



Universidad Nacional de Rosario Facultad de Psicología

Trabajo Integrador Final

**APORTES DEL SOCIOCONSTRUCTIVISMO PARA PENSAR LA
INCLUSIÓN ESCOLAR: UNA REVISIÓN TEÓRICA**

Proyecto de investigación bibliográfica. Tesis Panorámica.

Autora: Antonella Benito

Legajo: B-6146/8

DNI: 43840981

Docentes responsables: Nadia Peralta

APORTES DEL SOCIOCONSTRUCTIVISMO PARA PENSAR LA INCLUSIÓN ESCOLAR: UNA REVISIÓN TEÓRICA

Planteamiento del problema

La investigación sistemática de los procesos de aprendizaje y de desarrollo desde una mirada socioconstructivista cuenta con una larga tradición. Estas líneas de indagación se remontan a los trabajos clásicos de Jean Piaget y Lev Vygotsky (entre otros), y su consolidación podría ubicarse desde fines de los ´60 y principios de los ´70, a partir de la Escuela de Psicología Social de Ginebra (Doise y Mugny, 1991) de corte neopiagetiano, y los desarrollos posteriores de autores neovygotskianos (Castellaro y Peralta, 2020).

Más allá de las diferencias puntuales entre ambas posiciones, el punto de partida teórico es el mismo: el papel clave de la interacción social y de los contextos intersubjetivos al momento de comprender el aprendizaje y el desarrollo. Según Psaltis et al. (2009), podrían diferenciarse tres generaciones de estudios, que van desde una mirada más resultadista, centrada en los efectos cognitivos individuales de la interacción, hacia una mirada más procesual y dialógica, que enfatiza el análisis de la propia interacción (microgénesis) y de los contextos sociales e institucionales en los cuales ésta se desarrolla (sociogénesis), siguiendo la distinción propuesta por Castorina (2018).

A su vez, una parte de las investigaciones, mayormente vinculadas con la psicología del desarrollo, analizó la interacción social en relación a la construcción de las nociones primarias y estructurales del pensamiento, siguiendo la tradición propuesta por Piaget (1964/1995). Con el tiempo, otra parte de las investigaciones se ocupó del aprendizaje de conocimientos específicos (semánticos), por lo general en contextos formales, como la escuela o la universidad (Peralta y Castellaro, 2018). Por lo general, el foco de los estudios estuvo puesto en sujetos con trayectorias ontogenéticas y/o escolares dentro de los parámetros esperables, o sin dificultades marcadas de aprendizaje.

En función de lo anterior, cabe indagar si hay, y cuáles son, las investigaciones que, partiendo del mismo supuesto socioconstructivista, hayan indagado el valor constructivo de las interacciones sociales, pero en relación a casos que muestran trayectorias de desarrollo y/o educativa diferentes. Este trabajo se enfoca, particularmente, en el ámbito escolar. En ese sentido, una forma de abordar la cuestión es revisando y vinculando dichas investigaciones con el concepto de inclusión escolar.

Ahora bien, cuando en el título del presente trabajo se hace referencia a los aportes del enfoque socioconstructivista, estos son leídos en un doble sentido, por un lado, en el plano conceptual, como marco teórico que permite comprender los procesos de aprendizaje, el desarrollo y la interacción social desde una perspectiva dialógica y situada; y por otro lado, en el plano de las estrategias de intervención educativa, como orientaciones prácticas que ofrecen herramientas efectivas para promover la participación, la colaboración entre pares y la inclusión escolar. Esta doble lectura posibilita articular la reflexión teórica con la acción pedagógica, fortaleciendo el vínculo entre la comprensión del desarrollo y las prácticas concretas que lo favorecen en contextos educativos diversos.

Objetivos general y específicos

El *objetivo general* del trabajo es revisar el estado de investigaciones que hayan indagado los procesos de interacción entre pares en situaciones de inclusión escolar. El concepto de interacción entre pares, así como el de aprendizaje colaborativo, representan un fuerte compromiso teórico con una perspectiva socioconstructivista del aprendizaje, del desarrollo y de la educación, entendidos como procesos inherentemente intersubjetivos. En este marco, se plantean los siguientes objetivos específicos:

- Explorar los conceptos de colaboración y aprendizaje entre pares y su vinculación con prácticas inclusivas dentro del aula.
- Identificar y analizar estudios y experiencias educativas que hayan investigado el trabajo colaborativo entre estudiantes en contextos de inclusión escolar, con el fin de conocer los resultados obtenidos y las implicancias pedagógicas derivadas.
- Identificar los desafíos y oportunidades asociados a la implementación del aprendizaje colaborativo entre pares en contextos de inclusión escolar, considerando tanto las barreras pedagógicas como las estrategias efectivas para favorecer la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes.

Hipótesis de base

Se parte de la hipótesis de que el enfoque socioconstructivista constituye una herramienta teórica y práctica que favorece los procesos de inclusión escolar, en tanto promueve la interacción, la colaboración y la construcción compartida del conocimiento.

Desde esta perspectiva, se sostiene que la implementación de estrategias pedagógicas basadas en la colaboración entre estudiantes posibilita el reconocimiento de las diferencias individuales como potenciales de aprendizaje, y no como obstáculos. Así, el aprendizaje entre pares permitiría repensar las formas tradicionales de enseñanza, generando un contexto educativo donde cada sujeto puede participar de manera activa y significativa.

La hipótesis se apoya en los desarrollos teóricos de autores como Lev Vygotsky (1979, 1988), Jerome Bruner (1997) y César Coll (1990), quienes subrayan el carácter social del aprendizaje y la función mediadora del otro en la construcción del conocimiento. Asimismo, los aportes de Baquero (1996) y Resnick (1993) resultan relevantes para comprender cómo las interacciones entre pares constituyen escenarios privilegiados de desarrollo cognitivo y subjetivo.

En consecuencia, se postula que la inclusión escolar puede fortalecerse a través de prácticas basadas en el socioconstructivismo, donde el aprendizaje cooperativo se convierta en un medio para el reconocimiento y la participación de todos los alumnos, independientemente de sus condiciones, ritmos o modos de aprender.

Justificación

Esta investigación es relevante tanto desde lo teórico como desde lo disciplinar y social, al estudiar la interacción entre pares en contextos de inclusión escolar desde una perspectiva socioconstructivista. Los postulados de Piaget, Vygotsky y desarrollos neovygotskianos (Castellaro y Peralta, 2020; Doise y Mugny, 1991) destacan la centralidad de la interacción social y la colaboración en la construcción del conocimiento, permitiendo abordar el aprendizaje como un proceso situado, relacional y mediado por contextos culturales e históricos.

Disciplinariamente, el estudio aporta al campo de la psicología educativa y la pedagogía inclusiva, al analizar cómo estrategias de trabajo colaborativo y aprendizaje entre pares potencian el desarrollo cognitivo, social y emocional de estudiantes con trayectorias diversas o necesidades educativas especiales (Muñoz-Martínez et al., 2020; Santander-Espinoza et al., 2023). Las categorías de análisis, como interdependencia positiva, tutoría entre iguales, colaboración grupal, roles definidos y mediación docente, permiten estructurar la investigación de manera clara y consistente.

Socialmente, la investigación contribuye a avanzar hacia prácticas educativas inclusivas, equitativas y democráticas, donde la escuela se transforma para garantizar la participación plena de todos los estudiantes, superando modelos de integración centrados en la adaptación individual (UNESCO, 2008; Echeita y Duk, 2008). La evidencia muestra que el aprendizaje colaborativo promueve vínculos sociales, respeto por la diversidad y desarrollo de valores democráticos en el aula (Pallarés Pascual y Traver Martí, 2021; Bernaschina, 2025; De Boer et al., 2012).

A continuación se da cuenta del estado de la cuestión que justifica la relevancia teórica, disciplinar y social de la temática de estudio

Estado de la cuestión

El socioconstructivismo es una corriente teórica que se inscribe dentro de la epistemología del conocimiento constructivista. Las raíces de dicha epistemología se remontan a las reflexiones filosóficas de los presocráticos, sofistas y estoicos (Araya et al., 2007), pasando por la influencia clave de Kant en la modernidad (Londoño, 2008) hasta culminar en los desarrollos del siglo XX. En este recorrido, se destacan las contribuciones de autores como Baldwin, Dewey, Piaget, Vygotsky, Bruner y otros referentes relevantes, según señala Chadwick (1999).

Para comprender el constructivismo en el campo educativo, Cubero Pérez (2005) identifica tres elementos fundamentales. En primer lugar, un marco epistemológico que concibe el conocimiento como una construcción subjetiva, dependiente de las características de quien observa. Así, el conocimiento deja de ser un producto objetivo y estático, para pensarse como un proceso situado y social (Bauersfeld, 1995). En segundo lugar, se reconoce al sujeto como agente activo en la construcción del conocimiento, alejándose de la idea de un estudiante pasivo que simplemente recibe contenidos. Y finalmente, se enfatiza que este proceso de construcción de conocimiento, está indisolublemente atravesado por el contexto histórico y sociocultural, que le otorga significado.

El socioconstructivismo se distingue del constructivismo clásico al otorgar un lugar central a la dimensión social, cultural e histórica en la construcción del conocimiento, siendo la interacción con otros un elemento constitutivo y determinante para el aprendizaje (Vygotsky, 1978), y no un simple factor de facilitación. Por ello, aprender no puede reducirse a una experiencia individual o interna, sino que implica procesos interpsicológicos mediados por el lenguaje, la cultura y las relaciones sociales. Así, este enfoque se distancia tanto de las posturas empiristas, que reducen el aprendizaje a una mera asociación entre estímulos y respuestas, como de las visiones cognitivistas que privilegian lo mental-individual en detrimento del contexto social (Castellaro y Peralta, 2020).

Es preciso mencionar una de las contribuciones centrales de Vygotsky al socioconstructivismo, que es el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), entendido como el espacio potencial de aprendizaje que se produce cuando un sujeto, con ayuda de otro (ya sea un adulto o un par), puede resolver tareas que no lograría hacer de forma autónoma o por sí solo (Vygotsky, 1988). Esta noción permite repensar el rol docente (o del adulto) no como mero transmisor de contenidos, sino como mediador que potencia el desarrollo del estudiante a través de la interacción y el acompañamiento. Esto permite pensar el aprendizaje como un fenómeno relacional, orientado a potenciar las capacidades del sujeto mediante la mediación y la colaboración, cuestiones que son claves y hacen a la esencia del socioconstructivismo.

El socioconstructivismo, no se limita a describir cómo aprenden los sujetos, sino que propone una mirada crítica y situada del conocimiento, reconociendo su atravesamiento por relaciones de poder, trayectorias subjetivas y condiciones institucionales. Esta concepción ha influido notablemente en las prácticas educativas, favoreciendo propuestas pedagógicas centradas en la participación activa del alumnado, la co-construcción de conocimientos y la valorización de la diversidad cultural (Castellaro y Peralta, 2020).

Como enfoque teórico-metodológico, el socioconstructivismo ofrece herramientas para pensar la enseñanza y el aprendizaje desde una lógica relacional, situada y crítica. Al ubicar en el centro a la dimensión social del conocimiento, permite superar visiones individualistas

y tecnocráticas, proponiendo una pedagogía basada en la interacción, la mediación y el sentido compartido (Castellaro y Roselli, 2015). En este marco, enseñar no implica simplemente transmitir contenidos, sino generar condiciones para que los sujetos, en interacción con otros, construyan activamente significados y se apropien de saberes socialmente relevantes (Peralta et al., 2023).

Dentro de esta mirada socioconstructivista, los conceptos de colaboración y aprendizaje entre pares adquieren una gran relevancia. Estas nociones se constituyen como dimensiones estructurales de los procesos educativos entendidos como prácticas sociales, intersubjetivas y culturalmente mediadas, en las cuales la interacción entre los estudiantes favorece el desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas. Diversas investigaciones teóricas y empíricas muestran que el trabajo colaborativo y el intercambio entre pares promueven la autorregulación, el pensamiento crítico y una comprensión más profunda de los contenidos, entre otros aspectos (Castellaro y Peralta, 2020).

Desde esta perspectiva, el aprendizaje no se produce de forma aislada ni depende exclusivamente del vínculo docente-estudiante. Autores como Doise y Mugny (1984) evidencian que los conflictos cognitivos entre pares generan reestructuraciones en el pensamiento individual, posibilitando la construcción de nuevos significados. Para que este proceso sea efectivo, es necesaria una disposición al diálogo, coordinación cognitiva y apertura a otras perspectivas. Así, los estudiantes no solo adquieren conocimientos, sino también desarrollan habilidades argumentativas, comunicativas y reflexivas. La interacción entre pares se convierte, entonces, en una instancia privilegiada para construir consensos provisorios, descentralizar el pensamiento propio y fomentar el juicio crítico (Johnson y Johnson, 2009).

En concordancia con lo anteriormente mencionado, la colaboración en contextos educativos se define como un proceso en el que dos o más personas trabajan juntas hacia metas comunes, en un marco de responsabilidad compartida, interdependencia positiva y participación equitativa (Dillenbourg, 1999). A diferencia del trabajo grupal tradicional, la colaboración implica negociación de significados, coordinación de acciones y toma conjunta de decisiones. En este sentido, puede pensarse como una estrategia de aprendizaje en la cual grupos pequeños, diversos y heterogéneos buscan alcanzar objetivos comunes de manera conjunta (Dillenbourg, 2009). Entre sus principios, se destacan la construcción colectiva de significados, la participación voluntaria, el traspaso del control desde el docente hacia el grupo, y el abordaje de problemas abiertos a diversas interpretaciones (Bruffee, 1995).

El aprendizaje entre pares, por su parte, refiere a cualquier situación en la que estudiantes interactúan para enseñar, aprender o resolver problemas, con distintos grados de autonomía respecto del docente. Este tipo de aprendizaje se basa en la idea de que los pares pueden actuar como mediadores, creando espacios de confianza, horizontalidad y colaboración para la construcción colectiva del conocimiento (Gillies, 2016).

Las investigaciones coinciden en que la colaboración y el aprendizaje entre pares no solo mejoran la comprensión conceptual, sino que también enriquecen el pensamiento crítico y reflexivo. En particular, los estudios de Castellaro y Peralta (2020) en contextos educativos de Argentina demuestran que el trabajo colaborativo en aulas heterogéneas favorece la emergencia de significados compartidos, estimula la argumentación y posiciona a los estudiantes como protagonistas activos de sus procesos de aprendizaje.

En síntesis, la colaboración y el aprendizaje entre pares son dimensiones centrales del enfoque socioconstructivista. Más allá de su eficacia pedagógica, representan una manera de concebir el conocimiento como una construcción colectiva, situada y relacional.

En este proceso, no solo se aprenden contenidos disciplinares, sino también formas de ser, pensar y construir en conjunto.

De la integración a la inclusión escolar: Perspectivas y prácticas educativas

El concepto de inclusión escolar ha cobrado una relevancia cada vez mayor dentro del ámbito educativo, en relación con los cambios políticos, éticos y epistemológicos que han cuestionado los enfoques tradicionales sobre enseñanza y atención a la diversidad. En la actualidad, hablar de inclusión no se limita a pensar en la presencia física de estudiantes con discapacidad o necesidades específicas dentro de la escuela común, sino que supone una transformación profunda del sistema educativo, orientada a garantizar el derecho de todos los estudiantes a recibir una educación de calidad, sin distinciones ni jerarquías (UNESCO, 2008; Echeita y Duk Homad, 2008).

Este enfoque se aleja de entender la inclusión como una medida correctiva o de adaptación puntual, y se la concibe como un principio político y pedagógico que atraviesa las prácticas de enseñanza, la cultura institucional y las condiciones materiales que hacen posible la escolarización. Esta perspectiva se fundamenta tanto en una sólida base teórica como en marcos normativos internacionales que promueven una educación inclusiva, equitativa y centrada en las personas (UNESCO, 2008).

Desde un punto de vista teórico, la inclusión escolar se enmarca en una comprensión crítica y relacional tanto de la discapacidad como de la diferencia, superando las visiones reduccionistas de tipo biomédico o psicologicista. En lugar de atribuir las dificultades únicamente al alumno, se plantea la necesidad de analizar cómo las políticas, las prácticas institucionales y las configuraciones pedagógicas del sistema educativo inciden en la generación o eliminación de barreras que condicionan las posibilidades de participación y aprendizaje. Este enfoque se vincula con el Modelo Social de la Discapacidad y con la propuesta de Educación para Todos promovida por la UNESCO.

A nivel internacional, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) establece en su artículo 24 el derecho de todas las personas a acceder a una educación inclusiva en todos los niveles. En este sentido, los Estados tienen la obligación de construir sistemas educativos que favorezcan el desarrollo pleno del potencial humano y la participación activa en una sociedad libre. Bajo esta lógica, se plantea que no es el estudiante quien debe adaptarse a la escuela, sino que es la escuela la que debe transformarse para ofrecer una educación accesible, significativa y pertinente para todos.

Distintas investigaciones han explorado los alcances, desafíos y posibilidades de implementar el paradigma inclusivo en situaciones concretas. Por ejemplo, Florian y Black-Hawkins (2011) propusieron el concepto de "pedagogía inclusiva", basada en la idea de "enseñar a todos" a través de propuestas pedagógicas flexibles, abiertas y contextualizadas, sin limitarse únicamente a una atención individualizada de los llamados "casos especiales".

Por su parte, estudios realizados en América Latina, como los de Echeita y Ainscow (2011), y Skliar (2004, 2009), advierten que la inclusión no puede reducirse al ámbito escolar, ya que requiere una mirada más amplia que considere las políticas públicas, la formación de los docentes, los imaginarios sociales sobre la discapacidad y las condiciones materiales de vida.

Una crítica compartida por estos trabajos apunta al modelo de integración, considerado como superado, donde la premisa parte de que es el alumno quien debe

adaptarse a una escuela que no modifica su estructura ni sus prácticas. Sin embargo, hay que reconocer que representó un avance en relación con modelos anteriores de segregación, pero este paradigma integrador está siendo cuestionado por numerosos estudios y marcos normativos, ya que no es suficiente para garantizar una educación verdaderamente inclusiva y equitativa (Arnaiz, 2003).

Históricamente, el modelo de integración emergió en los años 60 y 70 como una alternativa a los sistemas educativos tradicionales, que enviaban sistemáticamente a estudiantes con discapacidad a escuelas especiales. El enfoque integrador propuso que estos estudiantes puedan asistir a las escuelas comunes, siempre y cuando logren adaptarse a sus exigencias. Si bien este modelo fue útil para cuestionar la exclusión total, también generó nuevas formas de diferenciación basadas en una lógica de “normalización” (Arnaiz, 2003).

En términos generales, la integración escolar se sostiene en una lógica compensatoria y adaptativa, centrada en las capacidades del estudiante para incorporarse al sistema escolar común, con apoyos o ajustes según sea necesario. A diferencia de la inclusión, que implica una transformación del sistema educativo, la integración mantiene intacta la estructura escolar tradicional y espera que el alumno se adapte a ella (Arnaiz, 2003).

Este enfoque ha estado fuertemente condicionado por perspectivas psicopedagógicas y clínicas, que entienden la discapacidad o las dificultades de aprendizaje como déficits individuales a ser corregidos mediante intervenciones específicas. Como señalan Echeita y Duk (2008), el modelo integrador posiciona al alumno con discapacidad como un “otro” que puede ser incluido “en la medida de lo posible”, lo que suele traducirse en experiencias escolares atravesadas por exclusión simbólica o funcional.

Aunque la integración fue un paso importante en el reconocimiento del derecho a la educación de estudiantes con discapacidad, sus limitaciones son evidentes, especialmente por su carácter individualista, adaptativo y, muchas veces, excluyente. En muchos casos, reproduce desigualdades estructurales bajo una lógica de “tolerancia” (Arnaiz, 2003).

Las investigaciones más recientes coinciden en afirmar que integrar no es lo mismo que incluir. Para lograr una educación inclusiva genuina, se requiere una transformación profunda del sistema escolar, tanto en su dimensión cultural como en la organizativa y pedagógica. Por lo tanto, revisar críticamente el modelo de integración resulta fundamental para avanzar hacia una escuela más democrática, justa y abierta a la diversidad, en la que la diferencia no sea vista como una excepción, sino como parte constitutiva del hecho educativo (Echeita y Duk, 2008; Skliar, 2009).

En síntesis, es relevante retomar la distinción que hacen Echeita y Duk (2008) entre integración e inclusión: mientras la integración implica que el estudiante debe ajustarse al sistema escolar, operando desde un enfoque individualista y compensatorio, la inclusión exige una revisión y transformación de fondo del sistema, de modo que todos puedan participar plenamente. Además, advierten que muchas escuelas utilizan el término “inclusión” sin realizar cambios reales, manteniendo lógicas propias de la integración.

En el marco de este trabajo, se adopta el concepto de inclusión, en función de los aportes surgidos de investigaciones previas que permitieron analizar y contrastar distintas conceptualizaciones. Esta elección responde a la necesidad de asumir una mirada educativa más amplia, ética y transformadora, que reconozca a la diversidad como un valor esencial de la experiencia escolar y no como un obstáculo. Asimismo, esta concepción se encuentra en concordancia con mi manera de comprender y abordar las problemáticas educativas vinculadas a la discapacidad.

La inclusión escolar a través del aprendizaje entre pares y la colaboración en el contexto áulico

Gentile (2009) sostiene que la inclusión educativa debe comprenderse como un proceso democrático integral que requiere el diseño e implementación de estrategias orientadas a superar las condiciones históricas que han generado exclusión. En esta línea, Booth y Ainscow (2000) definen la inclusión como un proceso continuo de mejora institucional, cuyo propósito es identificar y eliminar las barreras que dificultan la participación y el aprendizaje de los estudiantes, prestando especial atención a aquellos en situación de vulnerabilidad. Esto implica fortalecer prácticas escolares que amplíen las oportunidades de participación, evitando la exclusión.

Desde esta perspectiva, promover una educación inclusiva significa garantizar efectivamente el derecho a la educación de todas las personas, respetando sus características individuales, necesidades y capacidades, y asegurando un entorno libre de toda forma de discriminación (UNESCO, 2013). De esta manera, las escuelas inclusivas deben estar preparadas para recibir a estudiantes que atraviesan situaciones de desventaja socioeconómica, que presentan necesidades educativas específicas, que pertenecen a grupos étnicos o religiosos minoritarios, o que transitan trayectorias educativas diversas, con diferentes ritmos, saberes previos y modos de aprender.

En relación con el contexto áulico, Onrubia (2007) propone que las aulas inclusivas deben funcionar como espacios donde se resuelvan problemas significativos mediante actividades auténticas. Estas experiencias deben ser diseñadas con la participación activa de quienes integran la comunidad educativa, organizadas de forma simultánea y diversificada. Se destaca, además, que las aulas inclusivas deben fomentar la autorregulación, la autonomía, la colaboración, el vínculo con otras aulas, la utilización de recursos externos, y, por sobre todo, ofrecer un entorno seguro.

Cabe destacar también, que tanto a nivel nacional como internacional, existe un consenso en considerar que la inclusión educativa constituye un derecho fundamental. Sin embargo, también se reconoce que uno de los desafíos centrales es garantizar su implementación real. Esto supone construir sistemas educativos capaces de ofrecer una educación de calidad con equidad, lo cual implica que todos los individuos puedan acceder a oportunidades educativas significativas a lo largo de su vida, independientemente de su salud, origen, género, situación económica, etnia, lugar de residencia, orientación sexual u otras condiciones (Echeita, 2013).

Leiva (2013) subraya que la inclusión no debe considerarse un tema aislado centrado en cómo adaptar la enseñanza a ciertos estudiantes, sino como una perspectiva global que impulsa la transformación profunda de los sistemas educativos y otros espacios de aprendizaje, con el objetivo de dar respuesta a la diversidad estudiantil.

Es preciso mencionar que dentro de los valores fundamentales que sustentan la educación inclusiva se encuentra la colaboración, entendida como una práctica esencial que involucra a todos los actores de la comunidad educativa (Booth y Ainscow, 2015; Echeita et al., 2013). Este enfoque colaborativo es clave para construir modelos educativos más justos, capaces de enfrentar de manera equitativa las desigualdades existentes.

Armijo-Cabrera (2018) indica que el trabajo colaborativo ha sido desarrollado durante varias décadas como una manera de resaltar lo colectivo dentro del ámbito educativo. Este se relaciona con otras dimensiones como la convivencia escolar, el clima de aula, la

inclusión y la educación ciudadana, consolidándose como parte de una planificación educativa global que promueve el compromiso compartido dentro de la escuela.

En esta línea, el trabajo colaborativo puede definirse como una estrategia de enseñanza-aprendizaje que implica la conformación de pequeños grupos con metas comunes, donde todos los integrantes trabajan de manera conjunta para alcanzarlas (Cabero y Márquez, 1997). Kozak (2003) complementa esta idea al señalar que este tipo de aprendizaje promueve tanto el desarrollo individual como colectivo, ya que la interacción grupal posibilita el surgimiento de distintas perspectivas en torno a las tareas compartidas.

Johnson y Johnson (2004) ofrecen una de las definiciones más claras de este enfoque, describiéndolo como el uso de pequeños grupos de trabajo que permiten a los estudiantes potenciar su propio aprendizaje y el de los demás. Este tipo de entorno propicia dinámicas distintas a las tradicionales, centradas en las capacidades del estudiante y en su reconocimiento como sujeto activo.

Para que un grupo de trabajo colaborativo funcione eficazmente, Johnson et al., (1999) establecen ciertas condiciones: la interdependencia positiva, la responsabilidad individual y grupal, la interacción promotora, una adecuada gestión del equipo y el desarrollo progresivo del grupo en el tiempo. A su vez, se destaca la necesidad de una evaluación constante que permita valorar el progreso y los aspectos emocionales implicados. Sentirse acompañado y respaldado por los compañeros fortalece el compromiso con la tarea y genera una interacción positiva basada en la cooperación, lo cual a su vez requiere habilidades como la toma de decisiones, la resolución de conflictos, la comunicación efectiva y la construcción de un clima de confianza.

De esta manera, en una educación que busca ser verdaderamente inclusiva, es decir, no solo integrar físicamente, sino garantizar la participación plena de todos, el aprendizaje entre pares se presenta como una estrategia pedagógica de gran potencial, respaldada por diversas investigaciones (Muñoz-Martínez et al., 2020). Este tipo de aprendizaje fomenta ambientes escolares más inclusivos, al fortalecer valores como la solidaridad, la cooperación y el reconocimiento de la diversidad (Muñoz-Martínez et al. 2020).

Las formas que adopta el aprendizaje entre pares incluyen el aprendizaje cooperativo y la tutoría entre iguales, donde los estudiantes trabajan en conjunto para resolver problemas, enseñar y apoyarse mutuamente. Johnson y Johnson (1999) destacan que esta modalidad produce mejores resultados académicos, mejora la disposición hacia el aprendizaje y potencia el desarrollo personal y social de todos los participantes.

Existen distintos mecanismos que explicarían cómo el aprendizaje entre pares promueve la inclusión:

-Agrupamientos heterogéneos: la conformación de grupos con estudiantes de distintos niveles de competencia, habilidades sociales y orígenes culturales fomenta la ayuda mutua y genera interdependencia positiva (Johnson y Johnson, 1999; Stevens y Slavin, 1995).

-Tutorías estructuradas con roles definidos: la eficacia de las tutorías entre pares se incrementa cuando los estudiantes son preparados para asumir sus roles con acompañamiento docente (Chan et al., 2009; Watkins et al., 2016).

-El rol docente como facilitador de la inclusión: el profesorado debe planificar la organización de los grupos, enseñar habilidades colaborativas y supervisar las dinámicas para prevenir desigualdades o situaciones de exclusión (Muñoz-Martínez et al., 2020; Emerson, 2013).

En síntesis, tanto la colaboración como el aprendizaje entre pares constituyen herramientas pedagógicas esenciales para el avance hacia una educación inclusiva. Su implementación efectiva no solo garantiza el acceso a una educación significativa y

equitativa para todos los estudiantes, especialmente aquellos que enfrentan barreras para participar, sino que también favorece la construcción de vínculos sociales, el sentido de pertenencia y el desarrollo de valores democráticos en el entorno escolar.

Estudios y experiencias educativas sobre trabajo colaborativo entre estudiantes, en contextos de inclusión escolar

Santander-Espinoza et al. (2023) en Azogues, Ecuador, mediante un enfoque mixto (cuantitativo y cualitativo), analizaron el impacto del aprendizaje colaborativo en estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE). Aunque inicialmente el 44 % de la comunidad educativa expresaba dudas sobre la capacidad de aprendizaje de estos estudiantes en escuelas comunes, los resultados revelaron un escenario diferente. La aplicación de metodologías activas y colaborativas no solo promovió avances académicos en alumnos con NEE, sino que también incentivó la participación del grupo en su totalidad y fortaleció valores como la empatía y el respeto. Esto demuestra que el aprendizaje colaborativo enriquece la experiencia escolar para todos los actores involucrados, y no únicamente para quienes presentan necesidades específicas.

En una línea similar, Sbröllini (2023) analizó en Córdoba, Argentina, las prácticas colaborativas entre docentes de escuelas comunes y especiales. Este trabajo evidenció que la articulación profesional entre docentes resultó clave para establecer sistemas de apoyo eficaces, facilitando el acompañamiento de trayectorias educativas, la atención a barreras para el aprendizaje y la promoción de una cultura escolar más inclusiva. Entre los resultados más relevantes, se destaca la consolidación de prácticas pedagógicas colectivas y reflexivas que priorizan la participación activa de todos los estudiantes.

Otra experiencia destacada se encuentra en el marco de las “Comunidades de Aprendizaje”, particularmente en la estrategia de “grupos interactivos”. Esta modalidad propone la conformación de equipos heterogéneos que trabajan con el acompañamiento de adultos voluntarios. Según Pallarés Pascual y Traver Martí (2021), esta práctica ha logrado reducir el etiquetamiento de los estudiantes con NEE, mejorar su autoestima y favorecer tanto el aprendizaje compartido como el fortalecimiento de vínculos sociales. Se trata de una propuesta que ha sido implementada exitosamente en diferentes contextos de España y América Latina, generando transformaciones no solo a nivel de aula, sino también en la comunidad en general.

Desde el ámbito de la educación artística, Bernaschina (2025) documentó una experiencia en Chile donde se aplicaron metodologías basadas en proyectos y dinámicas cooperativas. Los resultados evidenciaron que este enfoque contribuyó al desarrollo de habilidades cognitivas, emocionales y sociales, al mismo tiempo que fomentó una cultura de inclusión a través de la expresión creativa. Sin embargo, también se identificaron obstáculos como la escasez de recursos materiales y la necesidad de una mayor sensibilización institucional sobre la inclusión educativa.

En una revisión sistemática, De Boer et al. (2012) analizaron diversos estudios relacionados con el aprendizaje cooperativo en aulas inclusivas. Los autores concluyeron que este tipo de metodologías favorecen la participación activa de todos los estudiantes, mejoran el rendimiento académico global y promueven actitudes inclusivas, especialmente en alumnos sin discapacidad. Además, se observó que estos entornos colaborativos son beneficiosos para el desarrollo de competencias sociales y comunicativas en estudiantes con discapacidad, facilitando así su integración en el grupo.

En el contexto latinoamericano, Zacarías y Ramos (2021) realizaron un estudio de caso en una escuela primaria argentina que aplicaba estrategias colaborativas en entornos inclusivos. El análisis mostró que el trabajo en pequeños grupos orientados a la resolución colectiva de problemas permitía a los estudiantes construir aprendizajes significativos, valorar los aportes de sus compañeros y desarrollar un fuerte sentido de pertenencia. Uno de los aspectos pedagógicos más destacados fue la necesidad de formación docente específica en metodologías colaborativas, así como la adecuación del currículum para asegurar accesibilidad y participación plena de todos los estudiantes.

No obstante, también se han identificado limitaciones. López et al. (2023) advierten que, sin una planificación docente adecuada, las prácticas colaborativas pueden derivar en dinámicas de exclusión. En algunos casos, los estudiantes con discapacidad o dificultades de aprendizaje tienden a ser marginados dentro del grupo o adoptan roles pasivos, lo que afecta su participación y vulnera el principio de equidad. Este análisis enfatiza la importancia de una planificación consciente de las actividades, la asignación de roles equitativos y la supervisión constante de las dinámicas grupales por parte del equipo docente.

Para finalizar, es preciso destacar que todas estas investigaciones coinciden en señalar que el trabajo colaborativo, no solo mejora los resultados de aprendizaje, sino que también favorece el desarrollo de vínculos interpersonales, la autoestima y la autonomía de los estudiantes con discapacidad. Además, enriquece la experiencia educativa de todo el grupo. Sin embargo, estos beneficios sólo pueden alcanzarse plenamente si se cuenta con una planificación pedagógica cuidadosa, formación continua del cuerpo docente, respaldo institucional y diseño de estrategias que aseguren la participación activa y equitativa de todos los estudiantes.

De esta manera, las implicancias para la práctica educativa son claras: promover agrupamientos heterogéneos, roles bien definidos, interdependencia positiva y acompañamiento docente constante. Estas son condiciones necesarias para que la diversidad sea entendida como una oportunidad compartida, y no como una fuente de exclusión.

A modo de cierre, es preciso mencionar los desafíos y oportunidades en la implementación del aprendizaje colaborativo entre pares en contextos de inclusión escolar ya que esto permite reconocer la complejidad que implica promover prácticas educativas verdaderamente equitativas. Entre los principales desafíos que se desprenden de las experiencias anteriormente mencionadas se encuentran las barreras pedagógicas relacionadas con la rigidez de las propuestas curriculares, la falta de formación docente específica en estrategias colaborativas y las dificultades para atender la diversidad de ritmos y estilos de aprendizaje. Sin embargo, estas dificultades también abren la posibilidad de construir espacios de enseñanza más flexibles, participativos y centrados en las potencialidades de cada estudiante.

Las experiencias analizadas sugieren que el aprendizaje colaborativo, cuando se implementa con una planificación intencionada, favorece no solo la adquisición de saberes académicos, sino también el desarrollo de habilidades socioemocionales, la empatía y la autonomía. En este sentido, se configura como una herramienta valiosa para avanzar hacia una escuela inclusiva, capaz de reconocer las diferencias como fuente de enriquecimiento colectivo y no como obstáculo. Así, reflexionar sobre los desafíos y oportunidades de este enfoque invita a repensar el rol docente, el valor del trabajo entre pares y la necesidad de construir comunidades educativas donde todos los estudiantes puedan aprender y participar en igualdad de condiciones.

Exposición del material objeto de indagación y explicitación del criterio de selección del material objeto de indagación

El material objeto de indagación para este trabajo está constituido por estudios teóricos y empíricos que abordan el aprendizaje y el desarrollo desde una perspectiva socioconstructivista, así como investigaciones y experiencias educativas relacionadas con la inclusión escolar y el aprendizaje colaborativo entre pares. Esta selección se fundamenta en la necesidad de articular los marcos teóricos, los objetivos de investigación y la hipótesis planteada, en torno a la pregunta central: ¿cómo el socioconstructivismo entre pares puede constituirse en un aporte efectivo para favorecer la inclusión escolar?. Se eligió priorizar textos y estudios que cumplieran con los siguientes criterios:

En cuanto a la relevancia teórica y conceptual, se incorporaron trabajos clásicos y contemporáneos de Piaget, Vygotsky, Doise y Mugny, entre otros, que sustentan los principios del socioconstructivismo y aportan una comprensión sólida del aprendizaje como fenómeno intersubjetivo y mediado por la interacción social. Esta selección permite establecer un marco epistemológico, en el que se justifica el énfasis en la colaboración y la co-construcción del conocimiento entre pares como elemento central del proceso educativo.

Con respecto a la pertinencia del problema de investigación, se consideraron investigaciones que exploran explícitamente la interacción entre pares y el aprendizaje colaborativo en contextos escolares inclusivos, tales como los estudios de Castellaro y Peralta (2020), Muñoz-Martínez et al. (2020), Santander-Espinoza et al. (2023), Sbrollini (2023) y Pallarés Pascual y Traver Martí (2021). Estos trabajos permiten vincular directamente los conceptos socioconstructivistas con la práctica educativa inclusiva, ofreciendo evidencia de cómo la colaboración y el aprendizaje entre pares favorecen la participación, la equidad y el desarrollo integral de los estudiantes con trayectorias diversas.

En relación a la diversidad geográfica y contextual, se incluyeron estudios realizados en distintos contextos nacionales e internacionales (Argentina, Chile, Ecuador y España), con el objetivo de proporcionar una perspectiva amplia sobre la implementación del aprendizaje colaborativo y la inclusión escolar, así como las estrategias y desafíos asociados a diferentes realidades educativas. Esto permite una generalización conceptual que sustenta la hipótesis de que la interacción entre pares constituye un recurso pedagógico eficaz para la inclusión.

Teniendo en cuenta el equilibrio entre evidencia empírica y teórica, la selección combina análisis conceptuales, revisiones teóricas y experiencias prácticas documentadas, lo que permite contrastar la fundamentación teórica con la evidencia empírica. Por ejemplo, se incorporan investigaciones que muestran tanto los beneficios del aprendizaje colaborativo en contextos inclusivos (como el desarrollo de competencias sociales, autorregulación y sentido de pertenencia), como los factores críticos que pueden limitar su eficacia (como la planificación docente insuficiente o roles desiguales dentro de los grupos).

Y para finalizar considerando la coherencia con los objetivos y la hipótesis, todos los materiales seleccionados guardan una correlación directa con los objetivos específicos de la investigación: revisar los principios teóricos del socioconstructivismo, explorar la vinculación entre colaboración, aprendizaje entre pares y prácticas inclusivas, e identificar experiencias educativas exitosas en entornos inclusivos. Asimismo, respaldan la hipótesis central que postula que la interacción entre pares, en el marco de estrategias socioconstructivistas, constituye un mediador fundamental para la inclusión escolar efectiva.

En conclusión, la selección del material teórico y empírico realizada garantiza una base sólida y coherente para el desarrollo del trabajo. La articulación entre la perspectiva socioconstructivista, las evidencias empíricas y los distintos contextos educativos permite abordar de manera integral la relación entre aprendizaje colaborativo e inclusión escolar. De este modo, el material seleccionado no solo sustenta la hipótesis planteada, sino que también posibilita un análisis crítico y reflexivo sobre el potencial del enfoque socioconstructivista como aporte efectivo para la construcción de prácticas educativas más inclusivas y equitativas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Araya, D., Alfaro, A., & Andonegui, M. (2007). *Paradigmas epistemológicos: Un recorrido por los modelos de construcción del conocimiento*. Universidad Nacional.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: Una escuela para todos*. Narcea.
- Armijo-Cabrera, J. (2018). *La colaboración como clave para la inclusión educativa: Un análisis desde la práctica docente*. *Revista Electrónica Educare*, 22(2), 1–18.
- Bauersfeld, H. (1995). The structuring of the structures: Development and function of mathematizing as a social practice. In L. P. Steffe & J. Gale (Eds.), *Constructivism in education* (pp. 137–158). Lawrence Erlbaum Associates.
- Bernaschina, M. (2025). *Educación artística e inclusión: Proyectos cooperativos en contextos escolares*. *Revista Chilena de Pedagogía*, 33(2), 57–75
- Booth, T., & Ainscow, M. (2000). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares* (2.^a ed.). Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (3rd ed.). Centre for Studies on Inclusive Education.
- Bruffee, K. A. (1995). *Sharing our toys: Cooperative learning versus collaborative learning*. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 27(1), 12–18.
- Bruner, J. S. (1983). *El proceso de la educación*. Uteha.
- Castellaro, M., & Peralta, M. (2020). *Pensar el conocimiento escolar desde el socioconstructivismo: Interacción, construcción y contexto*. *Perfiles Educativos*, 42(167), 130–146.
- Castellaro, M., & Roselli, N. (2015). El aprendizaje situado como construcción intersubjetiva. *Revista de Educación*, 8(2), 45–61.
- Castorina, J. A. (2018). *La construcción del conocimiento social en la infancia: Teoría e investigación*. Paidós.
- Cabero, J., & Márquez, M. A. (1997). *Cooperación y colaboración en el aprendizaje: Una revisión crítica de su eficacia en el aula*. *Revista Complutense de Educación*, 8(2), 261–278.
- Chan, C. K. K., Wei, X., & Looi, C. K. (2009). *Emerging trends and innovations in learning technologies for education in Asia*. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 6(2), 1–16.
- Chadwick, C. (1999). *Modelos epistemológicos y paradigmas de investigación científica en ciencias sociales*. *Revista de Educación*, 23(1), 7–34.
- Coll, C. (1996). *Psicología de la educación: Perspectivas y propuestas*. Paidós.
- Coll, C. (2012). El currículo escolar en el marco de una educación inclusiva: Retos y posibilidades. *Aula Abierta*, 40(3), 23–32.
- Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD). (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo*. Naciones Unidas.
- Cubero Pérez, R. (2005). *Los enfoques constructivistas en la práctica educativa*. Graó.

- De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2012). Students' attitudes towards peers with disabilities: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 16(1), 1–19.
- Díaz Barriga, F. (2003). *Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2), 1–27.
- Dillenbourg, P. (1999). What do you mean by "collaborative learning"? In P. Dillenbourg (Ed.), *Collaborative learning: Cognitive and computational approaches* (pp. 1–19). Pergamon.
- Dillenbourg, P. (2009). Challenges in collaborative learning: A historical perspective. In N. Balacheff et al. (Eds.), *Technology-enhanced learning* (pp. 13–30). Springer.
- Doise, W., & Mugny, G. (1984). *The social development of the intellect*. Pergamon Press.
- Doise, W., & Mugny, G. (1991). *Psicología social y desarrollo cognitivo*. Visor.
- Dubet, F. (2006). *La escuela de las oportunidades: ¿Qué es una escuela justa?*. Editorial Morata.
- Echeita, G. (2013). Inclusión y mejora educativa: Una perspectiva internacional. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 7–22.
- Echeita, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Revista de Educación*, 356, 59–86.
- Echeita, G., & Duk Homad, C. (2008). *Escuelas para todos: Un reto desde la educación*. Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).
- Echeita, G., Sandoval, M., Simón, C., López, M., & García, J. (2013). *Avanzando hacia una educación inclusiva: Reflexiones y propuestas para el cambio*. Universidad Autónoma de Madrid, Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO).
- Emerson, E. (2013). The impact of disability on school children: Cross-national evidence. *International Journal of Inclusive Education*, 17(4), 393–408.
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828.
- Gentile, M. (2009). La inclusión educativa como proceso democrático: Reflexiones desde la práctica docente. *Revista Argentina de Educación Inclusiva*, 3(1), 49–66.
- Gillies, R. M. (2016). Cooperative learning: Review of research and practice. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(3), 39–54.
- Gómez Pérez, M. (2012). *Educar con emociones: Aportes para una pedagogía del encuentro*. Novedades Educativas.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365–379.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula* (6.ª ed.). Paidós.
- Kozak, D. (2003). Aprendizaje colaborativo y procesos de subjetivación: Una mirada crítica. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 33(2), 91–112.
- Londoño, N. E. (2008). Kant y el constructivismo en la educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 20(52), 11–24.
- Leiva, A. M. (2013). Inclusión educativa: Un cambio de mirada hacia la diversidad. *Revista de Educación Inclusiva*, 6(1), 61–76.
- López, M., Rivera, C., & Aguilar, M. (2023). Risks of exclusion in peer group activities: The hidden side of collaborative learning in inclusive settings. *International Journal of Inclusive Education*, 27(4), 435–452.

- Muñoz-Martínez, Y., Cuesta-González, M., & Martín-García, A. V. (2020). Aprendizaje entre iguales e inclusión educativa: Una revisión sistemática de investigaciones recientes. *Revista de Educación Inclusiva*, 13(2), 121–139.
- Onrubia, J. (2007). La interacción en el aula: Aprender y enseñar en contextos de aprendizaje compartido. *Cultura y Educación*, 19(1), 9–28.
- Pallarés Pascual, M. P., & Traver Martí, J. A. (2021). Comunidades de Aprendizaje: Inclusión, participación y aprendizaje compartido. *Revista de Educación Inclusiva*, 14(1), 149–170.
- Peralta, N. S., & Castellaro, M. A. (2018). *Argumentar con otros: Contribuciones conceptuales y metodológicas en el ámbito de la educación universitaria*. *Revista Psicología Digital*, 7, 1–7. Universidad Nacional de Rosario.
- Peralta, N. S., Castellaro, M. A., Tuzinkievicz, M. A., & Curcio, J. M. (2023). Argumentación en jóvenes universitarios: revisión de investigaciones realizadas desde el socioconstructivismo. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 21(2), 1-23.
- Pérez Gómez, A. I. (2012). La función de la escuela en la sociedad del conocimiento: Educar para innovar. *Revista de Educación*, 358, 11–26.
- Piaget, J. (1995). *El criterio moral en el niño* (M. Fernández, Trad.). Ediciones Morata. (Obra original publicada en 1964)
- Psaltis, C., Duveen, G., & Perret-Clermont, A.-N. (2009). The social and the psychological: Structure and context in developmental psychology. In J. Valsiner, P. Molenaar, M. Lyra, & N. Chaudhary (Eds.), *Dynamic process methodology in the social and developmental sciences* (pp. 209–238). Springer.
- Santander-Espinoza, G., Ramírez, L., & Cevallos, M. (2023). Aprendizaje colaborativo en contextos inclusivos: Un estudio de caso en Azogues, Ecuador. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 17(1), 45–66
- Sbrollini, L. (2023). Prácticas docentes colaborativas en la inclusión escolar: Un estudio en escuelas de Córdoba, Argentina. *Revista Argentina de Educación Especial*, 31(2), 89–105.
- Skliar, C. (2004). *¿Inclusión/exclusión? Lo dicho, lo escrito y lo ignorado en educación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Skliar, C. (2006). *¿Y si el otro no estuviera ahí?: Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Skliar, C. (2009). *Inclusión/exclusión: Sobre algunas trampas del lenguaje pedagógico contemporáneo*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Stevens, R. J., & Slavin, R. E. (1995). The cooperative elementary school: Effects on students' achievement, attitudes, and social relations. *American Educational Research Journal*, 32(2), 321–351
- UNESCO. (2008). *La educación inclusiva: El camino hacia el futuro*. Conferencia Internacional de Educación, Ginebra.
- UNESCO. (2013). *Orientaciones para la inclusión y la equidad en la educación*. UNESCO.
- Vygotsky, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Watkins, C., Carnell, E., & Lodge, C. (2016). *Effective learning in classrooms*. SAGE Publications.
- Zacarías, F., & Ramos, M. (2021). Estrategias colaborativas en una escuela primaria inclusiva: Estudio de caso en Argentina. *Revista Iberoamericana de Educación Inclusiva*, 15(2), 121–140.

