

El psicopedagogo como mediador del proceso enseñanza-aprendizaje, una mirada desde los programas de Integración en Chile

Nancy Verónica Tello Muñoz

<http://hdl.handle.net/10803/406144>

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi doctoral i la seva utilització ha de respectar els drets de la persona autora. Pot ser utilitzada per a consulta o estudi personal, així com en activitats o materials d'investigació i docència en els termes establerts a l'art. 32 del Text Refós de la Llei de Propietat Intel·lectual (RDL 1/1996). Per altres utilitzacions es requereix l'autorització prèvia i expressa de la persona autora. En qualsevol cas, en la utilització dels seus continguts caldrà indicar de forma clara el nom i cognoms de la persona autora i el títol de la tesi doctoral. No s'autoritza la seva reproducció o altres formes d'explotació efectuades amb finalitats de lucre ni la seva comunicació pública des d'un lloc aliè al servei TDX. Tampoc s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant als continguts de la tesi com als seus resums i índexs.

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis doctoral y su utilización debe respetar los derechos de la persona autora. Puede ser utilizada para consulta o estudio personal, así como en actividades o materiales de investigación y docencia en los términos establecidos en el art. 32 del Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual (RDL 1/1996). Para otros usos se requiere la autorización previa y expresa de la persona autora. En cualquier caso, en la utilización de sus contenidos se deberá indicar de forma clara el nombre y apellidos de la persona autora y el título de la tesis doctoral. No se autoriza su reproducción u otras formas de explotación efectuadas con fines lucrativos ni su comunicación pública desde un sitio ajeno al servicio TDR. Tampoco se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al contenido de la tesis como a sus resúmenes e índices.

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis and its use must respect the rights of the author. It can be used for reference or private study, as well as research and learning activities or materials in the terms established by the 32nd article of the Spanish Consolidated Copyright Act (RDL 1/1996). Express and previous authorization of the author is required for any other uses. In any case, when using its content, full name of the author and title of the thesis must be clearly indicated. Reproduction or other forms of for profit use or public communication from outside TDX service is not allowed. Presentation of its content in a window or frame external to TDX (framing) is not authorized either. These rights affect both the content of the thesis and its abstracts and indexes.

TESI DOCTORAL

Títol:

**El psicopedagogo como mediador del proceso enseñanza-
aprendizaje, una mirada desde los programas de
Integración en Chile.**

Realitzada per	Nancy Verónica Tello Muñoz
Dirigida per	Dr. Eduardo Cabezón Contreras. Dr. Jorge Urquarth Matheu.
Tutora:	Dra. Mireia Civis Zaragoza.

INDICE

INTRODUCCIÓN	6
PRIMERA PARTE: CONCEPTUALIZACIÓN	
1. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	10
1.1. ANTECEDENTES SOBRE ATENCIÓN A LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN CHILE	10
1.2. EDUCACIÓN DE CALIDAD PARA TODAS Y TODOS.	14
2. EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN: PERTINENCIA DE LA ACCIÓN PSICOPEDAGÓGICA EN EL CONTEXTO CHILENO	19
3. OBJETIVOS	26
3.1. GENERALES	26
3.2. ESPECÍFICOS	
4. MARCO TEÓRICO	27
4.1. POLÍTICA DE EDUCACIÓN ESPECIAL EN CHILE	27
4.2. LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES	28
4.3. EL PROGRAMA DE INTEGRACIÓN ESCOLAR A PARTIR DEL DECRETO N°170.	30
4.4. ANÁLISIS DE DIFERENTES PARADIGMAS EDUCATIVOS	33
4.4.1. PARADIGMA CONDUCTUAL	33
4.4.2. PARADIGMA COGNITIVO	36
4.4.3. PARADIGMA SOCIO-CULTURAL	39
4.4.4. EL PARADIGMA SOCIO-COGNITIVO: UN PARADIGMA INTEGRADOR	43
4.5. MODIFICABILIDAD Y APRENDIZAJE MEDIADO	46
4.6. TEORÍA DE LA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE MEDIADO DE REUVEN FEURESTEIN	50
4.6.1. CARACTERÍSTICAS DEL CAMBIO COGNITIVO ESTRUCTURAL	53
4.6.2. CARACTERÍSTICAS DEL APRENDIZAJE MEDIADO	53

4.6.3.	CATEGORÍAS DE LA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE MEDIADO	56
4.6.4.	FUNCIONES COGNITIVAS EN DIFICULTAD	63
4.6.5.	OPERACIONES MENTALES	71
4.7.	PSICOPEDAGOGÍA	73
4.7.1.	LA INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA	77
4.7.2.	LA DIVERSIDAD DE LAS PRÁCTICAS PSICOPEDAGÓGICAS	84

SEGUNDA PARTE: ESTUDIO CUALITATIVO

5.	POSICIONAMIENTO PARADIGMÁTICO	88
6.	ENFOQUE METODOLÓGICO	91
7.	PROCEDIMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN	95
7.1.	DESCRIPCIÓN DEL PROCESO DE OBSERVACIÓN	96
7.1.1.	DESCRIPCIÓN GENERAL DE LOS ESTABLECIMIENTOS	97
7.1.2.	CARACTERÍSTICAS DEL PROCESO DE OBSERVACIÓN	99
7.1.3.	LOS PARTICIPANTES DE LA INVESTIGACIÓN	100
7.1.4.	DESCRIPCIÓN GENERAL DE LA FORMA DE TRABAJO DE PSICOPEDAGOGA POR ESTABLECIMIENTO	101
7.2.	OBJETIVO DE LA OBSERVACIÓN.	103
7.2.1.	DESCRIPCIÓN DE ESCENARIO Y ACCIONES DE PSICOPEDAGOGA	103
7.2.1.1.	ESTANCIA EN EL ESCENARIO.	103
7.2.1.2.	RELATO DE LAS EXPERIENCIAS: DOCENTES AULA REGULAR	107
8.	INSTRUMENTOS PARA LA RECOGIDA DE LA INFORMACIÓN	108
8.1.	RECOGIDA DE DATOS Y ANÁLISIS DE RESULTADOS ANÁLISIS ENTREVISTA: MEDIACIÓN DE APRENDIZAJES Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE MEDIADO	113

8.2. RECOGIDA DE DATOS Y ANÁLISIS DE RESULTADOS ANÁLISIS PAUTA DE OBSERVACIÓN: PERFIL DEL PSICOPEDAGOGO MEDIADOR	128
8.2. RECOGIDA DE DATOS Y ANÁLISIS DE RESULTADOS ANÁLISIS LISTA DE COMPROBACIÓN: CRITERIOS DE MEDIACIÓN (ACORDE A TEORÍA DE FEURESTEIN)	147
9. PROPUESTA PARA ORGANIZAR Y DEFINIR ASPECTOS PROPIOS DEL PSICOPEDAGOGO Y DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE MEDIADO	156
9.1. EVALUACIÓN E INTERVENCION PSICOPEDAGOGICA, PROPUESTA PARA SU IMPLEMENTACIÓN EN LA ESCUELA.	157
9.2. INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA, PROPUESTA PARA SU IMPLEMENTACIÓN EN EL AULA	164
9.3. LA RESPUESTA EDUCATIVA A LA DIVERSIDAD	166
10.- INFORMACIÓN POST IMPLEMENTACIÓN DE EAM, CON ESTUDIANTES EN ATENCIÓN INDIVIDUAL	185
11. CONCLUSIÓN	189
10.1 LIMITACIONES	194
10.2 DESARROLLOS FUTUROS	196
11. REFERENCIAS	197
12. ANEXOS: INSTRUMENTOS UTILIZADOS	202
12.1. ENTREVISTA: MEDIACION DE APRENDIZAJES Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE MEDIADO.	202
12.2. PAUTA DE OBSERVACIÓN: PERFIL DEL PSICOPEDAGOGO MEDIADOR	203
12.3. LISTA DE COMPROBACIÓN : CRITERIOS DE MEDIACIÓN (ACORDE A TEORÍA DE FEURESTEIN)	208

INDICE DE IMAGENES	Página
CUADRO 1:PRACTICAS PSICOPEDAGOGICAS	23
CUADRO 2:DECRETO 170: CABIO DE PARADIGMA	29
CUADRO 3:EVOLUCIÓN DESDE LA HOMOGENEIZACION A LA DIVERSIFICACIÓN	30
CUADRO 4:TEORIA DE LA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE MEDIADO	50
CUADRO 5: LA PSICOPEDAGOGIA COMO CUERPO DE CONOCIMIENTO	76
CUADRO 6:SIGNIFICATIVIDAD DE LA ACTIVIDAD	78
CUADRO 7: RASGOS QUE DEFINEN LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN	95

INTRODUCCIÓN

La psicopedagogía como disciplina en Chile aparece desde su origen relacionada con el proceso de aprendizaje escolar y las dificultades que presentan algunos niños que tienen un desarrollo atípico para seguir la escolaridad común, aquellos que presentan necesidades educativas o altas capacidades.

En nuestro país, esta disciplina con una evolución no mayor a 30 años, tiende a confundir su rol con el de educadores diferenciales que atienden a estudiantes de las mismas características; en nuestra investigación pretendemos focalizar en rol del psicopedagogo acercándolo a sus bases que claramente son pedagógicas, pero no pueden distanciarse del modelo psicológico y en especial neuropsicológico.

Es por tanto, que cuando miramos al psicopedagogo desde su quehacer, no podríamos relacionarlo con la didáctica de lo que enseña pues no es un profesor, pero si interviene desde los procesos de enseñanza aprendizaje, para lo cual hay estrategias de intervención propias del área, así que debemos ir más allá y abordarlo como mediador de aprendizajes con el conocimiento de las etapas del desarrollo biológico de cualquier estudiante, pero sin nunca perder de vista que ha de cumplir el rol de intermediario entre el conocimiento y el estudiante, siendo un puente construido con significancia del aprendizaje, intencionalidad y trascendencia, pues lo que se co-construye con el estudiante es para toda su vida y no queda aislado en áreas escolares, más bien se traspone a todas las áreas del conocimiento.

La preocupación por las dificultades del aprendizaje como quehacer psicopedagógico, tuvo su origen en la necesidad escolar y social, de ninguna manera clínica, pues no es su fin; derivada de la gran cantidad de niños que repetían curso o abandonaban tempranamente las escuelas por no aprender a leer o a calcular. De la necesidad de abordar este problema surgió el quehacer profesional destinado a conocer las causas y luego darles soluciones adecuadas, es así que la capacidad del psicopedagogo para gestionar los procesos que permitan en primer

lugar, observar los procesos de aprendizaje de los estudiantes y dar cuenta de cómo aprende con una mirada investigativa; para luego definir de acuerdo a las singularidades de aprendiz un plan de acción que le permita alcanzar el máximo progreso de sus potencialidades en un recorrido escolar coherente y sustantivo en lo pedagógico, curricular, social y de desarrollo personal, de acuerdo a lo definido en los principios básicos que se desprenden de los pilares de la Reforma Educativa en marcha en Chile.

En el contexto de una Reforma Educacional en Marcha como la ha denominado el Ministerio de Educación en Chile, y valorando los principios que esta versa, donde se declara la educación como un derecho social; se valora la calidad y la equidad, teniendo implicancias sobre todos los actores que participan en el proceso educativo, implicancias en la capacitación de los docentes, la inversión en infraestructura y la ampliación de la jornada a una jornada única.

Este ajuste conlleva entonces, un importante cambio en los modelos para enfrentar la educación, implica también y en forma sustancial, reformas a nivel curricular que estén sustentadas en marcos teóricos sólidos y adecuados a las nuevas exigencias que presenta la modernidad.

La disciplina psicopedagógica siempre ha estado presente en esta situación y proceso de cambio, pues en muchos de los programas actualmente utilizados en el aula ya eran manejados, propuestos y ejecutados por profesionales psicopedagogos en sus respectivos quehaceres en atención individual o en aulas de establecimientos que atienden las necesidades educativas especiales, siendo estos profesionales especialistas en la optimización de los aprendizajes para cualquier estudiante, es decir, es el especialista que destacará sus potencialidades y desarrollará sus capacidades, tomando en cuenta las singularidades de cada individuo.

De acuerdo a las orientaciones técnicas para Programas de Integración Escolar en Chile, que aporta recursos materiales y humanos, y apoyos especializados, para fortalecer las prácticas pedagógicas dentro del aula, para planificar y evaluar la enseñanza, para trabajar colaborativamente en función de dar respuesta a las diferencias individuales de los estudiantes, asegurando así su progreso en el currículo escolar; es que aparecen los conceptos de trabajo colaborativo como una de las principales herramientas para mejorar la calidad de los aprendizajes de todos los estudiantes, especialmente de los que presentan NEE, este trabajo lo lleva a cabo el EQUIPO DE AULA.

“El equipo de aula está conformado en primer lugar por el profesor/a de aula respectivo y el profesor/a de educación especial/diferencial o psicopedagogo/a, en algunos casos. También pueden ser parte del equipo de aula, otros profesionales asistentes de la educación tales como psicólogo/a, fonoaudiólogo/a, psicopedagogo/a; además asistentes de aula, intérpretes de lengua de señas, entre otros posibles”.¹

Al estar declarada la participación del psicopedagogo, en un documento oficial del MINEDUC en Chile, lo valida dentro de los establecimientos educacionales, y explicita algunas de las acciones donde puede participar activamente, como son:

- Diseñar la respuesta educativa para la diversidad y de acceso al currículo correspondiente al nivel (Plan de Clase)
- Plan de Apoyo Individual.-
- Planificar el proceso de enseñanza aprendizaje para responder a las NEE que presenta el estudiante, después de un proceso de evaluación integral e interdisciplinaria, que identifica los apoyos que este necesita para poder

¹ ORIENTACIONES TÉCNICAS PARA PROGRAMAS DE INTEGRACIÓN ESCOLAR (PIE), DIVISIÓN DE EDUCACIÓN GENERAL UNIDAD DE EDUCACIÓN ESPECIAL 2013

desarrollarse y aprender durante el año escolar, señala el lugar en que éstos serán provistos y los profesionales que prestarán los servicios.

- Llevar el Registro de planificación y evaluación de actividades de curso PIE,

Es así que quisiéramos en esta investigación, ahondar en el rol del psicopedagogo en especial una de las propuestas que se maneja, que propone que los psicopedagogos trabajen activamente dentro de la sala de clases y junto al profesor ya sea de aula o diferencial, en el asesoramiento, diagnóstico, atención y diseño de estrategias de aquellos estudiantes que presenten retos cognitivos, así la participación de este especialista podría verse significativa y necesaria.

Los psicopedagogos se ocupan por el aprendizaje como objeto de estudio, integrados al aula es una posibilidad, en otros locus distintos a los tradicionales, también lo será, el desafío entonces, es poder ser agentes de cambio activos, pero para lograrlo se ha de investigar sobre su quehacer y profundizar sobre modalidad de trabajo.

Valorando la oportunidad que ofrecen los psicopedagogos en los establecimientos educacionales, hemos dado cuenta de la importancia de analizar la forma de trabajo en donde se implementan las estrategias de aprendizaje mediado, para los psicopedagogos describir su trabajo y estructurarlo de alguna forma única es una dificultad, hoy bien sabemos que la descripción del psicopedagogo como mediador se socializa desde las universidades que imparten la carrera hasta las tareas que estos definen como parte de su actividad laboral.

Nuestra investigación pretende revisar cómo están trabajando las psicopedagogas en los establecimientos que tienen programa de integración o inclusión, como intencionan la intervención a través de estrategias de aprendizaje mediación y como mediatizan los aprendizajes, dan significancia y hacen que trasciendan fuera del aula, entendiendo que el aprendizaje es el objeto de estudio primordial de la tarea del psicopedagogo.

1. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. Antecedentes sobre atención a las necesidades educativas especiales en Chile

En Chile, la atención a las necesidades educativas especiales tiene sus inicios en los años 60, en ese periodo se dieron las acciones para una reforma educativa orientada a dar cobertura a todos los niños y niñas en edad escolar; bajo el principio de normalización que implicaba que los niños con características especiales se integran a “escuelas normales”.

La progresión en Chile en el área de educación especial ha avanzado a partir de los años 70, desde la creación de esta modalidad educativa se ha promovido el diseño de políticas públicas y estrategias que permitan la generación de condiciones que faciliten la integración de los alumnos con discapacidad a la escuela regular.

En 1990, el Decreto de Educación N°490/90, estableció las normas para implementar programas de integración escolar, permitiendo que los establecimientos educacionales recibieran una subvención especial por cada alumno integrado.

En 1998, surgen los Decretos Supremos N° 01/98 de Integración Social de las personas con discapacidad. y 374/99 complementa Decreto Supremo de Educación N° 01/1998, autorizando la atención de los escolares hospitalizados.

En este contexto en evolución constante el año 2007, se promulga la Ley 20.201, que pone controles financieros a los sostenedores otorgando financiamientos diferenciados dependiendo si las Necesidades Educativas Especiales son transitorias (NEET) o permanentes (NEEP). Esta ley asociada a la subvención, propone la elaboración de un Reglamento para la realización de la evaluación o diagnóstico de ingreso de NEET Y NEEP para identificar a los/as

estudiantes beneficiarios de la subvención y por ende de los apoyos especializados que se requieran.

A partir de estos lineamientos se instalan en el sistema educativo los Programas de Integración Escolar, definiéndolos como una estrategia del sistema educacional mediante el cual se obtienen los recursos humanos y materiales para dar respuestas educativas ajustadas a niños, niñas o jóvenes con necesidades educativas especiales (NEE), ya sea por discapacidad o trastornos específicos del lenguaje en la educación regular.

El año 2009, se promulga la Ley General de Educación (Ley 20370 o LGE), que es la ley chilena que actualmente establece la normativa marco en materia de educación, esta cuenta con dos artículos directamente relacionados con educación especial que definen como derecho la atención adecuada a las Necesidades educativas especiales y definen la modalidad de la educación especial y su tarea, el Artículo 10 que hace mención a los integrantes de la comunidad educativa sus derechos y deberes sobre las oportunidades en cuanto calidad, acceso, atención oportuna enfocado a la diversidad. Así también se hace mención al Artículo 23, que refiere “La Educación Especial o Diferencial es la modalidad del sistema educativo que desarrolla su acción de manera transversal en los distintos niveles, tanto en los establecimientos de educación regular como especial, proveyendo un conjunto de servicios, recursos humanos, técnicos, conocimientos especializados y ayudas para atender las necesidades educativas especiales que puedan presentar algunos alumnos de manera temporal o permanente a lo largo de su escolaridad, como consecuencia de un déficit o una dificultad específica de aprendizaje.

Se entenderá que un alumno presenta necesidades educativas especiales cuando precisa ayudas y recursos adicionales, ya sean humanos, materiales o pedagógicos, para conducir su proceso de desarrollo y aprendizaje, y contribuir al logro de los fines de la educación.”²

² Orientaciones técnicas para programas de integración escolar (PIE), División de Educación General Unidad de Educación Especial 2013

Es así que en el año 2009, se promulga el Decreto Supremo N° 170 (DS N° 170/09) que es el reglamento de la Ley N° 20201 y fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de la subvención para educación especial y establece lineamientos relevantes respecto a procesos de evaluación diagnóstica y requerimientos para acceso a recursos. Además, plantea orientaciones respecto a la coordinación, planificación de recursos, generación de actitudes y lógicas de trabajo colaborativo y tendencias más inclusivas asociadas a prácticas en el aula con estudiantes integrados. La idea de la política ha sido que los Programas de Integración Escolar (en adelante, PIE) sean un apoyo al mejoramiento de las escuelas en cuanto a aprendizajes de calidad para todos los y las estudiantes y al desarrollo institucional de la escuela.

El 2010 se dicta la Ley N° 20.422 que establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad, esta ley marca un hito acerca de los procesos de inclusión y da lugar a un enfoque educativo que valora la diversidad por sobre el enfoque homogeneizador.

Entre otros, señala (art. 3), el Principio de accesibilidad o Diseño Universal, que implica acceso al currículo para todos los estudiantes, caracterizado por:

a.- Los establecimientos de enseñanza parvularia, básica y media contemplarán planes para alumnos con NEE... (art.34).

b.- Los establecimientos de enseñanza regular deberán incorporar las innovaciones y adecuaciones curriculares.....para permitir y facilitar a las Pc/D el acceso a los cursos o niveles existentes, brindándoles los recursos adicionales que requieren para asegurar su permanencia y progreso en el sistema educacional, (Art. 36)

c.- El Ministerio de Educación deberá hacer las adecuaciones necesarias para que los alumnos y alumnas con NEE puedan participar de las mediciones de la calidad de la educación.

La valoración hacia la diversidad trae consigo la diversificación de la enseñanza y por ende la flexibilización curricular, a través del DECRETO N°83 de enero de 2015, donde se aprueban los criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica.

El decreto N° 83/2015, será una herramienta curricular para avanzar hacia una educación inclusiva: todos y todas las estudiantes participan, aprenden y cursan su trayectoria escolar como los demás estudiantes.

La relevancia de este nuevo proceso radica en que la población escolar es diversa y el currículo chileno no es accesible para todos/as, el sistema educativo requiere una normativa que establezca criterios y orientaciones para flexibilizar el currículo para estudiantes en riesgo de exclusión y de marginación. Hasta la promulgación de este decreto y frente a la población con discapacidad o NEE, el sistema escolar ha respondido con un currículo paralelo, a través de planes y programas diferenciados por déficit desactualizados y desfasados en relación a la actual normativa educacional.

Se promueve la definición de estrategias diversificadas que consideran a la base la evaluación diagnóstica de aprendizaje del curso, la cual se realiza al inicio del año escolar, y proporciona información relevante al docente respecto del progreso, estilo y ritmo de aprendizaje de todos los estudiantes de un curso y de cada uno en particular, lo que permite planificar de modo que se favorezca el aprendizaje de todos. Esta evaluación es relevante porque aporta información de los factores que favorecen o dificultan el aprendizaje, y en consecuencia, para el diseño de respuestas educativas ajustadas a la diversidad.

Las estrategias para responder a la diversidad de aprendizajes y a las NEE en el aula propuestas en este decreto son el diseño universal para el aprendizaje

es, cuyo fin es maximizar las oportunidades de aprendizaje de todos los estudiantes, considerando la amplia gama de habilidades, estilos de aprendizaje y preferencias; así como también las adecuaciones curriculares, para algunos estudiantes que presentan necesidades de apoyo educativo más complejas.

En Chile la Política Nacional de Educación Especial, busca hacer efectivo cuatro pilares de la última reforma,

- El derecho a la educación,
- A la igualdad de oportunidades,
- A la participación y
- A la no discriminación de las personas que presentan nee,

Garantizando su pleno acceso, integración y progreso en el sistema educativo.

Esto supone el reto de que la enseñanza a través de las prácticas pedagógicas responda mejor a las necesidades de aprendizaje y desarrollo de cada estudiante, y que las necesidades educativas de todo estudiante sean atendidas en el marco del currículum común con todos los apoyos y adecuaciones en contextos educativos inclusivos, desafiantes y enriquecidos.

1.2. **Educación de calidad para todas y todos.**

Uno de los objetivos declarados en Chile como tarea nacional es la de ofrecer para todo estudiante en nuestro país equidad y calidad de la educación. Hablar de educación de calidad tiene implicancias en relación con el desarrollo del ser humano, desde lo individual y social, implicando dos procesos simultáneos que han de promoverse a través de la educación: la socialización y la individuación.

“**La socialización** implica que las nuevas generaciones se apropien de los contenidos de la cultura y adquieran las competencias necesarias para ser miembros activos en dicha cultura. La inclusión y participación en la sociedad y el

pleno ejercicio de la ciudadanía dependen en la actualidad de una serie de conocimientos y habilidades que no están igualmente distribuidos en la sociedad...

...**La individuación** es la construcción de cada persona como sujeto en el contexto de la sociedad en la que está inmerso, lo que significa promover la autonomía, la creatividad y la libre elección; en definitiva, la realización personal y la construcción de un proyecto de vida. La educación tiene como finalidad promover crecientes niveles de autonomía y de autogobierno...

...Una educación es de calidad si **es pertinente y significativa** para las personas de distintos estratos sociales y culturas, y con diferentes talentos, de forma que puedan construirse como sujetos en la sociedad y desarrollar su propia identidad. Las personas tienen múltiples inteligencias y distintos modos de aproximarse a la realidad, por lo que la educación ha de ofrecer diferentes opciones que permitan el desarrollo de distintas capacidades e intereses.”³

No obstante todo este proceso en evolución, aún no se revisan las metodologías y estrategias apropiadas para niños con NEE, estas han quedado a discreción de cada establecimiento e incluso son decididas por cada docente de educación especial que trabaja con los niños integrados.

Es así, que los docentes que educan en los distintos niveles y en las diversas disciplinas deben manejar nuevos enfoques más inclusivos puesto que hoy los sistemas educativos siguen ofreciendo respuestas homogéneas que no satisfacen las distintas necesidades y situaciones del alumnado.

³ La Educación De Calidad Para Todos Empieza en la Primera Infancia, Education Of Quality For All Starts In The Early Infancy; María Rosa Blanco Guijarro

Se ha intencionado y a veces confundido con un enfoque integrador más que inclusivo, haciendo la salvedad que el foco de atención de la educación inclusiva es la transformación de los sistemas educativos y de las escuelas comunes para dar respuesta a la diversidad del alumnado a diferencia de la integración, donde el énfasis es la atención de las necesidades específicas de los niños integrados manteniendo inalterables los sistemas educativos.

Un especialista y/o docente cercano al enfoque inclusivo, entiende desde una visión diferente la educación regular, la cual se relaciona con la heterogeneidad y no en la homogeneidad, donde este busca la potenciación de los aprendizajes de sus alumnos tomando en cuenta que cada alumno tiene sus propias capacidades, intereses, motivaciones y un contexto personal único.

En el Informe de la Comisión Delors de UNESCO (cit. en UNESCO, 1997) se invita a adoptar “el respeto por la diversidad” como principio fundamental para “combatir todas las formas de exclusión” en la educación, a fin de devolverle a la educación su “rol central como crisol” que contribuye a la armonía social.

Desde esta mirada los actores que intervienen en los aprendizajes, especialmente los docentes de educación regular, son los responsables de la educación de todos los estudiantes de su aula incluidos los alumnos que presentan necesidades educativas especiales y la decisión sobre otorgar apoyos de otros profesionales especialistas han de complementar la tarea de los docentes. La tendencia es concretar un modelo constructivo o colaborativo, en el que las soluciones se buscan conjuntamente entre los profesionales de apoyo y los docentes, realizando aportes desde perspectivas diferentes y complementarias.

De acuerdo los decretos actuales en educación, los docentes a cargo de instruir, reciben las indicaciones sobre el funcionamiento del programa de integración, de como “aporta recursos materiales y humanos, y apoyos

especializados, para fortalecer las prácticas pedagógicas dentro del aula, para planificar y evaluar la enseñanza, para trabajar colaborativamente en función de dar respuesta a las diferencias individuales de los estudiantes, asegurando así su progreso en el currículo escolar”⁴.

Es el trabajo colaborativo una de las principales herramientas definidas para mejorar la calidad de los aprendizajes de todos los estudiantes, especialmente de los que presentan NEE; este “se puede considerar una metodología de enseñanza y de realización de la actividad educativa basada en la creencia de que el aprendizaje y el desempeño laboral se incrementan cuando se desarrollan destrezas cooperativas para aprender y solucionar los problemas y acciones educativas y laborales en las cuales nos vemos inmersos.”⁵

Hoy en día sabemos que entre las grandes demandas que encontrarán nuestros estudiantes a futuro se hallan los ámbitos propios de la modernidad altamente competitiva y tecnologizada, llena de dificultades a enfrentar y resolver, que requiere de personas preparadas para enfrentar estratégicamente este desarrollo, para lo cual es preponderante el desarrollo de habilidades y capacidades de adaptabilidad al cambio.

La tarea educativa entonces, cumple entre otras, con la gran tarea de preparar a alumnos efectivos en la resolución de problemas, en la formulación de inferencias, en la creatividad, en la toma de decisiones, es decir en prepararlos para “razonar”.

“Todo razonar ocurre como un constructo coherente a partir de ciertas premisas o punto de partida que se aceptan a priori desde la emoción que se vive

⁴ Orientaciones Técnicas para Programas de Integración Escolar (PIE); División De Educación General Unidad De Educación Especial 2013

⁵ IDEM . Capítulo 3: ORIENTACIONES PARA EL TRABAJO COLABORATIVO Y LA CO-ENSEÑANZA EN EL PIE

en el instante del razonar. Las emociones no constituyen interferencias con nuestro ser racional, sino que le dan a nuestro razonar sentido y significado relacional. “⁶

Es así que designaremos al docente y/o profesional especialista como un mediador que interviene entre el niño y el mundo que lo rodea, transformándolo, reordenándolo, organizándolo, clarificándolo con intencionalidad educativa.

De esta manera, el mediador estructura y ofrece al niño experiencias de aprendizaje con el fin de "enseñarle el mundo" de forma significativa y trascendente.

Muchas de las dificultades de los alumnos que se han observado en la acción psicopedagógica, tienen que ver con las habilidades para procesar la información de su entorno educativo y repercuten de manera inadecuada en el desarrollo de esquemas que facilitan el almacenamiento, la recuperación y caen en el uso memorístico de los conocimientos, así como desmotivación por participar activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para el desarrollo de las habilidades de cada individuo deberíamos trabajar los procesos de razonamiento lógico, inductivo, deductivo, analógico, hipotético y analítico-sintético; de pensamiento estratégico, creativo, directivo y ejecutivo para el manejo de la información; de adquisición del conocimiento; de discernimiento; de autorización del procesamiento de la información y de razonamiento práctico; la metodología de cualquier educador debe facilitar la adquisición de habilidades y conocimientos, despertando en el alumno una actitud positiva hacia la autoformación, la confianza en sí mismo y el interés por su medio.⁷

⁶ Humberto Maturana, Susana Bloch, 1998, Biología del emocionar y alba emoting

⁷ “El metaconocimiento es la columna vertebral de la enseñanza basada en procesos. Se refiere al conocimiento consciente acerca del conocimiento. Es la habilidad para saber que sabe o que ignora, y sus potencialidades o limitaciones; el grado de dificultad o de complejidad de una tarea, la

Esta investigación intenta enfocarse en los procesos de mediación para los aprendizajes y la construcción del conocimiento actualmente utilizado en nuestras escuelas, procesos que desde la intervención psicopedagógica son aplicables y permitirían el aprendizaje significativo, con un profundo sentido y reencuentro con el interés por aprender para el estudiante.

Es la instancia mediadora entonces, entre el niño y su entorno escolar, realizada por docentes y especialistas, la que permitirá en las escuelas de todo tipo en nuestro país que alumnos con dificultades para aprender o con NEE derivadas de discapacidad tengan posibilidades reales de cumplir con los objetivos del currículo nacional y podríamos preguntarnos bajo nuestra legislación actual si los programas de integración son las instancias colaborativas donde se definen los procesos y la forma de mediar los aprendizajes.

2. El problema de investigación: Pertinencia de la acción psicopedagógica en el contexto Chileno

En el análisis de las metodologías de enseñanza pertinentes y utilizadas por psicopedagogos con niños con necesidades educativas especiales en establecimientos de Educación regular con programa de integración, aparecen una variedad de cuestiones a revisar, ¿cuáles son los enfoques utilizados?, ¿cómo se definen las estrategias de enseñanza, para cada estudiante con necesidades educativas especiales?, ¿Cuál es el enfoque desde la educación especial en Chile para estas decisiones psicopedagógicas?.

Revisaremos la propuesta educativa basada en el aprendizaje significativo y en los modelos de modificabilidad cognitiva que utilizan los docentes en su acción

trascendencia de sus actos, etc.” (,”Procesos directivos, ejecutivos y de adquisición del conocimiento”, Margarita A. de Sanchez, Universidad de Veracruz).

psicopedagógica desde la planificación de programas de integración, hasta el trabajo directo con el estudiante en la intervención psicopedagógica.

El desarrollo de la Reforma Educativa iniciada el año 1996 y en constante evolución en nuestro país, ha sido conceptualizado como agente de modernización, según plantean los boletines entregados al profesorado desde el Mineduc (Ministerio de Educación en Chile) en los últimos cinco años, donde se detalla que es importante para la escuela cubrir las siguientes necesidades:

- ✓ Educar en conciencia del aprendizaje en contenidos y procedimientos.
- ✓ Educar en igualdad de oportunidades.
- ✓ Educar en correlación educación-trabajo.
- ✓ Educar dando sentido a la evaluación.
- ✓ Educar en el re-aprender continuo.
- ✓ Educar con fines teleológicos claros.
- ✓ Educar participando en la intervención

Para este desarrollo hay agentes sociales que apoyan la “modernización”, así como medidas de difusión, nuevas políticas de enseñanza, metodologías innovadoras, entre otras definidas por Ministerio de Educación.

En el entendido que los psicopedagogos no están considerados en Chile como docentes, sino que asistentes de la educación así como fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionales y psicólogos. Este grupo de profesionales participa en el trabajo específico de los estudiantes sin entrar al aula de clases por obligación, solo asisten en ciertos casos cuando su plan de apoyo lo propone como estrategia de apoyo en algún área.

Desde el punto de vista de la diversidad en el aula y propendiendo el apoyo a las necesidades, se han desarrollado propuestas de desarrollo educacional para

acercar a todos los alumnos sin excepción al cumplimiento de las metas de cada nivel, no obstante los esfuerzos han permitido avanzar en reglamentos y definiciones administrativas, es decir horas de implementación, condiciones físicas y de especialistas, y de evaluación, mas no de intervención psicopedagógica y pedagógica dando espacios en cada caso, para cada establecimiento de definir las estrategias de enseñanza a implementar con cada uno de los alumnos, así como para definir acorde a evaluaciones realizadas la propuesta de intervención y apoyos para cada estudiante.

En la última década en Chile es reconocido el Programa de Modificabilidad Cognitiva estructural propuesto por Feuerstein, el cual ha relevado la función del mediador de aprendizajes, en nuestro caso el psicopedagogo quien es el referente base para la intervención psicopedagógica, entendida esta como el trabajo planificado e individual que cada especialista define para los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales. No obstante esto, cada psicopedagogo define de forma criterial la estructura, los objetivos y la metodología a utilizar con sus estudiantes.

Las actividades escolares que consideran el desarrollo psicoevolutivo del niño dan cuenta en los estudiantes los esfuerzos que estos hacen por interactuar con los estímulos de la realidad, humanos materiales, del pasado, del presente incorporándolos a sus marcos perceptuales y conceptuales, sintetizando e interpretando aquellos, dándole sentido y significado, es decir, aprendiendo.

La escuela permite entonces a los alumnos descubrir la obra de los adultos y de la cultura enfrentándose a problemas relevantes, es así que al pensar en el desarrollo, el aprendizaje y la educación damos cuenta del contexto social y culturalmente organizado, a la vez que la sociedad y su cultura generan dichos procesos, es así también que estos procesos se desarrollan de manera interactiva con otros iguales y adultos; si este aprendizaje se presenta de manera significativa y con profesores o psicopedagogos que conozcan de nuevas estrategias o a lo

menos definen estructuras formales para su intervención psicopedagógica, es muy probable que el aprendizaje tome un carácter de significancia para los estudiantes.

Bajo estos términos, es necesario buscar los mecanismos para ayudar a padres y profesores en la tarea de educar. Los especialistas en la acción psicopedagógica, dentro del establecimiento son quienes pueden servir como nexo interesado entre todos los actores que participan en el aprendizaje y su tarea se transforma en una intervención mediática.

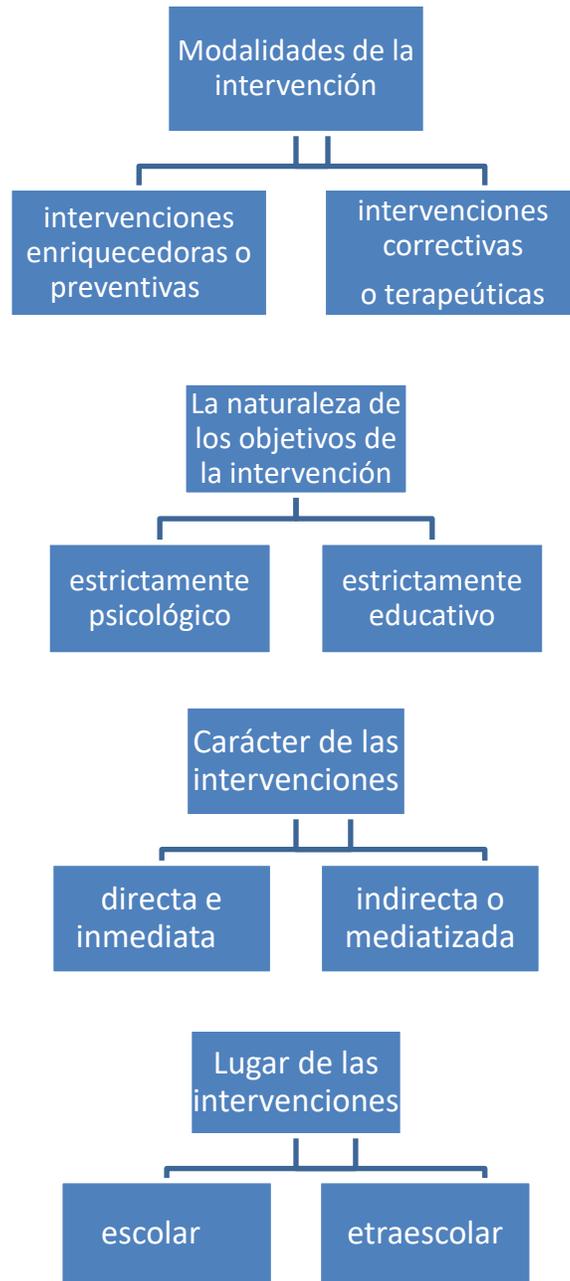
Siendo la intervención psicopedagógica la fase más relevante de cualquier plan de apoyo, al observar la literatura especializada (Ageno, 1992; Arzeno, 1995; Butelman, 1991; Dabas, 1986; Levy, 1992; Lajonquière, 1992; Matteoda et al., 1993; Perkins, 1995; Vinh-Bang, 1990) relata intervenciones psicopedagógicas de naturaleza diversa que pueden sistematizarse en las siguientes categorías:

- Problemática u Objeto de la Intervención: las prácticas psicopedagógicas se centran en la optimización en los procesos de enseñanza y aprendizaje o en la intervención en la problemática del aprendizaje, incluyendo aspectos perturbados y preservados
- Destinatarios: la intervención se dirige alternativamente a sujetos, singulares o en grupos, pertenecientes a sectores poblacionales circunscriptos
- Ámbitos de intervención: son múltiples y diversos, se interviene en el sistema educativo (desde el aula hasta la institución), en consultorios, en centros de salud (equipos), en organizaciones empresariales y en centros comunitarios
- Surgimiento de la demanda: la procedencia de las demandas de intervención también resulta múltiple, pueden provenir de cualquiera de los integrantes de una familia, de una institución o de una corporación.
- Estrategias de intervención: las prácticas psicopedagógicas recurren a un muy amplio espectro de técnicas y estrategias de intervención: entrevistas, coordinación

y trabajo interdisciplinario, grupos terapéuticos, técnicas de recolección de información diagnóstica, estrategias terapéuticas, asesoramiento y coordinación de proyectos educativos institucionales y proyectos pedagógicos innovadores, entre varias estrategias más específicas.

- Marco conceptual subyacente: las intervenciones psicopedagógicas intentan articular conocimientos procedentes de disciplinas diversas y desarrollos teóricos, a veces complementarios y a veces contradictorios. En una enumeración incompleta se incluyen: la psicología del desarrollo, las teorías del aprendizaje, la psicología de la educación, la teoría psicoanalítica, psicología clínica, la psicología social y de las organizaciones, la sociología de la educación, las neurociencias, la didáctica y las didácticas específicas, las disciplinas referenciales del currículum, la epistemología.

El conjunto de categorías sistematizado para analizar las prácticas psicopedagógicas coincide parcialmente con los ejes conceptuales básicos de la intervención psicoeducativa que identifica Coll (1989) cada eje debe comprenderse como un continuum y en conjunto proveen un marco conceptual para comprender el vasto espectro de prácticas psicopedagógicas.



Cuadro 1: Extraído de Coll, C. (1989)⁸

Según Coll (1989) desde la perspectiva de aplicación a la psicopedagogía, se observa en una triple dirección:

⁸ Coll, César Aprendizaje Escolar y construcción del conocimiento. Paidós.1996

- a) evidenciando sus aportes para comprender los procesos de aprendizaje y de enseñanza,
- b) destacando los aportes para la intervención en situaciones educativas mejoradoras de los procesos de aprendizaje,
- c) evidenciando su utilidad para intervenir eficazmente en la resolución de problemas educativos concretos.

De acuerdo a lo planteado, revisaremos

Las estrategias de intervención psicopedagógica definidas para alumnos con necesidades educativas especiales, dando cuenta de la acción colaborativa y psicopedagógica del equipo multidisciplinario, para esto creemos necesario cumplir con los siguientes objetivos:

- Revisar las teorías que apoyan el aprendizaje mediado y significativo;
- Revisar en que paradigma se haya la reforma chilena y observar el trabajo teórico-práctico que realizan distintas instancias educativas con las teorías presentadas;
- Recoger información acerca de resultados obtenidos en la aplicación de estas teorías entre psicopedagogos y docentes de aula.

En especial observaremos psicopedagogas, en su quehacer con estudiantes diagnosticados con necesidades educativas especiales en programas de integración.

Se pretende realizar un esfuerzo interpretativo de aquello que dicen los actores pedagógicos acerca de, si las estrategias de aprendizaje mediado y significativo permiten el mejoramiento en los aprendizajes de alumnos con dificultades, en la educación formal, y si es así, se deben valorar los estilos de aprendizaje que presentan estudiantes de enseñanza básica para luego plantear un programa de mediación educativa contextualizada.

Es así que el equipo multidisciplinario y los docentes del programa de integración son los llamados a participar de este proceso mediático, como un elemento de enlace entre el alumno y su entorno escolar.

Luego el problema a estudiar podría formularse de la siguiente manera:

Los psicopedagogos y psicopedagogas de programa de integración o inclusión, dentro de una escuela, necesitan promover los aprendizajes significativos y la mejora de estos en aquellos estudiantes con necesidades educativas especiales; incidiendo de manera significativa a través de la intervención .

3. OBJETIVOS

3.1. Generales:

- a) Analizar las metodologías de aprendizaje mediado y significativo que permiten el mejoramiento en los aprendizajes de alumnos con necesidades educativas especiales.
- b) Diseñar metodología de intervención psicopedagógica para el aula en un establecimiento escolar de enseñanza básica basada en estrategias de aprendizaje mediado.

3.2. Específicos

- Revisar las teorías que apoyan el aprendizaje mediado, el aprendizaje significativo y el paradigma en que se haya nuestra reforma, en la enseñanza básica.
- Describir la intervención psicopedagógica en programas de integración de escuelas básicas seleccionadas.
- Observar estrategias de mediación utilizadas por psicopedagogos en escuelas con programas de integración.

- Describir el trabajo práctico que realizan psicopedagogos en cuanto a la intervención psicopedagógica acorde al perfil del docente mediador.
- Realizar propuesta de intervención psicopedagógica basada en estrategias de aprendizaje mediado.

4. MARCO TEÓRICO

4.1. POLÍTICA DE EDUCACIÓN ESPECIAL EN CHILE

Las disposiciones para la inclusión educativa en el sistema educacional chileno se inspiran en:

- La Constitución Política y en el ordenamiento jurídico de la Nación;
- La Ley General de Educación y en los objetivos generales de aprendizaje para el nivel de educación parvularia y nivel de educación básica que ésta dictamina,
- Las Bases Curriculares de educación parvularia, educación básica y educación media, que permiten su concreción y logro;
- Las Normas sobre la Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad, Ley de integración social de las personas con discapacidad, N°19.284/1994.
- La concepción antropológica y ética que orientan la Declaración Universal de los Derechos Humanos y los tratados internacionales vigentes y ratificados por Chile, como son la Convención sobre los Derechos del Niño y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

“La Política Nacional de Educación Especial, busca hacer efectivo el derecho a la educación, a la igualdad de oportunidades, a la participación y a la no discriminación

de las personas que presentan NEE, garantizando su pleno acceso, integración y progreso en el sistema educativo”.⁹

La educación especial en Chile, de acuerdo a lo presentado por el MINEDUC, tiene el propósito de potenciar y asegurar el cumplimiento del principio de equiparación de oportunidades de aquellos niños, niñas y jóvenes que presentan necesidades educativas especiales en todos los niveles y modalidades del sistema escolar, a través de un conjunto de medidas pedagógicas y de recursos humanos, técnicos y materiales, puestos a su disposición.

Se presenta un enfoque basado en la diversidad, y nos moviliza desde un modelo centrado en el déficit o trastorno hacia la atención en las necesidades educativas especiales y nos dirige a una enseñanza que da mejor respuesta educativa a cada estudiante, atendidos de acuerdo al currículum común con los apoyos y adecuaciones que sean necesarias en contextos educativos inclusivos, desafiantes y enriquecidos

Desde este enfoque educativo, se ha de trabajar sobre las condiciones que afectan el desarrollo personal de los estudiantes y se justifica la implementación de determinadas ayudas o servicios especiales.

4.1. LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

En la LGE (ley general de educación), el artículo 23, expone... “Se entenderá que un alumno presenta necesidades educativas especiales cuando precisa ayudas y recursos adicionales, ya sean humanos, materiales o pedagógicos, para conducir su proceso de desarrollo y aprendizaje, y contribuir al logro de los fines de la educación”.

- La NEE está en la interacción de un niño, un contexto y la persona que enseña.

⁹ Política Nacional de Educación Especial, Nuestro Compromiso con la Diversidad, Ministerio de Educación División de Educación General, Unidad de Educación Especial Santiago, agosto de 2005

- Alumnos con NEE: aquellos a consecuencia de un “trastorno o discapacidad” diagnosticada por un profesional competente, necesitan ayudas y apoyos extraordinarios para acceder o progresar en el currículum.
- El estudiante presenta dificultades en su aprendizaje que no le permiten acceder al currículum promedio establecido para su edad

Las necesidades educativas especiales, de acuerdo con lo explicitado por el Ministerio de Educación y la División de Educación General Unidad de Educación Especial Santiago, agosto de 2005, demandan los siguientes tipos de ayudas:

-Recursos humanos adicionales con una formación especializada que contribuyan a dar respuesta a las necesidades educativas especiales que presentan determinados alumnos: profesores de educación especial, psicopedagogos y otros profesionales como psicólogos, fonoaudiólogos, intérpretes del lenguaje de señas, etc. Estos recursos humanos han de complementar la labor de los docentes.

-Medios y recursos materiales que faciliten la autonomía en el proceso de aprendizaje y progreso en el currículum: equipamientos o materiales específicos, eliminación de barreras arquitectónicas, materiales de enseñanza adaptados o especializados, sistemas de comunicación alternativo, aumentativo o complementario al lenguaje oral o escrito, sistema Braille, entre otros.

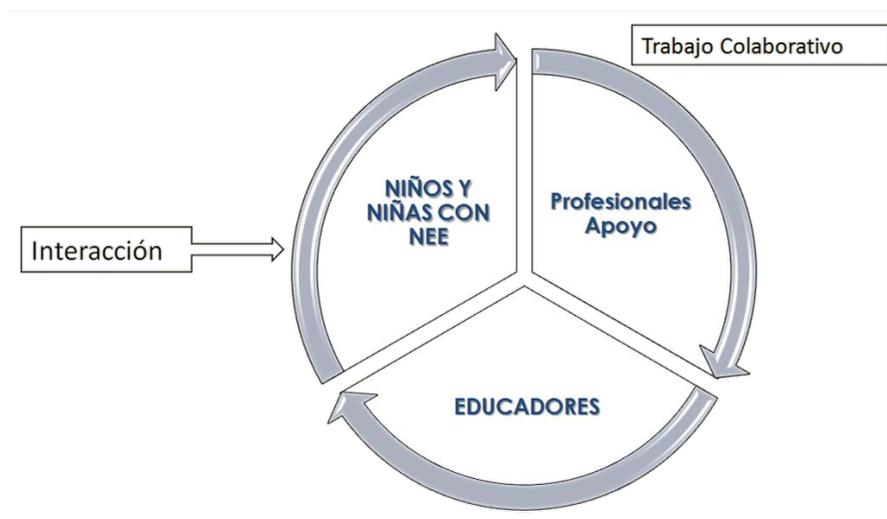
-Adaptación del currículum. En muchos casos se requiere adaptar el currículum mismo para facilitar el progreso del alumno en función de sus posibilidades y dar respuesta a sus necesidades educativas propias y específicas, se cuenta desde Enero del 2015 con un decreto que orienta y aporta con criterios para realizar las adecuaciones curriculares en enseñanza básica y educación parvularia.

El enfoque que caracteriza la educación especial o diferencial en el marco de esta política es eminentemente educativo y curricular, valorando las diferencias individuales en el aprendizaje y progreso de los alumnos así como la respuesta educativa, ésta última debe basarse fundamentalmente en personalizar la

enseñanza para optimizar el proceso de desarrollo y aprendizaje de los alumnos y alumnas, entregando a cada uno lo que necesite para participar y progresar en el currículo común.

A partir de la Implementación del Decreto Supremo Nº 170/2009 se da inicio al proceso a través del cual se dará cumplimiento a lo dispuesto en la Ley 20.201/2007 respecto de la evaluación diagnóstica integral de aquellos estudiantes que presentan NEE de carácter transitoria, que reúnan las condiciones para participar en un Programa de Integración Escolar y que accedan a la subvención de necesidades educativas especiales de carácter transitorio; y respecto de la evaluación diagnóstica integral de los estudiantes con NEE de carácter permanente que accedan al Incremento de la subvención especial diferencial, este decreto fija normas para determinar los alumnos con NEE que serán beneficiarios de las subvenciones de educación especial.

Cuadro 2: Decreto N°170: Cambio de Paradigma



4.2. EL PROGRAMA DE INTEGRACIÓN ESCOLAR A PARTIR DEL DECRETO N°170.

Es una estrategia del sistema escolar, que tiene el propósito de contribuir al mejoramiento continuo de la calidad de la educación que se imparte en el

establecimiento educacional, favoreciendo la presencia, la participación y el logro de los aprendizajes esperados de “todos y cada uno de los estudiantes”, especialmente de aquellos que presentan necesidades educativas especiales (NEE), sean estas de carácter permanente o transitorio.

El desafío que nos planteó este decreto hasta la actualidad se relaciona con:

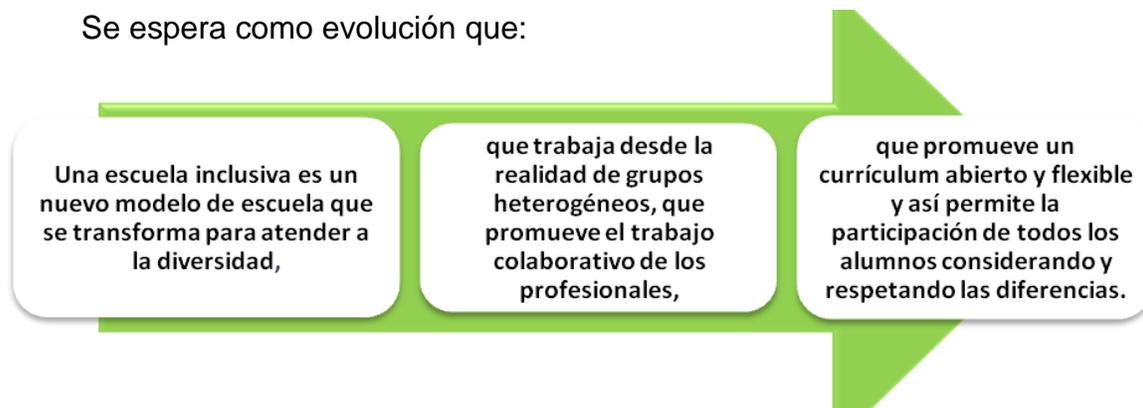
1. Identificar y minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación
2. Maximizar los recursos que apoyen ambos procesos.

“Los sistemas homogéneos poco individualizados del proceso de enseñanza aprendizaje son incapaces de atender a las necesidades de aquellos niños cuyo modo de desarrollo se aparta del modelo estándar del ser humano” Ángel Riviere.

Identificar las características del niño/niña con NEE y definir los apoyos con soporte en los PIE(Programa de inclusión Educativa), implica tres grandes tareas:

- Equilibrio para dar respuestas a las necesidades comunes del grupo curso, sin exclusiones.
- Equilibrio entre las necesidades y características específicas de algunos alumnos/as y los apoyos, sin caer en el asistencialismo
- Desarrollar una Planificación Diversificada, que permita el acceso a los aprendizajes por parte de todos los estudiantes.

Se espera como evolución que:



Cuadro 3: Evolución desde la homogeneización a la diversificación.

En los programas de integración, los profesionales de apoyo cumplen una función preponderante en los avances y progresos de los estudiantes, por lo mismo se han de exigir estándares de calidad profesional que se relacionan con la formación, la cual debiese contar a la base con:

- Formación básica sobre los procesos educativos: currículum, organización escolar, estrategias de enseñanza y aprendizaje, organización del aula, etc.
- Formación en los procesos psicológicos básicos que subyacen al aprendizaje y en las bases sociales y culturales que influyen en los procesos de educativos.
- Formación sobre aspectos específicos para abordar las diferencias en educación y las dificultades de aprendizaje y de participación que puedan experimentar los alumnos y alumnas.
- Formación sobre las estrategias y herramientas necesarias para la propia labor de asesoramiento a las escuelas.¹⁰

Proporciona flexibilidad en las formas en que la información es presentada y en las maneras en que los estudiantes son motivados y se comprometen con su propio aprendizaje.

Reduce las barreras en la enseñanza, proporciona adaptaciones, apoyos y desafíos apropiados, y mantiene altas expectativas de logro para todos los estudiantes.

¹⁰ Blanco, R (2005). Los docentes y el desarrollo de escuelas inclusivas. *PRELAC*, 1, pp. 174-177.

4.4. ANÁLISIS DE DIFERENTES PARADIGMAS EDUCATIVOS

4.4.1. Paradigma conductual

El paradigma conductual se centra sólo en conductas observables, medibles y cuantificables. Se basa en cuestiones concretas, tangibles lo cual dificulta su potencial explicativo sobre aquellas otras cuestiones relacionadas con la realidad educativa.

Surge a principios de siglo y sus representantes principales son Thorndike, Pavlov y Watson. El desarrollo fundamental de este paradigma corresponde a Skinner.

Podemos distinguir dos grandes épocas: el conductismo clásico (1910-1930) y el neoconductismo (1930-1960). El conductismo clásico se divide a su vez en dos corrientes: el condicionamiento clásico (Pavlov, Watson, Betcherev...) y el condicionamiento instrumental (Thordinke).

Las características generales del conductismo son (Román y Díez, 1999):

- **Objetivismo:** Insistencia en las técnicas objetivas que aseguren datos y ruptura con las formas de análisis de la mente (introspección) por considerarlas subjetivas.
- **Orientación S-R:** La conducta humana se ha de explicar en términos de estímulo-respuesta mensurable y cuantificable.
- **Periferalismo:** Lo importante no son los procesos de aprendizaje si no los estímulos externos que ocasionan el aprendizaje y las respuestas a los mismos.
- **Énfasis en el aprendizaje:** El aprendizaje es una forma de asociación

estímulo-respuesta donde quedan desplazados los temas de representación, la percepción, la sensación. Los procesos de aprendizaje son sustituidos por los productos del aprendizaje

- **Ambientalismo:** Los estímulos son siempre externos y debidos al ambiente, a su vez este se puede modificar por las respuestas.
- **Metodología experimental:** Las condiciones de análisis de aprendizaje parten del método experimental y de las reglas científicas impuestas por éste a nivel de laboratorio. Posteriormente los resultados de este análisis causa-efecto serán transferibles a otras situaciones. Centrada en lo observable, medible u cuantificable
- Trabajo sistemático regulado por el método experimental hípermatematizado
- Definiciones operacionales y operativas de las variables (estímulos, variable independiente; respuestas, variable dependiente; organismo, variable interviniente).

Los supuestos fundamentales de este paradigma conductual aplicado a la educación serían los siguientes:

- El profesor en el aula aparece dotado de competencias aprendidas y que pone en práctica. Siempre predecible el próximo paso, es una secuencia igual. Un profesor competente forma alumnos competentes, es un proceso continuo y sin fin.
- El currículum es cerrado y obligatorio para todos. Los objetivos se jerarquizan y secuencian en generales y específicos. Lo importante es llegar a identificar conductas observables, medibles y cuantificables. La enseñanza se concreta en los contenidos.
- La evaluación como proceso sumativo, se centra en el producto que debe ser evaluable, en cuanto medible y cuantificable.
- La vida en el aula y la metodología se reduce a una suma de objetivos, conductas y actividades, centrados sobre todo en los contenidos a enseñar aprender.
- La disciplina se convierte en cuestión importante en el aula. En ocasiones se recurre a técnicas de modificación de conducta.

- El modelo de enseñanza subyacente es un modelo que “al condicionar” facilita el aprendizaje.
- El modelo de aprendizaje subyacente es periférico y opaco, centrado en los estímulos externos y las respuestas externas.
- La inteligencia y sus aptitudes para aprender son estáticas y sin posibilidades de mejora.
- La memoria como facultad no interesa o se desprecia. No existe un modelo de memoria como podría ser la memoria constructiva.
- La motivación en los aprendizajes es externa o extrínseca y se apoya en premios y castigos como meros reforzadores.
- La investigación se basa en modelos tecnocráticos, separando entre los investigadores y los profesores.
- El modelo de persona y de ciudadano es positivista y competitivo, pero a la vez pasivo, acrítico y acreador. Lo importante es la asimilación y la reproducción de ideas.
- Este modelo es de ENSEÑANZA-aprendizaje, lo relevante es la enseñanza.

Las críticas que se le plantean habitualmente a este paradigma (Gimeno, 1982:162 s.s.; Román, 1999:41) son:

- Pasividad humana en lo referente a la creación. Se estimula el sometimiento y la homogeneización. El alumno es una máquina adaptativa.
- Desconsidera los aspectos más profundos del aprendizaje, reforzando una pedagogía centrada en los contenidos.
- Olvida la formación de modelos de pensamiento que ayuden al hombre a comprenderse a sí mismo y al mundo que le rodea.

- Parte de un modelo “hombre-máquina” basado en lo observable, medible y cuantificable.
- Genera una enorme distancia entre la cultura humanista de las instituciones y la práctica positivista de las aulas.
- Descuida los objetivos básicos de la educación: capacidades, destrezas y valores y actitudes. Se centra en el qué y en el cuánto aprenden los aprendices, olvidando el cómo aprenden y los procesos subyacentes al aprendizaje.
- Olvida que evaluar es sobretodo valorar. Da importancia exclusivamente a los productos.
- Los profesores y las instituciones se convierten en meros consumidores de programas oficiales.

En la práctica, el paradigma conductista, aplicado a la educación explica de manera insuficiente, al estar centrado en lo medible, observable y cuantificable, elementos importantes de la misma, como pueden ser las capacidades y los valores, la cognición y la afectividad. En la actualidad nos encontramos en muchas ocasiones que el discurso que se mantiene es cognitivo-contextual pero las propuestas prácticas siguen siendo conductistas.

4.4.2. PARADIGMA COGNITIVO

Se produce un enorme avance en las teorías de la inteligencia desde la perspectiva del procesamiento de la información:

Teoría de los Procesos, Teoría de los Parámetros Modales, Teoría Triárquica de la Inteligencia.

Se entiende la inteligencia como una capacidad mejorable por medio del entrenamiento cognitivo. Se postula un modelo dinámico un modelo abierto al cambio.

- El constructivismo de Piaget y los neopiagetianos. Consideran al aprendiz protagonista de su aprendizaje. Aprender es modificar conocimientos previos, es incorporar conocimientos, al integrar conceptos nuevos en los que ya se posee surge el conflicto cognitivo.
- El aprendizaje significativo (Ausubel, Novak y Reigeluth). El aprendiz aprende cuando encuentra sentido a lo que aprende y este sentido se da a partir de esquemas previos en los cuales se puede insertar o dar continuidad al nuevo conocimiento.
- El aprendizaje por descubrimiento de Bruner, implica una nueva visión inductiva del aprendizaje.
- La Zona de Desarrollo Potencial de Vygotsky. Se mejora la inteligencia como producto del proceso de aprendizaje.
- El Interaccionismo Social de Feuerstein. Habla de un Potencial de Aprendizaje que se puede desarrollar por medio de la mediación. La inteligencia y sus operaciones básicas son mejorables a partir de programas de enseñar a pensar.
- Desde el campo de la teoría del currículum aparece el reconceptualismo (McDonald, Greene, Pinar, Huebner, Stenhouse, Eisner...).

Las principales características del paradigma cognitivo serían (Román y Díez, 1999):

- La educación tiene por finalidad fundamental el desarrollo de procesos cognitivos (capacidades-destrezas) y afectivos (valores-actitudes).

Todo lo cognitivo humano tiene tonalidades afectivas.

- El modelo de profesor es el de profesor reflexivo, reflexiona sobre sus modos de hacer en el aula, el análisis de los pensamientos del profesor es una manera de reflexión-acción-reflexión (Pérez Gómez, 1978:205). El profesor es un mediador en el aprendizaje.
- El modelo curricular subyacente es un currículum abierto y flexible. La administración define el currículum base y el profesor hace un diseño curricular adaptado a su centro y al aula. El trasfondo, el objetivo último, es que los contenidos y los métodos son medios para desarrollar capacidades y valores. Los contenidos se deben articular de manera significativa y así surge la arquitectura del conocimiento.
- La evaluación tiene una doble perspectiva: por una parte, evaluar los objetivos cognitivos y afectivos desde metodologías cualitativas, por otra, también se evalúan contenidos y métodos. Es imprescindible la evaluación inicial de conceptos previos y destrezas básicas para ubicar con exactitud el punto de partida.
- La metodología y la vida en las aulas se centran en el desarrollo y práctica de estrategias de aprendizaje orientadas a la consecución de los objetivos cognitivos y afectivos.
- La disciplina pasa a un segundo plano, el aprendizaje significativo y con sentido potencia su motivación.
- La enseñanza está centrada en los procesos. El profesor es mediador del aprendizaje y arquitecto del conocimiento. La enseñanza se debe subordinar al aprendizaje de los aprendices.
- El modelo de aprendizaje está centrado en los procesos del propio aprendizaje, en las necesidades del propio aprendiz.
- La inteligencia es mejorable por medio del desarrollo de capacidades cognitivas, psicomotoras, de comunicación y de inserción social.

- La memoria resulta relevante en este modelo, la memoria constructiva. Se recupera la imaginación como arquitectura del conocimiento.
- El modelo de motivación pretende potenciar la motivación intrínseca.
- La formación del profesorado prima el aprendizaje sobre la enseñanza y la práctica sobre la teoría.
- El modelo de investigación subyacente será el mediacional centrado en el profesor y en el alumno. La actividad en el aula se centra en desarrollar los procesos cognitivos y afectivos.
- El modelo teórico subyacente es mediacional.
- El tipo de persona y ciudadano resultante de esta forma de acercarse al aprendizaje es crítico constructivo y creador.
- Es un modelo APRENDIZAJE-enseñanza.

Las principales aportaciones de este paradigma se pueden resumir en tres cuestiones.

La importancia del proceso que tiene lugar en el interior del individuo, trata de explicar qué se entiende por aprender a aprender a partir de un uso adecuado de estrategias cognitivas y metacognitivas, considerando que el aprendizaje se construye a partir de procesos cognitivos básicos o primarios y procesos cognitivos superiores.

4.4.3. PARADIGMA SOCIO-CULTURAL

Las influencias más representativas de este paradigma proceden de:

- Identificar la cultura como componente fundamental y básico de la comunidad humana.

- El modelo de interacción social de Feuerstein y su concepto de privación cultural.
- El aprendizaje por imitación de Bandura que afirma que la imitación de modelos se produce a través de la información.
- El aprendizaje psico-social de Mc Millán, pone el acento sobre la interacción de unos alumnos con otros.

Vygotsky y su escuela socio-histórica aportan una serie de elementos fundamentales a esta visión socio-cultural:

- Las funciones psicológicas superiores tienen su origen y se desarrollan en el contexto de relaciones socioculturalmente organizadas, sobre todo a través de la mediación cultural. El desarrollo de las funciones superiores se subordina a los procesos socio-culturales y a los procesos educativos (Cole, 1985).
- Existen dos formas de mediación social: la intervención del contexto sociocultural y los artefactos o productos socio-culturales.
- La cultura se construye a través de un proceso dialéctico de internalización en contextos o escenarios socio-históricamente determinados.
- La Zona de Desarrollo Potencial nos indica las posibilidades de aprendizaje de un aprendiz con la ayuda adecuada y oportuna de los adultos. El aprendizaje acelera el desarrollo, el único aprendizaje válido durante la infancia es el que se anticipa al desarrollo y hace pensar al niño (Martínez Beltrán, 1994:108). El desarrollo se realiza a través de diversos mediadores, en situaciones de aprendizaje compartido.

Desde este paradigma se tienen en cuenta las situaciones de clase y los modos como responden a ellas los individuos, para así tratar de interpretar las relaciones entre el comportamiento y el entorno. Se otorga su valor al estudio del escenario de la conducta escolar y social. Se subraya la interacción entre individuo y ambiente y se potencia la investigación del contexto natural (Lortie, 1973:485; Doyle, 1986:452).

Principales características de este paradigma socio-cultural serían (Román y Díez, 1999):

- La metáfora básica es el escenario, se preocupa de las interrelaciones persona-grupo y persona-grupo-medio ambiente.
- El modelo de profesor que subyace es técnico-crítico. El profesor como mediador de la cultural social e institucional y mediador del aprendizaje. Su modelo de aprendizaje-enseñanza está centrado en la vida y en el contexto.
- El currículum es abierto y flexible. La cultura a interiorizar por los aprendices se contextualiza y se adapta a los entornos concretos.
- Los objetivos y metas del paradigma socio-cultural en educación pretenden el desarrollo de funciones psicológicas superiores. Los objetivos se identifican en términos de capacidades y valores utilizables en la vida cotidiana, en contextos concretos.
- Los contenidos se obtienen preferentemente de la cultural institucional contextualizada.
- La evaluación es sobre todo cualitativa y formativa.
- La metodología es etnográfica (Woods, 1987). Pero también es participativa y colaborativa, primando el aprendizaje cooperativo entre iguales y el aprendizaje mediado, también entre iguales, como formas de compartir la cultura institucional y el aprendizaje y a la vez de desarrollar capacidades y valores.
- La enseñanza se orienta al desarrollo de las facultades superiores (capacidades, destrezas, valores y actitudes).
- El aprendizaje es socio-cultural y situacional, pero también personal y psico-social. El aprendizaje es compartido y socializador (Feuerstein, 1980).

- La inteligencia es producto de un contexto sociocultural más que de la herencia y se desarrolla por medio del aprendizaje.
- La formación del profesorado ha de ser contextualizada con preparación en técnicas de mediación y aprendizaje cooperativo.
- El modelo de investigación subyacente es cualitativo y etnográfico.
- El modelo teórico subyacente trata de buscar un equilibrio entre las tendencias socioculturales y ecológico contextuales.
- El tipo de persona y ciudadano que se potencia en este modelo es aquel que desarrolla y utiliza capacidades, destrezas y habilidades. Es capaz de convivir con valores y actitudes concretos en contextos sociales concretos.
- Este modelo se puede denominar de APRENDIZAJE-enseñanza. Prioriza el cómo aprende y para qué aprende frente al qué aprender.

Las principales aportaciones de este paradigma socio-cultural serían, por un lado una visión comunitaria y social de los aprendizajes. Propone un análisis de la construcción social de la mente y de la personalidad desde una dimensión más psico-social. Por otra parte, potencia el desarrollo de la fuente sociológica del currículum, de esta manera el profesor adquiere la dimensión de mediador de la cultura social. Finalmente, pretende dar a la escuela una visión orientada a la preparación de personas y ciudadanos capaces de vivir y convivir.

Las principales limitaciones que se le atribuyen a este paradigma socio-cultural se pueden resumir en que se preocupa más de la colectividad que de los individuos que la componen como consecuencia tiene tendencia a generalizar

4.4.4. EL PARADIGMA SOCIO-COGNITIVO: UN PARADIGMA INTEGRADOR

De la revisión de los paradigmas anteriores, surge el planteamiento de un nuevo paradigma que integra al paradigma cognitivo y al paradigma socio-cultural, estamos hablando del paradigma socio-cognitivo (Román y Díez, 1999). Cada uno de estos paradigmas aporta su visión diferente, compatible y necesaria:

- El paradigma cognitivo se centra en los procesos del pensamiento, mientras que el paradigma socio-cultural se preocupa del entorno y de la vida. El aprendiz como actor del aprendizaje está inserto en un escenario de aprendizaje que es su contexto vital.
- El paradigma cognitivo es más individualista, el paradigma socio-cultural es más socializador.
- El paradigma cognitivo favorece el aprendizaje significativo individual, mientras que el paradigma socio-cultural nos facilita profundizar en la experiencia individual y grupal contextualizada.

En el paradigma socio-cognitivo, partimos de la integración de los paradigmas cognitivo y sociocultural, los aprendices son protagonistas de su aprendizaje y necesitan un escenario o escenarios para aprender. Será un paradigma mediador, un referencial pedagógico plural, que deberá integrar los elementos de los paradigmas anteriores y los elementos peculiares de la teoría sobre la mediación desarrollada en el PEI de Feuerstein (Tébar Belmonte, 2003: 24).

La Cultura Social, en la que se va a mover el aprendiz, son las capacidades, los valores, los contenidos y los métodos-procedimientos que utiliza o ha utilizado una sociedad determinada (Román, 1999). Esta Cultura Social se concreta en los diseños curriculares base o programas oficiales que luego se desarrollan en las escuelas. El currículum es la selección natural que se realiza de esta Cultura Social, el cual indica las capacidades y los valores, los contenidos y los métodos

que los adultos queremos que se aprendan en la escuela como herramientas de inserción y desenvolvimiento en un modelo de sociedad

Principales características de este paradigma socio-cognitivo serían:

- Metáfora básica: el organismo humano como ser individual y social.
- La cultura, tanto la social como la institucional, es una selección cultural que integra capacidades, valores, contenidos, métodos y procedimientos en los cuales se desarrolla el individuo.
- El modelo de profesor posee una difícil doble dimensión. Mediador por un lado del aprendizaje y por otro de la cultura social e institucional.
- El currículum será necesariamente abierto y flexible, respondiendo y elaborándose según el entorno.
- Los objetivos se identificarán en forma de capacidades-destrezas y valores actitudes.
- Los contenidos como formas de saber se articularán en el diseño curricular de una manera constructiva y significativa y poseerán relevancia social.
- La evaluación es formativa o procesual. Utilizando técnicas cualitativas.
- La metodología en las aulas posee una doble dimensión, facilitar aprendizajes sociales e individuales.
- La enseñanza debe ser entendida como mediación en el aprendizaje y por tanto debe estar subordinada al aprendizaje.
- El aprendizaje queda muy reforzado.
- La inteligencia y el lenguaje son sobre todo un producto social. Las capacidades humanas son mejorables por medio del aprender a aprender.

- La memoria humana adquiere una importancia relevante. Emplea el concepto de memoria constructiva a largo plazo.
- La motivación posee una doble dimensión, individual y social.
- La formación del profesorado es compleja, se trata de formar especialistas en aprendizaje.
- La investigación está centrada en los procesos y los productos entendidos como objetivos.
- La persona y el ciudadano serán críticos, constructivos y creadores.
- El modelo subyacente se denomina APRENDIZAJE-enseñanza.

El cambio de paradigma educacional exige al educador y/o psicopedagogo, otro estilo de comportamiento pedagógico, que se exprese con naturalidad. La relación humana, afectiva, motivadora, intencional y trascendente hace de su labor una tarea social de primer nivel, de apoyo importante a la tarea de los padres.

Su disponibilidad y cercanía a los distintos ritmos de los estudiantes, su capacidad para conocer los procesos de aprendizaje de sus alumnos, determinan un nuevo rol, más cercano, más organizador y orientador de los aprendizajes, experto y conocedor de estrategias y aportaciones didácticas, de modo que prepare a cada alumno a ser el mediador vicario de sus propios procesos.

El triángulo interactivo, a través de este paradigma, nos muestra el aprendizaje como el resultado de un complejo proceso de intercambios de funciones que se establecen entre los tres componentes: el alumno que aprende, el contenido que es objeto de aprendizaje y el profesor mediador. Así pues, una función esencial asignada al mediador consistirá en asegurar un engarce adecuado entre la actividad mental constructiva de los educandos y los significados sociales y culturales que

reflejan los contenidos escolares, de acuerdo con unos elementos psicopedagógicos seleccionados.

Los elementos esenciales del nuevo paradigma, siguiendo a Mencía, serían:

- Dar el protagonismo que ha de tener el alumno en la construcción de los aprendizajes.
- Crear situaciones escolares que respondan a planteamientos de una pedagogía diferenciada.

La novedad que aporta este paradigma la encontramos, además de situar al educando en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje significativo, en los componentes de la educación diversificadora (Mencía, 1993:54):

- Se diversifican los espacios para encontrar ámbitos favorables de estudio, dentro y fuera del mismo centro educativo.
- Se diversifica el tiempo en función del tipo de trabajo y de los ritmos de aprendizaje.
- Se diversifican los objetivos formativos, atendiendo a las capacidades y logros que se observen sistemáticamente en los educandos.
- Se diversifican los libros de texto y el material documental y didáctico para atender a los estilos cognitivos y a las posibilidades de los alumnos.
- Se diversifican los proyectos personales de los alumnos, adaptándolos tanto a nivel de inicio como de progresiva realización y según sus ritmos y aprendizajes.

4.5. MODIFICABILIDAD Y APRENDIZAJE MEDIADO

Para Piaget (1977) una de las características del desarrollo es la espontaneidad, entendida como el logro del desarrollo operativo por medio de una variedad y cantidad de experiencias no específicas que le permitan “construir” su desarrollo a través del autodescubrimiento y la actividad; siendo esta última no sólo

la manipulación de objetos sino también la formulación de hipótesis, la conducta anticipatoria, la reflexión y otras.

Piaget entonces, enfatiza que el nivel de desarrollo determina que aprendizajes pueden lograr los niños, el educador entonces tendrá que conocer el proceso evolutivo por el que el niño construye dichas estructuras y así sería un facilitador o guía que brinda experiencias que lleven a los alumnos a la autoconstrucción.

Vygotsky¹¹ por otro lado explica que las funciones psíquicas superiores serían resultado de la cultura y la relación social. La inteligencia es una creación de la especie humana, considerando que el sujeto desarrolla inteligencia toda vez que se apropia de elementos de su cultura. La inteligencia es modificable ya que es creada por la cultura, y el pensamiento aumenta la capacidad de incremento de la inteligencia. La transmisión cultural es una herramienta del desarrollo mental que permite reproducir la propia cultura. Para Vygotsky las herramientas psicológicas de la especie humana son la memoria, la capacidad de resolver problemas y especialmente el lenguaje. El lenguaje, en todas sus formas, es la herramienta del pensamiento.

El desarrollo consiste en la interiorización de signos e instrumentos suministrados por la cultura; el sujeto es entonces asistido desde el exterior lo que origina el concepto de mediación. El desarrollo se basa en un enfrentamiento mediatizado por la cultura.

La reconstrucción del conocimiento, según Vygotsky plantea que el hombre actúa sobre los estímulos transformándolos, la actividad es un proceso por el cual a través del uso de instrumentos o signos el sujeto transforma su medio. La interiorización de los signos o instrumentos de la cultura transforman evolutivamente

¹¹ VYGOSTKY, L. S.. 1979. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Edición al cuidado de Michael Coll [et al.]; [traducción castellana de Silvia Furió]. -- Barcelona : Crítica, D.L. 1979

los sistemas de “regulación externa” en sistemas de autorregulación, primero entre personas y luego al interior del propio niño.

Leontiev, discípulo de Vygotsky señala que la interiorización consiste en la transformación de las acciones externas y prácticas con los objetos de la cultura, en funciones mentales.

Para Vigotsky el aprendizaje precede al desarrollo ya que “activa” los procesos evolutivos internos que operan a través de la interacción con las personas y elementos de la cultura.

En la tesis de la zona de desarrollo próximo se apunta al grado de modificabilidad cognoscitiva y sería un indicador de las habilidades, competencias o conocimientos que pueden activarse externamente por medio del proceso de aprendizaje. Es lo que el alumno puede lograr con la facilitación externa a través de mediadores, para interiorizarlo y reconstruirlo todo.

La relación docente – alumno en esta interacción se puede ver como de cooperación donde ambos son polos activos; el alumno construye su aprendizaje con la ayuda o mediación del docente, que hace que niños con diverso potencial avancen por las áreas que puedan recorrer. El docente debe brindar experiencias de aprendizaje que amplíen el nivel de desarrollo efectivo del alumno para producir avances en el desarrollo¹²

Coll, también dice que el aprendizaje escolar debe contribuir al desarrollo de los niños, señala que en la relación entre aprendizaje y desarrollo lo importante es buscar en la siguiente interrogante “¿Cómo llevar a cabo el aprendizaje de unos contenidos específicos, cuya elección es en definitiva una decisión de orden social, de tal manera que no interfiera negativamente con el proceso de desarrollo

¹² Otros autores como Scribner y Cole(1973-1981) señalan que las prácticas educativas además de la transmisión de cultura, tienen implicancia directa en el desarrollo personal de los estudiantes; influyen en el desarrollo de los procesos cognoscitivos y en el modo en que pueden resolver problemas; también Forman y Cazden(1984), resaltan la importancia de los procesos de interacción y en especial la comunicación entre iguales.)

operatorio del alumno y que, al ser posible, repercuta favorablemente sobre el mismo?”¹³. Al mismo tiempo nos dice que las estructuras cognoscitivas no son independientes del contenido, pues los alumnos tienen además de estructuras, que pueden ser activadas por la información, algunos conocimientos sobre las áreas del saber antes de comenzar el estudio de estas.

Para ello distingue entre esquemas y estructuras operatorias y esquemas de conocimiento; las primeras equivalen a las competencias que denomina Piaget y los esquemas de conocimiento es definido como “la representación que posee una persona en un momento determinado de su historia sobre una parcela de la realidad... puede ser más o menos rico en informaciones y detalles, poseer un grado de organización y de coherencia interna variables”. Desde aquí el proceso de revisión, coordinación y construcción de esquemas de conocimiento sería uno de los problemas centrales del aprendizaje escolar.

Coll sostiene que si las situaciones de aprendizaje incluyen elementos que son muy familiares para el niño, estos no le asignaran significatividad y el nivel de motivación será muy bajo, con lo que el proceso de aprendizaje no se activará; si al contrario estos elementos son demasiado distantes de los esquemas de conocimientos previos de los alumnos, tampoco serán percibidos significativamente y el aprendizaje buscado, sería mecánico y repetitivo.

Para el presente trabajo es importante definir modificabilidad de la inteligencia, según Robert Sternberg (1985) la inteligencia se entiende como la facultad mediante la cual el organismo se adapta a nuevas situaciones, y que plantea una teoría triarquica donde describe las modalidades distintas y específicas y los estilos personales de los individuos cuya estructura cognitiva está orientada

¹³ Coll, C. (1989). *Conocimiento psicológico y práctica educativa: Introducción a las relaciones entre Psicología y Educación*. Barcelona: Barcanova.

hacia modalidades preferenciales de adaptación (con sus determinantes cognitivos, experienciales y emocionales)

4.6. TEORÍA DE LA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE MEDIADO DE REUVEN FEURESTEIN

La teoría de la Experiencia de Aprendizaje Mediado de Reuven Feurestein, es valorable desde dos aspectos muy necesarios en educación:

1. explica el fenómeno de la modificabilidad estructural cognitiva y
2. nos provee de los instrumentos que permiten incrementar la modificabilidad de nuestros sujetos de intervención.

Es así que complementa un valor explicativo y un valor experiencial, operacional, lo que para nuestra investigación es muy relevante y se erige como la teoría que observaremos con detalle.

El concepto de EAM (Estrategia de aprendizaje mediado) es para nosotros un instrumento importante porque:

- Explica el fenómeno de modificabilidad.
- Crea la plasticidad y modificabilidad cognitiva

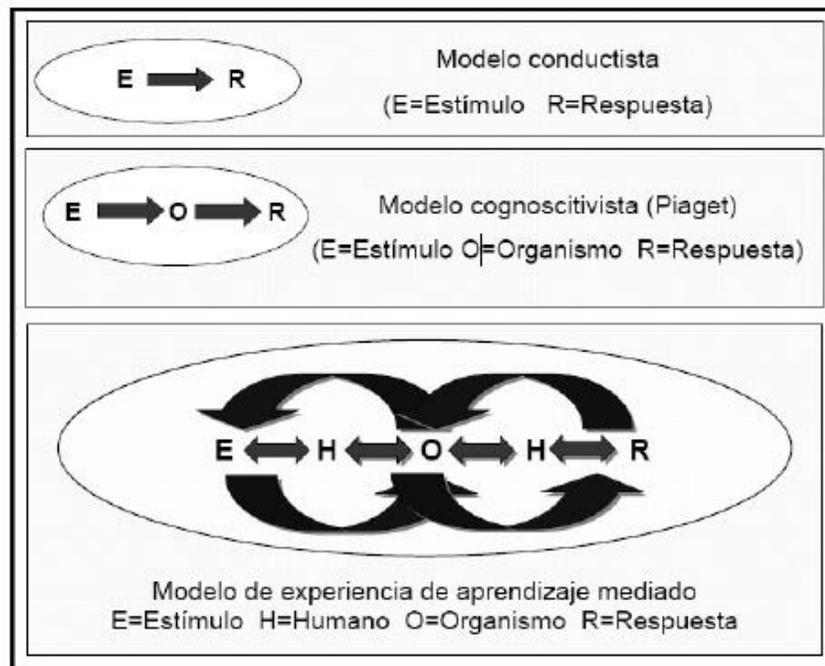
La teoría de EAM concentra otras teorías, que explican como el sujeto aprende, las que lo explican en la relación ESTIMULO- RESPUESTA (conductismo), aquellas que integran al organismo y su desarrollo, ESTIMULO -ORGANISMO-RESPUESTA (Piaget), y la Estrategia de aprendizaje mediado que concita ESTIMULO-MEDIADOR-ORGANISMO-MEDIADOR-RESPUESTA.

Para la EAM, la exposición directa al estímulo no es suficiente, no elimina la posibilidad de modificarse, pero, no responde o explica lo que es la modificabilidad del ser humano.

La teoría de Piaget, introduce un determinante importante que es cómo las personas perciben las cosas. El ser humano responde a lo que necesita, lo que no, lo rechaza o deshecha. El organismo entonces, selecciona los objetos, y esta selección, está muy relacionada con las etapas de desarrollo.

Las dos primeras teorías, no explican la característica propia del ser humano, su capacidad de modificarse.

En la teoría de la Experiencia De Aprendizaje Mediado, el mediador se interpone entre el estímulo y el organismo, y entre el organismo y su respuesta. Para lograr la modificabilidad cognitiva en los individuos es importante la presencia de un mediador que se interpone entre el sujeto y el estímulo creando en el individuo la predisposición, la curiosidad, la necesidad, que serán los que afecten su estructura mental, y esto es lo que le permitirá modificarse.



Fuente: Noguez, 2002.

Cuadro 4: Teoría de la experiencia de aprendizaje mediado

El mediador, como un elemento clave en el proceso, crea un desequilibrio, enriquece y amplía el mundo conceptual del mediado, provoca la necesidad del saber, en especial cuando se analiza el acceso al currículo esta propuesta toma sentido y se viabiliza.

La tarea del mediador tiene que ver con crear la curiosidad y la predisposición que enriquece el esquema mental del individuo.

La experiencia de aprendizaje mediado sensibiliza al individuo para hacer de sus experiencias, fuentes de cambios y aprendizajes, enseña a aprender de las experiencias.

Hay estudiantes que no aprenden de la experiencia directa con los estímulos, la EAM intencionada, interpone al mediador entre el organismo y el mundo de los estímulos y permiten al organismo aprender de su exposición al estímulo. La cantidad y la naturaleza de los estímulos serán válidos solo si el individuo aprende como interactuar con estos, a EAM aporta en el individuo la posibilidad de usar y beneficiarse del estímulo.

La Modificabilidad cognitiva debe reforzarse y ser continua hasta lograr el cambio estructural, si la modificabilidad no es continua, puede extinguirse; además, la experiencia debe ser placentera para aprender, ya que frente a experiencias punitivas el individuo las evita o deshecha y no puede aprender de ellas.

La EAM es la forma por la que podríamos aumentar en el individuo su capacidad de ser modificado y modificarse a sí mismo y una vez incorporados los instrumentos de la Modificabilidad, puede desarrollarse de manera autónoma, esta es la diferencia con la modificación de conducta. La modificabilidad afecta al individuo de manera estructural, la modificación de la conducta no.

4.6.1. Características del cambio cognitivo estructural.

1. Una vez que el cambio se ha producido, éste afecta la totalidad del individuo. Una vez que se aprende una estrategia, regla o un principio, se lo podrá aplicar siempre.
2. Cuando se ha logrado el cambio estructural, y el individuo ha logrado un cambio en su funcionamiento, continuará cambiando y seguirá transformándose, no hay límite en su modificabilidad.

4.6.2. Características del aprendizaje mediado

Se produce a través de un mediador que se interpone entre el individuo y la realidad, el mediador se asegura que el estímulo afecte al mediado. El mediador ajusta el estímulo, hace que el mediado lo vea, lo oiga, lo repita, lo imite, hace que lo focalice.

El aprendizaje mediado invita al mediador a asegurar que su intervención modifique al estímulo y al estudiante. Sin esta intención, la exposición directa a los estímulos es hecha al azar, no se puede saber si el individuo se benefició o no del estímulo, si fue significativo para él, si fue o no registrado en su estructura mental.

El estímulo mediado con intencionalidad es diferente a un estímulo dado al azar. La intención del mediador es la que hace que el mediado vea, oiga, piense. El mediador obliga a focalizar, a seleccionar, creando las condiciones para el aprendizaje.

Por ejemplo: Los niños que no pueden focalizar su atención tienen dificultades importantes para seleccionar, percibir, y por lo tanto no pueden beneficiarse de los estímulos y si no interviene un mediador para hacer que focalice, el individuo no lograría modificarse, independientemente de las causas orgánicas de su condición, con EAM podría ser modificado.

La calidad de la EAM radica en el hecho que el mediador se asegura que el estudiante focalice, se involucre en la actividad, sea perseverante, y de significado a las cosas; esto permite que el individuo enfoque y perciba lo que de otra manera no sería posible

La ausencia de aprendizaje mediado puede darse por dos razones:

1. EAM no es ofrecida a individuo

Algunas culturas dejan de mediar a sus hijos, de hacer transmisión cultural para poder sobrevivir cuando llegan a una cultura dominante, un ejemplo puede ser el caso de los migrantes que con fines de adaptabilidad omiten y dejar de mediar frente a sus hijos.

La necesidad económica, muchas veces priva a los hijos de EAM, pues hay otras necesidades inmediatas de sobrevivencia que se priorizan y hacen difícil a los padres mediar a sus hijos.

El individualismo, la lucha por la realización personal y la vida contemporánea entrega los tiempos a conseguir objetivos materiales y económicos, por esto disminuyen las oportunidades para mediar a sus hijos. Hay una discontinuidad entre generaciones que no permite informar a la próxima generación de sus fundamentos culturales, de sus raíces y valores.

Las oportunidades de mediación son cada vez más reducidas con los substitutos tecnológicos de interacción, los cuales podrían tomarse como estímulos mediadores, con la presencia del mediador.

2. EAM puede ser ofrecida al individuo y éste no se beneficia.

Puede haber condiciones o características del individuo como discapacidad intelectual, hiperactividad, hipoactividad, condiciones físicas, deficiencias emocionales y motoras, entre otras, que pueden impedir que el niño se beneficie

de EAM; no obstante eso, en estos casos es más necesaria la EAM ya que será la única manera de modificar la condición que lo afecta.

El mediador debe encontrar la forma de romper las barreras de su intervención. La modificabilidad y la EAM son posibles independiente de la condición que afecte al individuo. La EAM es un tipo de interacción que debe adaptarse a las particularidades de cada individuo.

La experiencia de aprendizaje mediado provee al individuo de información, conocimientos, experiencias, emociones, que el mediado no las alcanzaría si no contara con el mediador para transmitir las.

Lo que diferencia a la EAM de otras formas de intervención es la **INTENCIONALIDAD, la TRANSCENDENCIA y el SIGNIFICADO.**

El rol más importante de la EAM es la transmisión cultural, en coherencia con el modelo ecológico definido en Chile para la enseñanza, donde somos sujetos contextuales, con historia presente, pasada y futura que nos modifica y nos predispone también, para los estudiantes ha de ser complejo enfrentar cosas que no están presentes en su campo sensorial inmediato.

Este conocimiento y aprendizaje amplía sus horizontes, expande su existencia miles de años, le permite identificarse con su pasado, el conocimiento del pasado es el que le permitirá proyectarse hacia el futuro. Muchos estudiosos de la historia dicen que la relación del pasado con el futuro es como la relación que tiene un arco y una flecha, mientras más atrás se tense el arco, más lejos llegará la flecha. La EAM producida con una intencionalidad, interesada no en transmitir contenidos aislados, sino en ofrecer las experiencias del pasado como se las ven hoy.

Como ejemplo podemos decir que la madre es la primera mediadora de un niño, es la primera que es aceptada por él, aunque no tenga plena conciencia de su mediación, pero es quien participa para generar en el niño su conceptualización de

familia, de grupo, de comunidad, de nación. La madre o padre es quien orienta al niño hacia ciertos valores y al transmitirlos tiene intencionalidad: su proyección y perpetuación personal.

Es importante enseñar a los padres el papel que tienen como mediadores y transmisores de cultura, ellos deben tomar conciencia de su rol de mediadores, y saber que las interacciones con sus hijos deben tener intencionalidad.

4.6.3. Categorías de la experiencia de aprendizaje mediado

1. Intencionalidad y reciprocidad.

Es el más importante parámetro de la mediación, ya que diferencia a la Experiencia de Aprendizaje Mediado, de cualquier otra forma de aprendizaje.

Está definida por la intención que mueve al mediador al interponerse entre el sujeto y la fuente del estímulo, en una experiencia de aprendizaje no mediada, hay una muy pequeña posibilidad de determinar si la exposición con el estímulo tuvo un efecto significativo en el individuo.

Debiésemos preguntarnos: el niño percibió el estímulo?, lo entendió?, tuvo tiempo suficiente para comprenderlo?, recogió la información más importante?

La intención del mediador afecta a las tres partes involucradas en la interacción: el estímulo, el mediado, y el mediador.

Transformación del estímulo.

El mediador selecciona, filtra, enfatiza, pide al niño localizar, percibir el estímulo con claridad y precisión. El mediador hace del estímulo más atractivo, sube su tono de voz, lo baja, transforma la exposición, la duración y la frecuencia; busca siempre la reciprocidad, es decir, la respuesta de que el niño recibió el mensaje, la intención del mediador.

Transformación del mediado.

El sujeto de intervención también es transformado, se lo hace más alerta, el mediador se asegura que el niño vea, oiga o sienta, dependiendo que busca la intencionalidad del mediador. Se da una reciprocidad en la relación mediado-mediador.

Transformación del mediador.

En este proceso el mediador también se va modificando, va cambiando sus formas de intervención de acuerdo a las necesidades del sujeto.

La intencionalidad transforma esta relación triangular mediador-estimulo-mediado creando en el niño los pre-requisitos de modificabilidad cognitiva. La intencionalidad también refleja el deseo del mediador de modelar el funcionamiento del niño en concordancia con sus valores, objetivos, hábitos y creencias culturales. Los contenidos que se transmitan, reflejarán los valores culturales, religiosos, personales, emocionales, que el mediador desea transmitir al mediado, como una extensión de sí mismo.

La experiencia de aprendizaje mediado se da cuando hay una fuerte relación entre el que envía el mensaje y el que lo recibe, de hecho no habría EAM si el mediador no se aseguró que su mensaje fue recibido por el niño, no puede haber intencionalidad sin reciprocidad.

2. Transcendencia

La interacción no se limita a la necesidad o al momento inmediato, la mediación de elementos trascendentes es la dimensión del diálogo humano. Una madre al dar de comer a su hijo, no lo hace solo por su supervivencia, el momento de la comida es un momento de diálogo, de transmisión de valores, de cultura. Trascender es ir más allá de una situación inmediata, de una necesidad particular. La mediación de la

trascendencia hace que los individuos extiendan su experiencia a otros campos, creando en ellos nuevas necesidades.

La tarea o los contenidos con los que se enfrenta a los estudiantes es el punto de partida para mediar la trascendencia. No podríamos enseñar a limitarse a una tarea específica, tenemos que ampliar su sistema de necesidades y sobretodo su necesidad de trascender.

La naturaleza trascendente de la interacción es la que produce la flexibilidad en la estructura mental del sujeto.

3. Significado

Tanto el mediador como el mediado deben estar conscientes del significado de la intención.

. El mediador ha de lograr que el niño otorgue significancia a su intención y esté consciente de la importancia que tiene lo que se le pide o exige. El estudiante no solo es receptivo, sino que se involucra, en una interacción recíproca con el significado de lo que hace.

Es el significado el dispositivo cognitivo que determina la naturaleza de la búsqueda del individuo, y que depende de las capacidades para elegir, discriminar, planificar lo que se va a hacer y explicitar el porqué de las cosas. El significado que el sujeto dé a las cosas será el que permita la regulación de su propio comportamiento.

La necesidad de buscar significado a las cosas afecta la vida de todo ser humano: el por qué y el para qué de las cosas. Tenemos como mediadores que crear el hábito de buscar el significado de las cosas. El significado de las cosas que el niño construye en su sistema es un proceso cognitivo. En cada interacción hay una posibilidad de crear una guía, una orientación del por qué, el para qué, el dónde.

Estas tres características: intencionalidad y reciprocidad, trascendencia y significado son las categorías de mediación universal pero hay otras características que detallamos

a continuación, de las interacciones que son importantes y que reflejan la diversidad de los seres humanos.

4. Sentido de competencia.

Para mediar este sentimiento es importante que el individuo no solo sea competente, sino que se sienta competente.

En los estudiantes se observa muchas veces una dicotomía, donde a pesar de ser competente frente a la tarea asignada su seguridad esta mermada y no se reconoce a sí mismo como competente; esta falta de asociación entre ser competente y sentirse competente requiere a un mediador, que se interpone para mediar el sentimiento de capacidad, para demostrar que lo que el sujeto ha alcanzado, es competencia genuina.

La competencia amplía el sistema de necesidades, el sentimiento de competencia permite preguntar ¿qué más puedo hacer?, ¿hasta dónde puedo llegar?, la competencia me brinda la oportunidad de llegar cada vez más lejos.

La competencia debe ser impulsada e interpretada por el mediador, la sensación de competencia se desarrolla por la competencia misma. No se podría hacer sentir competente a una persona que no lo es. La repetición de una tarea reduce la competencia y creatividad, enfrentar nuevas tareas o desafíos que requieren un esfuerzo particular permiten ampliar y extender las posibilidades y capacidades que tienen los individuos.

Para interpretar la competencia el sujeto debe aprender a conocer el proceso interno de la actividad mental. El sujeto con el que trabajamos debe saber y experimentar lo que es capaz de hacer, tener conocimiento del proceso implicado en una determinada tarea, no solo recibir refuerzo positivo.

5. Regulación de la conducta y control del comportamiento.

Regulación de la conducta es la forma como un individuo usa varias fuentes de información para decidir cuándo, dónde, cómo actuar frente a situaciones que enfrenta.

La impulsividad es una forma de respuesta al estímulo, y existen una variedad de razones por las que la impulsividad se presenta en una persona, a veces, por el deseo de hacer algo se carece de la posibilidad de prever las consecuencias, que ocurrirá como consecuencia de nuestros actos.

Debemos trabajar en la metacognición, es decir, poder representar uno mismo el resultado de los comportamientos para poder autorregularlos. Enseñar a anticipar, a prever las consecuencias, la impulsividad es el desequilibrio entre lo que se desea y la conciencia de las consecuencias de ese acto.

Un mediador debe crear el camino para que el mediado logre regular su conducta, tomando todo el tiempo que sea necesario para estudiar la tarea que se tiene que resolver, y crear las condiciones bajo las cuales una respuesta no va a ser aceptada a menos que sea fruto de una conducta controlada. El mediador interviene preguntando: ¿Estás seguro de lo que vas a hacer? ¿Tienes toda la información que necesitas? ¿Es ese el mejor camino a seguir?

Hay otro aspecto importante, la respuesta que en muchos casos no se da por inhibición. Puede darse el caso que un individuo no da su respuesta, puede haber percibido el problema adecuadamente, puede incluso tener la respuesta, pero es incapaz de dar una respuesta. En estos casos, la tarea del mediador apoya la regulación de la conducta basada en la confianza frente a la tarea.

El control de la conducta está relacionado entonces con dos dimensiones: la impulsividad y la inhibición de dar una respuesta. Como mediador se actúa sobre estas dos dimensiones.

6. Sentimiento de compartir.

El sentimiento de compartir se refiere a la capacidad del ser humano de ser uno con el otro, de identificarse con el otro, como una tendencia de crecer junto a otros. Compartir sentimientos para poder sentir lo que otro siente y disposición de compartir mis conocimientos para crear una experiencia común.

El mediador comparte con sus mediados, se ha de identificar con quienes trabaja con entusiasmo, con emoción para despertar en el otro el interés de lo que se está compartiendo.

7. Mediación de la individualidad y diferenciación psicológica.

Cada ser humano tiene la necesidad de ser uno mismo y actuar como un ser distinto de los demás. La mediación de la individualidad está relacionada con la necesidad que todos tenemos de ser diferenciados de los otros.

Al mediar la individualidad, el mediador busca respuestas divergentes, no espera siempre una respuesta única; no significa que se deben aceptar los errores, sino más bien es importante entender cómo se da el proceso íntimo de pensamiento de cada uno de los sujetos con los que trabajamos

8. Búsqueda de objetivos y conducta planificada.

Esta categoría amplía el pensamiento del individuo en términos de tiempo y espacio, creando en él una direccionalidad orientada hacia el futuro. Para poder planificar hay que tomar distancia del momento presente y representar lo que se espera lograr.

Establecer objetivos requiere de algunas condiciones

13. La necesidad de hacerlo.
14. La atracción que tiene la meta.
15. Las condiciones que enfrentamos para alcanzar el objetivo: la factibilidad para alcanzarlos, la posibilidad de lograrlos, y el tiempo que se invertirá en el logro de los objetivos.

La búsqueda de objetivos refuerza los procesos cognitivos ya que debo tener una percepción clara del objetivo, tener una intencionalidad, debo tener conciencia de la meta o de los objetivos que busco, saber porque elijo esto y no lo otro.

9. Búsqueda de la novedad, complejidad y desafío.

El hombre por naturaleza tiene la necesidad de involucrarse en conductas de desafío, de responder a lo nuevo, de aceptar retos que le permitan adaptarse en mejores condiciones a nuevas formas de vida.

A través de la mediación se orienta a los estudiantes a trabajar hacia lo nuevo y lo complejo para alcanzar los niveles más altos de funcionamiento. Preparando al individuo, evitando la angustia, para que esté expuesto a situaciones de desafío que le permitan ser más eficiente, saber resolver problemas y aceptar retos.

Estimular a los niños para que resuelvan tareas que saben que les va a costar esfuerzo y que no la van a resolver inmediatamente, es muy importante para ampliar sus competencias intelectuales, lingüísticas, sociales, entre otras.

10. Conocimiento del ser humano como ser cambiante.

Crear en la capacidad de cambio, en la posibilidad de ser modificados, en la posibilidad de escoger y decidir libremente para tomar decisiones es parte de la tarea de los educadores.

No es posible categorizar a las personas, negándoles su posibilidad de cambio, al creer que con quien trabajamos puede vivir procesos de cambio importantes en su vida, la mediación y el trabajo intencionado del mediador toma sentido.

11. Optimismo.

Esta categoría enfatiza la forma en la que el individuo ve el futuro como un determinante importante en la modificabilidad cognitiva; si se media para que se escoja la alternativa optimista para lograr que los resultados positivos que se esperan, sean una realidad.

12. Sentimiento de pertenencia.

El sentimiento de pertenencia es muy importante y recientemente tomado en cuenta como un objetivo de la mediación, vivenciar la pertenencia a grupos sociales, cultura, valores y normas es parte de lo que cualquier persona requiere.

La Experiencia de Aprendizaje Mediado tiene un carácter universal y puede ser adaptada a culturas específicas.

4.6.4. Funciones cognitivas en dificultad

De acuerdo al planteamiento de modificabilidad cognitiva propuesta por Feurestein, las funciones cognitivas en dificultad son los pre-requisitos que se ponen en juego para resolver ciertas situaciones que aparecen alteradas en el proceso de aprendizaje de algunos estudiantes. Las dificultades de dichas funciones son más periféricas que centrales y se reflejan limitaciones en las actitudes y motivaciones del sujeto expresándose en una falta de hábito de trabajo y aprendizaje más que en incapacidades o deficiencias estructurales.

Estas dificultades se observan en las tres fases del acto mental: INPUT, ELABORACIÓN y OUTPUT.

A) INPUT: Incluye todas aquellas dificultades que tienen que ver con la calidad y cantidad de los datos recopilados antes de resolver o apreciar la naturaleza del problema es decir en la fase de entrada de la información.

<p>Percepción borrosa y confusa</p>	<p>Depende de la manera cómo se percibe la realidad.</p> <p>La percepción clara de un estímulo supone captar favorablemente sus características cualitativas y cuantitativas. Una percepción confusa afecta al proceso de aprendizaje y conocimiento ya que dificulta la entrada de la información que puede estar errónea y por consiguiente dificulta la elaboración y la salida.</p> <p>La falta de claridad, baja calidad de agudeza, insuficiencia de los datos necesarios, imprecisión de las dimensiones marcan la percepción de los estímulos.</p> <p>Para tener una buena percepción hay que utilizar todos los sentidos, conectados desde la experiencia previa exigiendo concentración y atención.</p>
<p>Comportamiento exploratorio no planificado: Impulsivo y asistemático</p>	<p>Se refiere a la dificultad para seleccionar y tratar con orden las características básicas, relevantes o necesarias para solucionar un problema.</p> <p>Es muy importante una buena exploración de manera que no queden datos importantes afuera. Para ello hay que mediarle al sujeto un plan de estrategia.</p> <p>El estudiante en dificultad, a menudo es muy impulsivo y no planifica ni sistematiza por lo que es incapaz de usar las estrategias adecuadas. El comportamiento impulsivo suele encontrarse en las tres fases del acto mental.</p>

	El aislamiento de la impulsividad es de gran importancia para el éxito pudiendo así encontrar estrategias de intervención más efectivas.
Ausencia o falta de instrumentos verbales que afectan a la discriminación e identificación de los objetos con su nombre	Al no poder dar un nombre a un objeto, no se lo puede incorporar ni trabajar con él. Por ello es importante dar nombres a todas las cosas, para recordarlas y trabajar en la elaboración, la verbalización y/o representación simbólica, permite y apoya la identificación. Ej. La letra b puede ser una bota o una nota musical
Orientación espacial deficiente	Es la dificultad para establecer relaciones entre sujetos y objetos en el espacio lo que implica una desorganización espacial a nivel topológico, proyectivo y euclidiano.
Orientación temporal deficiente: carencia de conceptos temporales	Las funciones cognitivas tiempo - espacio trascienden del "aquí" y del "ahora". Los objetos y los eventos se relacionan unos a otros en términos de orden y secuencia, distancia y proximidad. Sin una orientación adecuada respecto al tiempo y al espacio, sólo identifica las cosas y no la relación entre ellas. La relación continua con el pasado es importante para la capacidad de planear, dirigir, y relacionar el futuro, así como para representárselo y producir transformaciones en el pensamiento hipotético.
Déficit en la constancia y permanencia del objeto	Se refiere al cambio parcial de un objeto: tamaño, forma, cantidad, dirección etc., lo que no afecta su identidad, y que puede tener varias transformaciones o volver a su estado original.

<p>Déficit en la precisión y exactitud en la recopilación de datos</p>	<p>Se relaciona con los dos puntos anteriores. Puede distinguirse dos tipos de dificultad: los datos extraviados y los distorsionados.</p> <p>En los primeros, el individuo no tiene el cuidado de reunir todos los datos que le son ofrecidos y por lo tanto no puede usar la información requerida para producir una respuesta adecuada. En el segundo caso los datos son más aproximaciones que atribuciones precisas.</p>
<p>Déficit para considerar dos o más fuentes de información</p>	<p>La carencia de dos o más fuentes de información ocasiona entrada limitada y determina una elaboración deficiente.</p> <p>La capacidad para enfrentar la congruencia o incongruencia de las múltiples fuentes de información, es una condición a priori para la necesidad de restablecer el equilibrio de una operación específica.</p> <p>La utilización de varias fuentes de información es lo que Piaget llama "descentralización". Piaget sostiene que "el comportamiento egocéntrico ocurre porque el individuo es incapaz de ver al otro y de representarse a sí mismo en la situación del otro".</p>

B) ELABORACIÓN: Se refiere al uso eficiente de los datos disponibles.

<p>Dificultad para percibir un problema y definirlo</p>	<p>Es necesario definir claramente el problema. Es posible que se tenga muchos datos sin tener claro cómo operar. Las definiciones de un individuo pueden ser distintas de otras.</p> <p>La falta de una variedad de necesidades desarrolladas cultural y experimentalmente contribuye al desconocimiento del problema.</p> <p>Por ejemplo, la falta de necesidad de evidencia lógica de los jóvenes privados de cultura.</p>
---	---

<p>Dificultad para distinguir los datos relevantes de los irrelevantes de un problema</p>	<p>Para resolver el problema es indispensable descifrar el nivel de importancia de los datos.</p> <p>Entre más intencionados y orientados hacia una meta sean los propios procesos cognitivos, mayor será la diferenciación del campo perceptual respecto a la relevancia de los estímulos específicos para alcanzar esa meta, y usar la parte que va a ser esencial para resolver el problema.</p>
<p>Dificultad o carencia de la conducta comparativa</p>	<p>Feuerstein le da mucha importancia a la conducta comparativa, ya que piensa que casi siempre se actúa espontáneamente, lo que limita al individuo a ir más allá de su experiencia perceptual inmediata y a sacar deducciones lógicas que lo conduzcan al pensamiento abstracto, proporcional e hipotético.</p> <p>Factores como organización sistemática, necesidad de precisión, suma de atributos y orden de relaciones se pueden obtener de una conducta comparativa adecuada.</p> <p>Ej. Criterio para decidir cuándo o con quién...</p>
<p>Estrechez del campo mental</p>	<p>Se relaciona con la fase de entrada ya que para resolver un problema es inevitable que se sepa el nivel de importancia de los datos.</p> <p>Déficit para considerar dos fuentes de información a la vez.</p> <p>Falta una interacción coordinada, los objetos se los considera independientes y no relacionados. A nivel de memoria hay pérdida de fragmentos de información adquiridos al cambiar el foco de su atención.</p>
<p>Percepción episódica de la realidad</p>	<p>Está relacionado con el punto anterior, y se relaciona con trabajar como episodios cada objeto o evento en forma aislada y no se relaciona una cosa con la otra, ni se la vincula a experiencias previas anticipadas en espacio y tiempo, limitándose al "aquí" y el "ahora" concretos.</p>

Carencia de la necesidad del pensamiento lógico	Feuerstein no se refiere a una eficiencia para razonar en forma lógica, sino en la necesidad de razonar lógicamente para no caer en el ensayo y error. Es la incapacidad de generar hipótesis y la falta de evidencia lógica en demostrar y defender la propia opinión con respecto a las cosas. Si existe esta dificultad, no sólo en la elaboración sino también a nivel de entrada, ya que los datos que sirven de soportes a la proposición serán incompletos, no alcanzaría la meta.
Limitación o dificultad de interiorización del propio comportamiento	Es la limitación en elaborar o trabajar en representaciones mentales. Al no tener la imagen mental, no se tiene la representación, por lo que no se puede planificar ni establecer relaciones. Impide el uso de la información, dificulta la llegada al razonamiento, necesita exposición prolongada de estímulos concretos. Podría tener que ver con la entrada de ausencia o falta de instrumentos verbales. No se concibe la planificación sin la representación interiorizada.
Restricción del pensamiento hipotético inferencial	Es la dificultad para establecer hipótesis limitándose a datos concretos e inmediatos.
Carencia de estrategias para verificar hipótesis	Ambas se relacionan. Es darse una respuesta por ensayo y error. Es la dificultad para establecer o rechazar hipótesis. Se requiere elaborar y tener las estrategias para verificar la hipótesis propia y no verificarla a partir de otro individuo.
Dificultad en la planificación de la conducta	Tiene mucho que ver con la impulsividad. Los pasos deben ser proyectados en concordancia a un cierto grado de detalles, deben ser ordenados de acuerdo a la secuencia temporal y deben ser juzgados en función de la inversión,

	la factibilidad, economía y otros criterios importantes para el individuo.
Dificultad en la elaboración de categorías cognitivas,	Presentan dificultad en los recursos verbales a nivel receptivo y/o expresivo, o carece de la clasificación. (Categorización). El individuo prefiere operar con los datos inmediatos que la percepción le proporciona. Pero esos datos se deben organizar y manejar de acuerdo a las comparaciones, categorías y clasificaciones.
Dificultad para la conducta sumativa	Es una falta de orientación para resumir la realidad. La conducta sumativa se refiere no solo a la cantidad sino también a la calidad. Si bien en la entrada se tienen 10 o 12 datos, en la elaboración pueden ser cuatro o cinco.
Dificultad para establecer relaciones virtuales	Se refiere a que puede haber un déficit en ciertas relaciones que el hombre ve como posibles pero que no son visibles.

C) OUTPUT: Comprende aquellos factores que conducen a una comunicación dificultosa del resultado de la elaboración.

Modalidades de comunicación egocéntrica	Refiere a la falta de verificación de la respuesta para que sea entendida por el otro, al no permitirse el individuo ver al otro como diferente de si mismo, y se limita la respuesta al mínimo necesario.
Dificultad para proyectar relaciones virtuales	Tiene que ver con aquellas relaciones que se han construido y elaborado pero que hay que proyectarlas para dar la respuesta precisa, lo que puede involucrar la necesidad de

	reestructurar un conjunto dado y cambiar un tipo de relación a otra, según sea requerido por el individuo.
Bloqueo en la comunicación de la respuesta	Cuando se trabaja con los niños, existe un esquema de solicitarles contestar exactamente lo que se pide. Si son privados de cultura, contestan casi impulsivamente y con miedo de no poder responder, lo que los lleva a una actividad de bloqueo y error.
Bloqueo y error	Puede suceder que exista una buena entrada y elaboración pero en la salida, sea bruscamente modificada por la interacción entre el individuo y el ambiente. Feuerstein sostiene que se debe evitar el ensayo y error.
Carencia de instrumento verbales para comunicar adecuadamente las respuestas previamente elaboradas:	La ausencia de un código verbal para designar los atributos de un objeto, afecta no solo la entrada y la elaboración, sino también la salida. Es común en ciertos individuos el uso de términos desconociendo el significado, lo que les impide elaborar ciertas funciones cognitivas. Al comparar entre dos o más objetos, pueden percibir lo que tienen en común o diferentes, pero no pueden comunicarlos por desconocer el término apropiado.
Carencia de la necesidad de la precisión y exactitud para comunicar las propias respuestas	No se refiere a ser precisos sino que dicha necesidad debe estar clara. La falta de precisión mantiene estrecha relación con la falta de flexibilidad.
Deficiencias en el transporte visual:	Se refiere a que se puede trabajar con una buena elaboración, pero al momento de la respuesta, al querer trasladarla visualmente, se extravía una parte. Puede depender de la percepción misma o a la escasez del campo

	mental en la dificultad de diferenciar entre datos relevantes e irrelevantes.
Conducta impulsiva que afecta a la naturaleza del proceso de comunicación:	<p>Esta dificultad es la que más se trabaja en el Programa de Enriquecimiento intelectual (P.E.I). Antes de dar una respuesta, se requiere la reflexión, el dominio de sí mismo, y la elección precisa de la forma de expresión.</p> <p>Los tres niveles del acto mental se han establecido con el fin de hacer más operativo el trabajo de las funciones cognitivas. Sin embargo la interacción e interconexión de estos tres niveles, es de gran importancia para la comprensión del déficit cognitivo.</p>

4.6.5. Operaciones Mentales:

Feuerstein define las funciones mentales como "conjunto de acciones interiorizadas, organizadas y coordinadas, por las cuales se elabora la información procedente de las fuentes internas y externas de estimulación".

Las operaciones mentales, se van construyendo de a poco, de las más simples a las más complejas, unidas en forma coherente logran la estructura mental del sujeto, lo que es posible gracias a la mediación.

Ellas son:

Razonamiento Lógico.	El pensamiento formal "es la representación de una representación de acciones posibles"; se llega a la verdad lógica gracias al razonamiento inferencial, hipotético, transitivo o silogístico.
Pensamiento divergente.	Equivale al pensamiento creativo, es la capacidad de establecer nuevas relaciones sobre lo que ya se conoce, de modo que se realicen nuevas ideas. El pensamiento convergente es riguroso

	respecto a la exactitud de los datos, el pensamiento divergente es flexible y busca la novedad.
Razonamiento silogístico.	Trata de la lógica formal proposicional. Permite el pensamiento lógico ayudándose de leyes para ser más lógicos y para este tipo de razonamiento nada es imposible; puede codificar y decodificar modelos mentales.
Razonamiento Transitivo.	Corresponde al pensamiento lógico formal. Ordena, compara y describe una situación de manera que se pueda llegar a una conclusión. Es deductivo y permite inferir nuevas relaciones a partir de las existentes surgiendo implicaciones y equivalencias. Ej. Si p implica q y q implica r entonces p implica r. Si p es = a q y q es = a r entonces p es = a r.
Razonamiento hipotético.	Es la capacidad mental para inferir y predecir hechos a partir de los ya conocidos y de las leyes que los relacionan.
Razonamiento analógico.	Es la operación por la cual dados tres términos de una proposición, se determina la cuarta por deducción de la semejanza. No demuestra pero si descubre. Ej. Sol - naturaleza = Hijos- Padres.
Inferencia lógica.	Es la habilidad para deducir y crear nueva información de los datos percibidos.
Análisis - Síntesis.	Análisis es descomponer un todo en sus elementos y relacionarlos para extraer inferencias. La síntesis es reagrupar dichas inferencias.
Proyección de relaciones virtuales	Es percibir estímulos externos como unidades organizadas que luego proyectarlas ante estímulos semejantes. Al proyectar imágenes, estas ocupan un lugar en el espacio.
Codificación y decodificación	Significa establecer símbolos e interpretarlos de manera de no dar lugar a la ambigüedad. Permite ampliar términos y símbolos y aumentar la abstracción.

Clasificación	Según las categorías se reúnen los elementos según atributos definidos. Los criterios de clasificación pueden ser naturales o artificiales y dependen de la necesidad del sujeto.
Comparación	Es la operación mental que estudia las semejanzas y diferencias de los hechos u objetos según sus características. Para poder comparar la percepción de dichos objetos debe ser clara y precisa.
Transformación	Es la actividad mental que modifica o combina las características de los objetos para producir representaciones más complejas o con un mayor grado de abstracción.
Representación mental	Significa interiorizar las características de un objeto ya sea concreto o abstracto, representando sus rasgos esenciales que permiten definirlo como tal.
Diferenciación	Es distinguir las características que son relevantes o irrelevantes de algo dependiendo de cada situación.
Identificación	Significa reconocer una situación por sus características globales recogidas en un término que la define.

4.7. PSICOPEDAGOGÍA

La psicopedagogía escolar nace, en Chile en la década de los 70, cuando se dicta la ley que crea los grupos diferenciales en las Escuelas de Educación General Básica.

Es una disciplina que se encarga de los fenómenos de orden psicológico para llegar a una formulación respecto a los métodos didácticos y pedagógicos; su enfoque se traduce en los fundamentos del sujeto y del objeto de conocimiento y su interrelación con el lenguaje, así como también la influencia socio cultural que tiene o recibe el individuo.

Esta disciplina permite estudiar como el sujeto aprende respecto a sus procesos cognitivos y socio afectivos en las distintas etapas de su aprendizaje a lo largo de su vida. La psicopedagogía también es definida como “Una especialización diferenciada e interdisciplinaria de la educación común, orienta a aquellos niños que en forma transitoria o permanente están impedidos de seguir el sistema de educación normal”¹⁴

La palabra psicopedagogía es explícita, por primera vez, en el ensayo de R. Buyse 1935, acerca de la pedagogía experimental, designándola como el estudio del alumno en sus diversas capacidades y posibilidades; es empleada frecuentemente por R. Zazzo y H. Wallon, del que traduce la concepción operativa de la psicología.

En 1957 se incluye en el diccionario de H. Pieron (*Vocabulaire de la Psychologie*), la define como “una pedagogía científicamente basada en la psicología del niño”

Durante largo tiempo, las dificultades para definir teóricamente esta disciplina ha sido evitado simplemente, desplazando la orientación a los contenidos, a los métodos y a los objetivos y, a través de éstos, a la difícil relación que la psicopedagogía establece con la psicología y la pedagogía.

En líneas generales, la palabra “psicopedagogía” es utilizada en Francia y en Italia; a ella corresponden, aunque con alguna aproximación, la expresión alemana *Pädagogische Psychologie*, y la inglesa *Educational Psychology*.

¹⁴ Bravo, L. *Psicología de las dificultades del aprendizaje escolar*, Editorial Antártica 1984

Roberto Careaga ha definido la psicopedagogía como “la disciplina que estudia la naturaleza y los procesos del aprendizaje humano formal y no formal, contextualizado y sus alteraciones”.¹⁵

Luis Bravo nos explica que la psicopedagogía como quehacer profesional deriva probablemente de “psicología pedagógica”, concepto ya utilizado en la década de los años cincuenta por Claparède en Suiza.

El Diccionario de la Real Academia Española define la “psicopedagogía” como “Psicol. Rama de la psicología que se ocupa de los fenómenos de orden psicológico para llegar a una formulación más adecuada de los métodos didáctico y pedagógicos.”

El Diccionario de Educación Especial de Brito, (1983), define “psicopedagogía” como “la pedagogía que está fundamentada esencialmente en la psicología como ciencia. Utiliza esta pedagogía, recursos psicológicos para hacerla más efectiva”.

De estas definiciones y descripciones se desprende que el término psicopedagogía se refiere a una especialización psicológica y pedagógica, cuya acción concreta consiste, principalmente, en la aplicación de los conocimientos derivados de ambas ciencias a problemas concretos que surgen en el campo de la educación.

Coll (1991), por su parte, estima que el término psicopedagogía designa los aspectos aplicados y profesionales de la psicología de la educación, sin delimitar su esfera de acción.

La carrera de psicopedagogía en las Universidades chilenas tiene en común que está orientada sobre una base humanista cuya oferta nace desde las necesidades sociales e individuales. La formación de los psicopedagogos pretende

¹⁵ CAREAGA, Roberto (comp.). «Sobre el autocuestionamiento y la epistemologización de la psicopedagogía». Desafíos y dilemas de la Psicopedagogía - Santiago de Chile: Universidad Educares, 1995.

formar expertos en aprendizaje y la potenciación de este, con una sólida formación neurológica, psicológica, metodológica y estratégicas.

Se espera de cada psicopedagogo, que sea capaz de prevenir, evaluar e intervenir, de forma analítica y crítica, a personas que presenten dificultades en sus aprendizajes. También debe estar capacitado para trabajar junto a equipos multidisciplinares que centren su acción en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje tanto en la educación formal, así como también en la no formal. En definitiva el profesional de la psicopedagogía interviene en el proceso de aprendizaje en personas que presentan dificultades en él, considerando no sólo su metodología de aprendizaje sino también desde un enfoque ecológico, el medio social y afectivo en que se desenvuelven. Su objetivo es que logren aquellas habilidades que se encuentran deficientes. Y “Comprende el funcionamiento cerebral, desde el punto de vista de los procesos cognitivos y socio afectivos que intervienen en el aprendizaje; analiza distintas perspectivas metodológicas referidas al aprendizaje de la lectura, escritura y cálculo, y conoce los procesos psicológicos y cognitivos que subyacen a estos aprendizajes; todo ello, en función del diseño e implementación de estrategias psicopedagógicas que permitan la intervención de las dificultades que pueden presentarse en estas áreas curriculares”.¹⁶.

Entonces, la psicopedagogía como cuerpo de conocimiento, incluye disciplinas tales como la Psicología de la Educación, la Psicología de la Instrucción, la Educación Especial, la Orientación Educativa, la Orientación Profesional, entre otras y, por extensión, recibe las aportaciones de las distintas áreas de la Psicología (Social, Clínica, Personal) y de las Ciencias de la Educación, y al igual que otras

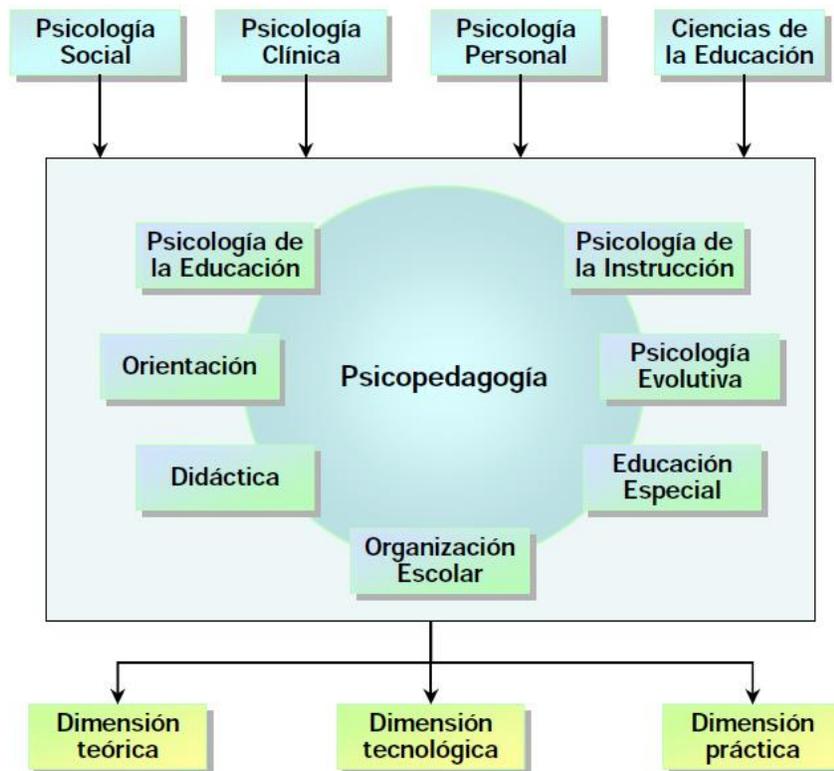
¹⁶ Sra. María Verónica Garcés Ramón, Directora de la Carrera de Psicopedagogía Universidad Andrés Bello. 2000

tantas disciplinas científicas aplicadas, presenta diferentes dimensiones (Vidal, 1999)¹⁷:

– Dimensión Teórica: Precisa de la elaboración de un marco teórico de conocimientos que permita comprender y explicar los diferentes procesos de intervención psicopedagógica.

– Dimensión Tecnológica: Se propone la elaboración de procedimientos, estrategias, modelos y métodos de intervención para la mejora de la intervención.

– Dimensión Práctica: Facilita la implantación de prácticas psicopedagógicas que resulten más eficaces y satisfactorias para los usuarios de los servicios.



Conceptos relacionados (Vidal, 1999: 228)

CUADRO 5: LA PSICOPEDAGOGÍA COMO CUERPO DE CONOCIMIENTO

¹⁷ Vidal, J.A. (Dir.) (1999). *Enciclopedia General de la Educación*. Barcelona: Océano.

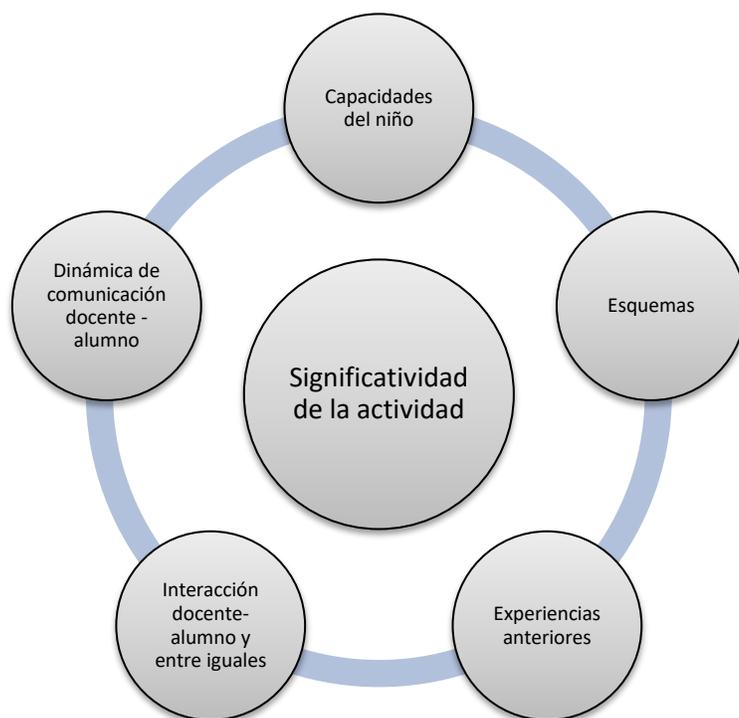
4.7.1. LA INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA

La intervención del psicopedagogo en nuestra realidad es muy importante puesto que tendría que acomodar la cantidad y la calidad del apoyo pedagógico a las necesidades siempre cambiantes de los niños, ya que las características individuales no son rasgos estáticos o fijos.

Desde las distintas concepciones psicológicas y pedagógicas resalta el aprendizaje significativo, pero aún no está claro que es la significatividad de aprendizaje y como se logra.

El proceso de construcción de significados ha sido conceptualizado por Ausubel como la capacidad de establecer relaciones sustantivas y no arbitrarias entre lo que se aprende y lo que ya se conoce. Para este autor una de las condiciones necesarias para que esto ocurra dentro de la sala de clase, tiene que ver con que el contenido del nuevo material de aprendizaje sea potencialmente significativo. Esto implica que tenga significatividad lógica o intrínseca y esta a su vez tenga que ver con el alumno particular que aprende. El alumno construye significados en relación a este contenido, relacionándolo con lo que ya conoce, estableciendo relaciones sustantivas entre lo nuevo y sus redes de significado anteriores, es decir genera una significatividad psicológica. De acuerdo a Coll el alumno también ha de tener una “actitud favorable”, lo que implica una intencionalidad por parte del niño.

De todo esto se puede decir que la significatividad que los niños atribuyen a las actividades escolares depende, además de sus capacidades, esquemas y experiencias anteriores, de la dinámica de comunicación e interacción entre docentes y alumnos y entre estos.



Cuadro 6: Significatividad de la actividad

Aquí el rol del educador o psicopedagogo cobra real importancia como guía y también mediador de la construcción del conocimiento a través de compartir significados por medio de acciones sistemáticas. El mediador es el motor que impulsa las capacidades de los estudiantes y es quien incentiva su orientación y desarrollo; así, su formación debe concebirse y realizarse desde la perspectiva de la acción para que el alumno aprenda, libere y desarrolle sus capacidades, adquiera conciencia del valor de su creatividad y de la necesidad de ser él.

Definiremos de acuerdo a nuestra investigación las estrategias de enseñanza como las acciones las realiza el educador, con el objetivo consciente que el alumno aprenda de la manera más eficaz, son acciones secuenciadas y controladas. Tienen un alto grado de complejidad. Incluyen medios de enseñanza para su puesta en práctica, el control y evaluación de los propósitos. Las acciones que se planifiquen dependen del objetivo derivado del objetivo general de la enseñanza, las

características psicológicas de los alumnos y del contenido a enseñar, entre otras. Son acciones externas, observables.

En la estrategia de enseñanza es necesario precisar los métodos de enseñanza, ellos ocupan un lugar medular en su preparación y ejecución. Constituyen la vía, el camino, el modo, la manera más general de realizar las acciones de enseñanza que a su vez estimulan las acciones de aprendizaje, esencialmente pertenecientes a las estrategias cognitivas, para llegar al objetivo propuesto. El método organiza la actividad del profesor y la de los alumnos en clase. Si el profesor emplea el método del trabajo independiente, la actividad cognitiva de los alumnos es más intensa. Si utiliza el método expositivo, el mayor esfuerzo intelectual en la clase es del profesor.

En la medida en que proyecta sus acciones para desarrollar la estrategia de enseñanza también debe elegir los procedimientos. Los procedimientos suelen ser definidos con contenidos que también corresponden a las habilidades, a las estrategias, a los propios métodos. C. Coll señala: “Un procedimiento (llamado también a menudo regla, técnica, método, destreza o habilidad) es un conjunto de acciones ordenadas y finalizadas, es decir, dirigidas a la consecución de una meta”.¹⁸ (Citado en C. Monereo y otros 1996). Están asociados a las condiciones en las que se realiza la actividad, por lo tanto tienen un carácter más concreto, son la manera de actuar, trata de una serie de pasos o fases para conseguir el fin.

El mismo procedimiento se puede utilizar en distintos métodos, a su vez en la utilización de un método se incluyen procedimientos más o menos complejos. Por ejemplo, el educador emplea el método de enseñanza expositivo en su clase y para ello como procedimiento ejemplifica, demuestra y expone. También el mismo

¹⁸ Coll, C. (1996). Psicopedagogía: Confluencia disciplinar y espacio profesional. En Monereo, C. y Solé, I. (Coords.): *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza Psicología.

procedimiento es utilizado en diferentes asignaturas. Todo esto fundamenta el carácter general y amplio de los procedimientos.

Las habilidades están relacionadas con el dominio de procedimientos. Las llamadas habilidades primarias son procedimientos que tienen un carácter consciente en todas sus fases, la habilidad en ese momento se está desarrollando, pero cuando la habilidad alcanza un alto grado de destreza, en ellas, determinadas operaciones se automatizan y se convierten en hábitos lo cual trae como consecuencia el perfeccionamiento de la actividad y la rapidez en su ejecución.

Hemos constatado que para el éxito del proceso de enseñanza- aprendizaje, el educador debe contribuir a que las estrategias de aprendizaje que determine utilizar el estudiante sean lo más eficaces posible, para lo cual, debe supervisar y orientar la forma en que sus alumnos procesan la información, estimular la práctica y el ejercicio de estas estrategias de aprendizaje procurando su sistematización.

Las habilidades de pensamiento permiten avanzar en los planteamientos teóricos acerca de las ideas sobre enseñar a pensar hacia las aplicaciones prácticas de esas ideas en las salas de clase¹⁹

Para el desarrollo de estas habilidades deberían trabajarse procesos de razonamiento lógico, inductivo, deductivo, analógico, hipotético y analítico-sintético; de pensamiento estratégico, creativo directivo y ejecutivo para el manejo de la información; de adquisición del conocimiento; de discernimiento; de autorización del procesamiento de la información y de razonamiento práctico; los métodos psicopedagógicos deben facilitar la adquisición de habilidades y conocimientos,

¹⁹ “Estados Unidos, Canadá, Israel y Venezuela presentan logros destacables en la enseñanza e investigación en torno al desarrollo del pensamiento.

Estos avances se producen desde el ámbito cognitivo e inserto dentro de la llamada ciencia cognitiva centrada en el conocimiento y sus usos (Norman, 1987); en la década de los 50 surge el análisis de la mente humana en términos de procesamiento de información Miller, Chomsky, y Bruner, 1956.

Estos científicos cognitivos conciben la mente humana como un sistema complejo que recibe, almacena, recupera, transforma y transmite información para solucionar problemas. (Programas para enseñar habilidades de pensamiento, Etty Haydée Estevez, Artículo Enseñar a pensar: ¿Enfoque de la Educación del siglo XXI, Universidad De Sonora.)

despertando en el alumno una actitud positiva hacia la autoformación, la confianza en sí mismo y el interés por su medio.

Debido a que el proceso de pensar es tan amplio, se destacan los procesos de mediación para la construcción del conocimiento actualmente utilizadas en nuestro país, procesos que desde la pedagogía son aplicables y permitirían el aprendizaje significativo, con un profundo sentido y reencuentro con el interés por aprender para el estudiante y por qué no decirlo actualmente están presentes en cada curso de perfeccionamiento para docentes que se actualizan en Chile²⁰

En el contexto de la actual reforma en Chile, el rol desde la enseñanza consistirá en favorecer y facilitar las condiciones para que el alumno pueda llegar a estructurar procesos mentales, los que se deben producir en un contexto de interacción y socialización. La acción educativa proveerá el aprendizaje significativo, si la tarea del aprendizaje puede relacionarse de modo sustancial con lo que el alumno ya sabe. Aquí el educador pasa a ser un mediador que cree, que tiene confianza en el educando y le ayuda a avanzar, es un orientador, un guía, un cuestionador en el sentido de preguntar permanentemente, es quien introduce al alumno en el aprendizaje.

Los procesos cognoscitivos y el aprendizaje están vinculados a las vivencias subjetivas y por tanto, los aspectos afectivo-emocionales y sociales activan los esquemas cognoscitivos filtrando y variando la elaboración de la información, de allí la gran importancia del desarrollo valórico y de la autoestima de los alumnos.

²⁰ Definiremos la mediación como una estrategia a través de la cual una persona asiste y guía a otra en su proceso de adquisición de nuevos aprendizajes, es decir, es una acción que desafía y potencia aprendizajes cada vez más complejos. MEDIACIÓN E INTERACCIONES POSITIVAS. Alejandra Falabella A. Fundación INTEGRA (2002)

A través de la interacción se construye la propia concepción de la realidad y los propios esquemas cognoscitivos; que permiten variabilidad en los modos y estrategias para percibir, comunicar, valorar, y generar intereses distintos.

La persona es una activa constructora de su conocimiento y lo logra sobre la base de los conocimientos previamente alcanzados; las estructuras y esquemas cognoscitivos aportan de manera importante en la forma de interpretar y comprender la información que se recibe. Existe la búsqueda de sentido y significado a las situaciones y al medio en que sé está; también está presente la autoactividad y la actividad en contacto con otro, es decir la interacción que al darse en conciencia de lo que se sabe permite la autorregulación y autocontrol de las propias estrategias de aprendizaje, es decir la metacognición²¹.

El sentido que los alumnos atribuyen a una tarea escolar y en consecuencia los significados que pueden construir al respecto, no están determinados únicamente por sus conocimientos, habilidades, capacidades o experiencias previas, sino que también por los intercambios comunicativos, mediante el juego de las representaciones mutuas, de las expectativas que se generan, de los comportamientos que dan a lugar, del intercambio de informaciones del

²¹ Entendemos por Metacognición la capacidad que tenemos de autoregular el propio aprendizaje, es decir de planificar qué estrategias se han de utilizar en cada situación, aplicarlas, controlar el proceso, evaluarlo para detectar posibles fallos, y como consecuencia... transferir todo ello a una nueva actuación. (Carlos Dorado Perea)

El conocimiento más importante es el conocimiento de uno mismo, o "metacognición": esto implica el conocimiento sobre el propio funcionamiento psicológico, es este caso, sobre el aprendizaje. Es decir, ser conscientes de lo que se está haciendo, de tal manera, que el sujeto pueda controlar eficazmente sus propios procesos mentales. Por tanto al alumnado no sólo habrá que enseñarle unas técnicas eficaces para el estudio, sino que también deberá tener un cierto conocimiento sobre sus propios procesos de aprendizaje. La vía fundamental para la adquisición de ese metaconocimiento será la reflexión sobre la propia práctica en el contexto. MAYOR, J. y otros (1993): Estrategias Metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar. Editorial Síntesis, S.A. Madrid)

establecimiento de reglas o normas en consenso; es decir de los procesos psicosociológicos presentes en la situación de enseñanza, se va definiendo progresivamente y en forma conjunta el contexto en cuyo marco el alumno atribuye sentido a lo que hace y construye unos significados, es decir realiza unos aprendizajes con un determinado grado de significatividad.

Hablar de aprendizaje significativo equivale según Coll (1988), a poner en relieve el proceso de construcción de significados como elemento central del proceso enseñanza-aprendizaje. Así como intentar que los aprendizajes lleguen a ser lo más significativos posibles en cada momento de la escolaridad.

Un consenso relativo se manifiesta al pretender caracterizar el campo de intervención psicopedagógica; los especialistas coinciden en señalar que la acumulación de funciones y la diversidad de referentes y marcos teóricos constituyen las premisas generales que configuran un complejo ámbito profesional y de investigación (Coll, 1989; Solé, 1997).

4.7.2. LA DIVERSIDAD DE LAS PRÁCTICAS PSICOPEDAGÓGICAS

El campo de la intervención psicoeducativa constituye, históricamente, un espacio común de intervención de diversas profesiones -especialistas en educación con orientación psicosociológica y de psicólogos con especialidad educacional- por lo que la denominación de psicopedagogía, surge como necesidad de unificar la formación del conjunto de profesionales que interviene en el campo psicoeducativo, focalizando el estudio de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Coll, 1989).

Cuando se intenta una reflexión conceptual acerca de los contextos prácticos psicopedagógicos, procurando identificar denominadores comunes a prácticas en apariencia disímiles; el rasgo distintivo que surge es la heterogenidad porque el campo de la intervención psicopedagógica se caracteriza por:

- una progresiva acumulación de funciones ya que la configuración profesional del quehacer psicopedagógico se fue delimitando mediante la realización de tareas y funciones múltiples (Coll, 1989)
- diversidad y heterogeneidad disciplinaria en la formación para la interpretación y la intervención psicopedagógica. Una característica de los procesos psicoeducativos es la complejidad estructural y funcional, que sólo es explicable desde ópticas disciplinarias diversas.

Respecto de la acumulación de funciones, Bardon (en Coll, 1989) afirma con cierta ironía que, las prácticas actuales en psicología aplicada a la educación comprenden: la administración de test en las tareas de evaluación y el tratamiento de inadaptaciones en el aprendizaje o en las conductas adaptativas en la institución escolar; la responsabilidad en la detección de alumnos con necesidades educativas especiales, la realización de investigaciones aplicadas para proponer innovaciones pedagógicas o propuestas didácticas novedosas o para mejorar las ya existentes, la participación en tareas de planificación y desarrollo del curriculum escolar, el diseño y la aplicación de programas de orientación vocacional y profesional, la elaboración de materiales curriculares, la colaboración con docentes en tareas de programación e intervención didáctica, la mejora de la salud mental de la institución escolar y de sus miembros, la asesoría técnica en el diseño de políticas y programas educativos, entre otras.

Respecto de la diversidad y heterogeneidad disciplinaria en la formación psicopedagógica, los especialistas (Muller, 1984; Coll, 1989) coinciden en que ocupan un lugar destacado las aportaciones psicológicas diversas, así como un amplio conocimiento de las instituciones, los fenómenos y procesos educativos.

La pluridimensionalidad de los procesos psicoeducativos escolares y extraescolares excede en varios sentidos las aportaciones de una disciplina única, hegemónica, de la cual derivar marcos conceptuales interpretativos y técnicas

adecuadas para la intervención psicopedagógica. Contrariamente, las formulaciones teóricas en respuesta a los problemas que plantea la intervención, así como la variedad de estrategias que una intervención eficaz requiere sólo pueden ser provista por una convergencia disciplinaria; esta convergencia disciplinaria que durante la formación inicial se plantea como intención, se concretiza en las prácticas profesionales psicopedagógicas.

Los profesionales psicopedagogos recurren a diversas teorías en respuesta a los problemas derivados de la práctica, intentando lograr la comprensión de los procesos de enseñanza-aprendizaje en contextos escolares y extraescolares, de intervenir eficazmente en su mejoramiento, y de lograr su readecuación conceptual en un intento de legitimación de sus propias prácticas.

. La identificación y la reducción del ámbito disciplinar de la psicopedagogía con una única teoría explicativa del complejo fenómeno del aprendizaje en contextos terapéuticos y educativos supone la inmediata desvirtuarían del objeto y del campo de intervención psicopedagógica. Comprender e intervenir en la compleja estructura los procesos de enseñanza-aprendizaje y sus transformaciones supone, formarse en múltiples marcos de referencia teóricos, su consideración crítica y la articulación de sus aportes para resolver los problemas propios de la intervención psicopedagógica.

Desde este paradigma, “ser psicopedagogo” supone reconstruir una fundamentación teórica rigurosa, con la utilización crítica de las teorías y disciplinas constitutivas acorde con las cuestiones y las problemáticas que la intervención plantea. No implica la especialización en cada una de las teorías de referencia sino una profundización en los aspectos medulares de cada teoría y la restricción a aquellos aspectos, conceptuales e instrumentales, vinculados y concernientes al campo de trabajo psicopedagógico.

Es preciso reclamar la tendencia a la articulación y la convergencia de disciplinas diversas en la adopción conceptual e instrumental durante las intervenciones prácticas para:

- proporcionar modelos explicativos más integrales de los procesos de enseñanza-aprendizaje contextualizados
- diseñar procedimientos generales y específicos de intervención.
- articular tales conocimientos (modelos explicativos y procedimentales) para la resolución de problemas concretos y singulares

Esto exige el ejercicio sistemático de una continua reflexión epistemológica para no olvidar que la intervención en los procesos de aprendizaje y enseñanza contextualizados, constituye una práctica pluridimensional que demanda modelos teóricos y estrategias operacionales provenientes de distintos ámbitos disciplinarios, sin que ello implique la identificación completa y reduccionista con alguna de las disciplinas y/o teorías de referencia.

Entonces...

Bajo el paradigma de la reforma en Chile y observando cómo se actualizan los docentes y especialistas dentro de los programas de integración o inclusión, cada día siguen aumentando el número de niños con dificultades de aprendizaje en aula regular, las clases siguen siendo numerosas, no hay conocimiento suficiente de los cambios que se suceden. Es aquí donde surgen las preguntas

¿Es el aprendizaje significativo la respuesta para el mejoramiento de los aprendizajes?

¿Serán las metodologías que se están poniendo en boga la respuesta al mejoramiento?

¿La mediación de aprendizajes es necesaria?

¿El psicopedagogo ha de cumplir un rol de mediador de aprendizajes dentro del equipo multidisciplinario?

¿Cuáles son las estrategias propias de la mediación a ejecutar por el psicopedagogo?

Podemos decir que son aspectos fundamentales de la inteligencia humana: la capacidad de modificabilidad y de plasticidad, así también que es accesible a todos los seres humanos sin importar condición, edad, entre otras; así como la considerable capacidad para diversificarse en algunos aspectos de su comportamiento mental, estilo cognitivo y modalidades de interacción.

Desde este panorama educativo e intentando buscar herramientas para intervenir ante dificultades del contexto actual, decidimos proponer un esquema de trabajo que partiera de los principios de la Modificabilidad Cognitiva Estructural propuestos por Feuerstein y que tomara la forma concreta de un Programa de Desarrollo de Capacidades, sin trabajar específicamente contenidos concretos, sino que enfocado a dar las herramientas de inserción escolar y social a estos alumnos desde otro esquema que creemos posible.

SEGUNDA PARTE: ESTUDIO CUALITATIVO

5. Posicionamiento Paradigmático

La ontología estudia el ser en cuanto ente, sus propiedades y sus causas, entendiéndose ente como lo vulgarmente llamado cosas realidades o seres. Así el objeto material de la ontología es toda la realidad y su objeto formal es el ser en cuanto es considerado como ente.

Desde el punto de vista ontológico el aprendizaje significativo tiene un objeto material de estudio que es la entidad educativa con todos sus componentes, miembros y características y un objeto formal que es el aprendizaje como tal.

Desde la epistemología, el aprendizaje mediado y significativo es un saber científico empírico pues se preocupa de observar, analizar, interpretar y deducir acerca de las experiencias educativas y también trasciende este saber a un plano superior, más allá de lo observable, en cuanto se ocupa de los cambios, del desarrollo dialógico del saber.

Habermas nos aclara: "El fenómeno a ser explicado no es el conocimiento o sumisión de una naturaleza objetivada tomados en sí mismos, sino la intersubjetividad del entendimiento posible, tanto en el plano interpersonal, como en el plano intrapsíquico. El foco de la investigación se disloca entonces de una racionalidad cognitivo-instrumental a una racionalidad comunicativa. Para ésta lo paradigmático no es la relación de un sujeto solitario con algo en el mundo objetivo, que puede ser representado y manipulado, sino la relación intersubjetiva que establecen los sujetos capaces de lenguaje y acción cuando se entienden entre sí sobre algo.

En ese proceso de entendimiento los sujetos, al actuar comunicativamente, se mueven en el lenguaje natural, se sirven de interpretaciones transmitidas culturalmente y hacen referencia simultáneamente a algo en el mundo objetivo, en el mundo social que comparten y cada uno a algo en su propio mundo subjetivo." (Habermas, 1987, v.1 p.499-500)

En el proceso comunicativo los sujetos coordinan acciones y se entienden por el uso del lenguaje. Pero Habermas sabe que no siempre el empleo del lenguaje es producido con vistas al entendimiento. Metodológicamente, ese problema sólo puede ser evitado a través de la demostración de que el uso del lenguaje volcado al entendimiento es un modo original, que se apoya en la pragmática. Para tanto, Habermas echa mano de la teoría de los actos de habla de Austin y Searle para fundamentar la competencia comunicativa.

El análisis de los actos de habla, conforme a la teoría de Austin, permite distinguir entre el contenido de las proposiciones y la fuerza ilocucionaria. Por

ejemplo, en las emisiones "Yo afirmo que p", "Yo prometo que p" y "Yo ordeno que p", se percibe la fuerza ilocucionaria (aquella fuerza recurrente del agente que hace la acción diciendo algo). El hablante tiene capacidad de entender ese modo de comunicación y establecer conexiones con su mundo externo. Al hablar, al usar el lenguaje cotidiano, los hombres se ponen en relación con el mundo físico, con los demás sujetos, con sus intenciones y sentimientos. "Los éxitos ilocucionarios [...] se consiguen en el plano de las relaciones interpersonales, [...] se producen en el mundo de la vida, al cual pertenecen los participantes en la comunicación y que constituyen el panel de fondo de su proceso de entendimiento." (Habermas,1987, v.1, p.376)

Habermas retoma de Husserl el concepto de horizonte para significar que los límites del mundo vivido son fluidos, y pueden dislocarse dependiendo del lugar en que cada uno se sitúa. Se refiere a aquel "fragmento del mundo de la vida relevante" para la situación que exige entendimiento. El mundo de la vida aparece como autoevidencia, convicciones no cuestionadas y no tematizadas, que orientan el entendimiento, mas "sólo cuando se tornan relevantes para una situación [...] pueden determinadas autoevidencias ser movilizadas en forma de un saber sobre el cual existe consenso y que se torna susceptible de problematización." (Habermas,1987, v.2, p.176)

Se puede decir que el aprendizaje, sea cual sea es episteme, un saber científico centrado en la pregunta ¿cómo conocemos?, es decir centrada en el método de conocer.

Existen razones teóricas y prácticas que nos llevan al entendimiento del aprendizaje; con el aprendizaje mediado o significativo buscamos entender mejor, criticar y formular cambios desde una nueva concepción. El objeto del conocimiento es la persona, como ente social, interactuando con otros de manera cambiante y compleja, así como el sujeto cognoscente es a la vez el objeto conocido. Así como plantea Vattimo acerca de la existencia humana, esta ab initio inserta en un ámbito de sentido ya constituido y que esta inserción forma parte de lo que es, no de lo que

tiene o dice; también nos señala que la verdad como apertura sólo puede ser pensada mediante la metáfora de habitar; habitamos y pertenecemos a ella sin tener frente a nosotros un objeto a observar.

El proceso de conocimiento en la educación para los pedagogos ha de partir del conocimiento científico acumulado sobre la conducta humana a través de estudios serios y rigurosos. En nuestra temática y desde el paradigma hermenéutico o interpretativo aceptaremos la realidad como múltiple, pues los individuos en interacción con otros son constructores activos del mundo y sus significados; los cuales son una creación activa a partir de las propias experiencias.

Según Vattimo, no se puede ir más allá del lenguaje, de la cultura: todo lo que podemos hacer es formular interpretaciones. Admitir esto conduce a la tolerancia universal, sostiene. En cambio, "la ilusión de eliminar todas las barreras ideológicas alcanzando un punto de vista verdaderamente objetivo está peligrosamente orientada al totalitarismo", dice en Filosofía, política, religión (Ed. Nobel, 1996).

En esta investigación la interpretación de la realidad se hace tal como ella aparece en el interior de los espacios de conciencia subjetiva, es decir hay un acto de comprensión, de la noción de sujeto y la realidad subjetiva a la vez. Mediante un procesamiento de la información en categoría de análisis, agrupadas en constructos hermenéuticos y donde la evaluación de resultados es más bien consensuada.

6. Enfoque Metodológico

Lewin (1946) contempla la necesidad de la investigación, de la acción y de la formación como tres elementos esenciales para el desarrollo profesional. Los tres vértices del ángulo deben permanecer unidos en beneficio de sus tres componentes.

Con Kemmis (1984) la investigación-acción no sólo se constituye como ciencia práctica y moral, sino también como ciencia crítica. Para este autor la investigación-acción es [...] una forma de indagación autorreflexiva realizado por quienes participan (profesorado, alumnado, por ejemplo) en las situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y la justicia de: a) sus propias prácticas sociales o educativas; b) su comprensión sobre las mismos; y c) las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan (aulas o escuelas, por ejemplo).

Lomax (1990) define la investigación-acción como «una intervención en la práctica profesional con la intención de ocasionar una mejora». La intervención se basa en la investigación debido a que implica una indagación disciplinada.

Para Bartolomé (1986) la investigación-acción «es un proceso reflexivo que vincula dinámicamente la investigación, la acción y la formación, realizada por profesionales de las ciencias sociales, acerca de su propia práctica. Se lleva a cabo en equipo, con o sin ayuda de un facilitador externo al grupo».

Kemmis y McTaggart (1988) han descrito con amplitud las características de la investigación-acción. Como rasgos más destacados de la investigación-acción nombra los siguientes:

- Es participativa. Las personas trabajan con la intención de mejorar sus propias prácticas.
- La investigación sigue una espiral introspectiva: una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión.
- Es colaborativa, se realiza en grupo por las personas implicadas.
- Crea comunidades autocríticas de personas que participan y colaboran en todas las fases del proceso de investigación.

- Es un proceso sistemático de aprendizaje, orientado a la praxis (acción críticamente informada y comprometida).
- Induce a teorizar sobre la práctica.

La investigación acción se definirá entonces, para nuestra investigación, como el proceso de reflexión por el cual en un área problema determinada, donde se desea mejorar la práctica o la comprensión personal, el profesional en ejercicio lleva a cabo un estudio -en primer lugar, para definir con claridad el problema; en segundo lugar, para especificar un plan de acción [...] Luego se emprende una evaluación para comprobar y establecer la efectividad de la acción tomada. Por último, los participantes reflexionan, explican los progresos y comunican estos resultados a la comunidad de investigadores de la acción.

El método se apoya en el "Paradigma Crítico Reflexivo", partiendo del hecho de que la vida social es dialéctica por lo que su estudio debe abordarse desde la dinámica del cambio social, como manifestación de un proceso anterior que le dio origen y el cual es necesario conocer.

Es crítico-reflexivo, puesto que parte de entender a los participantes como sujetos de la acción, con criterios para reflexionar sobre lo que se hace, cómo se hace, por qué se hace y las consecuencias de la acción.

En nuestra investigación-acción, el quehacer consiste no sólo en la comprensión de los aspectos de la realidad existente, sino también en la identificación de las fuerzas sociales y las relaciones que están detrás de la experiencia humana y nos permitirá la generación de nuevos conocimientos al investigador y a los grupos involucrados; permite la movilización y el reforzamiento de las organizaciones de base y finalmente, el mejor empleo de los recursos disponibles en base al análisis crítico de las necesidades y las opciones de cambio.

La investigación acción se centra en la posibilidad de aplicar categorías científicas para la comprensión y mejoramiento de la organización, partiendo del

trabajo colaborativo de los propios trabajadores. Esto nos lleva a pensar que la investigación acción tiene un conjunto de rasgos propios.

a.- Analiza acciones humanas y situaciones sociales, las que pueden ser problemáticas; susceptibles de cambio (contingentes), y que requieren respuesta práctica.

b.- Su propósito es descriptivo-exploratorio, busca profundizar en la comprensión del problema sin posturas ni definiciones previas

c.- Suspende los propósitos teóricos de cambio mientras el diagnóstico no esté concluido.

d.- La explicación de "lo que sucede" implica una narración contextualizada y no una teoría: es decir la comprensión de la realidad.

e.- El resultado es más una interpretación que una explicación dura. Se busca alcanzar una mirada consensuada de las subjetividades de los integrantes de la organización.

f.- La investigación acción valora la subjetividad no como rechazo a la objetividad, es la intención de captar las interpretaciones de la gente, sus creencias y significaciones.

g.- La investigación acción tiene una raíz epistemológica globalmente llamada cualitativa. Por lo tanto, se ajusta a los rasgos típicos de estudios generados en este paradigma

h.- La investigación acción para los participantes es un proceso de autorreflexión sobre sí mismos, los demás y la situación, de aquí se infiere que habría que facilitar un diálogo sin condiciones restrictivas ni punitivas.

7. Procedimiento de la investigación

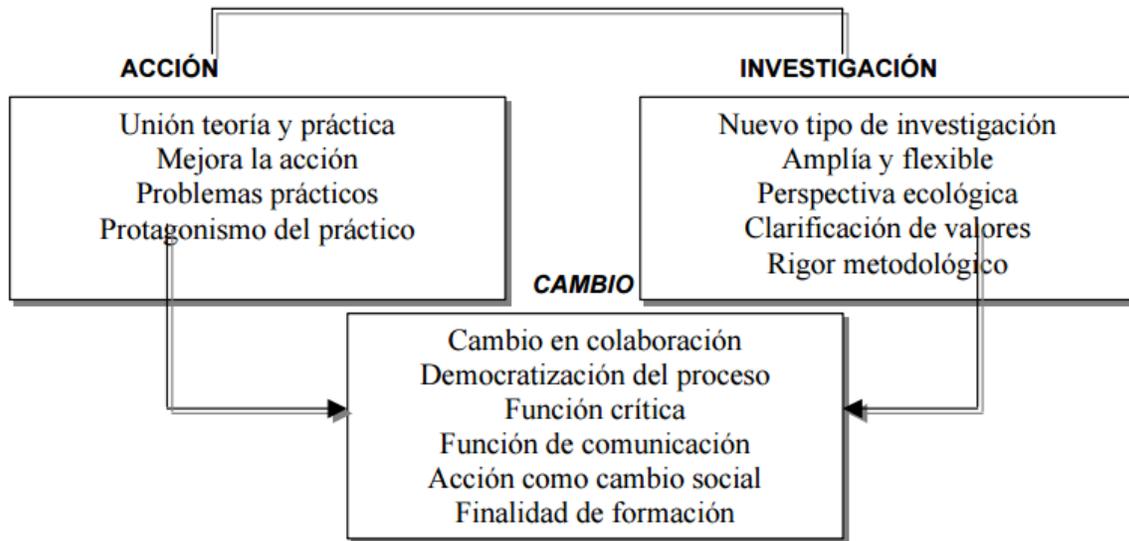
Para acercarnos al rol que realiza el psicopedagogo, dentro de las escuelas junto a los demás miembros de la comunidad escolar acerca de un programa basado en una propuesta de aprendizaje mediado que permita a los alumnos valorar el aprendizaje significativo y permite el mejoramiento en los aprendizajes de aquellos con dificultades; partiremos del supuesto que esta se puede expresar mediante el lenguaje, el relato de situaciones de aprendizaje, datos acerca de las experiencias en el propio contexto social, poniendo en juego las propias interpretaciones acerca de los acontecimientos y la significancia dada por ellos mismos a los fenómenos sociales que se generan.

Las tres fases esenciales de los diseños de investigación-acción son: observar (construir un bosquejo del problema y recolectar datos), pensar (analizar e interpretar) y actuar (resolver problemas e implementar mejoras), las cuales se dan de manera cíclica, una y otra vez, hasta que el problema es resuelto, el cambio se logra o la mejora se introduce satisfactoriamente.

La investigación – acción no se limita a someter a prueba determinadas hipótesis o a utilizar dato para llegar a conclusiones. La investigación – acción es un proceso, que sigue una evolución sistemática, y cambia tanto al investigador como las situaciones en las que éste actúa.

Pérez Serrano ²²esquematiza los rasgos que definen la investigación acción en la siguiente

²² PÉREZ SERRANO, G. (1994). Investigación cualitativa. Retos e interrogantes I. Métodos. Madrid: La Muralla.



Cuadro 7: Rasgos que definen la investigación – acción (Pérez Serrano, 1997: 75).

Algunas ventajas de implicarse en procesos de investigación – acción se relacionan con un aumento de la autoestima profesional, la disminución del aislamiento profesional, que en nuestro caso es una condición vivenciada por el psicopedagogo, y el refuerzo de la motivación profesional. Permite que los profesionales investiguen, y forme un profesional reflexivo.

En nuestro caso y por la necesidad de aportar en la teorización de procesos para psicopedagogos y psicopedagogas se realiza con un enfoque práctico.

7.1. DESCRIPCIÓN DEL PROCESO DE OBSERVACIÓN

En la investigación social o de cualquier otro tipo, la observación y fundamentalmente los registros escritos de lo observado, se constituyen en la técnica y/o instrumento básico para producir descripciones de calidad. Tanto la observación como el registro se matizan en el terreno, en el que la experiencia y la intencionalidad del investigador imperan sus cuestionamientos. Cuando nos cuestionamos sobre una realidad u objeto, quiere decir que no la estamos mirando simplemente, ese cuestionamiento nos está indicando, que a esa realidad la estamos observando con sentido de indagación, focalizando la atención de manera intencionada, sobre la realidad que se estudia, tratando de capturar los elementos

que la conforman y la manera cómo interactúan entre sí, para aportar en los posibles cambios o mejoras.

En esta investigación, se realiza observación en cinco establecimientos educacionales de diversas comunas, a los pudimos tener acceso con disponibilidad de los equipos que ahí trabajan y acceso a las dependencias, todos ellos de distinta diversa dependencia como sostenedor y diversa población, todos ellos en su matrícula superan los 700 estudiantes, cuentan con Programa de Integración presentado al MINEDUC y acorde a su reglamento o validando procesos otorgados por esta institución que da directrices educativas. En todos los establecimientos trabajan activamente, a lo menos una psicopedagoga, educadoras diferenciales, fonoaudióloga y psicóloga, se omiten los nombres para mantener el resguardo de cada institución y su personal no obstante se describe cada uno de ellos a continuación.

7.1.1. DESCRIPCIÓN GENERAL DE LOS ESTABLECIMIENTOS

ESTABLECIMIENTO 1	<p>Colegio de dependencia Municipal, con una propuesta académica que propone entregar una educación democrática, participativa, comprensiva, no discriminatoria, donde los estudiantes son debidamente protegidos, en un clima de afecto y de sana convivencia. Se explicita esta implementación en todos los establecimientos educacionales de Recoleta, en el contexto de un sistema de aseguramiento de la calidad de la gestión y los aprendizajes.</p> <p>Enseñanza en los niveles de Pre-Kinder, Kinder y Enseñanza Básica desde 1º a 8º Básico. Cuenta con programas Ministeriales tales como:</p> <ul style="list-style-type: none"> -PIE (Programa de Integración Escolar) –SEP (Subvención Escolar Preferencial). –SENDA (Servicio Nacional para la Prevención y Rehabilitación del Consumo de Drogas y Alcohol). –ENLACES (Centro de Educación y Tecnología del Ministerio de Educación)-COSAM (Centro de Salud Mental) – Programa Nacional de Salud en la Infancia.
--------------------------	--

ESTABLECIMIENTO 2	<p>Colegio de dependencia particular subvencionada, es un colegio de Iglesia, católico, perteneciente a la Congregación Religiosa Hermanas Franciscanas Cooperadoras Parroquiales, que adoptar, difundir y fortalecer un estilo cristiano franciscano para enfrentar al mundo, propiciando un ambiente escolar evangelizador. Atiende a población de educación preescolar, básica y media, en lo académico persigue mejorar significativamente el aprendizaje de los educandos.</p> <p>Cuenta con programas Ministeriales tales como: -PIE (Programa de Integración Escolar) –SEP (Subvención Escolar Preferencial). –SENDA (Servicio Nacional para la Prevención y Rehabilitación del Consumo de Drogas y Alcohol). –ENLACES (Centro de Educación y Tecnología del Ministerio de Educación)-COSAM (Centro de Salud Mental) – Programa Nacional de Salud en la Infancia.</p> <p>Todo el desarrollo académico del Colegio está circunscrito a las políticas implementadas por el Ministerio de Educación y los lineamientos entregados por la Conferencia Episcopal de Chile.</p>
ESTABLECIMIENTO 3	<p>Colegio particular pagado, dependiente de Fundación Montessori, entidad privada y sin fines de lucro que desde sus orígenes ha centrado su esfuerzo en desarrollar un proyecto educativo Montessori de excelencia. Es mixto, en todos sus niveles, con jornada escolar completa, programa de Formación Espiritual, cuenta con inglés intensivo, Talleres Curriculares y Extracurriculares y Programa de Integración a través del Depto. de Psicoeducación.</p>
ESTABLECIMIENTO 4	<p>Colegio particular pagado, mixto desde Pre-Kínder a Cuarto Medio y es parte de la red de Colegios del Arzobispado de Santiago.</p> <p>Fundado el año 1962, con trayectoria de más de 50 años. Como comunidad educativa de valores cristianos y de acción social, busca la formación del Hombre y Mujer de Iglesia comprometido con el Mundo. Cuenta con talleres para nivel pre-básico, Actividades Curriculares de Libre Elección y Cursos de Formación Integral.</p>

ESTABLECIMIENTO 5

.Colegio perteneciente a Red de Colegios, tiene el propósito de construir y transformarse en la opción educativa líder en Calidad Educativa para el entorno social y cultural en el que esté inserto. Por ésta razón ya somos parte de dos comunas en la región metropolitana (La Florida y Puente Alto).
Desde sus inicios, el colegio ofrece un régimen de Jornada Escolar Completa en la modalidad Científico – humanista, con niveles de Kínder a Cuarto Medio, se ubica dentro de los tres mejores colegios particulares subvencionados de la comuna posicionándose como líder formador. El currículum incluye actividades complementarias de tipo deportivo, recreativas, artísticas y culturales, dando salida al desarrollo de los distintos talentos de los estudiantes.

7.1.2. CARACTERÍSTICAS DEL PROCESO DE OBSERVACIÓN

Escenario de la observación

Cada uno de los cinco establecimientos, nos abrió sus puertas, con el fin colaborativo de aportar a esta investigación; en cada uno se realiza reunión con equipo de gestión para explicar la presente investigación, acordar procesos y solicitar autorizaciones.

Se calendariza visita inicial en reunión con psicopedagoga, para explicar proceso y calendarizar visitas, recibe entrevista.

Se realizan observaciones del trabajo en aula de recursos y aula regular en los horarios dispuestos por psicopedagogas de estos.

Se realiza conversaciones con psicopedagoga, donde se entrevista, docente de aula con el fin de conocer percepción del trabajo con psicopedagoga y con estudiantes; los cuales no fueron consignados en la presente investigación pero que permitieron contextualizar el trabajo realizado por los sujetos observados.

Espacio físico

Hace mención al espacio donde se dio la observación, pues es relevante si hubiere diferencias que interfieran en el trabajo de los especialistas, no obstante esto no fue significativo en la observación ni fue una variable valorada, por lo cual solo se describe a nivel general las condiciones de cada establecimiento.

El aula de recursos de programas de integración, cuenta con los espacios asignados por ley, con luz adecuada y materiales atingentes al trabajo psicopedagógico; las aulas regulares por su parte tiene un número de estudiantes entre 27 y 35, donde el clima de aula permite el trabajo colaborativo y cuenta con dependencias apropiadas para cada clase.

Espacio temporal

Se hicieron observaciones sólo en horario de la mañana, de acuerdo a horarios dispuestos por psicopedagogas, durante el segundo semestre de 2014. Todas las otras visitas fueron en horarios disponibles por psicopedagoga, equipo de gestión, docente de aula, y fueron realizadas previas al proceso de observación, primer semestre de 2014 y posterior a estas primer semestre 2015.

7.1.3. Participantes de la investigación

Una vez contextualizado el lugar de incidencia, el siguiente paso es en precisar la población y la muestra con que tiene lugar el proceso de nuestra investigación.

Un muestreo consiste en un procedimiento para seleccionar personas, elementos, situaciones, lugares, etc., que son necesarios para el desarrollo de la investigación que se tiene en marcha. Tójar (2006: 185-187) presenta una serie de criterios y características a tener en cuenta en el muestreo de corte cualitativo:

– Progresividad. En la investigación cualitativa el muestreo se realiza de forma progresiva, pudiendo ser reconsiderada en función de cómo se vayan sucediendo

los acontecimientos, las situaciones o datos relevantes emergentes, si así lo sugieren.

- Intencionalidad, puesto que se van adoptando decisiones de selección de los diversos elementos a investigar en función de los propósitos de la investigación y de los rasgos esenciales de la realidad que se vayan encontrando y construyendo.
- Motivado, según la naturaleza del problema que va a ser investigado.
- Representatividad emblemática para profundizar en las situaciones, buscar la ejemplaridad y lo esencial de cada contexto y realidad.

En el caso de la presente investigación, es preciso considerar que las personas que pueden ofrecer información relevante para la misma pertenecen a instituciones diferentes y en proporciones de población también diferentes; no obstante esto, la tarea que cumplen ahí se ha definido con similares condiciones y tareas asignadas de acuerdo a lo informado por los equipos de gestión de cada establecimiento.

Las psicopedagogas participantes, realizan su trabajo de acuerdo a las características del establecimiento, en aula de recursos en trabajo individual y grupal de hasta 4 estudiantes y/o también en aula regular.

7.1.3. DESCRIPCIÓN GENERAL DE LA FORMA DE TRABAJO DE PSICOPEDAGOGA POR ESTABLECIMIENTO

	Psicopedagoga	Forma de trabajo en el establecimiento
1	O 1 ESTABLECIMIENT	2 años en el establecimiento, solo ingresa a aula de clases en casos muy especiales, pues de acuerdo a decreto debe atender a sus estudiantes en aula de recursos y no intervenir en aula regular.
2	ESTA BLECI MIEN TO 2	5 años en el establecimiento, ingresa a aula de clases a realizar apoyo en aula a todos los estudiantes que

		atiende en los cursos asignados, también realiza trabajo en aula de recursos. El porcentaje es 80% en aula regular y 20% en aula recursos.
3	ESTABLECIMIENTO 3	4 años en el establecimiento, ingresa al salón de clases en apoyo y para trabajar directamente con alumnos asignados, solo atiende en aula de recursos para trabajo específico si se requiere, se intenciona no trabajar fuera del aula.
4	ESTABLECIMIENTO 3	2 años en el establecimiento, ingresa al salón de clases en apoyo y para trabajar directamente con alumnos asignados, solo atiende en aula de recursos para trabajo específico si se requiere, se intenciona no trabajar fuera del aula.
5	ESTABLECIMIENTO 4	5 años en el establecimiento, ingresa al sala de clases en apoyo y para trabajar directamente con alumnos asignados, solo atiende en aula de recursos para trabajo específico si se requiere, no trabaja fuera del aula regular, prepara adecuaciones al currículo en el caso de estudiantes con NEET, apoya a estudiantes de segundo ciclo y enseñanza media.
6	ESTABLECIMIENTO 5	2 años en el establecimiento, ingresa al sala de clases en apoyo y para trabajar directamente con alumnos asignados, no atiende en aula de recursos para trabajo específico, prepara adecuaciones al currículo en el

		caso de estudiantes con NEET, apoya a estudiantes de segundo ciclo y enseñanza media.
7	ESTABLECIMIENTO 5	1 año en el establecimiento, ingresa al salón de clases en apoyo y para trabajar directamente con alumnos que lo requieran.

7.2. Objetivo de la observación.

Observar y describir acciones de psicopedagoga en la intervención con estudiantes diagnosticados e integrados en PIE, con un enfoque de estrategias de aprendizaje mediado en su gestión pedagógica.

7.2.1. Descripción de escenario y acciones de psicopedagoga

Se accede al aula en acuerdo con las psicopedagogas quienes firman documento de conocimiento informado, para la observación de su intervención, también se accede a aula regular con autorización de docente de aula.

7.2.1.1. Estancia en el escenario.

El investigador asiste dos sesiones de 90 minutos a observar el trabajo de cada psicopedagoga, las reuniones de coordinación con equipo de gestión y psicopedagogas, se realizan en reuniones esporádicas y con tiempos limitados no superiores a 30 minutos.

Sesión	Fecha	Acciones realizadas con estudiantes
1	Agosto de 2014 En aula de recursos	ESTABLECIMIENTO 1 Psicopedagoga en trabajo individual. Estudiante de segundo básico. Trabajo de apoyo pedagógico, se realizan tareas de aula regular, en relación a comprensión lectura, completa guía dada por docente de aula. La psicopedagoga comenta, explica, da indicaciones, revisa en conjunto con estudiante.
2	Septiembre de 2014 En aula de recursos	ESTABLECIMIENTO 1 Psicopedagoga en trabajo grupal (3 estudiantes). Estudiantes de cuarto básico. Trabajo de lecto escritura, utilizando imágenes elaboran historia en conjunto, luego escriben su propia historia y leen al grupo lo escrito. La psicopedagoga explica la actividad, guía la descripción de imágenes, da indicaciones, dirige al grupo y comenta.
1	Septiembre de 2014. En aula de recursos	ESTABLECIMIENTO 2 Psicopedagoga en trabajo individual. Estudiante de primero básico. Trabaja con cuaderno de estudiante en refuerzo de actividades de lectura, palabras y frases, lectura en voz alta, relación con imágenes. La psicopedagoga instiga sobre la lectura y solicita en forma oral la tarea a realizar, revisa y refuerza positivamente respuestas.
2	Octubre de 2014 En aula de recursos	ESTABLECIMIENTO 2 Psicopedagoga en trabajo grupal (4 estudiantes). Estudiantes de quinto básico. Trabajo de cálculo en apoyo pedagógico, completan guía de trabajo sobre ecuaciones, la psicopedagoga

		explica la actividad, guía la resolución, da indicaciones, dirige al grupo y revisa resultados.
1	Septiembre de 2014 En aula de recursos	ESTABLECIMIENTO 3 (psicopedagoga 1) Psicopedagoga en trabajo individual. Apoya en proceso de rutina de alumna con síndrome de down, provee de materiales, observa y guía opciones de estudiante, no propone la actividad, solo pone a disposición variado material de clasificación. La psicopedagoga observa, guía, refuerza, contiene.
2	Octubre de 2014 En aula regular	ESTABLECIMIENTO 3(psicopedagoga 1) Psicopedagoga en apoyo de aula, con estudiante con síndrome de down. Se observa en salón niveles 1 y 2, en apoyo a docente de aula no interactúa, observa y sólo accede a la estudiante en el caso que la docente de aula lo solicita. Promueve el trabajo con otros.
1	Octubre de 2014 En aula regular	ESTABLECIMIENTO 3 (psicopedagoga 2) Psicopedagoga en trabajo individual. Apoya en proceso de rutina de alumna con dificultades del lenguaje oral, provee de materiales, propone la actividad y pone a disposición variado material de categorización. La psicopedagoga guía, refuerza, explica, instiga.
2	Octubre de 2014 En aula regular	ESTABLECIMIENTO 3(psicopedagoga 2) Psicopedagoga en apoyo de aula, se observa en salón nivel 1, en apoyo a docente de aula interactúa activamente, apoya en el inicio de clase con preguntas inductivas. Promueve el trabajo con otros.
1	Septiembre de 2014 En aula de recursos	ESTABLECIMIENTO 4 Psicopedagoga en trabajo individual. Estudiante con Síndrome de Down, en octavo básico, organiza semana con el estudiante, muestra sus guías semanales,

		refuerza trabajo de aula en lenguaje, refuerzo curricular con adecuación de objetivo y de material con exigencia disminuida de acuerdo al nivel. Acompaña a estudiante de vuelta al aula regular y acompaña en sala.
2	Octubre de 2014 En aula regular	ESTABLECIMIENTO 4 Psicopedagoga en apoyo en aula, acompaña a estudiante de segundo básico, apoya el trabajo en cuaderno acorde a clase de matemáticas en la que asiste, guía, indica, refuerza instrucciones de docente de aula, apoya en trabajo personalizado a estudiante.
1	Septiembre de 2014 En aula de recursos	ESTABLECIMIENTO 5 (psicopedagoga 1) Psicopedagoga en trabajo individual. Estudiante con Síndrome de Asperger, en quinto básico, organiza actividad de análisis de situaciones comunicativas, observa fotografías y explica lo que ve, refuerza trabajo de aula en lenguaje y material con exigencia disminuida de acuerdo al nivel. Acompaña a estudiante de vuelta al aula regular y acompaña en sala.
2	Octubre de 2014 En aula regular	ESTABLECIMIENTO 5 (psicopedagoga 1) Psicopedagoga en apoyo en aula, acompaña a estudiante de primero básico, apoya el trabajo en cuaderno acorde a clase de lenguaje, guía, indica, refuerza instrucciones de docente de aula, apoya en trabajo personalizado a estudiante.
1	Septiembre de 2014 En aula regular	ESTABLECIMIENTO 5 (psicopedagoga 2) Psicopedagoga en apoyo en aula, acompaña a 3 estudiantes de tercero básico pertenecientes a PIE, apoya el trabajo en cuaderno acorde a clase de matemáticas en la que asiste, guía, indica, refuerza instrucciones de docente de aula, apoya en trabajo

		personalizado a estudiantes. También apoya a otros estudiantes.
2	Octubre de 2014 En aula regular	ESTABLECIMIENTO 5 (psicopedagoga 2) Psicopedagoga en apoyo en aula, acompaña a estudiante de primero básico, apoya el trabajo en cuaderno acorde a clase de lenguaje, guía, indica, refuerza instrucciones de docente de aula, apoya en trabajo personalizado a estudiante.

7.2.1.2. RELATO DE LAS EXPERIENCIAS: Docentes aula regular

Se consigna la información un docente de aula regular por establecimiento donde las psicopedagogas apoyan a estudiantes de los cursos y se solicita su opinión en relación al trabajo con estas.

A la pregunta: ¿Quisiera saber su opinión acerca del apoyo recibido por la psicopedagoga a sus estudiantes, en trabajo colaborativo?

Profesora aula	Comentarios en relación al apoyo en aula
1 ESTABLECIMIENTO	Se hace muy difícil el trabajo colaborativo, no es suficiente para organizar un trabajo que apoye a los estudiantes, hay demasiados niños con necesidades y no los atiende a todos. Debiese ayudar a los estudiantes que atiende más veces a la semana.
2 ESTABLECIMIENTO	El PIE apoya muy bien a los estudiantes del curso, su trabajo se nota, los estudiantes avanzan bien y nos mantenemos conectados, porque semanalmente tenemos una reunión de planificación.

<p>ESTABLECIMIENTO 3</p>	<p>Las psicopedagogas, están disponibles para ayudar a estudiantes en procesos de adaptación o de activación de habilidades cognitivas especialmente, o para apoyarnos con estudiantes con Síndrome de Down, sus resultados son positivos con su intervención los estudiantes avanzan rápido.</p>
<p>ESTABLECIMIENTO 4</p>	<p>El trabajo de la psicopedagoga es muy importante en la comunicación a los padres, organización y planificación pues es quien realiza adecuaciones curriculares en todas las asignaturas y prepara evaluaciones a estudiantes integrados.</p>
<p>ESTABLECIMIENTO 5</p>	<p>“El trabajo de las psicopedagogas es muy importante en la organización y planificación pues es quien realiza adecuaciones curriculares en todas las asignaturas y prepara evaluaciones a estudiantes integrados. No tenemos mucho tiempo para el trabajo colaborativo, nuestras horas no concuerdan”.</p>

8. Instrumentos para la recogida de la información

Teniendo en cuenta que los datos obtenidos en nuestra investigación van a ser la base para justificar y fundamentar nuestras interpretaciones y conclusiones, podemos afirmar que el proceso de recogida de las informaciones es uno de los elementos que más condiciona la calidad científica de las investigaciones.

En este sentido, la dinámica a seguir para recoger los datos, la determinación de qué fuentes utilizaremos o la previsión de las técnicas e instrumentos que vamos a emplear son aspectos fundamentales que deben planificarse convenientemente en

función de las características del estudio o del contexto en que se lleve a cabo. Es decir que, en función de los objetivos que orientan la investigación, tendremos que afrontar las siguientes líneas de actuación

- a) Decidir el tipo de información que nos interesa recoger.
- b) Determinar las personas o fuentes que nos la pueden proporcionar.
- c) Acordar qué técnicas o procedimientos emplearemos para obtenerla.
- d) Concretar la metodología que orientará el proceso de análisis,

Según Rodríguez y otros (1996: 200), la naturaleza de los datos manejados en la investigación «vendrá condicionada por las técnicas o instrumentos utilizados para recogerlos y por los presupuestos teóricos según los cuales se desarrolla el proceso de investigación».

Según Elliott y Adelman (1976), la triangulación nos permite emplear una variedad de datos y métodos en un mismo estudio para recoger distintas opiniones sobre un mismo hecho y, tras hacer los análisis y comparaciones pertinentes, poder sacar nuestras propias conclusiones explicativas.

Las técnicas e instrumentos que hemos empleado en la investigación han sido seleccionados pensando en el carácter evaluativo y descriptivo que la caracterizan, considerando las peculiaridades de los entornos y personas a los que se iba a acceder y, también, tomando en consideración el tipo de fuentes que pretendíamos utilizar. Hemos optado por utilizar diversos procedimientos de exploración que nos permitieran obtener, en distintos momentos, situaciones y entornos, informaciones significativas complementarias que nos proporcionaran datos consistentes con los que poder sustentar nuestras interpretaciones.

Para llevar a cabo con el mayor rigor científico una investigación, es preciso elaborar unos instrumentos que permitan recoger la información que se estime oportuna para su posterior análisis. Y para recoger la información que se quiere obtener, los

instrumentos deben poseer al menos dos características fundamentales: validez y fiabilidad.

Instrumento 1:Entrevista

Se define como un instrumento de investigación que se usa para determinar un cuadro de necesidades o el diagnóstico de una situación. Se inserta en el contexto de los métodos de investigación y descubrimiento, tiene por objetivo permitir la expresión libre de las personas entrevistada respecto del tema tratado.

No será necesario la elaboración previa de preguntas a las que tenga que ceñirse el entrevistador, más bien se utilizará una "Entrevista no estructurada" como es denominada por Taylor y Bogdan(1998).

Entendemos por entrevista (Bisquerra, 1996a: 103) una conversación organizada cara a cara que se da entre dos o más personas (entrevistador/es y entrevistado/s) con la finalidad de comprender un comportamiento, esclarecer una situación o adquirir una información concisa acerca de un determinado tema. Por tanto, la entrevista es considerada como un modo directo de recogida de información (Colás y Buendía, 1994: 212).

El investigador prepara y organiza la entrevista en función de las características de la información que desee obtener y de la manera más propicia para llevarla a cabo. Al ser la entrevista una técnica que utiliza la comunicación verbal, se permite un flujo de información mucho más enriquecedor que a través de otros instrumentos que puedan resultar más rígidos en su estructuración.

Las ventajas más destacadas de la entrevista podemos citarlas de la siguiente forma:

– Al ser un instrumento flexible, permite obtener una información con gran carga de matices, posibilitando diversos niveles de profundización, según el interés con que pretenda indagar el investigador.

Igualmente, gracias a su flexibilidad se puede hacer más o menos extensa, en función de la relevancia de la temática que se esté tratando.

– Permite crear un clima de confianza, ya que se parte de una presentación de las personas implicadas y se puede comenzar facilitando datos más o menos personales.

– Por tratarse de una comunicación verbal se pueden emplear términos que permitan apostillar, completar o argumentar algunas ideas que se puedan presentar confusas, pidiendo validar respuestas mediante aclaraciones.

Por el contrario, entre las limitaciones o aspectos negativos con que se encuentra una entrevista están:

– Errores de apreciación por parte del entrevistador.

– Errores de memoria por parte del entrevistado, quedando por dar parte de la información.

– Influencia del entrevistador en el entrevistado para extraer alguna respuesta que sea del interés de aquél.

– No abordarse a fondo la situación por desviarse del tema principal.

Instrumento 2:Pauta de Observación

Instrumento de investigación cuyo fin es lograr la interpretación de los datos que se puedan obtener; donde el observador puede dar cuenta de las actividades realizadas como uno más del grupo, interactuando con los sujetos, reorganizando la información y explicándose nuevas respuestas no esperadas de parte de los participantes.

El objetivo fundamental de la técnica de observación participante es la descripción de grupos sociales y escenas culturales mediante la vivencia de las experiencias de las personas implicadas en un grupo o institución, con el fin de captar cómo definen su propia realidad y los constructos que organizan su mundo. Así, la observación directa de eventos relevantes ha de realizarse durante la interacción social en el escenario con los sujetos del estudio, unida a entrevistas

formales e informales, registros sistemáticos, recogida de documentos y materiales, de forma flexible según la dirección que tome el estudio.²³

La observación participante se caracteriza por la existencia de un conocimiento previo entre observador y observado con permisividad en el intercambio, lo cual da lugar a una iniciativa por parte de cada uno de ellos en su interrelación con el otro. El observado puede dirigirse al observador, y el observador al observado en una posición de mayor cercanía psicológica pero con un nivel de participación bajo o nulo.²⁴

La observación participante permite describir la realidad social, las percepciones y vivencias de las personas implicadas y el significado de sus acciones, por lo que pensamos que es apropiada para la realización de nuestra investigación.

Instrumento 3: Lista de Comprobación o Cotejo:

Consiste en una lista de características, aspectos, cualidades, secuencia de acciones, etc. Sobre las que interesa determinar su presencia o ausencia. La lista de cotejo se presta para registrar aspectos que son del tipo dicotómico (sí –no, lo hizo – no lo hizo; presente-ausente, etc.) Su construcción tiene sólo dos categorías de medición.

²³ Rincón, D. y cols.: Técnicas de investigación social. Ed. Dykinson. Madrid, 1995. p.263.

²⁴ Aguirre Baztán, A.: Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural. Ed. Boixareu Universitaria. Barcelona, 1995. p. 73.

8.1. RECOGIDA DE DATOS Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

Análisis entrevista: Mediación de aprendizajes y estrategias de aprendizaje mediado

A continuación se consignan las respuestas resumidas de las siete psicopedagogas investigadas en relación a los conocimientos a la base y que respondieron que conocían el fenómeno de modificabilidad estructural cognitiva, pues esto se requería con el fin de avanzar en la propuesta a diseñar con sus aportes.

1. Usted conoce sobre el fenómeno de modificabilidad estructural cognitiva, le solicito comentar cómo lo conoce.

RESPUESTAS:

Todas las psicopedagogas entrevistadas contestan positivamente, las respuestas hacen mención a conocimientos dados en universidad, charlas, seminarios, en dos casos lo relacionan con habilidades cognitivas, una de ellas presenta preparación en primer nivel de modificabilidad estructural cognitiva

ANÁLISIS INVESTIGADOR

Las psicopedagogas en general han recibido información, mas no profundización, aunque les parece conocida la teoría y se observan seguras de conocerla pues les parece coherente con su trabajo no han tenido oportunidad de implementar ningún programa o estrategia propia de la teoría.

2. En la "teoría de la experiencia de aprendizaje mediado" el mediador se interpone entre el estímulo y el organismo, y entre el organismo y su respuesta, con qué fin? LE SOLICITO COMENTARIOS

RESPUESTAS:

1. Puente para aprendizaje significativo
2. Para que el estudiante focalice para modificar sus esquemas mentales
3. Para señalar caminos o alternativas, que permitan al estudiante dar valor a lo que mira, escucha o toca

4. Para enseñar a las personas en base a experiencias propias
5. Para que el estímulo sea mejor comprendido o adquirido por el organismo
6. Para que el sujeto se favorezca de sus experiencias, provoquen en el desequilibrio cognitivo y modificación de estructuras mentales
7. Para generar modificabilidad cognitiva y por ende aprendizajes significativos.

ANÁLISIS INVESTIGADOR

Los comentarios realizados se enfocan en la valoración que las especialistas dan al aprendizaje del estudiante, todas hacen mención al estudiante a la significatividad de los aprendizajes, al enfoque que releva las experiencias de los estudiantes para dar sentido a lo que se aprende.

3. Quisiera saber si está de acuerdo con la aseveración "El mediador crea un desequilibrio, enriquece y amplía el mundo conceptual del mediado, provoca la necesidad del saber" y por qué?

RESPUESTAS:

1. De acuerdo, en el fondo el mediador genera que el mediado busque respuesta y genere conocimiento.
2. De acuerdo, al ocupar la experiencia de aprendizaje mediado se guía el foco de atención de los estudiantes optimizando la interiorización de los aprendizajes de forma activa.
3. De acuerdo, se explica en pregunta anterior.
4. De acuerdo, ya que al existir desequilibrios se siente la necesidad de indagar, buscar, explorar para aprender.
5. Si existe un sentido del aprendizaje el individuo generará la necesidad de conocer y saber más, acorde a los intereses del organismo.
6. De acuerdo, el mediador facilita la interacción entre sujeto y los estímulos externos y provee de herramientas para desarrollar metacognición, curiosidad y búsqueda de respuestas, permite al sujeto estar en disposición hacia el aprendizaje.

7. De acuerdo, se busca generar ambientes activos modificantes, que sea el organismo el que se apropie del aprendizaje.

ANALISIS INVESTIGADOR

Todas las psicopedagogas están de acuerdo con la aseveración y aportan ratificando la importancia de la significatividad de los aprendizajes, y algunas hacen mención a lo importante de provocar y ampliar el mundo conceptual del estudiante, no obstante esto los argumentos no dan cuenta de un mayor análisis por parte de los entrevistados.

4. Quisiera saber si está de acuerdo con esta aseveración "La Modificabilidad cognitiva debe reforzarse y ser continua hasta lograr el cambio estructural, si la modificabilidad no es continua, puede extinguirse" y por qué?

RESPUESTAS:

1. Puede extinguirse, al no reforzarse no es sostenida y no habría modificabilidad.
2. No está de acuerdo, no puede extinguirse pues el sujeto está en un contexto que lo va a influir y la modificabilidad puede ser posible por la plasticidad del cerebro.
3. De acuerdo, el aporte del mediador debe ser sistemático en incorporar estrategias que privilegian los aprendizajes, el sujeto debe estar en conocimiento de esto para utilizar en nuevas situaciones.
4. La Modificabilidad cognitiva debe ser continua y permanente, acompañada de grandes periodos de motivación.
5. Debe ser continua, pero cuando es significativa no debe reforzarse, fue adquirida y se debe aplicar.
6. La modificabilidad cognitiva apunta a cambio estructural debe reforzarse y ser continua, pues no solo debe ser acompañado por el mediador, favoreciendo la autonomía en la apropiación de estrategias por parte del alumno.
7. Sin respuesta.

ANÁLISIS INVESTIGADOR

Las respuestas entregadas por las especialistas dan cuenta de opiniones centradas en la experiencia en la intervención, son muy diversas y en algunos casos carentes de sustento propio de la teoría de modificabilidad cognitiva.

5. En el proceso de intervención educativa que usted realiza en educación especial, la propuesta de Experiencia de Aprendizaje Mediado le parece adecuada y la lleva a cabo, ¿cómo lo realiza?

RESPUESTAS:

1. a través de la intervención, activación de conocimientos previos, preguntas abiertas y cerradas frente a ejecución de tareas.
2. las intervenciones son realizadas en nivel prekinder, dando intención clara relacionando contenidos con experiencias previas para luego reestructurar los esquemas mentales.
3. la mejor experiencia es realizar en conjunto distintas estrategias a través de sensopercepción, comunicación no verbal y verbal; la reiteración e instigación de respuestas. Demanda tiempo, registro fotográfico y audiovisual y dialógicos.
4. adecuada y la realizo seleccionando estímulos adecuados y oportunos a las NEE de cada alumno en su contexto y realidad.
5. me parece adecuada, la intervención se realiza de acuerdo a necesidades educativas de los estudiantes, estilos y ritmos de aprendizaje, la mediación debe ser personalizada a través materiales y recursos.
6. la propuesta tiene importantes alcances en educación especial, debido a su relación directa con el aprendizaje; en intervención se intenta integrar estrategias cognitivas de razonamiento y búsqueda de resultados, fomentando autonomía e interés en las actividades.
7. me parece adecuada y la llevo a cabo en cada intervención que se realiza con los niños con mediaciones de primer y segundo orden, según corresponda.

ANÁLISIS INVESTIGADOR

De acuerdo a la definición dada por Sternberg (1989) y utilizada en esta investigación, la Experiencia de Aprendizaje Mediado (EAM) se define como “el camino en el que los estímulos emitidos por el entorno son transformados por un agente mediador,

generalmente los padres, tutores o educadores”. Las respuestas dadas por las psicopedagogas dan cuenta de un enfoque donde la estrategia se releva como un elemento del aprendizaje y da valor a las experiencias de los estudiantes, no obstante las respuestas hacen mención sólo al ambiente de colegio y con falencia de valoración al contexto familiar como estímulo del entorno.

6. "En la Experiencia de Aprendizaje Mediado el mediador se asegura que su intervención modifique al estímulo y al niño", esta aseveración es coherente con su trabajo, le solicito un ejemplo.

RESPUESTAS:

1. Si, en aula de recursos frente a un mal aprendizaje se plantean diferentes caminos.
2. En ocasiones si, por dificultades estructurales no siempre, realizo cierre donde los estudiantes hacen metacognición de sus aprendizajes y lleno los indicadores de evaluación de las actividades, para registrar logros y desafíos.
3. Si, actualmente todas las estrategias se relacionan con la autonomía y su participación con otros. Todas las acciones en el contexto del alumno y su relación con el entorno.
4. El mediador debe crear oportunidades para que el individuo adquiera aprendizaje y forme ciertos comportamientos. Ofrezco a mis alumnos, ambientes flexibles, recursos con sentido, así aseguro mi adecuada intervención.
5. Es coherente, por ejemplo la adecuación de material o recursos utilizados por los docentes evidencian extensión que produce escasa motivación por los estímulos presentados, sin embargo el trabajo es entregar el estímulo de forma más coherente con el estilo de aprendizaje y respetando los tiempos que este espera.
6. Principalmente en área lenguaje, se trabaja algún nivel se intenciona que el alumno se haga consciente del elemento, sea visible y concreto para él; para

que lo pueda manipular y centre atención en este. Solo así a posterior podrá adquirir y generalizar en diversas situaciones.

7. Sí, es coherente, por ejemplo cuando se presentan dificultades en la adquisición de algún nuevo concepto o contenido se generan estrategias que apunten a lograr el objetivo respondiendo a su estilo de aprendizaje.

ANÁLISIS INVESTIGADOR

Las especialistas concuerdan con la aseveración, no obstante no dan cuenta del como el mediador se asegura que su intervención modifique al estímulo y al niño, se refleja un trabajo dando relevancia al logro de metas, mas no al aseguramiento de la modificabilidad en los estudiantes.

7. Los niños que no pueden focalizar su atención no seleccionan, no perciben, y por lo tanto no pueden beneficiarse de los estímulos y si no interviene un mediador para hacer que focalice, el individuo no logrará modificarse; USTED CONCUERDA CON ESTE ARGUMENTO, POR QUÉ?

RESPUESTAS:

1. no, la atención focal, la selección y el desarrollo de la percepción está en los estudiantes pero en un nivel más bajo a lo esperado, con el mediador puede ser más notoria la modificabilidad.
2. Concuerdo, los niños que se exponen a estímulos sin propósito claro o por casualidad no se sabe si se favorecerán con el estímulo para registrarlo en su estructura mental. El mediador se preocupa de que focalicen para que internalicen los conocimientos con claridad y precisión
3. si, describe la intencionalidad definida con los estudiantes para cada acción y la mantención de léxico permanente.
4. de acuerdo, si el individuo no puede por sí mismo, el mediador debe lograr que se involucre en el proceso, dando sentido a lo que le rodea.

5. de acuerdo, aunque un individuo con dificultades para focalizar, no necesariamente tendrá dificultades para seleccionar o percibir, probablemente sus intereses estén focalizados en otros aspectos del estímulo.

6. En el caso de la educación diferencial, es necesaria la intervención de un mediador que guíe y facilite la atención de los estudiantes a los estímulos entregados, para que el sujeto manipule, interactúe y se aproveche de estos.

7. Conuerdo, en mi práctica laboral veo que se requiere mediar para redirigir la atención del individuo hacia el estímulo y en la medida que esto se hace constantemente, el individuo logra generar estrategias de autocontrol y focalizar su atención cuando la pierda.

ANÁLISIS INVESTIGADOR

Las razones que dan las psicopedagogas en general son diversas y dan cuenta de la importancia que tiene la redirección y focalización de la atención para niños que no logran centrarse en un estímulo en específico, es claro decir que bajo diversas teorías la atención es basal para el aprendizaje siendo una habilidad cognitiva primaria.

8. La intención del mediador afecta a las tres partes involucradas en la interacción: el estímulo, el mediado, y el mediador, debemos preguntarnos: el niño percibió el estímulo?, lo entendió?, tuvo tiempo suficiente para comprenderlo?, recogió la información más importante?. ESTA DE ACUERDO CON ESTA PROPUESTA, POR QUE?

RESPUESTAS:

1. Si, si no hubiera cuestionamiento no podemos evaluar efectividad.
2. De acuerdo, siempre debemos cuestionarnos nuestras prácticas educativas, puesto que puede ocurrir que aunque se entregue mediación el estudiante no se beneficie, por lo que hay que replantearse la forma de trabajo.
3. De acuerdo, cuando el mediador tiene conciencia de las potencialidades del sujeto y puede proyectarse en beneficio del mismo, en sujetos con discapacidad intelectual se logra y en especial observar su comprensión a través de su accionar.

4. De acuerdo, todos estamos en constante transformación, estímulos permanentes y debemos replantear de manera constante.
5. Si, el mediado o estudiante tiene diversos intereses, diversos estilos y ritmos de aprendizaje por lo tanto cuestionarse los tiempos de adquisición me parece coherente.
6. Efectivamente, en toda situación de intervención, se requiere evaluar los diversos componentes y procesos que conlleva, a fin de modificar oportunamente aquellas falencias detectadas, buscar nuevas estrategias , revisar los tiempos y analizar en qué etapa del aprendizaje que se desea lograr se encuentra el estudiante.
7. Estoy de acuerdo porque así puedo organizar la intervención a realizar y el tipo de mediación que requiere el individuo y a su vez cuando ir retirando esta mediación.

ANÁLISIS INVESTIGADOR

La totalidad de las especialistas contestaron en acuerdo a preguntarse acerca de la efectividad en la interacción el estímulo, el mediado, y el mediador, hacen mención a la importancia de cuestionar procesos, decisiones, calidad de los estímulos en la toma de decisiones en el proceso de mediación de aprendizajes.

9. Un mediador debe crear el camino para que el mediado logre regular su conducta, tomando todo el tiempo que sea necesario para estudiar la tarea que se tiene que resolver, y crear las condiciones bajo las cuales una respuesta no va a ser aceptada a menos que sea fruto de una conducta controlada. ESTA DE ACUERDO CON ESTA PROPUESTA POR QUE?

RESPUESTAS:

1. No
2. De acuerdo, crean condiciones de aprendizaje, en un clima afable y estructurado, puede mejorar la conducta de un estudiante, más aun si se respetan los tiempos de aprendizaje.
3. Si, ya he respondido esto.

4. De acuerdo, el mediador debe tener la capacidad de adaptarse a las características de aprendizaje de los estudiantes (estilos, ritmos, diagnósticos) para romper barreras interpuestas en la interacción.
5. Estoy de acuerdo con el camino para regular una conducta y tomar el tiempo necesario para esto, sin embargo el concepto de conducta controlada considero que es limitar las conductas, no mediar de acuerdo a la adquisición de un estímulo.
6. De acuerdo, el mediador debe determinar los estímulos, evaluar los tiempos que necesite el mediado para llegar a las respuestas esperadas, plantear diversas actividades respetando las características propias de cada educando, determinar todas las posibles respuestas y delimitar solo aquellas que se desea implementar, favoreciendo la focalización de la atención y planificación de tareas del sujeto.
7. De acuerdo, en esto consiste la MC en generar ambientes activos modificantes que permiten al individuo modificarse incorporando estrategias que le permitan desenvolverse adecuadamente.

ANÁLISIS INVESTIGADOR

La aseveración que se relaciona con la acción del mediador que hace despertar en sus alumnos la necesidad y habilidad de controlar y adaptar la inversión de tiempo y esfuerzo a la complejidad de la tarea, según la consideración de prioridades y circunstancias, a esto llamado conducta controlada en nuestra investigación, se observa de acuerdo a las respuestas de las psicopedagogas que es entendida como una acción de autorregulación del estudiante en relación a conductas físicas con un enfoque negativo acerca de provocar el control en el otro que requiere autorregulación para el aprendizaje.

10. Cómo relaciona usted, su tarea diaria en el ejercicio pedagógico con alumnos con NEE, con la experiencia de aprendizaje mediado?

RESPUESTAS:

1. en mi trabajo soy mediador del proceso de aprendizaje.

2. es parte de mis prácticas pedagógicas con niños con NEE.
3. dignificante en la tarea del maestro.
4. al tratarse de alumnos con NEE el desafío es mayor, debemos incorporar diversas estrategias cognitivas para un efectivo estímulo, acorde a los estudiantes y dándole sentido al aprendizaje.
5. En la práctica la mediación está presente en todo momento, luego que el docente entrega contenidos, instrucciones, materiales, recursos de inmediato la mediación está presente en esos aspectos. Sin embargo los tiempos de trabajo son limitados y el estímulo requiere de más tiempo para ser adquirido o procesado.
6. En las situaciones de aprendizaje, la mediación permite que el estudiantes busque, indague y resuelva problemáticas que se le presentan, de forma que en su estructura mental reconozca los pasos seguidos para llegar a un resultado, los haga suyos y luego replicarlos.
7. en las intervenciones en aula busco generar espacios activos modificantes que generen autonomía en los estudiantes con NEE y así favorecer la inclusión dentro del aula.

ANÁLISIS INVESTIGADOR

Todas las psicopedagogas se definen mediadoras del aprendizaje en su trabajo en las escuelas y dan ejemplos relacionados con la intervención y los momentos en los que la mediación es relevante para el estudiante y/o el proceso de aprendizaje.

11. LE SOLICITO SU OPINIÓN ACERCA DE:

"el maestro, en su función mediadora, debe ser:

- a) Un hábil organizador del aula. Buscando recrear múltiples escenarios de aprendizaje;**
- b) Un permanente cuestionador (estilo socrático). A fin de inculcar una postura reflexiva, crítica y proactiva;**
- c) Un conocedor de los estilos y canales de aprendizaje. Con el objetivo de variar las estrategias y los modelados;**

- d) Un conecedor de las características de las múltiples inteligencias. Dando lugar al cabal reconocimiento de las habilidades de los estudiantes;**
- e) Un pensador analógico y metafórico. Lo que facilita la transposición de los saberes y habilidades a otros ámbitos o disciplinas. La idea es conducir al estudiante hacia un enfoque y abordaje transdisciplinario;**
- f) Un alfabeto científico. Poseedor de un razonamiento deductivo e inductivo, de un juicio reflexivo y crítico; y**
- g) Un entusiasta animador y comunicador. Sin que ello implique relajación de la disciplina."**

RESPUESTAS:

1. Solo de acuerdo con a,b,c y d
2. todas las características y habilidades antes nombradas deben tenerlas un profesional de la educación, agregaría que su función mediadora asuma un rol activo en la inclusión social de personas con NEE y NEEP generando propuestas para crear políticas públicas.
3. a,b,c,d,g
4. cree son muy asertivos todos, falta decir que son grandes retroalimentadores.
5. de acuerdo con las definiciones.
6. lo nombrado son virtudes que debe poseer el educador el que efectivamente debe tener alma de científico.
7. la labor se tiene que centrar en esto.

ANÁLISIS INVESTIGADOR

Todas las psicopedagogas que se definen mediadoras del aprendizaje en su trabajo en las escuelas en la pregunta anterior no necesariamente reconocen todos los indicadores que hablan de la función mediadora del docente y/o especialista.

12."La Modificabilidad cognitiva debe reforzarse y ser continua hasta lograr el cambio estructural, si la modificabilidad no es continua, puede extinguirse"; esta aseveración le parece relacionada con el concepto de automatización declarada por las neurociencias, por qué?

RESPUESTAS:

1. No recuerdo el concepto de automatización declarado por las neurociencias.
2. No conozco el término.
3. En mi trabajo actual ambas se relacionan y mezclan
4. Si, los dos buscan internalizar estímulos y hacerlos propios.
5. Porque las neurociencias abarcan el estudio científico del tema, sin embargo no el aspecto significativo y emocional del individuo.
6. Efectivamente, a partir de la creación de nuevas vías y conexiones nerviosas que optimicen las funciones cerebrales, aumentando la velocidad de respuesta del estudiante y mejorando la capacidad de búsqueda de soluciones.
7. Sin respuesta.

ANÁLISIS INVESTIGADOR

Las psicopedagogas entrevistadas en su mayoría no hacen mención a la automatización que refiere a que son los recursos adicionales a la novedad en un medio ambiente, para favorecer su procesamiento y llegar a la respuesta adecuada; sino más bien al refuerzo de estímulos en forma consistente.

13. Usted como mediador de aprendizajes, podría asegurar en su intervención que modifica el estímulo y al niño, para el logro de aprendizajes. Como lo realiza?

RESPUESTAS:

1. Si, a través de diversas estrategias en aula de recursos y co-docencia.
2. Creo que una intervención sin el apoyo de la familia está incompleta y no podría asegurar que se interioricen los aprendizajes.
3. Utilizando la intencionalidad, constancia o perseveración de la respuesta acorde al contexto.
4. Me aseguro que el alumno se involucre en las actividades que presento, focalice su atención y concentración para así dar significado a lo que se le presenta.
5. Se modifica la entrega de estímulo, cuando este es adquirido hay modificabilidad en el niño o niña, se hace a partir de diversas estrategias para mayor comprensión de contenido o instrucciones para aprendizaje significativo.

6. En las intervenciones los estímulos presentados son, previamente clasificados, seleccionados y delimitados, pensando en objetivos y procesos cognitivos a activar.
7. Sin respuesta.

ANÁLISIS INVESTIGADOR

No se registran respuestas que den ejemplo claro de intervención que modifica el estímulo y al niño para el aprendizaje, las respuestas son generales y ratifican la modificación sin explicitar como ni cuando se realiza, en un par de respuestas se observa la intencionalidad de focalizar en habilidades cognitivas.

14. Un niño con SDAH, es aquel que no ha aprendido a focalizar, a seleccionar, a percibir, a concentrar su atención, e independientemente de las causas orgánicas de su condición, cree que con una intervención psicopedagógica basada en la EAM (Estrategia de Aprendizaje Mediado), esta condición se puede modificar?

RESPUESTAS:

1. Sí.
2. Sí, el mediador ayudara a focalizar su atención creará las condiciones del aprendizaje, para que el niño sea perseverante y organice su forma de aprender para modificar sus estructuras mentales.
3. Sí, la he comprobado en alumnos con SDAH.
4. Sí, debemos ser capaces de superar toda dificultad que se presente entre el alumno y los estímulos, con actividades de autorregulación o destacando sus propias habilidades.
5. Sí, se puede mejor que con medicamentos, si la mediación está basada en las aptitudes e intereses del niño(a), las actitudes pueden ser modificadas sin medicamentos.
6. Es posible que a partir de la implementación de un programa de EAM, se logren avances en la adquisición de procesos y estrategias mentales orientadas al desarrollo de la autonomía y capacidad de resolución de problemas de la vida diaria.

7. La condición se modifica al entregar estrategias y recursos que permiten hacer conciencia de esta dificultad y como las utilizo en nuevas tareas.

ANÁLISIS INVESTIGADOR

Todas las especialistas concuerdan que mediante una intervención psicopedagógica basada en la EAM (Estrategia de Aprendizaje Mediado), la condición de cualquier niño con SDAH se puede modificar y logrará focalizar, seleccionar, percibir y concentrar su atención, independiente de las causas orgánicas de su condición.

15. En niños con NEEP, cree usted que con una intervención psicopedagógica basada en la EAM esta condición se puede modificar? SOLICITO SU OPINIÓN

RESPUESTAS:

1. Sí
2. Si el diagnóstico es válido, hecho por profesionales responsables, no creo que cambie su condición pero si beneficia las capacidades y habilidades de estos.
3. Respondido anteriormente.
4. En algunas áreas de la vida cotidiana, con apoyo personalizado permanente y apropiado, en interacciones sociales, participación y conducta adaptativa.
5. depende de la NEE, sin embargo las dificultades podrían ser mediadas y mejoradas con intervención.
6. los programas EAM, son muy provechosos para estudiantes con NEEP. En especial autonomía y capacidad de resolución de problemas de la vida diaria.
7. Creo en la MC y si la intervención es consistente se pueden tener resultados óptimos. Esto se ve obstaculizado por exigencias propias de cada establecimiento.

ANÁLISIS INVESTIGADOR

Todas las especialistas concuerdan que mediante una intervención psicopedagógica basada en la EAM (Estrategia de Aprendizaje Mediado), la condición de cualquier niño, independiente de su NEEP, se puede modificar y lograr algún nivel de aprendizaje.

16. De acuerdo a los tipos de mediación que podrían ser utilizados en diferentes momentos del trabajo;

-SEGÚN EL ESTÍMULO: INTERPERSONAL; OBJETAL; INTRAPERSONAL

-SEGÚN LA POSICIÓN DEL MEDIADOR: DIRECTA; INVOCADA; VICARIA

**-SEGÚN EL MÉTODO DE ENSEÑANZA: MODELO VICARIO; HEURÍSTICA;
SEMIPRESENCIAL**

Cuál de ellos utiliza en forma reiterada?

RESPUESTAS:

1. Sin respuesta
2. No recuerdo los tipos de mediación
3. En estos momentos, directa, invocada y vicaria.
4. Generalmente según la posición del mediador para primer ciclo y según método para segundo ciclo.
5. Según el estímulo.
6. No sabe.
7. De acuerdo al estímulo: interpersonal –objetal
Según la posición del mediador: directa
Según el método de enseñanza: heurística

ANÁLISIS INVESTIGADOR

Las respuestas dadas no permiten explicar cuál es la opción más usada, pues la respuesta es por selección de los tipos sin seleccionar uno u otro como forma de trabajo reiterado.

Las respuestas de estas entrevistas dan cuenta de que las psicopedagogas entrevistadas conocen el enfoque y se declaran mediadoras de aprendizajes; mas no lo han profundizado, en el entendido que las carreras de psicopedagogía en Chile, manifiestan en sus perfiles de egreso ratifican la condición de mediador de los aprendizajes de los egresados en estas carreras, es relevante destacar que todas las especialistas concuerdan también en que mediante una intervención psicopedagógica basada en la EAM (Estrategia de Aprendizaje Mediado), la

condición de cualquier niño, independiente de su NEE, se puede modificar y lograr algún nivel de aprendizaje.

8.2. RECOGIDA DE DATOS Y ANÁLISIS DE RESULTADOS Análisis Pauta de observación: Perfil del psicopedagogo mediador

La pauta de observación utilizada se basó en el Cuestionario sobre el Perfil Didáctico del Mediador de Tebar Belmonte, con ajustes menores que permiten ser completada por el observador, en acuerdo con el psicopedagogo en la acción de intervención con grupos o individuos.

Lorenzo Tébar Belmonte, en El perfil del profesor mediador, Santillana, Madrid, 2003, nos otorga aportes significativos hacia la actitud mediadora del profesor en los procesos educativos y de aprendizaje de los alumnos.

Nos presenta cualidades indispensables del maestro; en el entendido que en esta investigación no estamos observando docentes, pero si a psicopedagogas en contexto educativo y realizando actividades de enseñanza en la intervención educativa, las características de los maestros podrían validarse en cualquier profesional que intervenga en una acción de enseñanza aprendizaje, tales como:

- Competencia pedagógica.
- Madurez y estabilidad emocional. Lo que llamamos un buen desempeño como adulto.
- Conocimiento de la materia que debe enseñar y de su didáctica.
- Comprensión de los procesos de desarrollo y crecimiento de los alumnos.
- Capacidad para trabajar en equipo y para llevar un trabajo colegiado con sus compañeros docentes.
- Conocimiento de su escuela, del entorno y de su marco social.
- Espíritu abierto y dinámico para estar en constante aprendizaje y en
- Búsqueda de una mejora continua.
- Capacidad para evaluar su propia práctica docente y aprender de ella.

Todo lo anterior en un contexto donde la mediación, valora que el ritmo de nuestros aprendizajes crece en cantidad y en calidad cuando es acompañado de buenos y expertos maestros mediadores.

Entendiendo que La mediación es la acción de servir de intermediario entre las personas y la realidad; y que tiene como objetivo construir habilidades en el alumno para lograr su plena autonomía. Esta se basa en la capacidad que tiene todo ser humano de seguir aprendiendo, aumentar sus capacidades y de ser perfectible.

Donde mediar, en el campo educativo, significa dotar al alumno de las estrategias de aprendizaje para la formación de habilidades cognitivas, afectivas, sociales y de comunicación para aprender a aprender y para seguir aprendiendo a lo largo de toda su vida.

A continuación se describen de acuerdo a lo observado en terreno la presencia de las características para la docencia del psicopedagogo mediador, en el entendido que tales características según las psicopedagogas son propias de su trabajo en relación a la potenciación de aprendizajes dentro de su trabajo en programa de integración.

Se presentan las observaciones de las siete psicopedagogas con quienes tuvimos acceso a los establecimientos, al ingreso a sala y a las actividades de intervención psicopedagógica.

ITEMS PDM (acorde a Tebar Belmonte)	Psicopedagoga N°1	Psicopedagoga N°2	Psicopedagoga N°3	Psicopedagoga N°4
1. Planifica y programa los objetivos y las tareas de cada	NO EXISTEN PLANIFICACIONES	REGISTRO DE PLANIFICACIONES	LAS TIENE , NO IMPLEMENTA EN CLASE	NO EXISTEN PLANIFICACIONES

sesión asiduamente				
2. Busca la información necesaria para conocer las dificultades de aprendizaje de los alumnos, sus causas y efectos	SI A TRAVES DE EVALUACIONES Y ENTREVISTAS CON APODERADOS	INDAGA A TRAVES DE INSTRUMENTOS	INDAGA A TRAVES DE INSTRUMENTOS	INDAGA A TRAVES DE INSTRUMENTOS
3. Trata de identificar las funciones cognitivas deficientes de sus alumnos para hacerlas objeto de su intervención	SI INTERVINIENDO Y EVALUANDOLAS MODO INFORMAL	EVALUA CON INSTRUMENTOS	EN INTERVENCION	ESTIMULA A ALUMNOS CON DIFICULTADES
4. Se asegura que los alumnos han comprendido con claridad y precisión la información dada, antes de iniciar las tareas	PIDIENDO VERBALIZACION	MEDIACION VERBAL, UTILIZA ANALISIS DE LEXICO	PIDE REPETICIÓN	PREGUNTANDO POR LO REALIZADO
5. Fomenta la participación de cada alumno tanto personal como grupal,	SI	ACTIVIDADES GRUPALES E INDIVIDUALES	SI	PREGUNTANDO

favoreciendo la mutua cooperación e interacción				
6. Sondea los conocimientos previos de los alumnos y el vocabulario básico conocido al comenzar un tema o materia	PREGUNTANDO QUE SABEN SOBRE EL TEMA	REALIZA PREGUNTAS INTRODUCTORIAS, INDAGA EN RESPUESTAS DE NIÑOS	PREGUNTANDO	PREGUNTANDO POR HECHOS CONOCIDOS O CONTENIDOS
7. Provoca en los alumnos la necesidad de búsqueda, autodescubrimiento de las estrategias y soluciones a los problemas que se planteen en la lección	PIDE A ALUMNOS DEN DIVERSAS IDEAS	APOYA , MODELA Y EJEMPLIFICA	NO	NO OBSERVADO
8. Gradúa y adapta los contenidos según las capacidades de los alumnos	SI	ELABORA PLAN DE INTERVENCION CON SECUENCIA, CONTENIDOS Y ACTIVIDADES	SOLO ADAPTA	SOLO ADAPTA
9. Selecciona y combina las estrategias de aprendizaje a	NO	INCORPORA ESTRATEGIAS ALTERNATIVAS	NO	NO

medida que se conocen y asimilan				
10. Ayuda a los alumnos a descubrir los objetivos, la intencionalidad y trascendencia de mis intervenciones para aplicarlas a las tarea	LO PROMUEVE	NO	NO	NO
11. Presta atención a cada alumno para que aumente el control de su impulsividad y consiga mayor autodominio	SI	DA ATENCION A GRUPO PIE Y CURSO	SI, CON DIFICULTAD	RESPECTO DE TURNOS
12. Prevee y se adelanta a las dificultades de aprendizaje que los alumnos van a encontrar en la lección	NO	PARTICIPAEN REUNIONES DE COORDINACION , ANALISIS DE PLANIFICACIONES Y EVALUACIONES	NO	NO
13. Selecciona los criterios de mediación y su modo de interacción, según	NO	NO OBSERVADO	SI	NO

las necesidades de los alumnos				
14. Da el tiempo necesario para la búsqueda y la investigación personal de las respuestas a las cuestiones planteadas, para que los alumnos aprendan a trabajar con autonomía	SI	INTERRUMPE EL TRABAJO DE ESTUDIANTES	NO	PIDE VERBALIZAR INDIVIDUALMENTE
15. Cuida la elaboración de las preguntas y de nuevas hipótesis para lograr profundizar la reflexión y la metacognición	NO	ELABORA PREGUNTAS, NO HIPOTETIZA NI PROFUNDIZA	NO	NO
16. Busca cambios de modalidad y novedad en la presentación de los contenidos y en las actividades	NO OBSERVADO	REPRESENTACION MULTISENSORIAL, PERSONALIZA INFORMACION	SI	NO OBSERVADO
17. Analiza con los alumnos sus procesos de	NO	NO PROFUNDIZA	NO	NO

búsqueda, planificación y logro de objetivos para que adquieran conciencia de sus cambios				
18. Ayuda a los alumnos a descubrir nuevas relaciones y los aspectos positivos y optimistas de los temas propuestos	SI	NO	NO	NO
19. Eleva gradualmente el nivel de complejidad y abstracción de las actividades para potenciar las capacidades de los alumnos	SI	SE OBSERVA EN PLAN DE INTERVENCION	SI, CON DIFICULTAD	NO
20. Presenta modelos de actuación y adapta dificultades en el aprendizaje para asegurar el aprendizaje significativo de los	NO OBSERVADO	HACE ADECUACIONES CURRICULARES	NO OBSERVADO	NO OBSERVADO

alumnos menos dotados				
21. Alterna el método inductivo con el método deductivo para crear desequilibrio y conflictos cognitivos que activen diversas operaciones mentales	NO OBSERVADO	NO OBSERVADO	NO	NO OBSERVADO
22. Hace que los alumnos verbalicen los aprendizajes para comprobar si los han comprendido y asimilado	AL FINAL DE CADA SESION	VERBALIZACION , SIN CIERRE	SI, CON ALGUNOS ESTUDIANTES	PREGUNTANDO
23. Acostumbra a hacer la síntesis de lo tratado, al finalizar un tema o lección	SI	CIERRE VERBAL	NO OBSERVADO	NO OBSERVADO
24. Propone actividades que exigen un mayor esfuerzo de abstracción e	NO OBSERVADO	PLAN DE CLASE Y DE INTERVENCION	NO OBSERVADO	NO OBSERVADO

interiorización para comprobar la capacidad de comprensión y asimilación de los alumnos				
25. Ayuda a los alumnos para que descubran valores, elaboren principios y conclusiones generalizadores de lo estudiado	SI	NO RELACIONA VALORES CON CONTENIDO	NO OBSERVADO	NO OBSERVADO
26. Cuida la mediación del sentimiento de pertenencia y estima de la cultura en la que viven	NO OBSERVADO	NO OBSERVADO	NO OBSERVADO	NO OBSERVADO
27. Orienta a los alumnos para que hallen utilidad y aplicación a los aprendizajes en otras materias curriculares y en su vida	LO PROMUEVE	NO LO PROMUEVE	NO OBSERVADO	NO OBSERVADO
28. Propone con frecuencia a los alumnos que hagan	NO LO HACE	EN EL CIERRE	NO	NO OBSERVADO

autoevaluación y análisis de su proceso de aprendizaje				
29. Ayuda a los alumnos a buscar y comprender las causas de los aciertos y errores, les oriento a aprender de ellos y a tener conocimiento equilibrado de sí mismos	EN LOS ERRORES SE DETIENE Y ANALIZA EN CONJUNTO	LO PROMUEVE	NO OBSERVADO	NO OBSERVADO
30. Motiva a los alumnos para la autoexigencia, precisión, exactitud y el trabajo bien hecho, según su capacidad de esfuerzo	LO PROMUEVE	NO OBSERVADO	NO OBSERVADO	DA TRABAJO INDIVIDUAL DE LECTURA
31. Fomenta la creatividad y la diversidad en la realización de trabajos, para dar oportunidad a que cada uno	SI	LO REALIZA	NO OBSERVADO	NO OBSERVADO

manifieste sus potencialidades				
32. Revisa y cambia el sistema de trabajo, según los resultados de la evaluación y los objetivos conseguidos en las programaciones anteriores	NO OBSERVADO	LO REALIZA	DA CUENTA DE ERROR , NO MODIFICA	NO OBSERVADO

ITEMS PDM (acorde a Tebar Belmonte)	Psicopedagoga N°5	Psicopedagoga N°6	Psicopedagoga N°7
1. Planifica y programa los objetivos y las tareas de cada sesión asiduamente	PAUTA, NO PLANIFICACION	NO PLANIFICA	NO PLANIFICA
2. Busca la información necesaria para conocer las dificultades de aprendizaje de los alumnos, sus causas y efectos	SI A TRAVES DE EVALUACIONES	SI	SI A TRAVES DE EVALUACIONES Y ENTREVISTAS CON APODERADOS
3. Trata de identificar las funciones cognitivas deficientes de sus alumnos para hacerlas	NO OBSERVADO	SI	SI

objeto de su intervención			
4. Se asegura que los alumnos han comprendido con claridad y precisión la información dada, antes de iniciar las tareas	PIDE EJEMPLOS	SI, CLARIFICANDO INSTRUCCIONES	PREGUNTANDO POR LO REALIZADO
5. Fomenta la participación de cada alumno tanto personal como grupal, favoreciendo la mutua cooperación e interacción	PREGUNTANDO	NO OBSERVADO	SOLICITA PARTICIPACION
6. Sondea los conocimientos previos de los alumnos y el vocabulario básico conocido al comenzar un tema o materia	NO OBSERVADO	NO OBSERVADO	RECUERDA LO REALIZADO ANTES
7. Provoca en los alumnos la necesidad de búsqueda, autodescubrimiento de las estrategias y soluciones a los problemas que se planteen en la lección	NO OBSERVADO	SI	NO

8. Gradúa y adapta los contenidos según las capacidades de los alumnos	REALIZA ADECUACIONES CURRICULARES	INCONSISTENTE	DE ACUERDO A CADA ALUMNO
9. Selecciona y combina las estrategias de aprendizaje a medida que se conocen y asimilan	NO OBSERVADO	NO OBSERVADO	CONFUSAS DECISIONES
10. Ayuda a los alumnos a descubrir los objetivos, la intencionalidad y trascendencia de mis intervenciones para aplicarlas a las tarea	NO OBSERVADO	NO OBSERVADO	VERBALIZACIÓN
11. Presta atención a cada alumno para que aumente el control de su impulsividad y consiga mayor autodominio	ESTRATEGIAS DE AUTOCONTROL	NO OBSERVADO	PIDE PENSAR ANTES DE RESPONDER
12. Prevee y se adelanta a las dificultades de aprendizaje que los alumnos van a encontrar en la lección	NO OBSERVADO	NO	NO OBSERVADO
13. Selecciona los criterios de mediación y	NO OBSERVADO	INCONSISTENTE	NO

su modo de interacción, según las necesidades de los alumnos			
14. Da el tiempo necesario para la búsqueda y la investigación personal de las respuestas a las cuestiones planteadas, para que los alumnos aprendan a trabajar con autonomía	NO OBSERVADO	TIEMPO SIN PREOCUPACION DE LO REALIZADO	SI
15. Cuida la elaboración de las preguntas y de nuevas hipótesis para lograr profundizar la reflexión y la metacognición	NO OBSERVADO	NO	INSTRUCCIONES CLARAS
16. Busca cambios de modalidad y novedad en la presentación de los contenidos y en las actividades	VARIEDAD DE RECURSOS	INCONSISTENTE	ACTIVIDADES DIFERENTES
17. Analiza con los alumnos sus procesos de búsqueda, planificación y logro de objetivos para que adquieran conciencia de sus cambios	NO OBSERVADO	NO	PREGUNTANDO POR LO REALIZADO Y LOGROS

18. Ayuda a los alumnos a descubrir nuevas relaciones y los aspectos positivos y optimistas de los temas propuestos	REALIZA INFERENCIAS	NO	NO
19. Eleva gradualmente el nivel de complejidad y abstracción de las actividades para potenciar las capacidades de los alumnos	DE ACUERDO A LOGROS	SI	ACORDE A LOGROS
20. Presenta modelos de actuación y adapta dificultades en el aprendizaje para asegurar el aprendizaje significativo de los alumnos menos dotados	NO OBSERVADO	NO	POR CARACTERISTICAS DE ALUMNOS
21. Alterna el método inductivo con el método deductivo para crear desequilibrio y conflictos cognitivos que activen diversas operaciones mentales	NO OBSERVADO	DA RESPUESTA SI EL ALUMNO NO LOGRA	NO OBSERVADO
22. Hace que los alumnos verbalicen los	VERBALIZANDO LOGROS	NO	AL CIERRE

aprendizajes para comprobar si los han comprendido y asimilado			
23. Acostumbra a hacer la síntesis de lo tratado, al finalizar un tema o lección	NO OBSERVADO	NO	AL CIERRE
24. Propone actividades que exigen un mayor esfuerzo de abstracción e interiorización para comprobar la capacidad de comprensión y asimilación de los alumnos	NO OBSERVADO	NO OBSERVADO	POR CARACTERISTICAS DE ALUMNOS
25. Ayuda a los alumnos para que descubran valores, elaboren principios y conclusiones generalizadores de lo estudiado	NO OBSERVADO	NO	NO
26. Cuida la mediación del sentimiento de pertenencia y estima de la cultura en la que viven	NO OBSERVADO	NO OBSERVADO	NO

27. Orienta a los alumnos para que hallen utilidad y aplicación a los aprendizajes en otras materias curriculares y en su vida	EJEMPLIFICA	NO	INTENCIONA APRENDIZAJES FUNCIONALES
28. Propone con frecuencia a los alumnos que hagan autoevaluación y análisis de su proceso de aprendizaje	NO OBSERVADO	NO	SI
29. Ayuda a los alumnos a buscar y comprender las causas de los aciertos y errores, les oriento a aprender de ellos y a tener conocimiento equilibrado de sí mismos	REALIZAN AUTOEVALUACION DEL TRABAJO PERSONAL	INCONSISTENTE	SI
30. Motiva a los alumnos para la autoexigencia, precisión, exactitud y el trabajo bien hecho, según su capacidad de esfuerzo	NO OBSERVADO	INCONSISTENTE	A TRAVES DE TAREAS

31. Fomenta la creatividad y la diversidad en la realización de trabajos, para dar oportunidad a que cada uno manifieste sus potencialidades	SI	NO	LES PIDE IDEAS
32. Revisa y cambia el sistema de trabajo, según los resultados de la evaluación y los objetivos conseguidos en las programaciones anteriores	SE REPLANTEA OBJETIVO	NO	HACE AJUSTES POR NEE DE SUS ESTUDIANTES

Análisis de Pauta de observación

De acuerdo a lo observado es una debilidad la planificación y programa los objetivos y las tareas de cada sesión, en general las psicopedagogas organizan un plan anual o semestral y no organizan cada sesión en forma secuenciada y gradual, suelen dedicar los tiempos de intervención a las necesidades escolares más inmediatas y a solicitud por los docentes de aula y/o diferenciales.

A través de la evaluación psicopedagógica declaran buscar la información necesaria para conocer las dificultades de aprendizaje de los alumnos, sus causas y efectos; por la misma vía tratan de identificar las funciones cognitivas deficientes de sus alumnos para hacerlas objeto de su intervención.

Para todas es muy relevante asegurar que los alumnos han comprendido con claridad la información dada antes de iniciar las tareas, no obstante no se ha focalizado sobre la precisión, promueven la participación de cada alumno tanto

personal como grupal, favoreciendo la mutua cooperación e interacción en especial cuando trabajan en apoyo en aula.

Las especialistas no activan explícitamente los conocimientos previos de los alumnos y el vocabulario básico conocido al comenzar un tema o materia; solo se observan preguntas acerca de recordar lo hecho en última sesión y en algunos casos como no tenía relación con la sesión observada, la pregunta es ineficiente.

No se observó a las especialistas despertando en los alumnos la necesidad de búsqueda, el actuar de estas es muy activo dejando en un punto pasivo a los estudiantes, inhibiendo el autodescubrimiento de las estrategias y soluciones a los problemas que se planteen en la lección.

Se observó con debilidades la graduación y adaptación de los contenidos según las capacidades de los alumnos, estrategias de aprendizaje sin selección intencionada. Se evidencia la ayuda a los alumnos, no obstante no dirigido a descubrir los objetivos, la intencionalidad y trascendencia de las intervenciones para aplicarlas a las tareas se observó intención a la ejecución más que al descubrimiento.

Se observa que las psicopedagogas otorgan atención al autocontrol, autoexigencia, precisión, exactitud y el trabajo bien hecho, valoran el aprendizaje significativo, pero no cuidan expresamente la elaboración de las preguntas y de nuevas hipótesis para promover la reflexión y metacognición.

No se observa con claridad la organización, preparación y búsqueda de cambios en la modalidad y novedad en la presentación de los contenidos y en las actividades que plantea, seleccionando criterios de mediación y su modo de interacción acorde a las necesidades de los estudiantes.

Las psicopedagogas a través de sus actividades se esfuerzan para que los alumnos hallen utilidad y aplicación a los aprendizajes en otras materias, además

de potenciar la creatividad y la diversidad en la realización de trabajos que permitan observar logros coherentes con sus capacidades

8.3. RECOGIDA DE DATOS Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

Análisis Lista de Comprobación: CRITERIOS DE MEDIACIÓN (acorde a teoría de Feurestein)

De acuerdo con Reuven Feuerstein (Fonseca, V. UA: A modifitcabilidade cognitiva na educação espeeial e na reabilitação. São Paulo, Mensagem da APAE, 1988, op. cit., 1998, pp. 70-76), son diez los criterios o formas de interacción fundamentales para la mediatización.

Los tres primeros criterios son necesarios y favorables para que una interacción sea reconocida como una mediatización según lo plantea el autor, y los criterios restantes, pueden funcionar en momentos diferentes, según se precise su relevancia, como puntos de equilibrio y de ayuda de unos a otros, y en los que se permite disponer de un proceso abierto y dinámico con flexibilidad en su aplicación y sujeto a modificaciones.

La relación entre la Estrategias de Aprendizaje Mediado (EAM) y la modalidad de exposición directa en el aprendizaje puede, ser formulada de la siguiente manera: cuanto más reciba el niño la EAM y cuando más eficaz resulte el proceso de mediación, mayor será su capacidad de beneficiarse y volverse modificable ante la exposición directa al estímulo.

De este modo, el educador-mediatizador perfecciona la interacción del niño con su medio ambiente a partir de elementos no pertenecientes a circunstancias inmediatas, pero partiendo de un universo significativo e Intencional procesado por la transmisión de generaciones anteriores transmisoras de significados, actitudes, principios, valores e intenciones culturalmente consolidados, transmitidos y contruidos.

En esta lista de cotejo se observa a las psicopedagogas, con el fin de responder si realiza la acción declarada en el indicador o no la realiza; en el caso que no se observe de manera explícita el indicador, frente a sus estudiantes se considerara

un NO, buscamos observar y el reconocer en la acción psicopedagógica educativa los criterios de mediación.

CRITERIOS DE MEDIACIÓN (acorde a teoría de Feurestein)

Se asignará 1 punto a la Presencia explícita del indicador y 0 punto a la Ausencia del indicador

1. Intencionalidad y la reciprocidad.	Nº1	Nº2	Nº3	Nº4	Nº5	Nº6	Nº7	TOTAL
Intenciona los estímulos y los hace "percibible" para el niño	1	1	1	0	0	1	0	4
Capta la atención del niño y lo enfoca hacia la tarea	1	1	1	1	1	1	1	7
Mantiene constante la intención que se tiene con el niño o la niña	0	1	0	1	0	1	0	3
Explicita en qué consiste y por qué se hace la tarea	1	1	1	1	0	1	1	6
Prepara con claridad y certeza al niño para recibir los estímulos	0	1	0	1	1	1	1	5
Compromete al niño en la interacción planteada.	1	1	0	1	0	1	0	4
2. Trascendencia.	Nº1	Nº2	Nº3	Nº4	Nº5	Nº6	Nº7	TOTAL
Explicita al niño acerca de la trascendencia de la tarea	0	0	1	1	0	1	0	3
Lleva la situación de aprendizaje a aspectos fundamentales de la cultura	0	0	1	1	1	0	0	3

La situación de aprendizaje implica la interacción social	1	1	0	0	0	1	1	4
La situación de aprendizaje integra al niño o niña al entorno	0	1	0	1	0	1	0	3
3. Mediación del Significado.	Nº1	Nº2	Nº3	Nº4	Nº5	Nº6	Nº7	TOTAL
Se observa que logra superar la resistencia ejercida por parte del niño	0	1	1	1	1	1	0	5
Se observa que la experiencia de aprendizaje tiene sentido para el niño	1	0	0	1	1	1	1	5
Se observa lazo afectivo entre el mediador y el niño	1	1	1	1	1	1	1	7
4. Mediación del sentimiento de competencia.	Nº1	Nº2	Nº3	Nº4	Nº5	Nº6	Nº7	TOTAL
Refuerza que es posible realizar las tareas	1	1	1	1	1	1	0	6
Da opciones de búsqueda de soluciones	0	1	1	1	1	1	0	5
Permite que descubran errores	0	1	1	1	0	1	1	5
Estimula la autoestima a través del refuerzo a la motivación de logro	1	1	1	1	1	1	1	7

5. Regulación y control de la conducta o comportamiento.	Nº1	Nº2	Nº3	Nº4	Nº5	Nº6	Nº7	TOTAL
Apoya a sus alumnos para controlar y adaptar la inversión de tiempo y esfuerzo a la complejidad de la tarea	0	1	1	0	0	0	0	2
Apoya a sus alumnos en el control de su impulsividad	0	1	0	1	1	1	1	5
Lleva a sus alumnos a concentrarse en el tema y ver sus errores.	1	1	0	1	0	1	1	5
Pide a sus alumnos releer cierto párrafo.	0	1	1	1	0	1	0	4
Exige de los alumnos pensar antes de responder.	0	1	1	1	1	1	0	5
Pide de sus alumnos volver y revisar su trabajo.	0	1	0	1	1	1	0	4
Apoya a los alumnos a planear sobre la base de prioridades.	0	1	1	0	0	1	0	3
Exige orden y trabajo organizado.	1	1	1	1	0	1	1	6
Exige aspecto ordenado, buena conducta y disciplina en el aula.	1	1	1	0	1	1	1	6
6. Mediación del acto de compartir.	Nº1	Nº2	Nº3	Nº4	Nº5	Nº6	Nº7	TOTAL

Ofrece oportunidades para compartir entre los alumnos y con él mismo.	1	1	0	1	1	1	1	6
Alienta a sus alumnos a prestar atención el uno al otro.	1	1	1	1	0	1	1	6
Alienta a sus alumnos a la ayuda mutua.	1	1	1	1	0	1	0	5
Refuerza la empatía de los alumnos a los sentimientos de los otros.	1	1	1	0	0	1	0	4
Refuerza la sensibilidad de los alumnos hacia las necesidades del prójimo.	1	0	1	0	0	1	0	3
Utiliza temas que subrayan la importancia de la cooperación.	1	1	1	1	0	1	0	5
7. Mediación de la individualización y diferenciación psicológica.	Nº1	Nº2	Nº3	Nº4	Nº5	Nº6	Nº7	TOTAL
Alienta la responsabilidad de los alumnos para las consecuencias de su propia conducta	1	1	1	1	0	1	1	6
Alienta razonamiento y actividad independientes y originales.	0	1	0	0	1	1	0	3

Ofrece a los alumnos la libertad de elegir en ciertas áreas.	0	0	0	1	1	1	0	3
Respeto los derechos de los alumnos.	0	1	1	1	1	1	1	6
Potencia la tolerancia hacia las opiniones y puntos de vista diferentes.	0	1	1	1	1	1	1	6
8. Mediación de la búsqueda, planificación y logro de los objetivos.	Nº1	Nº2	Nº3	Nº4	Nº5	Nº6	Nº7	TOTAL
Exige de los alumnos enmarcar para sí mismos, metas claras y reales, planificando el cómo lograrlas.	0	0	0	1	0	1	1	3
Alienta la perseverancia para el logro de las metas.	1	1	0	1	1	1	0	5
Revisa con sus alumnos metas y su modificación, según las necesidades y circunstancias.	0	1	0	1	0	1	0	3
Potencia en sus alumnos una actitud autónoma hacia su futuro y su destino.	0	1	1	1	1	1	1	6
9. Mediación del desafío.	Nº1	Nº2	Nº3	Nº4	Nº5	Nº6	Nº7	TOTAL
Presenta a sus alumnos situaciones desafiantes, novedosas y complejas	0	1	0	1	0	1	0	3

según su nivel de competencia.								
Alienta originalidad, creatividad y curiosidad intelectual.	0	1	0	0	0	1	0	2
Hace conscientes a sus alumnos del sentimiento de satisfacción al completar una tarea novedosa y compleja.	1	0	0	1	1	1	1	5
Hace que los alumnos sean conscientes del aumento de su capacidad de enfrentarse con situaciones novedosas y complejas.	0	0	0	1	1	1	0	3
10. Mediación del conocimiento del ser humano como entidad cambiante.	Nº1	Nº2	Nº3	Nº4	Nº5	Nº6	Nº7	TOTAL
Refuerza en sus alumnos el reconocimiento de que la gente cambia en forma permanente y que este cambio es necesario y deseable	0	0	0	1	0	1	0	2
Refuerza en sus alumnos que a pesar de las condiciones de edad, sexo, o la gravedad de alguna	1	0	0	1	1	1	1	5

circunstancia, es posible cambiar y mejorar.								
11. Mediación de la alternativa optimista.	Nº1	Nº2	Nº3	Nº4	Nº5	Nº6	Nº7	TOTAL
Refuerza en sus alumnos que siempre es posible el logro	1	1	1	1	1	1	1	7
Refuerza en sus alumnos que si se cree que una situación se resolverá de una manera positiva	1	0	1	1	0	1	0	4
Potencia el esfuerzo por la búsqueda de alternativas para la solución y esta condición actúa como un estimulante de las funciones cognitivas.	0	1	0	1	0	1	0	3

Vistos los antecedentes observados en el trabajo de intervención realizado por las psicopedagogas, en sus prácticas educativas relacionadas directamente con los criterios de Mediación, podemos destacar, que todas cumplen de manera explícita, con los indicadores que aquí se detallan

Criterio	Indicador
1	Capta la atención del niño y lo enfoca hacia la tarea
3	Se observa lazo afectivo entre el mediador y el niño
4	Estimula la autoestima a través del refuerzo a la motivación de logro

11	Refuerza en sus alumnos que siempre es posible el logro
-----------	---

En este contexto bien intencionado y profesional, se desatienden aspectos que si fuesen explícitos en la intervención podrían otorgar un sin fin de oportunidades a los estudiantes, en la potenciación de aprendizajes y en la mejora de su trabajo personal. Dentro de lo observado se da cuenta de la inconsistencia y falta de sistematización en procesos donde se observan dificultades; dichas funciones son más periféricas que centrales y se reflejan limitaciones en las actitudes y motivaciones del sujeto expresándose en una falta de hábito de trabajo y aprendizaje más que en dificultades estructurales.

Realizando otro análisis del mismo instrumento, se obtiene la suma total de indicadores por criterio y así los resultados se observan en su gran mayoría positivos dejando por debajo del 50%, solo dos criterios que se debiesen trabajar de forma explícita en el aula tanto regular como de recursos

CRITERIOS DE MEDIACIÓN	IDE	OBT	%
	AL	ENI DO	
1. Intencionalidad y la reciprocidad	42	29	69%
2. Trascendencia.	28	13	46%
3. Mediación del Significado.	21	17	81%
4. Mediación del sentimiento de competencia.	28	23	82%
5. Regulación y control de la conducta o comportamiento.	63	40	63%
6. Mediación del acto de compartir.	42	29	69%
7. Mediación de la individualización y diferenciación psicológica.	35	24	69%
8. Mediación de la búsqueda, planificación y logro de los objetivos.	28	17	61%
9. Mediación del desafío.	28	13	46%

10. Mediación del conocimiento del ser humano como entidad cambiante.	14	7	50%
11. Mediación de la alternativa optimista.	21	14	67%

9.PROPOSTA PARA ORGANIZAR Y DEFINIR ASPECTOS PROPIOS DEL PSICOPEDAGOGO Y DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE MEDIADO:

Rol del psicopedagogo

De acuerdo a lo observado y datos analizados en la presente tesis declararemos que el psicopedagogo de acuerdo a las propias percepciones de las participantes del estudio, debe ser el sujeto que cumpla el papel de filtro entre el mundo educativo, de experiencias intencionadas al aprendizaje, de conocimientos y el niño que presenta alguna barrera frente a los aprendizajes.

La madre en quien realiza esta gestión en su contexto familiar, y es el maestro en las aulas o el psicopedagogo en los apoyos del contexto escolar, en nuestro caso, quienes actúan como mediadores facilitándole al estudiante el acceso al mundo cultural, científico, histórico, moral y social.

El psicopedagogo debe ser capaz de construir estrategias adaptativas que les permitan a los estudiantes enfrentar al mundo globalizado que vive cambios imparables, Feuerstein denomina esto como auto plasticidad, otros autores lo definen como adaptabilidad.

Teniendo como conceptualización a la base que, la estimulación de la inteligencia debe ser un compromiso democrático no solo asumido por los docentes de aula sino por la sociedad en su conjunto y que implica partir del principio que todo ser humano puede ser modificado estructuralmente. En el contexto escolar y definiendo la intervención con estudiantes que requieren derribar barreras para aprender, el psicopedagogo apoya a quienes necesitan responder con eficiencia las demandas educativas del aula, pero también aquellas necesarias para incorporarse, sin dificultad, y con un buen funcionamiento cognitivo al contexto social y cultural.

Dentro de la especialidad de los psicopedagogos, está la habilitación cognitiva como una de las principales actividades a desarrollar con cualquier sujeto que enfrenta el aprendizaje con dificultad, que implica implementar apoyos para la preparación de las funciones cognitivas que tienen directa relevancia en el aprendizaje, revisaremos las dificultades que de acuerdo a modificabilidad cognitiva propuesta por Feurestein se pueden ver interferidas y requieren intervención psicopedagógica.

9.1. EVALUACIÓN E INTERVENCION PSICOPEDAGOGICA, propuesta para su implementación en la escuela.

Revisaremos en detalle el proceso realizado por el especialista mediador para la intervención psicopedagógica, en el entendido que la evaluación es el inicio del proceso, ha de ser definida desde el enfoque ecológico, contextual e integradora, con el aporte del equipo de aula (docentes, asistentes y otros especialistas que ingresan al aula) que está a cargo de la implementación del currículo nacional.

FASE 1
EVALUACIÓN
TEMPORALIZACIÓN
Se debe realizar entre tres a cinco sesiones con el estudiante en su contexto, requiere aportes del equipo de aula y familia.
CARACTERIZACIÓN
Se basa en el modelo ecológico, define antecedentes instrumentales (áreas de aprendizaje que se presentan en el currículo nacional definido), conductuales frente a la tarea u otras actividades escolares, habilidades cognitivas para el aprendizaje, aspectos afectivos y sociales frente a los aprendizajes o su contexto escolar.

FASE 2
PLAN DE INTERVENCIÓN
TEMPORALIZACIÓN
En coherencia con los resultados de la evaluación, el plan de intervención es un documento teórico, presenta objetivos de aprendizaje a lograr y argumenta la toma de decisiones, se realiza en equipo liderado por el psicopedagogo, en colaboración participativa, activa y con foco en la implementación del currículo. Tiempo de preparación de documento, de 3 a 5 horas.
CARACTERIZACIÓN
A partir de áreas diagnosticadas y del análisis, se describen fortalezas y debilidades, barreras para el aprendizaje y necesidades educativas, se definen los apoyos, la temporalidad de estos, quien los realizará, cómo se evaluarán los avances, cómo se llevará a cabo la intervención y quien o quienes en trabajo colaborativo apoyarán el proceso del estudiante.

FASE 3
IMPLEMENTACIÓN DE LA INTERVENCIÓN
TEMPORALIZACIÓN
Se espera alguna modificación cognitiva dentro de los siguientes 3 meses desde el inicio formal y sistemático del proceso de apoyo.
CARACTERIZACIÓN
A partir de EAM, estrategias de aprendizaje mediado, el psicopedagogo deberá poner en práctica: <ul style="list-style-type: none"> -Capacidad de formular preguntas que produzcan conflicto cognitivo. -Capacidad de generar dudas en el estudiante motivándolo a comprender o resolver problemas. -Capacidad de administrar los silencios.

-Capacidad de orientar la acción mental sin interrumpirla. -Capacidad de facilitar la interiorización de conocimientos y su aplicación a diversos contextos.

-Capacidad de facilitar la cooperación en el aprendizaje -Capacidad de convertir soluciones individuales en soluciones grupales. -Capacidad de motivar al estudiante a pensar en voz alta. -Capacidad de estar atento a los bloqueos mentales del aprendiz.

-Capacidad de identificar las estrategias cognitivas de aprendizaje del estudiante.

-Capacidad de identificar las estrategias metacognitivas del estudiante.

La tarea del psicopedagogo será incrementar las posibilidades para que el estudiante desarrolle sus habilidades utilizando métodos o procedimientos didácticos que motiven las actitudes de investigación y experimentación, seleccionará métodos para utilizar el más adecuado para cada estudiante y para cada problema o situación.

De esta manera, la mediación permitirá que un aprendiz desarrolle y ponga en práctica destrezas cognitivas como el representar, inducir, comparar, o elaborar.

Se gestionará la evaluación de los aprendizajes logrados y de las formas que se siguieron para conseguirlos; se modelará la administración de las propias emociones como herramientas para obtener un mayor éxito académico.

Aunque el desarrollo de habilidades y destrezas es un proceso lento, una vez que se produce permite la reestructuración mental del estudiante o su modificación cognitiva. Este desarrollo implica la interiorización previa de dicha habilidad, lo cual se logra a través de la ejercitación.

El psicopedagogo debe conocer los diferentes tipos de mediación, los cuales podrían ser utilizados en diferentes momentos del trabajo, estos son:

-SEGÚN EL ESTÍMULO:

- INTERPERSONAL (el mediador interactúa con un grupo de trabajo reducido intentando facilitar la resolución de problemas esencialmente a través del lenguaje verbal);
- OBJETAL (el mediador interactúa a través de objetos o procedimientos físicos, material didáctico, acciones y movimientos);
- INTRAPERSONAL (el mediador interactúa consigo mismo, utilizando la reflexión y el razonamiento personal para facilitar el abordaje de un problema, ejemplos de la vida cotidiana).

-SEGÚN LA POSICIÓN DEL MEDIADOR:

DIRECTA (el mediador se encuentra físicamente presente, la actuación directa permite una interacción continua y permanente, sesiones secuenciadas y sistemáticas semanales);

INVOCADA (el mediador adecua el contexto, acondicionándolo para aquellas ocasiones en las que no se encuentre presente físicamente, ubica estratégicamente al estudiante en la sala, otorga apoyos visuales para recordar temas o secuencias);

VICARIA (el mediador fomenta la comprensión de un problema mediante la imitación de un modelo, el cual podría ser él mismo u otro integrante del grupo, trabajo con tutores pares o modelamiento).

-SEGÚN EL MÉTODO DE ENSEÑANZA:

MODELO – VICARIO (el mediador expone el problema, enseña procesos o estrategias para llegar a una solución y da posibles respuestas);

HEURÍSTICA (el mediador explica el proceso de solución, pero no da la respuesta);

SEMIPRESENCIAL (el mediador guía con un seguimiento el proceso de los alumnos (as)).

Acorde a lo definido por Vygotsky, la herramienta fundamental del mediador será el lenguaje, **la pregunta será usada como estrategia principal**. Existen tipologías a saber:

-Dirigidas al proceso:

- ¿Cómo lo has hecho?,
- ¿qué estrategias has usado?,
- ¿qué dificultades has encontrado?,
- ¿cómo has resuelto las dificultades?,
- ¿cómo has encontrado el resultado/la respuesta?

-De precisión y exactitud:

- ¿De qué otra manera se podría haber hecho?,
- ¿hay otras opciones?,
- ¿estás seguro?,
- ¿quieres precisar más tu respuesta?,
- ¿qué has encontrado?,
- ¿en qué lugar del ejercicio?,
- ¿puedes repetirlo con otras palabras?,
- ¿puedes ponerme un ejemplo?

-Abiertas y Divergentes:

- ¿Hay alguna otra solución?,
- ¿cómo habéis resuelto cada uno la dificultad?,
- ¿qué harías tú?,
- ¿por qué cada uno tiene sus respuestas distintas?,
- ¿alguien lo ha hecho de otra manera?,
- ¿cuál es el mejor camino a seguir para llegar al final?

-De elección de estrategias alternativas:

¿Por qué has hecho esto así y no de otra manera?,
¿puede haber otras respuestas también válidas?,
¿quieres discutir tu respuesta con la del compañero?,
¿alguien ha pensado en una solución distinta?,
¿alguien ha tomado otra estrategia?,
¿de cuántas formas podemos iniciar la resolución de este problema?

-De razonamiento:

¿Por qué?,
¿qué tipo de razonamiento has usado?,
¿es lógico lo que dices?

-Para comprobar hipótesis o insistir en el proceso:

¿Por qué no pruebas a pensarlo mejor?,
¿qué sucedería si en lugar de ese dato tomaras...?,
¿qué funciones mentales hemos entrenado con este ejercicio?,
¿por qué has empezado por ese dato?,
¿qué pasaría si empezaras por otro sitio?

-Para estimular la reflexión y controlar la impulsividad:

¿Qué pasos hemos necesitado?,
¿a qué se ha debido tu error?,
¿Hubieras ido más rápido...?,
¿quieres repetir?,
¿lo has solucionado?,
¿te ha salido bien?,
¿qué pasos has dado?

-Para motivar la generalización:

¿Qué hacemos cuando comparamos...?,

¿cuándo se pone en práctica lo que hemos estudiado?,

¿qué criterios hemos usado para?,

¿podemos deducir algún principio?

-Para el conocimiento crítico:

¿Por qué dices eso?,

¿qué razones tienes para hacer esa afirmación?,

¿por qué te sientes así tras el esfuerzo realizado, el éxito o el fracaso?

-De relación:

¿Cómo compararías esta forma de clasificar con la de tal página?,

¿con qué otra situación, tema, etc., asocias esta cuestión?

-De predicción:

¿A cuántas conclusiones o generalizaciones has llegado?,

¿qué conseguiremos con esta estrategia o realizando tal acción?

-De extrapolación:

¿En qué otras situaciones has repetido este proceso?,

¿dónde pretendemos aplicar esta estrategia o este principio?

-De resumen o síntesis:

¿Qué etapas has seguido en este trabajo?,

¿qué es lo principal de cuanto has aprendido?,

¿qué idea sintetiza mejor esta idea?, ¿cuáles son los elementos esenciales de este tema?

9.2. Intervención psicopedagógica, propuesta para su implementación en el aula

En términos prácticos y concretos, sería recomendable tener en consideración una serie de acciones que lograrían transformar una clase o situación de aprendizaje de cualquier asignatura o temática en una mediación efectiva.

Una aproximación prioritaria es a través de la operacionalización de los tres criterios fundamentales de la modificabilidad cognitiva:

En el aula, la Mediación de la Intencionalidad y Reciprocidad se presenta cuando el docente en el aula o psicopedagogo en instancias grupales o individuales, ha planificado cuidadosamente una situación de aprendizaje, seleccionando para la presentación de los estímulos la situación y elementos más motivantes de que disponga, sobre la base del conocimiento que posee del grupo con que trabaja.

Debiese dominar las características de la psicología infantil propia del grupo etario donde enseña, así como las características particulares de sus estudiantes en cuanto a intereses, motivaciones, capacidades, estilos de aprendizaje, entre otras características; tanto a nivel grupal como individual, de manera que pueda controlar la mayor cantidad de factores posibles para asegurar la vivencia de EAM.

Esta situación de asombro, curiosidad y alerta despierta la motivación adecuada, ya sea en situaciones planificadas o emergentes, permite incorporar los elementos que se aprenderán de modo efectivo.

El solo interés observado en los estudiantes, genera una reacción positiva en el mediador, en reciprocidad al alumno, que refuerza y retroalimenta esta reciprocidad, haciendo fluir la EAM.

Sin duda habrá muchas ocasiones en las que la reciprocidad desde el estudiante de dificultará, por el tipo de contenido o la dificultad para enfrentar las habilidades a desarrollar, y es justamente en estos casos en los que el mediador debe estar más

alerta a cualquier señal receptiva para estimularla cuanto antes y producir el círculo virtuoso.

La idea es explorar procesos y actividades, hasta encontrar el incentivo adecuado, la estrategia precisa, en las determinadas circunstancias, para activar la EAM, logrando anclar en conocimientos previos, generando el "insight", hasta constituirse en un aprendizaje significativo, en un contexto de retroalimentación permanente.

La Mediación del Significado sólo es posible en condiciones que aseguren la recepción del estímulo por parte del estudiante, esto sólo ocurrirá si a partir de la interacción se activa un conocimiento previo pertinente, sobre el cual generar conexión y sentido.

El aprendizaje debe ser significativo, tener valor para el que aprende, tener relación con su experiencia y necesidades. Esto implica estar generando permanentemente Zonas de Desarrollo Próximo, mediándolas, para construir sobre ellas.

La Mediación de Trascendencia aparece cuando el alumno conoce desde un principio los objetivos del proceso que vivirá, y siempre y cuando estos objetivos le sean significativos.

Hay trascendencia cuando el alumno percibe y da cuenta que lo aprendido puede ser utilizado en otros contextos, mucho más allá de la funcionalidad con que opere durante la fase de aprendizaje.

Es muy importante aprender para la vida, se intenciona en las evaluaciones la aplicación de lo aprendido a situaciones diversas, se debe evaluar la plasticidad del conocimiento adquirido.

La focalización de los aprendizajes está por sobre los contenidos, a los cuales se puede acceder de múltiples formas, se centrará en las estrategias que permitirán volver a ellos cuantas veces se requiera.

En el trabajo de aula se demuestra la capacidad de aprovechar la ayuda de otras personas. Esta idea permite reforzar la idea de formar grupos escolares heterogéneos en aula, más que grupos homogéneos que poco pueden apoyarse entre sí. Esto fortalece la idea de asignar compañeros-tutores en las asignaturas del currículo, de manera que la interacción con pares con mejores logros, acompañada de la interacción mediada con cada docente mediador o psicopedagogo, genere el desarrollo de estrategias cognitivas de mejor calidad.

Validar a tutores entre pares, tendrá un evidente impacto positivo en la autoestima de estos y permitirá formas diversas de acercamiento al conocimiento, por parte de los estudiantes que lo sentirán más posible y cercano si es uno de sus pares el que los acompaña. Esta acción refuerza la idea de la construcción social del conocimiento, a través de trabajo grupal con los pares, construyendo experiencias de aprendizaje significativas.

El grupo investiga, descubre, generaliza, interpreta, el especialista ayuda a organizar y sistematizar lo aprendido y generado en el grupo, y en esta tarea puede y debe reafirmar la estrategia pedagógica de la pregunta como respuesta a las preguntas de los alumnos.

9.3. LA RESPUESTA EDUCATIVA A LA DIVERSIDAD

Se pretende que el plan de aula de respuesta a las diferencias individuales de los estudiantes con el propósito de asegurar la participación y logros en el aprendizaje de aquellos que presentan retos cognitivos o se encuentran en riesgo de ser excluidos o de fracaso escolar.

La respuesta educativa a la diversidad, involucra algunas de las siguientes acciones que debe realizar el equipo multidisciplinario en trabajo colaborativo:

- Identificar las fortalezas y dificultades del curso, considerando la información relevante que aporta la evaluación inicial del aprendizaje realizada por el profesor de aula.
- Tener un “panorama del curso” que considere: estilos cognitivos y de aprendizaje de los alumnos, áreas destacadas y deficitarias de desempeño, resultados de aprendizaje, características de las interacciones, estrategias de contención necesarias cuando existan comportamientos desafiantes, motivadores, etc.
- Mantener información actualizada de los estudiantes que presentan NEE.
- Proveerse de los recursos materiales necesarios para favorecer el acceso de todos los estudiantes a los aprendizajes esperados para cada Plan de clase. Por ejemplo, presentar la clase, utilizando PowerPoint, láminas y otros medios audiovisuales.
- Usar variadas formas de organización del contenido (diagramas, mapas conceptuales, guiones de trabajo, pautas, videos, fotografías, entre otros), para favorecer la claridad y comprensión.
- Definir diversos procedimientos de monitoreo y evaluación de los aprendizajes, como por ejemplo; monitoreo clase a clase y registro de los progresos; evaluación auténtica; otorgar más tiempo, diversos momentos de evaluación; adecuaciones que permitan acceder a los instrumentos de evaluación, etc. a información por parte de los estudiantes.

9.3. Diseño Universal de los Aprendizajes (DUA)

De acuerdo al Diseño Universal de los Aprendizajes (DUA) supone tres principios básicos para responder a la diversidad en el aula, que proporcionan la estructura para gestionar el proceso de enseñanza y aprendizaje. (Cast, 2011):

Principio I: Proporcionar múltiples formas de presentación y representación (el qué del aprendizaje).

Principio II: Proporcionar múltiples formas de acción y expresión (el cómo del aprendizaje).

Principio III: Proporcionar múltiples formas de implicación (el porqué del aprendizaje).

En el desglose de cada uno de estos principios, se irá concretando la atención a la diversidad en el aula, y es en apoyo al proceso en aula que el equipo multidisciplinario en co-docencia puede apoyar al proceso tanto del estudiante como del docente que diseña su clase.

9.3.1. Principio I: Proporcionar múltiples formas de presentación y representación.

Cuando el docente presenta la información, es preciso que contemple distintas formas de hacerlo, de forma que involucre todos los canales sensoriales posibles, que procure que el lenguaje y los símbolos empleados sean accesibles por todos y todas, a fin de favorecer la comprensión del tema en cuestión. Así evita que las diferencias en los estilos perceptivos se transformen en barreras para el aprendizaje.

Por información accesible, se debe entender que si algún estudiante no tiene un buen manejo del idioma, hay que procurar hacerle llegar esa información valiéndose de modos alternativos, como imágenes, pictogramas, adaptación del texto a fácil lectura, lengua de señas, dramatización, etc.

Cuando el docente considera este principio al momento de diseñar su clase, toma en cuenta que siempre hay estudiantes que aprenden mejor manipulando, otros observando, otros escuchando; toma en cuenta a quienes presentan dificultades para acceder a la lengua escrita y a quienes ven o escuchan con dificultad o definitivamente son ciegos o sordos.

Por ejemplo:

PRINCIPIO I: Proporcionar múltiples formas de representación		
1: Proporcionar diferentes	DESCRIPCIÓN	EJEMPLOS de cómo implementarlo

opciones para la percepción		
1.1 Opciones que permitan la personalización en la presentación de la información	La información debe ser presentada en un formato flexible de manera que puedan modificarse las características perceptivas	Posibilidad de variar: <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> El tamaño del texto/ letra y/o fuente <input type="checkbox"/> Contraste fondo – texto – imagen <input type="checkbox"/> El color como medio de información/énfasis <input type="checkbox"/> Volumen/ Velocidad sonido <input type="checkbox"/> Sincronización vídeo, animaciones
1.2 Ofrecer alternativas para la información auditiva	Ofrecer diferentes opciones para presentar cualquier tipo de información auditiva, incluyendo el énfasis	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Subtítulos <input type="checkbox"/> Diagramas, gráficos <input type="checkbox"/> Transcripciones escritas de vídeos <input type="checkbox"/> Claves visuales /táctiles equivalentes <input type="checkbox"/> Descripciones visuales
1.3 Ofrecer alternativas para la información visual	Proporcionar alternativas no visuales	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Descripciones texto/voz a imágenes, gráficos, vídeos <input type="checkbox"/> Objetos físicos y modelos espaciales <input type="checkbox"/> Claves auditivas para ideas principales y transiciones <input type="checkbox"/> Conversión texto digital (PDF) en audio
PAUTA 2: Proporcionar	DESCRIPCIÓN	EJEMPLOS de cómo implementarlo

<p>múltiples opciones para el lenguaje, las expresiones matemáticas y los símbolos</p>		
<p>2.1 Clarificar el vocabulario y los símbolos</p>	<p>Explica o proporcionar una representación alternativa al vocabulario clave, etiquetas, iconos y símbolos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Pre-enseñar vocabulario y símbolos <input type="checkbox"/> Descripciones de texto de los símbolos gráficos <input type="checkbox"/> Insertar apoyos al vocabulario / símbolos / referencias desconocidas dentro del texto <input type="checkbox"/> Resaltar cómo palabras/ símbolos sencillos forman otros más complejos
<p>2.2 Clarificar la sintaxis y la estructura</p>	<p>Proporcionar representaciones alternativas que clarifiquen o hagan más explícitas las relaciones sintácticas o estructurales entre los elementos (cómo elementos simples se combinan para crear nuevos significados/ hacer explícitas las sintaxis de una frase o</p>	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Resaltar o explicar las relaciones entre los elementos (ej. mapas conceptuales) <input type="checkbox"/> Establecer conexiones con estructuras previas <input type="checkbox"/> Resaltar palabras de transición en un texto <input type="checkbox"/> Enlazar ideas

	la estructura de una representación gráfica)	
2.3 Facilitar la decodificación de textos, notaciones matemáticas y símbolos	Proporcionar opciones que reduzcan las barreras y el incremento de carga cognitiva que conlleva la decodificación para los estudiantes que no les resulten familiares o no manejen de manera fluida los símbolos	<input type="checkbox"/> Listas de términos clave <input type="checkbox"/> Acompañar texto digital de voz humana pre-grabada. <input type="checkbox"/> Proporcionar representaciones múltiples de notaciones en fórmulas, problemas de palabras, gráficos, etc.
2.4 Promover la comprensión entre diferentes idiomas	Proporcionar alternativas lingüísticas, especialmente en la información clave o el vocabulario	<input type="checkbox"/> Enlazar palabras clave a su definición y pronunciación en varias lenguas. <input type="checkbox"/> Proporcionar herramientas electrónicas de traducción o enlaces a glosarios multilingües. <input type="checkbox"/> Apoyos visuales no lingüísticos al vocabulario
2.5 Ilustrar a través de múltiples medios	Proporcionar alternativas al texto	<input type="checkbox"/> Presentar los conceptos clave en formas alternativas al texto (imágenes, movimiento, tabla, video, fotografía, material físico y/o manipulable, etc.). <input type="checkbox"/> Hacer explícitas las relaciones entre los textos y la

		representación alternativa que acompañe a esa información.
PAUTA 3: Proporcionar opciones para la comprensión	DESCRIPCIÓN	EJEMPLOS de cómo implementarlo
3.1 Activar o sustituir los conocimientos previos	Proporcionar opciones que facilitan o activan los conocimientos previos o permiten establecer conexiones con la información previa necesaria	<input type="checkbox"/> Fijar conceptos previos ya asimilados (rutinas) <input type="checkbox"/> Organizadores gráficos <input type="checkbox"/> Enseñar a priori conceptos previos esenciales <input type="checkbox"/> Vincular conceptos: analogías, metáforas... <input type="checkbox"/> Hacer conexiones curriculares explícitas (ej. enseñar estrategias lectoras en otras materias)
3.2 Destacar patrones, características fundamentales, ideas principales y relaciones	Proporcionar claves explícitas o indicaciones que ayuden a prestar atención a lo importante frente a lo que no lo es: gestión efectiva del tiempo, identificar lo valioso o establecer nexos con conocimientos previos	<input type="checkbox"/> Destacar elementos clave <input type="checkbox"/> Esquemas, organizadores gráficos, etc. Para destacar ideas clave y sus relaciones <input type="checkbox"/> Ejemplos y contra-ejemplos <input type="checkbox"/> Identificar habilidades previas que pueden utilizarse para resolver nuevos problemas
3.3 Guiar el procesamiento de la	Proporcionar modelos y apoyos para el empleo de estrategias	<input type="checkbox"/> Indicaciones explícitas de cada paso que compone un proceso secuencial

<p>información, la visualización y la manipulación</p>	<p>cognitivas y meta-cognitivas que faciliten el procesamiento de la información y la transformación de la información en conocimiento útil</p>	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Métodos y estrategias de organización (ej.tablas) <input type="checkbox"/> Modelos/Guías de exploración de los nuevos aprendizajes <input type="checkbox"/> Apoyos graduales en estrategias de procesamiento de la información <input type="checkbox"/> Proporcionar múltiples formas de estudiar una lección (textos, teatro, arte, películas, etc.) <input type="checkbox"/> Agrupar la información en unidades más pequeñas <input type="checkbox"/> Presentar información de manera progresiva <input type="checkbox"/> Eliminar elementos potencialmente distractores
<p>3.4 Maximizar la transferencia y la generalización</p>	<p>Proporcionar apoyos para la favorecer la generalización y transferencia de aprendizajes a nuevos contextos y situaciones.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Listas de comprobación, organizadores, notas, recordatorios, etc. <input type="checkbox"/> Estrategias nemotécnicas <input type="checkbox"/> Incorporar acciones de revisión y práctica <input type="checkbox"/> Plantillas / Organizadores para toma de apuntes <input type="checkbox"/> Apoyos para conectar información con conocimientos previos <input type="checkbox"/> Integrar nuevos conceptos en contextos ya conocidos (metáforas, analogías, etc.)

		<input type="checkbox"/> Proporcionar situaciones para practicar la generalización de los aprendizajes <input type="checkbox"/> Proporcionar situaciones para revisar ideas principales y los vínculos entre ellas
--	--	---

9.3.2. Principio II. Proporcionar múltiples formas de acción y expresión.

Los estudiantes presentan diversidad de estilos, capacidades y preferencias para desenvolverse en un ambiente de aprendizaje y expresar lo que saben, por lo que no existe un único medio de expresión que sea óptimo para todos, por tanto es esencial proporcionar opciones variadas para expresarse.

Por ejemplo, las personas con discapacidad motora significativa como la parálisis cerebral, o quienes enfrentan barreras en el idioma, o aquellos que luchan con las habilidades estratégicas y organizativas (déficits de la función ejecutiva, trastornos por Déficit de Atención) entre otras, abordarán las tareas del aprendizaje y demostrarán su dominio en los mismos de manera muy distinta. Algunos podrán expresarse correctamente por escrito, pero no oralmente, y viceversa.

Proporcionar variadas alternativas de ejecución de las actividades y diferentes tareas permitirá a los estudiantes responder con los medios de expresión que prefieran; esto se puede concretar en las planificaciones de clases a través de las siguientes estrategias:

PRINCIPIO II: Proporcionar múltiples formas de acción y expresión:		
PAUTA 4: Proporcionar opciones para	DESCRIPCIÓN	EJEMPLOS de cómo implementarlo

la interacción física		
4.1 Variar los métodos para la respuesta y la navegación	Proporcionar diferentes métodos para navegar a través de la información y para interaccionar con el contenido (buscar, responder, seleccionar, redactar)	<input type="checkbox"/> Proporcionar alternativas en ritmo, plazos y motricidad en la interacción con los materiales didácticos <input type="checkbox"/> Proporcionar alternativas para dar respuestas físicas o por selección (alternativas al uso del lápiz, control del ratón, etc.) <input type="checkbox"/> Proporcionar alternativas para las interacciones físicas con los materiales (manos, voz, joysticks, teclados, etc.)
4.2 Optimizar el acceso a las herramientas y los productos y tecnologías de apoyo	Proporcionar apoyos para garantizar el uso efectivo de las herramientas de ayuda, asegurando ni las tecnologías ni el currículum generan barreras	<input type="checkbox"/> Comandos de teclado para acciones de ratón <input type="checkbox"/> Conmutadores y sistemas de barrido (alternativas al ratón) <input type="checkbox"/> Teclados alternativos/ adaptados <input type="checkbox"/> Plantillas para pantallas táctiles y teclados <input type="checkbox"/> Software accesible
PAUTA 5: Proporcionar opciones para la expresión y la comunicación	DESCRIPCIÓN	EJEMPLOS de cómo implementarlo

<p>5.1 Usar múltiples medios de comunicación</p>	<p>Proporcionar medios alternativos para expresarse</p>	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Componer/ Redactar en múltiples medios (texto, voz, dibujos, cine, música, movimiento, arte visual, etc.) <input type="checkbox"/> Usar objetivo físicos manipulables (bloques, modelos 3D, regletas, ábacos, etc.) <input type="checkbox"/> Usar medios sociales y herramientas web interactivas <input type="checkbox"/> Uso de diferentes estrategias para la resolución de problemas
<p>5.2 Usar múltiples herramientas para la construcción y la composición</p>	<p>Proporcionar múltiples herramientas para la construcción y composición (a menos que el objetivo esté dirigido al aprendizaje de la utilización de una herramienta específica)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Correctores ortográficos, gramaticales <input type="checkbox"/> Software de predicción de palabras <input type="checkbox"/> Software de reconocimiento/ conversor texto-voz <input type="checkbox"/> Calculadoras <input type="checkbox"/> Diseños geométricos, papel pautado <input type="checkbox"/> Proporcionar comienzos o fragmentos de frases <input type="checkbox"/> Herramientas gráficas <input type="checkbox"/> Aplicaciones <input type="checkbox"/> Materiales virtuales <input type="checkbox"/> Materiales manipulativos
<p>5.3 Definir competencias</p>	<p>Proporcionar diferentes opciones para que los</p>	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Modelos de simulación: modelos que demuestren iguales

<p>con niveles de apoyo graduados para la práctica y la ejecución</p>	<p>alumnos alcancen el máximo nivel de dominio en las diferentes competencias</p>	<p>resultados a través de diferentes enfoques o estrategias.</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Variedad de mentores: profesor, tutor de apoyo (que usen diferentes estrategias didácticas) <input type="checkbox"/> Apoyos que pueden ser retirados gradualmente, según aumenta la autonomía <input type="checkbox"/> Variedad de feedback <input type="checkbox"/> Proporcionar ejemplos de soluciones novedosas a problemas reales
<p>PAUTA 6: Proporcionar opciones para las funciones ejecutivas</p>	<p>DESCRIPCIÓN</p>	<p>EJEMPLOS de cómo implementarlo</p>
<p>6.1 Guiar el establecimiento adecuado metas</p>	<p>Incorporar apoyos graduados para aprender a establecer metas personales que supongan un reto pero a la vez sean realistas</p>	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Apoyos para estimar el esfuerzo, los recursos a emplear y la dificultar <input type="checkbox"/> Modelos o ejemplos del proceso y resultados de la definición de metas <input type="checkbox"/> Pautas y listas de comprobación para la definición de objetivos <input type="checkbox"/> Visibilizar los objetivos

<p>6.2 Apoyar la planificación y el desarrollo de estrategias</p>	<p>Articular diferentes opciones para fomentar la planificación y el desarrollo de estrategias, y proporcionar apoyos graduados para ejecutar de forma efectiva dichas estrategias.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Avisos “parar y pensar” <input type="checkbox"/> Incorporar llamadas a “mostrar y explicar su trabajo” <input type="checkbox"/> Listas de comprobación / Plantillas de planificación de proyectos <input type="checkbox"/> Mentores que modelen el proceso de “pensar en voz alta” <input type="checkbox"/> Pautas para dividir metas a largo plazo en objetivos a corto plazo alcanzables
<p>6.3 Facilitar la gestión de información y de recursos</p>	<p>Proporcionar estructuras internas y organizadores externos para mantener la información organizada y “en mente”, favoreciendo la memoria de trabajo</p>	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Organizadores gráficos <input type="checkbox"/> Plantillas para la recogida y organización de información <input type="checkbox"/> Avisos para categorizar y sistematizar <input type="checkbox"/> Listas de comprobación y pautas para tomar notas
<p>6.4 Aumentar la capacidad para hacer un seguimiento de los avances</p>	<p>Proporcionar una retroalimentación “formativa” que permita a los estudiantes controlar su propio progreso y utilizar esa información para su esfuerzo y su práctica</p>	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Preguntas /plantillas de reflexión <input type="checkbox"/> Representaciones de los progresos (antes y después con gráficas, esquemas, tablas que muestren los progresos) <input type="checkbox"/> Instar a estudiantes a identificar qué tipo de feedback buscan o necesitan

		<input type="checkbox"/> Variedad de estrategias de autoevaluación (role playing, entre iguales, revisión en vídeo) <input type="checkbox"/> Listas/ matrices de evaluación <input type="checkbox"/> Ejemplos de prácticas <input type="checkbox"/> Trabajos de estudiantes evaluados con comentarios
--	--	--

9.3.3. Principio III. Facilitar múltiples formas de implicación.

Este principio se refiere a las diversas formas en que los estudiantes pueden participar en una situación de aprendizaje y a los diversos modos en que se motivan e involucran en ella.

Al planificar, los docentes deben asegurarse de que todos los estudiantes estén en condiciones y puedan participar en la situación de aprendizaje con un adecuado nivel de desafío. Para este propósito, una importante estrategia es diseñar situaciones educativas que consideren y permitan distintos modos de participación, en particular si en el grupo asisten estudiantes con capacidades muy diversas (como es el caso de estudiantes con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo o bien que posean intereses o talentos distintos). Los docentes deben recordar que plantear alternativas de participación no sólo será algo útil para todos sus estudiantes, sino que con ello favorecerán además su autonomía.

Algunas estrategias que pueden usar los docentes para realizar planificaciones que proporcionen variedad de participación son las siguientes:

PRINCIPIO III: Proporcionar múltiples formas de implicación		
PAUTA 7: Proporcionar	DESCRIPCIÓN	EJEMPLOS de cómo implementarlo

opciones para captar el interés		
7.1 Optimizar la elección individual y la autonomía	<p>Ofrecer opciones a los alumnos para desarrollar su toma de decisiones, su satisfacción con los logros alcanzados e incrementar el grado de vinculación con su propio aprendizaje</p>	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Proporcionar opciones de: <ul style="list-style-type: none"> o Nivel de desafío percibido o Tipo premios/ recompensas o Contenidos utilizados en las prácticas o Herramientas para recoger y producir información o Color, diseño, gráficos, disposición, etc. o Secuencia y tiempos para completar tareas <input type="checkbox"/> Permitir la participación de alumnos en el diseño de actividades y tareas <input type="checkbox"/> Involucrar a los estudiantes en el establecimiento de objetivos
7.2 Optimizar la relevancia, el valor y la autenticidad	<p>Proporcionar diferentes opciones que optimicen lo que es relevante, valioso, importante y motivador para cada uno de los alumnos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Variar actividades y fuentes de información : <ul style="list-style-type: none"> o Personalizarlas y contextualizarlas en la vida real o Personalizarlas y contextualizarlas en sus intereses o Culturalmente sensibles y significativas o Adecuadas a edad y capacidad o Adecuadas a diferentes razas, culturas, etnias y géneros

		<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Diseñar actividades viables, reales y comunicables <input type="checkbox"/> Proporcionar tareas que permitan la participación actividad, exploración y experimentación <input type="checkbox"/> Promover elaboración de respuestas personales <input type="checkbox"/> Promover evaluación y auto-reflexión de contenidos y actividades <input type="checkbox"/> Diseñar actividades que fomenten la resolución de problemas y el uso de la creatividad
<p>7.3 Minimizar la sensación de inseguridad y las distracciones</p>	<p>Crear un clima de apoyo y aceptación en el aula, ofreciendo opciones que reduzcan los niveles de incertidumbre y la sensación de inseguridad (feedback y experiencias negativas), la percepción de amenazas y las distracciones, y que ofrezcan diferentes niveles de estimulación sensorial</p>	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Calendarios, recordatorios de actividades cotidianas <input type="checkbox"/> Crear rutinas de clase <input type="checkbox"/> Alertas y pre-visualizaciones que permitan anticipar la tarea y los cambios <input type="checkbox"/> Proporcionar opciones para maximizar las novedades y sorpresas <input type="checkbox"/> Variedad en el ritmo de trabajo, duración de las sesiones, descansos, etc. <input type="checkbox"/> Variedad en la secuenciación y temporalización de actividades <input type="checkbox"/> Modificar los criterios para realizar algunas actividades (ej. presentaciones en público)

		<input type="checkbox"/> Implicar a todos los estudiantes en las actividades
PAUTA 8: Proporcionar opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia	DESCRIPCIÓN	EJEMPLOS de cómo implementarlo
8.1 Resaltar la relevancia de metas y objetivos	Establecer un sistema de recordatorios periódicos o constantes que recuerden el objetivo y su importancia, con el fin de conseguir el mantenimiento del esfuerzo y la concentración aunque aparezcan elementos distractores	<input type="checkbox"/> Que los estudiantes formulen el objetivo de manera explícita o que lo replanteen <input type="checkbox"/> Presentar el objetivo de diferentes maneras <input type="checkbox"/> Dividir metas a largo plazo en objetivos a corto plazo <input type="checkbox"/> Uso de herramientas de gestión del tiempo <input type="checkbox"/> Utilizar indicaciones y apoyos para visualizar el resultados previsto <input type="checkbox"/> Involucrar a los estudiantes en debates de evaluación y generar ejemplos relevantes como modelos
8.2 Variar las exigencias y los recursos para optimizar los desafíos	Establecer exigencias de diferente naturaleza y con niveles de dificultad variados para completar con éxito la	<input type="checkbox"/> Diferenciar grados de dificultad para completar <input type="checkbox"/> Variar los grados de libertad para considerar un resultado aceptable

	tarea, así como variedad de propuestas o tareas y un repertorio de posibles recursos	<input type="checkbox"/> Enfatizar el proceso, esfuerzo y mejora en el logro VS. evaluación externa y competición
8.3 Fomentar la colaboración y la comunidad	Diseñar agrupamientos flexibles que favorezcan la colaboración y el trabajo en equipo	<input type="checkbox"/> Crear grupo de colaboración con objetivos, roles y responsabilidades claros <input type="checkbox"/> Programas de apoyo a buenas conductas <input type="checkbox"/> Proporcionar indicaciones que orienten a los estudiantes cuándo y cómo pedir ayuda a otros compañeros o profesores <input type="checkbox"/> Fomentar interacción entre iguales (ej. tutorización entre compañeros) <input type="checkbox"/> Construir comunidades de aprendizaje centradas en intereses o actividades comunes <input type="checkbox"/> Crear expectativas para el trabajo en grupo (rúbricas, normas, etc.)
8.4 Utilizar el feedback orientado hacia la maestría en una tarea	Utilizar el feedback orientado al dominio de algo	Feedback que fomente: <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Perverserancia <input type="checkbox"/> Uso de estrategias y apoyos para afrontar un desafío <input type="checkbox"/> Enfatice el esfuerzo, la mejora y el logro <input type="checkbox"/> Sustantivo e informativo VS. comparativo

		<input type="checkbox"/> Evaluación: identificación patrones de errores y de respuestas incorrectas
PAUTA 9: Proporcionar opciones para la auto-regulación	DESCRIPCIÓN	EJEMPLOS de cómo implementarlo
9.1 Promover expectativas y creencias que optimicen la motivación	Proporcionar múltiples opciones para que los estudiantes mantengan la motivación: sean capaces de establecer sus propios objetivos de manera realista y fomentar pensamientos positivos sobre la posibilidad de lograrlos, manejando la frustración y evitando la ansiedad	<input type="checkbox"/> Pautas, listas y rúbricas de objetivos de auto-regulación <input type="checkbox"/> Incrementar tiempo de concentración en la tarea <input type="checkbox"/> Aumentar frecuencia de auto-reflexiones y auto-refuerzos <input type="checkbox"/> Mentores y apoyo para modelar el proceso de establecimiento de metas personales adecuadas <input type="checkbox"/> Actividades de auto-reflexión e identificación de objetivos personales
9.2 Facilitar estrategias y habilidades personales para afrontar los problemas de la vida cotidiana	Proporcionar variedad y alternativas de apoyos para ayudar a los estudiantes a elegir y probar estrategias adaptativas para gestionar, orientar o controlar sus respuestas	<input type="checkbox"/> Modelos, apoyos y feedback para: o Gestionar frustración o Buscar apoyo emocional externo <input type="checkbox"/> Desarrollar habilidades para afrontar situaciones conflictivas

	emocionales ante los acontecimientos externos	<input type="checkbox"/> Uso de modelos y situaciones reales sobre habilidades para afrontar problemas
9.3 Desarrollar la auto-evaluación y la reflexión	Proporcionar múltiples modelos y pautas de técnicas diferentes de auto-evaluación para controlar las emociones y la capacidad de reacción	<input type="checkbox"/> Proporcionar modelos y herramientas para recabar información sobre las propias conductas <input type="checkbox"/> Favorecer el reconocimiento de progresos de manera comprensible y en el momento oportuno

10.- INFORMACIÓN POST IMPLEMENTACIÓN DE EAM, CON ESTUDIANTES EN ATENCIÓN INDIVIDUAL

Se presenta esta propuesta a las psicopedagogas y se les pide contestar acerca del proceso de implementación y su opinión sobre la efectividad del proceso con solo un estudiante seleccionado por ella durante el primer semestre de 2015

FASE 1	EVALUACIÓN
Psicopedagoga	Comentarios: sobre el tiempo utilizado para la evaluación diagnóstica y el equipo que participó
1	Se realiza en tres sesiones con el estudiante más una entrevista con apoderado.
2	Se realiza en dos sesiones con el estudiante, una entrevista con apoderado y una entrevista con docente de aula.
3	Se realiza en dos sesiones con el estudiante y una entrevista con apoderado.
4	Se realiza en dos sesiones con el estudiante, una entrevista con apoderado y una entrevista con docente de aula.
5	Se realiza en dos sesiones con el estudiante y una entrevista con docente de aula.
6	Se realiza en tres sesiones con el estudiante, una entrevista con apoderado y una entrevista con docente de aula.
7	Se realiza en tres sesiones con el estudiante, una entrevista con apoderado y una entrevista con docente de aula.

FASE 2		PLAN DE INTERVENCIÓN
Psicopedagoga	Comentarios acerca de PACI (plan de adecuación curricular individual) construida para estudiante	
1	Co-construido con docente de aula regular e dos reuniones de 2 horas cada una.	
2	Co-construido con equipo de aula (docente de aula, fonoaudióloga, educadora diferencial) en dos reuniones de 2 horas cada una.	
3	Construido en 2 horas y presentado en reunión de 1 hora a docente de aula.	
4	Co-construido con equipo de aula (docente de aula, fonoaudióloga, educadora diferencial) en dos reuniones de 2 horas cada una.	
5	Co-construido con docente de aula regular e dos reuniones de 2 horas cada una.	
6	Construido en 2 horas y presentado en reunión de 1 hora a docente de aula.	
7	Construido en 2 horas y enviado por mail a docente de aula.	

FASE		IMPLEMENTACIÓN DE LA INTERVENCIÓN
Psicopedagoga	Comentarios acerca de PACI (plan de adecuación curricular individual) construida para estudiante	
1	<p>Según estímulo: INTERPERSONAL/OBJETAL</p> <p>Según la posición del mediador: DIRECTA/VICARIA</p> <p>Según el método de enseñanza: MODELO-VICARIO</p> <p>Tipos de preguntas : dirigidas al proceso; de precisión y exactitud; de elección de estrategias alternativas; de razonamiento; para estimular la reflexión y controlar la impulsividad; de relación; de predicción; de resumen o síntesis</p>	
2	<p>Según estímulo: INTERPERSONAL</p> <p>Según la posición del mediador: DIRECTA/INVOCADA/VICARIA</p> <p>Según el método de enseñanza: MODELO-VICARIO</p> <p>Tipos de preguntas : dirigidas al proceso; de precisión y exactitud; abiertas y divergentes; de elección de estrategias alternativas; de razonamiento; para estimular la reflexión y controlar la impulsividad;</p>	

	para el conocimiento crítico; de relación; de predicción; de resumen o síntesis
3	<p>Según estímulo: INTERPERSONAL Según la posición del mediador: DIRECTA/INVOCADA/VICARIA Según el método de enseñanza: MODELO-VICARIO</p> <p>Tipos de preguntas : dirigidas al proceso; de precisión y exactitud; de razonamiento; para estimular la reflexión y controlar la impulsividad; para el conocimiento crítico; de relación; de resumen o síntesis</p>
4	<p>Según estímulo: INTERPERSONAL/OBJETAL Según la posición del mediador: DIRECTA Según el método de enseñanza: MODELO-VICARIO</p> <p>Tipos de preguntas : dirigidas al proceso; de precisión y exactitud; abiertas y divergentes; de elección de estrategias alternativas; de razonamiento; para estimular la reflexión y controlar la impulsividad; para el conocimiento crítico; de relación; de predicción; de resumen o síntesis</p>
5	<p>Según estímulo: INTERPERSONAL/OBJETAL Según la posición del mediador: DIRECTA Según el método de enseñanza: MODELO-VICARIO</p> <p>Tipos de preguntas : dirigidas al proceso; de precisión y exactitud; abiertas y divergentes; de elección de estrategias alternativas; de razonamiento; para estimular la reflexión y controlar la impulsividad; para el conocimiento crítico; de relación; de predicción; de resumen o síntesis</p>
6	<p>Según estímulo: INTERPERSONAL Según la posición del mediador: DIRECTA/VICARIA Según el método de enseñanza: MODELO-VICARIO/HEURÍSTICA</p>

	Tipos de preguntas :dirigidas al proceso; de razonamiento; para estimular la reflexión y controlar la impulsividad; de resumen o síntesis
7	Según estímulo: INTERPERSONAL Según la posición del mediador: DIRECTA/INVOCADA/VICARIA Tipos de preguntas : dirigidas al proceso; de razonamiento; para estimular la reflexión y controlar la impulsividad; de resumen o síntesis

3 de las 7 psicopedagogas, nunca habían realizado este análisis , ni concretado en temporalización su proceso de evaluación e intervención, socializan que avanzaron positivamente con sus estudiantes, optimizaron los tiempos y los recursos, ordenaron su proceso de decisiones y priorizaron de otra manera su intervención, se distanciaron del modelo del docente y según informan concretaron por primera vez en la práctica decisiones sobre EAM.

2 de las 7 psicopedagogas, nunca habían realizado este análisis ,si habían concretado en temporalización su proceso de evaluación e intervención, pero no declarado por escrito si no que por realización de tareas, socializan que avanzaron positivamente con sus estudiantes ,optimizaron los tiempos, ordenaron su proceso de decisiones, según informan concretaron por primera vez en la práctica decisiones sobre EAM.

2 de las 7 psicopedagogas, habían realizado este análisis no se la misma manera pero si concretando en temporalización su proceso de evaluación e intervención, pues de esta manera optimizaron los tiempos y los recursos, ordenaron su proceso de decisiones y priorizaron su intervención del modo pedido, según informan concretaron en forma escrita decisiones sobre EAM.

En todos los casos las especialistas habían implementado PACI, en la línea pedagógica pero sin declarar en forma explícita la modalidad de mediación utilizada.

11. CONCLUSIÓN

Una vez expuesto todo el proceso investigador, el último paso consiste en la redacción de las conclusiones, donde se recojan y se reflejen en forma de resumen todos aquellos aspectos destacables por donde ha pasado el estudio llevado a cabo.

Tras la finalización del trabajo, de análisis teórico, de toma y análisis de la información, de lectura de cada respuesta obtenida, es preciso dedicar un tiempo para extraer conclusiones con el fin de que con los resultados de un estudio avanzarán en la explicación, comprensión y conocimiento de la realidad educativa y contribuirán a la teorización o intervención sobre la misma.

Estas conclusiones finales del estudio realizado, nos permitirán visualizar las limitaciones del mismo, así como las implicaciones que de él pudiesen emanar para su aplicación al terreno que ha sido estudiado y para posteriores trabajos de investigación.

El proceso investigativo de esta tesis se ha visto favorecido por la particularidad que implica el conocimiento de la tarea del psicopedagogo de manera práctica personal y vívida, disciplina que hoy en Chile se desarrolla en el ámbito particular en mayor porcentaje que, en establecimientos particulares pagados donde se han instalado como equipos de inclusión que apoyan a estudiantes y sus familias, valorándose su capacidad para movilizar cognitivamente a los estudiantes.

Aun en nuestro país falta delimitar sus alcances y forma de trabajo, la cual a veces no favorece a los especialistas dejándolos en ámbitos cerrados y con dedicación al apoyo pedagógico.

Esta investigación pretende aportar, desde la concepción de las psicopedagogas que participaron en el proceso, en el rol que se ejerce en la escuela y dentro de los programas de integración o inclusión que es donde se requiere evolucionar para sentar precedentes y valoración al trabajo del psicopedagogo.

Así también, revisar cómo están trabajando las psicopedagogas en los establecimientos que tienen programa de integración o inclusión, como intencionan la intervención a través de estrategias de aprendizaje mediación y como mediatizan los aprendizajes, dan significancia y hacen que trasciendan fuera del aula.

Además de lo observado de forma intencionada, se levantó conocimiento en el proceso investigativo que se ofrece muy valioso y está relacionado con el objeto de la labor psicopedagógica y la caracterización del psicopedagogo.

A partir de lo investigado se propone rescatar lo que tiene relación con el objeto central de la labor de la psicopedagogía; el aprendizaje, que se puede definir de acuerdo a lo que proponen diversos autores, como la adquisición o modificación de habilidades, conocimientos, destrezas, conductas, valores o cualquier otro aspecto que tenga una incidencia en el aspecto epistemológico del ser humano. Esto quiere decir que el aprendizaje se basa en cómo y qué conocemos a lo largo de nuestras vidas. De esta manera, el aprendizaje es el resultado de la experiencia, la instrucción, el estudio, la observación, el razonamiento y la enculturación.

En su rol, el psicopedagogo requiere el conocimiento para apoyar el aprendizaje sea del tipo que sea con sus estudiantes.

Otro de los aprendizajes obtenidos del proceso de investigación pasa por la caracterización del psicopedagogo en el ámbito escolar.

Teóricos de la educación se refieren a lo que debe aportar el psicopedagogo en el ámbito escolar y también existen indicaciones, aunque menos, sobre la misión a

desarrollar por los mismos, en el ámbito de las organizaciones, tanto públicas como privadas. En este sentido García Nieto (1999) destaca las siguientes

- Ayudar a comprender las bases ideológicas, psicológicas y sociológicas sobre las que se apoya el currículo escolar.
- Ayudar a comprender los términos específicos novedosos para los miembros de la co-munidad educativa.
- Analizar con los demás docentes lo que se pretende conseguir con los planteamientos educativos actuales.
- Apoyo en la cualificación y en la formación del profesorado.
- Coordinar a los realizadores de la acción tutorial y los proyectos educativos de los Centros.
- Asesorar a los órganos directivos de aspectos técnicos así como a los componentes del entorno familiar y el contexto ambiental.
- Atención a la diversidad.

También García Nieto (2000)²⁵ recopila algunas de las caracterizaciones especialmente adecuadas para perfilar la línea personal de actuación del psicopedagogo, destacamos las siguientes:

- Sentido de responsabilidad profesional,
- Competencia profesional,
- Utilización prudente y confidencial de la información.
- Relaciones interpersonales adecuadas,
- Respeto a las personas.
- Madurez y equilibrio personales,
- Sensibilidad hacia problemas de los otros,

²⁵ [Orientación Educativa: Fundamentos Teóricos, Modelos Institucionales y Nuevas Perspectivas](#)
Ministerio de Educación, Política social y Deporte. España, 2008

Por su parte Bisquerra (2004) enfatiza la importancia de la autonomía personal y la autogestión personal y relaciona con ella otras características:

- Autoestima, imagen positiva de uno mismo y mantener buenas relaciones con uno mismo.
- Automotivación o capacidad para implicarse en actividades diversas del ámbito personal, social, cultural.
- Actitud positiva, ser constructivo para uno mismo y para la sociedad, intención de ser bueno, justo, caritativo y compasivo.
- Responsabilidad, intención de implicarse en comportamientos seguros, saludables y éticos, asumiendo responsabilidad en la toma de decisiones.
- Análisis crítico de las normas sociales, capacidad para evaluar críticamente los mensajes sociales, culturales y del medio, relativos a normas sociales y comportamientos personales.
- Buscar ayuda y recursos, capacidad para buscar apoyo y asistencia y saber acceder a los recursos disponibles apropiados.
- Autoeficacia emocional

De lo anteriormente explicitado se extraen variadas conclusiones tendentes al fortalecimiento de la figura del psicopedagogo en cuanto su perfeccionamiento personal y profesional. Especialmente las referidas a autoestima, automotivación, y actitud positiva generan un crecimiento ascendente que repercute y da como resultado la autoeficacia en el ejercicio de la profesión.

En relación a la información que se obtuvo del proceso investigativo, podemos destacar, el conocimiento de las psicopedagogas investigadas, todas de casas de estudio Universitarias y de Santiago, acerca de la mediación de aprendizajes; ellas en general, durante su formación recibieron información acerca de la teoría de modificabilidad cognitiva, cuentan con conocimientos básicos de la teoría y se observan seguras de conocerlas pues les parece coherente con su trabajo y creen que es la mediación la forma en que todo psicopedagogo interviene, es muy

importante para esta investigación dar cuenta de la información que explica que no han tenido oportunidad de implementar ningún programa o estrategia propia de la teoría, en el entendido que todas han tenido años de experiencia laboral.

En relación a los aprendizajes las especialistas dan al aprendizaje mucha importancia y a la significatividad de las experiencias de los estudiantes, relevan la estrategia como un elemento del aprendizaje y dan valor a las experiencias de los estudiantes, no obstante las respuestas hacen mención sólo al ambiente de colegio y con falencia de valoración al contexto familiar como estímulo del entorno.

Al relacionar la información obtenida donde las psicopedagogas declaran realizar su trabajo bajo la modalidad de la mediación de aprendizajes, dicen conocer la teoría, con el instrumento que nos habla del perfil del mediador nos encontramos con una variedad de falencias que tienen que ver con la estructura del trabajo, pues se observó debilidad en la planificación de objetivos, en la organización y preparación de cada sesión en forma, la sistematicidad y secuencia progresiva, suelen dedicar los tiempos de intervención a las necesidades escolares más inmediatas y a solicitud de docentes de aula y/o diferenciales, quienes las requieren de manera reiterada.

La evaluación psicopedagógica es la modalidad de búsqueda de la información necesaria para conocer las dificultades de aprendizaje de los alumnos, sus causas y efectos; por la misma vía tratan de identificar las funciones cognitivas deficientes de sus alumnos para hacerlas objeto de su intervención, lo que concuerda con que es el ámbito mejor logrado en la intervención, la hacen en los tiempos esperados y logran obtener información muy relevante del estudiante.

Para todas es muy relevante asegurar que los alumnos han comprendido con claridad la información dada antes de iniciar las actividades, no obstante no se ha focalizado sobre la precisión, promueven la participación de cada alumno tanto

personal como grupal, favoreciendo la mutua cooperación e interacción en especial cuando trabajan en apoyo en aula.

Se observa con claridad que las especialistas psicopedagogas otorgan atención al autocontrol, auto exigencia, precisión, exactitud y el trabajo bien hecho, valoran el aprendizaje significativo, pero no cuidan expresamente la elaboración de las preguntas y de nuevas hipótesis para promover la reflexión y metacognición.

Las psicopedagogas a través de sus actividades se esfuerzan para que los alumnos den sentido al trabajo personal.

Por último se observan las estrategias de aprendizaje mediado a través de la revisión de sus criterios con el fin de dar cuenta en la intervención de los procesos de mediación de aprendizajes; es así que se da cuenta de la inconsistencia y falta de sistematización en la implementación de EAM, donde se observan dificultades; dichas funciones son más periféricas que centrales y se reflejan limitaciones en las actitudes y motivaciones del sujeto expresándose en una falta de hábito de trabajo y aprendizaje más que en dificultades estructurales.

Limitaciones:

Dentro de las limitaciones de esta investigación tenemos el débil desarrollo investigativo de la disciplina en Chile, las Universidades que imparten la carrera no han logrado posicionar al psicopedagogo como un referente teórico del aprendizaje en la escuela o fuera de ella, siendo esta tarea otorgada con priorización a psicólogos educacionales o a educadores diferenciales; es así que la investigación no ha tenido desarrollo esperado para la disciplina.

La investigación es creación, producción original, desarrollo de la argumentación y la coherencia de las ideas, revisión exhaustiva y la reflexión profunda. Se requiere de visión para contribuir al progreso de la sociedad y capacidad para dedicarse a la práctica científica.

Se esperaría que en una disciplina como la psicopedagogía, se presenten investigadores curiosos de la situación en nuestro país, evaluando el recorrido que otros han hecho; creando un ambiente socializador, abierto a la discusión y libre a la difusión. Rico (1996: 3)²⁶ refiere que la investigación “es colonizar una parcela pequeña o grande, sembrar, cultivar, cosechar y distribuir sus frutos, para que luego vengan otros a mejorar, optimizar y superar nuestra faena”.

Desde el punto de vista de las actividades de la investigación, esta visión se podría interpretar relacionando la parcela como el área del conocimiento y la cosa de investigación, el sembrar y cultivar como la aplicación de la aproximación metódica, cosechar como la asimilación, interpretación y discusión de los resultados o hallazgos y, por último la distribución de sus frutos se puede entender como la difusión del conocimiento, sinónimo inequívoco de la publicación. A la universidad, como centro de investigación, le corresponde la tarea de integrar, apropiar y producir conocimientos, además de transmitirlos.

La función universitaria debe ser percibida como la influencia que ejerce ésta en los profesionales en formación y en la comunidad, proyectándose como la generadora principal de una cultura científica, contribuyendo principalmente a la construcción de identidades propias que, de acuerdo a Arcila (1996)²⁷, deriven en ventajas comparativas que proyecten su acción social y validen sus procesos de enseñanza.

Otra clara limitación que se fue generando en el proceso de la investigación fue la disposición de las especialistas a quien se entrevistó y acompañó en jornadas de trabajo, pues el número de especialistas con quienes se inició el proceso fue el doble, y solo se completó, con las visitas, el acceso y las reuniones con un número

²⁶ Rico, A. (1996): ‘Investigación en la universidad colombiana. Comunicación Educación, una relación estratégica’, Revista Nómadas, Núm. 5, Bogotá.

²⁷ Arcila, O. (1996): ‘Las líneas de investigación como elemento articulador de los procesos académicos en la universidad’, Comunicación-Educación, una relación estratégica, Revista Nómadas, Núm. 5, Octubre, Bogotá.

más reducido, no obstante esto la representatividad de la muestra se validó, por la diversidad de especialistas, donde los establecimientos en que realizan sus actividades son diversos, pero cumplen una misma función son parte del PIE (Programa de Integración o Inclusión Escolar) del establecimiento.

Desarrollos futuros

La presente investigación aporta en Chile en una definición de ámbitos de trabajo del psicopedagogo, donde se potencia y define como un mediador de aprendizajes que promueve el aprendizaje como objeto disciplinar.

Promover la definición de líneas de trabajo y proponer una estructura, permite a las psicopedagogas planear de mejor manera procesos sistemáticos para el trabajo con estudiantes con necesidades educativas especiales.

La psicopedagogía como ciencia interdisciplinar posee estatus científico reconocido, como resultado del progresivo y constante proceso de integración de la psicología y la pedagogía, a partir de determinados antecedentes históricos en el que confluyen otras ciencias sociales muy desarrolladas en la actualidad. Por tanto, es adecuado referirse a la psicopedagogía como ciencia con sus problemas, teorías y metodologías propias vinculadas con la formación y desarrollo de educandos y educadores, no solo en contextos escolarizados, sino también en la familia y en la comunidad.

A la psicopedagogía se le plantean varios problemas epistemológicos de gran vigencia y de cuya claridad depende el enriquecimiento de su estructura, así como las nuevas propuestas de concebir la formación de las personas dentro de un entorno ecológico. Los problemas epistemológicos de la psicopedagogía y su comprensión científica se insertan totalmente dentro de los problemas sociales de las ciencias que se deben enfrentar con flexibilidad de pensamiento.

Referencias Bibliográficas

- Alonso Tapia, J. Y Montero García, I. (1990): Motivación Y Aprendizaje: La Motivación En El Contexto Escolar, En Coll, C. Palacios, F. Y Marchesi, A. (Eds.): Desarrollo Psicológico Y Educación, Vol. 2: Psicología De La Educación, Madrid, Alianza.
- Arnal, J. Rincón, D. Y Latorre, A. (1994): Investigación Educativa. Fundamentos Y Metodologías, Barcelona, Labor.
- Beltrán, J. Y Otros (1993): Intervención Psicopedagógica, Madrid, Pirámide.
- Beltrán, J. Y Otros (1993): Líneas Actuales En Al Intervención Psicopedagógica I: Aprendizaje Y Contenidos Del Curriculum, Madrid, Universidad Complutense De Madrid.
- Bruner, J. (1988): Desarrollo Cognitivo Y Educación, Madrid, Morata.
- Careaga, Roberto (Comp.). «Sobre El Autocuestionamiento Y La Epistemologiza- Ción De La Psicopedagogía». Desafíos Y Dilemas De La Psicopeda- Santiago De Chile: Universidad Educare, 1995.
- Coll, C. (1996). Psicopedagogía: Confluencia Disciplinar Y Espacio Profesional. En Monereo, C. Y Solé, I. (Coords.): El Asesoramiento Psicopedagógico: Una Perspectiva Profesional Y Constructivista. Madrid: Alianza Psicología.
- Coll, C. (1989). Conocimiento Psicológico Y Práctica Educativa: Introducción A Las Relaciones Entre Psicología Y Educación. Barcelona: Barcanova.
- Coll, C, Martín, E, Mauri, T, Otros "El Constructivismo En El Aula". Grajó. 8ª edición 1998.
- Coll, César. "Significado Y Sentido En El Aprendizaje escolar. Reflexiones En Torno Al Concepto De Aprendizaje Significativo" En Revista Infancia Y Sociedad. Pag 203-204.

- Coll, César Aprendizaje Escolar Y Construcción Del Conocimiento. Paidós. 1996
- Cerrillo Martín, R. (2002): Enseñar A Pensar: Desarrollo Del Razonamiento Lógico, En Aula Abierta, 2002, (80), Pp. 63-86.
- Del Rincón, B. Y Manzanares, M.A. (Coords.) (2004). Intervención Psicopedagógica En Contextos Diversos. Barcelona: Cisspraxis.
- Del Rincón, B. (2001). Presente Y Futuro Del Trabajo Psicopedagógico. Barcelona. Ed. Ariel.
- Durkheim, E. (1976): Educación Como Socialización, Salamanca, Sígueme.
- Eco, U. (2003): Cómo Se Hace Una Tesis Doctora, Barcelona, Gedisa.
- Elliot, J. (1991). La Investigación-Acción En Educación. Madrid: Morata, 1994.
- Fernández Ríos, L. (1985): Modificabilidad De La Inteligencia: Un Programa Experimental, Tesis, Universidad De Santiago.
- Feuerstein, R. (1993): La Teoría De La Modificabilidad Estructural Cognitiva: Un Modelo De Evaluación Y Entrenamiento De Los Procesos De La Inteligencia, En Beltrán Y Otros: Intervención Psicopedagógica, Madrid, Pirámide, Pp. 39-51, (A).
- Feuerstein, R. (1999): Síntesis De Conferencias Del Profesor R. Feuerstein: Jerusalén-Shoresh, Julio 1999
- Feuerstein, R. Et Al. (1995): Programa De Enriquecimiento Instrumental, Madrid, Bruño.
- Goleman, D. (1996): Inteligencia Emocional, Barcelona, Kairós.
- Hernández, R., Fernández, C. Y Baptista, P. (2003). Metodología De La Investigación.
- México: Mcgraw Hill Interamericana.
- Latorre, A. Rincón Del, D. Y Arnal, J. (1996): Bases Metodológicas De La Investigación Educativa, Barcelona, Gr 92.
- Molina, S. Y Fandós, M. (1996): Educación Cognitiva (Vol. 2), Zaragoza, Mira

- Monereo, C. (Coord.) (1991): Enseñar A Pensar A Través Del Currículo Escolar, Barcelona, Casals.
- Monereo,C; Solé,I (Coordinadores).”El Asesoramiento Psicopedagógico: Una Perspectiva Profesional Y Constructivista”.Ed.Alianza, 1996
- Moreu, A.C. Y Bisquerra, R. (2002). Orígenes De La Psicopedagogía: El Concepto Y El Término. En Revista Española De Orientación Y Psicopedagogía, 13 (1); 17-29.
- Norman, D. A. (1985): Aprendizaje Y Memoria, Madrid, Alianza.
- Norman, D. A. (1987): Perspectivas De La Ciencia Cognitiva, Barcelona, Paidós.
- Novak, J. D. (1985): Teoría Y Práctica De La Educación, Madrid, Alianza.
- Novak, J. D. (1998): Conocimiento Y Aprendizaje, Madrid, Alianza.
- Novak, J. D. Y Gowin, D. B. (1988): Aprender A Aprender, Barcelona, Martínez-Roca.
- Pérez Serrano, G. (Coord.) (1999): Modelos De Investigación Cualitativa, Narcea, Madrid.
- Pérez Serrano, G. (1994). Investigación Cualitativa. Retos E Interrogantes I. Métodos. Madrid: La Muralla.
- Piaget, J. (1969): Psicología Y Pedagogía. Los Métodos Nuevos: Sus Bases Psicológicas, Barcelona, Ariel.
- Prieto Castillo, A. (2004): La Mediación Pedagógica, Buenos Aires, La Crujía.
- Prieto Sánchez, M^a D. (1991): El Aprendizaje Mediado de Estrategias De Pensamiento: Un Currículo para Enseñar a Pensar, En Monereo, C. (Coord.) (1991): Enseñar a Pensar a través del Currículo Escolar, Barcelona, Casals.
- Román Pérez, M. Y Díez López, E (1999): Aprendizaje Currículum. Didáctica Socio Cognitiva Aplicada, Madrid, Eos.
- Stenhouse, L. (1985). La Investigación como base de la enseñanza. Madrid: Morata, 1987.
- Sternberg, R. J. Y Detterman, D. K. (1986): ¿Qué es la Inteligencia?. Enfoque Actual de su Naturaleza y Definición, Madrid, Pirámide Psicología.

- Sternberg, R. J. Y Grigorenko, E. (2003): Evaluación Dinámica. Naturaleza y Mediación del Potencial de Aprendizaje, Barcelona, Paidós.
- Talleres de Psicología del Aprendizaje; Universidad Diego Portales, Profesor Guía Lourdes Irastigui.(1998).
- Tébar Belmonte, L. (2003): El Perfil Del Profesor Mediador. Pedagogía De La Mediación, Madrid, Santillana, Aula Xxi.
- Unesco (1996): La Educación Encierra un Tesoro, En Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre Educación para el S. XXI, Presidida Por J. Delors. Madrid, Santillana, Ediciones Unesco.
- Vygotsky, L. S. (1979): El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores, Barcelona, Crítica.
- Vygotsky, L. S. Et Al. (1979): Psicología y Pedagogía, Madrid, Akal.
- Wood, L. E. (1988): Estrategias de Pensamiento, Barcelona, Labor.
- Zabala, A. (1995): Los Enfoques Didácticos, En Coll, C. Et Al.: El Constructivismo en el Aula, Pp. 125-161.

ANEXOS: INSTRUMENTOS UTILIZADOS

15.1. ENTREVISTA: MEDIACION DE APRENDIZAJES Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE MEDIADO.

Estimadas(os) Psicopedagogas(os), la presente entrevista pretende conocer acerca de las acciones pedagógicas que usted lleva a cabo relacionadas con Aprendizaje Mediado, en su trabajo dentro del programa de integración, agradezco su atención y respuestas.

1. Usted conoce sobre el fenómeno de modificabilidad estructural cognitiva, le solicito comentar cómo lo conoce.

2. En La teoría de la Experiencia de Aprendizaje Mediado el mediador se interpone entre el estímulo y el organismo, y entre el organismo y su respuesta, con qué fin? LE SOLICITO COMENTARIOS

3. Quisiera saber si está de acuerdo con la aseveración "El mediador crea un desequilibrio, enriquece y amplía el mundo conceptual del mediado, provoca la necesidad del saber" y por qué?

4. Quisiera saber si está de acuerdo con esta aseveración "La Modificabilidad cognitiva debe reforzarse y ser continua hasta lograr el cambio estructural, si la modificabilidad no es continua, puede extinguirse" y por qué?

5. En el proceso de intervención educativa que usted realiza en educación especial, la propuesta de Experiencia de Aprendizaje Mediado le parece adecuada y la lleva a cabo, ¿cómo lo realiza?

6. "En la Experiencia de Aprendizaje Mediado el mediador se asegura que su intervención modifique al estímulo y al niño", esta aseveración es coherente con su trabajo, le solicito un ejemplo.

7. Los niños que no pueden focalizar su atención no seleccionan, no perciben, y por lo tanto no pueden beneficiarse de los estímulos y si no interviene un mediador para hacer que focalice, el individuo no logrará modificarse; USTED CONCUERDA CON ESTE ARGUMENTO, POR QUE?

8. La intención del mediador afecta a las tres partes involucradas en la interacción: el estímulo, el mediado, y el mediador, debemos preguntarnos: el niño percibió el estímulo?, lo entendió?, tuvo tiempo suficiente para comprenderlo?, recogió la información más importante?. ESTA DE ACUERDO CON ESTA PROPUESTA, POR QUE?

9. Un mediador debe crear el camino para que el mediado logre regular su conducta, tomando todo el tiempo que sea necesario para estudiar la tarea que se tiene que resolver, y crear las condiciones bajo las cuales una respuesta no va a ser aceptada a menos que sea fruto de una conducta controlada. ESTA DE ACUERDO CON ESTA PROPUESTA POR QUE?

10. Cómo relaciona usted, su tarea diaria en el ejercicio pedagógico con alumnos con NEE, con la experiencia de aprendizaje mediado?

11. LE SOLICITO SU OPINIÓN ACERCA DE:

"el maestro, en su función mediadora, debe ser:

- a) Un hábil organizador del aula. Buscando recrear múltiples escenarios de aprendizaje;**
- b) Un permanente cuestionador (estilo socrático). A fin de inculcar una postura reflexiva, crítica y proactiva;**
- c) Un conocedor de los estilos y canales de aprendizaje. Con el objetivo de variar las estrategias y los modelados;**
- d) Un conocedor de las características de las múltiples inteligencias. Dando lugar al cabal reconocimiento de las habilidades de los estudiantes;**
- e) Un pensador analógico y metafórico. Lo que facilita la transposición de los saberes y habilidades a otros ámbitos o disciplinas. La idea es conducir al estudiante hacia un enfoque y abordaje transdisciplinario;**

f) Un alfabeto científico. Poseedor de un razonamiento deductivo e inductivo, de un juicio reflexivo y crítico; y

g) Un entusiasta animador y comunicador. Sin que ello implique relajación de la disciplina."

12. "La Modificabilidad cognitiva debe reforzarse y ser continua hasta lograr el cambio estructural, si la modificabilidad no es continua, puede extinguirse"; esta aseveración le parece relacionada con el concepto de automatización declarada por las neurociencias, por qué?

13. Usted como mediador de aprendizajes, podría asegurar en su intervención que modifica el estímulo y al niño, para el logro de aprendizajes. Como lo realiza?

14. Un niño con SDAH, es aquel que no ha aprendido a focalizar, a seleccionar, a percibir, a concentrar su atención, e independientemente de las causas orgánicas de su condición, cree que con una intervención psicopedagógica basada en la EAM (Estrategia de Aprendizaje Mediado) , esta condición se puede modificar?

15. En niños con NEEP, cree que con una intervención psicopedagógica basada en la EAM esta condición se puede modificar? SOLICITO SU OPINIÓN

16. De acuerdo a los tipos de mediación que podrían ser utilizados en diferentes momentos del trabajo;

-SEGÚN EL ESTÍMULO: INTERPERSONAL; OBJETAL; INTRAPERSONAL

-SEGÚN LA POSICIÓN DEL MEDIADOR: DIRECTA; INVOCADA; VICARIA

**-SEGÚN EL MÉTODO DE ENSEÑANZA: MODELO VICARIO; HEURÍSTICA;
SEMIPRESENCIAL**

Cuál de ellos utiliza en forma reiterada?

15.2. PAUTA DE OBSERVACIÓN: PERFIL DEL PSICOPEDAGOGO MEDIADOR

ITEMS PDM (acorde a Tebar Belmonte)	Observación en la Práctica
1. Planifica y programa los objetivos y las tareas de cada sesión asiduamente	
2. Busca la información necesaria para conocer las dificultades de aprendizaje de los alumnos, sus causas y efectos	
3. Trata de identificar las funciones cognitivas deficientes de sus alumnos para hacerlas objeto de su intervención	
4. Se asegura que los alumnos han comprendido con claridad y precisión la información dada, antes de iniciar las tareas	
5. Fomenta la participación de cada alumno tanto personal como grupal, favoreciendo la mutua cooperación e interacción	
6. Sondea los conocimientos previos de los alumnos y el vocabulario básico conocido al comenzar un tema o materia	
7. Provoca en los alumnos la necesidad de búsqueda, autodescubrimiento de las estrategias y soluciones a los problemas que se planteen en la lección	
8. Gradúa y adapta los contenidos según las capacidades de los alumnos	
9. Selecciona y combina las estrategias de aprendizaje a medida que se conocen y asimilan	
10. Ayuda a los alumnos a descubrir los objetivos, la intencionalidad y trascendencia de mis intervenciones para aplicarlas a las tareas	
11. Presta atención a cada alumno para que aumente el control de su impulsividad y consiga mayor autodomínio	
12. Prevee y se adelanta a las dificultades de aprendizaje que los alumnos van a encontrar en la lección	
13. Selecciona los criterios de mediación y su modo de interacción, según las necesidades de los alumnos	

14. Da el tiempo necesario para la búsqueda y la investigación personal de las respuestas a las cuestiones planteadas, para que los alumnos aprendan a trabajar con autonomía	
15. Cuida la elaboración de las preguntas y de nuevas hipótesis para lograr profundizar la reflexión y la metacognición	
16. Busca cambios de modalidad y novedad en la presentación de los contenidos y en las actividades	
17. Analiza con los alumnos sus procesos de búsqueda, planificación y logro de objetivos para que adquieran conciencia de sus cambios	
18. Ayuda a los alumnos a descubrir nuevas relaciones y los aspectos positivos y optimistas de los temas propuestos	
19. Eleva gradualmente el nivel de complejidad y abstracción de las actividades para potenciar las capacidades de los alumnos	
20. Presenta modelos de actuación y adapta dificultades en el aprendizaje para asegurar el aprendizaje significativo de los alumnos menos dotados	
21. Alterna el método inductivo con el método deductivo para crear desequilibrio y conflictos cognitivos que activen diversas operaciones mentales	
22. Hace que los alumnos verbalicen los aprendizajes para comprobar si los han comprendido y asimilado	
23. Acostumbra a hacer la síntesis de lo tratado, al finalizar un tema o lección	
24. Propone actividades que exigen un mayor esfuerzo de abstracción e interiorización para comprobar la capacidad de comprensión y asimilación de los alumnos	
25. Ayuda a los alumnos para que descubran valores, elaboren principios y conclusiones generalizadores de lo estudiado	
26. Cuida la mediación del sentimiento de pertenencia y estima de la cultura en la que viven	
27. Orienta a los alumnos para que hallen utilidad y aplicación a los aprendizajes en otras materias	

curriculares y en su vida	
28. Propone con frecuencia a los alumnos que hagan autoevaluación y análisis de su proceso de aprendizaje	
29. Ayuda a los alumnos a buscar y comprender las causas de los aciertos y errores, les oriento a aprender de ellos y a tener conocimiento equilibrado de sí mismos	
30. Motiva a los alumnos para la autoexigencia, precisión, exactitud y el trabajo bien hecho, según su capacidad de esfuerzo	
31. Fomenta la creatividad y la diversidad en la realización de trabajos, para dar oportunidad a que cada uno manifieste sus potencialidades	
32. Revisa y cambia el sistema de trabajo, según los resultados de la evaluación y los objetivos conseguidos en las programaciones anteriores	

15.3. LISTA DE COMPROBACIÓN : CRITERIOS DE MEDIACIÓN (acorde a teoría de Feurestein)

Los atributos de la interacción que distinguen a una E.A.M. son:

- **Intencionalidad y la reciprocidad.**

El o la educador(a) diferencial o psicopedagoga en su intervención individual y grupal:

Indicador observable	si	no	¿Cómo lo hace?
Intenciona los estímulos y los hace "percibible" para el niño			
Capta la atención del niño y lo enfoca hacia la tarea			
Mantiene constante la intención que se tiene con el niño o la niña			
Explicita en qué consiste y por qué se hace la tarea			
Prepara con claridad y certeza al niño para recibir los estímulos			
Compromete al niño en la interacción planteada.			

- **Trascendencia.**

El o la educador(a) diferencial o psicopedagoga en su intervención individual y grupal:

Indicador observable	si	no	¿Cómo lo hace?
Explicita al niño acerca de la trascendencia de la tarea			
Lleva la situación de aprendizaje a aspectos fundamentales de la cultura			
La situación de aprendizaje implica la interacción social			

La situación de aprendizaje integra al niño o niña al entorno			
---	--	--	--

- **Mediación del Significado.**

El o la educador(a) diferencial o psicopedagoga en su intervención individual y grupal:

Indicador observable	si	no	¿Cómo lo hace?
Se observa que logra superar la resistencia ejercida por parte del niño			
Se observa que la experiencia de aprendizaje tiene sentido para el niño			
Se observa lazo afectivo entre el mediador y el niño			

- **Mediación del sentimiento de competencia.**

El o la educador(a) diferencial o psicopedagoga en su intervención individual y grupal:

Indicador observable	si	no	¿Cómo lo hace?
Refuerza que es posible realizar las tareas			
Da opciones de búsqueda de soluciones			
Permite que descubran errores			
Estimula la autoestima a través del refuerzo a la motivación de logro			

- **Regulación y control de la conducta o comportamiento.**

El o la educador(a) diferencial o psicopedagoga en su intervención individual y grupal:

Indicador observable	si	no	¿Cómo lo hace?
Apoya a sus alumnos para controlar y adaptar la inversión de tiempo y esfuerzo a la complejidad de la tarea			
Apoya a sus alumnos en el control de su impulsividad			

Lleva a sus alumnos a concentrarse en el tema y ver sus errores.			
Pide a sus alumnos releer cierto párrafo.			
Exige de los alumnos pensar antes de responder.			
Pide de sus alumnos volver y revisar su trabajo.			
Apoya a los alumnos a planear sobre la base de prioridades.			
Exige orden y trabajo organizado.			
Exige aspecto ordenado, buena conducta y disciplina en el aula.			

- **Mediación del acto de compartir.**

El o la educador(a) diferencial o psicopedagoga en su intervención individual y grupal:

Indicador observable	si	no	¿Cómo lo hace?
Ofrece oportunidades para compartir entre los alumnos y con él mismo.			
Alienta a sus alumnos a prestar atención el uno al otro.			
Alienta a sus alumnos a la ayuda mutua.			
Refuerza la empatía de los alumnos a los sentimientos de los otros.			
Refuerza la sensibilidad de los alumnos hacia las necesidades del prójimo.			
Utiliza temas que subrayan la importancia de la cooperación.			

- **Mediación de la individualización y diferenciación psicológica.**

El o la educador(a) diferencial o psicopedagoga en su intervención individual y grupal:

Indicador observable	si	no	¿Cómo lo hace?

Alimenta la responsabilidad de los alumnos para las consecuencias de su propia conducta			
Alimenta razonamiento y actividad independientes y originales.			
Ofrece a los alumnos la libertad de elegir en ciertas áreas.			
Respeto los derechos de los alumnos.			
Potencia la tolerancia hacia las opiniones y puntos de vista diferentes.			

- **Mediación de la búsqueda, planificación y logro de los objetivos.**

El o la educador(a) diferencial o psicopedagoga en su intervención individual y grupal:

Indicador observable	si	no	¿Cómo lo hace?
Exige de los alumnos enmarcar para sí mismos, metas claras y reales, planificando el cómo lograrlas.			
Alimenta la perseverancia para el logro de las metas.			
Revisa con sus alumnos metas y su modificación, según las necesidades y circunstancias.			
Potencia en sus alumnos una actitud autónoma hacia su futuro y su destino.			

- **Mediación del desafío.**

El o la educador(a) diferencial o psicopedagoga en su intervención individual y grupal:

Indicador observable	si	no	¿Cómo lo hace?
Presenta a sus alumnos situaciones desafiantes, novedosas y complejas según su nivel de competencia.			

Alienta originalidad, creatividad y curiosidad intelectual.			
Hace conscientes a sus alumnos del sentimiento de satisfacción al completar una tarea novedosa y compleja.			
Hace que los alumnos sean conscientes del aumento de su capacidad de enfrentarse con situaciones novedosas y complejas.			

- **Mediación del conocimiento del ser humano como entidad cambiante.**

El o la educador(a) diferencial o psicopedagoga en su intervención individual y grupal:

Indicador observable	si	no	¿Cómo lo hace?
Refuerza en sus alumnos el reconocimiento de que la gente cambia en forma permanente y que este cambio es necesario y deseable			
Refuerza en sus alumnos que a pesar de las condiciones de edad, sexo, o la gravedad de alguna circunstancia, es posible cambiar y mejorar.			

- **Mediación de la alternativa optimista.**

El o la educador(a) diferencial o psicopedagoga en su intervención individual y grupal:

Indicador observable	si	no	¿Cómo lo hace?
Refuerza en sus alumnos que siempre es posible el logro			
Refuerza en sus alumnos que si se cree que una situación se resolverá de una manera positiva			
Potencia el esfuerzo por la búsqueda de alternativas para la solución y esta condición			

actúa como un estimulante de las funciones cognitivas.			
--	--	--	--