



UDS

Mi Universidad

ANTOLOGÍA

Innovación Psicopedagógica
Unidad II

Maestría en Psicopedagogía

Cuarto Cuatrimestre

Mtra. Nydia Helena Ramos Pérez

Septiembre 2022

Marco Estratégico de Referencia

Antecedentes históricos

Nuestra Universidad tiene sus antecedentes de formación en el año de 1979 con el inicio de actividades de la normal de educadoras “Edgar Robledo Santiago”, que en su momento marcó un nuevo rumbo para la educación de Comitán y del estado de Chiapas. Nuestra escuela fue fundada por el Profesor Manuel Albores Salazar con la idea de traer educación a Comitán, ya que esto representaba una forma de apoyar a muchas familias de la región para que siguieran estudiando.

En el año 1984 inicia actividades el CBTiS Moctezuma Ilhuicamina, que fue el primer bachillerato tecnológico particular del estado de Chiapas, manteniendo con esto la visión en grande de traer educación a nuestro municipio, esta institución fue creada para que la gente que trabajaba por la mañana tuviera la opción de estudiar por las tardes.

La Maestra Martha Ruth Alcázar Mellanes es la madre de los tres integrantes de la familia Albores Alcázar que se fueron integrando poco a poco a la escuela formada por su padre, el Profesor Manuel Albores Salazar; Víctor Manuel Albores Alcázar en julio de 1996 como chofer de transporte escolar, Karla Fabiola Albores Alcázar se integró en la docencia en 1998, Martha Patricia Albores Alcázar en el departamento de cobranza en 1999.

En el año 2002, Víctor Manuel Albores Alcázar formó el Grupo Educativo Albores Alcázar S.C. para darle un nuevo rumbo y sentido empresarial al negocio familiar y en el año 2004 funda la Universidad Del Sureste.

La formación de nuestra Universidad se da principalmente porque en Comitán y en toda la región no existía una verdadera oferta Educativa, por lo que se veía urgente la creación de una institución de Educación superior, pero que estuviera a la altura de las exigencias de los jóvenes que tenían intención de seguir estudiando o de los profesionistas para seguir preparándose a través de estudios de posgrado.

Nuestra Universidad inició sus actividades el 18 de agosto del 2004 en las instalaciones de la 4ª avenida oriente sur no. 24, con la licenciatura en Puericultura, contando con dos grupos de cuarenta alumnos cada uno. En el año 2005 nos trasladamos a nuestras propias instalaciones en la carretera Comitán - Tzitol km. 57 donde actualmente se encuentra el campus Comitán y el corporativo UDS, este último, es el encargado de estandarizar y controlar todos los procesos operativos y educativos de los diferentes campus, así como de crear los diferentes planes estratégicos de expansión de la marca.

Misión

Satisfacer la necesidad de Educación que promueva el espíritu emprendedor, aplicando altos estándares de calidad académica, que propicien el desarrollo de nuestros alumnos, Profesores, colaboradores y la sociedad, a través de la incorporación de tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Visión

Ser la mejor oferta académica en cada región de influencia, y a través de nuestra plataforma virtual tener una cobertura global, con un crecimiento sostenible y las ofertas académicas innovadoras con pertinencia para la sociedad.

Valores

- Disciplina
 - Honestidad
 - Equidad
 - Libertad
-

Escudo



El escudo del Grupo Educativo Albores Alcázar S.C. está constituido por tres líneas curvas que nacen de izquierda a derecha formando los escalones al éxito. En la parte superior está situado un cuadro motivo de la abstracción de la forma de un libro abierto.

Eslogan

“Mi Universidad”

ALBORES



Es nuestra mascota, un Jaguar. Su piel es negra y se distingue por ser líder, trabaja en equipo y obtiene lo que desea. El ímpetu, extremo valor y fortaleza son los rasgos que distinguen.

Innovación Psicopedagógica

Objetivo de la materia:

Al término del cuatrimestre el alumno identificará las relaciones teóricas y metodológicas que se establecen entre la psicología y la pedagogía para integrar un enfoque interdisciplinario que le permita entender las posibilidades de este nuevo espacio profesional y realizar acciones intencionadas y pertinentes con el fin de modificar y mejorar aquellos comportamientos de aprendizaje en sujetos que lo necesitan.

UNIDAD I

INNOVACIÓN EDUCATIVA

1. El nuevo paradigma del aprendizaje basado en:
 - 1.1 El estudio personal y grupal
 - 1.2 Desarrollo de habilidades docentes superiores
 - 1.3 Niveles de dominio psicopedagógico superiores
 - 1.4 Desarrollo de técnicas de enseñanza actualizadas
 - 1.5 Medios de apoyo con tecnología de punta.
 - 1.6 Tecnologías en el campo cibernético.
 - 1.7 Redes de apoyo.
 - 1.8 Teorías sobre los medios de comunicación.
 - 1.9 Enseñanza superior a distancia, virtual.
 - 1.10 Valor de la creatividad en el aprendizaje significativo.
-

UNIDAD II

DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS Y SISTEMAS INSTRUCCIONALES

2 Didácticas.

2.1 Orientación vocacional e inserción en el mercado laboral.

2.2 Articulación interna de las didácticas específicas en psicopedagogía.

Actualización en la didáctica crítica actual.

2.3 Diseño y desarrollo curricular psicopedagógico estratégico.

2.4 Planteamiento didáctico en el ámbito de la carrera.

2.5 Diagnóstico y evaluación.

2.6 Didácticas especiales en la educación superior.

2.7 Excepcionalidad en el método mínimo de los fundamentos de la educación superior.

2.8 Metaintervención excepcional psicopedagógica en educación.

UNIDAD III

FACTORES SOCIOAMBIENTALES EN EDUCACIÓN

3 Enseñanza y aprendizaje interpersonal e intrapersonal y ambiente.

3.1 Escenarios educativos diferentes del contexto socioeducativo.

3.2 Propuestas psicopedagógicas innovadoras, producto de la práctica y la reflexión.

3.3 Interacción alumnado-profesorado, profesorado-escuela, alumnado-profesorado y comunidad.

3.4 Impulsores del aprendizaje escolar: atención, incentivación y motivación.

Aprendizaje escolar y personalidad.

- 3.5 Rendimiento escolar e inteligencia múltiples.
- 3.6 Procesamiento de la información: memoria y aprendizajes significativos.
- 3.7 Ritmos y estilos de aprendizaje.
- 3.8 La superdotación.
- 3.9 Estrategias y aptitudes para el aprendizaje escolar.
- 3.10 La evaluación como proceso de comunicación, comprensión y mejora de la calidad educativa.
- 3.11 Seguimiento y sistematización de las experiencias de aprendizaje.

CRITERIOS, PROCEDIMIENTOS DE EVALUACION Y ACREDITACION	
1er Trabajo	20%
2do Trabajo	20%
3er Trabajo	20%
Examen	40%
Total	100%
Escala de calificación	8- 10
Minima aprobatoria	8



UNIDAD II DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS Y SISTEMAS INSTRUCCIONALES

2 Didácticas

2.2 Orientación vocacional e inserción en el mercado laboral.

¿Cuáles son los ejes centrales del proceso de orientación vocacional y profesional?

Existen tres ejes que cruzan todo proceso:

- a. Autoconocimiento
- b. Información
- c. Toma de decisiones

Cada uno de estos, de modo diferenciado, le dará sentido a cualquier acción que se planifique o se lleve a cabo con el estudiantado. Los profesionales deben buscar que su labor orientadora les permita a los estudiantes comprender cada uno de los ejes en momentos clave de su desarrollo y experiencia educativa. De lo contrario, existe el riesgo de que los estudiantes afronten resoluciones respecto de su futuro sin el debido espacio para reflexionar sobre sí mismos, sin información pertinente o clave, o según decisiones no autónomas o responsables.

A continuación, se desarrollará detenidamente lo que implica cada uno de estos ejes en el proceso de OVP.

1. Eje de autoconocimiento

Existe una frase popular que dice: “Si quieres conocer a los demás, debes conocerte a ti mismo”. En orientación vocacional este dicho cobra enorme importancia.

Para que un estudiante pueda avanzar en la serie de factores que reúne la OVP, es fundamental que lleve a cabo un trabajo personal y sostenido de introspección que le permita examinarse a sí mismo, reconocer los aspectos internos que lo o la determinan, sus conflictos personales, sus fortalezas y debilidades, con el objetivo de que llegue a comprender su particular modo de ser y responder a los estímulos del mundo.

El autoconocimiento es una tarea permanente en OVP, que no se limita a la etapa de la adolescencia, sino que se va forjando desde edades tempranas del desarrollo. En cada etapa del desarrollo existirán tareas de autoconocimiento que irán definiendo, poco a poco, una identidad vocacional o profesional. Para contribuir al desarrollo del autoconocimiento, se requiere de un trabajo personalizado de acompañamiento por parte de los profesionales, que permita al estudiante aprender a conocerse, aceptarse, entender cómo una vivencia lo marca y determina, valorarse a partir de su desempeño personal, superar sus limitaciones, etc.

De igual manera, el eje del autoconocimiento tiene que ver con que el estudiante logre distinguir entre lo que representan sus genuinos deseos e intereses en la vida, frente a lo que tiene que ver con los de las otras personas o el medio social. En la experiencia, niños, niñas y adolescentes, a lo largo de su formación, están sujetos al influjo de una serie de demandas y expectativas que provienen de los otros (la familia, sus amigas y amigos, la institución educativa, su entorno y el medio social y cultural) y deben trabajar en acentuar su propia manera de ver el mundo con el fin de llegar a construir un proyecto de vida personal.

Las paulatinas experiencias de autoconocimiento posibilitan un ejercicio autobiográfico en el estudiante que permita ir comprendiendo su historia personal, tomar conciencia sobre sus vivencias y emociones y otorgarles un sentido con proyección hacia el futuro. Es decir, cada estudiante, al analizar sus experiencias de vida individuales, en su familia, con sus amistades y en su entorno, puede considerar las distintas instancias que le van marcando su ser y estar en el mundo, en un recorrido desde su pasado, presente y con proyección al futuro.

Por esta razón, los profesionales deben facilitar al estudiante el contar con experiencias para que

ellas y ellos vayan desarrollando progresivamente su identidad vocacional y profesional, con autoconfianza y autonomía.

Es así que las instituciones educativas se convierten en un espacio privilegiado para incentivar al estudiantado a explorar diversas opciones vinculadas con actividades académicas y no académicas, que les permitan desarrollar su autoconocimiento. En este sentido, autoridades, docentes y profesionales deben unir esfuerzos para fomentar actividades integradoras que abarquen varias disciplinas y experiencias, tanto dentro como fuera del aula (clubes, opciones extraescolares, recreos, juegos dirigidos, deportes, tareas prácticas en el aula, debates, proyectos grupales, etc.), con el fin de brindar experiencias significativas que privilegien el autoconocimiento de todo el estudiantado.

2. Eje de información

En la vida, nadie lo sabe todo como para llegar a tomar decisiones, sin antes, recopilar información que le pueda ser útil. Cuando contamos con información, esta nos permite ampliar nuestra comprensión sobre las cosas, podemos conocer mejor la realidad que engloba algún tema y ubicarlo en un determinado contexto.

Este eje tiene que ver con la necesidad de que todas las acciones de OVP busquen entregar, continuamente, información que sea de utilidad a las y los estudiantes en el proceso de construcción de su vocación, elección de profesión y consecuente construcción de proyecto de vida.

Durante cada etapa del desarrollo, existirá información pertinente que entregar a las y los niñas, niños y adolescentes, de tal forma que siempre cuenten con los datos que les permita construir sus opiniones, valores e identidad.

En la práctica, existen numerosas fuentes de información disponibles sobre lo vocacional y profesional (libros, revistas, televisión, prensa, internet, etc.), y también numerosas fuentes de información sesgadas, cargadas de mitos o tergiversadas. Es importante que, como parte del acompañamiento que llevan a cabo los profesionales, se analice conjuntamente con el estudiantado

la calidad y la pertinencia de la información con la que cuentan, en miras de que lleguen a tomar decisiones certeras y sin desinformación. Asimismo, las personas adultas vinculadas con OVP deben asegurarse que la información que brinden sea lo más objetiva posible, dejando de lado posturas, prejuicios u opiniones personales.

La información que reciban las y los estudiantes debe ser lo más englobante, actualizada y ajustada a su medio específico. En esta línea, cada profesional debe llevar a cabo un trabajo que permita al estudiante contar con datos de primera mano sobre las diferentes carreras disponibles, las características de cada ocupación u profesión, las ventajas y desventajas de cada opción, todo esto, ajustado al contexto económico, social y cultural que rodea la experiencia particular de la o el estudiante, a la oferta académica y al ámbito laboral vinculado con el cambio de la matriz productiva del país.

Por su parte, las y los estudiantes no deben ser limitados a actuar como simples receptores de información, sino que se debe fomentar en ellas y ellos la capacidad para indagar participativamente en relación a temas vocacionales y profesionales de su interés, empleando la mayor cantidad de recursos e iniciativas posibles.

3. Eje de toma de decisiones

La toma de decisiones, informadas y responsables, es hacia donde apunta todo el proceso de OVP. Tomar una decisión implica elegir entre alternativas, preferir una cosa en vez de otra, formar un juicio sobre algo que genera duda y adoptar una determinación al respecto. Se trata de un proceso complejo, secuencial y no siempre consciente, que toma lugar a lo largo de la vida y que se va sofisticando con el paso del tiempo, pasando de decisiones de menor trascendencia a decisiones de mayor trascendencia.

Para que un proceso de toma de decisiones se lleve a cabo de modo consciente y responsable se requiere que, previamente, exista un debido proceso que considere la información disponible, los pros y los contras de cada situación, sus oportunidades y riesgos, así como los efectos de la resolución que se tome.

El eje toma de decisiones cobra especial importancia durante la adolescencia, sobre todo cuando la o el estudiante se va acercando a su efectiva salida del sistema educativo, pues en este período es cuando deberá deliberar hacia dónde se dirigen sus intereses y cristalizarlos en decisiones puntuales.

El proceso de OVP está encaminado a que los estudiantes tomen sus propias decisiones, con libertad y responsabilidad, sin dejarse llevar por las motivaciones o imposiciones que provengan de otras personas. En ocasiones, resulta un trabajo difícil y duro para una o un estudiante el afirmarse en sus decisiones, sobre todo cuando estas no coinciden con lo que espera su familia, sus amigos y amigas, la institución educativa o la sociedad. Por lo cual es fundamental el apoyo que puedan recibir para responder con autonomía y en coherencia con su proyecto de vida.

Una correcta toma de decisiones en OVP, obedece al progresivo paso por diferentes momentos, a partir de los cuales una o un estudiante define una situación, se informa y busca alternativas, valora sus efectos o consecuencias, trabaja en generar opciones y elegir la mejor alternativa posible, para después aplicar dicha alternativa y comprobar sus resultados.

2.2 Articulación interna de las didácticas específicas en psicopedagogía. Actualización en la didáctica crítica actual.

“Cuanto más investigo el pensar del pueblo con él, tanto más nos educamos juntos. Cuanto más nos educamos, tanto más continuamos investigando”

Freire (1970)

Desde la perspectiva teórica de la Didáctica Crítica, se aborda el rol que deben desempeñar las profesoras y profesores. Por una parte asumiendo un papel científico: la o el docente es un científico del aula, porque relaciona la teoría con la práctica, analiza el aula desde diversas posiciones teóricas, que a su vez le permiten una praxis educativa. La o el docente tiende a desenvolverse dentro de la Didáctica Crítica, porque hace de la reflexión teórica un instrumento de acción. Es decir, visualiza la educación como un fenómeno social y por ello entiende que dentro del salón de clases, debe

considerar niveles de análisis que le permitan entender al aula como una realidad específica, lo social como subconjunto de lo ambiental y lo escolar como subconjunto de lo institucional.

A su vez, comprende que el proceso de aprendizaje y enseñanza, se encuentra vinculado a aspectos propios de la docencia como la finalidad, la autoridad, las interacciones y el currículo. Así como asumen el rol de agentes de transformación. Pansza, Pérez y Morán (2001), afirman que la educación escolarizada, puede ser vivida como una instancia enajenante, que nos integra acríticamente a un sistema, o como una instancia liberadora. Para estos educadores, desde una de las problemáticas de la didáctica, entendida como una disciplina comprometida y crítica que aborda el problema de la enseñanza y el aprendizaje, es posible pensar en transformaciones desde el interior de la práctica educativa.

Un tercer rol de la o el docente que internaliza la Didáctica Crítica, es la resistencia a la educación bancaria de la que habla Freire (1970), porta conciencia crítica entre las y los discentes, combate la actitud de quienes aún están sumergidos dentro de la educación neocolonizada y por último, es parte y arte en la construcción de un currículo crítico.

Docencia crítica versus Educación neocolonizada

Para la y el docente crítico, impulsar y motivar a las y los estudiantes, es un reto constante en el quehacer educativo. Ambos científicos sociales, interiorizan que el mundo que vive y enfrenta el estudiante de hoy es cambiante, complejo y multidimensional, por ello, toda acción que emprende lo ejecuta con intenciones definidas y pertinencia con la situación. Por ello, el docente empleará los conocimientos con el propósito de afrontar el reto crítica y creativamente para el logro del crecimiento intelectual y emocional de los alumnos y con ello mantenerse alerta a los sucesos dentro del aula y replantear lo ejecutado. El educador venezolano Bigott (2008) al respecto comenta:

En los momentos actuales y en los que vendrán, los educadores que para mí tienen que ser docentes- investigadores-agitadores van a tener la oportunidad de participar activamente en el presente y actuante proceso de transformación social. Ese educador -investigador -agitador va a adquirir una gran responsabilidad: pertenece a una comunidad desgarrada por los problemas

derivados de una equivocada, heredada y homicida política producida por una alianza en el poder entre una burguesía parasitaria y políticos desnacionalizados. El educador tiene entonces que saber interpretar esta transformación y producir conocimientos no para recrear ese pasado sino para comprender, para elaborar alternativas y para participar con ellas en la construcción de una sociedad diferente. (:1)

Otro de los grandes problemas de la o del docente, es la ausencia de respuestas a una pregunta básica ¿realmente enseña a pensar críticamente a las alumnas y alumnos? En este aspecto hay confusión entre saber y pensar la realidad, saber mucho desde un conocimiento acumulado, no necesariamente implica saber pensar la realidad en el presente. La docente y el docente científico, hallan la vía a su quehacer profesional de modo tal que despierte el interés por aprender y pensar la realidad, y para ello, ella y el tiene conciencia de su acción como fuente de aprendizaje, por lo que modela ante las alumnas y alumnos, una acción crítica y creativa que sirve de inspiración.

La Didáctica Crítica surge en oposición a la didáctica tradicional, y va de la mano con la Pedagogía Crítica. Para Bigott (2008) urge la necesidad de construirla. Él la sugiere como una nueva pedagogía. Una Pedagogía de la desneocolonización, una pedagogía alternativa, pedagogía revolucionaria o como se desee llamarla, entonces constituye una construcción teórico-práctica en y para la acción, en el sentido de llevar a la práctica una teoría y reforzarla en ese trabajo práctico. Esta Pedagogía en construcción, se encontrará dirigida a: (1) Realizar trabajos para conocer mejor nuestra realidad, que es en verdad, pluriétnica y pluricultural; (2) los resultados obtenidos implican un compromiso, por cuanto no son fuentes de recreación del educador, sino una realidad que está allí, calcinándolo hasta el tuétano y que debe ser develada y transformada; y (3) de allí la práctica como punto de partida del conocimiento.

Una pedagogía de la desneocolonización que no constituya sólo un instrumento para el perfeccionamiento de la práctica escolar sino que, situada en una perspectiva teórico-práctica fecunda, rompa definitivamente, de golpe, con violencia, con aquel modelo pedagógico que sólo el proceso de coloniaje cultural, como secuela, como emanación, como cantera inacabable del coloniaje económico se había congelado en nosotros, se había fetichizado. En consecuencia, este

proceso debe iniciarse con la búsqueda de una pedagogía posible.

2.3 Diseño y desarrollo curricular psicopedagógico estratégico.

Niveles y secuencia de la planificación

El reto de la planificación es establecer políticas y planes, programas y proyectos que orienten la formación, la organización y la gestión de las instituciones escolares para formar ciudadanos responsables, capaces de aprender autónoma y continuamente, para actuar eficazmente en una sociedad sometida a continuos cambios, lo que implica emprender esfuerzos colectivos que conlleven la mejora de la calidad de la educación y gestión escolar a todos los niveles: estatal, autonómico y local.

González y Jiménez (2004a, 391) contemplan tres secuencias en la planificación de la enseñanza, si bien consideran que su desarrollo posee aspectos diferenciales, según se produzca en la educación formal o no formal:

- Planificación estratégica: preocupada fundamentalmente de la especificación mediante objetivos de las políticas existentes (orientación).
- Planificación táctica: adecuación de lo estratégico a un contexto y centrada en ordenación de medios (analizar recursos y entorno).
- Planificación operativa: aplicada a situaciones concretas y dirigidas a desarrollar actuaciones (ordenar y desarrollar acciones concretas).

2.4 Planeamiento didáctico.

La programación de aula se percibe como un proyecto de acción inmediata que, incardinado en el proyecto curricular, contextualiza y ordena las tareas escolares de un determinado grupo de alumnos, para contribuir a su desarrollo integral y a su misma capacitación. A este efecto, debe incluir objetivos, competencias básicas, contenidos, metodología y propuesta de evaluación. Es, por tanto, un documento escrito, en términos de sistematización y organización del trabajo escolar, en el que se anuncia lo que se piensa hacer durante el proceso educativo de un grupo concreto de alumnos.

Caracterización

Toda programación pretende adaptar el proyecto pedagógico de un centro a las características concretas de un grupo de alumnos, constituyendo, por tanto, un núcleo operativo básico en torno al cual se establecen las orientaciones organizativas y didácticas de la acción docente en el aula, una acción que se desarrollará conjuntamente entre profesores y alumnos.

Las notas más características de una programación de aula pueden concretarse en las siguientes:

- 1) Coherencia. La programación es parte relevante de un diseño planificador más amplio con el que mantiene relaciones de carácter interdependiente. Proyecto educativo y programación de aula se implican mutuamente en un proceso educativo continuo.
- 2) Contextualización. La programación asume el contexto educativo al que se dirige, las características del grupo-clase donde se pondrá en marcha y las peculiaridades de los alumnos, individualmente considerados.
- 3) Utilidad. La programación no está pensada para satisfacer las exigencias de la administración educativa, sino para responder eficazmente a las necesidades de los alumnos.
- 4) Realismo. La programación debe huir del remedo y de la utopía, es decir, del plagio y de la falta de viabilidad de su propuesta.
- 5) Colaboración. La programación ha de surgir de la actuación colaborativa del profesorado de un ciclo, etapa o materia, mediante la cooperación y el trabajo compartido.
- 6) Flexibilidad. La programación no es un instrumento pensado para encorsetar las prácticas escolares, sino para orientarlas y dotarlas de funcionalidad y sentido.
- 7) Diversidad. La programación puede articularse en torno a diferentes técnicas didácticas, que no necesariamente han de tener la estructura de una Unidad Didáctica. Las tareas del aula pueden organizarse a partir de proyectos, centros de interés, tópicos, investigación del medio...

2.5 Diagnóstico y evaluación.

Las múltiples perspectivas bajo las que puede ser considerada la evaluación, así como las funciones que en cada caso pueda cumplir, han dado lugar a diferentes denominaciones o tipos de evaluación:

1) En función del agente evaluador:

a) Interna: Es la que se realiza desde el punto de vista del protagonista (sea un centro, los profesores o los propios alumnos).

b) Externa: Es aquella que efectúa el docente o, en su caso, el experto en evaluación, utilizando técnicas adecuadas, tratando de comprobar lo encomendado.

Cuando combinamos la evaluación externa con la interna para evaluar un centro en su conjunto, por ejemplo, las aportaciones de mayor valor no tienen por qué ser del evaluador externo ni tampoco del que se autoevalúa (sea centro, alumno o profesor) o evaluador interno. Lo más probable es que como mejor aparezca la verdad sea a través del diálogo entre las partes.

2) En función de las finalidades y momentos en los que se realizan:

a) evaluación diagnóstica;

b) evaluación formativa y

c) evaluación sumativa.

Lo podemos ver muy brevemente en el cuadro siguiente:

Tipos	Momento en el que se realiza	Funciones
Diagnóstica	Inicial	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer el punto de partida del alumno. - Facilitar el diseño de los procesos de enseñanza-aprendizaje. - Diseñar nuevos aprendizajes.
Formativa	Continuo	<ul style="list-style-type: none"> - Seguir el ritmo de aprendizaje de los alumnos. - Constatar el proceso de aprendizaje. - Modificar estrategias a lo largo del proceso.
Sumativa	Final	<ul style="list-style-type: none"> - Permite comprobar el grado en que el alumno alcanzó los objetivos previstos. - Constatar la consecución de objetivos.

Tabla 8.2. Clasificación de los tipos de evaluación según sus finalidades y momentos.

Evaluación inicial o diagnóstica

La evaluación inicial o diagnóstica tiene como finalidad lograr un conocimiento inicial del alumno con el objeto de colaborar en la mejora de su aprendizaje o acomodar las estrategias didácticas a sus capacidades e intereses. Ofrece una información imprescindible para poder acomodar las actividades docentes al ritmo del alumno (Tejada, 1999).

Este concepto cobra importancia desde el punto de vista constructivista, pues esta modalidad de evaluación permite averiguar las ideas previas de los alumnos respecto a un determinado tema, lo que permitirá diseñar la enseñanza teniendo en cuenta dichos conocimientos, de manera que los alumnos puedan construir explicaciones de la realidad cada vez más ajustadas a los datos que obtienen de la experiencia y a las explicaciones que derivan del conocimiento científico.

Evaluación final o sumativa

La evaluación sumativa tiene como objetivo fundamental el control de los resultados del aprendizaje. Ha de permitir determinar si se han conseguido o no, y hasta qué punto, las intenciones educativas previstas. Al controlar solamente la calidad del producto final (por eso se llama evaluación final) no tiene posibilidad de intervenir a lo largo del proceso ni, por ello, modificarlo, pero sí nos permite emitir juicios de valor sobre la situación en que se encuentra cada uno de los alumnos en relación con la consecución de los objetivos propuestos. La toma de decisiones se orienta a la certificación y o promoción.

Este tipo de evaluación pretende recoger datos que nos permitan emitir juicios de valor sobre la validez del proceso seguido y sobre la situación en que se encuentra cada uno de los alumnos en relación con la consecución de los objetivos propuestos. Además, la información que nos proporciona la evaluación final nos ha de servir para reorientar y mejorar el proceso de aprendizaje y para detectar necesidades propias de aquellos alumnos que requerirán el diseño de un tipo específico de intervención pedagógica.

En nuestra opinión, se ha de considerar estrechamente vinculada a la formativa ya que ha de

permitir el análisis y la valoración de todo el proceso educativo. Como es lógico, se realiza al final de etapa, ciclo, o unidad didáctica para comprobar el logro de los objetivos didácticos propuestos.

Evaluación formativa

La evaluación formativa pretende modificar y perfeccionar, durante el mismo proceso a evaluar, todo lo que no se ajusta al plan establecido o se aleja de las metas fijadas. En su planteamiento formativo, la evaluación es usada para apoyar o reforzar el desarrollo continuado de un programa o persona con el fin de provocar la reorientación de la conducta de cada uno. En educación supondría evaluar el proceso completo que el alumno sigue en sus tareas para introducir, sobre la marcha del mismo, las modificaciones oportunas, que podrán referirse a la intervención del profesor, al ajuste de la temporalización, a cambio de actividades, etc.

Este tipo de evaluación requiere aplicar estrategias e instrumentos diversos que permitan determinar el punto donde se encuentra el alumno antes de plantear una nueva situación de aprendizaje. La práctica de esta evaluación se concreta, frecuentemente, con el uso de la observación sistemática con el fin de facilitar la obtención de información que permita actuar en el proceso de desarrollo de las capacidades del alumnado.

La evaluación procesual como síntesis de los momentos de la evaluación

Hemos hablado de distintos e importantes momentos de la evaluación que se concretan en la inicial, final y formativa. En el marco del modelo curricular de proceso, el concepto de evaluación procesual se encuentra íntimamente vinculado al de evaluación formativa y continua. En un sentido amplio, evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje requiere, por un lado, una supervisión constante del aprendizaje del alumno y, por otro, la adaptación y regulación recurrente de la respuesta educativa a esas condiciones de aprendizaje que se detecten en cada momento. Ahora bien, no toda la evaluación «continua» es siempre «procesual»; así como tampoco la dimensión «formativa» de la evaluación deriva únicamente de la valoración de los procesos internos y propios del aprendizaje de cada alumno. En un sentido más restringido, la característica auténticamente distintiva del concepto de evaluación procesual reside en su propio objeto: los procesos internos y las estrategias de aprendizaje que posibilitan las sucesivas adquisiciones educativas.

A partir de las aportaciones de las teorías cognitivas y constructivistas del aprendizaje, los nuevos enfoques de la evaluación educativa se dirigen, no solo a comprobar si el alumno ha asimilado unos determinados contenidos, sino sobre todo a valorar si esos contenidos han facilitado el desarrollo de capacidades o componentes cognitivos (procesos, conocimientos previos, estrategias, destrezas...) que hacen posible la adquisición de una capacidad en particular o la capacidad general de aprender a aprender.

Es este sentido «restringido» el que nos puede mostrar el camino más sólido para superar la supuesta antinomia procesual-final. La evaluación sumativa o final está dirigida a determinar el grado de dominio del alumno en un área de aprendizaje. La evaluación procesual puede ser, sin embargo, inicial, progresiva o final, según el momento en que evaluemos los procesos, conocimientos y estrategias de aprendizaje que requiere la asimilación de unos contenidos o el desarrollo de una capacidad (Blázquez y otros, 1998b).

En cualquier caso, todos los momentos de la evaluación se han de considerar estrechamente vinculados; no se puede considerar la evaluación sumativa sin vincularla a la formativa, dado que esta permite el análisis y valoración de todo el proceso educativo, ni se entiende bien la inicial sin la final y viceversa. Del mismo modo que la procesual, como indica su denominación, afecta a todo el proceso.

Criterio de clasificación	Tipos de evaluación	Objetivos
En función del agente evaluador	Interna	Realizar una valoración desde el punto de vista protagonista (sea un centro, los profesores, los alumnos).
	Externa	La efectúa el docente o el experto en evaluación sobre un objeto determinado a evaluar.
En función del momento y la finalidad	Inicial o diagnóstica	Lograr un mayor conocimiento del alumno para colaborar en la mejora de su aprendizaje.
	Sumativa o final	Controlar los resultados del aprendizaje.
	Continua o formativa	Analizar con preferencia las diversas variables que ayudan o interfieren en el proceso didáctico.

Tabla 8.3. Cuadro resumen de los tipos de evaluación.

2.6 Didácticas especiales en la educación superior.

Cambios en la Educación Superior contemporánea

Los cambios que la sociedad contemporánea está afrontando son de tal envergadura que los sistemas educativos ,en todo el mundo, se han visto en poco tiempo literalmente sacudidos. La ciencia y la tecnología evolucionan a un ritmo vertiginoso, con lo que el conocimiento reciente corre el riesgo de convertirse pronto en obsoleto. El poder de las sociedades se basa en su capacidad para producir y aplicar nuevos conocimientos de forma innovadora. Hoy más que nunca cobra vigencia el lema: «conocimiento es poder». Las universidades tienen como materia prima la generación de nuevos conocimientos, de ahí que mientras mayor sea su capacidad en este terreno, mayores serán sus fortalezas. Pero esto significa un gran lance que obliga a las instituciones de educación superior a replantear sus modelos de formación. El desafío es de tal calibre que incluso se ha llegado a señalar la necesidad de «reinventar la escuela».

Es por ello que los países desarrollados, en los últimos años, han puesto en marcha amplios proyectos de reforma educativa que buscan nuevas formas de atender las demandas y exigencias de la sociedad del conocimiento, conscientes de que no pueden seguir respondiendo con las fórmulas que lo hacían antes. En el discurso de esta reforma, se plantea la necesidad de un cambio de paradigma, lo que significa que el proceso educativo no puede continuar centrado en la enseñanza o, lo que es lo mismo, en el profesor. Se trata de reemplazar un paradigma de enseñanza por un paradigma centrado en el aprendizaje. Esto quiere decir volver la mirada al alumno y sus necesidades de aprendizaje, durante tanto tiempo descuidadas por la escuela. Aunque esta idea deberá tomarse con reservas, porque de ningún modo significa descuidar la figura del profesor, quien requerirá aprender, desaprender y reaprender nuevas competencias (Stoll, Fink y Earl, 2003; Moreno Olivos, 2009b).

Algunos retos de la Enseñanza Superior

Las instituciones de educación superior contemporáneas afrontan muchos desafíos, en este apartado no pretendemos hacer un tratamiento exhaustivo de los mismos, sino sólo enlistar algunos de los que consideramos más apremiantes y cuya atención debe constituir una de las preocupaciones de primer orden para los responsables de su calidad.

Aulas sobrepobladas.

La democratización de los sistemas educativos en el mundo ha producido que cada vez más arriben al aula, jóvenes de estratos socioeconómicos que antes permanecían al margen de los beneficios de la educación superior pública, con lo que se ha dado el fenómeno de masas de las aulas universitarias. Esto, desde luego plantea nuevos lances al profesorado que en la cotidianidad tiene que lidiar con aulas saturadas, heterogéneas y diversas, lo que requiere un cambio importante en las formas de organizar y conducir el proceso de enseñanza. Con aulas sobrepobladas es difícil implementar metodologías que propicien una atención personalizada del alumno; el apoyo y el tiempo que el profesor puede dedicar a cada uno de sus alumnos se verán limitados, por lo que tiene que recurrir a propuestas más convencionales, tales como: clases tipo conferencia, exposiciones orales, trabajo en grupos, exámenes escritos... Pero la ratio profesor-alumno no puede ser un obstáculo insalvable para el cambio, habrá que buscar un balance entre una pedagogía frontal y una pedagogía horizontal, y gradualmente, transitar hacia esta última.

Diversidad del alumnado.

Este punto está estrechamente relacionado con el anterior, al ser más heterogénea la población escolar el profesor tiene que recurrir a una gama también mucho más variada en cuanto a las metodologías de enseñanza-aprendizaje por emplear en el aula, de modo que su instrucción pueda dar respuesta a los diversos intereses, necesidades, expectativas y proyectos de los alumnos. Esto exige un cambio en la formación continua del profesorado, que, en el mejor de los casos, ha estado orientada al manejo de un grupo-clase promedio. Será necesario reemplazar estos modelos de formación estandarizados por otros más flexibles, abiertos y heterogéneos. En definitiva, se trataría de apostar seriamente por una pedagogía diferencial (Meirieu, 2002; Perrenoud, 2010).

Currículo universitario fragmentado.

Otro desafío se refiere al diseño curricular. Siguiendo las tendencias actuales, la educación superior cada vez más opera con un currículo flexible y diversificado, en su afán por responder de forma más adecuada a los distintos intereses formativos de los alumnos, su oferta incluye una amplia gama de cursos y seminarios optativos, de suerte que el alumno tiene una mayor capacidad de elección para, de acuerdo con sus requerimientos, conformar su propio itinerario académico. Esto mete en

serios apuros al profesorado que tiene que operar con un currículum mucho más móvil y fragmentado, lo que exige una didáctica acorde con estas características.

Condiciones laborales del profesorado.

Los enseñantes encaran una serie de contradicciones en el ejercicio de su profesión, siendo una de ellas un ambiente laboral poco propicio para el cambio y la innovación. Mientras que por un lado se demanda al docente que sustituya su enseñanza convencional por otra «moderna» o «progresista», la escuela, en general, continúa siendo una institución conservadora, donde el peso de las tradiciones pedagógicas y las rutinas hacen difícil un cambio sustancial en la cultura y subculturas escolares (Hargreaves, 1996).

Primero habrá que conocer el contenido y la forma de la cultura escolar para posteriormente introducir cambios en el aula que tengan visos de prosperar y brindar al profesorado los apoyos suficientes para mantener la innovación a través del tiempo, de lo contrario, si sólo se pretende modificar las estrategias de enseñanza en el aula al margen de la cultura escolar, el cambio se convertirá en mera retórica o en un anhelo inalcanzable (Moreno Olivos, 2002).

2.7 Excepcionalidad en el método mínimo de los fundamentos de la educación superior.

¿Qué habría que cambiar en las instituciones educativas para responder acertadamente a estos retos?

Desde un enfoque socioconstructivista del currículum se intenta cambiar los modelos de formación profesional. Esta empresa, como es de esperarse, trastoca el proceso de enseñanza-aprendizaje, las metodologías de trabajo empleadas, la evaluación del aprendizaje, el clima de aula, las relaciones profesor-alumno, etc. Se trata de un cambio sustancial que busca pasar de un concepto de aprendizaje, entendido como la capacidad que tiene un individuo para almacenar en su memoria conocimientos, datos e información, a concebir el aprendizaje como un proceso de adquisición y desarrollo de capacidades; transitar de una pedagogía unidireccional a una pedagogía bidireccional o multidireccional, de un trabajo focalizado en la figura del docente a un trabajo centrado en el grupo, donde el aprendizaje cooperativo ocupe un lugar relevante (Serrano, et al., 2008; Pons, et, al., 2010). Este tránsito también implica dejar de concebir a la enseñanza como transmisión de información y entenderla como un proceso encaminado a promover la comprensión y el aprendizaje

profundo del educando.

Los actuales modelos de formación universitarios conceden un peso importante al desarrollo de las competencias profesionales (Barrón, 2009; Pinilla, 2002, aunque no existe consenso respecto al concepto de competencias y se admite la existencia de distintos enfoques de las competencias en educación (Moreno Olivos, 2009a; Rueda, 2009; Deseco, 2000; 2005; Díaz Barriga, 2006). En Latinoamérica la propuesta que más ha influido es el Proyecto Tuning (que a nuestro juicio se encuentra sobrevalorado sin tener los méritos suficientes para ello), tanto es así que incluso recientemente se ha creado un modelo a imagen y semejanza del proyecto creado por la Comunidad Europea para sus países miembro, algo que no deja de ser cuestionable.

Pero desarrollar competencias en los educandos es una labor compleja, sobre todo si consideramos la poca o nula experiencia que tenemos en la puesta en marcha de un currículum basado en competencias (Moreno Olivos, 2010a, Gimeno, 2008). Uno de los primeros obstáculos que hay que vencer es el factor tiempo. Las competencias requieren tiempo para poder ejercitarse, lo que significa sacrificar parte del espacio destinado a la adquisición de conocimientos y una considerable reducción de los contenidos de aprendizaje. Esta decisión seguramente encontrará serias resistencias de parte de muchos profesores, entre otras razones, porque pueden ver amenazada la existencia de su asignatura o una disminución considerable en el número de horas de clase.

El contenido.

La educación superior tiene como uno de sus propósitos centrales la formación integral del individuo (lo que significa cultivar todos los aspectos de la personalidad humana: física, intelectual y moral), aunque esta propuesta tiene poco de novedosa (la formación integral coincide con el ideal latino de la humanitas y con el ideal griego de la paideia), lo cierto que es actualmente existe consenso en cuanto a la necesidad de recuperar esta finalidad durante tanto tiempo relegada. Se trata de que los educandos adquieran conocimientos y desarrollen capacidades, habilidades, disposiciones, actitudes y valores que les permitan responder de forma efectiva y oportuna a los diversos problemas presentes y futuros en una sociedad cada vez más compleja y cambiante.

El desarrollo de competencias no significa de ningún modo darle la espalda a los saberes (Perrenoud, 2008). Los conocimientos no deben desatenderse, al contrario, se debe prestar especial cuidado a la calidad del contenido que se va a enseñar, porque de su valor y pertinencia dependerá la promoción de las competencias. El contenido de aprendizaje no debe entenderse de forma reduccionista, como antes, que sólo contemplaba los conocimientos, sino que incluye también habilidades, disposiciones, actitudes y valores. Una didáctica para la educación superior debe atender los principios que guían el tratamiento de los contenidos de forma que el aprendizaje humano sea posible.

2.8 Metaintervención excepcional psicopedagógica en educación.

*Donde haya un árbol que plantar, plántalo tú. Donde haya un error que enmendar,
enmiéndalo tú. Donde haya un esfuerzo que todos esquivan, hazlo tú.
Sé tú el que aparta la piedra del camino.
Gabriela Mistral
Premio Nobel de Literatura, 1945*

EL MODELO CLÍNICO O MODELO DEL COUNSELING

Tal como señalábamos anteriormente, al modelo clínico también se le conoce como modelo de counseling o relación de ayuda. La Asociación Británica para el Counseling (British Association for Counseling, 1992: 17) define el counseling como «la utilización hábil y fundamentada de la relación y la comunicación, con el fin de desarrollar el autoconocimiento, la aceptación, el crecimiento emocional y los recursos personales». El propulsor de este modelo fue Carl Rogers, quien, con la publicación de su obra *Counseling and Psychotherapy* (1942) indicó que el foco de atención del asesoramiento se debe centrar en la persona y no en el problema. La psicoterapia promovida por Rogers presenta diferencias sustanciales respecto a la intervención clínica anterior:

- 1) No consiste en hacer algo al individuo, sino en una tarea de liberación, para que la persona crezca y se desarrolle. Tal como señala Barreto et. al. (1997) no es hacer algo a alguien sino algo con alguien.
- 2) Concede más importancia a los elementos emocionales que a los intelectuales.
- 3) Da más importancia a la situación presente que a la pasada.

4) Se destaca, por primera vez, que la relación terapéutica es en sí misma una experiencia de crecimiento.

Rogers se dio cuenta de la necesidad de cambiar las medidas curativas por las preventivas y de hacer tratamientos teniendo en cuenta el entorno físico y psicológico del sujeto. Indicó la necesidad de ayudar a los clientes a que se enfrenten mejor con su situación a través de las entrevistas y de las técnicas del consejo y de la psicoterapia.

En la psicoterapia de Rogers encontramos las siguientes características:

- El sujeto llega para recibir ayuda.
- La situación de ayuda queda delimitada.
- El asesor fomenta la libre expresión de los sentimientos que acompañan al problema.
- El asesor acepta, reconoce y clarifica estos sentimientos negativos.
- Cuando los sentimientos del sujeto han sido expresados en su totalidad surgen expresiones tentativas de impulsos positivos que promueven el crecimiento.
- El asesor acepta y reconoce los sentimientos positivos de la misma manera que aceptó y reconoció los negativos.
- La captación intuitiva, la comprensión del Yo y su asunción constituyen el siguiente paso importante de este proceso.
- Mezclado con el proceso de captación intuitiva se da un proceso de clarificación de las decisiones y de los modos de acción posibles.
- La iniciación da acciones positivas pequeñas pero altamente significativas.
- Una vez que el individuo ha captado su situación y ha intentado tomar algunas determinaciones positivas, los aspectos restantes son elementos de maduración.
- Existe una acción positiva e integradora cada vez mayor por parte del cliente.
- Existe una necesidad cada vez menor de recibir ayuda y un reconocimiento de que la relación debe terminar.

EL MODELO DE PROGRAMAS

Se entiende por programa «toda actividad preventiva, evolutiva, educativa o remedial que, teóricamente fundamentada, planificada de modo sistemático y aplicada por un conjunto de profesionales de modo colaborativo, pretende lograr determinados objetivos en respuesta a las necesidades detectadas en un grupo dentro de un contexto educativo, comunitario, familiar o empresarial» (Repetto, 2002: 297).

Por su parte, Álvarez, Riart, Martínez y Bisquerra (Bisquerra, 1998: 85) definen el programa como una «acción continuada, previamente planificada, encaminada a lograr unos objetivos, con la finalidad de satisfacer necesidades, y/o enriquecer, desarrollar o potenciar determinadas competencias».

Todo programa, por tanto, implica una actividad planificada, la cual debe encontrar su fundamento en las teorías previamente desarrolladas. Además, la aplicación del programa supone una actuación común, colaborativa y abierta a diversos contextos, donde la finalidad es dar respuesta a unas necesidades previamente detectadas. La mayoría de autores señala, como básicos, los siguientes elementos imprescindibles en todo programa:

- Ha de basarse en la identificación de unas necesidades.
- Ha de dirigirse al logro de unos objetivos para cubrir las necesidades detectadas.
- La actividad se ha de planificarse previamente.
- La actividad ha de ser evaluada.

Para Hargens y Gysbers (1984) la intervención basada en programas se fundamenta en cuatro premisas:

1. Los programas de orientación educativa se conciben con características similares a las de cualquier otro programa educativo, por lo que deberán contar con parecidos elementos: objetivos,

contenidos, metodología, evaluación, personal profesional, materiales y recursos, actividades y estrategias...

2. Todo programa de orientación debe ser comprensivo, contando con todos los elementos del sistema educativo y debe estar basado en la teoría del desarrollo.

3. Los programas han de tener un carácter preventivo. Por ello, se han de centrar más en desarrollar en el alumnado destrezas y competencias que en remediar déficits o solucionar problemas.

4. Los programas de orientación han de ser siempre fruto del trabajo en equipo, se debe contar con todas las personas implicadas en su desarrollo, a fin de que el programa tenga ciertas garantías de éxito. Difícilmente un programa impuesto por un agente externo, que no responde a necesidades del colectivo a quien se destina ni ha contado con la participación de los implicados desde un principio, va a ser acogido para ser posteriormente desarrollado.

EL MODELO DE CONSULTA

La intervención directa sobre el individuo (a través del modelo clínico) y la intervención grupal sobre el colectivo (a través del modelo de programas) no son suficientes si se quiere afrontar con eficacia y de forma plena la función educativa de la orientación. Es imprescindible tener presente en esa acción orientadora a la intervención indirecta sobre todos los agentes educativos, en especial sobre los profesores y los padres, sin olvidar la consulta a la institución educativa como tal. A este modelo de intervención le denominamos de consulta y podríamos definirlo como la «relación entre dos profesionales generalmente de diferentes campos: un consultor (orientador, psicopedagogo) y un consultante (profesor, tutor, familia)» que plantean una serie de actividades con el fin de ayudar/asesorar a una tercera persona o institución. Ésta puede ser un alumno, un servicio, una empresa, etc.

Dos pueden ser los objetivos de las funciones de consulta (Bisquerra y Álvarez, 1996: 331):

a) La función de consulta como actividad profesional de ayuda a los diferentes agentes y a la propia institución u organización.

b) La función de consulta como una estrategia de intervención y formación.

No se debe confundir el modelo de consulta con el modelo de counseling. Cuando hablamos de consulta nos estamos refiriendo a una relación entre profesionales, con status similares que se aceptan y respetan, desempeñando cada uno su papel (consultor/consultante). Y cuando nos referimos al counseling, esa relación se está llevando a cabo entre personas con distinto status (orientador-cliente) con un carácter predominantemente terapéutico. La relación en la consulta es triádica: consultor-consultante-cliente. El consultante decide acudir al consultor para realizar una consulta que afecta a la relación que este último mantiene con el cliente. De ahí que digamos que el modelo de consulta supone para el orientador una intervención indirecta.

Se establece la relación consultor-consultante y el consultante lo hace con el interesado. Sólo en contadas ocasiones el consultor actúa de forma directa, precisamente cuando el consultante, después de haber recibido la ayuda, no se encuentra todavía dispuesto y preparado para afrontar la relación con el sujeto. El consultante actúa de mediador realizando una intervención directa; mientras que el consultor presta una ayuda de forma indirecta. Aunque el consultor no entra normalmente en contacto directo con el interesado, sí que controla y supervisa el proceso de la consulta.

Dentro del modelo de consulta podemos destacar tres campos:

a) El campo de la salud mental, basado en los planteamientos de Caplan (1970), donde se trata de ayudar al consultante a que afronte cada una de las situaciones problemáticas que se le presentan a través de una información y formación adecuadas. Pero también, en el campo de la salud mental, en ocasiones el consultante es el profesional de la psicología y pedagogía quien acude, por ejemplo, al médico psiquiatra que está atendiendo a un alumno del centro donde aquel trabaja. La consulta se produce entre dos profesionales interesados por un tercero, en este caso, el alumno o alumna.

b) El campo de las organizaciones donde se prima la función del consultor como agente de cambio o consultor de procesos que ayuden a proporcionar las competencias para resolver los problemas y

asumir las responsabilidades (Drapela, 1983). En esta ocasión contemplamos el centro educativo como organización y el modelo de consulta se produce cuando, por ejemplo, el equipo directivo o la Comisión de Coordinación Pedagógica consultan al psicopedagogo/a acerca de la elaboración del Plan de Acción Tutorial o del Proyecto Educativo de Centro, para mejorar la atención al alumnado.

c) El campo educativo, donde se trata de ayudar a un tercero que es el alumno. En este caso, el consultor habitualmente es el orientador; el consultante es el profesor, que actúa de mediador y el cliente es el alumno. Las consultas habitualmente se centran en temas relacionados con la metodología a emplear con el alumnado que presenta necesidades educativas especiales, o solicitando información acerca de alguna discapacidad, o respecto a cómo elaborar las adaptaciones curriculares. En ciertas ocasiones el consultor podrá ser el tutor, los mediadores los padres, y el cliente será también el alumno, por ejemplo, cuando los familiares solicitan información acerca del rendimiento escolar de su hijo/a y se tiene que establecer una coordinación entre el trabajo realizado en la escuela y el que se lleva a cabo en casa.

LINKOGRAFÍA

<http://www.scielo.org.bo/pdf/rieiii/v2n1/n01a06.pdf>

[file:///C:/Users/Usuario/Downloads/didacticageneral%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/didacticageneral%20(2).pdf)

<http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/viewFile/45/24#:~:text=Se%20definen%20las%20did%C3%A1cticas%20especiales,opera%20sobre%20contenidos%20de%20instrucci%C3%B3n>

<http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/23882/s4.pdf?sequence=6>