



Universidad de la República

Facultad de Psicología

Trabajo Final de Grado

Monografía

Perspectiva Psicológica de las Dificultades de Aprendizaje en Contextos Vulnerables

Br.: Adriana Janet Dotti Rivero

C.I.: 4.222.666-6

Docente Tutor

Prof. Adj. Mag Psic. Evelina Kahan

Docente Revisor

Prof. Tit. Dra. Susana Martinez

Abril, 2025

Montevideo, Uruguay

Los Nadies

Sueñan las pulgas con comprarse un perro y sueñan los nadies con salir de pobres, que algún mágico día llueva de pronto la buena suerte, que llueva a cántaros la buena suerte; pero la buena suerte no llueve ayer, ni hoy, ni mañana, ni nunca, ni en lloviznita cae del cielo la buena suerte, por mucho que los nadies la llamen y aunque les pique la mano izquierda, o se levanten con el pie derecho, o empiecen el año cambiando de escoba.

Los nadies: los hijos de nadie, los dueños de nada.

Los nadies: los ningunos, los ninguneados, corriendo la liebre, muriendo la vida, jodidos, rejodidos:

Que no son, aunque sean.

Que no hablan idiomas, sino dialectos.

Que no hacen arte, sino artesanía.

Que no practican cultura, sino folklore.

Que no son seres humanos, sino recursos humanos.

Que no tienen cara, sino brazos.

Que no tienen nombre, sino número.

Que no figuran en la historia universal, sino en la crónica roja de la prensa local.

Los nadies, que cuestan menos que la bala que los mata.

Eduardo Galeano. El libro de los Abrazos, 1989



Agradecimientos

Quiero expresar mi más sincero y profundo agradecimiento a todas las personas que, de una manera u otra, fueron parte de este proceso y me acompañaron hasta llegar aquí.

A mi esposo, Pablo Fiore, quien a pesar de los muchos obstáculos que surgieron en el camino, siempre estuvo presente, brindándome su apoyo incondicional y recordándome que era capaz de lograrlo.

A mi amiga Mirta de Sosa, quien desde el principio creyó en mí, incluso cuando yo misma dudaba. Gracias por impulsarme a retomar mis estudios y por no dejar que me rindiera.

A Sandra Olivera, por ser esa persona que apareció en el momento justo, cuando más la necesitaba, dándome aliento y sostén en los momentos de mayor dificultad. Su apoyo fue esencial para seguir adelante cuando sentí que no llegaría a tiempo.

A mi docente Evelina Kahan, por su disposición y apertura desde el primer encuentro, permitiéndome trabajar en un tema con el que me sentía más cómoda y motivada. Aprecio el interés que mostró al preguntarme sobre mi trayectoria en la facultad y los aspectos con los que más me identificaba, lo que me ayudó a orientar mejor mi trabajo.

A todos los niños y niñas que inspiran y dan sentido a este trabajo. Ustedes me recuerdan cada día que un mundo diferente y más justo es posible.

Dedico este logro a mi hijo, Juan Pablo, mi mayor fuente de amor, fuerza y motivación, y también a mí misma, por haberme mantenido firme y no haber renunciado, aun en los momentos más difíciles.

A todos ustedes, gracias de corazón.

Janet 

Resumen

Este trabajo analiza las dificultades de aprendizaje desde una perspectiva integral, destacando cómo las emociones, el entorno familiar y las condiciones escolares influyen en el rendimiento de los estudiantes. Se cuestiona la visión tradicional que atribuye las dificultades únicamente a factores individuales, proponiendo en cambio una mirada que reconoce el impacto de los factores emocionales y sociales. Se aborda la ansiedad y la depresión como dos de los principales obstáculos emocionales que afectan el proceso de aprendizaje, explicando sus manifestaciones y cómo estas interfieren en la capacidad de los niños para involucrarse y sostener su desempeño escolar. A través de la revisión de distintos autores, se destacan las diferencias entre las dificultades de origen emocional y aquellas derivadas de factores cognitivos o estructurales, subrayando la importancia de no encasillar al niño en diagnósticos rígidos, sino de comprender el sufrimiento subyacente que puede estar limitando sus posibilidades de aprender. Asimismo, se enfatiza la importancia del vínculo entre quien enseña y quien aprende, señalando que las dificultades no son responsabilidad exclusiva del niño, sino que también pueden ser el resultado de fallas en la dinámica entre el docente, la familia y el estudiante. La investigación concluye proponiendo una intervención colaborativa entre la escuela y la familia, centrada en crear un entorno seguro y emocionalmente enriquecedor que favorezca el desarrollo integral de los niños.

La elección de este tema surge de un proceso de reflexión personal a partir de las experiencias adquiridas en distintas prácticas profesionales, particularmente en el ámbito educativo. A lo largo de la formación, el contacto con niños y adolescentes en contextos vulnerables evidenció la necesidad de comprender las dificultades de aprendizaje desde una perspectiva más amplia, que no se limite a los factores individuales, sino que contemple el impacto de las condiciones socioeconómicas, la subjetividad del estudiante y la dinámica institucional. Experiencias como la investigación sobre el síndrome de Burnout en maestras de educación inicial, el trabajo en orientación vocacional con adolescentes en situación de rezago escolar y la participación en un programa interdisciplinario en Villa García permitieron observar cómo el entorno influye en las expectativas y oportunidades de los niños. En este contexto, se pudo constatar que, a pesar de contar con altas capacidades cognitivas, muchos estudiantes veían limitado su horizonte académico por las condiciones de su entorno, perpetuando trayectorias de exclusión y reduciendo sus posibilidades de elección. Estas vivencias reforzaron la importancia de generar intervenciones psicoeducativas que fortalezcan la motivación, el desarrollo emocional y la construcción de proyectos de vida, con el fin de ampliar las oportunidades.

Palabras clave: Dificultades de aprendizaje, Emociones y educación, Intervención psicoeducativa

Abstract

This paper analyzes learning difficulties from a comprehensive perspective, highlighting how emotions, family environment, and school conditions influence student performance. It challenges the traditional view that attributes difficulties solely to individual factors, proposing instead a perspective that recognizes the impact of emotional and social factors. It addresses anxiety and depression as two of the main emotional obstacles that affect the learning process, explaining their manifestations and how they interfere with children's ability to engage and sustain their academic performance. Through a review of various authors, the differences between difficulties of emotional origin and those derived from cognitive or structural factors are highlighted. It emphasizes the importance of not pigeonholing children into rigid diagnoses, but rather of understanding the underlying suffering that may be limiting their learning opportunities. It also emphasizes the importance of the bond between those who teach and those who learn, pointing out that difficulties are not the sole responsibility of the child but can also be the result of flaws in the dynamics between the teacher, the family, and the student. The research concludes by proposing a collaborative intervention between school and family, focused on creating a safe and emotionally nurturing environment that fosters children's holistic development.

The choice of this topic arose from a process of personal reflection based on experiences acquired in various professional practices, particularly in the field of education. Throughout the training, contact with children and adolescents in vulnerable contexts highlighted the need to understand learning difficulties from a broader perspective, one that is not limited to individual factors but also considers the impact of socioeconomic conditions, student subjectivity, and institutional dynamics. Experiences such as research on burnout syndrome in early childhood teachers, work in vocational guidance with adolescents experiencing academic delays, and participation in an interdisciplinary program in Villa García allowed us to observe how the environment influences children's expectations and opportunities. In this context, it was found that, despite having high cognitive abilities, many students found their academic prospects limited by their surroundings, perpetuating paths of exclusion and limiting their choices. These experiences reinforced the importance of developing psychoeducational interventions that strengthen motivation, emotional development, and the development of life plans, in order to expand opportunities.

Keywords: Learning Disabilities, Emotions and Education, Psychoeducational Interventio.

ÍNDICE

Agradecimientos	2
Resumen	3
Abstract	4
ÍNDICE	5
Introducción.....	6
Capítulo 1. Marco teórico: Comprendiendo las dificultades de aprendizaje	6
1.1 El impacto de la pobreza en la educación en Uruguay.....	7
1.2 Enfoque sistémico en la educación y su relación con la enseñanza.....	8
Capítulo 2. Factores emocionales y sociales en las dificultades de aprendizaje	9
2.1 Contexto escolar en la periferia de Montevideo.....	13
2.2 Autorregulación y escolarización.....	15
2.3 La motivación por el aprendizaje.....	16
Capítulo 3. Dificultades de Aprendizaje y Factores Psicológicos	19
3.1 Influencia de las emociones en las dificultades de aprendizaje.....	21
Capítulo 4. El Rol del Psicólogo Educativo en la Inclusión Escolar	23
4.1 Funciones y ámbitos de intervención del psicólogo en el contexto escolar.....	24
Capítulo 5. Conclusiones y consideraciones finales	25
Referencias	28

Introducción

Esta monografía aborda las dificultades de aprendizaje en niños de contextos vulnerables desde una perspectiva psicológica, integrando tanto los factores emocionales como sociales y cognitivos que influyen en el rendimiento escolar. Si bien el tema ha sido ampliamente estudiado desde diversas disciplinas —como la educación, la pedagogía, la psicopedagogía y la neuropsicología—, este trabajo busca centrarse en la comprensión de las dificultades desde el ámbito de la psicología educativa, destacando el papel de las emociones, las dinámicas familiares y el vínculo entre el docente y el estudiante.

El análisis se estructura en cinco capítulos, los cuales han sido reorganizados para garantizar coherencia interna y reflejar con mayor precisión la intencionalidad del trabajo. Cada sección aborda una dimensión del problema, desde la conceptualización de las dificultades de aprendizaje hasta las propuestas de intervención psicoeducativa.

Capítulo 1. Marco teórico: Comprendiendo las dificultades de aprendizaje

"La educación no cambia el mundo: cambia a las personas que van a cambiar el mundo."

— Paulo Freire (1996)

Este capítulo revisa las principales definiciones y clasificaciones de las dificultades de aprendizaje, diferenciando entre las dificultades de origen emocional, cognitivo y social. Se analizan los aportes de la psicología educativa y la neuropsicología para entender cómo estos factores interactúan y condicionan el desempeño escolar.

La situación educativa en América Latina y, en particular, en Uruguay, está marcada por profundas desigualdades estructurales que dificultan el acceso y la permanencia en el sistema educativo para amplios sectores de la población. Según el *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo* (GEM) de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2020), América Latina y el Caribe siguen siendo las regiones más desiguales del mundo. Esta disparidad se refleja en los sistemas educativos: si bien se han logrado avances en la cobertura, persisten brechas de calidad educativa entre distintos grupos socioeconómicos.

En Uruguay, la educación universal y gratuita ha sido un principio fundamental desde la reforma vareliana. A lo largo de la historia, se han realizado esfuerzos significativos para consolidar este derecho; sin embargo, aún persisten desafíos. La Ley General de Educación (2008) reafirma la educación como un derecho fundamental, aunque su calidad sigue

dependiendo del nivel socioeconómico de las familias, el lugar de residencia y el acceso a recursos educativos

La región enfrenta importantes desafíos relacionados con la mejora de la equidad educativa, incluyendo la falta de infraestructura adecuada, materiales pedagógicos insuficientes y una capacitación docente limitada. A pesar de las reformas implementadas, los sistemas educativos en América Latina siguen reproduciendo desigualdades sociales y económicas que afectan a los estudiantes más vulnerables (*Informe GEM* , UNESCO, 2020).

1.1 El impacto de la pobreza en la educación en Uruguay

La pobreza ha sido históricamente un factor determinante en el acceso a una educación de calidad en Uruguay. Según el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd, 2022), entre 2006 y 2020, el porcentaje de niños y adolescentes en hogares con ingresos por debajo de la línea de pobreza se redujo del 50,4 % al 20,2 %. Sin embargo, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2017) advierte que Uruguay sigue siendo uno de los países más desiguales de la región en términos de bienestar intergeneracional, afectando especialmente a la infancia.

La pobreza conlleva privaciones en derechos fundamentales como la alimentación, la vivienda y el acceso a servicios básicos, lo que impacta negativamente en el desarrollo infantil y en las oportunidades de integración social y laboral a lo largo de la vida (Lipina, 2016). A pesar de los esfuerzos estatales por garantizar una educación gratuita y universal, los estudiantes de contextos más empobrecidos continúan enfrentando barreras significativas, como el acceso limitado a recursos tecnológicos y educativos, especialmente en zonas rurales y periurbanas.

En este contexto, la pandemia de COVID-19 profundizó las desigualdades preexistentes. Durante el pico de la crisis sanitaria, más de 160 millones de niños y adolescentes en América Latina abandonaron la escuela o vieron interrumpidos sus estudios (UNESCO, 2020). En Uruguay, aunque el acceso a internet es relativamente alto en comparación con otros países de la región, las brechas digitales se hicieron evidentes: muchos hogares de bajos ingresos carecían de dispositivos adecuados para la educación a distancia. Según el Ministerio de Educación y Cultura (MEC, 2021), a pesar de los esfuerzos por distribuir materiales y tecnología, la falta de conectividad afectó gravemente a los estudiantes de contextos vulnerables, aumentando las tasas de deserción y afectando el rendimiento académico y emocional de los alumnos (Ruiz, 2014).

Los efectos psicológicos de la pobreza y la pandemia también fueron significativos. El estrés crónico asociado a la inseguridad alimentaria, la falta de vivienda adecuada y las dificultades económicas influyó negativamente en el bienestar emocional de los estudiantes, afectando su concentración, autoestima y rendimiento escolar (Lipina, 2016). Además, la ausencia prolongada de la escuela redujo el sentido de pertenencia y aumentó la percepción de la educación como inaccesible o poco relevante para algunos sectores de la población.

Si bien el retorno a la presencialidad fue un paso crucial, la recuperación de los aprendizajes perdidos sigue siendo un desafío. Según Pellegrini (2021), las estrategias de recuperación deben considerar no solo el aspecto académico, sino también el bienestar socioemocional de los estudiantes. Panadero et al. (2020) destacan la importancia de implementar programas inclusivos que prioricen la atención psicosocial y el fortalecimiento de competencias socioemocionales, con especial énfasis en los sectores más vulnerables.

1.2 Enfoque sistémico en la educación y su relación con la enseñanza

El enfoque sistémico en la educación ofrece una perspectiva integral que considera la interacción dinámica entre los distintos componentes del sistema educativo. Este enfoque sostiene que los fenómenos educativos no deben analizarse de manera aislada, sino como parte de un todo interconectado. Rosell Puig y Más García (2003), plantean que un sistema educativo efectivo debe considerar tanto los objetivos, contenidos y métodos como las evaluaciones, los medios y las formas de enseñanza, todos ellos relacionados de manera coherente y articulada para garantizar un proceso de aprendizaje integral. Además, estos sistemas educativos deben cumplir con cuatro propiedades fundamentales: los componentes, la estructura, las funciones y la integración, que aseguran la estabilidad y efectividad del sistema educativo.

Desde una perspectiva relacional-sistémica, como la que plantean Overton y Molenaar (2016) y Lerner (2007), se destaca la interacción constante entre factores biológicos, psicológicos, sociales y culturales, que conforman un entramado de relaciones donde el aprendizaje es visto como un proceso que ocurre dentro de un sistema abierto y complejo. En el contexto educativo, esto se traduce en la necesidad de analizar las dinámicas emergentes de las interacciones entre estudiantes, docentes, familias y el entorno escolar. Este análisis no solo permite comprender el funcionamiento del sistema educativo en su totalidad, sino también identificar las propiedades emergentes que surgen de las interacciones entre sus componentes.

Según Lara (2024), los Escenarios Interactivos de Aprendizaje (EIA) son un claro ejemplo de cómo el enfoque sistémico relacional se puede aplicar en la educación. Los EIA son sistemas abiertos en los que las relaciones entre los distintos actores del proceso educativo generan nuevas propiedades que no pueden ser comprendidas solamente desde la perspectiva de las partes individuales. Este enfoque, que fomenta una visión holística, permite que el sistema educativo sea más adaptable y sensible a las necesidades de los estudiantes, especialmente en contextos de diversidad y vulnerabilidad social.

Un sistema educativo sistémico, por tanto, se caracteriza por su capacidad para adaptarse a las influencias externas, como los cambios sociales, culturales o tecnológicos, integrando recursos innovadores y adecuados a las particularidades de cada comunidad educativa. Asimismo, fomenta la retroalimentación constante, utilizando datos sobre el rendimiento y bienestar de los estudiantes para ajustar las prácticas pedagógicas y mejorar el aprendizaje. Además, promueve sinergias, donde la colaboración entre docentes, estudiantes, familias y comunidades produce resultados educativos que superan a la simple suma de las partes. Según García (2006), estas sinergias son esenciales para construir entornos de aprendizaje más inclusivos y equitativos.

El fracaso escolar, en este sentido, puede entenderse como un fenómeno sistémico, resultado de interacciones disfuncionales entre los diferentes componentes del sistema educativo. En lugar de verlo como un problema individual, es crucial abordarlo desde una perspectiva integral que tenga en cuenta tanto las necesidades académicas como las socioemocionales de los estudiantes. Ritacco (2011) y Freire (1999) subrayan la importancia de crear entornos de aprendizaje que favorezcan el desarrollo completo de los estudiantes, reconociendo la diversidad de sus contextos y potencialidades.

En conclusión, un enfoque sistémico relacional permite no solo una mejor comprensión de los procesos de aprendizaje, sino también la formulación de políticas y prácticas educativas más efectivas para reducir las desigualdades y mejorar el rendimiento de los estudiantes. Este enfoque es esencial para diseñar estrategias que aborden el fracaso escolar como un problema multifactorial, facilitando la creación de sistemas educativos más resilientes, inclusivos y sostenibles.

Capítulo 2. Factores emocionales y sociales en las dificultades de aprendizaje

"La educación es un derecho, no un privilegio. Mientras haya niños sin acceso a ella, nuestra sociedad seguirá reproduciendo desigualdades."

— José Martí

Aquí se exploran las emociones como eje central de las dificultades de aprendizaje, destacando la ansiedad y la depresión como obstáculos significativos. Se analiza cómo las condiciones socioeconómicas y familiares influyen en la capacidad del niño para involucrarse en el aprendizaje, y cómo las emociones pueden actuar como causa o consecuencia de las dificultades escolares.

El fracaso escolar en Uruguay, especialmente en la Educación Pública, es un tema complejo y multifacético que involucra factores sociales, económicos y educativos. En este capítulo, se analizará el fenómeno del fracaso escolar, no solo desde la perspectiva del rendimiento académico de los estudiantes, sino también desde su relación con la exclusión social, las barreras estructurales y la reproducción de desigualdades intergeneracionales. Además, se incorporará el contexto específico de la periferia de Montevideo, donde las desigualdades sociales se intensifican y las políticas educativas, aunque eficaces en ciertos aspectos, enfrentan desafíos significativos.

Es un problema que trasciende lo académico y se convierte en un síntoma de exclusión social. No solo involucra dificultades en el rendimiento escolar, sino también una desconexión con el sistema educativo, reflejada en manifestaciones como el ausentismo, la repetición de curso, la desvinculación y, en algunos casos, el comportamiento conflictivo. Este fenómeno está estrechamente vinculado a las desigualdades sociales y económicas que condicionan las trayectorias educativas de los estudiantes, especialmente en sectores de alta vulnerabilidad.

Según diversos estudios, las crisis económicas, las altas tasas de repetición y la falta de recursos en las escuelas públicas son factores determinantes del fracaso escolar en Uruguay (ANEP, 2005). Sin embargo, es crucial entender que el fracaso escolar no solo debe verse como un problema individual de los estudiantes, sino como un reflejo de las falencias estructurales del sistema educativo. Como señalan Terigi y Baquero (1997), este fenómeno involucra no solo a los estudiantes, sino a toda una red de actores, incluidos docentes, familias e instituciones, que deben trabajar de manera conjunta para encontrar soluciones efectivas.

A pesar de los avances en la universalización de la educación y de iniciativas como el Plan Ceibal (2007) y las Escuelas de Tiempo Completo (1996), las desigualdades en el acceso y la permanencia en el sistema educativo persisten, particularmente en las zonas más desfavorecidas de Montevideo. Según el Monitor Educativo de Enseñanza Primaria (2009), si bien algunos programas han logrado reducir la tasa de repetición a nivel nacional, todavía existen diferencias significativas en áreas como la zona oeste de Montevideo, donde las

condiciones sociales y económicas son más difíciles. Sin embargo, como señala la docente, esta situación no debe limitarse a la zona oeste, ya que existen otras áreas urbanas y suburbanas donde se repiten patrones similares de exclusión educativa.

Las familias de estos sectores enfrentan barreras adicionales, como la precariedad laboral, la falta de acceso a servicios de salud y el hacinamiento, lo que impacta negativamente en el rendimiento académico de los estudiantes. La falta de un entorno adecuado para el estudio, sumado a la necesidad de los niños de colaborar en el hogar o en trabajos informales, limita significativamente sus oportunidades educativas.

Estos entornos, caracterizados por la precariedad económica, la inestabilidad familiar y la falta de recursos educativos adecuados, tienen un impacto directo en el desarrollo cognitivo, afectivo y social de los niños (González, 2018; Pérez y Fernández, 2020). En Uruguay, como en muchos países de América Latina, se observa que estos factores se interrelacionan de manera compleja, aumentando el riesgo de exclusión educativa y perpetuando la desigualdad social.

Según Asorey y Fernández (2014), existen situaciones escolares en las que se detectan necesidades asociadas a factores de salud, higiene, familiares y económicos, que obstaculizan el normal desarrollo cognitivo, físico y emocional de los niños. Estos factores están profundamente conectados con la falta de acceso a recursos básicos y las privaciones materiales, las cuales afectan el bienestar y rendimiento escolar de los estudiantes.

En una investigación realizada por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2020), se constató que el 51,2% de los niños de zonas urbanas de América Latina habitan en hogares con alguna precariedad habitacional. Este estudio también mostró la importante relación entre las privaciones de vivienda y la vulneración de otros derechos de la infancia, como el acceso a una educación de calidad y a un ambiente adecuado para el estudio. El hacinamiento y las condiciones inadecuadas en los hogares dificultan que los niños puedan estudiar y descansar adecuadamente, lo que impacta negativamente en su desarrollo cognitivo y emocional, y aumenta las probabilidades de vivir situaciones de abuso (CEPAL/UNICEF, 2020).

Otro de los factores que inciden en el fracaso escolar de numerosos alumnos, particularmente en contextos vulnerables, está relacionado con el diseño curricular del sistema educativo. Según Aristimuño (2015), este diseño no siempre se adapta a la

diversidad de ritmos de aprendizaje de los estudiantes, lo que agrava la situación. El currículo tiende a ser uniforme y rígido, evaluando los aprendizajes únicamente a través de resultados estandarizados, sin considerar los procesos individuales de cada niño. De acuerdo con Martínez et al. (2004), se evalúa de manera descontextualizada, sin tener en cuenta las particularidades de cada estudiante, lo que incrementa las desigualdades en el sistema educativo.

Específicamente, Asorey y Fernández (2014) afirman que gran parte del fracaso escolar es responsabilidad de la propia institución educativa, al ser incapaz de adaptarse a las necesidades diversas de los estudiantes. En este sentido, el sistema educativo no toma en cuenta aspectos como el código lingüístico de los niños, los niveles de expectativas y aspiraciones, o la motivación de los estudiantes, lo que termina siendo un factor de exclusión y desánimo para los alumnos.

El concepto de uniformidad curricular es cuestionado por Aristimuño (2015), quien destaca que los niños en diferentes contextos socioculturales aprenden de manera distinta, no en el mismo tiempo ni de la misma forma. Un sistema educativo rígido y uniforme impide que los estudiantes puedan desarrollarse plenamente, limitando su capacidad de aprendizaje y generando desventajas para aquellos que provienen de contextos más desfavorecidos.

Las carencias emocionales en los estudiantes también se manifiestan en sus respuestas al fracaso escolar. Agras (2016) plantea que no existe ningún estudiante completamente indiferente al fracaso, sino que cada uno adopta diferentes estrategias para sobrellevarlo. Algunos pueden intentar pasar desapercibidos, mientras que otros adoptan una actitud de resistencia o desafío. Esta autora también destaca que, en muchos casos, los estudiantes prefieren ser vistos como aquellos que no aprenden porque no quieren, en lugar de ser percibidos como menos inteligentes. Es relevante, entonces, cuestionar los estándares tradicionales de evaluación que reducen el éxito escolar solo a los resultados académicos, ignorando el potencial de los estudiantes que enfrentan dificultades en su aprendizaje. Aristimuño (2015) y Martínez et al. (2004) han señalado que el sistema educativo tiende a evaluar de manera descontextualizada, sin considerar las particularidades de cada estudiante, lo que incrementa las desigualdades en el sistema educativo.

El caso de los niños con dificultades de aprendizaje, como aquellos con dislexia, ejemplifica cómo el sistema educativo tiende a pasar por alto a quienes no se ajustan al modelo estándar de evaluación y éxito escolar. Según Agras (2016), la escuela valora principalmente la inteligencia medida en términos de resultados académicos, dejando de

lado otras cualidades como la colaboración, la solidaridad o el esfuerzo en actividades no académicas.

Desde un enfoque psicológico, Castro y Morales (2015) sostienen que las deficiencias emocionales, metodológicas y motivacionales en el aula predisponen a los estudiantes a un mal aprendizaje, lo que refuerza la exclusión de quienes no se adaptan al sistema educativo tradicional. Además, la ansiedad y el estrés académico pueden afectar significativamente el rendimiento de los estudiantes, como lo han señalado Valiente et al. (2020), quienes destacan que estos factores interfieren en la memoria de trabajo, la atención y la capacidad de resolución de problemas, perpetuando un ciclo de desmotivación y bajo desempeño escolar.

2.1 Contexto escolar en la periferia de Montevideo

El contexto escolar en la periferia de Montevideo refleja de manera directa las desigualdades sociales y económicas que afectan a estos barrios marginados. Las altas tasas de pobreza, desempleo y violencia estructural son algunas de las características más notorias de estas zonas, y tienen un impacto directo en las dinámicas educativas. Según Bordoli (2006), la escuela y su entorno social están profundamente conectados. En barrios de alta vulnerabilidad, la escuela es vista a menudo como un espacio de resistencia y de lucha por la educación, pero también como un lugar donde los estudiantes deben enfrentar diariamente las limitaciones de un entorno que les impone barreras sociales y culturales.

El impacto del barrio de residencia en los resultados educativos es un factor determinante para entender las trayectorias escolares de los estudiantes en estos contextos. En la periferia de Montevideo, las condiciones de exclusión social y económica afectan de manera directa el rendimiento académico. Se observa que los estudiantes provenientes de barrios de alta vulnerabilidad enfrentan mayores dificultades para completar sus estudios en comparación con aquellos de zonas más favorecidas (Infamilia-CEP, 2008). La segregación residencial genera un acceso desigual a recursos educativos, limitando las oportunidades de aprendizaje y afectando negativamente la continuidad escolar.

De acuerdo con el análisis presentado en *Dime dónde vives y te diré quién eres: el impacto del barrio de residencia en los resultados educativos* (Acerenza, Gandelman y Rodríguez Chatruc, 2023), el entorno residencial influye significativamente en las expectativas educativas de los estudiantes, su motivación para el aprendizaje y la percepción de sus propias capacidades. Esta realidad contribuye a perpetuar un ciclo de exclusión social y educativa que refuerza las desigualdades preexistentes.

Además, en las periferias urbanas, la infraestructura escolar suele ser insuficiente. Muchas escuelas carecen de bibliotecas bien equipadas, espacios adecuados para la recreación y acceso a recursos tecnológicos actualizados, lo que limita las oportunidades de desarrollo académico y profundiza las brechas educativas existentes (Infamilia-CEP, 2008).

En estos contextos, la percepción de los docentes sobre las capacidades de los estudiantes puede ser determinante. A menudo, se supone que los niños y jóvenes de estas zonas están condenados al fracaso, lo que puede generar un círculo vicioso de exclusión y desmotivación tanto en los estudiantes como en las familias. Esta visión pesimista puede llevar a la estigmatización de las comunidades educativas, afectando la construcción de la identidad escolar y limitando las expectativas de éxito (Bordoli, 2006). En consonancia con esto, el documento enfatiza la mirada reduccionista sobre las condiciones de pobreza contribuye a la reproducción de estereotipos negativos, afectando la autoimagen y el desempeño académico de los estudiantes.

Para romper este ciclo de exclusión social y educativa, es necesario adoptar un enfoque inclusivo que no solo se centre en el rendimiento académico, sino también en el desarrollo integral de los estudiantes. Esto implica considerar no sólo los aspectos cognitivos, sino también las dimensiones emocionales, sociales y psicológicas que afectan el proceso de aprendizaje. En este sentido, programas como el Programa Maestros Comunitarios (PMC, 2007) han demostrado ser una herramienta efectiva para fortalecer el rendimiento académico y mejorar la continuidad escolar en contextos de alta vulnerabilidad (Infamilia-CEP, 2008). Este programa ha logrado transformar positivamente el entorno escolar mediante el acompañamiento pedagógico personalizado, la participación activa de las familias y el fomento de habilidades socioemocionales.

Sin embargo, a pesar de estos avances, la percepción de los docentes sobre la efectividad de programas como el PMC, sigue siendo contradictoria. Algunos valoran la importancia de estas iniciativas, pero la falta de recursos, la presión por los resultados académicos y las tensiones inherentes al trabajo en contextos de alta vulnerabilidad pueden limitar su impacto. Aun así, se ha demostrado que el fortalecimiento de la resiliencia académica, el apoyo emocional y la creación de un sentido de pertenencia en la comunidad escolar son estrategias fundamentales para mejorar las trayectorias educativas de los estudiantes en situaciones de desventaja social (Grotberg, 2005).

En conclusión, el contexto escolar en la periferia de Montevideo no solo refleja las desigualdades estructurales de la sociedad, sino que también influye profundamente en las expectativas y resultados educativos de los estudiantes. Es fundamental abordar estas

desigualdades desde una perspectiva inclusiva y comprensiva, implementando programas que no solo se enfocan en el rendimiento académico, sino también en el bienestar emocional y social de los estudiantes. Así, el sistema educativo puede actuar como un motor de cambio social, proporcionando a los estudiantes las herramientas necesarias para superar las barreras que la pobreza y la exclusión social imponen en su educación.

2.2 Autorregulación y escolarización

La autorregulación (AR) puede definirse como la capacidad de un individuo para modular y adaptar su estado interno, tanto emocional como cognitivo, así como su comportamiento, en respuesta a las demandas del contexto (González y López, 2021). Este proceso se manifiesta desde los primeros años de vida y continúa desarrollándose a lo largo de la infancia y la adolescencia, constituyéndose en un componente esencial del comportamiento humano a lo largo de toda la vida. Diversos estudios evidencian que un desarrollo temprano óptimo de los mecanismos de autorregulación favorece la adaptación de los niños al entorno escolar, maximizando las experiencias de aprendizaje y favoreciendo trayectorias educativas más exitosas (McClelland, citado en García, 2020).

La autorregulación implica una serie de mecanismos biológicos y conductuales que permiten gestionar aspectos como la atención, la emoción, la conducta y la cognición de manera adaptativa para alcanzar objetivos específicos (Méndez y Romero, 2022). Este proceso integra pensamientos, sentimientos y acciones autogeneradas, orientados a fomentar la autonomía y la toma de decisiones en los niños, facilitando su interacción en sociedad y el desarrollo de aprendizajes significativos tanto dentro como fuera del ámbito escolar (Treviño, 2019). Además, la autorregulación puede concebirse como un continuo que abarca desde respuestas involuntarias hasta niveles avanzados de control voluntario, estrechamente relacionados con las funciones ejecutivas. Este control permite alinear emociones, pensamientos y comportamientos hacia metas específicas, siendo importante para el desarrollo adaptativo en diversas etapas de la vida (Blair, 2022).

En el ámbito emocional, la autorregulación regula la intensidad de las emociones y orienta las acciones hacia prioridades definidas. En lo cognitivo, influye en el control de la atención y en el uso de estrategias de memoria, mientras que en lo académico, facilita la confianza en las capacidades, el esfuerzo y la persistencia frente a desafíos, promoviendo un mejor desempeño escolar (Diamond, 2013; Schmeichel y Baumeister, citado en Diamond, 2013).

El tránsito hacia la escolarización formal representa un proceso de adaptación múltiple, donde las habilidades de autorregulación se vuelven esenciales. Durante la primera

infancia, la autorregulación se desarrolla como una integración de la emoción y la cognición, alcanzando un equilibrio efectivo alrededor de los 6 años de edad, momento en el que los niños enfrentan mayores exigencias de autonomía y regulación en entornos escolares estructurados. Estas habilidades permiten establecer relaciones positivas con docentes y compañeros, favorecer un aprendizaje eficaz y desarrollar capacidades de resolución de problemas, contribuyendo a una adaptación exitosa tanto en la escuela como en la vida (Blair, 2022).

2.3 La motivación por el aprendizaje

Según Cuevasanta (2014), el estudio de la motivación en el ámbito educativo ha experimentado un notable desarrollo en las últimas décadas. Una de las principales áreas de investigación se ha centrado en comprender qué factores motivan a los estudiantes dentro del aula. Los estudios distinguen entre dos tipos de motivación: las extrínsecas, como obtener buenas calificaciones, recibir reconocimiento del docente, ser aceptado por el grupo de pares o evitar el castigo; y las intrínsecas, que incluyen el interés por el aprendizaje en sí, la curiosidad, o la preferencia por enfrentar desafíos (Ryan y Deci, 2000).

Las investigaciones han destacado cómo el contexto de los estudiantes influye en sus orientaciones motivacionales. A medida que los niños avanzan en su trayectoria escolar, se observa una tendencia hacia la motivación extrínseca, dejando en segundo plano el interés intrínseco por aprender. Este fenómeno señala la necesidad de reflexionar sobre las prácticas educativas y los entornos escolares para fomentar una motivación más intrínseca, que potencie el aprendizaje como una experiencia significativa y satisfactoria (Schunk, Pintrich y Meece, 2008).

Uno de los factores más determinantes del fracaso escolar es la falta de motivación, un elemento clave en el proceso de aprendizaje. Según Deci y Ryan (2000), la motivación se entiende como la fuerza que impulsa a los estudiantes a involucrarse activamente en el proceso educativo. Los estudiantes con baja motivación suelen mostrar un desinterés generalizado por las actividades escolares, lo que afecta su rendimiento académico y su capacidad para aprender de manera efectiva.

La motivación está estrechamente relacionada con el sentido de pertenencia que los estudiantes experimentan dentro de la escuela. En contextos de vulnerabilidad, donde los estudiantes enfrentan problemas familiares, sociales o económicos, la desmotivación puede ser aún más pronunciada, ya que los jóvenes pueden no percibir el valor de la educación como una vía para mejorar su situación (Cappella y Weinstein, 2001). La escasa motivación

también está vinculada a la baja autoestima, ya que los estudiantes que no se sienten competentes tienden a evitar los desafíos académicos, lo que contribuye a la perpetuación del fracaso escolar.

El papel de los docentes en la motivación de los estudiantes es fundamental. La calidad de la enseñanza, el ambiente emocional en el aula y la percepción de apoyo por parte de los maestros son factores que pueden incidir de manera positiva en la motivación de los estudiantes (Vygotsky, 1978). De acuerdo con Freire (1996), la educación debe ser vista como un proceso activo en el que los estudiantes sean protagonistas de su aprendizaje, lo cual implica que los docentes deben crear un ambiente inclusivo y estimulante que favorezca el interés por aprender.

La motivación en el ámbito escolar suele experimentar variaciones a lo largo de la trayectoria educativa. Se ha observado que a medida que los niños progresan en su escolarización, la motivación intrínseca tiende a disminuir. Específicamente, se encuentra que el tercer año escolar suele ser el punto más alto de motivación intrínseca, mientras que a medida que los estudiantes alcanzan niveles superiores de escolarización, la motivación extrínseca se incrementa significativamente. Este fenómeno refleja cómo los sistemas educativos a menudo priorizan criterios externos de éxito y fracaso, afectando la motivación en los estudiantes (Harter, 1981; Eccles y Midgley, 1989).

Por otro lado, las dificultades en áreas fundamentales como la lectoescritura y las matemáticas son algunas de las manifestaciones más comunes del fracaso escolar, ya que estas competencias son esenciales para el desarrollo académico de los estudiantes. Los rezagos en estas áreas pueden tener un impacto negativo en el rendimiento global y en el éxito escolar general. Diversos estudios han demostrado que el dominio de habilidades en lectoescritura y matemáticas durante los primeros años de escolaridad es un predictor clave del éxito a lo largo de la educación primaria (Duncan et al., 2007). En contextos de vulnerabilidad social, estas dificultades se exacerban debido a factores como la escasez de recursos educativos, la falta de estimulación temprana y un nivel insuficiente de apoyo familiar. En particular, los estudiantes que provienen de contextos empobrecidos tienen más probabilidades de enfrentar dificultades en estas áreas, lo que incrementa el riesgo de deserción escolar (Pérez, 2007).

Para abordar estas dificultades, es fundamental que las intervenciones educativas se concentren en la detección temprana de los rezagos y en la implementación de estrategias pedagógicas personalizadas que tomen en cuenta las características y necesidades individuales de cada estudiante. Además, los enfoques educativos que integran el desarrollo

de habilidades socioemocionales y fomentan la motivación hacia el aprendizaje son esenciales para mejorar el rendimiento en áreas clave como la lectoescritura y las matemáticas (Tavassolie et al., 2020). En particular, los estudiantes que desarrollan una mayor autorregulación y motivación intrínseca tienden a tener una mayor confianza en sus capacidades académicas y persisten más ante las dificultades, lo que favorece un mejor desempeño académico y una trayectoria educativa más exitosa.

El fracaso escolar no puede ser comprendido sin considerar la interacción entre los factores cognitivos y emocionales. Si bien las capacidades cognitivas como la memoria, la atención y el razonamiento lógico son fundamentales para el aprendizaje, los aspectos emocionales juegan un papel igualmente crucial. La ansiedad, la depresión y el estrés, en particular, interfieren significativamente en la capacidad de los estudiantes para concentrarse, procesar la información y aplicar estrategias de resolución de problemas, afectando directamente su rendimiento académico (Masten y Obradovic, 2008; Valiente et al. , 2020).

Las dificultades emocionales no solo afectan el aprendizaje a corto plazo, sino que también amplifican los problemas cognitivos existentes, creando un ciclo de desmotivación y bajo rendimiento. Según Valiente et al. (2020), la regulación emocional es un factor clave que permite a los estudiantes manejar mejor las tensiones y desafíos asociados con el entorno escolar. La ausencia de estas habilidades incrementa el riesgo de abandono escolar y fracaso educativo.

Intervenciones que abordan de manera conjunta los aspectos cognitivos y emocionales son fundamentales para prevenir y mitigar el fracaso escolar. Programas que fomentan el desarrollo de habilidades socioemocionales, como la regulación emocional, el manejo del estrés y la resiliencia, han demostrado ser efectivos para mejorar el rendimiento académico y promover un ambiente escolar más inclusivo (Durlak et al., 2011).

En este sentido, los programas basados en el aprendizaje socioemocional (SEL, por sus siglas en inglés) han cobrado relevancia en los últimos años. Estos programas integran el desarrollo emocional con el aprendizaje académico, ayudando a los estudiantes a identificar y gestionar sus emociones, establecer relaciones positivas y tomar decisiones responsables. Investigaciones recientes han encontrado que las escuelas que implementan programas SEL reportan no solo una mejora en las competencias emocionales de los estudiantes, sino también un aumento en el rendimiento académico y una reducción en los problemas de conducta (Taylor et al., 2017).

Además, el apoyo de docentes y pares es un factor protector para reducir los efectos negativos de las emociones disruptivas. Docentes que adoptan un enfoque empático y que generan un ambiente de apoyo emocional fomentan no solo el bienestar de los estudiantes, sino también su motivación intrínseca para aprender, contribuyendo a un mejor desempeño académico y una mayor permanencia escolar (Jennings y Greenberg, 2009).

Por último, las estrategias de autorregulación emocional y habilidades de afrontamiento son herramientas esenciales para que los estudiantes puedan responder de manera efectiva a las demandas académicas. Estas capacidades no solo les permiten manejar mejor sus emociones, sino también aplicar estrategias cognitivas más efectivas en situaciones de estrés académico, fortaleciendo su desempeño global (Schunk y DiBenedetto, 2020).

Capítulo 3. Dificultades de Aprendizaje y Factores Psicológicos

*"No se puede hablar de educación sin amor."
— Paulo Freire (1997)*

El fracaso escolar no solo se manifiesta en dificultades académicas, sino que también tiene profundos efectos psicológicos y emocionales en los estudiantes. Desde la Psicología del Desarrollo, Bandura (1997) plantea que la autoeficacia percibida es un factor determinante en el rendimiento escolar, ya que influye en la motivación y la persistencia ante los desafíos. Sin embargo, cuando los niños experimentan fracasos recurrentes, pueden desarrollar la llamada "indefensión aprendida" (Seligman, 1975), una condición en la que perciben que sus esfuerzos no tienen impacto en sus resultados, lo que refuerza un ciclo de desmotivación y bajo rendimiento.

Desde la Psicología Comunitaria, Montero (2005) subraya la importancia del entorno social en la trayectoria educativa de los niños. En contextos de vulnerabilidad, la falta de apoyo psicosocial puede generar una sensación de exclusión que afecta la identidad académica de los estudiantes. En este sentido, la escuela no solo debe ser un espacio de transmisión de conocimientos, sino también un lugar que fomente el desarrollo socioemocional y el sentido de pertenencia.

El impacto emocional del fracaso escolar también se relaciona con altos niveles de ansiedad y estrés académico. Valiente et al. (2020) encontraron que el estrés crónico interfiere en procesos cognitivos esenciales como la memoria de trabajo y la capacidad de resolución de problemas, lo que limita las oportunidades de aprendizaje. La percepción de ser constantemente evaluados y juzgados puede llevar a bloqueos emocionales y a una disminución de la confianza en las propias capacidades.

Las dificultades de aprendizaje (DDAA) representan un desafío complejo, en gran parte debido a la falta de una definición consensuada que permita identificar con precisión cuándo un estudiante las presenta. A esto se suma la ausencia de una clasificación teórica y empíricamente fundamentada que diferencie entre los diversos tipos de DDAA y sus interrelaciones con otras dificultades asociadas al proceso de aprendizaje.

El *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales* (DSM-5, 2013) no emplea el término *dificultades de aprendizaje*, sino que introduce el concepto de *trastorno específico del aprendizaje*, definido como una dificultad persistente en la adquisición y uso de habilidades académicas, evidenciada por un rendimiento significativamente inferior al esperado para la edad y el nivel de instrucción, que interfiere con el desempeño académico o las actividades de la vida diaria. Esta distinción resulta clave para diferenciar entre dificultades y trastornos: mientras las dificultades pueden ser transitorias y responder a factores externos, los trastornos del aprendizaje son persistentes y están asociados a alteraciones en el neurodesarrollo (American Psychiatric Association [APA], 2013).

Desde esta perspectiva, las dificultades de aprendizaje se manifiestan cuando existen barreras que interfieren en el proceso normal de adquisición de conocimientos. Estas barreras pueden originarse en el propio estudiante, ya sea por factores físicos, emocionales o cognitivos, o bien derivar del entorno familiar, social, cultural o incluso de métodos pedagógicos poco adecuados a las necesidades del niño.

Rebollo (2006) y Asorey y Fernández (2014), han propuesto clasificaciones para organizar las DDAA. Una distinción relevante es la que diferencia entre dificultades específicas y dificultades inespecíficas. Las dificultades específicas, también llamadas primarias, no presentan una causa evidente y afectan funciones cognitivas de alta integración, como la memoria, el lenguaje o la coordinación motora. Entre ellas encontramos la dislexia (dificultad en la lectura y decodificación de palabras), la discalculia (dificultad en la comprensión numérica y el cálculo), la disfasia (alteración en la adquisición del lenguaje), la dispraxia (dificultad para coordinar movimientos) y la disgnosia (dificultad en la integración de la percepción táctil, visual o auditiva).

Por otro lado, las dificultades inespecíficas o secundarias son consecuencia de factores externos, como problemas emocionales, sociales o pedagógicos. Estas dificultades suelen desaparecer cuando se resuelve la causa subyacente. Por ejemplo, una situación de estrés familiar, una enseñanza inadecuada o una deficiencia en la atención pueden provocar dificultades temporales en el aprendizaje, que se revierten al mejorar las condiciones que las generaron.

Comprender la diversidad de las dificultades de aprendizaje y sus múltiples causas es esencial para diseñar intervenciones pedagógicas más ajustadas a las necesidades de los estudiantes. Según Rebollo (2006) y Asorey y Fernández (2014), identificar si una dificultad es primaria, secundaria o derivada de una lesión cerebral permitirá establecer estrategias de apoyo más eficaces y promover un aprendizaje más inclusivo y adaptado a las características individuales de cada niño.

En este contexto, la evaluación psicológica adquiere un rol fundamental para comprender cómo estas dificultades emocionales afectan el desempeño académico. Además, en su revisión sobre el quehacer del psicólogo educativo, Arvilla , Palacio y Arango (2011) destacan que la evaluación de los factores emocionales debe integrarse con estrategias de intervención psicoeducativas que promuevan el bienestar estudiantil. En este sentido, la articulación de la psicología educativa con la comunidad escolar permite diseñar programas que respondan a las necesidades específicas de los estudiantes en contextos vulnerables.

Para abordar estos desafíos, es fundamental implementar estrategias de intervención que consideren tanto los aspectos académicos como los emocionales. Los programas de aprendizaje socioemocional (SEL, por sus siglas en inglés) han demostrado ser efectivos en la regulación emocional y en el desarrollo de habilidades para el manejo del estrés escolar (Durlak et al., 2011). Además, estrategias como la retroalimentación positiva y el aprendizaje cooperativo pueden fortalecer la motivación de los estudiantes y su compromiso con la educación.

3.1 Influencia de las emociones en las dificultades de aprendizaje

Las emociones juegan un rol determinante en los procesos de aprendizaje. De hecho, las dificultades que enfrentan muchos estudiantes no solo derivan de factores cognitivos o pedagógicos, sino que también están profundamente conectadas con su mundo emocional. En algunos casos, las emociones actúan como la causa principal de la dificultad, mientras que en otros son una consecuencia secundaria de los obstáculos que los niños encuentran al aprender (Agras, 2016).

Berch (2006) sostiene que cuando predominan las emociones negativas, estas interfieren con la creatividad y el desempeño académico, convirtiéndose en una barrera significativa para el aprendizaje. Es común que los niños en edad escolar atraviesen desafíos emocionales que surgen de las exigencias propias de su desarrollo, así como de las condiciones familiares, sociales y escolares que los rodean (Asorey y Fernández, 2014).

Entre los problemas emocionales más frecuentes asociados a las dificultades de aprendizaje, destacan la ansiedad y la depresión. La ansiedad, según Echeburúa y Corral (2009), es una respuesta natural del organismo frente a situaciones percibidas como amenazantes, reales o imaginarias, que prepara al individuo para reaccionar. En la infancia, las formas más comunes son la ansiedad por separación y la fobia escolar. La primera se caracteriza por una angustia excesiva cuando el niño se separa de sus figuras de apego, mientras que la segunda se manifiesta como un temor desproporcionado hacia el entorno escolar, que el niño percibe como peligroso (Asorey y Fernández, 2014).

Por otro lado, la depresión infantil puede definirse como una situación afectiva de tristeza vital y profunda, mayor en intensidad y duración, que envuelve al niño/a hasta afectar todas sus esferas de relación consigo mismo y con los demás, presentando sentimientos de desesperación y desaliento; siendo el eje principal de la depresión infantil, la tristeza (Bermúdez Ma. Paz, Bermúdez Ana, p. 221).

Es necesario que los docentes y profesionales de la educación comprendan que detrás de una dificultad de aprendizaje puede haber un sufrimiento emocional que influye en el rendimiento escolar. Janin (2007) enfatiza la importancia de identificar el tipo de malestar que atraviesa el niño, priorizando la comprensión de su experiencia emocional antes que etiquetarlo con un diagnóstico rígido. Barreiro (2007) plantea la pregunta: ¿Qué deseo sostiene el hecho de no aprender? ¿Qué miedos o ansiedades están presentes detrás de esa dificultad? Estas preguntas invitan a una reflexión sobre el rol de la emoción en la resistencia al aprendizaje.

Fernández (2000) resalta que aprender es un proceso vincular, donde es indispensable la interacción entre quien enseña y quien aprende. Cuando se habla de dificultades de aprendizaje, a menudo se responsabiliza exclusivamente al niño, olvidando que también puede fallar el docente, la familia o incluso la dinámica establecida entre ambas partes. Por ello, trabajar sobre la dificultad de aprendizaje implica considerar tanto al estudiante como a los actores que intervienen en su proceso educativo. Martínez et al. (2004) señalan que el fracaso escolar suele atribuirse al estudiante sin contemplar otros factores influyentes, como la falta de apoyo emocional en el entorno familiar o un sistema educativo poco flexible que no logra compensar las dificultades externas.

Según Fernández (2000), las dificultades de aprendizaje pueden clasificarse en dos grandes grupos. El primero incluye las dificultades vinculadas a la estructura familiar o personal del niño, que se expresan como síntomas o inhibiciones (dificultades internas). El segundo grupo abarca las dificultades que emergen del propio sistema educativo, cuando

este desestima la capacidad creativa, corporal, lúdica o intelectual del estudiante, limitando su desarrollo (dificultades reactivas).

En conclusión, las emociones no solo acompañan el proceso de aprendizaje, sino que lo pueden condicionar significativamente. Familia y escuela son factores fundamentales para comprender y atender las dificultades de aprendizaje de origen emocional. Por ello, es importante que ambas esferas trabajen en conjunto, promoviendo un entorno emocionalmente seguro y enriquecedor que facilite el aprendizaje y el bienestar integral del niño.

Capítulo 4. El Rol del Psicólogo Educativo en la Inclusión Escolar

"Cuando enseñamos, también aprendemos."
— Séneca

El papel del psicólogo en el ámbito escolar ha evolucionado significativamente, pasando de una visión clínica e individualista hacia una perspectiva más integral y comunitaria. Su labor ya no se limita al diagnóstico y tratamiento de dificultades individuales, sino que abarca la promoción del bienestar y el acompañamiento en la gestión de la diversidad dentro de las instituciones educativas (Erausquin y Bur, 2005). La educación inclusiva y equitativa exige que el profesional de la psicología en la escuela participe activamente en la identificación de barreras para el aprendizaje y en el diseño de estrategias de intervención que favorezcan el desarrollo integral de todos los estudiantes (Coll y Edwards, 2019).

Desde la Psicología Educativa, se enfatiza la importancia de crear ambientes escolares que favorezcan el desarrollo emocional, social y cognitivo de los estudiantes. Jennings y Greenberg (2009) destacan que los docentes desempeñan un papel clave en este proceso, ya que su actitud y estrategias de enseñanza influyen significativamente en el bienestar emocional de los alumnos. La formación docente en inteligencia emocional y la implementación de programas de aprendizaje socioemocional han demostrado ser estrategias efectivas para mejorar la convivencia escolar y reducir el impacto del estrés académico (Durlak et al., 2011).

En este contexto, su labor también incluye la mediación entre la escuela, los estudiantes y sus familias. La desconexión entre los valores y expectativas culturales del hogar y las exigencias escolares puede generar tensiones que afectan la trayectoria educativa de los niños. Montero (2005) señala que el profesional de la psicología debe actuar como un puente entre estos dos mundos, ayudando a reducir la estigmatización y promoviendo una comprensión mutua. Además, la relación familia-escuela es fundamental para mejorar el

rendimiento y la permanencia escolar, por lo que este profesional puede desempeñar un papel clave en el fortalecimiento de estos vínculos a través de programas de orientación y asesoramiento a familias (González y Tourón, 2019).

Uno de los desafíos más importantes en la labor del psicólogo en la escuela es cuestionar los supuestos cristalizados sobre la intervención educativa. Tradicionalmente, muchas prácticas han considerado al niño o adolescente como un "objeto problema", centrando las acciones en modificar su conducta sin analizar el contexto que genera las dificultades. Sin embargo, este enfoque no solo es limitado, sino que perpetúa las mismas dinámicas que se intentan transformar (Medel, en Tizzio, 2003). Lahire (2008) destaca que las desigualdades escolares no solo se originan en el estudiante, sino que responden a un conjunto de factores estructurales que configuran su experiencia educativa.

En este sentido, su posición dentro de la institución debe estar orientada hacia una ética de la responsabilidad, en la que la mirada no se centre exclusivamente en la "conducta del estudiante", sino en la transformación de las condiciones institucionales que posibiliten nuevas experiencias de aprendizaje. Como plantea Duschatzky (2007), pensar la escuela implica tomar lo real como fuente de pensamiento y no como un simple objeto de reconocimiento. Esto supone abandonar la tendencia a "reconocer" y clasificar a los estudiantes en categorías preexistentes, para, en su lugar, generar intervenciones que permitan leer los signos que emergen en la dinámica escolar y construir respuestas a partir de ellos.

Su intervención no debe quedar atrapada en lo que Ulloa (1995) denomina "cultura de la mortificación", en la que las instituciones operan en un estado de encierro, repitiendo prácticas que no generan transformación. Para romper con esta lógica, es fundamental que los equipos de orientación y apoyo asuman una función de "terceridad" dentro de la escuela, es decir, un rol que habilite nuevas formas de intervención y abra posibilidades para la reflexión colectiva y la reconstrucción del lazo social (Ortega et al., 1998).

4.1 Funciones y ámbitos de intervención del psicólogo en el contexto escolar

Según Arvilla et al. (2011), este profesional desempeña un papel clave en la formación de docentes y en el desarrollo de estrategias de enseñanza basadas en la psicología del aprendizaje. Su intervención no solo se orienta a la atención individual, sino a la transformación de las dinámicas institucionales para fomentar un entorno educativo más equitativo e inclusivo. En este sentido, su labor abarca diversos ámbitos de intervención,

tales como la evaluación psicológica, la intervención en crisis y apoyo socioemocional, la formación docente, el trabajo con las familias y la comunidad, y la investigación educativa.

El trabajo con las familias y la comunidad es otro pilar esencial de su labor. Talleres de orientación para padres, asesoramiento en estrategias de apoyo escolar y la articulación con redes comunitarias contribuyen a un abordaje integral de las problemáticas que afectan la trayectoria escolar (Hopkins, Harris & Jackson, 1997). Estas acciones buscan fortalecer la relación entre la familia y la escuela, permitiendo una mejor adaptación de los estudiantes al entorno educativo.

En definitiva, el psicólogo en el ámbito educativo es un agente relevante en la transformación del sistema escolar. Su trabajo no solo se orienta a la intervención en dificultades individuales, sino también a la generación de cambios estructurales que favorezcan una educación inclusiva y equitativa. La consolidación de su rol en las instituciones educativas requiere un trabajo interdisciplinario y políticas públicas que promuevan su inserción activa en las escuelas (Coll & Edwards, 2019).

Capítulo 5. Conclusiones y consideraciones finales

*"La infancia es el suelo sobre el que caminaremos el resto de nuestra vida."
— Loris Malaguzzi*

A modo de conclusión, como se pudo observar a lo largo de este trabajo y tomando en cuenta los aportes de Fernández (2000), se puede afirmar que la respuesta a por qué un niño no aprende no es unicausal. La organicidad por sí sola no determina el problema de aprendizaje, ya que las dificultades de aprendizaje configuran un campo altamente complejo. Esta complejidad es aún mayor en contextos de vulnerabilidad, donde las condiciones socioeconómicas adversas inciden directamente en las trayectorias escolares de los niños y niñas.

En estos entornos, los niños enfrentan múltiples barreras para el aprendizaje, que van desde la falta de acceso a materiales educativos y apoyo familiar hasta la exposición a situaciones de estrés crónico, inseguridad alimentaria y condiciones habitacionales precarias. Untoiglich (2014) plantea que la biologización del aprendizaje es una concepción determinista que ignora la historia de los sujetos y las desigualdades de inserción y acceso. En este sentido, es común que en contextos vulnerables se etiquete rápidamente a los niños con diagnósticos médicos o psicológicos, cuando en realidad sus dificultades pueden estar relacionadas con condiciones estructurales de pobreza y exclusión social.

Asimismo, vivimos en una época donde se observa una creciente tendencia a la patologización y medicalización de los niños cuando sus dificultades pueden responder a otras causas, como lo son la falta de estímulos adecuados, el estrés familiar o las carencias afectivas. Es fundamental diferenciar cuándo una dificultad de aprendizaje es efecto de un trastorno específico y cuándo es consecuencia de un entorno que no favorece el desarrollo educativo y emocional del niño. Como señala Untoiglich (2019), *"en la infancia los diagnósticos se escriben con lápiz"*, lo que nos invita a evitar etiquetas rígidas y a priorizar intervenciones contextualizadas y flexibles.

Desde la perspectiva de la intervención psicológica, resulta imprescindible desarrollar un abordaje interdisciplinario que permita comprender la complejidad de estas dificultades en los sectores más desfavorecidos. Como menciona Untoiglich (2014), cuando se recibe una consulta por un niño con dificultades de aprendizaje, es fundamental considerar tres cuestiones importantes: el niño, su familia y la escuela. En contextos de vulnerabilidad, las familias suelen estar atravesadas por situaciones de precariedad económica, jornadas laborales extensas y acceso limitado a servicios de salud y educación, lo que impacta directamente en la posibilidad de brindar apoyo escolar en el hogar. Del mismo modo, las instituciones educativas en estos entornos suelen carecer de recursos para ofrecer respuestas personalizadas, reforzando la brecha de aprendizaje.

Por esta razón, el rol del psicólogo educativo no solo es necesario en la detección y abordaje de las dificultades individuales de los niños, sino también en la transformación de las prácticas escolares para favorecer la inclusión. Como menciona Untoiglich (2019), la inclusión educativa es una política de Estado, y la integración escolar es una de sus estrategias clave. Sin embargo, en contextos de pobreza, la inclusión no puede ser solo una declaración de principios, sino que debe ir acompañada de medidas concretas: formación docente en enfoques diferenciados, mayor disponibilidad de equipos de orientación y fortalecimiento de los vínculos entre la escuela y la comunidad.

Además, la pandemia por COVID-19 evidenció con mayor claridad las desigualdades preexistentes en el acceso a la educación. Janin (2022) señala que los psicólogos enfrentan el desafío de transformar lo que podría ser una experiencia traumática en un suceso histórico del cual se pueda aprender. En los sectores más vulnerables, el impacto del cierre de las escuelas fue de gran impacto, no sólo por la interrupción de los aprendizajes, sino también por la pérdida de un espacio de contención emocional y social. En este contexto, los psicólogos cumplieron un rol fundamental en el acompañamiento educativo y emocional de los niños, ayudándolos a procesar sus experiencias y mitigar los efectos de la crisis sanitaria en su desarrollo.

Para finalizar, este trabajo ha permitido reflexionar sobre la importancia de adoptar un enfoque integral frente a las dificultades de aprendizaje en contextos vulnerables, comprendiendo que el aprendizaje no es un fenómeno aislado, sino que está atravesado por múltiples dimensiones: psicológicas, sociales, económicas y emocionales. Es necesario que las estrategias de intervención reconozcan la singularidad de cada niño y las condiciones estructurales en las que se desarrolla su escolarización. **El fracaso escolar no es solo responsabilidad del estudiante, sino que es un reflejo de un sistema que aún debe transformarse para garantizar verdaderas oportunidades de aprendizaje para todos.**

Referencias

- Acerenza, S., Gandelman, N., & Rodríguez Chatruc, M. (2023, noviembre 29). *Dime dónde vives y te diré quién eres: El impacto del barrio de residencia en los resultados educativos*. Blog de Educación del BID.
<https://blogs.iadb.org/educacion/es/barrio-resultados-educativos-uruguay/>
- Administración Nacional de Educación Pública. (2009). *Monitor Educativo de Enseñanza Primaria*. ANEP.
- Administración Nacional de Educación Pública. (ANEP, 2020). *Programa Maestros Comunitarios*. Administración Nacional de Educación Pública.
<https://www.dgeip.edu.uy/programas/pmc/>
- Agras, S. (2016). *Dificultades de aprendizaje. Historia de las dificultades de aprendizaje, sobre la dislexia, estudio de casos*. Artículos para la Reflexión Docente, (2).
<https://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/1483?show=full>
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.)*. American Psychiatric Publishing.
- Aristimuño, A. (2015). *El fracaso escolar, ¿fracaso de quién? La modificación del concepto de fracaso*. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 9(1), 111-126.
- Arvilla, M., González, M., & Ramírez, E. (2011). *Intervención psicoeducativa y formación docente: Aportes desde la psicología del aprendizaje*. Ediciones Universidad del Norte.
- Asorey, M. J. F., & Fernández, P. F. (2014). *Dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo*. Ediciones Pirámide.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Baquero, R. (2000). *El fracaso escolar masivo: Hegemonía del modelo clínico-médico y sus implicancias*. [Estudio en Psicología Educacional].
- Barreiro, J. (2007). *¿Qué aprendemos de los niños que no aprenden?*. Revista Uruguaya de Psicoanálisis, (104), 220-240.
- Berch, L., & Podbielevich, J. (2006). *Las emociones... puerta del aprendizaje*. Psicolibros.
- Bermúdez Sánchez, M. P., & Bermúdez Sánchez, A. M. (Coords.). (2004). *Manual de psicología infantil*. Biblioteca Nueva.
- Blair, C. (2022). *Integración evolutiva de la emoción y la cognición: un marco para la regulación adaptativa en la primera infancia*. Journal of Child Development, 93(1), 32-45.
- Bordoli (2006). *Metamorfosis de un discurso. Una nueva forma de entender la relación escuela/medio*. En Martinis, P. (Comp.) (2006). *Pensar la escuela más allá del contexto*. pp. 101-119. Psicolibros Waslala.

- Cappella, E., & Weinstein, R. (2001). *Resilience in the face of adversity: Protective factors and pathways to success in high-risk children*. *Educational Psychologist*, 36(2), 159-170. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3602_3
- Castro, M., & Morales, M. E. (2015). *Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares*. *Revista Electrónica Educare*, 19(3), 132-163. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.11>.
- Coll, C., & Edwards, D. (2019). *Psicología y educación: Nuevos escenarios y desafíos*. Morata.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2020). *La pobreza infantil en América Latina y el Caribe*. CEPAL.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe & Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. UNESCO
- Cuevasanta, D. (2014). *Una aproximación al estudio de la motivación por el aprendizaje en escolares de Montevideo*. Tesis de grado, Universidad de la República. <https://hdl.handle.net/20.500.12008/5278>
- Deci, E. y Ryan, R. (2000). *El "qué" y el "por qué" de la búsqueda de objetivos: las necesidades humanas y la autodeterminación del comportamiento*. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Diamond, A. (2013). *Executive functions and developmental change: Implications for education*. *Developmental Science*, 16(1), 57-68.
- Duncan, GJ, Claessens, A., Engel, M., y Starr, M. (2007). *La influencia de la pobreza en el desarrollo cognitivo y conductual de los niños*. *Child Development*, 78(1), 12-28.
- Durlak, JA, Weissberg, RP, Dymnicki, AB, Taylor, RD y Schellinger, KB (2011). *El impacto de la mejora del aprendizaje social y emocional de los estudiantes: un metaanálisis de intervenciones universales en la escuela*. *Child Development*, 82(1), 405-432.
- Duschatzky, S. (2007). *La escuela como máquina de educar: Repensando el espacio escolar*. Paidós.
- Eccles, J. S., & Midgley, C. (1989). Stage/environment fit: Development appropriate classrooms for early adolescents. In R. E. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (Vol. 3, pp. 139-186). Academic Press.

- Echeburúa, E., & Corral, P. (2009). *Trastornos de ansiedad en la infancia y adolescencia*. Pirámide.
- Erausquin, C., & Bur, R. (2005). *El psicólogo como agente psicoeducativo situado: La construcción del saber*. *Revista de Psicología*, 20(1), 12-26.
- Fernández, A. (2000). *La inteligencia atrapada. Abordaje psicopedagógico clínico del niño y su familia*. Nueva Visión
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (UNICEF, 2017). *La educación en tiempos de pobreza: Impacto de la pobreza en el aprendizaje*. UNICEF.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2020). *Desigualdad y pobreza en Uruguay: Un análisis de los impactos educativos y sociales*. UNICEF.
- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1999). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- González, L. (2018). *Impacto de la precariedad económica en el desarrollo infantil*. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, 16(2), 45-60.
- González, R., & Tourón, J. (2019). *La relación familia-escuela: Clave para el éxito educativo*. Narcea.
- Grotberg, EH (2005). *Una guía para la resiliencia: proteger a los niños del riesgo*. Proyecto Internacional de Resiliencia.
- Harter, S. (1981). *A New Self-Report Scale of Intrinsic Versus Extrinsic Orientation in the Classroom: Motivational and Informational Components*. *Developmental Psychology*. 17(3), 300-312.
- Infamilia-CEP. (2008). *El impacto de la segregación residencial en la educación en Montevideo*. Centro de Estudios de Población y Familia.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEED, 2021). *Informe sobre el estado de la educación 2021-2022*. Montevideo: Instituto Nacional de Evaluación Educativa. <https://www.ineed.edu.uy>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd). (2022). *Informe de evaluación educativa 2022*. INEEEd.
- Janin, B (2022). *Infancias y adolescencias en tiempos de incertidumbre. Cuestiones de Infancia*. *Revista de Psicoanálisis con Niños y Adolescentes*, 23(1), 1-18. <http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/handle/123456789/6278>
- Jennings, PA, y Greenberg, MT (2009). *El aula prosocial: competencia social y emocional de los docentes en relación con los resultados de los estudiantes y del aula*. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525.

- Lahire, B. (2008). *Los orígenes de la desigualdad escolar*. En Á. Marchesi & C. Hernández Gil (Coords.), *El fracaso escolar: una perspectiva internacional* (pp. 61-72). Alianza Editorial
- Lara, P. (2024). *Escenarios interactivos de aprendizaje: Aplicaciones del enfoque sistémico relacional en educación*. *Revista de Innovación Educativa*, 30(1), 15-29.
- Lerner, R (2007). *Developmental Science, Developmental Systems, and Contemporary Theories of Human Development*. Cap 1. Theoretical Models of Human Development
- Ley General de Educación N° 18.437. (2008). <https://legislativo.parlamento.gub.uy/leyes/AccesoTextoLey.asp?Ley=18437&Ancho=>
- Lipina, S.J. (2016). *Pobre cerebro: Los efectos de la pobreza sobre el desarrollo cognitivo y emocional, y lo que la neurociencia puede hacer para prevenirlos*. Siglo XXI Editores.
- Lipina, S. J. (2016). *Pobreza y neurodesarrollo: El impacto de la privación en el aprendizaje*. Editorial Fondo de Cultura Económica.
- McClelland, DC (Citado en García, 2020). *La autorregulación como factor clave en el rendimiento académico*.
- Martínez, E., Rama, B., Mosca, A., Gómez, G., García, S., & Falero, S. (2004). *El fracaso escolar: un enfoque preventivo*. Udelar-CSIC.
- Masten, AS, y Obradovic, J. (2008). *Preparación y recuperación ante desastres: lecciones extraídas de la investigación sobre resiliencia*. En JLR y AR Koos (Eds.), *Handbook of Disaster Psychology* (pp. 17-37). Elsevier.
- Medel, E. (2003). Experiencias: trabajo educativo con adolescentes. En H. Tizio (Ed.), *Reinventar el vínculo educativo: Aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis* (pp. 73-83). Gedisa.
- Méndez, S., & Romero, G. (2022). *Mecanismos de autorregulación en niños en edad escolar: Implicaciones educativas*. *Psicología en la Educación*, 18(1), 67-81.
- Ministerio de Educación y Cultura (MEC). (2021). *Informe de seguimiento de la educación durante la pandemia de COVID-19 en Uruguay*. MEC.
- Ministerio de Desarrollo Social. (2006). *Programa Maestros Comunitarios: Una estrategia para la inclusión educativa*. Montevideo: MIDES.
- Montero, M. (2005). *Psicología comunitaria y las tensiones culturales en la escuela*. *Revista Latinoamericana de Psicología Comunitaria*, 12(1), 123-139.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo: América Latina y el Caribe*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371127>

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo: Educación y COVID-19*. UNESCO.
- Ortega, R., et al. (1998). *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia, Junta de Andalucía
- Overton, W. F., & Molenaar, P. C. (2016). *Developmental psychology: A handbook of contemporary issues* (2nd ed.). Routledge.
- Panadero, E., Jonsson, A., & Botella, J. (2020). *Programas inclusivos y competencias socioemocionales en contextos vulnerables*. *Psicología Educativa*, 26(2), 95-104.
- Pellegrini, M. (2021). *La educación post-pandemia: Nuevos desafíos y aprendizajes para América Latina*. CEPAL.
- Pérez, M. (2007). *Resiliencia y desempeño académico en contextos de vulnerabilidad*. *Revista de Psicología Educativa*, 13(1), 40-50.
- Pérez, M., & Fernández, A. (2020). *Entornos vulnerables y desarrollo cognitivo en la infancia*. *Estudios Psicológicos*, 22(3), 123-138.
- Rebollo, M., & Rodríguez, A. L. (2006). *El aprendizaje y sus dificultades*. *Revista de Neurología*, 42(S02), 139-142. <https://doi.org/10.33588/rn.42S02.2005785>
- Ritacco, M., (2011) *La enseñanza de las matemáticas en el contexto de riesgo de exclusión social*. Buenas prácticas educativas. Números. 79 pp. 17-46. (2012). 21/7/2015 <http://www.oei.es/cienciayuniversidad/spip.php?article2926>
- Ruíz, G. (2014). América Latina ante la educación. *Foro de educación*, 12(16), 15-25.
- Ruiz, J. A. (2014). *La formación docente en tiempos de transformación: Retos y oportunidades para la educación en América Latina*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 65(2), 15-32.
- Seligman, M. E. P. (1975). *Indefensión: Un análisis sobre la depresión*. Martínez Roca.
- Schmeichel, B. J., & Baumeister, R. F. (2013). *Self-regulation and the executive function system: Implications for education*. In A. Diamond (Ed.), *The development of self-regulation* (pp. 74-88). Guilford Press
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2008). *Motivación y aprendizaje en el aula* (3ra ed.). Pearson.
- Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2020). *Motivation and social cognitive theory*. *Contemporary Educational Psychology*, 60, 101832.
- Tavassolie, ST, Engel, L., y Smith, K. (2020). *El papel de la regulación emocional en el rendimiento académico: un estudio de niños en edad escolar en entornos de alto riesgo*. *Child Development*, 91(5), 1015-1029.

- Taylor, RD, Oberle, E., Durlak, JA y Weissberg, RP (2017). *Promoción del desarrollo positivo de los jóvenes a través de intervenciones de aprendizaje social y emocional en la escuela: un metaanálisis de los efectos posteriores*. Child Development, 88(4), 1156-1171.
- Terigi, F. y Baquero, M. (1997). *Fracaso escolar: Causas y efectos en los sistemas educativos*.
- Terigi, F. (2010). *Las cronologías de aprendizaje: Un concepto para pensar las trayectorias escolares* [Sesión de conferencia]. facultad https://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/upl/docs/mg_flavia_terigi_las_cronologias_de_aprendizaje_un_concepto_para_pensar_las_trayectorias_escolares_.pdf
- Terigi, F. (2010). *Educación y vulnerabilidad: Reflexiones sobre la reconfiguración del fracaso escolar*. Editorial Los Libros de la Catarata.
- Terra, R. (2010). *Derechos sociales y exclusión en el Uruguay contemporáneo*. Montevideo: Universidad de la República.
- Treviño, L. (2019). *Autorregulación y desarrollo infantil: Enfoques cognitivos y emocionales*. Editorial Académica.
- Ulloa, F. (1995). *Cultura de la mortificación y proceso de manicomialización: una reactualización de las neurosis actuales*. En *Novela clínica psicoanalítica: historial de una práctica* (pp. 236-256). Paidós.
- UNESCO. (2020). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020: Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>
- Untoiglich, G. (2014). *En la infancia los diagnósticos se escriben con lápiz: la patologización de las diferencias en la clínica y educación*. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Untoiglich, G. (2019). *Las promesas incumplidas de la inclusión: Prácticas desobedientes*. Noveduc.
- Valiente, C., Swanson, J., y Eisenberg, N. (2020). *Vinculación de las emociones de los estudiantes con el rendimiento académico: cuándo y por qué importan las emociones*. Child Development Perspectives, 14(3), 115-120.
- Vygotsky, LS (1978). Interacción entre aprendizaje y desarrollo. En M. Cole et al. (Eds.), *La mente en la sociedad: el desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (pp. 79-91). Harvard University Press.