



RECIBIDO EL 12 DE JULIO DE 2021 - ACEPTADO EL 13 DE OCTUBRE DE 2021

Políticas, prácticas y cultura inclusiva en el proceso educativo de niños con síndrome de down

Policies, practices and inclusive culture in the educational process of children with down syndrome

Claudia Beatriz Díaz González¹

Universidad Metropolitana de Educación,
Ciencia y Tecnología UMECIT
Montería, Colombia

Alonso José Larreal Bracho²

Universidad Metropolitana de Educación,
Ciencia y Tecnología UMECIT
Bogotá, Colombia

RESUMEN

La manera como se aprecia la diferencia hace parte consiente e inconsciente del modo de ser, de actuar y de aplicar estrategias, normativas y conceptos en torno a la atención educativa de niños con Síndrome de Down y otras discapacidades. Por ello, brindar educación para todos desde un enfoque inclusivo es la consigna actual del trabajo social a nivel mundial

¹ Magister en Gestión de la Tecnología Educativa de la universidad de Santander, Docente de lengua castellana en Institución Educativa Cristóbal Colón. Email: cladiagon@gmail.com <https://orcid.org/0000-0001-7551-2041>

² Doctor en Educación, docente de investigación en UMECIT. Email: alonsolarreal@gmail.com <https://orcid.org/0000-0002-6548-9519>

que busca generar oportunidades de expresión cultural y accesibilidad educativa. Presentar el pensamiento y plan de acción de docentes de básica y expertos en la temática es el objetivo central de este artículo, junto con políticas inclusivas y teorías asociadas al aprendizaje de niños con Síndrome de Down. Para lo cual, se empleó el método de investigación acción-participativa IAP del paradigma Pragmatismo sociologista, intentando comprender la situación educativa a mejorar y a su vez proponiendo ideas solucionadoras con el apoyo de los sujetos investigados, analizando su discurso por medio de técnicas como entrevistas semiestructuradas



y grupos focales donde el esquema de interacción formará parte del contexto educativo. Encontrando que, el contexto familiar y social donde emerge el niño influye positiva o negativamente en su desenvolvimiento a futuro, aunado a la perspectiva y conocimiento que sea aportado en la escuela y en cada una de las esferas sociales de interacción. Sin duda, la educación inclusiva se refleja en las prácticas inclusivas de aula que orientan los docentes diariamente, en las políticas educativas locales, nacionales e internacionales que promueven la diversidad, igualdad y equidad; en las directrices de diferentes entidades y en las representaciones mentales de todos los involucrados en el proceso que aportan al mejoramiento continuo de la sociedad.

PALABRAS CLAVE: Cultura inclusiva; Política educativa; Aprendizaje; Síndrome de Down.

ABSTRACT

The way in which the difference is appreciated is a conscious and unconscious part of the way of being, acting and applying strategies, regulations and concepts around the educational care of children with Down syndrome and other disabilities. Therefore, providing education for all from an inclusive approach is the current slogan of social work worldwide that seeks to generate opportunities for cultural expression and educational accessibility. Presenting the thinking and action plan of elementary school teachers and experts on the subject is the central objective of this article, along with inclusive policies and theories associated with the learning of children with Down Syndrome. For which, the IAP action-participatory research method of the sociologist Pragmatism paradigm was used, trying to understand the educational situation to improve and at the same time proposing solving ideas with the support of the investigated subjects, analyzing their discourse through techniques such as semi-structured interviews and focus groups where the interaction scheme will be part

of the educational context. Finding that the family and social context where the child emerges positively or negatively influences their future development, coupled with the perspective and knowledge that is provided at school and in each of the social spheres of interaction. Undoubtedly, inclusive education is reflected in inclusive classroom practices that teachers guide on a daily basis, in local, national and international educational policies that promote diversity, equality and equity; in the guidelines of different entities and in the mental representations of all those involved in the process that contribute to the continuous improvement of society.

KEYWORDS: Inclusive culture, Educational policy, Learning, Down's Syndrome .

INTRODUCCIÓN

Teniendo en cuenta los postulados de la UNESCO, la educación inclusiva es un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los educandos; por lo tanto, puede entenderse como una estrategia clave para alcanzar la Educación Para Todos. De acuerdo con lo anterior, se necesita principalmente orientar las prácticas educativas de los docentes para favorecer un mejor aprendizaje en niños con o sin discapacidad, sin exclusiones ni preferencias de índole cultural, religiosa o étnica.

Después de los 25 años de la convención de Salamanca-España, se han generado ciertos cambios y avances por ofrecer educación equitativa y de calidad, donde se visone su acceso universal, teniendo en cuenta el contexto y las necesidades individuales de niños, jóvenes y adultos. Todo ello tiene su correlato en las políticas nacionales que pretenden direccionar la educación de las personas con discapacidad, sin embargo, siguen alimentándose esos modelos de educación tradicional y segregador que impiden de hecho la construcción de sistemas educativos inclusivos que puedan



ir transformando las prácticas docentes y los procesos de socialización desde la infancia. “Es decir, existen las políticas en todos los países, pero mantienen esta discriminación manifiesta” (Calderón & Cáceres, 2019, p. 7).

Además, las concepciones y significados asociados al proceso inclusivo permea el quehacer del docente, su manera de ver la discapacidad como un obstáculo tropieza con las estrategias, metodologías y recursos empleados en esta labor que trata de afianzar las oportunidades educativas de acceso para todo niño con Síndrome de Down y otras discapacidades a la escuela pública.

Desde esta perspectiva, la educación inclusiva requiere de mayor voluntad de acciones seguidas para conseguir su real aplicación en el campo educativo, dejar de ser un simple requerimiento burocrático y convertirse en la consigna de todos los actores involucrados.

PROPÓSITOS

Por ello, este escrito tiene como propósito general, presentar el pensamiento y plan de acción de docentes de básica primaria y expertos en inclusión. Enunciar las actuales políticas en materia inclusiva y teorías asociadas al aprendizaje de niños con Síndrome de Down, estrategias y metodologías recomendadas.

REVISIÓN DE LA LITERATURA

Con el paso de algunas décadas han surgido iniciativas normativas por regular la condición legal y apoyar el proceso inclusivo desde sus inicios como medida para favorecer a toda población excluida socialmente. Como bien se conoce, las barreras en torno a dicha temática aún persisten, lo que impide resaltar lo inscrito en las diferentes políticas educativas a nivel internacional, pero, sobre todo, ofrecer educación de calidad para todos. A continuación, los eventos más significativos en su lucha por reivindicar los derechos de los menos

favorecidos desde la declaración universal de derechos humanos:

2019: Foro Internacional sobre Inclusión y Equidad en la Educación, “Todas y todos los estudiantes cuentan”.

2015: Foro Mundial de Educación Para Todos.

2008: Conferencia Internacional de Educación de OIE-UNESCO, “La educación inclusiva: El camino hacia el futuro”.

2007: Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas.

2006: Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

2005: Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales.

1999: Convención de la Organización Internacional del Trabajo sobre la Prohibición de las Peores Formas de Trabajo Infantil y la Acción Inmediata para su Eliminación.

1990: Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de Todos los Trabajadores Migratorios y de sus Familiares.

1989: Convención sobre los Derechos del Niño.

1989: Convención sobre los Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes.

1979: Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra la Mujer.

1965: Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial.

1960: Convención Relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza.

1948: Declaración Universal de los Derechos Humanos.



Con este amplio panorama se vela por afianzar el enfoque de educación inclusiva, el cual implica modificar substancialmente la estructura, funcionamiento y propuesta pedagógica de las escuelas para dar respuesta a las necesidades educativas de todos y cada uno de los niños y niñas, de forma que todos tengan éxito en su aprendizaje y participen en igualdad de condiciones. Por lo cual, Díaz-Barriga, Padilla y Morán (2009), señalan que se debe atender el proceso de desarrollo humano integral de los educandos, formar personas productivas, responsables y comprometidas con su entorno social. Pero lo que no se puede esperar es que los profesores realicen estos cambios en solitario y sin la debida formación y soporte.

De hecho, aulas especializadas que según Stainback (2013) son el recurso idóneo para fortalecer el trabajo solidario del docente, como medio para enriquecer las estrategias pedagógicas propias e institucionales, dando solución a las necesidades de aprendizaje desde lo individual a lo grupal, contribuyendo al fortalecimiento y avance de procesos que al ser evaluados forjen una educación con calidad para todos.

Para ello, el uso de diferentes herramientas y recursos de manera didáctica dentro del aula es primordial para motivar y transformar a los estudiantes hacia un ejercicio reflexivo, donde demuestren el desarrollo de sus capacidades y competencias como líderes en su comunidad educativa al participar y expresar sus pensamientos, conocimientos, sentimientos y emociones. En este sentido, Jolibert (1998), destaca que una pedagogía en el aula permite vivir una escuela insertada en la realidad y cuya práctica permite no depender solamente de las elecciones del adulto, sino que busca en los estudiantes su capacidad para decidir y comprometerse.

En materia normativa, Colombia ha creado el decreto 1421 de 2021, con el cual establece

recomendaciones al plan de mejoramiento institucional y las dimensiones a tener en cuenta para consolidar la educación inclusiva en el marco del DUA (Diseño Universal de Aprendizaje). Primeramente, considerar el perfil del docente y su formación continua como estrategia permanente; segundo, establecer mayor participación de las familias en la dinámica escolar, siendo aliados principales en el apoyo institucional; tercero, contextualizar las prácticas de aula según los requerimientos de cada comunidad de aprendizaje; cuarto, promover mejores gestiones de acceso a servicios educativos por parte de administrativos y docentes; quinto, generar un ambiente de sana convivencia y bienestar personal en la escuela; sexto, mejorar las condiciones de infraestructura y la dotación de materiales acordes a las necesidades del estudiantado con discapacidad.

Uno de los teóricos a resaltar en esta investigación es Piaget (1956), pues afirma que “el juego forma parte de la inteligencia del niño, porque representa la asimilación funcional o reproductiva de la realidad según cada etapa evolutiva del individuo”. Por ello, al diseñar estrategias y actividades a nivel perceptual y cognitivo, se debe tener en cuenta las etapas del crecimiento del individuo; logrando así afianzar las habilidades básicas del proceso de enseñanza-aprendizaje de todo niño y especialmente de niños con Síndrome de Down, quienes aprenderán de manera consiente y divertida. Piaget propone 3 clasificaciones del juego según la etapa del niño:

Juego sensorio motor (0 – 2 años): Consiste en repetir ciertos movimientos. El niño obtiene placer al sentirse capaz de repetir los movimientos, de lograr el dominio de capacidades motoras y experimentar con los sentidos.

Juego simbólico (3 – 5 años): El niño adquiere la capacidad de codificar experiencias en símbolos, puede recordar imágenes de



acontecimientos e inicia juegos colectivos con sus pares.

Juego sujeto a reglas (6 años en adelante):

El niño ha comenzado a comprender ciertos conceptos sociales de competencia y cooperación. Empieza a ser capaz de trabajar y pensar con mayor objetividad. En este tipo de juego surgen las reglas lúdicas que se estructuran sobre las bases de las reglas que se requieren de actuaciones en grupo.

Estos conceptos se pueden enmarcar en lo concerniente a los procesos del aprendizaje mencionados por la UNESCO. Ahora bien, para Gagné (1970), “los procesos de aprendizaje consisten en el cambio de una capacidad o disposición humana, que persiste en el tiempo y que no puede ser atribuido al proceso de maduración” (p.25). El cambio se produce en la conducta del individuo, posibilitando inferir que el cambio se logra a través del aprendizaje.

En su teoría del aprendizaje, Gagné (1970) considera que, independientemente del tipo de conocimiento, habilidad o disposición que se adquiera, el aprendizaje es un proceso el cual puede dividirse en diferentes etapas antes de la adquisición del conocimiento. Dichas etapas o fases son:

Fase 1: Motivación. La primera fase en el proceso de aprender es la fase de motivación. En esta fase básicamente se establece un objetivo, orientando la atención hacia él. De este modo se sabe hacia qué se deben dirigir las acciones.

Fase 2: Aprehensión. En esta segunda fase se utilizan procesos de atención y percepción selectiva cuando un cambio en algún estímulo atrae la atención y hace que se focalice física y cognitivamente en él.

Fase 3: Adquisición. Si bien las fases anteriores se basan principalmente en

la fijación de la atención y la intención de atender, durante la tercera fase se produce la adquisición y codificación de la información, recopilando los estímulos y trabajando con ellos. Esta fase es la principal en el proceso de aprendizaje dado que es el momento en que se adquiere el conocimiento.

Fase 4: Retención. Tras la adquisición de la información se procede a almacenarlo en la memoria, teniendo que vigilar la posible interferencia con otros conocimientos siendo favorecida dicha retención por estos.

Fase 5: Recuperación. Una vez retenida la información el aprendizaje permanece en la memoria hasta que algún tipo de estímulo desencadena la necesidad de recuperarla. En esta situación nace el recuerdo de la información almacenada tras un procesamiento de las necesidades que surgen del estímulo o demanda.

Fase 6: Generalización. Una parte muy importante del aprendizaje es la capacidad para generalizar la información. En esta fase del proceso de aprendizaje se construye una asociación entre el conocimiento adquirido y recuperado y las diferentes situaciones en las cuales podría demandarse dicho conocimiento. Esta generalización permite establecer conductas adaptativas ante estímulos novedosos de los que no se tiene información. Puede ser entendida como una de las principales metas del proceso de aprendizaje, ya que es aquí donde se nota la utilidad de lo aprendido al llevarlo más allá del contexto inicial.

Fase 7: Desempeño. La séptima fase del proceso de aprendizaje es la de



desempeño. En esta fase el individuo transforma el conocimiento aprendido en acción, realizando una conducta en respuesta a la estimulación externa o interna.

Fase 8: Retroalimentación.

La comparación entre los resultados de la actuación derivada del uso del aprendizaje y las expectativas que se tuvieron respecto a dichos resultados son la última fase del proceso. Si los resultados son los esperables o mejores, se fortalecerá el aprendizaje, mientras que en caso contrario se intentará modificar o se descartará en esa situación en favor de otras alternativas (Gagné, 1970).

Por otro lado, entra a jugar un papel muy importante la relación existente entre comunidad, sociedad y contexto escolar. Por lo cual, el concepto de comunidad educativa puede ser entendido de diferentes maneras. Inicialmente se podría decir que no es la simple suma de padres, madres, estudiantes y profesores que hacen parte de una misma institución escolar. Tampoco se reduce a unas relaciones centradas alrededor de la escuela como institución. La comunidad educativa puede incluir a varios niveles del sistema educativo y abarcar a otras esferas no institucionales de la sociedad. Salazar (1997), citado en Posada (2001) plantea que:

Actualmente se llama comunidad educativa al conjunto de la familia, la escuela, la sociedad y los medios de comunicación, rompiendo con la idea de confinar la educación únicamente al ámbito de la escuela como era costumbre en nuestro medio (...) Ello quiere decir que tienen objetivos comunes en el proceso educativo y que sus acciones específicas son complementarias (p.100).

Se puede decir que la forma como se conciba la comunidad educativa, la manera como se impulse su construcción o desarrollo, depende de la concepción pedagógica de la que se parta. Al respecto, Posada (2001), señala que algunas concepciones pedagógicas, han formulado el reto de relacionar la escuela con el entorno de una manera activa, mientras que otras posiciones pedagógicas han propiciado el aislamiento de la escuela con el medio circundante.

Por su parte, Pereda (2003), citado por Ospina (2015), opina que la mirada de la relación entre escuela y comunidad invita a la consistencia y coherencia en los procesos de formación que en estos contextos se da y “que pueden generar aprendizajes necesarios para alcanzar objetivos para el éxito académico y el acompañamiento a padres y madres, para que de manera conjunta se puedan gestar procesos de prevención frente al abuso de licor, sustancias psicoactivas y otros más” (p. 4).

Un concepto pertinente es el asociado al Contexto Escolar. Éste puede ser entendido como una serie de elementos y factores que favorecen u obstaculizan el proceso de enseñanza/aprendizaje en el aula. Por lo cual, resulta de vital importancia para los educadores conocer el tipo de contexto en el cual sus alumnos se desenvuelven, los niveles de aprendizaje y conocimientos adquiridos hasta ese momento y las situaciones sociales y culturales en las cuales están inmersos.

A manera de ejemplo, aunque existen leyes que regulan la educación de manera igual para todo el territorio colombiano, no se abordan de la misma manera en una comunidad de la zona rural como en una urbana, en una escuela privada o en una pública, entre otras. Por lo tanto, todo lo que rodea al centro educativo es parte de su contexto y puede influir en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en la educación integral del alumnado. Aquí, es



pertinente la concepción de Vygotsky (1979), el cual señala que:

El contexto social influye en el aprendizaje más que las actitudes y las creencias, ya que tiene una profunda influencia en cómo se piensa y en lo que se piensa. El contexto forma parte del proceso de desarrollo y, en tanto tal, moldea los procesos cognitivos. (...), el contexto social debe ser considerado en diversos niveles: i) El nivel interactivo inmediato, constituido por el (los) individuos con quien (es) el niño interactúa en esos momentos. ii) El nivel estructural, constituido por las estructuras sociales que influyen en el niño, tales como la familia y la escuela y iii) El nivel cultural o social general, constituido por la sociedad en general, como el lenguaje, el sistema numérico y la tecnología (p. 28).

Por lo tanto, la influencia del contexto es determinante en el desarrollo del niño, dado que imprime el tipo de interacción a futuro. Por ejemplo: un niño que crece en un medio rural, donde sus relaciones solo se concretan a los vínculos familiares va a tener un desarrollo diferente, a aquel que esté rodeado por ambientes culturales más propicios y por ende más avanzados tecnológicamente y educativamente.

METODOLOGÍA

Teniendo en cuenta los objetivos que dan surgimiento a la presente investigación, se establece un recorrido metodológico que abarca en un principio una postura epistémica desde el pragmatismo sociológico que percibe de manera práctica el conocimiento, impulsando y dirigiendo la acción para posibles mejoras. La razón de ser de este enfoque es transformar la realidad vista desde el diagnóstico de los problemas, comprenderlos y resolverlos para un mejor devenir social.

En correspondencia con el modelo epistémico se empleará el método IAP (Investigación Acción Participativa) entendiendo la potencialidad de cambio que tiene la acción colectiva ejercida con los agentes investigados, tal como lo define Fals Borda, en la IAP “se parte de la comprensión de los miembros del grupo como sujetos de conocimiento y no como objetos” (Hurtado, 2012, p. 88) de los cuales se explican los hechos sin participación en el evento. Lo anterior señala la necesidad de buscar soluciones a los problemas del entorno, dejando un legado para las nuevas generaciones de soluciones en conjunto. Todo ello, por medio de entrevistas y sesiones de grupos focales donde la participación de los docentes involucrados es la cara principal de este método, actuando la investigadora como organizadora del diálogo de saberes y discusiones propuestas para lograr compartir el conocimiento acumulado y llegar a acuerdos.

RESULTADOS

Luego de analizar todos los datos recopilados se procede a su contrastación, relacionando los conceptos claves mencionados por todos los participantes y las teorías que enmarcan esta investigación. Se observa cierta coherencia entre sus concepciones y lo que dictaminan los currículos institucionales, pero al momento de planificar y ejecutar las acciones a favor de procesos inclusivos hace falta mayor compromiso, el docente como guiador en la enseñanza se siente abandonado y responsabilizado como el único referente en ese proceso.

Todos los sujetos participantes reconocen que un enfoque de educación inclusiva, implica modificar todas las estructuras mentales de cada miembro de la comunidad educativa, diseñando nuevas propuestas pedagógicas donde se atiendan las necesidades educativas de todos los niños y niñas, de forma que todos



tengan éxito en su aprendizaje y participen en igualdad de condiciones.

Pero lo que no se puede esperar es que los profesores realicen estos cambios en solitario y sin la debida formación y soporte de cada integrante de este proceso inclusivo. Es decir, mayor apropiación y concienciación del papel como docentes en la formación de los estudiantes, un cambio de estigmas sobre inclusión y discapacidad para aceptar e integrar, con el fin de adquirir mejores competencias docentes en este campo.

CONCLUSIONES

Las actitudes de tipo afectivo, cognoscitivo y conductual marcan la diferencia al momento de planear y proponer acciones educativas que impliquen un cambio significativo en la integración y mejoramiento de prácticas inclusivas en básica primaria. Así mismo, las barreras actitudinales por parte de docentes, directivos docentes y padres de familia reacios al cambio disminuyen promoción y vinculación de niños con Síndrome de Down a un proceso de inclusión educativa, donde se les brinde atención educativa de calidad.

Un porcentaje muy bajo de alumnos con discapacidad asisten a la escuela; y en aquellas instituciones donde se brinda apoyo al enfoque de educación inclusiva, sigue prevaleciendo la concepción tradicional de enseñanza, debido a la poca formación profesional, voluntad por actualizarse e innovar de algunos docentes, limitando a los estudiantes a escasa participación en el proceso de integración escolar.

Las prácticas de aula reflejan las acciones derivadas de las políticas educativas, con el fin crear un ambiente de satisfacción y disminución de actos discriminatorios y segregadores hacia la población con Síndrome de Down y otras discapacidades. Por ello, la focalización de pautas acordes a las políticas vigentes

demuestra la capacidad de un centro educativo para atender la diversidad del alumnado.

El autoconocimiento es la estrategia clave del docente líder que busca mejorar las condiciones educativas, contextualizando los aprendizajes, diseñando actividades lúdicas que potencialicen las diferencias individuales que repercuten en el cumplimiento de las planificaciones escolares acorde a las necesidades de los estudiantes y su debido avance o proyección de estos niños en la sociedad.

El contexto social es una fuente de aprendizaje para cualquier niño independientemente de su condición. El contexto genera estructuras de aprendizaje que van incorporando a su personalidad, por lo cual tiene una incidencia alta porque son patrones a imitar, permitiendo la interacción social y educativa.

El enfoque de educación inclusiva como propuesta innovadora fundamentada en los cambios significativos dados a nivel global, ofrece garantías de derecho a la vida y la equidad. Por lo tanto, un currículo amplio y flexible como condición fundamental para responder a la diversidad es el factor clave para tomar decisiones ajustadas a las diferentes realidades sociales, culturales e individuales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Calderón, I., & Cáceres, A. (2019). Educación inclusiva: entre el deseo, la obligación y la realidad. Recuperado de: https://www.fiadown.org/wp-content/uploads/2019/01/Informe_y_planes_de_accion_para_la_poblacion_con_sindrome_de_Down.pdf
- Díaz-Barriga, F.; Padilla, R.; & Morán, H. (2009). Enseñar con apoyo de las TIC: competencias tecnológicas y formación docente. En Díaz-Barriga, F.; Hernández, G.; & Rigo, M. (comp.), "Aprender y enseñar con tic en



educación superior: contribuciones del socio constructivismo”, México, UNAM.

Gagné, R. (1970). Las condiciones del aprendizaje. Aguilar. Madrid.

Hurtado, J. (2012). Metodología de la investigación. Guía para la comprensión holística de la ciencia. Cuarta edición. Caracas. Ediciones Quirón.

Jolibert, J. (1988). Formar niños productores de texto. Chile, Editorial Ediciones Dolmen.

Ministerio de Educación Nacional. (2021). Decreto 1421 de 2017 sobre educación inclusiva y atención educativa a la población con discapacidad.

Ospina, M. (2015). El reto de la escuela: profundizar su relación con la comunidad Escuela y comunidad. Zona Próxima, N° 22. DOI: <http://dx.doi.org/10.14482/zp.22.6094>

Posada, J. (2001). Notas sobre comunidad educativa. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia Programa RED. (pp. 87-119). Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/1513/7/06CAPI05.pdf>

Stainback, S. (2013). Aulas inclusivas. Madrid, España: Narcea ediciones

UNESCO. (1990). Declaración Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184556> [Accesado el 12 septiembre 2020]

Vygotsky, L. S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Grijalbo