manera más importante su construcción psíquica de orden superior (ver Álvarez, 1996; del Río y Álvarez, 1997; Olmos 2002).

En este análisis de la SSD, es importante mencionar las políticas educativas a nivel mundial, tanto las dirigidas a la educación en general como a las que se relacionan con la educación especial en particular.

Tradicionalmente, la educación especial se asocia con la educación de niños con discapacidades en escuelas especiales, con la segregación de los niños. Está en debate la forma de educar a estos niños, si hacerlo de manera segregada o integrarlos en las escuelas regulares. Actualmente existe cierta tendencia mundial que ha demandado cambios en la forma en que se educa a estos niños. Hasta hace unas décadas, las tendencias mundiales proponían la inclusión de estos niños a través de reformas en las escuelas que ampliaran la capacidad de las mismas para responder a la diversidad (ver Olmos y Salinas, 1999). Ello ha implicado analizar las barreras que han tenido que superarse para lograr dicha inclusión. Algunas de las barreras citadas: actitudes negativas hacia ciertos grupos por provenir de una comunidad

vista como diferente, currículo y políticas de evaluación que carecen de flexibilidad para responder a la diversidad del niño y las acciones de quienes tienen un interés más conservador y de segregación de estos niños.

Como se señaló anteriormente, por mucho tiempo la tendencia dominante en muchos países ha sido la de ver el problema de la discapacidad como un problema centrado en el niño en lugar de un problema en la organización escolar. Por otro lado, el enfoque "inclusivo" sostiene que las escuelas deben ser lo suficientemente flexibles como para acomodar a la diversidad. El problema es hallar diseños escolares que permitan a todos los niños experimentar el éxito en su aprendizaje. Desafortunadamente para muchos niños su estancia en la escuela es una experiencia completamente insatisfactoria.

Las limitaciones para lograr la integración han motivado demandas para llevar a cabo cambios más radicales en la intervención educativa ofrecida a estos niños. Se cuestiona por ejemplo la evaluación basada en los déficits de los niños, sin prestar atención a explicar las causas del fracaso de las escuelas en enseñar exitosamente.

Esto ha implicado un reconocimiento de que algunas de las dificultades experimentadas por los niños son resultado de las formas en las cuales la escuela está organizada y las formas de enseñanza que otorga. Consecuentemente, se expresa la necesidad de realizar reformas en la escuela y mejoras en la pedagogía que respondan a la diversidad. Todo esto favoreció la emergencia de una orientación basada en una educación inclusiva. Este movimiento mundial aumentó las complicaciones y debates que ya existían y abrió el análisis a la escuela y a tratar de contestar a la pregunta de: ¿por qué las escuelas fracasan en enseñar a muchos alumnos exitosamente? Esto reforzó la idea de integración relacionada con crear cambios adicionales para incluir a los niños excepcionales en un sistema que, por otro lado, permanecía profundamente sin cambios.

La educación inclusiva implicaba la reestructuración de las escuelas y las aulas para responder a las necesidades de todos los niños. Implícito en esta orientación se percibe un cambio fundamental respecto a la forma en la cual las dificultades educativas son dirigidas. Este cambio de pensamiento está basado en la creencia de que los cambios metodológicos y de organización hechos en respuesta a las barreras experimentadas por los alumnos en su aprendizaje son, bajo ciertas condiciones, probablemente benéficos para todos los niños. Ello implica un proceso continuo de mejora de la escuela para usar los recursos disponibles, particularmente los humanos, para apoyar la participación y aprendizaje de todos los alumnos en una comunidad dada.

En la propuesta vygotskiana estaba contenida su idea de integración, la idea de que la diferencia no la marca el déficit, sino la sociedad marginadora. Como señala Álvarez:

Tanto para el niño llamado normal como para el niño con cualquier tipo de déficit, las leyes reguladoras de su desarrollo pasan por la sociedad, por la cultura. (Álvarez, 1998, p. 6)

En este sentido, la noción de desviación, no sólo se aplicaría a los niños o a las personas en particular sino también a las culturas, ya que éstas pueden "desviarse" de un modelo constructivo humano de desarrollo (del Río, 1998).

Para poder señalar si un niño tiene problemas en este arraigo a su cultura, de manera inicial tenemos que estudiar ambos componentes de la SSD, ya que como señala del Río, sin el diagnóstico de ésta no podemos hacer el diagnóstico del niño aislado. De igual manera el diseño de la educación y reeducación se vincula al diseño cultural a través de la utilización de ZDPs, en este caso en los entornos escolares con el uso de redes culturales sistémicas.

Así desde esta óptica, las crisis en el desarrollo que presentan los niños en general y de manera particular los alumnos con dificultades en el aprendizaje y sus manifestaciones colaterales, frustración, conductas inadecuadas, impulsividad, disminución de la competencia académica, son vistas como consecuencias de una SSD disfuncional.

Esta disfuncionalidad se manifiesta cuando no se regula el nivel de dificultad de las tareas. No se diseñan culturalmente ambientes específicos de solución de problemas y la práctica no está culturalmente organizada. Es importante considerar lo anterior, ya que si no existe la planeación de estrategias, la definición del problema y la construcción de motivos que impulsen la conducta del niño a la solución de tareas, el niño empieza a ser superado por las demandas del medio sin poseer las herramientas necesarias para superar esos retos y por ello sucede la frustración.

Por otro lado, es frecuente no considerar el nivel de desarrollo del niño, en este sentido su ZDP, que permite la apropiación por parte del niño de su herencia cultural. En este sentido Vygotski (1995) señala que la psicología tradicional procuraba averiguar qué capacidades naturales condicionan la posibilidad de desarrollo del niño, así como en qué función natural del niño debía apoyarse el pedagogo para introducirlo en una u otra esfera del desarrollo cultural.

Desde este enfoque es importante comprender que en cuanto el niño se adentra en la cultura, no sólo toma algo de ella sino que la propia cultura reelabora en profundidad la composición natural de su conducta de una forma completamente nueva a todo el curso del desarrollo.

Este planteamiento, en el ámbito de la educación especial, implica enseñar a los niños acorde a sus capacidades. Al considerar el ejemplo en el cual la memoria escolar es todavía concreta y sus intereses emocionales, se deduce que las lecciones en las primeras clases deben ser concretas, imaginativas y altamente emocionales. Aunque estamos de acuerdo en ello, como parte inicial del proceso educativo, dichos teóricos no se valen de dicho enfoque de memoria, la concreta, como una etapa anterior en la cual basarse, con el fin de superarla. El problema con la enseñanza de esta manera, es que retiene al niño en una etapa de desarrollo inferior. Ya que como señala Vygotski, la memoria concreta es una etapa de transición, de paso al tipo superior, esto implica en el proceso educativo que la memoria concreta del niño ha de ser superada.

La re- educación o re- mediación de los niños con PA

Para lograr integrar los dos grandes componentes de la SSD, indicados por Álvarez y del Río, para el diseño educativo es importante señalar cómo dependiendo del tipo de educación que se ofrezca dependerá las posibilidades de desarrollo de los niños.

Como señala del Río, en este sentido muchas de las dificultades de los niños con PA se vinculan a problemas en el diseño instruccional. En palabras de Galperin:

Muchas de las limitaciones en la educación, que habitualmente se vinculan a peculiaridades evolutivas del desarrollo psíquico de los niños, están en realidad condicionadas por los métodos de aprendizaje (Galperin, 1979, del Río, 1998, p. 43)

Así la propuesta de del Río (1998) es que debemos basar el diseño instruccional, tanto para la educación regular como para la especial, en los apoyos sociales e instrumentales y ZDPs, con el objeto de dotar a todos los niños primero de manera externa, después parcialmente interiorizada, de ese "*tercer hemisferio cerebral y cultural*". Por lo tanto, lo central de este proceso reeducativo no es la invalidez sino la ayuda o el amparo que se otorga al niño en la ZDP.

Durante el desarrollo de los procesos psíquicos superiores se efectúa la reorganización de las relaciones entre ellos, al principio, estando presente el papel rector de la percepción y luego el de la memoria, después el del pensamiento lógico-verbal, así como la incorporación cada vez mayor de la voluntad y la utilización de diferentes mediadores.

Se han propuesto diversos aspectos en el desarrollo emotivo de los niños en general que pueden ser usados con los niños con PA. La mayoría de ellos han enfatizado la necesidad de crear redes sociales, grupos de conciencia (en palabras de del Río), comunidades de práctica, para crear los vínculos emocionales del niño como fuentes o proyectos de vida (del Río y Alvarez, 1997) o para expandir formas de aprendizaje colectivo en los niños.

Es importante reconocer la experiencia vivida por los alumnos y su fondo de conocimiento (en palabras de Moll, 1990) desde la enseñanza y el proceso de aprendizaje y proponer actividades significativas para los alumnos, el desarrollo de comunidades discursivas colaborativas (Brown, Palincsar, 1989) o comunidades de práctica (Rogoff, 1990), que impulsen al niño a lograr un sentido social del quehacer en su escuela que le permita apoyarse en la riqueza de nuestras comunidades, como fuentes o proyectos de vida (del Río y Álvarez, 1997) o para expandir otras formas de aprendizaje.

Pero por otra parte existen cambios demográficos y culturales, lingüísticos y de la diversidad que han producido un ambiente fértil para el ejercicio del poder, especialmente el poder de los grupos sociales diversos para organizar y gestionar los escenarios de las aulas y controlar la naturaleza y dirección de las acciones pedagógicas.

Es necesario por tanto proporcionar re- mediación específica a la práctica. Lo que este enfoque histórico- cultural ofrece es una orientación a la mediación cultural, para que como seres humanos dispongamos de las relaciones sociales y las prácticas culturales incluyendo los sistemas simbólicos y otras herramientas, para constituir y desarrollar integralmente la psique del niño.

Consecuentemente, las prácticas culturales, tales como las encontradas en las aulas, que son generadas históricamente, pueden por otro lado, re- mediar a través de diferentes arreglos de las relaciones sociales y fuentes culturales para el pensamiento. Estas posibilidades, por recuperar las actividades significativas en educación, como del Río y Álvarez (1997, 2002) proponen, o desarrollar un ambiente epistémico en el aula, como Wells (1996) sugiere, con los que los estudiantes desarrollen sus identidades

como alumnos exitosos. La importancia de los maestros, entonces, y de las relaciones que construyen con los estudiantes, se hace evidente.

Por tanto es importante reconocer que el aprendizaje está incluido en las relaciones sociales y que estas ayudan a constituir y a generar prácticas culturales más amplias o rutinas de instrucción. Considerar a su vez la importancia de los encuentros discursivos que forman parte de las relaciones sociales del aula o de otras actividades cotidianas (Wells, 1996). Lo fundamental es proporcionar diseños poderosos de escolarización (modelo histórico cultural) para todos los niños, a pesar o, quizás debido a su historia de aprendizaje, o a su historia de discurso para que éstos puedan salir adelante.

Conclusiones

En la visión histórico- cultural de Vygotski, que sólo hemos esbozado, se considera que el alumno excepcional es un sujeto humano que se rige por los mismos principios psicológicos de desarrollo y aprendizaje que el alumno regular, pero con peculiaridades propias. En los niños con PA (problemas de aprendizaje), de acuerdo con Vygotski, estas peculiaridades consisten en una deficiencia en los aspectos voluntarios, esto es una desventaja tanto cognitiva como afectiva, debido en parte al desequilibrio entre las necesidades del niño y el apoyo proporcionado por las instituciones que lo circundan.

A diferencia de las propuestas centradas en el alumno, se coloca un énfasis mínimo en los procesos aislados ya que se supone que las sucesivas organizaciones cognitivas, motivacionales y emocionales del desarrollo son la creación de la compleja interacción de factores individuales institucionales y sociales en un contexto histórico y cultural particular. Por lo que consideramos, desde esta visión histórico- cultural, que la organización sistémica interfuncional de los procesos mentales superiores puede convertirse en una guía para el desarrollo de las técnicas de rehabilitación de estos niños.

Si el papel de la sociedad es proporcionar las herramientas culturales (prácticas sociales y sistemas simbólicos) para extender y transformar las capacidades de los niños, en virtud de que las acciones que el sujeto realiza configuran cambios en sus propias estructuras funcionales a través de la construcción de hábitos, esquemas y estructuras de conocimiento, suponemos que si esto no es así, los niños de dicha comunidad no podrían extender ni transformar sus estructuras funcionales.

Finalmente, las dificultades de aprendizaje de muchos niños puede ser vistas más como consecuencia de una situación social de desarrollo disfuncional que no responde a la naturaleza integral del desarrollo del niño que como una carencia de procesos psicológicos aislados, por lo que suponemos que el período sensible u oportuno para que el alumno se beneficie de la instrucción no se debe prioritariamente a procesos de maduración, sino a la expansión de las ZDPs por su participación en la interacción y apropiación de los recursos ofrecidos en su ambiente sociocultural. Por tanto las dificultades escolares para producir las estrategias o para desplegarlas de manera eficiente, pueden ser explicadas más como el fracaso por parte de los alumnos en comprender lo significativo de las actividades y procedimientos instruccionales, que una deficiencia de producción por parte de los mismos. Por lo que suponemos que se puede re-estructurar el proceso de construcción mediante la reconstrucción del entorno acorde a dicha naturaleza integral y así re-estructurar el conjunto de habilidades y producir desarrollo.

Bibliografía

- ACLE, Guadalupe y OLMOS, Andrea (1998): *Problemas de aprendizaje: Enfoques teóricos*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- ÁLVAREZ, Amelia (1996): Los marcos culturales de actividad y el desarrollo de las funciones psicológicas. *Tesis Doctoral inédita*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- ÁLVAREZ, Amelia (1998): "Presentación: ¿Niños discapaces o educación discapaz? Hacia un diseño educativo centrado en la mediación cultural". *Cultura y Educación*, 11-12, Madrid: 5-8.
- ÁLVAREZ, Amelia y DEL RÍO, Pablo (1990): Educación y Desarrollo: La teoría de Vygotski y la Zona de Desarrollo Próximo. En Cesar COLL., Jesús. Palacios y Alvaro MARCHESI (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación* (pp. 125-167). Madrid: Alianza Psicología.
- BEIN, E. S.; VLASOVA, T. A.; LEVINA, R. E.; MOROZOVA, N. G. y SHIFT, Z. I. (1989): Epílogo. En VIGOTSKI, Lev, *Obras Completas. Tomo V. Fundamentos de defectología*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- BORKOWSKI, J. y TURNER, L. (1988): "Transituational characteristics of metacognition". *Journal of Educational Psychology*, (80), pp. 46-53.
- BROWN, Ann y PALINCSAR, Ann (1989): Guided, cooperative learning and individual knowledge acquisition. En RESNICK, Linda. (Ed), *Knowing, learning and Instruction: Essays in honor of Robert Glaser* (pp. 393-451). Hillsdale, N. J. : Lawrence Erlbaum.
- BROWN, Ann y FERRARA, R. (1985): Diagnosing Zones of Proximal Development. En WERTSCH, James (ED.), *Culture, communication and cognition. Vygotskian perspectives* (pp. 273-305). Cambridge, Mass: Cambridge University Press.
- BROWN, Ann, PALINCSAR, Ann y PURCEL, Lee (1985): Poor readers: Teach, don't label. En NEISSER, Uri (Ed.), *The academic performance of minority children: New perspectives*. (pp. 105-143). Hillsdale, N.J: Lawrence Erlbaum.
- CAMPOS, Juan (1995): *¿Qué hacemos con los pobres?* México: Aguilar.
- DEL RÍO, Pablo (1990): "La Zona de Desarrollo Próximo y la Zona Sincrética de Representación: El espacio instruccional de la mediación social". *Infancia y Aprendizaje*, 51-52, pp. 191-244.
- DEL RÍO, Pablo (1997): La capacidad como discapacidad compartida. Normalidad, educación y ámbitos socioculturales del desarrollo. En GARCÍA Nicasio (Dir.), *Instrucción, aprendizaje y dificultades* (pp. 215-239). Barcelona: Ed. Librería Universitaria de Barcelona.
- DEL RÍO, Pablo (1998): "De la discapacidad como problema a la discapacidad como solución: el largo camino recorrido por el pensamiento defectológico desde L.S. Vygotski". *Cultura y Educación*, 11-12, pp. 35-57.
- DEL RÍO, P y ÁLVAREZ, Amelia (1997): ¿Saber o comportarse? El desarrollo y la construcción de la directividad. En ÁLVAREZ, Amelia. (Ed.), *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación* (pp. 190-216). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- DEL RÍO, P. y ÁLVAREZ, Amelia (2002): From activity to directivity. The question of involvement in education. En WELLS, Gordon y CLAXTON, G. (Eds.), *Learning for life in the 21th century: Sociocultural perspective on the future of education* (pp. 217-245). Oxford: Blackwell.
- DESHLER, George y SCHUMAKER, Jean (1986): "Learning strategies: An instructional alternatives for low-achieving adolescents. *Exceptional Children*, 52(6), pp. 583-590.
- GALPERIN, Peter (1979): *Introducción a la psicología: un enfoque dialéctico*. Madrid: Pablo del Río Editor.
- GERBER, Martin. (1983): "Learning disabilities and cognitive strategies . A case for training constraining problem- solving?" *Journal of Learning Disabilities*, 5, pp. 255-260.
- IANO, Robert. (1990): "Special Education Teachers: Technicians or Educators?". *Journal of Learning Disabilities*, 23, pp. 462-465.
- JENSEN, David (1969): "How much can we boost IQ and scholastic achievement?." *Harvard Educational Review*, (2), pp. 1-23.
- KALMIKOVA, Z. (1981): Características psicológico-pedagógicas de los escolares con bajo rendimiento académico, En VLASOVA, T. y PEVZNER, M. (Eds.), *Niños con Retardo en el Desarrollo* (pp. 16-21). La Habana: Editorial de Libros para la Educación.

- KOZULIN, Alex (1990): *Vygotsky's Psychology. A Biography of ideas*. Cambridge: Harvard University Press.
- MOLL, Luis. (1990): *Vygotsky and Education. Instructional implications and applications of Sociocultural Psychology*. New York: Cambridge University Press.
- OLMOS, Andrea y SALINAS, Guadalupe (1999): Una aproximación histórico cultural al proceso de integración educativa. En ZARDEL, C. y VILLA, M. (Eds.), *Sujeto, educación especial e integración* (pp. 157-169). México: UNAM y UABC.
- OLMOS, Andrea (2002): Bases para un diseño educativo basado en las funciones socioculturales de la lectoescritura. *Tesis de Doctorado Inédita*. Salamanca: Universidad de Salamanca. Facultad de Estudios Sociales. Departamento de Sociología.
- PEVZNER, M. (1981): Características clínicas de los niños con trastornos del desarrollo psicofísico. En VLASOVA, T y PEVZNER, M. (Eds.), *Niños con Retardo en el Desarrollo* (pp. 16-21). La Habana: Editorial de Libros para la Educación.
- POPLIN, Mary (1988a): "Holistic/ constructivist principles of teaching/ learning process: implication for the field of Learning Disabilities". *Journal of Learning Disabilities*, 21, (7), pp. 407-416.
- ROGOFF, Barbara (1990): *Apprenticeship in thinking: cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.
- SKRTIC, Thomas (1987): "An organizational analysis or special education reform." *Counterpoint*. 8(2), pp. 15-19.
- SKRTIC, Thomas (1989): "Response to the January executive commentary : No more noses to the glass". *Exceptional Children*, 51 (2), pp. 101-111.
- SWANSON, Lee (1987): "Information processing theory and learning disabilities, an overview". *Journal of Learning Disabilities*, 20, pp. 3-7.
- VLASOVA, T. y PEVZNER, M. (1981): *Niños con Retardo en el desarrollo Psíquico*. La Habana: Ministerio de Educación.
- YOGOTSKI, Lev (1987): "Diagnosis of Development and Pedological Clinical care of difficult Children". *Soviet Psychology*, 26 (1), pp. 86-101.
- YOGOTSKI, Lev (1989): *Obras Completas. Vol. 5, Fundamentos de Defectología*. La Habana: Pueblo y Educación.
- YOGOTSKI, Lev (1995): Historia del desarrollo de las funciones psicológicas superiores. En *Obras escogidas, Vol. III. Problemas del desarrollo psicológico*. Madrid: Visor.
- WELLS, Gordon (1996): "Using the Tool-kit of discourse in the activity of learning and teaching". *Mind, Culture, and Activity*, 3 (2), pp. 74-101.
- WONG, Brice (1988): "An Instructional Model for intervention Research in Learning Disabilities". *Learning Disabilities Research*, 4, pp. 5-16.