

Escuela de Ciencias Sociales y Jurídicas  
Centro de Prácticas Sociales



UNIVERSIDAD  
VIÑA DEL MAR

**Manual sobre experiencias de  
trabajo interdisciplinario en la  
carrera de Psicopedagogía.**

**Carrera de Psicopedagogía  
Viña del Mar, Octubre 2017**

# Índice

Psicopedagogía y la interdisciplina.....	8
Protocolo de trabajo de Psicopedagogía.....	10
Descripción de servicios Psicopedagogía.....	10
Protocolo.....	12
Primera experiencia 2015.....	14
Año 2016.....	17
Experiencia 2017.....	32
Documentos de apoyo para estudiantes en relación a modelos de acción psicopedagógica.....	34

## Introducción

En el devenir de la praxis psicopedagógica, se ha ido transformando desde el inicio en Chile, el accionar del psicopedagogo ha implicado diversas miradas desde el tradicional locus de acción en el ámbito clínico, que es el origen de la disciplina en este país, a espacios más sociocomunitarios. Desde esta perspectiva, el año 2013 se inicia una mirada actualizada de la carrera de psicopedagogía en la UVM, generando una nueva malla curricular, que le da valor a la misma.

El trabajo realizado en Centro de Prácticas Sociales (desde ahora CEPS) de la UVM ha sido relevante para la disciplina, ha ido adquiriendo un protagonismo a través de los estudiantes que van haciendo un camino para dar cuenta de su competencia para ofrecer servicios abiertos a la comunidad y a su vez trabajar con otras disciplinas, para poder aproximarse a un trabajo integral e interdisciplinar.

El año 2015, se realiza una primera experiencia de inserción de prácticas de la carrera de psicopedagogía, a través de alumnos que se integran al trabajo clínico en colaboración con la carrera de Psicología. En una primera instancia, se realiza un análisis reflexivo de lo que podría constituir una primera aproximación al trabajo interdisciplinario, con el desafío de cómo abordar el trabajo evaluativo de dos disciplinas que requieren abordaje en forma integral.

El año 2016 se formaliza el inicio de la incorporación de psicopedagogía en CEPS, lo que implica un logro significativo para la carrera. Se desarrollan prácticas intermedias y profesionales, además del primer Seminario de Asesoramiento psicopedagógico que propone un posible modelo interdisciplinar, abordando el análisis desde las posturas de alumnos y docentes de ambas carreras sobre el ideal del trabajo en CEPS, para mirar la interdisciplina de forma integral.

El año 2017 se ha consolidado la experiencia interdisciplinaria, trabajando junto a las carreras de Psicología y Trabajo social, lo que implica acrecentar las experiencias de los principales actores, es decir estudiantes y académicos que se relacionan en este proceso.

A partir de lo anterior en este primer documento, intenta sistematizar la experiencia en CEPS con el fin de socializar con la comunidad y orientar el trabajo de los futuros practicantes del Centro de Prácticas Sociales UVM.

## La interdisciplina

Los estudios sobre la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad adquirieron auge durante los últimos 30 años. No obstante, hay autores que consideran que existen atisbos de abordar los conocimientos de manera integrada desde la antigüedad. En la sociedad esclavista surge la filosofía como ciencia, que llevaba en sí todos los conocimientos que el hombre poseía acerca del mundo. Esta concepción de la filosofía se extendió también por buena parte del feudalismo, período en el que la fuerza de la religión católica y la escolástica, frenaban el desarrollo científico porque ponía en peligro sus postulados.

En el siglo XV se inicia el Renacimiento, la más grandiosa transformación progresiva que la humanidad había conocido hasta entonces. Desde este momento comienza un proceso hacia el interior de las ciencias que fue necesario para profundizar en los objetos de cada una. A partir de este momento aparece el fraccionamiento del conocimiento, la especialización, los enfoques disciplinares que responden a una sola disciplina científica, sin establecer nexos entre ellas.

El desarrollo de la sociedad continuó en ascenso. Aparecieron nuevos descubrimientos científicos y técnicos. A finales del siglo XIX y principios del XX el progreso estuvo indisolublemente ligado al surgimiento y desarrollo de la gran producción mecanizada basada en el empleo de dichos adelantos. En esta etapa se fue transformando la imagen antigua de la ciencia y cambió su papel en la sociedad, ya que se institucionalizó; ahora es la sociedad la que plantea a los científicos el problema que han de solucionar.

Surgió la interdisciplinariedad como aspecto esencial en el desarrollo del conocimiento científico, teniendo en cuenta que los compartimentos estancos de los especialistas en las disciplinas, resultaban insuficientes para solucionar complejos problemas impuestos por la época que se vive. Se da el caso del surgimiento de nuevas ciencias como la bioquímica, la sociolingüística, entre otras, con un nuevo objeto de estudio.

En los momentos actuales, la naturaleza cambiante del conocimiento y la complejidad que tienen los problemas para ser resueltos, hacen que el concepto de disciplina con el que se habían estado analizando los problemas, deba ser cambiado y aparezcan nuevos conceptos como los de interdisciplinariedad, multidisciplinariedad y transdisciplinariedad.

Isla Vilachá, de acuerdo con Yarce, menciona que una de las formas de enfrentar el futuro es implantar la calidad, donde el servicio debe ser lo más perfecto posible y la entrega de un producto con características de excelencia: la persona formada, lo cual obliga a que las instituciones docentes tengan entre sus propósitos, el establecimiento de relaciones interdisciplinarias en el proceso de enseñanza aprendizaje para incrementar la calidad de los profesionales, en correspondencia con el desarrollo actual de la ciencia.

La interdisciplinariedad ha sido tratada por diferentes autores. Para Julie Thompson Klein comenzó a finales del XIX. Otros, consideran que el término aparece por primera vez en 1937 y se le atribuye su invención al sociólogo Louis Wirtz. Para Jurjo Torres la interdisciplinariedad es un fenómeno que va en aumento desde los años setenta. Este periodo marcó el momento histórico del cambio en la estructura del pensamiento, tanto de los científicos como de los pedagogos.

Ander Egg, referenciado por Arias, expresa que, tratándose de una interacción y cruzamiento de disciplinas, un trabajo de naturaleza interdisciplinar exige que cada uno de los que intervienen en esta labor común tenga competencia en su respectiva disciplina y un cierto conocimiento de los contenidos y métodos de las otras. La interdisciplinariedad, es complejidad de los saberes y su articulación.

La interdisciplinariedad es un proceso que refiere la conexión de todo lo existente, Para Blanco Aspiazu y otros, la interdisciplinariedad es la concatenación de los procesos y fenómenos, lo diverso pero único (...) En lo académico es un proceso basado en la correlación entre diversas disciplinas que mantienen su independencia, pero se vinculan en las proyecciones para el logro de objetivos docentes y educativos priorizados.

Álvarez Pérez coincide con Núñez Jover cuando la comprende no como meras relaciones diplomáticas entre disciplinas y grupos de especialidades diversos; por el contrario, la asocia a la cooperación orgánica entre miembros de un equipo, lógica específica de comunicaciones, barreras que se suprimen, fecundación mutua entre prácticas y saberes.

Fiallo, concibe la interdisciplinariedad como un proceso y una filosofía de trabajo, una forma de pensar y proceder para conocer la complejidad de la realidad objetiva y resolver cualquiera de los complejos problemas que esta plantea.

Manuel de la Rúa, considera que es cualquier relación entre dos o más disciplinas o asignaturas, que puede tener varios niveles, así como el intercambio recíproco y la comunicación amplia entre los campos del saber que la componen.

Los autores del presente trabajo se identifican con el concepto emitido por de la Rúa por considerarlo el más completo; en su definición aborda la relación que existe entre varias asignaturas, que posibilita una mejor adquisición y entendimiento de los fenómenos en su conjunto; reflexiona que para alcanzar esta meta se necesita intercambio, comunicación y asimilación de todos los factores implicados, comenzando por el docente y concluyendo en las estructuras de dirección.

A pesar de las diferentes acepciones de interdisciplinariedad, Alemán Rodríguez y Yera Carbonell, coinciden con Fernández Pérez en que hay consenso entre los autores acerca de que esta es, en la actualidad, principio de todo diseño curricular y método didáctico, por lo que debe ser asumida por profesores y alumnos y como un proceso de enriquecimiento del currículo y de aprendizaje de sus actores.

En la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI se plantean las misiones que le corresponden a este nivel de enseñanza. Entre ellas se encuentran las funciones de servicio a la sociedad, y sus actividades encaminadas a erradicar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades, principalmente mediante un planteamiento interdisciplinario y transdisciplinario. Como se puede apreciar ya en esta conferencia se plantea la necesidad de que la Educación Superior asuma la interdisciplinariedad para garantizar calidad y pertinencia en su formación y de esta forma contribuir a solucionar los problemas que presenta hoy la humanidad.

Según el sociólogo Louis Wirtz, la interdisciplinariedad es aquello que se lleva a cabo a partir de la puesta en práctica de varias disciplinas que buscan el mismo fin.

El prefijo inter (entre), indica que entre las disciplinas se va a establecer una relación; determinar el tipo de relación nos conduce a un estudio de los niveles de la interdisciplinariedad.

La interdisciplinariedad nace como reacción contra la especialización. De la realidad de disciplinas fragmentadas, del objeto de la ciencia desplazado, se proyecta un vacío de valores para la ciencia. La interdisciplinariedad, al contrario, incorpora los resultados de las diversas disciplinas, tomándolas de los diferentes esquemas conceptuales de análisis, sometiéndolas a comparación y enjuiciamiento y, finalmente, integrándolas. Se puede decir que la interdisciplinariedad es una exigencia interna de las ciencias que buscan llegar a un fin en conjunto. Una disciplina particular puede ser considerada como un nivel de ciencia, la cual tiene como objeto observar, describir, explicar y predecir el comportamiento de un sistema de fenómenos, dotados de cierta estructura y el cual obedece a una dinámica que le es propia y que se va desarrollando a medida que este sistema se conecta con otros. En el fondo, podemos considerar que éste es el principio o base de la interdisciplinariedad. Todo fenómeno existente está circunscrito a una propiedad de la realidad misma, como conjunto; es decir, está condicionado por el hecho de que los fenómenos estén igualmente interconectados entre sí, dando origen a estructuras de fenómenos más amplios y complejos que sus componentes y estas estructuras, a su vez, se interconectan nuevamente presentando como resultado un cuadro interdisciplinario.

Piaget en 1973 presenta la siguiente declaración: "Nada nos obliga a dividir lo real en compartimientos estancos o capaz simplemente supuestas, correspondientes a las fronteras aparentes de nuestras disciplinas científicas. Por el contrario, todo nos obliga a comprometernos en la investigación de la interacción y de los mecanismos poco comunes. La interdisciplinariedad deja así, de ser un lujo o un producto de ocasión para convertirse en la condición misma del progreso de las investigaciones<sup>1</sup>.

Esto significa que las actividades a trabajar con otras disciplinas se basan en poder iniciar un recorrido hacia la construcción en el saber de poder hacer interdisciplina.

---

<sup>1</sup> Piaget. Uni-information Universidad de Ginebra, N. 35, p. 35.

## Psicopedagogía y la interdisciplina

En la actualidad, según el Dr. Emilio Ortiz ha enunciado que, la psicopedagogía debe preocuparse por el hombre en concreto, conocerlo y educarlo. Asimismo, es una disciplina que posee estatus científico reconocido como resultado del progresivo y constante proceso de integración de la psicología y la pedagogía, vinculada con la formación y desarrollo de educandos y educadores, no solo en contextos escolarizados, sino también en la familia y en la comunidad. Es por lo anterior que psicopedagogía busca enriquecer el trabajo a través de lo interdisciplinario, en conjunto con otros profesionales que buscan un mismo fin

La Psicopedagogía logra el trabajo interdisciplinario a través del asesoramiento, esto es; la facilitación de procesos de mejoramiento e innovación vinculados al proceso de aprendizaje, esto comprende competencias relacionadas con el trabajo colaborativo con otros profesionales en el marco de la interdisciplinariedad y la generación de redes de apoyo para la incorporación efectiva de la familia y otros agentes de la comunidad.

### PSICOPEDAGOGIA Y LA INTERDISCIPLINA

Una de las competencias asociadas al perfil de egreso de la carrera de psicopedagogía se relaciona con colaborar con diversos agentes educativos, con apoyo de herramientas de asesoramiento psicopedagógico, para la implementación de acciones orientadas a la potenciación del aprendizaje y la atención a la diversidad, en diversos contextos de acción psicopedagógica, demostrando capacidad de trabajo colaborativo en el marco de la interdisciplinariedad.

En este sentido es de vital relevancia entregar a estudiantes los espacios para que puedan desarrollar esta habilidad en las diversas instancias del plan de estudio. Las carreras de Psicología y Psicopedagogía, desde el año 2016 han iniciado un camino que conlleva a realizar prácticas pedagógicas en relación con el postulado de la Universidad Viña del Mar que se relaciona con la interdisciplinariedad. Desde ahí se han ido ejecutando diversas experiencias en CEPS, por lo que se tornó necesario revisar y reflexionar sobre el actuar en las demandas que la comunidad solicita a carrera de Psicopedagogía y Psicología. Lo que hizo pensar cuál sería el marco de acción para realizar esta praxis colaborativa.

## APROXIMACIÓN INTERDISCIPLINARIA ENTRE PSICOLOGÍA Y PSICOPEDAGOGÍA.

¿Qué significa esto?

De acuerdo a la última publicación de Nora Elichiry concuerda con lo que se ha desarrollado en CEPS, en cuanto a que *"...La interdisciplinariedad incluye intercambios disciplinarios que producen enriquecimiento mutuo y transformación. Estos intercambios disciplinarios implican además interacción, cooperación y circularidad entre las distintas disciplinas a través de la reciprocidad entre esas áreas, con intercambio de instrumentos, métodos, técnicas, etc."*<sup>2</sup>

Esta aproximación es un primer intento entre dos carreras que se relacionan en su praxis, surge ante la demanda social, ante las situaciones de problemas cada vez más complejos y por la evolución interna de las ciencias. Esta orientación interdisciplinaria puede favorecer la integración y producción de conocimientos.

En este sentido se ha tomado la propuesta de Elichiry para partir de los *problemas* y no de las disciplinas, es decir colaborar entre Psicología y Psicopedagogía para resolver el nudo de la o las demandas que solicita la comunidad, coincidiendo además con Vygotsky en el área del aprendizaje socio constructivista, es decir se construye con otros el conocimiento.

Desde esta mirada, lo que se intenta realizar el año 2017, es poder desarrollar un trabajo coordinado e integral con las demandas de los actores sociales, que requieren entre expertos en su realidad compleja como la educativa. Para ello se planifican talleres en forma interdisciplinaria desde la mirada de ambas disciplinas, a través de estudiantes que logran articular el desarrollo de esta propuesta para optimizar el autocuidado y los conocimientos sobre inclusión de docentes de una escuela de Quilpué.

---

<sup>2</sup> Elichiry Nora, Importancia de la articulación interdisciplinaria para el desarrollo de metodologías transdisciplinarias. Obtenido de [www.psi.uba.ar/academica/psicologia/sitios\\_catedras/obligatorias/066\\_salud2/material/subunidad](http://www.psi.uba.ar/academica/psicologia/sitios_catedras/obligatorias/066_salud2/material/subunidad)

## Protocolo de trabajo de Psicopedagogía

### Descripción de servicios Psicopedagogía

**Los servicios psicopedagógicos presentes en el Centro de Prácticas Sociales (CEPS) de la Universidad Viña del Mar comprenden una atención integral del usuario abarcando diversas áreas que inciden en el aprendizaje del individuo.**

- ✓ **Evaluación Psicopedagógica:** Proceso sistemático y constante que busca detectar posibles dificultades en el aprendizaje del ser humano (4 sesiones aproximadamente)
- ✓ **Elaboración de Informe Psicopedagógico:** Herramienta o medio de comunicación de los resultados obtenidos de la evaluación Psicopedagógica.
- ✓ **Asesoramiento:** Orientación y Mediación familiar; padres y apoderados, instituciones educacionales, docentes y alumnos, con respecto a las estrategias de aprendizaje de cada individuo.
- ✓ **Potenciación de aprendizajes:** Intervención para el desarrollo de las habilidades a nivel cognitivo, lingüístico y socio-afectivo, para maximizar el desempeño individual.
- ✓ **Talleres psicopedagógicos:** Tienen por objetivo entregar herramientas y estrategias de estudios aquellas personas que necesiten potenciar el área cognitiva (en este caso se puede trabajar con actividades que favorezcan la memoria, la percepción, lenguaje, entre otros), socioafectivas (el autoestima, el autoconcepto, autodefinición, entre otros con fundamentales para el desarrollo de los seres humanos) e instrumentales como son lectura (por ejemplo: se pueden trabajar los distintos tipos de comprensión por medio de actividades que fomenten el desarrollo de estas actividades ), escritura (mediante los concursos poéticos se pueden trabajar las diferentes competencias de la escritura ) y calculo( esta área se puede trabajar mediante dinámicas que se enfoquen en desarrollar estas competencias llevándolo a lo cotidiano para que este trabajo sea más significativo ).

Cabe mencionar que los talleres pueden ir dirigidos de acuerdo a las necesidades presentes en un centro educativo.

- ✓ **Estrategias de estudio:** Herramientas como el uso del subrayado, los resúmenes, mapas conceptuales, etc.; que favorecen la adquisición de los aprendizajes de cada individuo.
- ✓ **Hábitos de estudio:** el individuo toma conciencia de sus aprendizajes y la importancia de estos y es por ello que se determina dependiendo del contexto del individuo cual es el lugar más conveniente y la hora para estudiar.

## Protocolo

A continuación, se presenta el protocolo a seguir para cada alumno en práctica de psicopedagogía:

### **Presentación**

- Cada alumno debe presentar los antecedentes relevantes para poder ser incorporado en el C.E.P.S.
  - Certificado de antecedentes
  - Certificado de inhabilidad para trabajar con menores
  - Curriculum Vitae
- Al ser presentado en el centro, el alumno o alumna debe completar la ficha que se le dará en recepción con todos sus antecedentes.
- Acordará los horarios de atención según los requerimientos para luego acordar el tiempo de permanencia en el centro, cumpliendo las horas solicitadas por la carrera.

### **Atención de usuarios**

- Cada usuario tiene su propia ficha con los antecedentes que debe tener en cuenta el alumno en práctica a la hora de dar atención, esta carpeta contiene: hoja de atención, antecedentes de los usuarios y convenio de atención.
- El primer día de atención a los usuarios el alumno o alumna deberá completar todos los antecedentes del usuario en atención y la firma del convenio por el adulto responsable.
- La hoja de atención debe ser completada cada vez que el usuario reciba atención del alumno, donde deberá completar según la fecha de atención, además de una pequeña descripción de lo realizado en la sesión.
- Se le debe informar a cada usuario las condiciones de atención:
  - No puede faltar 2 veces seguidas a la atención, de lo contrario se suspenderá automáticamente.
  - Cada ausencia debe ser justificada previamente al fono 2462612, antes de la hora de atención acordada.
  - Si la asistencia es irregular esto debe analizarse con el profesor guía a cargo para acordar si la atención sigue.

- Cada alumno debe solicitar una sala de atención en recepción, al verificar la sala de atención debe confirmar si efectivamente la sala de atención va de acuerdo a lo que se pretende trabajar, de lo contrario deberá preguntar si existe posibilidad de cambio directamente en recepción o al correo [ceps@uvm.cl](mailto:ceps@uvm.cl).
- Al finalizar la atención se le hará entrega de la citación correspondiente a la próxima atención a cada usuario en recepción.
- Para dar una mejor atención a cada usuario, los alumnos deben estar en constante comunicación con los psicólogos tratantes en el caso de ser necesario, a través de un trabajo interdisciplinario.
- En caso de derivación a psicología, asistente social o atención jurídica, este se debe realizar en recepción completando el documento de derivación señalando los motivos de derivación.
- Para los casos que correspondan visitar a los colegios, esto se debe solicitar por medio de recepción para agendar una hora.

#### **Documentos administrativos**

- En cuanto a certificados solicitados por los usuarios, ya sea, certificado de asistencia o cualquier otro que deba ser firmado por el centro, el usuario debe dirigirse directamente a la recepción a solicitar el certificado correspondiente con el alumno en práctica, quien deberá completar el formulario entregado en recepción.
- Con respecto a los informes Psicopedagógicos, se debe realizar según el modelo que el centro entrega, este debe ser realizado a través de un trabajo interdisciplinario según el caso lo requiera con Psicología o Trabajo Social.

*Nota 1: Es importante que cada alumno o alumna sea proactivo. En caso de cualquier duda dirigirse directamente a cada profesor guía o directamente a la coordinadora del centro Paola Verreni.*

*Nota 2: En caso de que el centro tenga un requerimiento especial, este debe ser conversado con el supervisor a cargo.*

### Primera experiencia 2015.

El año 2015 se realiza la primera inserción de estudiantes de Práctica acción psicopedagógica en contextos educativos no formales. Como primera cohorte que cursa la asignatura, fue necesario abrir nuevos espacios de tipo clínico y social-comunitario, integrando a los estudiantes en equipos de trabajo formados diversos profesionales como psicólogos, neurólogos, trabajadores sociales, entre otros; espacios donde hasta ese momento no habían trabajado psicopedagogos.

El trabajo se inició con la carrera de Psicología, en primera instancia en la coordinación del equipo docente de ambas carreras en cuanto a pensar en un modelo de trabajo conjunto, con el desafío de que se diera realmente un trabajo interdisciplinario y no simplemente una atención de tipo multidisciplinario, en la que trabajan varios profesionales pero no necesariamente de manera colaborativa. La segunda fase se trató de coordinación entre los estudiantes en práctica, aspecto relevante pues nunca antes habían tenido la experiencia de articularse con otras disciplinas. El proceso inicial fue muy constructivo, ya que el punto de partida fueron las concepciones de profesores y estudiantes respecto de la temática, y de manera colaborativa se elaboraron los primeros insumos de trabajo.

Como producto de esta primera experiencia se establecieron los protocolos de acción para ambas carreras y se elaboró el primer modelo de Informe de evaluación Interdisciplinaria (anexo adjunto), que se constituyó como la primera evidencia de trabajo conjunto, obteniendo muy buenos resultados en cuanto a diagnóstico e intervenciones realizadas y dejando cimentado el camino para las prácticas del año 2016.



## CENTRO DE PRÁCTICAS SOCIALES

### INFORME DE EVALUACIÓN INTERDISCIPLINARIA

#### I.- IDENTIFICACIÓN DEL PACIENTE

Nombre :  
Edad :  
Escolaridad :  
Colegio :  
Derivado :  
Fecha evaluación :  
Ámbitos de evaluación : (Indicar Psicología y/o Psicopedagogía u otro).

#### II.- MOTIVO DE CONSULTA

#### II.- PRUEBAS UTILIZADAS

- 1) Baterías Psicológicas:
- 2) Baterías Psicopedagógicas:

#### IV.- ANTECEDENTES RELEVANTES

**VI.- ANÁLISIS DE RESULTADOS**

- 1) Evaluación Psicológica
- 2) Evaluación Psicopedagógica:

**VII.- SÍNTESIS DIAGNÓSTICA**

(Psp: Determina si presenta Necesidades Educativas Especiales)

**VIII.- SUGERENCIAS Y ORIENTACIONES PARA LA INTERVENCIÓN**

(Psp: dirigidas a la familia/apoderados y la Escuela, u otro si fuese necesario)

Psicólogo en Práctica  
Centro de Prácticas Sociales

Psicólogo y Profesor Supervisor  
Centro de Prácticas Sociales

Psicopedagogo en Práctica  
Centro de Prácticas Sociales

Psicopedagoga y Profesora Supervisora  
Centro de Prácticas Sociales

## Segunda experiencia 2016

El año 2016 se inicia la formalización del trabajo de la carrera de Psicopedagogía, en Centro de Prácticas Sociales, esto significo firma de convenio con la Escuela de Ciencias Juridicas, lo que fue un gran logro para ambas entidades.

De esta manera un grupo de estudiantes de ultimo año, realiza su seminario en la mismo centro sobre la posibilidad de aproximarse a un modelo interdisciplinario desde la percepción de los estudiantes y docentes-supervisores que se desempeñan en la práctica clínica. Con esto se busco sistematizar y poder concretar primer protocolo de acción para futuras actividades y innovaciones que se puedan ejecutar en esta instancia de aprendizaje.

A continuacion se presenta un resumen del documento realizado por las autoras del estudio mencionado.



**UNIVERSIDAD VIÑA DEL MAR**

**ESCUELA DE EDUCACIÓN**

**PSICOPEDAGOGÍA**

**PERCEPCIÓN DEL TRABAJO INTERDISCIPLINARIO ENTRE PSICOPEDAGOGOS Y PSICÓLOGOS EN EL CENTRO DE PRÁCTICAS SOCIALES DE LA ESCUELA DE CIENCIAS JURÍDICAS DE LA UNIVERSIDAD VIÑA DEL MAR.**

**Seminario de Investigación Educativa Aplicada para optar al grado académico de Licenciado en Psicopedagogía**

**Autoras:**

Susana Victoria Rojas Cortez.

Tania Yamilet Valdés Maldonado

Prof. Guía: Ingrid Díaz Ortiz

**Viña del Mar, 2016**

## **RESUMEN**

*Ante la necesidad de establecer vínculos entre las disciplinas partícipes del CEPS se decidió abordar la situación de forma conjunta, con el objetivo de caracterizar el trabajo interdisciplinario. Se utilizó como metodología de investigación el paradigma interpretativo, con un enfoque cualitativo basado en el análisis del discurso de la información obtenida mediante encuestas y un Focus Group, cuyo tema central era el conocer las características que las especialidades de Psicopedagogía y Psicología consideran pertinentes para abordar un trabajo interdisciplinario. Transversalmente, las observaciones no participantes registradas en un cuaderno de campo, permitieron triangular los análisis de categorías arrojadas por el software NVIVO11: a.- "Comunicación", parte esencial del trabajo interdisciplinario, la cual consolida relaciones de respeto y compromiso. b.- "Reunión", instancia formal - presencial de reflexión y c.- "Disciplinas", especialidades que permiten atender al paciente de manera integral. Estas ideas permiten concluir que el trabajo interdisciplinario requiere el establecimiento de sistemas de comunicación entre las especialidades, para entregar un servicio integral y de calidad.*

**Palabras claves:** *Interdisciplinar; trabajo interdisciplinario; comunicación; Psicopedagogía; Psicología.*

## **ABSTRACT**

*Given the need to establish links between the disciplines participating in the CEPS, it was decided to address the situation jointly, with the aim of characterizing interdisciplinary work. It was used the interpretative paradigm as research methodology, with a qualitative approach based on the analysis of the information discourse obtained through surveys and a Focus Group, whose central theme was to know the characteristics that the specialties of Psychopedagogy and Psychology consider pertinent to an interdisciplinary work approach. Crosswise, the non-participant observations registered in a field notebook, allowed to triangulate the categories analyzes thrown by the software NVIVO11: a.- "Communication", an essential part of the interdisciplinary work, which consolidates relations of respect and commitment. b.- "Meeting", formal - face-to-face reflection instance and c.- "Disciplines", specialties that allow to attend the patient in an integral manner. These ideas allow us to conclude that the interdisciplinary work requires the establishment of communication systems between the specialties, to deliver an integral and quality service.*

**Key words:** *Interdisciplinary; interdisciplinary work; communication; Psychopedagogy; Psychology*

## CONCLUSIONES, ALCANCES Y LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

### Conclusiones

A partir del proceso de investigación realizado en el Centro de Prácticas Sociales CEPS de la escuela Jurídicas Sociales de la Universidad Viña del Mar, se logró identificar el grado de conocimiento sobre el quehacer de la carrera de Psicopedagogía que presentaban los estudiantes de Psicología, el cual dio inicio a la aplicación de instrumentos de investigación, validados por jueces expertos, que arrojaron datos relevantes para conocer las percepciones del trabajo interdisciplinario entre psicólogos y psicopedagogos.

Según lo anteriormente mencionado, se pudo identificar y profundizar en el grado de conocimiento que poseen los estudiantes de psicología del CEPS con respecto a la disciplina de Psicopedagogía, quienes enunciaron desconocer en su totalidad la labor de la profesión o conocer parcialmente el quehacer del psicopedagogo en los diversos ámbitos de acción en el que éste participa.

Asimismo, este seminario permitió conocer cuáles serían las acciones acordes al área temática de asesoramiento psicopedagógico, declaradas en el perfil de egreso de la carrera Psicopedagogía, factibles de realizar en el Centro de Prácticas Sociales CEPS. Éstas tienen directa relación con la potenciación de los aprendizajes en el proceso de formación profesional a nivel de estudiantes de Psicología y Psicopedagogía, la atención a la diversidad de forma interdisciplinar a nivel de usuarios y la acción psicopedagógica en contextos no formales.

Respecto a la valorización del quehacer del psicopedagogo, ésta fue en aumento tras conocer las principales acciones en las que éste participa, las cuales son de aporte y complemento en el trabajo del estudiante de

Psicología, quienes manifiestan que al trabajar de forma conjunta se produce un *“enriquecimiento en el aprendizaje de los estudiantes de ambas disciplinas”*, lo que favorece poder crear instancias que a futuro permitan entregar un servicio integral y de calidad a los usuarios del CEPS.

Por otra parte, la información recaba, permitió conocer las características del trabajo interdisciplinario que ambas disciplinas consideran ideales para trabajar de forma conjunta en el contexto del CEPS y, de esta forma, describir lo que piensan los actores sociales en este escenario:

En primer lugar , la comunicación como parte esencial del trabajo interdisciplinario, cuyas características principales deben ser la efectividad y la fluidez para así fortalecer las relaciones de respeto y compromiso entre ambas disciplinas durante la convivencia y al momento de atender a un paciente.

En segundo lugar, establecer reuniones de carácter presencial como una instancia formal, cuyo propósito debe ser de reflexión sobre la información que cada disciplina aporta a un caso específico. De este modo, los estudiantes de psicología y psicopedagogía podrán llegar a los acuerdos y objetivos necesarios para abordar al paciente de forma ética y responsable, es por ello que se sugiere crear un protocolo de atención interdisciplinario, donde cada disciplina pueda aportar en la creación estableciendo los pasos a seguir según sus ámbitos de acción.

En tercer lugar, que las disciplinas en CEPS aúnen su lenguaje para atender al paciente como un ser integral, lo que permitirá entregar orientaciones claras que den respuestas a sus reales necesidades. Dentro de este contexto, es una ventaja evidente el que las disciplinas estén al servicio del paciente en un solo lugar, ya que al realizar un proceso de atención integral se logra visualizar al sujeto de forma global.

Todo lo antes mencionado, reafirma la hipótesis de trabajo planteada en la investigación de manera inicial, debido a que el análisis de los resultados de investigación arrojó que el trabajo interdisciplinario requiere como parte esencial de la existencia de la comunicación efectiva, la cual permite establecer relaciones de compromiso y respeto, que facilitan la atención integral de cada paciente a través de la creación de un protocolo de funcionamiento con acuerdos y objetivos claros, mediante la articulación de los aportes de cada disciplina.

## Alcances

Esta investigación crea conciencia sobre la importancia de establecer equipos de trabajo interdisciplinarios en los centros de prácticas sociales de las universidades, ya que de esta forma adquieren un carácter formativo, debido a que, entregan a los futuros profesionales conocimientos básicos para insertarse en estos equipos, además de una experiencia previa de aprendizaje, lo cual es de primera necesidad en aquellos que realicen atención a pacientes que requieren de más de un especialista para abordar sus necesidades.

Por otra parte, los modelos de trabajo interdisciplinarios hoy en día son una tendencia para atender a diversidad, por lo que como psicopedagogos es necesario que conocer a cabalidad como es que estos se llevan a cabo y también cómo es que se implementan en contextos donde esta metodología no existe. Para de esta forma poder crear nuevos espacios tanto de investigación como de atención.

En otro orden de ideas, esta investigación procura ser de utilidad para apoyar los procesos formativos durante las prácticas lo cual permitirá dar a conocer el rol psicopedagógico en los distintos ámbitos de acción y ampliar la participación de la carrera de psicopedagogía en otras escuelas Universidad Viña del Mar.

### Proyecciones

A partir del trabajo realizado en este seminario es posible:

En primer lugar, diseñar un modelo de trabajo interdisciplinario que contemple las visiones de las disciplinas de Psicología y Psicopedagogía.

En segundo lugar, crear e implementar de forma conjunta un protocolo de funcionamiento interdisciplinario que considere las acciones correspondientes a la atención que brinda cada disciplina y que permita establecer acuerdos y objetivos claros que posibiliten un proceso de atención integral.

En tercer lugar, facilitar la creación de instancias de comunicación por medio de reuniones presenciales-formales que posibiliten el desarrollo de reflexiones entre ambas disciplinas de manera conjunta sobre los casos en estudio.

Por último, profundizar el trabajo interdisciplinario en el Centro de Prácticas Sociales CEPS de la escuela Jurídicas Sociales de la Universidad Viña del Mar, a través de un asesoramiento psicopedagógico que considere los factores limitantes evidenciados en este seminario con el propósito de que se generen medidas mitigatorias que faciliten ésta acción

### Limitaciones

Al analizar los resultados obtenidos durante el proceso de investigación, la principal limitación que se pudo observar está relacionada con el enfoque en el se desarrolló el seminario el cual estuvo dirigido inicialmente hacia un modelo basado en acciones psicopedagógicas y no en asesoramiento psicopedagógico que hubiera sido el ideal, sin embargo, debido a la falta de conocimiento del quehacer de la disciplina de Psicopedagogía por parte de los estudiantes de Psicología del Centro de Prácticas Sociales CEPS, en conjunto con la falta de disponibilidad horaria, dificultaron su implementación.

## BIBLIOGRAFÍA Y LINKOGRAFÍA

- Almagia, E. B. (1998). *Sibudec.cl*. (U. d. Concepción, Ed.) Recuperado el 20 de Noviembre de 2016, de Sibudec.cl: [http://www.sibudec.cl/ebook/UDEC\\_Psicologia\\_Social.pdf](http://www.sibudec.cl/ebook/UDEC_Psicologia_Social.pdf)
- Álvarez González, M. y. (1997). Los modelos de orientación e intervención psicopedagógica, en AIDIPE. *Actas del VIII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa*, 22-25. Recuperado el Noviembre de 2016
- Bell. (1979). Asesoramiento Psicopedagógico en el Reino Unido. En P. C. R. M. Gupta, *Asesoramiento y Apoyo Psicopedagógico* (págs. 1-224). Madrid, España: Narcea Ediciones. Recuperado el 20 de Noviembre de 2016, de [https://books.google.cl/books?id=WfM\\_bCM2nJEC&pg=PA54&lpg=PA54&dq=Bell+1979+impacto+del+asesoramiento+en+las+escuelas&source=bl&ots=1OwGQ9OLFo&sig=mFMU1EvWcsV8KFBkKS6YvceASgA&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwibk-uttbjQAhXFvJAKHQMyA7IQ6AEIGTAA#v=onepage&q=Bell%20](https://books.google.cl/books?id=WfM_bCM2nJEC&pg=PA54&lpg=PA54&dq=Bell+1979+impacto+del+asesoramiento+en+las+escuelas&source=bl&ots=1OwGQ9OLFo&sig=mFMU1EvWcsV8KFBkKS6YvceASgA&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwibk-uttbjQAhXFvJAKHQMyA7IQ6AEIGTAA#v=onepage&q=Bell%20)
- Carcaga, Roberto. B. (1995). *Desafíos y Dilemas de la Psicopedagogía*. Chile: Universidad Educare. Recuperado el 20 de Noviembre de 2016, de [http://www.systac.cl/HACIA\\_UN\\_CONCEPTO\\_DE\\_PSICOPEDAGOGIA.pdf](http://www.systac.cl/HACIA_UN_CONCEPTO_DE_PSICOPEDAGOGIA.pdf)
- Carrera de Psicopedagogía. (Marzo de 2013). Reglamento Interno Carrera de Psicopedagogía. 1-13. (U. V. Mar, Ed.) Viña del Mar, Valparaíso, Chile: Escuela de Educación. Recuperado el 8 de Noviembre de 2016
- CEPS, C. d. (Marzo de 2015). Misión y Visión. Viña del Mar, Valparaíso, Chile. Recuperado el 10 de Octubre de 2016
- Dr. Emilio Ortiz, M. M. (2014). Una Comprensión Epistemológica de la Psicopedagogía. (U. d. Chile, Ed.) *cinta de Moebio*(49), 22-30. doi:0717-554X
- Fandiño, D. (Septiembre de 1990). Cuadernos de Gerontología No. 3. "Trabajo en equipo. Trabajo Social Universidad de Costa Rica. Recuperado el 12 de Octubre de 2016, de <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/docente/pd-000247.pdf>
- Fiallo, J. (2005). Interdisciplinariedad en el currículo: ¿utopía o realidad educativa? *Congreso Internacional Pedagogía* (pág. 8). Habana, Cuba: IPLAC. Recuperado el 20 de Noviembre de 2016, de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Havana/pdf/Capitulo3.pdf>
- Kemmis, C. y. (1988). Paradigma Interpretativo. En J. R. Ortiz, *Paradigmas de la Investigación* (págs. 42-48). Caracas, Venezuela: Universidad Nacional Abierta. Recuperado el 23 de Octubre de 2016, de <http://dip.una.edu.ve/mpe/801filosofia/Lecturas/Unidad3/Ortiz%20Paradigmas.pdf>
- Lippit, L. y. (1986). Innovación Educativa, Asesoramiento y Desarrollo Profesional. En C. M. García, & C. d.-S. Técnica (Ed.), *Innovación Educativa, Asesoramiento y Desarrollo Profesional* (págs. 1- 379). Madrid, España: Ministerio de educación y Ciencia. Recuperado el 28 de octubre de 2016, de <https://books.google.cl/books?id=GhE7JbXakuEC&pg=PA29&lpg=PA29&dq=lippit+y+li p pit+el+asesoramiento+es&source=bl&ots=RbgVfNWXfw&sig=hDMHs886jk-uHFFZ6zP-hksx1k0&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwiTtOf-vLjQAhXEh5AKHQipCfiQ6AEIJzAB#v=onepage&q=lippit%20y%20lippit%20el%20>

- Medrano, C. V. (2005). Asesoramiento en Educación No Formal: Una Mirada Desde los Orígenes de este Modelo de Intervención. En J. I. Carles Monereo, *La Práctica del Asesoramiento Educativo a Examen* (págs. 1- 373). Barcelona, España: GRAÓ, de IRIF, S.L. Recuperado el 20 de Noviembre de 2016
- Méndez, E. S. R. (2002). Un enfoque interdisciplinario para la investigación en agroecología y desarrollo rural en el trópico latino americano. *Manejo Integrado de Plagas y Agroecología*(64), 5- 16. Recuperado el 20 de noviembre de 2016, de <http://www.sidalc.net/repdoc/A2044E/A2044E.PDF>
- Monereo, C. I. Solé. (1996). El Asesoramiento Psicopedagógico: Una Perspectiva Profesional y Constructivista. En I. S. Carles Monereo, *El Asesoramiento Psicopedagógico: Una Perspectiva Profesional y Constructivista* (4ª ed., págs. 1-533). Madrid: Alianza Editorial. Recuperado el 28 de Octubre de 2016
- Montesinos, M. T. (2000). EL Perfil del Psicopedagogo en los Modelos de Acción Psicopedagógica. *EL Guiniguada: Revista de Investigaciones y Experiencias en Ciencias de la educación*, 146-180. Recuperado el 23 de Octubre de 2016, de <https://ojsspdc.ulpgc.es/ojs/index.php/ElGuiniguada/article/viewFile/672/597>
- Olabuenada, J. I. (2012). *Metodología de la Invetigación Educativa* (5ª ed.). España: Universidad de Deusto Bilbao. Recuperado el Noviembre de 2016
- Pedrero, M. (2002). FAO. Recuperado el noviembre de 2016, de [fao.org: http://www.fao.org/docrep/004/x2919s/x2919s04.htm](http://www.fao.org/docrep/004/x2919s/x2919s04.htm)
- Pontificia Universidad Javeriana de Colombia (21 de Marzo de 1995). *Cienciasjuridicas.javeriana.edu.co*, Escritorio. Recuperado el 20 de Noviembre de 2016, de Facultad de Ciencias Jurídicas- Prácticas en el Consultorio Jurídico: <http://cienciasjuridicas.javeriana.edu.co/>
- R.M. Gupta, P. C. (1993). *Asesoramiento y Apoyo Psicopedagógico* (1º ed.). Madrid, España: Narcea ediciones. doi:9788427710085
- RAE, Real Academia Española. (octubre de 2014). *Asesoramiento* (Tricentenario ed., Voi. 23). Madrid, España: RAE. Recuperado el 28 de octubre de 2016, de <http://dle.rae.es/?id=3ykOQZF>
- Rodríguez Romero M., M. M. (1996). EL Perfil del Psicopedagogo en los Modelos de Acción Psicopedagógica. *EL Guiniguada: Revista de Investigaciones y Experiencias en Ciencias de la educación*, 146-180. Recuperado el 23 de Octubre de 2016, de <https://ojsspdc.ulpgc.es/ojs/index.php/ElGuiniguada/article/viewFile/672/597>
- Sampieri R. H., F. C. (2010). *Metodología de la investigación* (5ª ed.). Santa Fe, México: The McGraw-Hill. Recuperado el 20 de Octubre de 2016
- Susana Passano. (Abril de 2001). Cuestiones Epistemológicas en Psicopedagogía Clínica. *FORT-DA Revista de Psicoanálisis con Niños*(3), 1. Obtenido de <http://www.fort-da.com.ar/fort-da3/psicopedagogia.htm>
- Tapia, J. A. (2005). *Programa Formación del Profesorado*. Recuperado el 20 de Noviembre de 2016, de [sohs.pbs.uam.es](http://sohs.pbs.uam.es): [http://sohs.pbs.uam.es/webjesus/eval\\_psicopedagogica/dificultades.pdf](http://sohs.pbs.uam.es/webjesus/eval_psicopedagogica/dificultades.pdf)
- UNESCO. Dr. Valdés, Dr. Llivina. (2015). *Educación y Cambio Climático: adaptación y mitigación desde la escuelas y hacia las comunidades en Cuba*. (J. E. Oliva, Ed.) La Habana, La Habana, Cuba: UNESCO. doi:978-959-18-1043-4

Universidad de Chile. (14 de Noviembre de 2011). *Universidad de Chile Facultad de Ciencias Sociales*. (D. d. Educación, Editor, & M. Jaramillo, Productor) Recuperado el 20 de Noviembre de 2016, de <http://www.facso.uchile.cl/noticias/76588/enriquecedor-primer-encuentro-con-centros-de-practicas>

Universidad del Bosque de Colombia. (2001). Teorías de la Psicología Social. (M. C. Martha Consuelo Durán García, Ed.) *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 1, 23- 44. Recuperado el 20 de Noviembre de 2016, de [http://www.uelbosque.edu.co/sites/default/files/publicaciones/revistas/cuadernos\\_hispanoamericanos\\_psicologia/volumen1\\_numero2/articulo\\_2.pdf](http://www.uelbosque.edu.co/sites/default/files/publicaciones/revistas/cuadernos_hispanoamericanos_psicologia/volumen1_numero2/articulo_2.pdf)

Universidad de Zaragoza de España. (2009). Prácticas grado de Psicología guía para la elaboración del diario de campo. *Facultad de Ciencias Sociales y Humanas*, 1-2. Recuperado el Noviembre de 2016, de <http://fcs.h.unizar.es/wp-content/files/Gu%C3%ADa-Diario-de-Campo.pdf>

Universidad Viña Del Mar. (marzo de 2015). *uvm.cl*. Recuperado el 28 de Octubre de 2016, de [uvm.cl- Escuela de Ciencias Jurídicas y Sociales: http://www.uvm.cl/category/escuela-de](http://www.uvm.cl/escuela-de-ciencias-juridicas-y-sociales)

## GLOSARIO

### Disciplina Psicopedagógica:

Es la temática de estudio e investigación del saber humano que tiene como fin analizar los comportamientos de éste, que están presentes en todas las etapas de la vida. Asimismo, esta surge desde las áreas de estudio psicológicas que abordan el estudio de los fenómenos de orden psicológicos implícitos en el aprendizaje y en el área de la pedagogía, las metodologías involucradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

### Estado del Arte:

Es un recurso para la investigación que recopila toda la información acumulada sobre un tema en específico, con el fin de evitar el plagio involuntario de ideas que tengan relación con éste.

### Diseño de Investigación:

Es un plan o modelo de trabajo teórico y metodológico que se va a seguir durante el desarrollo de la investigación, se construye sobre una pauta dinámica que contribuye a hacer de la investigación un proceso más sistemático y menos aleatorio, esto quiere decir que, durante el transcurso de la investigación, se pueden modificar algunos de los aspectos planteados inicialmente.

### Metodología de la Investigación:

Es una herramienta teórico-práctica para la solución de diversas problemáticas, el estudio de un fenómeno y sus variables o hechos. Asimismo, permite fomentar el desarrollo intelectual a través de la investigación sistemática de la realidad tratando de encontrar, demostrar o refutar información que aporte un nuevo conocimiento.

### Investigación no Aplicada:

También conocida como pura o básica, tiene como finalidad ampliar y profundizar el conocimiento de la realidad. Busca el conocimiento por el conocimiento mismo, más allá de sus posibles aplicaciones prácticas. Su propósito será el de obtener generalizaciones cada vez mayores (hipótesis, leyes, teorías). No obstante, carece de aplicación inmediata.

#### Investigación Aplicada:

También conocida como práctica o empírica, propone transformar el conocimiento 'puro' en conocimiento útil, teniendo por finalidad la búsqueda y consolidación del saber y la aplicación de los conocimientos para el enriquecimiento del patrimonio cultural. Asimismo, depende de los avances y de los resultados de una investigación no aplicada. (Amplía y profundiza el conocimiento de la realidad).

#### Pericia:

Es de origen latín "peritía" el cual se refiere a la habilidad, experiencia o conocimiento que una persona exhibe sobre una ciencia, disciplina o actividad.

#### Conceptualización en una investigación:

Se refiere al proceso de representación de las ideas abstractas o conceptos de un tema que una persona conoce. En una investigación implica una serie de elementos que incluyen los principales términos conceptuales del objeto de estudio, donde deben ser objetivos y precisos. El investigador debe generar un proceso de construcción intelectual que explique con claridad los términos que utiliza en la investigación.

#### Variable independiente:

Es el fenómeno el cual se va a evaluar su capacidad de influir, incidir o afectar en otras variables.

#### Variable dependiente:

Se refiere al fenómeno que se intenta explicar y que será objeto de estudio a lo largo de la investigación, el cual llega a sufrir cambios por los sujetos, debido a la consecuencia de la manipulación de la variable independiente.

#### Axiología:

De origen griego de los términos axios (valor) y logos (estudio o teoría) que significa teoría del valor. Es parte de la rama de la filosofía que tiene como objeto de estudio la naturaleza o esencia los valores y de los juicios de valor que puede realizar una persona tanto los valores positivos como los negativos.

#### Macrosistemas Educativos:

Se refiere a la coherencia que existe o podría existir entre los diversos sistemas (micro, mesa y ecosistema) de una misma cultura en un contexto en la que se desenvuelve una persona y su entorno.

#### Microsistemas Educativos:

Se refiere al nivel inmediato que se desarrolla la persona, conformado por la escuela, los docentes, la familia, los compañeros el espacio físico y social donde se realiza las actividades educativas. Al actuar en un espacio específico del centro educativo, se producen interacciones que generan los procesos de enseñar y aprender.

#### Disciplina Yuxtapuestas:

Se refiere a los comportamientos o actitudes de las disciplinas, donde respetan las reglas, las leyes y normas dentro de un contexto específico, se reconoce esta forma de relacionarse como complementaria.

## Experiencia 2017

En relación a la interdisciplina generada en este año académico, se destaca una nueva actividad que se realizó el primer semestre entre las carreras de Psicopedagogía y Psicología, para llevar a cabo talleres para una institución educativa, que solicita los servicios especializados para comprender la ley de inclusión y lo que significa el autocuidado de los docentes del establecimiento.

El trabajo se desarrolló planificando las sesiones de levantamiento de la información, en forma colaborativa entre docentes y estudiantes de ambas carreras para responder a las demandas que solicitaba la institución, de esta manera el resultado fue satisfactorio para todos los participantes.

Entre los testimonios de las estudiantes sobre la interdisciplina se destaca lo siguiente:

*“.....En cuanto a nuestra experiencia podemos mencionar que en C.E.P.S aprendimos mucho del trabajo interdisciplinario, donde no sólo trabajamos con personas diferentes, sino que de disciplinas también, tuvimos que complementar el trabajo para poder llegar a un solo fin, considerando todas las opiniones totalmente válidas, las cuales se fueron complementando con otras, obteniendo un buen resultado.*

*Además del trabajo interdisciplinario trabajamos en terreno con una psicopedagoga, que si bien es cierto anteriormente habíamos trabajado con una en práctica, jamás habíamos tenido la oportunidad de acercarnos y resolver dudas que teníamos en esos momentos, gracias a las reuniones de equipo semanalmente, la atención de usuarios y los talleres realizados, estos se pudieron lograr con mayor facilidad y conocimiento.*

*El trabajo en terreno antes mencionado de llevó a cabo en el colegio “Camilo Henríquez de Quilpué”, donde en primera instancia verificamos en terreno cuales eran los requerimientos del colegio; esta verificación se hizo a través del levantamiento de información escala Likert, donde pudimos evidenciar que lo que necesitaban los docentes del colegio era un taller de autocuidado e información respecto a las Necesidades Educativas Especiales, para ello se organizaron 4 sesiones de 1 hora aproximadamente cada una donde se integraron ambas disciplinas (psicología y psicopedagogía) cada sesión previamente planificada con*

*las profesoras guía. Al finalizar el taller se realizó un post- test donde se evidenciaron cambios positivos en el establecimiento.*

*Cabe destacar que todo el equipo de trabajo de C.E.P.S en conjunto, son un gran grupo humano, que logran apoyar todo el aprendizaje de los alumnos que se encuentran en práctica...*

Deyanira Altamirano – Andrea Castillo -Gabriela Ojeda

Practicantes de Psicopedagogía

Documentos de apoyo para estudiantes en relación a  
modelos de acción psicopedagógica

## 1. INTRODUCCION

Es un honor para mi para la Universjtst Oberta de Catalunya, donde presto mis servicios, haber sido invitado a participar en este PRIMER CONGRESO IBEROAMERICANO DE EDUCACIÓN ESPECIAL y quisiera agradecer a las autoridades ministeriales y a la Asociación Nacional de Educadores Diferenciales de Chile su iniciativa.

El tema que me corresponde desarrollar tiene que ver con uno de los aspectos de mayor trascendencia en el proceso educativo, como es la evaluación de las necesidades educativas del alumnado, en la medida en que su resultado compromete la actuación posterior; es decir la toma de decisiones respecto a la naturaleza de la oferta educativa que va a proporcionarse al alumno y al tipo de ayudas que se le facilitarán a lo largo de su educación.

Así pues, en primer lugar, se propone un modelo educativo para el análisis y conceptualización de las dificultades que presentan los alumnos a lo largo de su desarrollo, en cuyo marco surge el concepto de necesidades educativas especiales. Dicho modelo educativo tiene unas claras implicancias en la toma de decisiones que afectan el proceso de evaluación psicopedagógica y a la orientación y contenido de la respuesta educativa.

En segundo lugar, se ofrece y justifica una concepción interactiva y contextual de la evaluación psicopedagógica y se analizan algunas consecuencias de este enfoque en la práctica profesional en este campo, En efecto, la investigación de los últimos años ha puesto de manifiesto la importancia de los contextos en el desarrollo de las personas, se considera que el aprendizaje es fruto de la interacción del individuo con los aduitos y compañeros significativos a través de las oportunidades y experiencias que, fundamentalmente, la familia y la escuela brindan a los niños y niñas. En consecuencia la evaluación no puede limitarse al

sujeto, como comúnmente vienen haciéndose, sino que debe extenderse a k>s distintos ámbitos de desarrollo. Desde esta perspectiva, la evaluación psicopedagógica adquiere pleno sentido cuando, más allá de las condiciones

<sup>1</sup>Primer Congreso Iberoamericano de Educación Especial, Ministerio de Educación, Chile. Viña del Mar, 21 al 23 de Agosto de 1996.

---

particulares de un sujeto determinado, se orienta a la mejora de las condiciones del proceso de enseñanza y aprendizaje y a la identificación de los apoyos necesarios para facilitar el progreso armónico del alumnado.

Una de las formas de apoyo más común al proceso de escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales es el ajuste de la respuesta educativa mediante la adaptación del curricular. En la tercera y última parte de este capítulo se ofrecen algunas orientaciones para la toma de decisiones en este campo.

## 2. LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES: IMPLICACIONES PARA LA EVALUACION y PARA LA EDUCACION

La utilización del término "necesidades educativas especiales" se ha ido extendiendo en nuestro país en los últimos años, sobretodo a partir de que la LOGSE consagrara este concepto, aunque justo es reconocer que no siempre se le atribuye un significado unívoco.

En ocasiones puede parecer un eufemismo que se utiliza para referirse a alguien con algún tipo de déficit; otras veces simplemente se utiliza este término como puro sustituto de otros calificativos usados anteriormente (disminuido, deficiente). Lo cierto es que a menudo se procede a una mera sustitución lingüística sin modificar la representación mental del objeto de estudio; en definitiva sin apercibimos de que, tras el concepto, se proyecta el profundo cambio de un modelo centrado en el individuo (en el déficit) a otro de naturaleza educativa, basado en las ayudas de tipo personal, curricular o material que determinados alumnos precisan, ya sea de forma temporal o permanente, para acceder a los fines de la educación.

Quizás convenga recordar que el concepto de necesidades educativas especiales

fue introducido en Europa por el Warnorck Report (informe elaborado por un comité de expertos en el año 1978 por encargo del Parlamento del Reino Unido). En este informe se definen las necesidades educativas en los siguientes términos: "si existe acuerdo entre los objetivos de la educación, entonces la necesidad educativa se establece en términos de aquello que es esencial para la consecución de dichos objetivos... "Y más adelante: "... las necesidades educativas de cada uno le son específicos: son aquello que necesita si se desea que, individualmente, progrese. Por tanto el Comité contempla las necesidades educativas conformando, en líneas generales, un continuum" (Warnorck Report, 1978).

Desde esta perspectiva todos los alumnos tienen necesidades educativas y la respuesta a dichas necesidades en el marco escolar se identifica con la respuesta a la diversidad presente en todo grupo humano ante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Sucede, sin embargo, que para que determinados alumnos puedan progresar van a requerir además

unos medios poco frecuentes y en cierto modo distintos a los de sus compañeros de clases; es por esta razón que a las necesidades de estos alumnos se las conoce como especiales dado que no son comunes al resto de compañeros.

El concepto de necesidades educativas especiales ha revolucionado en los últimos años la atención a los alumnos con alguna condición personal de discapacidad al facilitar el tránsito de un modelo de atención preocupado por el déficit y la categorización a otro modelo centrado en las ayudas que pueden facilitar y estimular su progreso; en definitiva, un modelo que confía en las posibilidades de la educación.

Detengámonos unos instantes en analizar algunos de los rasgos de este nuevo concepto de necesidades educativas especiales así como las consecuencias de su progresiva implantación y que han permitido el cambio de modelo al que me acabo de referir.

a) Lo que debe preocupar al profesional no es prioritariamente profundizar en el déficit, recrearse en las limitaciones del alumno, sino más bien en sus posibilidades; es decir en el tipo de ayudas que va a necesitar a lo largo de su desarrollo y, en el marco escolar, para el logro de las capacidades contempladas

en los objetivos educativos.

- b) Deja de tener sentido la categorización de los alumnos en base al déficit; debe empezar a pensarse en términos de las exigencias que los distintos contextos de desarrollo plantean a las personas con condiciones de discapacidad y de los medios necesarios para facilitar su progreso. En definitiva, debemos evitar establecer categorías ente los alumnos de acuerdo con sus condiciones personales y centramos en las condiciones que afectan a su desarrollo personal y que justifican la provisión de determinadas medidas específicas.
- c) No es posible establecer una línea divisoria clara entre las necesidades educativas comunes a todos los alumnos y las necesidades especiales; por otro lado, no existe un alumno que únicamente presente necesidades especiales. Existe una amplia gama de necesidades comunes a todos los alumnos, por lo que las ayudas especiales que precisan determinados alumnos tendrán siempre un carácter complementario, nunca substitutorio de los que puedan precisar como cualquier otro niño o niña.
- d) Las necesidades educativas especiales pueden tener un carácter permanente o transitorio, aunque siempre se nos muestran con un importante grado de relatividad dado que su identificación tiene lugar en un contexto determinado.
- e) La identificación de las necesidades educativas especiales de un alumno se convierte , en el inicio de la determinación de las actuaciones educativas apropiadas, de los recursos personales y materiales que debemos proporcionarle en orden a su crecimiento personal.
- f) En consecuencia, las necesidades educativas de un alumno deben identificarse en relación al contexto escolar, es decir en base a las exigencias que la escuela le plantea, por lo general, en tomo al currículo.

Históricamente no ha sido fácil para los profesionales aprender a conceptualizar y a operar en base a un modelo plenamente educativo, en el que priman las necesidades por encima de las "patologías"; y menos en determinados ámbitos donde el modelo clínico centrado, y a menudo limitado, en el individuo goza de una amplia y reconocida tradición. Incluso en la actualidad es fácil detectar discursos sobre necesidades educativas especiales en base a enfoques y

planteamientos basados exclusivamente en el individuo.

No se trata -en ningún caso- de ignorar las dificultades del individuo, ni el posible origen orgánico de éstas; lo importante es entender que el desarrollo del individuo no se explica únicamente a partir de tales condiciones personales sino a partir de la interacción de este individuo con los adultos y compañeros a través de las oportunidades (ayudas) que se le faciliten.

En definitiva, la aceptación del modelo educativo que se propone supone desechar la idea de que el origen de las posibles dificultades educativas del alumnado, incluidos aquellos a los que se atribuyen necesidades educativas especiales, reside exclusivamente en sí mismo y, por tanto, reforzar la convicción de que se debe dar mayor importancia a las condiciones sociales y educativas.

Estas condiciones sociales y educativas, a la postre, se sitúan en el punto de mira de cualquier iniciativa tendiente a la identificación de las necesidades especiales del alumno.

### 3. LA EVALUACION PSICOPEDAGÓGICA

#### 3. 1 Hacia una concepción interactiva y contextual de la evaluación psicopedagógica.

Si se admite que el proceso de desarrollo, y por tanto de aprendizaje, es fruto de la interacción del individuo (con su equipo biológico de base y con historia personal) con los adultos y compañeros significativos en los diversos contextos de vida (familia, escuela, sociedad) habremos de convenir que la valoración de los posibles trastornos y problemas que aparezcan a lo largo del proceso de desarrollo habrá de tener en cuenta

todas las diferentes variables que intervienen, estableciendo una clara diferencia con otras prácticas evaluativas (diagnósticas) que Únicamente se centran en la valoración del sujeto.

Probablemente no éste de más recordar que en los últimos atlas es fácil detectar una amplia coincidencia en numerosos autores (Schaffer, 1977 y 1998; Bruner, 1977;

Bronfenbrenner, 1987, Werts~1 1979 y 1988, Kaye, 1986, Rogoff, 1990) al señalar

la naturaleza social del desarrollo humano, en el sentido de que éste tiene lugar en el ámbito de las relaciones personales en el marco de un contexto determinado; como afirma Martí (1994) en un trabajo reciente, se abandonan, en consecuencia, posiciones centradas en el individuo y que conciben el desarrollo principalmente como un -viaje solitario recogiendo la metáfora de Bruner (1988), y también aquéllas otras que, aún reconociendo la importancia del contexto en el desarrollo, consideran al individuo y al contexto como las entidades independientes que mutuamente se condicionan la influencia de Vigotsky (1981), y en particular de su concepción del desarrollo, es meridiana en la conformación de una línea de pensamiento en tales autores y en muchos otros que es imposible citar aquí- que tiene muchos elementos en común aunque pueden ! observarse diferentes sensibilidades y tomas de posición que les lleva a enfatizar de manera diferente el peso de las diferentes variables que intervienen.

De acuerdo con la obra de Vigotsky, el desarrollo humano es visto como una actividad social en la que los niños y niñas toman parte en acciones de naturaleza cultural que se sitúan más allá de su competencia a través de la ayuda de los adultos o de compañeros más experimentados.

Esta naturaleza interactiva y contextual del desarrollo tiene también otra consecuencia que no puede olvidarse. No es suficiente con identificar las posible variantes que pueden ayudar a explicar el problema sino que la solución pasa también por modificar las condiciones del entorno en forma que incidan favorablemente en el progreso de los alumnos las dificultades y los trastornos de los alumnos no son independientes de las experiencias que se les brindan en casa y en la escuela ni de las ayudas que se les facilitan.

Así pues la evaluación psicopedagógica ha de proporcionar información relevante para orientar la dirección de los cambios que han de producirse a fin de favorecer el adecuado desarrollo de los alumnos y la mejora de la institución escolar.

Desde esta perspectiva se puede definir la evaluación psicopedagógica como un proceso de recogida y análisis de información relevante, relativa a los distintos elementos que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje, para identificar las necesidades educativas de determinados alumnos o alumnas, que presentan dificultades en su desarrollo personal o desajustes respecto al currículo escolar por diferentes causas y fundamentar las decisiones respecto a la

propuesta curricular y el tipo de ayudas que precisan para progresar en el desarrollo de las distintas capacidades. Detengámonos un momento en el análisis y consecuencias de la definición que se propone.

a) Se trata de un proceso de recogida y análisis de información relevante; la evaluación psicopedagógica no puede quedar restringida a un acto puntual. Por sofisticados que

sean los instrumentos utilizados, ni a la suma de diversas exploraciones en un mismo período de tiempo.

b) Ha de contemplar a los distintos elementos que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje; es decir, el propio alumno, el contexto escolar (aula e institución) y el contexto familiar.

c) La información recogida ha de permitir identificar las necesidades educativas de los alumnos. La finalidad más importante de la evaluación psicopedagógica no es la de clasificar a los alumnos en diferentes categorías diagnósticas y hacer una predicción, sobre su posible rendimiento, sino orientar el proceso de toma de decisiones sobre el tipo de respuesta educativa que precisa el alumno para favorecer su adecuado desarrollo personal. En otras palabras, la evaluación psicopedagógica ha de servir para orientar el proceso educativo en su conjunto, facilitando la tarea del profesorado que trabaja cotidianamente con el alumno.

d) Una evaluación centrada solamente en el análisis descontextualizado y normativo de las capacidades del alumno, o de los niveles de afectación o pérdida y concebida como una tarea exclusiva del especialista, se revela como claramente insuficiente. La multidisciplinariedad se nos muestra, pues, como una condición indispensable del modelo de evaluación que se propone; en la medida en que los agentes que intervienen en los distintos contextos, y en particular en el proceso de enseñanza y aprendizaje, son diferentes; todos ellos han de tener un papel relevante en el proceso de evaluación. Si la información debe recogerse en las situaciones de aprendizaje, en el aula, el profesor pasa a ocupar un papel de primer orden en el proceso de evaluación y, además, será quién vaya a responsabilizarse de las distintas medidas de apoyo que eventualmente puedan considerarse necesarias.

e) La evaluación psicopedagógica, en definitiva, ha de proporcionar información relevante para conocer en profundidad las necesidades del alumno así como su contexto escolar, familiar y -en su caso- social, y para fundamentar/justificar la necesidad de introducir cambios en la oferta educativa y, en su caso, la toma de medidas de carácter extraordinario. Dicha información debe obtenerse, en consecuencia, de la evaluación de los aspectos que se señalan a continuación:

✓La interacción entre el profesor y los contenidos de aprendizaje; es decir las prácticas educativas en el aula. Supone evaluar fundamentalmente la naturaleza de la propuesta curricular, o sea las programaciones del aula; el equilibrio entre las distintas capacidades y los distintos tipos de contenido; la secuenciación; la metodología; y los criterios de evaluación.

✓La interacción del alumno con el profesor, los compañeros y los contenidos de aprendizaje supone evaluar tanto la tarea docente, en sentido amplio, como las ayudas que el profesor presta a los alumnos y la relación personal y afectiva que se establece entre el profesor y el grupo; esta relación resulta crítica para el equilibrio emocional y la formación del autoconcepto de los alumnos y alumnas.

✓Los contextos de desarrollo; la familia y el centro escolar. En este último caso, interesa tanto la dimensión institucional del centro como el aula, como escenario en el que tienen lugar las interacciones del alumno con los profesores, los compañeros y los contenidos de aprendizaje.

3.2 El proceso de identificación de las necesidades educativas especiales de los alumnos; ámbitos que explorar.

De acuerdo con lo señalado en el punto anterior, el proceso de identificación de las necesidades educativas especiales de los alumnos ha de contemplar tanto el propio individuo, con su equipo biológico de base y su historia personal de relación con el medio, como a los diversos contextos de desarrollo de los alumnos y alumnas, y sobretodo a la relación que se establece entre ellos.

Interesa, pues, explorar las condiciones personales del alumno, la naturaleza de las experiencias que se le brindan, fundamentalmente en el ámbito familiar y escolar, a partir de la interacción con los adultos y compañeros significativos en estos contextos y con los elementos materiales presentes.

Se advierte fácilmente que en el modelo de evaluación que se propone prima la metodología observacional y cualitativa por encima de otros enfoques. Sin embargo, justo es reconocer que uno de los problemas más importantes de este enfoque es la ausencia de categorías interactivas y de investigación suficiente en este campo. Así pues, aunque algunos de los procedimientos que se sugieren localizan la atención prioritaria mente en uno u otro de los polos de la interacción, siempre debe relacionarse la información obtenida en uno de ellos respecto del otro. Es decir, la información realmente relevante es la que da cuenta de la relación entre las características del sujeto y las de los contextos donde éste se desarrolla. Por ejemplo, conocer bien algunas de las : características del alumno (retraso importante en la aparición del lenguaje oral) sin relacionarla con el entorno familiar y escolar (oportunidades que se le han facilitado; la calidad de la relación afectiva) resultará una información pobre, sesgada y, sobre todo, inútil para el diseño de la respuesta educativa.

La presencia de esta dificultad no debiera ser excusa para abonar el uso de métodos e instrumentos de evaluación de corte clínico y centrados exclusivamente en el individuo; más bien habría de convertirse en acicate de un número mayor de iniciativas en este campo que permitan a medio plazo consolidar y contrastar aproximaciones alternativas. De todas maneras, conviene insistir en que además de los instrumentos que

eventualmente puedan utilizarse, lo importante es el marco conceptual (el modelo de evaluación) a partir del cual se diseñan los instrumentos y se analizan los resultados.

### 3.2.1 El alumno y la alumna como ámbito de la evaluación psicopedagógica.

El objetivo es conocer en qué medida las condiciones personales del alumno, incluidas las asociadas a algún tipo de discapacidad, pueden afectar a su proceso de desarrollo y, por tanto, a su aprendizaje; es decir, cómo inciden en sus posibilidades de relación con los adultos, los compañeros y los contenidos de aprendizaje. Aspectos como el nivel de competencias del alumno; su autoconcepto; las características y gravedad de una posible discapacidad; la existencia de otros trastornos asociadas y/o de problemas de salud; o bien sus experiencias tempranas en el marco familiar o en la escuela pueden ser indicadores sumamente útiles.

La exploración habría de incluir estas dos dimensiones:

1. Aspectos referidos al grado de desarrollo alcanzado (en relación a todas las capacidades cognitivas, motrices , de equilibrio personal y en todas las áreas),
- 2, Condiciones personales de discapacidad (se incluyen aspectos físicos, biológicos y de salud).

Por lo que respecta a la primera dimensión es necesario explorar la interacción del alumno con los contenidos y materiales de aprendizaje, con los profesores y con sus compañeros; el análisis debe centrarse en la naturaleza de las demandas del medio escolar, reflejadas en el currículo, en relación con las características del alumnado. De esta manera será más fácil identificar el tipo de ayudas que va a requerir a lo largo de su escolarización.

a) Nivel de competencia curricular; puntos fuertes y débiles del alumno en cada una de las áreas del currículo que le corresponda y referidas a los cinco tipos de capacidades y a los tres tipos de contenidos.

✓Cognitivas o intelectuales ✓Motrices ✓De equilibrio personal o afectivas ✓De relación interpersonal ✓De actuación e inserción social

b) Ritmo y estilo de aprendizaje; resulta importante saber cómo aprende y cómo se

maneja; las características individuales que definen la forma en que se enfrenta a las tareas escolares, sus preferencias, intereses...; se trataría de una combinación de procesos cognitivos, motivacionales, afectivos..

La información respecto de los niveles de competencia y del tipo y grado de conocimiento que manifiesta el alumno en relación con la propuesta curricular, y también respecto de la forma en que aprende, resulta indispensable para tomar decisiones en cuanto a las ayudas necesarias para facilitar su progreso personal y académico, tanto si éstas se refieren a procedimientos metodológicos, alternativas organizativas o incluso a modificaciones de la propuesta curricular.

3. En cuanto a la segunda dimensión, lo que interesa conocer son las condiciones personales de discapacidad y cómo pueden afectar el aprendizaje. Los alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidades sensoriales,

motoras, psíquicas... presentan una serie de peculiaridades que inciden en su proceso de desarrollo personal y que es preciso conocer en profundidad para ajustar la respuesta educativa y proporcionarles las ayudas necesarias. Los aspectos a tener en cuenta son:

✓Naturaleza de la discapacidad motora, sensorial y/o mental y su incidencia en el aprendizaje. Por ejemplo, la evaluación de la movilidad y la comunicación en los alumnos con discapacidad motriz con objeto de identificar las ayudas técnicas más adecuadas, o bien la evaluación de las características comunicativo-lingüísticas en los alumnos sordos a sí como el grado de pérdida.

✓Aspectos etiológicos y, en su caso, neurológicos. ✓Aspectos de salud condiciones de salud/enfermedad; higiene: hábitos alimenticios.,.

A diferencia de los modelos más clínicos, no interesa profundizar en las condiciones y naturaleza del déficit sino que el esfuerzo ha de dirigirse hacia la identificación de cómo estos factores condicionan el aprendizaje y, por tanto, de que apoyos lo hacen merecedores.

### 3.2.2 El contexto escolar (aula y centro) como ámbito de evaluación psicopedagógica.

Desde una concepción interactiva del desarrollo, una adecuada evaluación del proceso de aprendizaje de un alumno exige tener en cuenta el conjunto de experiencias a lo largo de su proceso de escolarización mediadas fundamentalmente por determinadas variables que afectan al centro de su conjunto y por los procesos de enseñanza que se llevan a cabo en el aula.

Se trata, en definitiva, de explorar, por un lado, en qué medida la existencia o no de un

proyecto educativo compartido, de un proyecto curricular que tiene en cuenta la diversidad de los alumnos, de acuerdos que afectan a la organización y a la metodología, etc. pueden afectar a la calidad de la enseñanza que recibe el alumno; y, por otro, los procesos de enseñanza que se llevan a cabo en el aula; la relación del profesor con los contenidos y con el alumno, así como también la relación del alumno con sus compañeros.

Así pues, por lo que respecta a la institución escolar, deberán analizarse los

aspectos institucionales más relevantes para la respuesta educativa planteamiento en relación a cómo se atienden las diferencias Individuales en el centro; cómo se identifican las necesidades educativas: planteamientos en relación a la metodología y a la evaluación del alumnado; los criterios en base a los que se distribuyen los espacios y los tiempos; el grado de trabajo cooperativo entre el profesorado.

En cuanto al aula, como escenario donde discurren los procesos de enseñanza y aprendizaje, debe tenerse presente, por un lado, el análisis de la práctica educativa (aspectos didácticos Y metodológicos; estrategias utilizadas; mecanismos de ajuste a las características y necesidades de los alumnos; tipos de apoyo que se les facilitan) .

Por otro, las características del aula, como su entorno físico, y la relación personal que se establece entre el alumnado.

### 3.2.3 La familia como ámbito de evaluación psicopedagógica

La investigación actual atribuye a la familia una responsabilidad decisiva en el desarrollo de todas las personas, dado que se configura como el contexto básico en el que tiene lugar la interacción de los niños y niñas con sus padres y hermanos a través de la relación afectiva y de las actividades y experiencias que éstos les proporcionan. Como afirma Kaye (1986) "no hemos de confiar en descubrir las explicaciones al desarrollo dentro del niño; una parte de la responsabilidad del desarrollo corresponde a los adultos que organizan las experiencias de los niños y que les permiten estar activos en distintos tipos de actividades.

El objetivo es, pues, conocer hasta donde sea posible, en qué medida las condiciones de vida en el hogar y las prácticas educativas familiares influyen en la dirección que toma el desarrollo de estos alumnos. Existen razones suficientes que justifican la importancia de prestar atención a la familia como contexto de desarrollo, tanto en relación a la valoración de las necesidades como en la planificación de la respuesta educativa.

En este campo es necesario obtener información sobre: a) El alumno en su *contexto familiar*:

✓Relaciones efectivas que mantienen con él los diferentes componentes del núcleo familiar.

✓Expectativas de la familia. ✓Grado de autonomía que se le otorga ✓Responsabilidades que se le otorgan; participación en tareas domésticas. ✓ Oportunidades/experiencias que se le brindan. ✓Juego y ocio: participación, grado de iniciativa. ✓Hábitos de higiene y salud; hábitos alimenticios; horarios (dormir) . ✓Condiciones y hábitos de trabajo en casa.

b) el propio medio familiar, que puede favorecer o dificultar el desarrollo del alumno

✓estructura familiar ✓valores ✓actitudes ante el déficit (aceptación) ✓Nivel y calidad de la comunicación ✓Condiciones físicas. ✓Organización de la vida cotidiana...

Los aspectos señalados no agotan las posibilidades; de lo que se trata es de analizar qué variables del entorno familiar pueden estar condicionando desarrollo de los alumnos, con la finalidad de poder mejorar, si es el caso, las prácticas educativas familiares.

Para finalizar este apartado dedicado a la evaluación psicopedagógica, conviene recordar que no es suficiente con obtener información respecto de los tres ámbitos señalados; lo realmente decisivo es ponerla en relación en el marco de la concepción del desarrollo señalado. Lo que le ocurre al niño (su progreso y sus dificultades) no es independiente de las experiencias que le brindan en casa y en el centro escolar; al contrario, el aprendizaje se construye a través de la Interacción que mantiene con los adultos y compañeros significativos en los distintos contextos del desarrollo. Y es justamente en esta labor de interrelacionar la información donde aparece como imprescindible el carácter interdisciplinario de la evaluación. La evaluación psicopedagógica no es una cuestión reservada exclusivamente a especialistas; todos los profesionales- y los padres deben participar en el proceso, evidentemente en distinto grado. Pero es igualmente cierto que aquellas personas que ocupan un lugar relevante en el proceso de enseñanza y aprendizaje, participan también en la evaluación

3.3. La identificación de los apoyos necesarios a lo largo del proceso educativo, fin último de la evaluación psicopedagógica.

Si tenemos en cuenta la naturaleza social del aprendizaje, habremos de convenir que la

evaluación psicopedagógica no puede quedar limitada a la descripción y análisis de las características individuales del sujeto; ni tampoco, aunque supone un paso adelante decisivo, a establecer relaciones funcionales entre el nivel de desarrollo de dicho sujeto y determinadas variables de sus contextos de desarrollo. La evaluación psicopedagógica ha de estar necesariamente orientada a identificar las necesidades de los alumnos en términos de los grupos personales y materiales necesarios para estimular su proceso de desarrollo.

Algunas razones justifican esta afirmación. En primer lugar, debe tenerse presente que el progreso del alumno no depende tanto de sus características personales cuanto de la naturaleza de oportunidades y de las ayudas que se le ofrecen. En consecuencia el tipo de apoyos que eventualmente se brindan a un alumno adquiere un relieve especial.

No está de más recordar que, como afirma Coll (1990), en el proceso de enseñanza y aprendizaje, tan importante es el rol activo del alumno en la construcción del conocimiento como el apoyo que le presta el profesor. En este trabajo, Coll entiende la influencia educativa eficaz prestada por el profesor "en términos de un ajuste constante y sostenido (de la ayuda a las vicisitudes del proceso de construcción que lleva a cabo el alumno)". En esta misma línea cabe entender el concepto de "participación guiada" introducido por Rogoff (1990); el proceso de participación guiada supone la participación del alumno en actividades culturalmente valoradas y la guía/dirección por parte del profesor. Ambas aportaciones ofrecen el marco psicopedagógico adecuado para comprender, en sentido amplio, y ubicar el concepto de apoyo.

El profesor, al disponer los escenarios en los que se concretarán las situaciones y oportunidades para el aprendizaje de los alumnos y guiar su actividad, ejerce una influencia decisiva; en este sentido habrá de tener en cuenta necesariamente las características de los alumnos con objeto de ajustar la respuesta educativa; esta labor de ajuste progresivo se realiza fundamentalmente mediante el aporte de los apoyos adecuados que pueden concretarse de forma diversa y que, en ocasiones, pueden incluso precisar el concurso de elementos personales y materiales no habituales en el aula.

En segundo lugar, creo conveniente referirme a la nueva definición de retraso mental que propone la American Association on Mental Retardation (AAMR) (Luckasson et al. 1992), por la importancia decisiva que concede a los apoyos en el proceso de desarrollo de las personas con retraso mental; aunque ciertamente su objetivo se centra en estas personas, consideramos que su aportación es igualmente de aplicación a las personas con otra discapacidad o bien con problemas de aprendizaje.

De acuerdo con Schalock et al. (1994) y Schalock (1995) el cambio más importante respecto a la anterior definición (Grossman, 1983) estriba en considerar que el retraso mental no constituye un rasgo sustantivo y global de la personas sino que es, en cada

caso, una expresión del impacto funcional de la interacción de la personas con limitaciones intelectuales y en la conducta adaptativa con las distintas variables (personales y materiales) que conforman sus contextos de desarrollo. Así pues, el nuevo paradigma considera el retraso mental como el resultado de la interacción de tres elementos clave: las capacidades de la persona, las características del entorno en el que se desarrolla, y los apoyos que se le facilitan para su funcionamiento en un momento determinado. Es decir, las limitaciones de una personas, por ejemplo en el contexto del aula, van a depender no sólo de sus capacidades (afectadas en mayor o menor medida) sino de las exigencias del centro escolar concretadas fundamentalmente a través del currículo y de los apoyos que se le faciliten en el proceso de aprendizaje para hacer frente a tales exigencias.

Coincidimos con Schalock et al. (1994) cuando afirma que lo realmente importante es la creencia en que la prestación razonable de los apoyos necesarios puede mejorar las capacidades de las personas con (retraso mental) alguna minusvalía, lo cual da cuenta de la importancia de los apoyo en la educación de estos alumnos.

De lo dicho se desprende que, en el marco escolar, el tipo y el grado de apoyo que debe prestarse al alumno viene postulado por la naturaleza de la oferta educativa, fundamentalmente concretada a través del currículo.

A modo de resumen, y en relación con el entorno escolar, la evaluación psicopedagógica de los alumnos habrá de aportar información relevante que

permita dar respuesta a las siguientes cuestiones:

a) necesidades educativas, condiciones del alumno y del contexto escolar

✓cuáles son las necesidades educativas del alumno en términos de competencias en relación a los aprendizajes contemplados en el currículum escolar.

✓Qué condiciones del alumno facilitan! dificultan el proceso de enseñanza/aprendizaje. ✓Qué condiciones del contexto escolar (sobretudo el aula) facilitan/dificultan el proceso de

enseñanza y aprendizaje (se incluyen los aspectos didácticos y metodológicos). b) qué tipo de actuaciones educativas se han de desempeñar en la escuela:

✓decisión en cuanto a la escolarización (en un centro ordinario o en un centro de educación especial).

✓Decisión en cuanto a la respuesta curricular, que en función de las competencias podría concretarse en una adaptación del currículo.

✓Decisión respecto a las ayudas/apoyos personales y/o materiales necesarios.

c) qué tipo de actuaciones educativas se han de desempeñar en el ámbito familiar.

La respuesta educativa a las necesidades de los alumnos puede concretarse de forma distinta; en ocasiones puede ser suficiente con algunas decisiones organizativas, a nivel del centro, y metodológicas en relación con alguna área específica; otras veces, sin embargo, puede conllevar una propuesta curricular que se aparte de la de sus compañeros y que puede exigir la participación de otro profesor o especialista incluso en espacios y tiempos distintos.

Existe, pues, un amplio abanico de posibilidades de acuerdo con las características del alumno y las posibilidades de cada centro. En todo caso, la toma de decisiones debería obedecer a un doble criterio:

a) debe buscarse siempre el equilibrio entre la búsqueda de la máxima normalización en las experiencias de aprendizaje que se ofrecen al alumnado y el ajuste a las necesidades particulares; debe dejarse de lado posiciones maximalistas, tanto aquéllas que ante la primera dificultad optan por sacar al alumno de la clase como aquellas otras que defienden a ultranza la permanencia

del alumno en la clase con sus compañeros.

b) antes de tomar en consideración medidas de carácter "extraordinario", como por ejemplo adaptar el currículo o iniciar una atención individual en alguna área es necesario siempre agotar las medidas más ordinarias.

Por lo general, de todas maneras, los apoyos que se prestan al alumnado pueden clasificarse en:

a) Personales. Se refieren a aquel tipo de apoyo que requiere la participación de otros profesionales distintos al profesorado ordinario.

b) Materiales tecnológicos: se refieren a aquel tipo de apoyos que se basan en el concurso de diversos medios materiales y/o tecnológicos para facilitar el acceso del alumnado a las experiencias propias del currículo escolar.

c) Organizativos: se incluyen en este apartado aquel tipo de apoyos basados en un agrupamiento del alumnado y una organización del tiempo y de los espacios distinto al habitual del centro.

d) Curriculares: se refieren fundamentalmente a cualquier tipo de adaptación y/o modificación de los elementos prescriptivos del currículo con objeto de ajustar la propuesta curricular a las necesidades del alumnado.

Esta clasificación de los apoyos está tomada de un trabajo de Giné y Ruiz de próxima aparición; es conveniente recordar que muy a menudo en la práctica dichos apoyos se brindan de forma articulada.

#### 4. LAS ADAPTACIONES DEL CURRÍCULO: UNA FORMA COMUN DE APOYO A LOS ALUMNOS

Una de las formas más frecuentes de apoyo a los alumnos con necesidades educativas especiales se ha venido concretando en los últimos años a través de las Adaptaciones Curriculares Individualizadas (ACI).

Ciertamente, sobre este tema caben enfoques diversos, complementarios y en cierto modo diferenciados, dependiendo, entre otros factores, del concepto mismo que se tenga sobre las ACI y, en general, sobre lo que se ha dado en llamar adaptación curricular.

Ante todo debe recordarse que el concepto de ACI surgió como alternativa a unos "Programas de Desarrollo Individual" (POI) basados en un "currículo especial" o diferenciado del general u ordinario, elaborado para algunos colectivos de alumnos con discapacidades. Con las ACI se pretende, inicialmente, asumir las medidas de "discriminación positiva" para este alumnado a partir de lo establecido en la LISMI (Ley de Integración Social de los Minusválidos, 1982), y llegar a un punto de coherencia con otros principios como el de integración escolar y de utilización de los servicios normales o generales establecidos en esta Ley.

En síntesis, en la actualidad se considera la ACI como una medida:

- a) que contribuye a la formación personalizada de los alumnos y alumnas con condiciones personales de excepcionalidad. b) Que persigue favorecer el máximo logro de los objetivos generales de cada etapa educativa por parte del alumno/a al cual se dirige, facilitando su participación en los entornos escolares, sociales, etc, generales u ordinarios.
- c) Que constituye un apoyo decisivo para el progreso de dichos alumnos, integrándose en el conjunto de las actuaciones educativas dirigidas al desarrollo de todo el alumnado.

Esta concepción de ACI integra los principios de personalización de la enseñanza, que es aplicable a todo el alumnado, y los de normalización e integración, especialmente dirigidos a los alumnos con necesidades especiales.

Desde esta perspectiva las ACI, con independencia de su forma documental más o menos formalizada, deberían cubrir dos objetivos. Por una parte, concretar las prioridades en relación a determinados aprendizajes referidos a contenidos y áreas curriculares que se consideran críticos para facilitar al alumno/a el mayor acceso posible a los objetivos generales de cada etapa. Y por otra parte, precisa las formas y estrategias que se utilizarán para proporcionar al alumno, en la mayor medida posible, experiencias educativas significativas en el contexto de las actividades generales u ordinarias.

En resumen, y en otros términos, la elaboración de una ACI consistiría en concretar decisiones sobre:

- ✓ Las prioridades de la intervención educativa para un determinado alumno en

relación a los elementos del currículo general (incluidas sus posibles modificaciones).

✓ La participación del alumno en las actividades generales, o en otras actividades, en el contexto del centro docente, de acuerdo con las prioridades curriculares estimadas.

Se trataría, pues, de concretar un proceso de toma de decisiones que debería conducir a adecuar lo establecido en el currículo general y en su desarrollo en el centro docente, a las necesidades que el alumno presenta en orden al logro de los objetivos generales de cada etapa educativa en el mayor grado posible.

A modo de propuesta, y con objeto de ejemplificar las dimensiones más importantes de dicho proceso de toma de decisiones, de acuerdo con el trabajo de Giné y Ruiz antes citado, se señalan a continuación los siguientes aspectos:

1) En el contexto del Proyecto Educativo del Centro deben concretarse aquellas medidas que posibiliten la atención a la diversidad de necesidades del alumnado; estas medidas incluyen aspectos referidos a la formulación de los objetivos, a la selección de las actividades de enseñanza y aprendizaje, a la evaluación, a la coordinación de los recursos.

2) De acuerdo con las necesidades de los alumnos, deben establecerse prioridades personalizadas en relación a las capacidades (contempladas en los objetivos de la correspondiente etapa educativa), los objetivos generales y los contenidos de cada área curricular y, en su caso, la posible adición de contenidos que se consideren también prioritarios. En este sentido, el instrumento básico que utilizar sería el currículo de la etapa correspondiente, en base al cual se formularían las prioridades mencionadas. La referencia al currículo ordinario permite orientar la intervención educativa y se convierte en una garantía de normalización en la selección de las experiencias de enseñanza y aprendizaje.

3) Deben preverse los posibles efectos de las prioridades establecidas y de las medidas previstas en relación al proceso personal del alumno, muy particularmente cuando puedan implicar modificaciones del currículo prescriptivo e influir en posteriores acreditaciones académicas o en la posible participación del alumno/a en programas y opciones educativas postobligatorias.

En éste, ciertamente, un tema importante: en muchas ocasiones las medidas que se toman pueden tener consecuencias en la vida académica y en el futuro personal del alumnado, por lo que es necesario valorarlas adecuadamente; es decir, tomar decisiones orientadas a la adaptación significativa del currículo puede, por ejemplo, situar al alumno en una vía que lleve aparejada la no obtención del título de Graduado al final de la Secundaria Obligatoria. Estas posibles consecuencias aconsejan tomar las suficientes precauciones para adoptar en cada caso las medidas que garanticen el máximo desarrollo con el menor costo académico y personal posible.

4) De acuerdo con las capacidades priorizadas, en primer lugar deben seleccionarse los contenidos que mejor contribuyan al progreso armónico de los alumnos; en segundo lugar, deben secuenciarse dichos contenidos a lo largo del ciclo o de la etapa; y en tercer lugar, deben concretarse las actividades de enseñanza y aprendizaje.

Como puede observarse, estas decisiones afectan al conjunto de experiencias educativas que se ofrecen al alumno en su quehacer diario, y pueden abarcar desde adaptaciones de materiales, a la elaboración de itinerarios curriculares que articulen los contenidos en ámbitos de aprendizaje más globalizados, a la necesidad de trabajar algunas estrategias de aprendizaje como puede ser el aprendizaje cooperativo.

En todo caso, las decisiones han de estar guiadas por un criterio de máxima normalización sin renunciar a la especificidad derivada de determinadas condiciones personales de los alumnos. Por otro lado, no debe olvidarse que el hecho de seguir una adaptación del currículo ha de ser compatible con la participación directa en las actividades generales preparada para todo el alumnado.

5) Asimismo deben establecerse los criterio de evaluación. Dos son los objetivos a cubrir: por un lado, han de permitir evaluar tanto el impacto de las medidas adoptadas en el progreso de los alumnos como los posibles resultados. Por otro lado, debe someterse a evaluación la propia adaptación del currículo; toda adaptación ha de ser revisada después de un período razonable de tiempo a la luz de los objetivos conseguido y de su posible ajuste a la evolución de la capacidades de los alumnos.

Cabe señalar que lo expuesto constituye un enfoque que pretende ser coherente con las posibilidades que ofrece nuestro marco cultural y normativo. Marco que entendemos que podría resumirse en una finalidad principal en el contexto de la educación infantil y

obligatoria: construir una comunidad, proporcionar a todos los alumnos y todas las alumnas situaciones y oportunidades educativas para que se sientan miembros de una colectividad, aprendiendo y comunicándose sinceramente Y profundizando en sus relaciones para crecer conjuntamente. Desde este enfoque, coincidiendo con autores como Ford, Davern y Schnorr (1992) entenderíamos que es necesario promover la inclusión de todos los alumnos y todas las alumnas en la escuela como miembros valiosos de la sociedad con la finalidad de prepararlos para la participación en un mundo complejo y diverso, y que los centros docentes han de contribuir a construir una

comunidad, facilitando la autonomía y la interdependencia del alumnado.

Nota: Los contenidos referidos a la evaluación psicopedagógica forman parte del siguiente trabajo: Giné, C. La evaluación psicopedagógica y las necesidades educativas especiales. En: M. Puyuelo (Ed. )Evaluación del lenguaje. Editorial Masson. En prensa.

#### BIBLIOGRAFIA

- Bronfenbrenner, U. (1987). La ecología del desarrollo humano. Barcelona. Paidós.
- Bruner, S.J. (1977) Early social Interaction and Language Acquisition, En H. R. Schaffer (Ed.), Studies in Mother-Infant Interaction London: Academic Press.
- Coll, C.(1990). Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivita del aprendizaje y de la enseñanza. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Eds.), Desarrollo Psicológico y Educación. Vol. 11.: Psicología de la educación. Madrid: Alianza.
- Ford, A.: Davern, L: Schonorr, R. (1992) Inclusive Education: "Making Sense" of the Currículum. En A. S. Staimback y W. S. Staimback, Curriculum Considerations in Inclusive Classrooms: Facilitating Learning of all Students, Baltimore: Paul H. Brookes Pub. Comp.

- Giné, C. y Ruiz, R. Los servicios de apoyo psicopedagógico. En I. Solé y C. Monereo (Ed.). El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional. En prensa.
- Grossman, H.J. (Ed.) (1983). Classification in Mental Retardation, Washington, D.C: A.A.M.R.
- Kaye, K. (1986). La vida social y mental del bebé. Cómo los padres crean personas. Barcelona: Paidós.
- Luckasson, R. Et. Al. (1992). Mental Retardation: Definition, Classification, and Systems of Supports, Washington, D.C: A.A.M.R.
- Martí, E. (1994). En busca de un marco teórico para el estudio contextualizado del desarrollo. Infancia y Aprendizaje, pp. 5- 10.
- MEC (1996). La evaluación psicopedagógica. Modelo, orientaciones, instrumentos, Centro de Desarrollo Curricular.
- Rogoff, B. (1993). Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social. Barcelona: Paidós.
- Schaffer, H. R. (1977). Early Interactive Development. En H.R. Schaffer (Ed.), Studies in Mother- Infant Interaction. London: Academic Press.
- Schaffer, H.R. (1993). El contexto socio-familiar en la educación de la infancia. Temas de infancia. Centro de Publicaciones del MEC y A.M. Rosa Sensato
- Schalock, R.L et al. (1994). The changin Conception of Mental Retardation: Implications for the Fiel. Mental Retardation, vol. 32, n3, ppp. 181-193.
- Schalock, R. L. (1995). Implicaciones para la investigación de la definición, clasificación y sistemas de apoyos de la AAMR de 1992. Siglo Cero, vol 26 (1), n° 157, pp,5-13 ,
- Vigotsky, L.S. (1981). The genesis of higher mental functions. Citado por Wertsch (1988). Wertsch, J. V. (1988). Vygotsky y la formación social de la mente. Barcelona. Paidós.

Wertsch, J. V. (1979). From social interaction to higher psychological processes: clarification and application of Vygotskys theory Human Development, n° 22, pp, 1-22

Warnock, H.M. (1978). Report of the commitee of enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People. London. H.M.S.O .

## HACIA UN CONCEPTO DE PSICOPEDAGOGIA

ROBERTO CAREAGA MEDINA

La primera idea que subyace a nuestra posición no es la de la originalidad artificiosa. No se trata de sacar, como de un sombrero de mago, una conceptualización exótica que diferencie, distinga, especifique a la Psicopedagogía por simple pretensión teórica y / o profesional- laboral. Se intenta establecer, con una cierta precisión un campo teórico y un locus socio - profesional - laboral. En definitiva, un hecho psicopedagógico que responda a un fundamento teórico y se extienda a una praxis específica, que justificaría un Modelo diagnóstico y de intervención alternativas.

La segunda precisión preliminar es que no se tiene ni la soberbia necesaria, ni la claridad definitiva como para siquiera intentar agotar un tema que, aunque no es de reciente planteamiento, por lo menos está teniendo el mérito de estarse escribiendo recientemente.

Las teorías psicológicas, que desde la Modernidad, intentan explicar al hombre parecen no ser suficientemente poderosas como para trascender a la crisis paradigmática que vivimos hoy. Sus visiones pueden no ser erradas, pero son cerradas. Es decir, aparecen como sistemas de explicación global y circulares de la mente humana.

La crisis de paradigmas del conocimiento que vivimos demanda apertura, flexibilidad; y la oferta teórica de la Modernidad no consigue ofrecérsela. Parece requerir más que de teorías, de metateorías.

Una metateoría (Botella, L. 1995) podría ser una teoría que se refiere a la naturaleza de las teorías; es decir, que trata de la naturaleza de los supuestos

epistemológicos implícitos en la construcción teórica.

La Psicopedagogía que intentamos desarrollar como fundamento teórico, intenta superar la base positivista conductista que ha impactado fuertemente la educación chilena en general y la actividad psicopedagógica en particular. Para esto intenta aproximarse a la teoría del Constructivismo Social.

1

A juicio de Botella, L. (1996) el constructivismo como metateoría ampara un amplio espectro de teorías que, compartiendo sus postulados básicos, tienen algunas diferencias entre sí. Al mismo tiempo, dice el autor citado, las metateorías son súper ordenadas a los contenidos de una teoría en particular, e incluye dos conjuntos básicos de supuestos:

- - La naturaleza del conocimiento: la metateoría constructivista supone que el conocimiento es una construcción hipotética (anticipatorio). Esto la separa de la concepción tradicional objetivista de que el conocimiento es una representación interiorizada de la realidad, y
- - Valoración epistemológica: serían aquellos criterios empleados por los científicos para escoger entre las explicaciones teóricas disponibles (Botella, L.1995. Op. Cit., citando a Howard, 1986). Citando a Mahoney, el autor que comentamos, señala que la metateoría constructivista puede ser caracterizada como una organización teórica basada en tres temas relacionados: a) La cognición proactiva o anticipatoria, b) La estructura morfogénica nuclear y c) el desarrollo auto-organizado. Como el pensamiento posmoderno señala la imposibilidad del conocimiento objetivo, el Constructivismo, como una metateoría posible, acepta la idea de que lo que interesa no es develar o descubrir la realidad sino, como ésta se construye. Luis Botella, (1996) sugiere algunos indicadores que podrían permitir establecer una comparación entre el Constructivismo y el Objetivismo como

Metateorías:

## **OBJETIVISMO**

### **METATEORÍAS VISIÓN DE MUNDO**

#### **CONSTRUCTIVISMO**

Organicista / contextualista El mundo se concibe como un gran organismo complejo o como un proceso histórico

Mecanicista El mundo se concibe como una gran Máquina compleja formada por entidades fijas y estables en permanente evolución.

2

#### **CONCEPCIÓN DEL CONOCIMIENTO**

Fragmentalismo acumulativo El conocimiento se basa en el Descubrimiento objetivo y neutral de regularidades (Met. Científico)

Alternativismo constructivo conocimiento se basa en la formulación de predicciones personales su (in)validación

y reconstrucción sería el fruto del contraste con la experiencia.

#### **NATURALEZA DE JUSTIFICACIÓN DEL CONOCIMIENTO**

Valor de verdad. Una proposición es cierta si corresponde inequívocamente con la realidad

Valor de uso. Una proposición es temporalmente útil en función de su capacidad predictiva y su coherencia con el contexto.

#### **VISIÓN DEL SER HUMANO**

Reactivo, pasivo determinado por su (Pro) activo, propositivo en entorno, aislado del medio social relación dialéctica con el

entorno; integrado.

Si nos estamos planteando hacia el interior de paradigmas constructivistas, parece imprescindible que intentemos definir a la disciplina psicopedagógica según los indicadores que se han planteados como básicos para esta metateoría.

a) Visión del Mundo:

Si el mundo es concebido como un proceso histórico en permanente evolución, el individuo se inserta y desarrolla en este proceso cambiante. Riviere, A.(1984), citando a Vygotski, señala que "...el desarrollo del niño es un proceso dialéctico, complejo, caracterizado por la periodicidad, la irregularidad en el desarrollo de las diferentes funciones; la metamorfosis o transformaciones cualitativas de una forma u otra, la

3

interrelación de factores externos e internos y los procesos adaptativos que superan, vencen los obstáculos con los que se cruza el pequeño...". En esta concepción, a la que se adscribe la Psicopedagogía, el desarrollo humano es una síntesis producida por la confluencia de dos órdenes genéticos diferentes: la maduración orgánica y la historia cultural. La primera de ellas se puede explicar por la maduración biológica de la especie expresada en los procesos ontogenéticos de maduración. La segunda, tiene que ver con la influencia de la cultura y su apropiación por parte de "la cría humana", en el lenguaje vygotzkiano. En este proceso dialéctico el Sistema Nervioso Central es modificado funcionalmente por la cultura.

El mundo se concibe como un proceso histórico de relaciones sociales, en que el

desarrollo del ser humano individual, pasa necesariamente por procesos de mediación social y construcción cultural.

- b) *Concepción del conocimiento:* La adscripción paradigmática que la Psicopedagogía hace al Constructivismo Social, supone que el ser humano accede al conocimiento mediante y gracias a la interacción social. Los procesos psicológicos superiores o humanos tienen una ley de doble formación; en el desarrollo cultural toda función aparece dos veces: primero a nivel social (entre personas interactuantes), en un nivel interpsicológico y luego, a nivel individual (en la mente del sujeto), en el nivel intrapsicológico. Esta concepción permite afirmar que el conocimiento es construido por un hombre inserto socialmente.
  
- c) *Naturaleza de justificación del conocimiento:* Si hemos acordado que el conocimiento es construido social e históricamente, la Psicopedagogía puede plantear que el conocimiento que se acumule, la teoría disponible, no puede tener un carácter de verdad absoluta e inmutable. Por el contrario el proceso de construcción y reconstrucción del saber psicopedagógico debe tener un valor temporalmente útil en función de las posibilidades que brinde de anticipación y predicción y, por sobre todo, de su coherencia con el contexto del cual emerge y al cual se aplique.

4

d) *Visión de hombre:*

El concepto de aprendizaje social vygotzkiano, al cual la Psicopedagogía se adscribe (pues aparece como un término clave en su teoría), sería el proceso en el que se da "...la apropiación e internalización de instrumentos y signos en un

contexto de interacción...el aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso mediante el cual el sujeto accede a la vida intelectual de aquellos que lo rodean...".

Por definición, el ser humano debe concebirse como un sujeto activo. La necesidad de "apropiación" de la cultura, le exige insertarse como condición básica de humanización. Recordemos que para Vygotski, la Educación es el proceso de humanización y enculturación del ser humano. Por lo tanto los procesos educativos aparecen como los mecanismos evolutivos esenciales de la especie humana.

En esta perspectiva, la tesis que proponemos es que la Psicopedagogía sería:

**La disciplina<sup>1</sup> que estudia la naturaleza y los procesos del aprendizaje humano, formal y no formal, contextualizados y sus alteraciones.** Careaga, R. (1995), (1996.a.), (1996.b)

El establecimiento de una conceptualización como ésta puede ser la génesis que permita visualizar la disciplina desde una perspectiva teórica incluyente y excluyente de otras ciencias y disciplina. El análisis de la definición permite precisar y extrapolar líneas de acción, investigación y teorizaciones futuras.

Este concepto tiene algunas palabras claves que es necesario especificar:

<sup>1</sup> Usamos la palabra disciplina porque, el estado actual de la discusión no nos permite afirmar, de la Psicopedagogía otra concepción; posiblemente esta disciplina esté en proceso de cientifización y epistemologización. Para mayor profundidad ver Bazán, D. En "Desafíos y Dilemas de la Psicopedagogía". Careaga, R. Editor. Bravo y Allende Edit. U. Educares 1995.

Las preguntas - ejes que permiten dar forma a este objeto teórico-práctico tienen que ver con **qué** es el aprendizaje, **por qué** se produce el aprendizaje, **cómo** se manifiesta o expresa el aprendizaje, **cómo** afecta lo aprendido o no aprendido al hombre, **qué** sentido tiene lo aprendido o no aprendido para el hombre individual y colectivamente, a **qué** tipos de aprendizaje puede acceder el ser humano, **qué** sucede si se prescindiera del aprendizaje.

Parece evidente que otras disciplinas han aportado una gran cantidad de teoría en este tema; sin embargo creemos que este conocimiento disponible bien puede servir de bases para lanzar nuevas líneas de investigación psicopedagógica.

#### **Aprendizaje Formal y no formal:**

Riera, J.(1996) afirma que la educación formal es aquella que se da en la Escuela, dentro del Sistema Educativo, de forma sistematizada e intencionada. Naturalmente la Psicopedagogía recoge como suya este importante campo de teorización y de práctica. La inserción del Psicopedagogo en el Sistema Escolar está tradicionalmente aceptada. Sin embargo, es necesario avanzar hacia una conceptualización aún más amplia a este respecto. No sólo el sujeto con alteraciones del aprendizaje es materia psicopedagógica. El que aprende normalmente es un sujeto con potencialidades pocas veces posibilitadas por el sistema. De tal manera que la optimización de los procesos de aprendizaje y de enseñanza y el aporte psicopedagógico al diseño y ajuste de los currícula, son un campo interesante.

El Departamento de Bienestar Social de la Generalitat de Catalunya, por su parte, nos señala que la Educación No formal "... son los procesos educativos estructurados pero que no tienen como objetivo conseguir un título reconocido.

Puede ser reglada o no reglada.

Pueig, J y Trilla, J.(1996) nos comentan que nos hallamos ante una imagen de la educación como fenómeno complejo, diverso, casi único y constante, que puede adoptar una multiplicidad de formas. Procesos educativos, evidentemente, se

6

encuentran en la familia y en la escuela, pero también pueden aparecer en la biblioteca, en un museo, en un recital de música, en un Centro Cívico, en un Club Deportivo, etc. La clave parece estar en que la sociedad educa siempre y sus formas son diferentes.

En la diferenciación entre los aprendizajes formales y no formales la idea que hace la distinción es la adscripción o no a un sistema educativo, siendo ambos procesos sistemáticos e intencionados.

La preocupación por los aprendizajes no formales, es parte de la práctica Psicopedagógica motivada por la Universidad Educare de Chile. Bazán, D.(1996) ha aportado teóricamente a la reflexión en el sentido de abrir campo a la actividad psicopedagógica en lo que él llama "el misterioso y olvidado espacio extraescuela".

#### **Lo contextual del aprendizaje:**

Lo contextual se refiere a que resulta imprescindible precisar una situación social determinada para estudiar el proceso de aprendizaje y sus alteraciones. Parece claro que se requiere definir un actor social determinado que aprende, en una situación social también determinada, y otro actor social, que actuando como mediador -en la perspectiva vygotzkiana - promueva el aprendizaje intencionadamente.

Bazán, D../ López, A../ Yacometti, O.(1995) nos proponen que el psicopedagogo debe ser capaz de comprender a un sujeto que vive en una realidad social y cultural específica. Y continúan señalando "...la psicopedagogía ignora frecuentemente la naturaleza histórica, social, cultural y política del hecho educativo (y psicopedagógico<sup>2</sup>) y del sujeto que aprende. Como resultado de lo anterior se puede observar que el psicopedagogo tiende a desentenderse de las causas más estructurales de los problemas de aprendizaje, evidenciando una falta de sensibilidad y de preparación suficiente como para cuestionar el momento histórico, político y económico que lo envuelve. En piensa, en este contexto, que lo social es lo mismo que lo individual amplificado ené veces(es decir, la simple amplificación de lo individual)." Este sesgo de hiperindividualización de la conducta humana se traduce en que finalmente casi

<sup>2</sup>La extensión hacia el hecho psicopedagógico es nuestra.

---

7

toda la problemática tendría su explicación en el espacio intramental del sujeto. Aunque en el discurso teórico se acepta la naturaleza multicausal del aprendizaje, en la práctica, dicen los autores citados, se suele desconocer su dimensión sociocultural.

#### **Alteraciones del aprendizaje:**

No es casualidad que se haya evitado usar la expresión "trastornos". En párrafos anteriores se han descrito las características que asume esta conceptualización. Dado que este término corresponde al modelo que se pretende superar, se ha preferido reemplazar por el de **alteraciones, problemas o dificultades** que, para efectos de este trabajo, servirán como sinónimos.

Podemos señalar que en un modelo psicopedagógico, un Problema de Aprendizaje se referirá a:

En referencia a los **Procesos** sustentadores del aprendizaje, diremos que estos corresponderán a los **Cognitivos: atención, memoria, percepción, psicomotricidad, pensamiento y lenguaje**, y a los **Afectivo- sociales** entre los que incluiremos (en forma preliminar) **la autoestima, el autoconcepto académico los adaptativos<sup>3</sup> y el entorno educativo** - que puede ser considerado como un proceso exógeno que soporta y promueve el aprendizaje. A nuestro juicio esta conceptualización plantea interesantes derivaciones que, sin pretender ser exhaustivo, podríamos anotar:

- El centro de la atención psicopedagógica se traslada desde "los trastornos del aprendizaje" al proceso de aprendizaje. Quiere decir que la definición propuesta de psicopedagogía, tanto en sus dimensiones teórica y práctica se nos amplía a un campo donde el énfasis estaba en el déficit, en lo

<sup>3</sup>Los procesos adaptativos, para esta proposición, corresponden a la calidad de la relación e interacción social en los diferentes contextos sociales: familiar, pares, otros no pares, etc.

**"una alteración de los procesos que sustentan el aprendizaje."**

---

8

patológico, hacia una mirada al proceso completo. De una teoría del déficit, pasamos a una disciplina del proceso.

- a) - La investigación psicopedagógica ya no debiera enfatizar sólo técnicas metodológicas de recuperación de las alteraciones sino, bien puede intentar optimizar el proceso en aquellos sujetos que aprenden rápido y bien.
- b) - La mirada básica de la disciplina tecnológica, centrada solo en la acción transformadora, bien puede irse trasladando (o por lo menos

insinuándose) hacia la acción generadora de saber.

- c) - Los criterios de normalidad vs. Anormalidad parecen no tener un peso fundamental, dado que la necesidad no se encuadra en la búsqueda de síntomas que permitan clasificar cuadros patológicos sino, más bien, en recoger información que pueda servir para tomar decisiones de optimización de los procesos de humanización y enculturación. Por otra parte, es posible extrapolar algunas actividades específicas que atañerían al psicopedagogo en cuanto a su actividad más específica. Las consideraciones que se harán a continuación están contenidas en un artículo del autor de este trabajo "Perfil y rol del psicopedagogo: un intento de especificación"(Careaga, R. 1996.a)
- b) - Actividades destinadas a ampliar el núcleo teórico y conceptual de la psicopedagogía: investigación y generación de modelos.
- c) - Actividades de diseño, planificación y ejecución de programas de desarrollo y optimización de los procesos de aprendizaje y de enseñanza.
- d) - Actividades de diseño, planificación, ejecución y evaluación de programas de Investigación Evaluativa e Intervención Psicopedagógica para el sujeto

que no aprende.

- Actividades de Diseño, Planificación, Ejecución y Evaluación de Programas de Investigación Evaluativa e Intervención Social para la comunidad en la que el sujeto que no aprende, está inserto.

9

- d) - Posibilitador del diálogo y la mediación entre los actores fundamentales del proceso de enseñanza y aprendizaje.
- e) - Actividades de compatibilizador de actividades en la coordinación del trabajo de los diferentes actores - profesionales o no - ligados a los procesos de aprendizaje y enseñanza. **DERIVACIONES**

**TEÓRICAS Y PRÁCTICAS** La importancia que le asignamos a la concepción planteada de Psicopedagogía, podría resumirse en las siguientes ideas - fuerza:

2 - Se define una disciplina en positivo y no ligada al déficit. La Psicopedagogía Escolar, en su versión tradicional de Educación Especial y/o Diferencial, aparece indeleblemente ligada a los trastornos del aprendizaje. Es una profesión que se preocupa de los "niños con trastornos del aprendizaje escolar". En esta reciente concepción el objeto de estudio es el aprendizaje, caracterizado específicamente. Esto permite ampliar la mirada teórica y el quehacer profesional.

3 - Cuando se plantea que el aprendizaje humano formal será parte del objeto de estudio, se está señalando (Riera, J.1996) que este aprendizaje se da ligado a la educación formal; es decir, a aquello que se realiza sistemática e intencionadamente y que tiene algún tipo de certificación final. Esto significa que la Psicopedagogía estudia el aprendizaje que se produce como producto de la enseñanza en el sistema educacional, cualquiera sea su denominación específica: preescolar, escolar (Básico y Media), universitario, técnico, profesional, perfeccionamiento post profesional, capacitación profesional, etc. La consecuencia inmediata que se percibe en esta caracterización es que las posibilidades de profundización en la investigación teórica son ilimitadas y que, en cuanto al quehacer profesional, se supera la mirada estrecha de la Educación Diferencial que exigía un locus particular: el sistema escolar (Enseñanza Básica y Media); y un sujeto: el escolar básico y secundario. Por algo se crean los Grupos Diferenciales en estas instancias del sistema y no en otras. Esta conceptualización nueva, entonces, amplía el campo psicopedagógico a niveles del sistema formal que antes no parecían importantes.

10

- La extensión hacia los aprendizajes no formales permite a la psicopedagogía dar un salto teórico y práctico de una importancia profunda (Careaga, R. 1998). Siendo el proceso de aprendizaje una de las características diferenciales del ser humano, podemos señalar sin temor

a equivocarnos que, el ser humano se humaniza cuando aprende; es decir, es en y con este proceso que se hace humano. (Vygotski, L. 1990). De tal manera que para la Psicopedagogía son tremendamente importantes todos aquellos aprendizajes que los seres humano hacen gracias a la educación no formal<sup>4</sup>. La Psicopedagogía extra - escuela (Bazán, D. 1996) ya está siendo analizada desde un punto de vista riguroso. La discusión se centra en la existencia de lo que podríamos llamar una Psicopedagogía Comunitaria (Careaga, R. 1998)

- La mención a las **alteraciones** importa, toda vez que se recoge la vasta experiencia que la Psicopedagogía Escolar ha obtenido desde su nacimiento. Sin embargo, no podemos ser restrictivos en nuestra mirada. Hay un amplio campo que, en nuestro país aún no se ha profundizado suficientemente, y que tiene una relevancia muy particular. Nos referimos a los problemas de aprendizaje que tienen nuestros estudiantes universitarios y, especialmente, a las dificultades que tienen muchos sujetos adultos, con problemas de aprendizaje, que enfrentan el medio laboral. La Psicopedagogía canadiense, ya hace algún tiempo, está haciendo aportes interesantes en esta área (Benezra, E y otros. 1993). Podemos decir que allí donde hay un sujeto que aprende inserto en un sistema formal o no formal y que presenta una dificultad, existe la necesidad psicopedagógica. **EL HECHO PSICOPEDAGÓGICO** El análisis del concepto de Psicopedagogía que se ha insinuado en los párrafos precedentes, encaminan la reflexión hacia precisiones aún más puntuales. Nos referimos a la discusión sobre lo que podría entenderse como el "hecho psicopedagógico". Esta discusión no sólo parece importante para determinar los procedimientos de ajuste entre el núcleo teórico-conceptual y los ámbitos de aplicación sino también, para especificar un campo de acción propio. <sup>4</sup>En el lenguaje de Riera, J (op. cit. 1996) la educación no formal se refiere a todos aquellos procesos que se dan sistemática e intencionadamente pero no conducen a certificación final.

parece ser una adquisición si no anacrónica, por lo menos cada vez más insostenible. La interdisciplinariedad del conocimiento y una praxis cada vez más entremezclada parece ser el sino de la época presente en las llamadas Ciencias Sociales. La disputa por el campo laboral es lo que, de alguna manera, define a los profesionales - sociales hoy en día y, no parece lo más urgente de definir, en tanto no se establezca una fundamentación teórico - conceptual que sostenga la práctica.

El hecho educativo, conceptualizado como el proceso de enseñanza-aprendizaje, aunque parezca un reduccionismo limitante y limitado, nos permite apreciar una confluencia de teorías, a veces antagónicas, que no dificultan necesariamente la acción educativo - pedagógica y, el educador, precisa un campo de expresión no disputado pero sí invadido en la práctica por psicólogos, sociólogos, antropólogos, administradores, ingenieros comerciales, etc.

El hecho psicológico, referido al estudio, diagnosis y terapia del comportamiento, también permite visualizar una variada gama de teorías diversas que pueden coexistir en una especie de eclecticismo práctico, sin perjudicar el ejercicio

profesional en forma definitiva, ni ajustar una acción que se torna cada vez más particularizada y, paradójicamente, menos específica.<sup>5</sup>

A pesar de las divergencias semánticas profundas que pueblan el lenguaje específico de estas dos disciplinas - la educación y la psicología -nadie puede negar que han logrado un status de seriedad teórica y un locus de acción (invadido y superpuesto en ocasiones) específico.

La Psicopedagogía como disciplina emergente no puede soslayar esta historia, ni menos pretender entrar al escenario epistemológico sin asumir los rituales

de su necesaria iniciación.

El hecho psicopedagógico parece descansar en tres pilares fundamentales: 1. Investigación Evaluativa de la naturaleza y los procesos del aprendizaje y

<sup>5</sup> Es evidente cómo se entremezclan los campos de la Psicología Comunitaria, la Psicología Social y la Sociología y, entre la Psicología Educativa con la Pedagogía. La Orientación Educativa y la propia Psicopedagogía.

---

12

sus alteraciones 2. La intervención en dicho proceso y 3. La generación de teoría psicopedagógica.

El primero de ellos, establece una perspectiva interrogadora de la realidad. Esto significa que se cuestiona, investiga y evalúa integralmente la actividad que hace del hombre su verdadera naturaleza: el aprendizaje.

Pero no cualquier aprendizaje o aquel primigenio casi "amébico" postulado por el Condicionamiento Clásico; tampoco el aprendizaje animal que supone que el ser humano responde al medio y al ser reforzado, mantiene la respuesta. No. Nos referimos a aquel aprendizaje que permite al "cachorro humano" pasar de "cría" a persona; aquel que exige superar los procesos psicológicos inferiores y dar un salto cualitativo hacia la humanización. Esta concepción constructivista vygotzkiana, (Vygotzki, 1979) nos ofrece un sustento teórico válido para la Psicopedagogía. En primer lugar, porque al concebir el aprendizaje como base, estímulo y provocador del desarrollo personal nos sitúa en una perspectiva psicológica en que el desarrollo humano no sólo es piedra angular del proceso educativo sino también, fin de la educación. En segundo lugar, porque el proceso de aprendizaje mediado - en términos del autor citado - es el único capaz de mantener y desarrollar el mundo humano por la calidad social y

contextualizada de su ejercicio. Entonces, no se trata de más o menos Psicologías del Aprendizaje sino de una Psicopedagogía que se fundamenta en una concepción social del aprendizaje.

El hecho psicopedagógico, en referencia al primer basamento de la Investigación Evaluativa, impulsa a la reflexión sistemática y problematizadora de y sobre esta realidad (**investigación**); al estudio de la naturaleza y los procesos del aprendizaje y su optimización y también al estudio de **qué y por qué** esos procesos podrían llegar a alterarse. Desde este punto de vista, la investigación no podría estar centrada en el aprendiz en forma exclusiva. Se ha mencionado anteriormente cómo el proceso de aprendizaje no compete sólo al que aprende. Los que median (y pensamos aquí en personas, instituciones y macroinstituciones como la Sociedad, por ejemplo) pueden también alterarse. La garantización del mundo humano puede ideologizarse en un nivel tan extremo que comience a ser contradictoria

13

consigo misma y termine por impedir el ascenso de la cría a persona. La Psicopedagogía está llamada a tener investigación sobre tan claves materias.

La adquisición, organización e interpretación de la información obtenida no tiene sólo un interés especulativo (aunque lo tiene, por cierto), también tiene la impostergable necesidad de servir para la toma de decisiones (**evaluación**). Aquí es donde surge el segundo pilar sustentador de lo que llamamos el hecho psicopedagógico: la Intervención.

La amplitud del fenómeno que nos preocupa, nos permite visualizar un campo de intervención tremendamente vasto que, necesariamente deberíamos precisar. El estado actual de la reflexión nos sugiere algunas ideas preliminares:

- Desde el punto de vista de una concepción social del aprendizaje, parece claro señalar que la tarea pedagógica de la recuperación de los problemas del aprendizaje escolar, es una alternativa válida de inserción laboral psicopedagógica, pero no la única.
- La acción en el campo de la Salud y la incorporación de la Psicopedagogía en estos equipos, es otra alternativa interesante.
- La inserción de la Psicopedagogía en equipos de Desarrollo Comunitario, en la perspectiva de compatibilizador de realidades diversas y de identificador del medio sociocultural, parece también una posibilidad real.

La generación del conocimiento o teoría psicopedagógica, como tercer pilar del hecho psicopedagógico es también, una cuestión fundamental. Si el conocimiento es construido desde la acción, parece necesario acordar que el psicopedagogo hace teoría desde su propia acción; se convierte en un investigador, que puede generar teoría en la medida que como parte de su formación profesional, haya sido advertido e instrumentalizado de esta posibilidad consustancial a su actividad.

14

## **DIMENSIONES DE LA PSICOPEDAGOGÍA**

Usando como base el Modelo de C. Coll (1990), propuesto para la Psicología Educativa parece pertinente intentar especificar las dimensiones posibles de la Psicopedagogía. Por un lado aparece la necesidad de definir una Dimensión Teórica - Conceptual como núcleo epistemológico. ¿De dónde obtiene el conocimiento la Psicopedagogía? , ¿Cómo lo obtiene?. Es posible que genere un

conocimiento propiamente psicopedagógico? Por otra parte, surge una Dimensión Tecnológico - Proyectiva que establece los procedimientos de ajuste en la perspectiva del conocimiento y de la actividad. Por último, una Dimensión Técnico-Práctica, que especificaría el ámbito de aplicación de la Psicopedagogía. (Ver cuadro 3)

Dimensiones de la Psicopedagogía (Cuadro 3)

	NÚCLEO TEÓRICO CONCEPTUAL	PROCEDIMIENTOS DE AJUSTES
15		
El conocimiento psicopedagógico	<p>Conocimientos sobre psicologías del aprendizaje, del desarrollo, en relación al "Hecho Psicopedagógico"</p> <p>Conocimiento sobre Educación y Pedagogía.</p> <p>Conocimiento sobre neuropsicología de los procesos desarrollo aprendizaje relación al proceso psicoeducativo.</p> <p>Conocimiento sobre Antropología y sociología en relación al proceso socioeducativo.</p> <p>Conocimiento emergente psicopedagógico del y del en</p>	<p>Procedimientos de Intervención Evaluativa</p> <p>Procedimientos de Intervención Psicopedagógica</p>
Actividad Técnicas Psicopedagógicas	<p>Actividades destinadas a ampliar el núcleo teórico - conceptual: investigación y elaboración de modelos</p>	<p>Actividades de diseño, planificación y ejecución Evaluativa e Intervención Psicopedagógica</p>
	DIMENSIÓN TEÓRICO CONCEPTUAL	DIMENSIÓN TECNOLÓGICO PROYE

Este cuadro es una adaptación del Modelo para las dimensiones de la Psicología Educativa propuesto por César Coll, 1992

## EL APRENDIZAJE Y SUS PROBLEMAS.

La cuestión de si es el hombre distinto a las otras especies animales no parece ser discutible. Sin embargo, lo que sí es materia fuerte de discusión es cuáles son sus características diferenciales

Desde los mitos cosmogónicos más antiguos hasta la leyenda bíblica del Génesis, parecen superar la polémica estableciendo en el acto de la creación divina del hombre, una suerte de distinción manifiesta para el ser humano sobre todo otro ser viviente. (Gen. Cap.1, ver.26-29)

A partir de los principios de la teología, la naturaleza dual de alma y cuerpo, supone la esencia espiritual humana como base fundamentante de la diferencia. La Filosofía y la Psicología han aportado desde sus respectivas teorizaciones con abundantes argumentos sobre esta cuestión. La capacidad de razonar y la potencialidad de lenguaje son importantes aseveraciones que suponen características diferenciales muy relevantes y, hasta ahora indiscutibles.

Por su parte, la biología aporta a la discusión criterios de igualdad orgánica constitutivas pero que no resuelven básicamente el problema.

Sin embargo, las carencias con las que nace la " cría humana" y su dependencia, primero de la persona materna, y luego del mundo humano hacen de éste, un sujeto que no sólo depende sino que requiere de la garantía de una estructura social que le permita llegar a ser. Su infancia, más larga que la de cualquier otro animal, aparece como una interesante característica que puede ser uno de los sustentos de su desarrollo posterior. Esta situación es posible de ser explicada siguiendo a Bruner, J. 1987. quien señala que el uso de herramientas, por parte de los primeros homínidos, les exigió la postura bípeda para dejar las manos libres. Esta postura inusual y extraña requirió de una zona

pélvica más fuerte y desarrollada para soportar la tensión de la marcha erguida. Esta fortaleza se consiguió gracias a una reducción gradual del canal del parto. Se da entonces, una paradoja obstétrica: un cerebro grande y un canal de parto más estrecho. Esta paradoja se resuelve con un escaso desarrollo (inmadurez) cerebral de la cría humana, que le permite pasar por el reducido canal de parto. Para el logro de la madurez y desarrollo cerebral, fue necesario una infancia

17

protegida más larga, durante la cual es posible transmitirle los modos de la cultura.

Parece claro que la evolución humana no sólo es un proceso anagenético (progresión evolutiva de lo inferior a lo superior), puesto que el ser humano es el único animal que ha desarrollado un modo extragenético de transmisión que supera los mecanismos biológicos genéticos. El mecanismo sociogenético de la enseñanza y el aprendizaje social se constituye en una modalidad de evolución que se superpone y supera los mecanismos biológicos (Waddington, 1975).

Puede decirse que asoma entonces, una característica de la mayor importancia. Al parecer, estamos en presencia de un ser que "no es", sino que "se hace" y en su hacerse, debe hacer. Pero posterguemos un poco la discusión sobre este último aspecto para retomar la naturaleza constructiva del ser del ser humano. Es obvio que la "cría humana" en tanto es un ser que se construye debería ser en potencia lo que luego podrá ser en acto. Esto quiere decir que en el ser del hombre debiera existir una estructura biológica potencial que permitirá su construcción. La hipótesis es que el Sistema Nervioso Central Humano posee características extraordinarias de plasticidad y desarrollo que, paradójicamente, suponen una carencia o déficit en el momento de su nacimiento

y que fácilmente puede ser la esencia de su salto cualitativo posterior. Es más, las deficiencias de desarrollo provocan una suerte de proceso biológico-social de maduración en la que se da un triple vector de adaptación. Primero una adaptación madurativa al mundo social desde lo biológico, luego un constante proceso adaptativo que no es más que una adaptación social desde lo social y por último un proceso de adaptación propiamente a lo social, lo que vendría a ser un proceso de construcción del mundo social.

El primer vector de adaptación al que hicimos mención, es decir una adaptación madurativa al mundo social desde lo biológico, se manifiesta en los primeros años de vida <sup>6</sup>y en la fase puberal de la Edad Juvenil. La maduración orgánica del Sistema Nervioso Central en contacto o no con el mundo humano<sup>7</sup>,

<sup>6</sup>Creemos necesario precisar que el proceso de adaptación es uno solo. Cuando se alude a los vectores de ésta, estamos intentando significar que no es posible separar lo que es un proceso único de adaptación y autoadaptación. <sup>7</sup>Y aquí es necesario recordar las numerosas descripciones que se han hecho de "niños lobos" que aunque carecen del sello humano, esto no les ha impedido un desarrollo orgánico incompleto de su Sistema Nervioso. Decimos incompleto porque no se ha logrado una actualización de todo su potencial por no estar, precisamente inmerso en el mundo humano.

---

18

permite a la cría humana ir logrando una inmersión en el mundo social. Parece evidente que esta maduración biológica tiene sus crisis. La primera crisis de adaptación se da en los primeros años de vida, la segunda, ocurre en la fase puberal; el momento de los cambios corporales semeja una explosión de reajuste adaptativo físico (ajuste del esquema corporal) y social. El desarrollo inicial del sistema nervioso y del cerebro constituye un proceso biológico madurativo que se ofrece plástica y flexiblemente a la influencia del mundo humano. En la perspectiva Vygotskiana (1979), el adulto "presta el mundo a la cría", lo media, y estas adquisiciones se dan en un espacio interpsicológico

y que fácilmente puede ser la esencia de su salto cualitativo posterior. Es más, las deficiencias de desarrollo provocan una suerte de proceso biológico-social de maduración en la que se da un triple vector de adaptación. Primero una adaptación madurativa al mundo social desde lo biológico, luego un constante proceso adaptativo que no es más que una adaptación social desde lo social y por último un proceso de adaptación propiamente a lo social, lo que vendría a ser un proceso de construcción del mundo social.

El primer vector de adaptación al que hicimos mención, es decir una adaptación madurativa al mundo social desde lo biológico, se manifiesta en los primeros años de vida <sup>6</sup> y en la fase puberal de la Edad Juvenil. La maduración orgánica del Sistema Nervioso Central en contacto o no con el mundo humano <sup>7</sup>,

<sup>6</sup>Creemos necesario precisar que el proceso de adaptación es uno solo. Cuando se alude a los vectores de ésta, estamos intentando significar que no es posible separar lo que es un proceso único de adaptación y autoadaptación. <sup>7</sup>Y aquí es necesario recordar las numerosas descripciones que se han hecho de "niños lobos" que aunque carecen del sello humano, esto no les ha impedido un desarrollo orgánico incompleto de su Sistema Nervioso. Decimos incompleto porque no se ha logrado una actualización de todo su potencial por no estar, precisamente inmerso en el mundo humano.

---

18

permite a la cría humana ir logrando una inmersión en el mundo social. Parece evidente que esta maduración biológica tiene sus crisis. La primera crisis de adaptación se da en los primeros años de vida, la segunda, ocurre en la fase puberal; el momento de los cambios corporales semeja una explosión de reajuste adaptativo físico (ajuste del esquema corporal) y social. El desarrollo inicial del sistema nervioso y del cerebro constituye un proceso biológico madurativo que se ofrece plástica y flexiblemente a la influencia del mundo humano. En la perspectiva Vygotskiana (1979), el adulto "presta el mundo a la cría", lo media, y estas adquisiciones se dan en un espacio interpsicológico

primero para luego, interiorizarse. De tal manera que la inmersión en lo social se da en la relación con el otro y posteriormente en la interioridad del sujeto. Todo esto, en una especie de relación dialéctica con el logro de la madurez biológica. Es decir, al mismo tiempo que el cerebro madura puede mejorar los procesos intersubjetivos y de interiorización y, al mismo tiempo que se dan los procesos de relación social e interiorización, se avanza en la madurez del Sistema Nervioso Central. Se observa claramente en este proceso, cómo el préstamo del mundo ofrecido a la cría, le permite dar un salto cualitativo desde funciones psicológica inferiores o animales a funciones psicológicas superiores o humanas. Los procesos descritos de aprendizaje social y de enseñanza, que en el lenguaje vygotzkiano corresponden a interiorización, relación social y mediación, aparecen como fundamentos vitales en la construcción del ser humano.

El segundo vector, se extiende paralelamente al primero como un proceso combinado de adaptación desde lo biológico hacia lo social y, cada vez más frecuentemente desde lo social a lo social. Parece claro que este último sentido es el que define necesariamente el ser constructivo del ser humano. Las adquisiciones sociales rudimentarias (aprendizajes básicos), en un principio, van permitiéndole adentrarse en el mundo humano logrando establecer un esquema socio - simbólico, a partir del lenguaje, que no sólo modifica su estructura orgánica sino que, al mismo tiempo, le aseguran la construcción de una mente humana y su inserción en la cultura y sociedad en la que está inserto. El aprendizaje social aparece como el proceso diferencialmente humano, mediante el cual las carencias hereditarias son suplidas.

Bruner, J. (1987), nos ofrece un paralelo muy interesante, que pone de relieve la naturaleza fundamental de la relación social para el logro de la construcción del ser humano desde lo social hacia lo social, cuando compara la crianza de los

cachorros de los mandriles y de los niños bosquimanos. Los mandriles tienen una vida social muy organizada y estable. Los cachorros interactúan entre ellos, nunca con los adultos; juegan y practican actos que luego ordenarán en patrones de conducta adultos, adecuados a los patrones del macho o hembra dominantes. Por el contrario, a pesar de que entre los bosquimanos no hay proceso de enseñanza sistemática y muy escasa tradición oral, los adultos interactúan fuertemente con los niños. Los niños bosquimanos participan de todas las actividades de los adultos y el aprendizaje se desarrolla por imitación y la enseñanza por demostración. El pequeño, a diferencia de la cría animal, se inserta desde siempre en el mundo social, lo que le permite, gracias a diversas formas de aprendizaje y enseñanza, "hacerse" y construirse ser social y humano. Las sociedades más complejas desarrollan métodos de transmisión oral fuera de contexto en lugar de demostraciones en el contexto (como la de los bosquimanos), así, se aleja el aprendizaje del contexto de la acción inmediata. El aprendizaje se convierte, entonces, en un acto liberado de los fines de la acción inmediata y prepara al pequeño para una forma de construir su pensamiento despegado de la acción en un proceso de reflexión que lo conduce a la abstracción.

Es evidente que este segundo vector se extiende durante toda la vida y hasta que el sustrato orgánico lo posibilita. El alcance del intelecto (Bruner J. Op Cit.), dada su facultad de acrecentarse con la ayuda externa no puede considerarse en toda su extensión sin considerar los medios que ofrece la cultura para su capacitación.

El intelecto del hombre no le pertenece a él simplemente sino a toda la comunidad, en el sentido que su apertura o capacitación dependen de que su

cultura tenga éxito para desarrollar los medios con ese fin.

El tercer vector del proceso de adaptación supera la naturaleza autoadaptativa, para sostener y fundamentar una función de construcción hacia afuera. Quiero decir, si aceptamos que el proceso autoconstructivo del ser requiere de un ambiente específico humano, es imprescindible que se construya dicho ambiente.

La existencia actual de ese mundo no significa que ya esté construido en forma definitiva. Es preciso construirlo día a día. De tal manera que parece no bastar con la adaptación así, simplemente, del hombre al ambiente humano. El proceso

20

de autoconstrucción es también un proceso de construcción del mundo humano. Se da en una relación dialéctica en que la síntesis de dicha relación es el hombre mismo. Es precisamente esto lo que queríamos significar cuando decíamos que el hombre en su proceso de construcción construye, en su hacer - se, hace. Por cierto el mundo del hombre - la cultura, la sociedad- es producto de su construcción imprescindible. Tanto es así, que podríamos decir que sin hombre no hay mundo humano y sin mundo humano no es posible la existencia del hombre.

En párrafos anteriores decíamos que el aprendizaje es el proceso diferencialmente humano, mediante el cual las carencias herenciales son suplidas. Sin embargo, creemos que este proceso no es sólo supletorio, es mucho más que eso. Es una de las características diferenciales más relevantes del hombre. Mediante el aprendizaje el hombre llega serlo.

En la perspectiva que se ha planteado el concepto de aprendizaje, podemos reconocer algunas características sustantivas que nos aproximan a su

naturaleza:

Es un proceso humano. mediante él se suplen las carencias hereditarias.

El proceso de aprendizaje, al transformar al sujeto en ser, no es voluntario en su forma esencial, puesto que no es parte del proceso la opción del no ser. De tal manera que en tanto no voluntario y obligatorio, llega a ser indispensable. Por cierto no nos estamos refiriendo a aquellos contenidos culturales optativos, que bien pueden ser aprendidos o no, sino, a aquellos que provocan la verdadera transformación desde la animalidad hacia la humanidad.

4. - Es el proceso social por definición. Mediante él, el hombre se autoconstruye socialmente, se modifica biológicamente y construye lo social. lo que garantiza su autoconstrucción como ser humano.

Para los efectos de este trabajo, se conceptualizará el proceso de aprendizaje desde la perspectiva Conductista, luego Gestáltica y las corrientes cognitivistas para finalizar con una proposición a una aproximación operacional, que bien puede permitirnos extrapolar una concepción de alteración o dificultad de aprendizaje. De la corriente Psicológica del conductismo, hemos heredado un concepto que, a fuerza de repetirlo, nos parece verdadero y único: **"aprendizaje es un cambio, relativamente permanente del comportamiento, como producto de la experiencia"**. Luego, si el cambio de comportamiento se considera aprendizaje, una alteración de éste supondría:

- - Un no cambio en el comportamiento
- - Un cambio inadecuado en el comportamiento
- - Una dificultad para cambiar el comportamiento La primera alternativa parece muy poco admisible. La adaptación del ser humano al medio requiere de algunos cambios básicos y permanentes del

comportamiento. Las dos alternativas que siguen, tienen el sello de la mirada conductista. Esto significa, un concepto de comportamiento como rendimiento observable. Por lo tanto, habría un rendimiento inadecuado o una dificultad para rendir. En síntesis, esta concepción nos lleva a la conclusión de que un Problema para Aprender estaría estrechamente ligado a dificultades en el rendimiento. Creemos que el rendimiento más que una causa explicativa es una consecuencia; de manera tal que se reduce el problema de aprendizaje a una cuestión más bien sintomatológica. El rendimiento alterado parece una buena señal de que algo no está del todo bien, pero no puede ser confundido con el verdadero problema. Si conceptualizamos aprendizaje, operativamente como:

---

**Un cambio o modificación en los procesos que sustentan el comportamiento,**

---

22

habremos dado un viaje teórico importante. Los Problemas para aprender serían alteraciones en los procesos que están en la base del rendimiento.

De esta manera, lo que interesaría tanto desde el punto de vista diagnóstico, como de la Intervención, sería evaluar e intervenir "esos procesos". Así se empieza a perfilar un Modelo Diagnóstico que parece alternativo.

Las investigaciones actuales nos han mostrado con abundantes evidencias empíricas que los procesos cognitivos pueden encontrarse alterados en niños con dificultades de aprendizaje, a decir de Riviere (1990), los sujetos que presentan problemas para aprender tienen perfiles cognitivos diferentes a la de los niños que no los tienen Vygotski (1984) insiste en este punto cuando dice " que los problemas de aprendizaje no pueden concebirse como una disminución cuantitativa de determinadas funciones cognitivas, sino de una organización cualitativamente diferente de ellas... El niño con problemas no es un normal

disminuido ni es un sujeto con menor capacidad de ejercer ciertas habilidades sino, posee una estructura funcional peculiar que debe ser analizada y objetivada... aún cuando la génesis de la deficiencia puede ser una disminución de los recursos asociativos que constituyen la base material de las funciones superiores, ello no se traduciría en formaciones psicológicas que implicarían una determinada organización, con rasgos cualitativamente propios, de tales funciones y de las subordinadas a ellas... esto implicaría un funcionamiento psicológico especial..."

Al mismo tiempo podemos señalar, a la luz de las teorías del aprendizaje y del desarrollo, que el Medio es una condición esencial para que los procesos cognitivos puedan existir. Si entonces sabemos de la importancia del entorno ¿por qué no se le ha dimensionado suficientemente?

Cuando hablamos del Medio ambiente no nos estamos refiriendo solamente a la manipulación instruccional que se puede hacer del proceso de aprendizaje y de desarrollo, estamos pensando, también en las variables afectivas personales y familiares, en las variables sociales de inserción y pertenencia a grupos, en un entorno educativo y, por cierto, en un grupo o subgrupo social y cultural con determinadas características económicas.

Por lo tanto, no sólo debemos hablar de Procesos Cognitivos, también dentro de los procesos a los que se hacía mención, mencionaremos los Procesos Afectivo-Sociales.

Entonces podríamos decir que estos procesos serían: (Careaga, R. 1994)  
(Cuadro 4 )

## PROCESOS DE BASE

### COGNITIVOS:

Atención Memoria Percepción Psicomotricidad Pensamiento Lenguaje

### AFFECTIVO - SOCIALES Personal - Familiar:

Autoestima Autoconcepto académico Personalidad Interacción Social Relaciones familiares

Entorno Educativo: Personalidad del Profesor Metodologías de Trabajo Normas Clima afectivo y organizacional Infraestructura

Entorno Social: Nivel Social Nivel Económico Nivel Cultural

---

En este sentido, podemos señalar, entonces, que cualquier alteración en los **Procesos de Base** podría estar relacionado con dificultades para aprender.

Esta operacionalización del concepto de aprendizaje puede, además de permitirnos explicarnos más claramente qué son las Dificultades de Aprendizaje, diferenciar lo que es un Problema de Enseñanza (o ligado a la enseñanza más que al aprendizaje).

Sin embargo, será necesario hacerse la siguiente pregunta: ¿Por qué los niños con severa deprivación socio - cultural y económica no son todos sujetos con problemas para aprender o de enseñanza?. Sería lógico pensarlo. En esos casos hay una severa alteración de procesos que se funda en la pobreza, la desigualdad de oportunidades, la falta de estimulación y la deprivación social y psicolingüística. Todos los que hemos tenido alguna experiencia docente, en estos sectores, sabemos que esto no se cumple. No es automático que alteraciones tan importantes produzcan necesariamente problemas.

Una buena, o posible, explicación para esta aparente paradoja sería la aplicación del concepto de resiliencia (Bralic, S.1992). Este término, bastante popular en el medio hoy, está tomado de la física y expresa " la capacidad que tiene un cuerpo físico de recobrar su forma primitiva cuando se cesa de ejercer una presión sobre él." Sería opuesto al concepto de "vulnerabilidad". En el campo de la psicología, este concepto nos estaría sugiriendo la idea de que hay sujetos que pueden hacer un enfrentamiento más efectivo a eventos estresantes, severos y acumulativos. Serían niños resiliencia aquellos que pueden lograr un desarrollo de la sanidad mental a pesar de los factores de riesgo que implica la alteración de procesos que hemos mencionado.

Por cierto, la calidad de resiliencia puede darse en cualquier nivel o estrato socioeconómico y nos permitiría explicar esa especie de invulnerabilidad que algunos niños presentan.