

Trabajos Finales de Posgrado

La Zona de Desarrollo Próximo como escenario posibilitador de la educación inclusiva en la universidad



Matías Carlos Andrés Fernández

Licenciado en Psicopedagogía (Cuenca del Plata). Profesor Universitario en Psicopedagogía (UMAZA). Diplomado en Trayectorias Educativas en Contexto (UFASTA). Especialista en Docencia Universitaria (UMAZA). Secretario de Asuntos Institucionales de la Universidad de Concepción del Uruguay. Director de Gestión en el Vicerrectorado Académico, de Comunicación y Desarrollo Regional del la Universidad de Concepción del Uruguay. Coordinador Lic. en Psicopedagogía - FCCE UCU. Docente Titular Psicología Evolutiva I: Niñez, Psicología de la Educación y Problemática de la Discapacidad en Adultos y Adultos Mayores (UCU). Docente Investigador UCU.
Email: matiasfernandezpsp@gmail.com

Palabras clave: Zona de Desarrollo Próximo, Educación inclusiva, Universidad, Aprendizaje Mediado, Diversidad

Keywords: *Zone of Proximal Development, Inclusive Education, University, Mediated Learning, Diversity.*

Cómo citar: Fernández, M.C.A. (2025) La Zona de Desarrollo Próximo como escenario posibilitador de la educación inclusiva en la universidad. Revista En la mira. La educación superior en debate. 6(9), p 88-91.

Resumen

El presente artículo propone una relectura del concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), propuesto por Lev S. Vygotsky, en el contexto de la Educación Superior, con especial énfasis en su potencial como andamiaje teórico para el diseño de prácticas pedagógicas inclusivas. A partir del marco sociocultural, se exploran los aportes de la ZDP al reconocimiento de la diversidad epistémica, cultural y subjetiva del claustro estudiantil universitario. El trabajo sostiene que la mediación pedagógica, la colaboración y la evaluación formativa, ancladas en la ZDP, constituyen dimensiones clave para una Universidad que no solo incluya, sino que transforme las condiciones de posibilidad de la construcción del conocimiento. Se argumenta que la Educación Inclusiva en la universidad no debe reducirse a dispositivos compensatorios, sino a una transformación profunda de las prácticas y representaciones de sus actores, recuperando la potencialidad del otro como sujeto de derecho, deseo y saber.

Abstract

This article proposes a reinterpretation of the concept of the Zone of Proximal Development (ZPD), originally introduced by Lev S. Vygotsky, within the context of Higher Education, with a particular focus on its potential as a theoretical scaffold for the design of inclusive pedagogical practices. From a sociocultural perspective, the article explores the contributions of the ZPD to the recognition of epistemic, cultural, and subjective diversity among university students. It argues that pedagogical mediation, collaboration, and formative assessment—when grounded in the ZPD—are key dimensions for a university that not only includes but also transforms the conditions under which knowledge is constructed. The paper contends that inclusive education in higher education should not be reduced to compensatory mechanisms, but rather envisioned as a profound transformation of practices and representations, reclaiming the potential of the other as a subject of rights, desire, and knowledge.

Introducción

La expansión de la matrícula universitaria en América Latina y la ampliación de las condiciones de democratización y acceso a la Educación Superior ha generado una creciente heterogeneidad en las aulas, poniendo en tensión modelos pedagógicos tradicionales y evidenciando la necesidad de construir marcos teóricos y epistemológicos que orienten prácticas educativas inclusivas. En este contexto, el paradigma sociocultural, y particularmente la obra de Lev Vygotsky, ofrece una alternativa potente a las miradas centradas en la homogeneidad y la estandarización.

La noción de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) constituye uno de los aportes más significativos de la psicología histórico-cultural a la comprensión del aprendizaje. Aunque su aplicación ha sido más frecuente en contextos escolares y en la infancia, es posible —y necesario— expandir su alcance hacia la Educación Superior. En tanto categoría relacional y situada, la ZDP permite concebir el aprendizaje como un proceso de construcción conjunta, atravesado por la mediación simbólica, las interacciones sociales y las condiciones materiales de existencia.

Este artículo propone revisar el concepto de ZDP desde una clave inclusiva, situándolo como herramienta epistemológica y didáctica para repensar la enseñanza universitaria desde la diversidad. Lejos de tratarse de un simple apoyo al estudiante «con dificultades», la ZDP invita a reconceptualizar el rol docente, el conocimiento y la función social de la universidad en tanto espacio democratizador.

La Zona de Desarrollo Próximo: una herramienta para pensar el aprendizaje

Vygotsky define la ZDP como «la distancia entre el nivel de desarrollo real, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución del problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con compañeros más capaces» (Vygotsky, 1979, p. 133). Esta definición desplaza la mirada individualista del aprendizaje, para ubicarlo en un entramado de relaciones intersubjetivas y prácticas culturales.

A diferencia de teorías que entienden el desarrollo como maduración interna, Vygotsky (1934/1995) sostiene que el aprendizaje antecede al desarrollo. En sus palabras, «lo que el niño puede hacer hoy con ayuda, podrá hacerlo por sí mismo mañana» (p. 138). Esta afirmación, extensible a otros dominios del conocimiento en otras edades del desarrollo, supone una crítica a las prácticas que evalúan exclusivamente el nivel de ejecución actual sin considerar el potencial de aprendizaje en situación de mediación.

La ZDP no remite a una propiedad del sujeto aislado, sino a una zona dinámica, móvil, que se actualiza en la interacción con otros. Como advierte Rogoff (1993), es necesario «descentrar la atención desde el individuo hacia la actividad compartida», entendiendo la cognición como una construcción social distribuida. En la misma línea, Daniels (2003) subraya que la ZDP no es un contenedor individual, sino un proceso de apropiación situado, en donde el lenguaje, la cultura y el entorno desempeñan un rol central.

Educación inclusiva en la universidad: la necesidad de repensar el paradigma

La Educación Inclusiva, lejos de poder reducirse a una técnica o a un conjunto de estrategias de compensación, constituye una orientación ética y política que interpela las formas en que concebimos la educación, el conocimiento y la alteridad. No se trata solamente de garantizar el acceso formal al sistema universitario, sino de transformar las condiciones que hacen posible la participación plena, significativa y digna de cada estudiante en el entramado académico.

Carlos Skliar (2012) ha señalado con lucidez que «la inclusión no debe pensarse como una práctica de hospitalidad, como si se tratara de permitir que el otro entre a nuestra casa, a condición de que no la desordene»

(p. 11). Esta advertencia permite cuestionar el uso frecuente de la categoría de inclusión como un eufemismo que esconde prácticas normalizadoras, en las que el «otro» es tolerado en tanto se adapte a lo preestablecido. Para Skliar, el verdadero desafío es pensar una educación donde la diferencia no sea contenida ni resuelta, sino escuchada, sostenida y celebrada.

Por su parte, María José Borsani (2020) propone pensar la inclusión como una «trama de vínculos, condiciones y prácticas que habiliten la existencia de los estudiantes como sujetos de derecho y de deseo» (p. 47). La autora advierte sobre los riesgos de una mirada funcionalista de la inclusión, centrada en la adaptación curricular individual, sin revisión profunda de los supuestos epistemológicos y pedagógicos que sostienen las prácticas docentes.

La inclusión, entonces, no puede ser entendida como una acción periférica que se «agrega» al dispositivo universitario, sino como una transformación radical de sus lógicas. En este sentido, Borsani (2019) destaca la importancia de construir instituciones que no sean solo accesibles desde el punto de vista material, sino también «habitables desde el punto de vista simbólico y afectivo» (p. 39). Esto implica reconocer que el aprendizaje no es únicamente un proceso cognitivo, sino también relacional, situado y afectivo, atravesado por las condiciones de posibilidad que la institución genera o niega.

Volviendo a Skliar (2018), la educación inclusiva requiere de una pedagogía de la pregunta, que no se agote en la planificación, sino que se abra a lo incierto del encuentro: «¿Quién es el otro que llega? ¿Qué espera? ¿Qué trae consigo? ¿Qué podemos hacer con él, junto a él, desde él?» (p. 27). Estas preguntas desestabilizan las certezas docentes, y permiten resignificar la enseñanza como un gesto de apertura hacia lo no previsto. La ZDP, en este contexto, ofrece una clave conceptual potente para pasar de una lógica de «intervención sobre el déficit» a una pedagogía de la posibilidad. Enseñar en clave inclusiva no es simplificar ni reducir, sino multiplicar las formas de acceso, de expresión y de apropiación del conocimiento. La ZDP invita a pensar que todo sujeto tiene un margen de crecimiento, siempre que las condiciones —culturales, simbólicas, institucionales— lo habiliten.

Desde esta mirada, la inclusión no se agota en una consigna normativa que permita acceder, sino que se plasma en el modo en que cada práctica pedagógica convoca, hospeda y habilita. Se trata, como señala Borsani (2020), de «imaginar otras escenas escolares posibles, donde lo común no sea lo homogéneo, sino lo compartido» (p. 53).

En la ZDP, la práctica pedagógica inclusiva: orientaciones y estrategias

Aplicar el concepto de ZDP a la educación universitaria exige un trabajo profundo de reconceptualización didáctica. No se trata de «simplificar» los contenidos, sino de mediar el acceso al conocimiento desde propuestas que reconozcan los distintos niveles de desarrollo, intereses y trayectorias de los estudiantes.

Entre las prácticas que pueden articularse con la ZDP como horizonte, se destacan:

- Andamiajes flexibles (Wood, Bruner & Ross, 1976): intervenciones temporales que el docente adapta según el desempeño del estudiante, permitiendo transitar zonas de mayor complejidad con apoyo progresivo.
- Trabajo cooperativo: la colaboración entre pares como forma de expansión de la ZDP, promoviendo no solo la comprensión conceptual sino la construcción de subjetividades académicas.
- Evaluación formativa (Black & Wiliam, 1998): sistemas de retroalimentación continua que no sancionan el error, sino que lo integran como momento del proceso de aprendizaje.
- Mediación multimodal: uso de recursos diversos (textuales, visuales, digitales) para ampliar los caminos de acceso al conocimiento, según los estilos y ritmos de cada estudiante.

El docente, en este modelo, no actúa como transmisor, sino como mediador cultural (Cole, 1996), capaz de identificar las ZDP individuales y colectivas, ofrecer apoyos adecuados, y promover escenarios de aprendizaje significativos. Como afirma Vygotsky (1979), «toda enseñanza verdadera se orienta hacia el porvenir del desarrollo» (p. 135).

Conclusiones

Recuperar la Zona de Desarrollo Próximo como categoría central para el diseño de una educación inclusiva universitaria implica repensar no solo cómo enseñamos, sino desde dónde miramos al sujeto que aprende. La ZDP, como espacio de posibilidad y no de carencia, permite superar visiones normativas del aprendizaje, habilitando una pedagogía que valore la diversidad como potencia.

En tiempos donde la Universidad enfrenta el desafío de democratizar el conocimiento, el enfoque vigotskiano brinda herramientas para sostener prácticas pedagógicas más justas, relacionales y transformadoras. Enseñar desde la ZDP es, en definitiva, apostar por una universidad que no excluya en nombre de la excelencia, sino que construya excelencia desde la inclusión.

Referencias Bibliográficas

- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74.
- Borsani, M. J. (2019). *Educación en la universidad. Las marcas de la inclusión*. Miño y Dávila.
- Borsani, M. J. (2020). Inclusión y universidad: Condiciones institucionales y prácticas pedagógicas. En L. A. Edelstein & V. M. Fainsod (Comps.), *Universidad y educación inclusiva: Aportes para la transformación institucional* (pp. 45–60). UNIPE.
- Cole, M. (1996). *Cultural psychology: A once and future discipline*. Harvard University Press.
- Daniels, H. (2003). *Vygotsky and pedagogy*. Routledge.
- Litwin, E. (2010). *El oficio de enseñar: Condiciones y contextos*. Paidós.
- Pogré, P. (2021). *La universidad en debate: Pedagogía, política y justicia educativa*. UNIPE.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento: El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Paidós.
- Skliar, C. (2012). *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable)*. Novedades Educativas.
- Skliar, C. (2018). *Pedagogías de las diferencias*. Del Estante.
- Tedesco, J. C. (2007). *Educación y justicia social*. Fondo de Cultura Económica.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.
- Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje* (Obra original publicada en 1934). Paidós.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89–100.

