XV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXX Jornadas de Investigación. XIX Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. V Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional V Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2023.

Teorías del desarrollo y neurodiversidad: visibilización de trayectorias divergentes.

Jofre, Cristian Martín, Gruccos, Isis Lucrecia Victoria, Castro, Milagros, Klajner, Florencia Ayelén, Frangullo, Yamila Belén y Torres,Federico.

Cita:

Jofre, Cristian Martín, Gruccos, Isis Lucrecia Victoria, Castro, Milagros, Klajner, Florencia Ayelén, Frangullo, Yamila Belén y Torres,Federico (2023). *Teorías del desarrollo y neurodiversidad: visibilización de trayectorias divergentes. XV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXX Jornadas de Investigación. XIX Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. V Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional V Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: https://www.aacademica.org/000-009/677

ARK: https://n2t.net/ark:/13683/ebes/Y6R

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto*. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: https://www.aacademica.org*.

TEORÍAS DEL DESARROLLO Y NEURODIVERSIDAD: VISIBILIZACIÓN DE TRAYECTORIAS DIVERGENTES

Jofre, Cristian Martín; Gruccos, Isis Lucrecia Victoria; Castro, Milagros; Klajner, Florencia Ayelén; Frangullo, Yamila Belén; Torres, Federico
Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.

RESUMEN
En el presente trabajo se propuso como objetivo realizar una revisión bibliográfica sobre cómo las teorías predominantes en torno al desarrollo y el aprendizaje influyen en el establecimiento de una trayectoria típica del desarrollo, invisibilizando así trayectorias alternativas o divergentes. Se enfocó específicamente en los modelos sobre el aprendizaje, la inclusión de la neurodiversidad como conceptualización transversal y su posterior inclusión dentro del campo de desarrollo. Se concluye en la importancia de que las teorías del aprendizaje conceptualicen e integren dentro de sus modelos teóricos las diferentes trayectorias singulares del desarrollo que existen, sin caer en conceptualizaciones funcionalistas o capacitistas centradas en el déficit o lo disfuncional. Esto posibilita al mismo tiempo una perspectiva ética centrada en los sujetos y la importancia de modelizaciones teóricas amplias, diversas y críticas respecto de las dinámicas de inclusión-exclusión que se establecen en el marco de teorías hegemónicas.

Palabras clave
Neurodiversidad - Teorías del desarrollo - Neurodivergencias - Trayectorias singulares

ABSTRACT
DEVELOPMENTAL THEORIES AND NEURODIVERSITY: VISIBILITY OF DIVERGENT TRAJECTORIES
The aim of this paper was to carry out a literature review on how the predominant theories of development and learning influence the establishment of a typical developmental trajectory, making alternative or divergent trajectories invisible. It focused specifically on learning models, the inclusion of neurodiversity as a cross-cutting conceptualisation and its subsequent inclusion within the field of development. It concludes that it is important for learning theories to conceptualise and integrate within their theoretical models the different unique developmental trajectories that exist, without falling into functionalist or ableism conceptualisations focused on deficit or dysfunctional. This establishes both a subject-centred ethical perspective and the importance of broad, diverse and critical theoretical modelling of the inclusion-exclusion dynamics established within hegemonic theories.

Keywords
Neurodiversity - Developmental theories - Neurodivergent - Trajectories

Introducción
Durante el último siglo, han sido varias las teorías y conceptualizaciones respecto del desarrollo y el aprendizaje en el ámbito humano. Enfoques y disciplinas que han nutrido el campo de la psicología y que continuamente interpelan las teorías clásicas en función de los desarrollos tecnológicos y las nuevas investigaciones, profundizan aún más la complejidad del desarrollo de los sujetos. Por citar solamente algunos exponentes, podemos mencionar los aportes pioneros de Jean Piaget que modelizan y sistematizan una teoría general del desarrollo acerca de la construcción del conocimiento en una relación inevitablemente dialéctica con el entorno y los objetos del medio (Piaget, 2013; Battro, 1969; Benbenaste y Fernández Zalazar, 2003). En una línea similar, desde un enfoque claramente constructivista (Castorina et al. 2016; Carretero, 2016), los aportes de Lev Vigotsky han sentado las bases de la teoría socio-cultural dándole un lugar prominente a los aportes fundamentales de la cultura y la incidencia que tienen los artefactos mediadores en la emergencia de los procesos psicológicos superiores (Vigotsky, 1978). A su vez, referentes contemporáneos como Esther Thelen y Linda Smith (1994) desarrollan de manera consistente una teoría que incorpora los aportes de los sistemas dinámicos en el ámbito del desarrollo, la cognición y la acción humana, complejizando y redefiniendo el territorio hacía un enfoque mucho más flexible que da lugar también a los recientes aportes de las neurociencias.
Sin embargo, en pocos programas de investigación que tengan como foco el desarrollo y el aprendizaje, se concede cierto lugar dentro del propio corpus teórico o incluso a partir de los abordajes metodológicos realizados, a las trayectorias singulares del desarrollo o aprendizaje. En otras palabras, ¿Qué lugar ocupan en la modelización de las teorías, las divergencias o trayectorias alternativas del desarrollo y el aprendizaje? ¿Cómo se han formalizado las trayectorias “atípicas” del desarrollo dentro de los propios modelos? Esto no solo supone concepciones epistemológicas subyacentes, sino que implica resignificar aquello concebido durante mucho tiempo como “desvíos o anormalidades” del desarrollo, y que desde un punto de vista teórico era

BY-NC-SA
Artículo de acceso abierto bajo la licencia Creative Commons BY-NC-SA 4.0 Internacional

expulsado o separado del marco de investigación principal, ubicándolo en un lugar secundario, a modo de "irregularidades" o anomalías estadísticas. Estas prácticas, basadas muchas veces en una visión positivista de hacer ciencia, terminan fragmentando el campo disciplinar, en una visión poco flexible que expulsa fenómenos discrepantes, pero al mismo tiempo invisibiliza trayectorias, e institucionaliza y legitima otras.

En este sentido, el artículo dará cuenta sobre cómo algunas de las conceptualizaciones de las teorías del desarrollo, influyen en la invisibilización de las trayectorias de desarrollo divergentes, limitando así análisis posibles desde una mirada que considere a todos los sujetos sin caer estrictamente en un orden eminentemente regulador/normativo. Si bien cuestiones de norma y normatividad son ineludibles en el ámbito educativo, especialmente en relación con la dimensión performativa (Baquero, 2020), se abordará aquí la importancia del desarrollo y el aprendizaje humano conceptualizado desde los sistemas dinámicos o sistemas complejos, resituando y recomponiendo las relaciones de los objetos de estudio que en no pocas ocasiones quedan despojados de su dimensión de totalidad al momento de hacer recortes científicos o disciplinares.

Teorías y modelos sobre el aprendizaje

La generación y difusión de teorías del aprendizaje han sido variadas a lo largo del tiempo. Algunas han colaborado con otras, y también se han ido modificando mutuamente. Por ello, es importante señalar que cada momento socio-histórico ha traído consigo enfoques y perspectivas singulares respecto del aprendizaje y que a su vez, las teorías hegemónicas han incidido, de una u otra manera, en la forma en que las instituciones educativas significan el aprendizaje.

Desde el campo de la psicología más vinculada al aprendizaje asociativo (Vila et al., 2003), es posible mencionar referentes como John Watson (1913) y Burrhus Skinner (1954) quienes desde una perspectiva conductista consideraban que el aprendizaje se daba principalmente en términos de estímulos, respuestas y reforzadores, suponiendo teóricamente un organismo pasivo que era determinado por la impronta y naturaleza de las contingencias ambientales (por lo menos en la formulación inicial de la teoría en las primeras décadas de desarrollo). En este sentido, la corriente constituye un modelo que representa un objetivismo claramente positivista (Yela, 1996).

Por otro lado se encuentran los desarrollos pioneros realizados por Lev Vigotsky (1979) quien desde una perspectiva constructivista social establece una teoría que ubica las funciones psicológicas superiores, explicando el proceso de formación y desarrollo de la mente humana. El autor reafirma el carácter indisociable del desarrollo entre los factores biológicos, sociales y mediacionales. Estos últimos serán desde su teoría, factores determinantes en el desarrollo del aprendizaje (García, 2002).

En una línea constructivista similar pero con algunas diferencias, cabe mencionar a Jean Piaget (2000) quien desarrolla lo que posteriormente se conocerá como Epistemología Genética, y que consiste en el estudio sobre cómo la cognición se construye dialécticamente a través de una continuidad de las adaptaciones biológico-motrices, los sentidos y las transformaciones que posibilita la interacción activa con los objetos del medio. La teoría deviene finalmente en un modelo de conocimiento general de impronta estructuralista, y sobre el cual se establecen niveles cualitativamente diferenciados y con distintos grados de equilibrio dinámico.

Por su parte, Albert Bandura (1977) desde una perspectiva cognitivista y social del aprendizaje, propone una teoría que se basa en el aprendizaje, la persona y su cognición. También da cuenta de la influencia de distintos aspectos del ambiente en que ocurre la conducta. Bandura resalta que el condicionamiento clásico, el condicionamiento operante y el aprendizaje vicario (observacional) son principios fundamentales en los procesos de aprendizaje general (Lacal, 2009).

En desarrollos posteriores, Annette Karmiloff Smith, psicóloga y neurocientífica, concibe el desarrollo cognitivo como un proceso de modularización, especialización y flexibilización gradual y creciente. Para la especialista, la construcción del conocimiento implica un enfoque dinámico e interactivo que incluye tanto las orientaciones y restricciones de los aspectos biológicos del sujeto así como las características socioculturales del entorno (Tolchinsky, 1996). Pero en este planteo, la nueva unidad de análisis será el "sujeto psicológico" quién en el desarrollo de la cognición logrará mayores niveles de control sobre sus representaciones y cuyos cambios de nivel progresivos serán denominados como "redescripción representacional" (Karmiloff-Smith, 1990/1992).

Por último, y desde un enfoque que surge de la incorporación explícita del marco de los sistemas dinámicos, son remarcables las contribuciones de Esther Thelen y Linda Smith (1994). A partir de su estudio del desarrollo motor infantil, determinan la complejidad y no linealidad del desarrollo al comprenderlo como un sistema complejo, en interacción entre sus diferentes niveles: desde el molecular hasta el cultural. Ambas autoras focalizarán nuevamente los procesos de cambio, especialmente en la infancia, incluso poniendo en duda la maduración biológica como determinante de las adquisiciones posteriores del desarrollo. Partiendo de la dimensión motriz, el desarrollo no será simplemente un despliegue de comportamientos predeterminados, sino más bien un proceso de auto-organización múltiple, en distintos niveles y sujeto a inestabilidades, retrocesos, variabilidad, etc. (Ruiz, 2013).

No pretendemos aquí ser exhaustivos en cada una de las particularidades de las diferentes teorías, sino situar algunos de los modelos referentes en el campo mencionado a fin de visualizar la necesidad de investigar sobre modos de incluir las trayectorias divergentes que quedan por fuera de los modelos preponderantes.

BY-NC-SA
Artículo de acceso abierto bajo la licencia Creative Commons BY-NC-SA 4.0 Internacional

Neurodivergencias y trayectorias singulares

A partir del breve recorrido realizado sobre las diferentes teorías, es posible notar que a pesar de la sólida base empírica tomada para la conceptualización de sus desarrollos, delinean un modelo de sujeto "genérico o estandarizado". Por supuesto que en cualquier modelización teórica se asume que la generalización de los aspectos predominantes de la teoría, son en algún punto ineludibles. Sin embargo, lo fundamental que aquí planteamos es de qué manera los elementos, conceptualizaciones y trayectorias atípicas del desarrollo y el aprendizaje, son incorporados o no a los modelos. No es lo mismo que ellas se asuman como trayectorias "posibles" en el marco de la teoría, o por el contrario como "atípicas" reservando así un lugar más bien secundario o de menor consideración. En este sentido, se propone visibilizar estas trayectorias alternativas que quedan en los márgenes, tomando como base el concepto de neurodiversidad, que destaca las diferencias neuropsicológicas como característica intrínseca de la variabilidad humana. Además, permite describir a aquellas personas cuyos cerebros funcionan de manera diferente y singular y son denominadas como "neurodivergentes" (Fernández Zalazar, 2021). Así, nos referiremos a los sujetos "neurótipicos" como aquellas personas cuyas características neurológicas y cognitivas estarían dentro de los límites esperables de la llamada "normalidad", en otras palabras, su funcionamiento cerebral sería acorde con ciertos parámetros de medición específica (Doyle, 2020).

En ocasiones, la sociedad tiende a valorar y favorecer ciertos comportamientos y modos de pensar por sobre otros, ubicando estos últimos como "ideales". Sin embargo, el enfoque de la neurodiversidad considera lo múltiple y lo diverso como dimensión fundamental de la experiencia humana, enfatizando en las diferentes formas de procesar información, de relacionarse con el entorno, aprender y experimentar con el mundo. La perspectiva de la neurodiversidad reconoce la existencia de una amplia gama de perfiles neurológicos (Armstrong, 2012) y se corre el foco del déficit hacia la diversidad, es decir que las diferencias entre un individuo neurotípico y un individuo neurodiverso podrían considerarse como diferencias en lugar de discapacidades (Glannon, 2007).

La neurodiversidad abarca una variedad de condiciones como los Trastornos de Espectro Autista (TEA), la dislexia, la discalculia, el trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) y otros diagnósticos relacionados. Dichas variabilidades en el desarrollo pueden ser conceptualizadas como trayectorias neuropsicológicas diferenciadas, procurando evitar así la carga valorativa o "estigmatización" que pesa sobre los sujetos en diferentes ámbitos de lo social, incluyendo y visibilizándolas como trayectorias neurodivergentes. Este planteo no está exento de controversias y discusiones dentro del propio campo disciplinar, que obliga incluso a reflexionar sobre los parámetros con los que definimos la "esperable" en un marco de desarrollo dado. Sin embargo, en algún punto, las teorías más difundidas siguen sosteniendo de manera subyacente la impronta y los sesgos de modelos psicológicos normativos capacitistas. Los mismos terminan determinando y modelizando el desarrollo de un individuo "neurotípico", abarcando mayoritariamente sólo una trayectoria de aprendizaje prototípica y configurándose implícitamente como hegemónica.

¿Trayectorias o dificultades específicas del aprendizaje?

A la luz de lo desarrollado hasta aquí, creemos necesario resaltar de que aún en las grandes teorías del desarrollo y el aprendizaje, aparecen de una forma u otra, la cuestión de la tipicidad de los sujetos, desplazando a un segundo plano toda trayectoria divergente bajo la etiqueta de "atípico" o "no esperable", producto de una aspiración universalista en la construcción de dichas teorías. Engeström y Sannino (2012) proponen una serie de elementos a considerar en la elaboración de teorías del aprendizaje, consistiendo uno de ellos en "denunciar el universalismo y especificar qué tipo de aprendizaje realmente pretende describir, explicar y promover, y sobre qué bases históricas y culturales" (p. 2). Entonces, la producción de teorías generales de aprendizaje resulta ser, por definición, excluyente, puesto que entraría en consideración sólo aquello que una gran mayoría estadística comparte en función de su frecuencia de aparición.

Sin duda resultaría un trabajo agotador, por no decir imposible, producir tantas teorías como sujetos existentes. Es evidente desde un punto de vista epistemológico, la necesidad de delimitar el objeto de estudio en el ámbito del desarrollo y la búsqueda de mecanismos explicativos generales. No obstante, el objetivo del artículo pretende visibilizar la necesidad de que las teorías y modelos de desarrollo y aprendizaje, incorporen de manera explícita y en igualdad de importancia, los variados decursos o trayectorias singulares del aprendizaje sin resignar principios comunes a todo el proceso.

Ahora bien, ¿a qué nos referimos con trayectorias singulares del desarrollo? ¿Es lo mismo una trayectoria singular que una dificultad específica del aprendizaje?

Justamente aquí podemos tensionar el campo de las "dificultades específicas del aprendizaje" como parte del problema de la exclusión de lo denominado como "atípico o no esperable". Las dificultades específicas del aprendizaje (DEA), son definidas, con diferentes matices, como un grupo heterogéneo de trastornos que poseen claras vinculaciones con causas neuropsicológicas (Kavale y Forness, 2000) e incluyen entre otros, los trastornos del espectro autista (Caracterizado mayormente por la afectación en la reciprocidad social, comunicación verbal y no verbal y la presencia de patrones repetitivos y restrictivos de la conducta [Hervás et al., 2012]); la dislexia (caracterizada por dificultades en la precisión y fluidez en el reconocimiento de palabras escritas y por un dificultad en las habilidades de decodificación lectora [Lyon et al., 2003]); la disgrafía (dificultad que afecta la calidad de la escritura del sujeto en el trazado o la grafía [Maigual, 2022]), la disortografía (dificultad para aprender las normas ortográficas de la lengua, lo cual conlleva a cometer

BY-NC-SA
Artículo de acceso abierto bajo la licencia Creative Commons BY-NC-SA 4.0 Internacional

frecuentes errores en la escritura de palabras [Holguín y Rojas, 2015) y la discalculia (dificultades en la representación y recuperación de hechos numéricos, el uso de procedimientos aritméticos inmaduros acompañados de una alta frecuencia de errores y dificultades para comprender los conceptos aritméticos y los símbolos numéricos [Castro-Cañizares et al., 2009]).

Sin embargo las definiciones más recurrentes referidas a las DEA recaen en la idea de déficit o discrepancia, la cual consiste en la disonancia entre el potencial esperable del sujeto y su rendimiento en la ejecución de determinadas tareas (Vallejos, 2010, p. 2). El problema aquí sería analizar cuáles son los parámetros para identificar el potencial esperable y por qué resulta adecuado. Worell y Nelson, (1982) refieren que dichas evaluaciones recaen en la comparación del sujeto al que se pretende determinar el potencial, respecto del resto de sus compañeros del mismo grado, dando como resultando la atribución de DEA a aquellos que se desvíen de la media estandarizada. No obstante, aquí se invisibiliza un factor fundamental a la hora de considerar la idea del déficit: el resultado siempre parte necesariamente de una interacción dinámica entre las demandas específicas del entorno y las habilidades del sujeto en determinado dominio junto a su expresión en una escala temporal dada. Así, si el entorno no exigiera a un sujeto el dominio de la escritura, en un determinado momento, presumiblemente no estaríamos hablando de disgrafía. De esta forma, la DEA se configura como un emergente multideterminado que remarca la discrepancia más que las aptitudes en otros aspectos del desarrollo. A esto nos referimos específicamente con trayectorias singulares: visibilización de la configuración de complejas orientaciones biológicas del desarrollo, en entornos y demandas socio-históricas específicas y cuyo emergente no necesariamente implica juicios de valor o ponderaciones discapacitantes.

Conclusiones

Habiendo realizado un breve recorrido sobre las cuestiones atinentes a los modelos predominantes en torno al desarrollo, el aprendizaje y las trayectorias singulares de los sujetos, nos parece importante incluir cuestiones relativas a la invisibilización de lo atípico o no esperable en el marco transversal de las teorías.

En las sociedades occidentales contemporáneas, se han constituido valores en torno a la productividad de los sujetos que sin duda atraviesan incluso áreas como la salud mental o el diagnóstico y la evaluación psicológica. A lo largo de su desarrollo, es esperable que las personas desarrollen habilidades en torno al aprendizaje de conocimientos, competencias, y habilidades que eventualmente permitirán la inserción en el mundo laboral. No obstante, los sujetos que quedan por fuera de estos dominios esperados, atraviesan formas de discriminación y exclusión en diferentes niveles. En este sentido, las trayectorias singulares del desarrollo, muchas veces son conceptualizadas como "discapacidades", especialmente por las implicancias que tienen en el ámbito educativo o el mercado laboral. Si bien excede lo propuesto en este trabajo el análisis de los alcances, definiciones, discusiones y limitaciones en torno al concepto de discapacidad, nos interesa marcar otros mecanismos que conviven en el seno de las teorías sobre el desarrollo y el aprendizaje. Para ello retomaremos algunos aportes de la Teoría Crip (Robert McRuer, 2018) proviniendo el término del inglés cripple, que significa "tullido" y no refiere a "discapacitado". En efecto, constituye un término injurioso que fue reapropiado como respuesta política, de modo tal que se enfrenta al modelo médico ya que constituye un territorio de resistencia a la normatividad. En dicha línea, la Teoría Crip intenta desactivar el potencial excluyente del estigma, afirmando que la discapacidad constituye una categoría creada por la cultura ante la diversidad humana y no una patología a curar, de modo que no es entendida per se, como una deficiencia o una enfermedad. No es posible desde este enfoque, delimitar con certeza los bordes y límites dado que apela a que no hay nadie que carezca por completo de "discapacidad": todo ser humano tiene vulnerabilidades y fortalezas en algún dominio particular, todo sujeto exhibe asimetrías en diversas dimensiones y momentos del desarrollo. Por ello es interesante promover una reflexión sobre las concepciones y prácticas predominantes de la sociedad moderna a fin de dar visibilidad a aquellos aspectos que son ignorados. Esto implica interrogar las bases epistemológicas y supuestos implícitos en los abordajes metodológicos de las teorías que funcionan a modo de sesgos estructurales.

Ahora bien, ¿de qué forma son incluidas las neurodivergencias o trayectorias singulares en el aprendizaje dentro de las teorías? En general las grandes modelizaciones construyen un aparato crítico apoyado fundamentalmente en una base teórica y empírica sólida, pero que dependiendo de los supuestos de la teoría, puede devenir en dos alternativas: a) Construyendo un marco de desarrollo global, señalando las generalidades de una trayectoria específica como central y predominante. En este caso, las trayectorias singulares "atípicas, deficitarias o no esperables" no son abordadas en el cuerpo general de los postulados; o b) Construyendo un marco de desarrollo global, señalando las generalidades y erigiendo una trayectoria específica como central y predominante. Pero a diferencia del primero, se reconocen e integran las trayectorias "atípicas, deficitarias o no esperables" como elementos secundarios de la modelización, sin demasiada profundización. Tanto en el primer y segundo caso se corre el riesgo de invisibilizar las trayectorias singulares o tratarlas de modo "secundario o complementario" respectivamente.

Es deseable que el desarrollo de las teorías y los modelos explicativos del desarrollo no se encuentren disociados de la dimensión ética en relación con las personas y sus particularidades. Por ello la exclusión también aparece en formas menos aparentes al interior de las propias construcciones teóricas. Esta exclusión se da a través de procesos dinámicos y puede traer aparejados efectos como la vulnerabilidad hasta la marginalización profunda (Castel, 1991).

Como conclusión, resulta oportuno re-situar el rol del investiga-

BY-NC-SA
Artículo de acceso abierto bajo la licencia Creative Commons BY-NC-SA 4.0 Internacional

dor y el psicólogo en el campo del desarrollo, no solo orientado por la base teórica y empírica de las poblaciones en estudio, sino también desde una mirada ética y responsable como garante de derechos. Resulta fundamental la importancia de revisitar las teorías con miras a indagar de qué forma conceptualizan, teorizan y modelizan procesos, teniendo en cuenta criterios transversales de atención a la diversidad. En palabras de Armstrong "El concepto de neurodiversidad ofrece una perspectiva más equilibrada, en lugar de observar poblaciones patologizadas como discapacitadas, el énfasis recae en las diferencias" (2012, p. 2).

BIBLIOGRAFÍA

Aguilera, A. (2004). *Introducción a las dificultades de aprendizaje.* McGraw-Hill

Armstrong, T. (2012). *El poder de la neurodiversidad. Las extraordinarias capacidades que se ocultan tras el autismo, la hiperactividad, la dislexia y otras diferencias cerebrales.* Ediciones Culturales Paidós.

Bandura, A., Adams, N. E., & Beyer, J. (1977). Cognitive processes mediating behavioral change. *Journal of Personality and Social Psychology, 35*(3), 125-139. https://doi.org/10.1037/0022-3514.35.3.125

Battro, A. M. (1969). El pensamiento de Jean Piaget. Buenos Aires: Emecé Editores.

Benbenaste, N. y Fernández Zalazar, D. C. (Comps)(2003). *Desarrollos en Psicología y Epistemología Genética.* Buenos Aires: Ediciones Cooperativas.

Carretero, M. (2016). *Constructivismo y educación.* Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.

Castel, R. (1991). La dinámica de los procesos de marginalización: de la vulnerabilidad a la exclusión. En *El Espacio Institucional*, Buenos Aires: Lugar Editorial.

Castorina, J. S., Ferreiro, E., Kohl de Oliveira, M. y Lerner, D. (2016). *Piaget-Vigotsky: Contribuciones para replantear el debate*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.

Castro-Cañizares, D., Estévez-Pérez, N., y Reigosa-Crespo, V. (2009). Teorías cognitivas contemporáneas sobre la discalculia del desarrollo. *Revista de neurología*, *49*(3), 143-148.

Doyle, N. (2020). Neurodiversity at work: a biopsychosocial model and the impact on working adults. *British Medical Bulletin*, *135*(1), 108.

Engeström, Y. y Sannino, A. (2012). ¿Qué ha sucedido con las teorías del aprendizaje por procesos? [Traducción libre por Martin Larripa. Psicología General II, UBA]. *Learning, Culture and Social Interaction, 1*(1), 45-56.

Fernández Zalazar, D. C. (2021). Accesibilidad, neurodiversidad, singularidad cognoscitiva y diseño universal del aprendizaje en un circuito potenciador. *XIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología.* Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Glannon, W. (2007). Neurodiversity. *Journal of Ethics in Mental Health, 2*(2), 1-5.

Hervás, A., Maristany, M., Salgado, M., y Sánchez Santos, L. (2012). Los trastornos del espectro autista. *Pediatría Integral*, *16*(10), 780-94.

Holguín, M. C., & Rojas, S. P. (2015). Incidencia de la disortografía en el desempeño académico en el área de lengua y literatura de los estudiantes de básica elemental de la escuela de Educación Básica fiscal. *Diseño guía de estrategia.* Ecuador: Universidad de Guayaquil.

Karmiloff-Smith, A. (1990). Constraints on representational change: Evidence from children´s . *Cognition, 34*, p. 54-83.

Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond Modularity : Innate constraints and developmental change.* Cambridge: MIT Press Bradford Books.

Kavale, K. A., y Forness, S. R. (2000). What definitions of learning disability say and don't say. A critical analysis. *Journal of Learning Disabilities, 33,* 239-256.

Lacal, P. L. (2009). Teorías de Bandura aplicadas al aprendizaje. *Málaga*, *54*, 1-8.

Lyon, G.R., Shaywitz, S.E. & Shaywitz, B.A. A definition of dyslexia. *Ann. of Dyslexia* 53, 1-14 (2003). https://doi.org/10.1007/s11881-003-0001-9

Martínez, F. y Vila, O. (2021). *Manual básico de dificultades de aprendizaje.* Madrid: Sanz y Torres.

McRuer, R. (2018). *Crip times: Disability, globalization and resistance.* Nueva York: University Press.

Piaget, J. (2000). *El nacimiento de la inteligencia en el niño.* Barcelona: Crítica.

Piaget, J. (2013). *La psicología de la inteligencia.* Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.

Ruiz Perez, L. M. (2013). Sistemas dinámicos, reflejos del niño y cintas rodantes: Esther Thelen y el estudio del desarrollo motor infantil. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte, 9*(32), 200-203.

Skinner, B. F. (1954). *The science of learning and the art of teaching.* Cambridge: Mass.

Smith, L. M. & Thelen, E. (1994). *A Dynamic Systems Approach to the Development of Cognition and Action*. The MIT Press.

Stone, D. (1984). *The Disabled State.* Estados Unidos: Macmillan.Temple University Press.

Thelen, E., & Smith, L. B. (1998). Dynamic systems theories. In W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology* (Vol. 1, pp. 563-634). New York: Wiley.

Tolchinsky, L. (1996). Más allá de la modularidad de Annette Karmiloff Smith o cómo hacer de la psicología del desarrollo una ciencia relevante. *Anuario de psicología. The UB Journal of psychology*, 199-212.

Vallejos, M. (2010). Dificultades de aprendizaje. *Revista digital de innovación y experiencias educativas, 25*, 1-10.

Vigotsky, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Editorial Crítica.

Vigotsky, L. (1996). *El problema de la edad.* Madrid: Visor.

Vila, J. Nieto, J. y Rosas, J. (2003). Investigación contemporánea en aprendizaje asociativo. Estudios en España y México. DOI: 10.13140/RG.2.1.4850.8967.

Watson, J. B. (1913). Psychology as the Behaviorist Views it. P*sychological Review, 20* ,158-177.

Worell, J y Nelson, C.M. (1982). *Tratamiento de las dificultades educativas*. Madrid: Anaya.

BY-NC-SA
Artículo de acceso abierto bajo la licencia Creative Commons BY-NC-SA 4.0 Internacional