



Mi Universidad

LIBRO

Psicología Educativa

Licenciatura en Psicología

Segundo Cuatrimestre

Enero - Abril

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 – Tzimol 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.

Psicología Educativa

Objetivo de la materia:

Comprender a la educación como un fenómeno social y caracterizar algunas de sus dimensiones y de los problemas que se presentan en el ámbito nacional e internacional. Analizar el campo de la Psicología Educativa como área de la Psicología, diferenciada, con teorías, objeto de estudio y métodos particulares.

Criterios de evaluación:

No	Concepto	Porcentaje
1	Trabajos Escritos	10%
2	Actividades Áulicas	20%
3	Trabajos en plataforma Educativa	20%
4	Examen	50%
Total de Criterios de evaluación		100%

INDICE

Unidad I

La educación: un contexto para la psicología de la educación.

- I.1 Conceptos básicos de educación, así como sus tipos, dimensiones y componentes.
- I.2 Relación educación-sociedad.
- I.3 Fundamentos filosóficos, políticos, sociales, etc., de la educación.
- I.4 El lugar de la Psicología Educativa y las ciencias de la educación.
- I.5 Panorama general del Sistema Educativo Nacional.
- I.6 Marco legal del derecho a la educación en México
- I.7 Desafíos y retos de la educación.
- I.8 La educación desde la perspectiva de los organismos internacionales.

Unidad II

La psicología de la educación.

- 2.1 Surgimiento y contexto histórico de la Psicología de la Educación.
- 2.2 El perfil de formación del psicólogo de la educación.2.3 Ejercicio profesional del psicólogo de la educación: situación actual y nuevos campos de desarrollo.
- 2.3. Ejercicio profesional del psicólogo de la educación: situación actual y nuevos campos de desarrollo.
- 2.4 El psicólogo educativo ante los problemas de la educación nacional.
- 2.5 Temas de investigación en el campo de la Psicología Educativa. Panorama nacional e internacional.

2.6 Papel del psicólogo de la educación en otros países.

Unidad 3

Enfoques teóricos y ámbitos de intervención de la psicología educativa.

3.1 Estrategias de enseñanza y aprendizaje.

3.2 Evaluación del aprendizaje.

3.3 Motivación escolar.

3.4 Aprendizaje cooperativo.

3.5 Atención a la diversidad.

3.6 Desarrollo de habilidades de pensamiento (pensamiento crítico, creatividad y solución de problemas).

3.7 Educación emocional.

3.8 Enseñanza de valores.

3.9 Nuevas tecnologías en la educación.

Unidad 4

Teorías del desarrollo humano.

4.1 Teoría de Vygotsky.

4.2. Teoría de Piaget.

4.3. Teoría de Fuerstein.

4.4. Complicaciones Educativas.

Unidad I

La educación: un contexto para la psicología de la educación.

I.1 Conceptos básicos de educación, así como sus tipos, dimensiones y componentes.

EDUCACIÓN Y DIMENSIONES DE LA EDUCACIÓN

El término *educación* comienza a usarse en el siglo XVIII con la formación de los sistemas escolares nacionales.

Es un término de uso habitual y cotidiano porque a todos nos afecta de algún modo; aunque existen diversas maneras de concebirlo, y más aún de llevarlo a cabo, el denominador común es la idea de **perfeccionamiento**.

<<Educación>> es un término ambivalente tanto en su etimología como en su campo de actuación.

Con respecto a su etimología procede del latín *educo-as-are* que significa criar, amamantar o alimentar. Otros autores hablan de la procedencia del verbo *educo-is-ere*, que significa extraer de dentro hacia afuera.

CARACTERÍSTICAS DE LA EDUCACIÓN:

Necesidad {
Supervivencia: precariedad inicial del ser humano
Conocimientos / técnicas / instrumentos
Formación profesional: media, superior
Formación permanente

Necesidad: La necesidad está determinada por razones biológicas, psicológicas y sociológicas.

Universalidad { Todos
Fenómeno socializante y de igualdad
Optimación de relaciones entre personas y los pueblos.

Universalidad: Porque afecta a toda la Humanidad, en todas partes y en todos los tiempos. Tiene extraordinaria importancia y presenta cambios significativos de épocas a otras, de unos lugares a otros y también de unas personas a otras.

Complejidad { Multitud de factores que la condicionan

Inmensamente cara { edificios
material
personal
etc.

Complejidad: La educación es un fenómeno tremendamente complejo, que depende de numerosos factores que la condicionan.

Factores condicionantes:

Personales	Económicos	Étnicos	Familiares	Científicos
Sociales	Éticos	Religiosos	Profesionales	Etc...
Culturales	Escolares	Políticos	Estéticos	

Notas que caracterizan la educación:

- a) Idea de **perfeccionamiento**: el fin es el perfeccionamiento del ser humano
- b) **Medio para alcanzar el fin del hombre**: medio para q el hombre se realice en su plenitud
- c) **Organización u ordenación**: organizada en fases. Sea personal o socialmente la educación es vista como medio de estructuración y organización
- d) **Acción humana**: son influencia de un ser humano sobre otro. Es una influencia humana porque se trata de un fenómeno social.
- e) **Intencionalidad**: toda acción educante debe tener intención de enseñar
- f) **Referencia a las características específicamente humanas**: voluntad, entendimiento, moralidad...
- g) Concepto de **ayuda o auxilio**: cualquier individuo necesita ayuda para alcanzar sus metas.
- h) **Proceso de individualización**: un único individuo con intención de ser educado
- i) **Proceso de socialización**: a través de la educación se aprende el lenguaje, costumbres, conocimientos y normas morales vigentes en la sociedad.

Ampliando las notas que caracterizan la educación A.J. Colom y L. Nueñez (2001) nos hablan de las siguientes:

- a) Acción o proceso
- b) Comunicación de información
- c) Intención o proyecto
- d) Inteligencia

- e) Aprendizaje

- f) Pragmática, para la vida
- g) Orientación a valores
- h) Moralización
- i) Crítica o libertad

- j) Integral

- k) Innovación para el cambio

La educación se dirá que es:

- Un proceso dinámico entre dos personas

- Proporciona las metas y ayudas para alcanzar las metas del hombre, partiendo de la aceptación consciente del sujeto

- Pretende el perfeccionamiento del individuo como persona

- Busca la intersección activa y consciente del individuo en el medio social

- Significa un proceso permanente e inacabado a lo largo de toda la vida humana

- Que el estado resultante, aunque no definitivo, supone una situación duradera y distinta del estado original del hombre

Elementos constituyentes de la educación:

I. EDUCACIÓN COMO ACCIÓN:

Hay dos elementos clave en el concepto de educación: el sujeto que se educa (educando) y el que educa (educador). La situación es siempre dinámica gracias a las influencias del exterior.

2. INTENCIONALIDAD:

La actividad educativa es conscientemente intencional:

- a) Elaborar acciones educativas pertinentes
- b) Prevenir sobre acciones no pertinentes
- c) Potenciar las que produzcan efectos deseados de acuerdo con las metas propuestas.

Para alcanzar las metas hay que alcanzar:

- objetivos
- contenidos
- actividades
- examen

3. SISTEMATISMO:

Según el grado de intencionalidad y sistematismo en un determinado programa educativo se distingue entre:

- Educación formal: escuela
- Educación no formal: academias
- Educación informal: familia, amigos...

4. LOS FINES DE LA EDUCACIÓN:

- a) Función referencial: eficacia del proceso educativo
- b) Función organizadora: funciones de los fines, como se gradúan y sistematizan
- c) Función integradora: en un eje aglutinador de todo el proceso educativo
- d) Función prospectiva: anticipando el resultado previsible; reglas y acciones

EFFECTOS DE LA ACCIÓN EDUCATIVA

Enseñanza: Hace referencia a la labor docente. Actualmente se considera que no hay enseñanza si no se produce aprendizaje.

Presentación sistemática de hechos, ideas, habilidades y técnicas a los estudiantes.

Aprendizaje: Significa adquirir. Aprender supone cambios que no se atribuyen solamente al desarrollo biológico. El aprendizaje es la base de todo proceso educativo.

Adquisición de una nueva conducta en un individuo a consecuencia de su interacción con el medio externo.

Instrucción: De *instruere*, que significa construir. Sería el resultado de la enseñanza-aprendizaje. Hace que el sujeto adquiera conocimientos de manera organizada.

Capacitación: Adquisición de conocimientos y técnicas necesarios para ejercer una profesión o una actividad. Cada vez estamos menos capacitados para realizar de todo pero nos especializamos en una actividad concreta.

Adiestramiento: Adquisición de habilidades para el desarrollo de una actividad.

Entrenamiento: Similar al anterior. Dependiendo del contexto, pueden ser sinónimos.

Formación: Instrucción educativa, optimizadora del comportamiento. Es un término que puede prestarse a muy distintas interpretaciones.

Información: Adquisición de datos, de referencias, de noticias. Puede referirse a estructura organizada del saber.

Adoctrinamiento: Transmisión de ideología sin discusión y con presunción de verdad.

LA EDUCABILIDAD.

La educabilidad es una posibilidad y una categoría humana.

a) Una *posibilidad*, porque significa la viabilidad del proceso educativo y la afirmación de que la educación es factible.

b) Una *categoría humana*, por cuanto se predica del hombre esta cualidad.

Entre todas las categorías humanas (*educable, perfectible, histórico y sociable*), la educabilidad ocupa un lugar de privilegio y hasta es, para muchos, la más importante en todas ellas, porque es *la condición primordial del proceso educativo*.

Por tanto, educabilidad significa una cualidad *específicamente humana* o conjunto de disposiciones y capacidades del educando, básicamente de su *plasticidad y ductilidad*, que le permiten recibir influencias y reaccionar ante ellas, con lo que elabora nuevas estructuras espirituales, que lo *personalizan y socializan*, o, la capacidad que el hombre tiene, en cuanto tal, de adquirir nuevas conductas a lo largo de su existencia.

La educabilidad se sustenta en la plasticidad de los seres vivos o capacidad de cambio o adquisición de nuevas conductas, ya que el ser vivo es tanto más "plástico" o "dúctil" cuanto más compleja es su estructura biológica.

Aunque la capacidad de "hacerse" o aprender no es ilimitada, el hombre es educable a lo largo de su existencia, por lo que es un ser permanentemente inacabado. Así, la educabilidad no se contempla actualmente en los términos de nativismo o ambientalismo, ni como una capacidad estática y conclusa, sino en función de la cantidad y calidad de los aprendizajes que va realizando; de ahí, el que la educabilidad no se agote en un período más o menos amplio del ciclo vital como se pensaba tradicionalmente, sino que el hombre es capaz de aprender a lo largo de toda su existencia.

I.2 Relación educación-sociedad.

La reflexión comienza por preguntarse a qué apuesta la educación y la pedagogía en esta sociedad contemporánea. Es tal la cantidad de saberes que se manejan que el docente parece perder importancia, y la tecnología se adueña del conocimiento (Habermas, 1982): los televisores se tornan en fuentes informativas de acceso inmediato, los videos y los juegos electrónicos llegan a millones de personas, Sin embargo, como paradoja, sigue siendo fundamental tener el uso de la palabra, sistematizar, evaluar, en fin, ejercer un control educativo y pedagógico sobre la sociedad. Lo que sucede con esta situación paradigmática es que se recobra el orden de los maestros y el protagonismo de la escuela como centro de enseñanza, de aprendizaje y de saber social (Savater 1997).

Se observa que los acontecimientos y las realidades sociales y culturales se acercan con una gran insistencia al mundo educativo. Durante muchos años se han diseñado discursos sobre los elementos pedagógicos, se ha construido un mercado mundial del ejercicio de los docentes, y se ha expandido este saber a nivel de las multinacionales, en donde definitivamente los sistemas educativos se han vuelto un fenómeno rentable. Dice Carlos Vasco (2005) que las "plumas pedagógicas" parecen haberse estancado para orientarse a aspectos más coyunturales, con todo se sigue pensando en los órdenes educativos con respecto a los niveles sociales en los que se encuentra inmersa esta disciplina.

La pregunta por la educación El acercamiento al concepto de educación se basa en algunas ideas tomadas de Savater (1997) las cuales permiten aproximarse a su identificación. Si según la definición de Flórez la pedagogía se sitúa dentro del carácter global de la enseñanza, Savater relaciona la educación con los aspectos sociales y culturales, y la entiende como "ideal de vida" y "proyecto de sociedad". La educación proviene de ideales cercanos a la tradición, las leyes, las normas y la cultura, y su concepción cambia de acuerdo con las características sociales. Es natural que la sociedad conserva los valores mediante la tarea educativa, pero es claro también que la misma educación tiende a ser un dispositivo que se orienta a superar las características culturales. El hombre educado asume el saber, y a la vez se vuelve crítico de la sociedad y la cultura: es aquí donde aparece el desarrollo social y cultural propiciado por la educación. Se está, por tanto, en un proceso pleno de la socialización de la educación (Zambrano 2005). Al entregar el proceso educativo a las nuevas generaciones, éstas se adaptan a los ambientes, superan las conductas anteriores y crean un nuevo mundo educativo, en donde están involucrados los procesos humanísticos, éticos y axiológicos. Esta es la manera como la sociedad y la cultura van alcanzando momentos constantes de superación a través de los procesos educativos: se puede decir en verdad que a través de la educación se está construyendo el futuro para las próximas generaciones. La educación pretende formar un nuevo tipo de persona, y renueva el tejido social. En nuestras sociedades contemporáneas la educación apunta hacia la democracia pluralista y participativa, construye personas autónomas que son capaces de vivir cordialmente en comunidades, y promueve una globalidad democrática. La educación se vuelve compleja, se torna política de Estado, desarrollo de personalidades y líderes políticos, caracterización de valores cívicos, retorno a las raíces culturales, superación de los viejos vicios sociales, en fin, se convierte en la gran posibilidad de superación, desarrollo formativo de todos los ciudadanos, y conduce a la apertura y al auge de la sociedad.

las cuales permiten aproximarse a su identificación. Si según la definición de Flórez la pedagogía se sitúa dentro del carácter global de la enseñanza, Savater relaciona la educación

con los aspectos sociales y culturales, y la entiende como "ideal de vida" y "proyecto de sociedad". La educación proviene de ideales cercanos a la tradición, las leyes, las normas y la cultura, y su concepción cambia de acuerdo con las características sociales. Es natural que la sociedad conserva los valores mediante la tarea educativa, pero es claro también que la misma educación tiende a ser un dispositivo que se orienta a superar las características culturales. El hombre educado asume el saber, y a la vez se vuelve crítico de la sociedad y la cultura: es aquí donde aparece el desarrollo social y cultural propiciado por la educación. Se está, por tanto, en un proceso pleno de la socialización de la educación (Zambrano 2005). Al entregar el proceso educativo a las nuevas generaciones, éstas se adaptan a los ambientes, superan las conductas anteriores y crean un nuevo mundo educativo, en donde están involucrados los procesos humanísticos, éticos y axiológicos. Esta es la manera como la sociedad y la cultura van alcanzando momentos constantes de superación a través de los procesos educativos: se puede decir en verdad que a través de la educación se está construyendo el futuro para las próximas generaciones. La educación pretende formar un nuevo tipo de persona, y renueva el tejido social. En nuestras sociedades contemporáneas la educación apunta hacia la democracia pluralista y participativa, construye personas autónomas que son capaces de vivir cordialmente en comunidades, y promueve una globalidad democrática. La educación se vuelve compleja, se torna política de Estado, desarrollo de personalidades y líderes políticos, caracterización de valores cívicos, retorno a las raíces culturales, superación de los viejos vicios sociales, en fin, se convierte en la gran posibilidad de superación, desarrollo formativo de todos los ciudadanos, y conduce a la apertura y al auge de la sociedad.

INSTITUCIONES EDUCATIVAS

- **Educatividad:** Posibilidad de actuación de todo agente educativo en el proceso de la educación.
- Educadores primarios: Ejercen la acción educativa de manera constante (padres, tutores, etc.)

- Educadores secundarios: Ejercen la influencia educativa por su proximidad en el educando sin derechos ni propósitos educativos (parientes, amigos, vecinos, etc.)

▮ **Familia:** Grupo doméstico en que viven juntos padres e hijos.

- Tradicional: Fuertemente condicionada por la economía, numerosa, y

abarcando tres generaciones, íntimamente ligada a la religión.

- Moderna: Independización de jóvenes, retraso del matrimonio, desvalorización de los lazos familiares, con la incorporación de la mujer en el trabajo la mayor parte de la enseñanza es en los centros.

- Cambios en la familia actual: Incremento de niños a guarderías.

Incremento de separaciones y divorcios apareciendo una nueva familia.

Incremento nº de niños de otra procedencia familiar.

▮ **Estado:** Superestructura social que regula la incorporación y culturalización de los ciudadanos. Ha pasado de protectora a protagonista de la educación.

- Regulación técnico administrativa de la enseñanza del país.
- Protección de la acción formativa de las otras sociedades educadoras.

▮ **Iglesia:** Considerada que tenía el derecho y obligación de educar y enseñar. Se le debe la única labor cultural que paso en la Edad Media, por ella surgieron muchas instituciones educativas en diversos momentos históricos.

- ▮ **Escuela:** Institución educativa cuyo objetivo es dar instrucción de acuerdo con un plan, donde se materializa las tutorías de la educación. La educación era de la familia, la sociedad la hizo patrimonio público. Su misión respecto su comunidad es la de poner a su servicio los medios de la cultura para el mejoramiento de la comunidad.

· Conocimientos de la labor educativa:

- ▮ Escolares: Producidos por factores materiales, formales y personales.
- ▮ Extraescolares: Geográficos, socioculturales y económicos.

· Relaciones familia-escuela:

Imprescindibles, según la LOGSE: Participación y colaboración de los padres o tutores para contribuir a la mejora consecución de los objetivos educativos. Como más implicados está la relación personal y directa con los profesores. No considerar a los padres como planos de responsables de los aspectos negativos de sus hijos tampoco utilizarlos los maestros como mediadores en los alumnos.

I.3 Fundamentos filosóficos, políticos, sociales, etc., de la educación.

APROXIMACIÓN AL TEMA DESDE LOS FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS.

Aproximación al tema desde los fundamentos filosóficos En la actualidad diferentes teóricos de la filosofía de la educación, Martínez y Blanco (2003) plantean que aunque es una ciencia joven pues sus inicios se consideran hacia finales del siglo XIX, ya en las reflexiones filosóficas de La República de Platón hay indicios de estos estudios. Es válido recordar que el referente teórico de esta ciencia está en los diferentes presupuestos filosóficos de corrientes y escuelas desde la antigüedad hasta hoy. No obstante, para el trabajo en cuestión las premisas del enfoque filosófico de la filosofía de la educación, que metodológicamente constituyen su paradigma, son los principios, leyes y categorías de la filosofía dialéctica materialista marxista leninista. La naturaleza del objeto de estudio de la filosofía de la educación es controvertida, polémica y sumamente diversa. —En la actualidad se muestran posiciones que consideran que la filosofía de la educación ha dejado de ser una reflexión dentro de la filosofía sobre la educación o una aplicación de la primera sobre la segunda para convertirse en estudio desde el interior de la práctica y la investigación de la educación hecha por los educadores mismos^{II} (Follari, 1996); —dicha disciplina es la brújula orientadora y la guía teórica necesaria que ofrece —la unidad de pensamiento que tiene que dar coherencia a las diferentes respuestas que se ofrezcan a todas las esferas del proceso educativo^{III} (Chávez, 2003) .

Para Ramos (2008) la filosofía de la educación es un instrumento efectivo en la comprensión y transformación de la actividad educacional desde el enfoque filosófico, a lo cual ha llamado los fundamentos filosóficos de la educación, entendidos como el análisis filosófico de la educación, y en particular del proceso de enseñanza-aprendizaje que allí tiene lugar, que ofrece un conjunto de instrumentos teórico-prácticos (metodológicos) que permiten desenvolver la actividad educacional de un modo eficiente y esencialmente sostenible. Pero,

lo cierto es que la filosofía de la educación necesariamente se vincula a la pedagogía, por ser esta última el núcleo rector de las ciencias de la educación, y tiene ante sí varias interrogantes que responder, problemas lógicos de los constantes cambios del fenómeno educativo, preguntas tales como: ¿qué involucra la educación?, ¿qué es exactamente enseñar? (Moore, 1998). Respuestas todas complejas que no se rigen por un modelo o paradigma único y que necesitan ser evaluadas desde diferentes aristas, entre ellas los contextos educativos locales. La educación toma de la filosofía la reflexión y el punto de vista de la totalidad para esclarecer los problemas relativos a la pedagogía. Así, viendo la educación como un todo, reflexionando acerca del hecho o fenómeno educativo desde sus presupuestos fundamentales, podrá el educador tener una mayor conciencia de su labor educativa y saber que su práctica descansa sobre temas que se imbrican con la humanidad y su práctica más inmediata. Se comparte el criterio de Mantovani (1983) que independientemente de que existen variados problemas objetos de investigación para la filosofía de la educación, hay tres que son de reflexión necesaria en el objeto de estudio de esta ciencia. El primer problema al cual se enfrenta es al tipo de ser humano que se desea formar. Este problema, que se ubica en el ámbito de la antropología filosófica, parte desde las inquietudes socráticas por el ser.

Esta problemática es fundamental por cuanto si la educación tiene como propósito la transformación del individuo a través del conocimiento, una filosofía de la educación debe partir de la idea de ser humano y el teórico de la educación debe consultar a la filosofía la doctrina en torno al hombre. (...) Toda pedagogía es, previamente, ciencia profunda del hombre (Mantovani, 1983). El segundo problema a resolver por la filosofía de la educación, según Mantovani, es el dirigido a los medios, cómo alcanzar ese ser humano que ya se ha definido en la primera pregunta. Este problema se halla en el ámbito de la axiología, por cuanto a través de ciertos valores, estrategias y técnicas se puede lograr la consecución del hombre deseado. Es este referente donde se encuentra particularmente el fundamento metodológico para la propuesta de construir los valores profesionales socioculturales que asume el presente trabajo. El tercer problema de análisis para la filosofía de la educación es la valoración de los fines en la educación. La acción educativa es un sistema coordinado de medios para influir en dirección a un fin determinado. —Educar es mirar hacia un fin y procurar su realización. Por ello resulta débil una pedagogía

constituida exclusivamente por medios educativos. (Mantovani, 1983). Para los estudios socioculturales, estos argumentos son tan importantes como pudieran ser para otros estudios sociales y humanistas, sin embargo dadas las peculiaridades de la ciencia de estos tiempos que tiende a la transdisciplinariedad, el análisis filosófico del fenómeno educativo en esta esfera de la realidad social, colinda y necesariamente se relaciona con esferas de estudio de la comunicación social, la psicología y la sociología, fundamentalmente, pero también aborda los fenómenos medio ambientales, y objetos de otras ciencias que no son las sociales, lo cual hace más compleja la investigación y los resultados esperados. Ello requiere de un estudio integral, multifactorial de lo que llamamos sociocultural. Investigar desde la óptica sociocultural

—posee status epistémico de donde emanan problemas éticos específicos. Si se dice que el científico ha de investigar tal o más cual aspecto de la realidad y que ha de producir conocimientos que tenga determinados atributos, esto a la larga es también una solicitud ética (...) los estudios socioculturales tienen como correlato empírico fundamental la noción de —socioculturalll.

Este término alude ya sea una realidad que se constituye en la articulación entre —lo socialll y lo —culturalll, o a un enfoque de los fenómenos sociales y los fenómenos culturales, que precisamente toma en serio aquella articulación (Freyre, 2002). Es importante aclarar que en este proceso de articulación entre lo social y lo cultural es vital el carácter protagónico real de los diferentes actores sociales, en este caso estudiantes y graduados; el protagonismo visible. (Aroche, 2008) lo definió como —la capacidad de los sujetos para formar parte activa en actividades conjuntas que persigan un fin común en una comunidad determinada.

FUNDAMENTOS SOCIOLÓGICOS.

Apuntes para un debate Antes de analizar los presupuestos sociológicos de la educación, es importante acercarnos a los referentes teóricos que aporta la sociología como ciencia y como concepción metodológica de la primera. Existen tantas imágenes, conceptos o definiciones de Sociología como sociólogos y teorías sociológicas. No obstante, hay algunos puntos sobre los cuáles existe un amplio consenso: que es una ciencia, en la que su campo de reflexión, estudio, y debate, busca un conocimiento sobre la sociedad, o más bien sobre –lo socialll, se investiga la sociedad como un todo, en su totalidad.

Una totalidad objetiva, pero una totalidad social que no depende ni de nuestra conciencia ni de nuestra voluntad. A la Sociología le interesan los condicionamientos e impactos sociales de todo lo que se siente, se cree, se hace y trata de explicar, prever, y evaluar las estructuras sociales que se forman, cómo funcionan esas estructuras, así como la dinámica, los cambios, y las tendencias de la sociedad con sus respectivos métodos de investigación Surge con el filósofo Augusto Comte (1798-1857), de origen francés que desde finales del XIX decía que la Sociología es la verdadera ciencia sobre la sociedad, dando al traste con las teorías utópicas de cómo debe ser la sociedad y no de cómo realmente es.

Para Emile Durkheim (1858- 1917), otro clásico de la Sociología, ella constituye una ciencia que estudia los hechos sociales como cosas independientes del hombre y que ejercen una influencia decisiva en él. Entre los hechos sociales que estudio Durkheim están, la vida religiosa, la educación, el idioma, los movimientos de la población, entre otras. Es importante mencionar que la sociedad que defendían estos teóricos era la sociedad moderna capitalista, donde el Estado Nacional como entidad política determina las pautas del comportamiento social, y donde se idealiza la propiedad privada, el consumismo, el mercado, la modernización, la industrialización, la ciencia, la tecnología, y la urbanización. –Por eso se dice que la Sociología es la autoconciencia de esa sociedad, representa esa utopía moderna, tanto capitalista como socialista, trata de explicar y prever sus cambios, y resolver sus problemas, desgracias, flagelos, y contradicciones sociales (Giddens, 1994).

Pero no es hasta el surgimiento del marxismo donde adquiere la sociología su status de ciencia independiente, recogida en los trabajos de Carlos Marx del período comprendido entre 1844-1847, entre ellos los Manuscritos Económico-Filosóficos, La Sagrada Familia, La Ideología Alemana y Miseria de la Filosofía. Según Lenin, la aplicación del materialismo al campo de los fenómenos sociales superó los principales problemas de las teorías anteriores a Marx, estas teorías no consideraban las causas de los móviles ideológicos en la actividad histórica de los hombres, dadas en las leyes objetivas que rigen en la producción material, así tampoco consideraron las acciones y enfrentamientos de las masas de la población como muestra de que la historia de las distintas sociedades ha sido la historia de luchas entre clases sociales (Lenin, 1976). Los trabajos citados de Marx exponen con gran genialidad los fundamentos de la concepción materialista de la Historia, se argumenta el concepto de formación económico-social, que resultaría esencial para toda la Historiografía, demostrando desde la aplicación del método dialéctico, la sujeción del progreso histórico-social a leyes objetivas que regulan la transición de un régimen social a otro, teniendo en cuenta la contradicción entre el grado de desarrollo de las fuerzas productivas materiales de la sociedad y las relaciones sociales de producción que establecen los hombres. Con los aportes de Marx la Sociología se separó definitivamente de la Economía, la Filosofía, la Antropología y la Historia, y se establecen las bases metodológicas para el estudio científico dialéctico materialista de la sociedad.

Según Anthony Giddens (1994), sociólogo norteamericano contemporáneo —nadie que tenga conocimientos sociológicos puede ser inconscientes de las desigualdades sociales que existen en el mundo de hoy, la falta de justicia social en muchas situaciones sociales o las privaciones sufridas por millones de personas. Sería extraño que los sociólogos no tomaran posición sobre cuestiones prácticas, y sería tan ilógico como poco práctico intentar prohibirles que recurrieran a su conocimiento sociológico al hacerloll.

Estos juicios son perfectamente aplicables a todas las ciencias en general y al campo de los Estudios Socioculturales en particular. En las condiciones actuales, donde el fenómeno de la globalización concierne a todos, la relación entre cultura y educación es muy controvertida y ha sido trabajada por diferentes autores involucrando en ello los estudios socioculturales. Entre estos autores se encuentra Pierre Bourdieu, que fundamenta el sustento principal del ejercicio de la violencia simbólica en la acción pedagógica, desde la imposición de la

arbitrariedad cultural, la cual se puede imputar por tres vías: la educación difusa, que tiene lugar en el curso de la interacción con miembros competentes de la formación social en cuestión (un ejemplo del cual podría ser el grupo de iguales); la educación familiar y la educación institucionalizada (ejemplos de la cual pueden ser la escuela) (Bourdieu, 2005). Según este autor todas las culturas cuentan con arbitrariedades culturales, que se adquieren en el proceso de socialización y en una sociedad dividida en clases coexisten distintas culturas.

El sistema educativo contiene sus propias arbitrariedades culturales, las cuales son las arbitrariedades de las clases dominantes. Bourdieu explica la implicación de la idea de la arbitrariedad cultural para la enseñanza. Toda enseñanza, en la escuela o en el hogar, descansa en la autoridad. La gente debe aceptar el derecho de aquella persona que tiene autoridad a hacer o decir cosas, o de otro modo esta autoridad se desvanece.

FUNDAMENTOS PARA LA POLÍTICA DE LA EDUCACIÓN

Las ciencias en su conformación tienden a establecer campos de trabajo, metodologías, teorías y estatutos propios, por ello este apartado lo iniciamos preguntándonos, si la política en la educación tiene un espacio de trabajo particular, una metodología para su tratamiento y genera las teorías necesarias para su comprensión.

Razonamiento educativo Maurice Duverger inicia su libro, *Métodos en las Ciencias Sociales*, con un epígrafe tomado de Destutt de Tracy en *Elementos de la Ideología* donde dice: –las ciencias ideológicas, morales y políticas son, después de todo, ciencias como las otras, con la pequeña diferencia de que aquellos que nunca las han estudiado están de tan buena fe persuadidos de saberlas que se creen en estado de pronunciarse sobre de ellasll (Duverger

1975, p. 13). En el campo educativo sucede lo mismo. Sobre la educación todo el mundo parece pronunciarse de manera erudita: los políticos se sienten con la obligación de orientar la educación, los sacerdotes consideran que su magisterio los obliga a educar con la bendición divina, los empresarios consideran que su función es el mejor ejemplo de cómo el

hombre debe ser formado, los padres de familia asumen que su responsabilidad formativa está por encima de cualquier profesión.

Dado que la educación es un hecho que se ha incubado en el propio desarrollo de la humanidad y que ésta es uno de los actos más sentidos, el tomar posición en torno de ella es totalmente comprensible, ya que los individuos y los grupos al verse marginados o favorecidos obtienen razones para tomar un lugar en el debate educativo, con o sin conocimiento de causa, todos opinan sobre lo que es o debe ser, los individuos toman partido ya sea como excluidos o beneficiados.

Espacio, funciones y objetivos de la política de la educación
Objetivos de la instrucción pública: Ofrecer a todos los individuos de la especie humana los medios para cubrir sus necesidades. De asegurar su bienestar, de conocer y ejercer sus derechos, de entender y cumplir sus deberes, de asegurar a cada uno de ellos la facilidad de perfeccionar su industria, de capacitarse para las funciones sociales a las cuales tiene derecho a ser llamado, de desarrollar en toda su extensión los talentos que ha recibido de la naturaleza, y de este modo establecer entre los ciudadanos una igualdad de hecho, y hacer real la igualdad política reconocida por la ley: tal debe ser el primer objetivo de una instrucción nacional y, desde este punto de vista, constituye para el poder público un deber de justicia. Condorcet La educación es uno de los rubros que los estados atienden con mayor celo, a ella destinan enormes recursos técnicos, financieros y humanos. Las estructuras administrativas que las atiende son de las más amplias, su burocracia es de las más numerosas, y ella posee las más altas calificaciones profesionales. El Estado para atender la educación ha creado estructuras administrativas altamente especializadas en las secretarías de Estado, institutos, subsecretarías, direcciones, departamentos u oficinas que atienden los diversos estilos, niveles, modalidades o tipos de enseñanza, que su complejidad técnica y operativa demanda. El desarrollo social ha logrado hacer de la educación un derecho para toda la población consagrados en las legislaciones nacionales. La educación con la formación de los estados

modernos ha devenido en un deber y un derecho ciudadano. Para encauzar la educación mundial se han formado instituciones como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura unesco (por las siglas del inglés), desde donde se apoya a los gobiernos, técnica y operativamente en la atención educativa. En las últimas décadas la atención educativa se ha ampliado a la población adulta, sobre todo a través del concepto de educación permanente, se promueve prestar servicios educativos durante todo el transcurso de la vida. Estas propuestas han sido asimiladas y son promovidas por los países adheridos a este organismo internacional, dando por resultado el rompimiento la idea tradicional de un tiempo y el espacio especial para la atención educativa.

I.4 El lugar de la psicología educativa y las ciencias de la educación.

La evolución continua de las disciplinas y los campos de conocimiento, tanto por su propio desarrollo como por la transformación ininterrumpida de las prácticas culturales a las que todos estamos sometidos, posibilita formas de relación interdisciplinaria diferentes en distintos momentos. En el caso de las aportaciones de la psicología y la educación cabe reconocer el momento particular de desarrollo de cada una de estas disciplinas, y cómo ello le da características especiales a este cruce de caminos.

Algunas de estas condiciones que hay que destacar son: Educación orientada al aprendizaje
Uno de los giros importantes en términos conceptuales en el campo de la educación es el desarrollo de una orientación exclusiva en la —sistematización de la enseñanzall, conforme el supuesto de que un ordenamiento lógico de las actividades de enseñar es condición suficiente para que el aprendizaje emerja a una orientación en el aprendizaje del sujeto mismo. Esta última concibe la actividad educativa como un episodio esencialmente interactivo en el que se cuentan tres elementos en el campo: el que enseña, los que aprenden y lo que se aprende.

EL APRENDIZAJE EN LA DISCIPLINA PSICOLÓGICA.

El aprendizaje es un nodo de vinculación entre la psicología y la educación. El aporte conceptual de la psicología respecto del aprendizaje en cuanto qué es, cuándo, cómo y dónde se da, constituye un capital teórico-experimental abordado por muchos psicólogos. En la educación la aplicación del conocimiento psicológico respecto del aprendizaje se vuelve un elemento importante de relación interdisciplinaria.

I.5 Panorama general del sistema educativo nacional.

La calidad educativa evaluada por la OCDE.

Para entender el problema de la calidad educativa, Juan Carlos Amador (2008) señala que es necesario primero conocer el desempeño de los estudiantes de primaria y secundaria. Este continúa siendo muy bajo en lo referente a la comprensión de lectura, la expresión escrita y las matemáticas. La OCDE señala que el sistema educativo mexicano refleja una baja calidad en la educación de sus alumnos basado en los bajos resultados derivados de la aplicación de pruebas nacionales e internacionales. El desempeño de los estudiantes es diverso, en función de su propio contexto, es decir, varía en aspectos tales como: psicológicos, económicos, políticos, sociales, culturales, de motivación, hábitos de estudio, entre otros. Existen grandes brechas en la calidad educativa debido al nivel socioeconómico al que pertenecen los alumnos, situación presente en todo el territorio nacional. Juan Carlos Amador (2008) al realizar un análisis de la situación afirma que las instituciones públicas de educación básica atienden al 87 % de los estudiantes, mientras que solamente el 13% restante tiene acceso a la educación privada, en donde, además de tener un mejor desempeño en el aprendizaje, la posibilidad de cursar materias extracurriculares relacionadas con el deporte, arte, la cultura y sobre todo con los idiomas propicia una formación más integral. Esto crea una brecha entre la educación impartida por el estado y los particulares.

CONCLUSIONES

Las políticas educativas planteadas en el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, Programa Sectorial de Educación y las reformas realizadas en 2013 a la Ley General de Educación tendrían que responder a los cambios en los ámbitos políticos, sociales, culturales y tecnológicos del país. Esto es, que se diseñe una política pública que defienda y realmente enseñe a los estudiantes a aprender, transformar el aprendizaje docente para que tenga elementos para la enseñanza en alumnos, cambiar las prácticas en el aula para que los alumnos sean más colaborativos, cooperativos, creativos y propositivos. Es por ello, que se pone especial interés en la reforma educativa de 2013 acerca del establecimiento de la Ley del Servicio Profesional Docente y de la creación del INEE como organismo autónomo, que inició sus actividades desde el año 2003, estas políticas son importantes en la construcción de un sistema educativo mexicano de alta calidad y equidad, pero no es todo, hay que insistir en cumplir y hacer cumplir la Ley del Servicio Profesional Docente para que se realice los cambios estructurales necesarios a fondo y se logre una verdadera transformación de calidad con todos los actores del proceso educativo.

1.6 Marco legal del derecho a la educación en México

EL MARCO LEGISLATIVO DE LA EDUCACIÓN

En torno al derecho a la educación en México se han establecido ideales en las normas que no corresponden necesariamente a la realidad social y económica del país. Ejemplo de ello es la obligatoriedad de la educación —desde preescolar hasta media superior—; aun cuando una declaración como esta se encuentre establecida en una disposición constitucional, eso no se traduce en que toda la población en edad de cursar tales niveles educativos en realidad lo haga. Lo anterior se debe en gran parte a la precaria situación económica y a la desigualdad que priva en amplios sectores de la población.

Asimismo, se han establecido montos mínimos de recursos —como porcentaje del pib— que deberían destinarse a la educación, así como a la ciencia y la tecnología; sin embargo, esa obligación se disuelve ante la indefinición de las responsabilidades que corresponden a cada uno de los órdenes de gobierno. Así, es de observarse que el principal problema en cuanto al marco jurídico mexicano no es la ausencia de normas, sino la falta de cumplimiento de las mismas. Ahora bien, resulta necesario hacer algunos ajustes a la legislación vigente, para reforzar aspectos como la calidad de la educación.

Es necesario también actualizar la normatividad en materia de educación superior, para lo cual sería conveniente que se emitiera una Ley General de Educación Superior que contemplara, con pleno respeto a la autonomía de las instituciones que gozan de tal característica, entre otros aspectos: normas precisas respecto a las responsabilidades de los tres órdenes de gobierno; la definición de un sistema de educación superior y subsistemas; los principios que deben regir a este nivel educativo, y sistemas de evaluación y acreditación de estudios. Con el fin de ampliar la cobertura y mejorar la calidad de los servicios educativos, especialmente a nivel medio superior y superior, es necesario insistir en la necesidad de que se posibiliten las erogaciones plurianuales para las instituciones de educación superior (ies) a través de una reforma a la Ley General de Educación y la Ley para la Coordinación de la Educación Superior (lge); asimismo sería conveniente que en esos ordenamientos se contemple de manera precisa el vínculo que debe haber entre planeación, evaluación y financiamiento. Por otro lado, la Ley General de Educación establece que las autoridades educativas tomarán medidas tendientes a establecer condiciones que permitan el ejercicio pleno del derecho a la educación de cada individuo, una mayor equidad educativa, así como el logro de la efectiva igualdad en oportunidades de acceso y permanencia en los servicios educativos. Para dar cumplimiento a esa disposición debe combatirse la desigualdad que prevalece hasta hoy entre los servicios educativos que brindan las entidades federativas, así como la inequidad en las oportunidades de acceso a una educación de calidad para las personas de escasos recursos y grupos vulnerables. Es necesario que se dé cumplimiento y se hagan los ajustes que requiera la normatividad en materia de la prestación del servicio social, así como hacer las previsiones presupuestales necesarias, a efecto de que se remunere el servicio social de los estudiantes en términos de los ordenamientos mencionados. Una cuestión esencial para lograr la observancia de las normas y que éstas no queden como meras declaraciones, es que se haga efectivo lo establecido por el artículo 3o., fracción VIII

de la Constitución, así como en el capítulo VIII de la Ley General de Educación, respecto a las sanciones que deben aplicarse a quienes no cumplan o no hagan cumplir las disposiciones en materia educativa.

I.7 Desafíos y retos de la educación.

DESAFIOS Y RETOS DE LA EDUCACIÓN EN MÉXICO

Durante los últimos años han surgido una serie de cambios o reformas en el ámbito educativo, las cuales han sido para su mejora y algunas otras han ocasionado mayor rezago educativo en la comunidad estudiantil. Esto debido a ciertas dificultades que se han ido ocasionando en la difusión de los nuevos lineamientos educativos. Sin embargo, con el paso del tiempo se han ido agrandando algunos y otros solucionando, lo que no es congruente con los objetivos planteados a lograr, pues se han ido corrigiendo solo los de las grandes ciudades, olvidando a los pueblos, que son los que presentan un foco rojo en todo el país y que han ido en aumento, ya que la cobertura en estas zonas marginadas, es de difícil acceso, lo que provoca que en estas comunidades no halla profesores para impartir clases. Otro factor que perjudica a la educación en esta situación, es la pobreza extrema de la sociedad.

Un problema grave, son las oportunidades que tienen los adolescentes para estudiar pues no hay suficiente recurso destinado para educación, que debería de ser la prioridad del gobierno para solucionar los diferentes problemas en los distintos ámbitos como el social, el laboral, el comercial, etc. Puesto que si se forman y educan verdaderos profesionistas en los diferentes ámbitos laborales no habría tanta pobreza o problemas económicos, así también se necesita mayor apoyo de los gobiernos para dotar a las escuelas de los principales materiales para trabajar y que los alumnos tengan una educación de calidad e inclusiva.

La sociedad necesita personas empleables, que el sistema educativo debe deformar, y como sujeto principal en este proceso es el docente, el cual debe detener cierta preparación para poder educar a los alumnos de forma correcta, puesto que estos serán el reflejo del mismo. Si se quiere mejorar la educación así como la cobertura, el gobierno

debería de poner mayor atención en la empleabilidad de los docentes así como en su capacitación y distribución, pues se manejan de acuerdo a las influencias y no por las capacidades que este tiene para salir adelante, es una de las consecuencias por las cuales el sistema educativo está en problemas, pues que en un aula se encuentra desde un ingeniero hasta un antropólogo impartiendo clases, lo que no es correcto, puesto que para ser docente de un nivel en específico se debe de estudiar y aprender cómo es que se trabaja en él, así como la forma en la cual reaccionan los alumnos y como se deben de tratar, puesto que no es igual trabajar con humanos que con máquinas. Ya que en el ámbito empresarial la perdida es de un equipo de maquinaria en el ámbito educativo se perjudica a toda una generación, por no saber trabajar en este ambiente.

La selección y contratación de personal docente, debería ser de suma importancia para el gobierno puesto que no es empleable o negociable el estarle pagando a una persona que no hace correctamente su trabajo. Por lo que en algunas de las reformas que han surgido, en mi opinión, han sido de gran ayuda puesto que se necesita evaluar a los docentes para observar su nivel de conocimientos, así como su desenvolvimiento para la solución de problemas emergentes dentro del ámbito educativo, esto de acuerdo a los lineamientos establecidos en los planes y programas vigentes, puesto que se habla de una educación incluyente no excluyente o clasificadora como ha venido manejando a lo largo de los años.

En la actualidad, en el aula existe una diversidad de estilos de aprendizajes pues no todos los alumnos procesan la información de la misma forma, así como no aprenden igual, algunos son visuales, kinestésicos, espaciales, etc.; por lo que como docentes debemos de poner especial atención a su forma de aprender para poder incluirlos a las diferentes tareas que realizamos para abordar los diferentes contenidos marcados en los planes y programas de educación básica, en especial. También si queremos lograr reformar la educación, debemos de hacer valer y fomentar los valores, puesto que en la sociedad actual ya no son puestos en práctica, de ahí el surgimiento de diversos problemas, como el Bulling en las escuelas o la discriminación hacia los alumnos por pertenecer a cierto círculo social.

Los docentes debemos de ser más comprensibles y adaptarnos a las situaciones del contexto en el cual laboramos en la institución, puesto que no vamos a pedir algo que no tenemos. Así mismo las diferentes reformas o lineamientos que son mandados a los docentes para que sean puestos en práctica, se adaptan de acuerdo a las necesidades y las capacidades que se tienen para abarcar y lograr el objetivo establecido, puesto que no todas las escuelas son dotadas de material didáctico para trabajar y llevar a cabo todas las actividades establecidas en los libros de textos.

Sin embargo, como se ha venido comentando a lo largo del escrito algunos retos importantes dentro de este ámbito, es la cobertura de la educación, lograr y luchar para que hasta el último rincón del país llegue el apoyo educativo con personal capacitado para cada región o situación, así como establecer cierto porcentaje más del capital del país, para la educación, ya que se este recurso económico es desviado para otros fines, como el patrocinio de partidos políticos, todo ese dinero termina en la basura.

Por otro lado, un desafío importante para la educación y el gobierno mexicano es acabar con la corrupción, ya que gracias a este suceso se han podido enriquecer los diferentes líderes sindicales, los cuales hasta el día de hoy hacen de las plazas lo que más les conviene, logrando así empobrecer a México, ya que se les paga por no trabajar. Debemos de crear y hacer conciencia de la situación emergente que se está suscitando actualmente en la sociedad.

1.8 La educación desde la perspectiva de los organismos internacionales.

A partir de la posguerra, los organismos internacionales adquieren fuerte relevancia en la discusión mundial sobre las políticas económicas y sociales. En el ámbito educativo, el tema de las agencias internacionales permite articular el debate sobre la internacionalización de las tendencias educativas contemporáneas.

Considerando las diferencias existentes entre los diversos organismos —por ejemplo, entre aquellos que otorgan financiamiento a proyectos y los que únicamente realizan estudios y emiten recomendaciones— es posible señalar que, en la actualidad, las corporaciones más interesadas en la problemática educativa son: el Banco Mundial (BM); la Organización de

las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO); la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) y, en el ámbito latinoamericano, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la Comisión Económica para América Latina (CEPAL). El presente escrito se propone exponer los planteamientos más importantes de aquellos organismos internacionales que tienen una presencia relevante en México y efectuar un análisis detallado sobre el caso del Banco Mundial y la educación superior mexicana.

Algunos de los aspectos que se deben considerar como punto de partida para la revisión de este tema son los siguientes:

a) Si bien la expresión organismos internacionales se refiere a aquellas agencias que son creadas y sostenidas por diversos países, como respuesta a objetivos similares en un ámbito regional o mundial, es importante tomar en cuenta que al hablar de organismos internacionales no se hace referencia a entidades con características necesariamente comunes.

b) Estos organismos han atravesado a lo largo de la historia diversas redefiniciones en sus posturas. Por tanto, existen contradicciones internas que deben tomarse en cuenta en el análisis de sus planteamientos.

c) La responsabilidad que históricamente han tenido estos organismos en los procesos de cambio en la educación de las distintas naciones no es ni puede ser considerada como un proceso unidireccional. José Luis Coraggio, por ejemplo, refiriéndose a la labor del Banco Mundial, señala que los «gobernantes, intelectuales y técnicos nacionales [...] son «corresponsales» de las consecuencias y establecimiento de las políticas que el organismo ha promovido en los diversos países subdesarrollados» (Coraggio, 1995).

d) Un problema real que enfrenta el análisis sobre la influencia de este tipo de organismos — por lo menos en el caso mexicano— es la falta de acceso a la información que permita establecer —con toda precisión— la existencia de vínculos entre el gobierno y agencias como el Banco Mundial o la OCDE, especialmente porque existe la pretensión de querer ocultar las relaciones entre ambas instancias; de esta forma la realización de análisis se

enfrenta —en muchas ocasiones— a un mosaico de —historias no reveladasll, ocultas, disponibles sólo a los actores más cercanos.

e) Por último, es importante considerar que el debate sobre las —intencionalidadesll de los organismos internacionales es un tema que ha sido objeto de numerosas revisiones. Para explicar el interés de estos organismos por los problemas de las naciones en desarrollo se ha recurrido a la utilización de diversos supuestos: como el de continuar con el desarrollo humano que se dio, —a pesar del fallido proceso de industrialización y desarrollo económico.

Compensar coyunturalmente los efectos de la revolución tecnológica y económica que caracteriza a la globalización, así como —instrumentar la política económica a manera de un Caballo de Troya del mercado y el ajuste económico en el mundo de la política y la solidaridad social (Coraggio, 1995). Conviene tener presente, por ejemplo, que Estados Unidos ha sido desde su creación el mayor accionista del Banco Mundial, con lo que ha mantenido el control político del organismo. Los estadounidenses no sólo tienen una influencia sustancial, sino también mantienen su capacidad para nominar al presidente de la institución.

ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE

ENSAYO

Realiza un ensayo en el cual expongas una idea con fundamento en el análisis, la evaluación o interpretación propia y de interés de la unidad expuesta.

ENSAYO: El ensayo es un tipo de texto que analiza, evalúa o interpreta un tema determinado, ya sea de manera oficial o libre. Su principal característica es que se trata de un texto en el que el escritor cuenta con total libertad para organizar el contenido y la información. Es, además, considerado un género literario, como puede ser la poesía, la ficción o el drama. Todos los ensayos suelen presentar una estructura bastante clara, la cual se articula en torno a una introducción, un desarrollo y una conclusión.

Criterios de evaluación:

Presentación o portada	20%
Originalidad en la redacción y las ideas, los trabajos copiados y bajados de internet serán rechazados.	
Concordancia con los temas de la antología.	
Contenido, 2 cuartilla como mínimo, 4 máximo.	
Uso de mayúsculas y minúsculas.	
Cuidar ortografía.	
Tipo de letra: Arial	
Tamaño de letra: 12 para títulos y 11 para texto	
Interlineado: 1.5	
Margenes: Superior: 2.5, Inferior: 2.5, Izquierdo: 3, Derecho: 2.5	
Incluir citas, fuentes y referencias	
Entregar y subir formato en PDF	

Unidad 2

La psicología de la educación.

2.1 Surgimiento y contexto histórico de la psicología de la educación.

La historia más específica de la psicología educativa se inicia entre 1890 y 1920 (Beltrán, 1983, 1984; Zimmerman y Schunk, 2003). En realidad, la psicología educativa nace, como señala Hothersal (1984), en el año 1892 cuando Stanley Hall llama a su estudio a 26 colegas para organizar la American Psychological Association (APA).

Entonces, toda la APA era psicología educativa. En este corto espacio de tiempo se producen algunas aportaciones decisivas que harán posible el nacimiento de esta ciencia y con ella, la aventura de unir dos mundos tan complejos como los de la psicología y la educación. En esta etapa hay que incluir a seis presidentes de la APA: Cattell, Dewey, Hall, Judd, Seashore y Thorndike. Y otros gigantes como James, Woodworth, Warren y Yerkes. Todos ellos creían que la psicología iba a revolucionar la educación y muchos educadores querían dar a la nueva ciencia esa oportunidad. Es la etapa de la fundación o constitución formal de la psicología educativa.

La segunda etapa va de 1920-1960. Se puede hablar en este caso de consolidación. En estos 30 años de desarrollo la psicología educativa tenía ya establecida una base empírica centrándose en áreas tan sensibles como aprendizaje, habilidades humanas y rendimiento educativo. También incluía cuestiones evolutivas, diferencias individuales y medida psicológica. Es decir, tenía teorías, instrumentos de medida, diseño de investigación y análisis estadísticos para hacer contribuciones útiles a la práctica educativa. Pero en la década de los 40 la psicología educativa, inicialmente bien asentada como División 15 de la APA, estuvo a punto de desaparecer porque carecía de campo propio, ya que otras Divisiones, como Evaluación, Personalidad o, sobre todo, Psicología Escolar, trataban los mismos temas. Además, los enfoques estaban anticuados, había poca investigación significativa en las revistas científicas y los currículos eran ambiguos y sometidos

a la moda del momento. Varias veces se pensó en suprimirla o reorganizarla, pero las cosas empezaron a cambiar de tal forma que Gage (1961) Presidente de la División aventuró que la psicología educativa ocuparía en la década de los 60-70 una posición privilegiada.

La tercera etapa, de 1960-2011, es de eclosión. Como había anticipado Gage (1961), en 1966 era ya la tercera División de la APA en número de afiliados, sólo superada por la 8, Personalidad y Psicología Social y la 12, Psicología Clínica. Desde entonces ha iniciado un poderoso despegue hasta ocupar una posición avanzada en el cuadro de las ciencias, tanto por el auge que va cobrando el ejercicio de la profesión, como por la investigación realizada y la calidad de sus autores. A partir de este momento, la evolución de la psicología educativa ha sido relativamente tranquila.

Con algún sobresalto, y en la mayor parte de los casos con un éxito indudable, el área se ha mantenido con dignidad e incluso con brillantez en la mayor parte de los países, tanto en su dimensión disciplinar, como en la de su actividad profesional o de investigación. Sin embargo, en las dos últimas décadas, la psicología educativa ha vivido una etapa bastante controvertida con fuertes llamadas a redefinir su propia identidad.

Cuatro fechas hay especialmente señaladas: 1992, 1996, 2003 y 2006. El año 1992 fue el año del Centenario de la fundación de la psicología educativa. La revista *Educational Psychologist*, el órgano de expresión de los psicólogos educativos (APA) publica una serie de artículos en los que se hace un chequeo a la psicología educativa y se pide redefinir o, al menos, afinar, aclarar, su verdadera misión en el campo educativo.

En 1996, la revista *Educational Psychologist* publica otra serie de artículos revisando de nuevo el status de la psicología educativa. Ese mismo año, Sternberg (1996b), que poco más tarde sería elegido Presidente de la División 15, psicología educativa, publica un artículo famoso en el que anuncia su caída y su posible recuperación.

Utilizando un anuncio popular para la tercera edad que presentaba a una anciana diciendo -me he caído y no me puedo levantarll, lo aplica a la psicología educativa, señalando que la psicología educativa se ha caído, y no se puede levantar mientras no clarifique su propio rol. La solución sería, dice, identificar el corazón del área, que no es otro que el proceso de enseñanza-aprendizaje correctamente interpretado. En 2003,

Zimmerman, presidente en ese momento de la División de psicología educativa, se ve en la necesidad de salir en ayuda de esta disciplina y pide la colaboración de los expertos para mostrar abiertamente las contribuciones de la psicología educativa a la educación y a la psicología en general. Así aparece el monumental libro de Zimmerman y Schunk (2003) titulado: Un siglo de contribuciones, en el que van desfilando las figuras más brillantes de la psicología mundial representadas por sus aportaciones más significativas, originales y valiosas.

En 2006, la revista *Educational Psychology in Practice*, con ocasión de sus 25 años de historia, hace una revisión de la psicología educativa analizando sus problemas actuales y, sobre todo, diseñando su futuro. Otras fuentes de información, como los Congresos o el trabajo diario en el campo de la práctica educativa ponen igualmente de relieve la preocupación de los psicólogos educativos por una posible pérdida de influencia en el campo de la educación y, sobre todo, por una clara disminución del entusiasmo de los propios psicólogos con relación a otras etapas de la historia.

Hoy, aunque ya más sosegada, la psicología educativa sigue suscitando interrogantes en torno al presente y al inmediato futuro, especialmente en el marco profesional. Por eso, pasada ya una década de este siglo XXI, es conveniente hacer un balance sereno en el que se tengan en cuenta las críticas -lo que la psicología educativa no ha hecho- pero también las contribuciones: lo que ha hecho bien, que es mucho más, en calidad y extensión, hasta el punto de convertirse en una ciencia singular. Las primeras, las críticas, contribuirán a mejorar su ejecutoria, las segundas, las contribuciones, reforzarán su trayectoria y fortalecerán su legado.

2.2 El perfil de formación del psicólogo de la educación.

PSICOLÓLOGO EDUCATIVO

La psicología de la educación es esencialmente el resultado del intercruce de dos disciplinas: la psicología y la educación. Las diferencias entre los autores surgen al considerar si se trata sólo de una aplicación de los principios psicológicos en el campo educativo, o si es una disciplina en sí misma que funciona a la vez como puente que además es el resultado de la

interacción e interdependencia entre ambas. Si analizamos algunas definiciones, tenemos que para Santrock, se trata de la rama de la psicología especializada en la comprensión de la enseñanza y el aprendizaje en escenarios educativos.

Martínez la considera una disciplina que estudia los procesos psicológicos (cognoscitivos y socio afectivos) que ocurren como consecuencia de la participación de los individuos en contextos y prácticas educativos de diversa índole. Luego de entrevistar a expertos en la disciplina, Arreola concluyó con una conceptualización más amplia donde se incluía tanto su práctica profesional como las finalidades que busca alcanzar, ya que es: una rama de la psicología que investiga y permite explicar, estudiar y comprender los procesos psicológicos del aprendizaje. Diseña metodologías, herramientas y técnicas, procedimientos y recursos para aplicarlos al ámbito de la educación, con el fin de facilitar y mejorar el proceso de enseñanza–aprendizaje, haciendo más eficiente el hecho educativo.

Para Coll la psicología de la educación posee, al igual que las demás ciencias de la educación, tres dimensiones esenciales: Una referida a su naturaleza teórica o explicativa de los fenómenos que estudia, la segunda es la proyectiva o tecnológica para diseñar o planificar los mecanismos educativos, y la tercera es de naturaleza práctica o instrumental para dirigir hacia una dirección considerada deseable u óptima los procesos educativos.

En el nivel internacional, sobre todo en el mundo anglosajón, los temas que comúnmente forman parte de la psicología educativa son: los mecanismos para promover una enseñanza efectiva, los procesos y las estrategias para aprender, la motivación escolar, el desarrollo psicológico (particularmente el cognoscitivo, el social, el moral y el emocional), la inteligencia, el manejo del salón de clases, el pensamiento crítico, la medición y la evaluación psicoeducativa, la autoestima y el autoconcepto del alumno, entre otros.

Por lo que toca a nuestro país, tradicionalmente se han considerado como subáreas de la psicología de la educación las siguientes: el diseño instruccional, la educación especial, la orientación y el consejo educacional, la evaluación educativa, la psicología escolar, la investigación psicoeducativa, las teorías psicopedagógicas, etcétera. Igualmente se considera necesario que, como parte de la formación en esta área, se tenga conocimiento de los planteamientos de las ciencias de la educación, de los aspectos socioeducativos y de lo propuesto por otras especialidades de la psicología como son la clínica, la salud y la social.

Hoy día existe cada vez mayor acuerdo en cuanto a la conveniencia de ampliar el ámbito de la ingerencia de la psicología de la educación, para incluir las prácticas educativas efectuadas tanto en la escuela como en contextos extraescolares, como los que tienen lugar en la familia, la comunidad, el trabajo, los derivados de la influencia de los medios de comunicación masiva y de la informática, entre otros.

Ello como consecuencia de reconocer que las personas se educan no solamente en las instituciones escolares sino también en otros contextos y situaciones, de ahí que Coll resume los contenidos de la psicología de la educación de la siguiente manera: la educación comporta siempre y necesariamente que alguien (profesorado, padres, instructores, monitores, medios de comunicación) enseña (actúa con intención de influir) algo (las materias del currículo, hábitos, destrezas, normas de conducta, valores, etcétera) a alguien (alumnos, hijos, empleados, espectadores, visitantes a un museo, etcétera) en un contexto institucional (escuela, familia, comunidad, museo, etcétera), con un propósito (desarrollar capacidades, adquirir conocimientos, destrezas, hábitos, asimilar valores, etcétera) y esperando unos resultados (en los destinatarios de la acción educativa) que son a menudo evaluados (con el fin de verificar que se han alcanzado los propósitos perseguidos y se han obtenido los resultados esperados).

De lo antes revisado se puede concluir que la psicología educativa tiene que ver con el empleo de las herramientas teórico-metodológicas de la psicología para abordar los problemas educativos, con la finalidad de comprender y mejorar los procesos educacionales, entendiendo éstos en el sentido más amplio y no ceñidos exclusivamente a los escolares. De esta forma, la psicología de la educación no es ni dependiente ni independiente de las disciplinas psicología y educación, sino que constituye el espacio donde ambas interactúan y convergen.

PSICOLÓLOGO EDUCATIVO

Según el CENEVAL (Centro Nacional de Evaluación), el psicólogo educativo es el profesional que posee los conocimientos psicológicos, habilidades y valores para planear, prevenir, diagnosticar, intervenir, evaluar e investigar, en el ámbito del comportamiento y la educación, a fin de contribuir al bienestar de individuos y grupos, con juicio crítico y compromiso social.

CONOCIMIENTOS

- a) Conocimientos y comprensión de los fundamentos teóricos de la disciplina: orígenes, desarrollo, corrientes y enfoques, así como de los ámbitos de aplicación y problemas teórico-metodológicos de la Psicología, particularmente en el área educativa.
- b) La formación necesaria para lograr una adecuada selección y utilización de las estrategias e instrumentos psicológicos, empleados para resolver las demandas planteadas en los campos de aplicación profesional.
- c) Bases para conocer y analizar aspectos de la sociedad en la que desarrolla sus actividades así como de sus recursos y necesidades.
- d) Elementos para desarrollar investigación científica en su campo y para la difusión de la disciplina.

HABILIDADES

- a) Aplicar de manera pertinente los conocimientos en su práctica profesional, individual o grupal, en relación con la realidad social, regional y nacional.
- b) Combinar los conocimientos teóricos con las habilidades técnicas en la práctica profesional.
- c) Comunicarse de manera efectiva de forma oral y escrita.

d) Adaptarse a los cambios de las condiciones de vida y de trabajo propios de la profesión.

e) Participar y colaborar en equipos de trabajo. f) Coordinar grupos interdisciplinarios.

Por consiguiente, el psicólogo educativo es un especialista que posee los conocimientos teóricos y prácticos para tratar y resolver problemas en cualquier aspecto de la educación, tanto en profesores como en alumnos. Debe poseer los conocimientos suficientes sobre desarrollo cognitivo, moral, social, y psicológico a través de las diferentes etapas de la vida. Conocer y manejar los distintos modelos de aprendizaje, de estrategias de enseñanza, motivación, estrategias para el manejo del salón de clases, principios y técnicas de modificación de la conducta, métodos de evaluación, etc.

PROFESIONISTAS CON LOS QUE TRABAJA EL PSICÓLOGO

En cuanto a la relación con los profesionistas con los que trabaja en su desempeño profesional (y a las actividades concretas que realiza) el psicólogo educativo, de acuerdo a lo reportado por distintas investigaciones (Martínez y Urbina, 1989, Bermúdez, Orozco y Domínguez, 1990; León Tapia Cruz Dea y Hernández Pérez M, 1990), básicamente interactúa con los siguientes profesionales:

PROFESIONALES

Pedagogo

Profesor

Psiquiatra

Trabajador Social

Secretaria

Psicólogos

Los psicólogos educativos trabajan preferentemente con profesores, pedagogos y psiquiatras.

Respecto a las actividades profesionales realizadas con mayor frecuencia la más efectuada es la docencia, seguida por la planeación y aplicación de programas educativos, la realización de entrevistas y la orientación vocacional. Hay acciones que realiza pero que, sin embargo, no son parte de su formación profesional, como es el caso de los aspectos administrativos.

ACTIVIDADES PROFESIONALES DEL PSICOLOGO EDUCATIVO

1. Docencia

2. Planeación y aplicación de programas educativos

3. Orientación Educativa y Vocacional

4. Elaborar material didáctico

5. Asesoría

6. Evaluación del aprendizaje

7. Aplicación de instrumentos estandarizados

8. Administración educativa

9. Educación especial

Un ejemplo representativo de este aspecto es el referente a las solicitudes de las instituciones para requerir alumnos que realicen el servicio social, de las cuales 2 de cada 10 son para efectuar la docencia, siguiendo el requerimiento para la elaboración de programas de enseñanza - aprendizaje. Nuevamente aparece que la investigación y la prevención son actividades poco demandadas (Valderrama, Lavalle y Hernández, 1989).

CÓDIGO ÉTICO DEL PSICÓLOGO

El código ético del psicólogo se aplica a todos los psicólogos que ejerzan la profesión de la psicología en México, sean o no miembros de la Sociedad Mexicana de Psicología. Las Normas Éticas que se presentan en el código ético del psicólogo se aplican a psicólogos hombres y mujeres, a los que en lo sucesivo se les denominará el psicólogo, y no son exhaustivas, por lo tanto los comportamientos a los que hace referencia el presente Código Ético se enmarcan bajo principios generales regidos por un precepto fundamental: –El psicólogo asume la responsabilidad de actuar, en el desempeño de sus actividades profesionales, académicas y científicas, bajo un criterio rector que es garantizar en todo momento el bienestar de todos aquellos individuos, grupos u organizaciones que requieran de sus servicios, dentro de los límites naturales de la práctica de la Psicología.

2.3 Ejercicio profesional del psicólogo de la educación: situación actual y nuevos campos de desarrollo.

En conjunto los psicólogos educativos representan aproximadamente un 38% del total de los profesionales de la psicología que ejercen como tales, lo cual nos sitúa como una de las áreas más numerosas del colectivo profesional.

En el sector público educativo se ha pasado en los últimos veinte años de la práctica inexistencia de psicólogos a los más de 3000 que pueden calcularse en la actualidad en las diversas administraciones municipales, autonómicas y centrales.

Las principales dificultades han venido por una doble vía, por un lado, las relativas al estatus administrativo-laboral, en algunos casos por las formas de reclutamiento, en otros por problemas de reconocimiento profesional (afortunadamente cada vez en menor medida) y en bastantes, sobre todo en los que la intervención profesional es más reciente, por puros problemas laborales y socioeconómicos.

Otra fuente de dificultades, que además se hace más importante conforme se resuelven en mayor o menor grado los problemas de estatus, es la referida a la definición del rol, perfil y funciones; la progresiva superación de prácticas tradicionales y el surgimiento de la demanda social de intervención en distintos ámbitos produce la necesidad de un debate constante sobre las cuestiones referidas al rol del psicólogo educativo, a todo ello se unen unos desarrollos científicos y técnicos que obligan a un permanente esfuerzo de actualización y de definición de líneas nuevas de actuación psicoeducativa (como ocurre en general en todos los modelos y servicios educativos) que sin abandonar, como a veces se pretende, las grandes líneas de confluencia citadas en el apartado anterior, incorporen aspectos tales como los nuevos conceptos dinámicos del aprendizaje y de las formas de aprender, una evaluación formativa, analítica y basada en criterios, la respuesta a las necesidades derivadas de la integración de las diferencias tanto personales, como sociales y culturales, una orientación educativa y profesional de tipo educativo, el análisis del contexto educativo, etc.

Finalmente se observa un tercer grupo de dificultades que van a ser clave para el desarrollo profesional, se trata de los aspectos deontológicos y éticos; así los problemas de estatus y rol, la delicada frontera entre interdisciplinaridad e intrusismo, la dinámica entre funciones profesionales y funciones asignadas, la presencia de un rol mediador y una posición administrativa concreta, y finalmente los dilemas éticos y deontológicos del psicólogo en contextos educativos: las dificultades derivadas de los procesos de etiquetaje y consiguiente estigmatización, los temas de confidencialidad y secreto profesional, los requerimientos emanados del consentimiento para la intervención y en última instancia, y como tema clave, la necesaria posición crítica del psicólogo ante el reforzamiento de un perfil institucionalmente deseable del alumno.

CAMPOS DE DESARROLLO.

FUNCIONES

I. INTERVENCIÓN ANTE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS DE LOS ALUMNOS.

El profesional de la psicología participa en la atención educativa al desarrollo desde las primeras etapas de la vida, para detectar y prevenir a efectos socio-educativos las discapacidades e inadaptaciones funcionales, psíquicas y sociales.

Realiza la evaluación psicoeducativa referida a la valoración de las capacidades personales, grupales e institucionales en relación a los objetivos de la educación y también al análisis del funcionamiento de las situaciones educativas.

Para ello trata de determinar la más adecuada relación entre las necesidades individuales, grupales o colectivas y los recursos del entorno inmediato, institucional o socio-comunitario requeridos para satisfacer dichas necesidades. También, y ligado al proceso de evaluación, el psicólogo puede proponer y/o realizar intervenciones que se refieran a la mejora de las competencias educativas de los alumnos, de las condiciones educativas y al desarrollo de soluciones a las posibles dificultades detectadas en la evaluación.

2. ORIENTACIÓN, ASESORAMIENTO PROFESIONAL Y VOCACIONAL.

El psicólogo promueve y participa en la organización, planificación, desarrollo y evaluación de los procesos de orientación y asesoramiento profesional y vocacional, tanto en lo que tienen de información, asesoramiento y orientación a los alumnos ante las opciones que deban tomar frente a las distintas posibilidades educativas o profesionales, como en la elaboración de métodos de ayuda para la elección y de métodos de aprendizaje de toma de decisión vocacional.

El objetivo general de estos procesos es colaborar en el desarrollo de las competencias de las personas en la clarificación de sus proyectos personales, vocacionales y profesionales de modo que puedan dirigir su propia formación y su toma de decisiones.

3. PREVENTIVAS.

El psicólogo interviene proponiendo la introducción de modificaciones del entorno educativo y social que eviten la aparición o atenúen las alteraciones en el desarrollo madurativo, educativo y social.

La prevención se orienta a proponer las condiciones para un mejor desarrollo de las capacidades educativas y también a prevenir las consecuencias que pueden generar la diferencia entre las necesidades educativas de la población y las respuestas que dan los sistemas sociales y educativos; incluye tanto acciones específicas para la prevención de problemas educativos concretos (como son la adaptación inicial a la escuela, la detección precoz de alumnos con necesidades educativas especiales, etc.), como los aspectos de intervención desde las primeras etapas mediante técnicas de estimulación y, ya en las etapas escolares, los procesos dirigidos a permitir a los alumnos afrontar con progresiva autonomía y competencias eficaces las exigencias de la actividad educativa.

Desde el enfoque preventivo se contemplan intervenciones tanto en asesoramiento a agentes educativos (educadores, padres, etc.) como en el desarrollo de programas específicos: educación para la salud, educación afectivo-sexual, prevención de las drogodependencias, y de los proyectos ligados en general a la transversalidad (educación de valores, educación no sexista, etc.).

4. INTERVENCIÓN EN LA MEJORA DEL ACTO EDUCATIVO.

Las funciones ligadas a esta intervención pretenden la adecuación de las situaciones educativas a las características individuales y/o grupales (evolutivas, cognitivas, sociales, etc.) de los alumnos y viceversa.

Estas funciones se realizan a través de asesoramiento didáctico, de la organización y planificación educativa, de programación, de asesoramiento y actualización del educador; y en general se refieren a la intervención sobre las funciones formativas y educativas que se realizan con el alumno.

El psicólogo presta apoyo y asesoramiento técnico al educador tanto en:

- Su actividad general: adaptación de la programación a las características evolutivas psicosociales y de aprendizaje de los alumnos, organización del escenario educativo, métodos de enseñanza-aprendizaje, niveles de concreción curricular, aplicación de programas psico-educativos concretos, etc.
- Como en su actuación educativa con alumnos con necesidades y/o en situaciones educativas especiales, adecuaciones curriculares y programas individuales, actuaciones compensatorias, diversificaciones, y en general procedimientos de atención a la diversidad. Igualmente colabora en la formación permanente y apoyo didáctico al educador, aportando su preparación específica sobre las áreas evolutivas, cognitivas, afectivas, comportamentales, psicosociales e institucionales.

También son objeto de la intervención del psicólogo los fenómenos institucionales que configuran los centros educativos: la relación entre los objetivos y las formas organizativas con el funcionamiento real, la mejora eficaz de las relaciones entre los componentes de la institución educativa, etc.; así presta su colaboración y apoyo técnico en la elaboración y desarrollo de proyectos educativos de centro, de proyectos de innovación curricular, integración y atención a la diversidad, nuevas tecnologías, compensación y apoyo educativo, etc.; así como en los cambios organizativos y metodológicos requeridos por estos proyectos, en la línea de hacer competentes a las propias instituciones en la realización de los fines que se proponen.

5. FORMACIÓN Y ASESORAMIENTO FAMILIAR.

El psicólogo actúa promoviendo y organizando la información y formación a madres y padres en una línea de apoyo al desarrollo integral del hijo/a. Realiza la intervención para la mejora de las relaciones sociales y familiares, así como la colaboración efectiva entre familias y educadores, promoviendo la participación familiar en la comunidad educativa, así como en los programas, proyectos y actuaciones que el profesional de la psicología educativa desarrolle.

6. INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA.

El psicólogo participa en el análisis de la realidad educativa, y de los factores sociales y culturales que influyen en el proceso educativo de la comunidad concreta, interviene en la prevención socioeducativa, impulsa la cooperación y coordinación de los servicios, instituciones y organizaciones sociales del entorno. En resumen, interviene en las relaciones entre las actividades educativas y la comunidad donde tienen lugar, así como en los factores sociales y culturales que condicionan las capacidades educativas.

También puede participar en el diseño de planes de intervención comunitaria en el ámbito territorial, promoviendo criterios metodológicos, procesos de implantación, sistemas de evaluación, etc. El psicólogo puede asesorar técnicamente a los responsables de la toma de decisiones de planificación y actuación a partir de su pronunciamiento especializado y de su aplicación al análisis y estudio del sistema educativo en una línea de mejora de la atención educativa.

7. INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA.

La investigación incluye las actividades para el análisis y reflexión sobre el propio trabajo; la mejora y actualización de su competencia técnica, la profundización y extensión de la teoría y los procedimientos propios de la psicología de la educación. La docencia que realizan los profesionales de la psicología educativa está orientada a difundir su conocimiento entre los demás profesionales de la educación, los grupos sociales implicados en esta, los propios psicólogos y estudiantes de psicología y otros colectivos profesionales.

2.4 El psicólogo educativo ante los problemas de la educación nacional

Las tareas del psicólogo han evolucionado según el desarrollo científico y técnico de la psicología y la identificación de los problemas psicosociales que enfrenta el ser humano a lo largo de la vida. Sin embargo, más allá de las precisiones teóricas y políticas, la percepción y la manera en que se concibe la actuación de este profesional, la concreción de su función en el

desempeño, está matizado por el entramado de influencias que coexisten en los distintos ámbitos laborales.

De manera particular las especificidades de la actividad profesional del psicólogo educativo deben asumir la responsabilidad profesional de facilitar a los demás las vías para asimilar el cambio y contribuir a lograr los objetivos planteados por la sociedad. Para desempeñar esta labor es necesario que este profesional perciba las demandas de su desempeño, elabore su juicio personal acerca de su rol ideal, y asuma los compromisos y desafíos que impone la práctica.

En las últimas décadas del siglo XX las concepciones pedagógicas en América Latina se orientan al mejoramiento de los procesos educativos y de enseñanza- aprendizaje, a partir de la intervención especializada del psicólogo educativo, en tanto, se considera que esta puede ser una oportunidad y posibilidad para promover el mejoramiento de la oferta de todo el sistema educativo.

La sistematización de las políticas educativas que se emiten desde los años 80, aportan a la configuración del perfil profesional de los psicólogos educativos y describe su responsabilidad en actividades asociadas al diagnóstico, la evaluación psicológica, orientación al personal asociado a los procesos educativos en la institución escolar y de manera particular, la asesoría a padres de familia, estudiantes y profesores. Durante décadas se le han venido adjudicando tareas asociadas a la selección del personal, la orientación profesional, la docencia, la administración y la investigación.

Ya en los años 90, aparecen más definidas las tareas del psicólogo educativo, se le encarga elaborar y contribuir a ejecutar programas educativos e instructivos para estimular el desarrollo de la personalidad de los educandos en sus aspectos morales, estéticos y afectivos, en relación con la capacidad de trabajo, características volitivas, intereses relacionados con el currículo, concreción de las políticas educativas nacionales e institucionales. Se precisó la tarea asistencial a estudiantes individuales o grupos para ayudarles en la toma de decisiones acerca de las situaciones vitales por las que atraviesa.

Desde esta postura se reconoció como consultor del personal con responsabilidades educativas, sobre todo del docente, de manera que pueda contribuir a la integración

institución – comunidad, se le atribuyó un papel importante en la realización de investigación en las esferas y dimensiones vinculadas a los cambios psicológicos de la población estudiantil en los distintos niveles.

De esta manera se establece la necesidad promover la intervención psico-educativa con carácter participativo, obligatorio, intercultural, democrático, incluyente y diverso, pues se debe sustentar una oferta educativa de calidad y calidez; que impulse la equidad de género, la justicia, la solidaridad y la paz; estimule el sentido crítico, el arte y la cultura física, la iniciativa individual y comunitaria, y el desarrollo de competencias y capacidades para crear y trabajar.

Bajo esta idea el psicólogo educativo asumirá una responsabilidad social que rebasa los espacios de la institución escolar y redimensiona su influencia al considerar que, para lograr una valorización del conocimiento del ejercicio de los derechos y la participación en la construcción de un país soberano, es preciso educar a todos los miembros de la sociedad con énfasis en padres y maestros que son los encargados de guiar a sus hijos desde nuevos derroteros culturales. Por tanto, se ha declarado que es preciso ayudar a las personas a comprender los cambios y exigencias educativas planteadas por la sociedad, desde espacios creados para ofrecer este tipo de servicio o actividades lo cual se constituye en un eje estratégico para lograr el desarrollo educativo.

La función del psicólogo educativo abarca no solamente a un individuo, sino a grupos enteros en formación. Tiene que ver con el empleo de las herramientas teórico metodológicas de la psicología para abordar los problemas educativos con la finalidad de comprender y mejorar los procesos educacionales en un sentido amplio y no cerrarlo solamente a los escolares (Guzmán, 2005). Sin embargo, aun cuando el psicólogo tiene mucho que ofrecer en el campo educativo, su función se ve limitada por el desconocimiento de lo que realiza.

En la educación básica sólo sigue realizando actividades para la corrección de problemas académicos o psicológicos de casos individuales, o bien, para impartir pláticas a los padres, aun cuando tiene las herramientas necesarias para realizar diversas tareas, dejando de lado esa riqueza de contenidos, estrategias, planeaciones y diseños que puede ofrecer a los alumnos y maestros (Guzmán, 2005 y Flores-Crespo, 2008).

Uno de los espacios de trabajo del psicólogo como auxiliar y ayuda a la población de educación básica, que junto con padres, maestros y supervisores, intentan mejorar el desempeño de los alumnos en las escuela es en las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), instancia pedagógica que brinda apoyos teóricos, técnicos y metodológicos para atender a los alumnos con necesidades educativas especiales -con o sin discapacidad- en el ámbito de la escuela regular; estas unidades ofrecen, además, orientación a padres de familia y asesoría a maestros de grupo regular desde un sentido colaborativo, con el fin de hacer un esfuerzo conjunto en bien de los educandos (USAER No. 1, s/f).

Sin embargo, el poco apoyo que se le brinda a este servicio por el propio gobierno, ha provocado que la inserción del psicólogo se vea menospreciada y desvalorada, remitiéndolo, en el mejor de los casos, a la impartición de pláticas de orientación a los padres, omitiendo la parte de intervención con los alumnos.

Estas políticas, que en otros momentos beneficiaron a los psicólogos, en la actualidad son obstáculos para su crecimiento y formación. Inclusive, obstaculizan las investigaciones que se puedan realizar entre el sistema educativo y la política, tal y como lo menciona Flores-Crespo (2008), remarcando la importancia de un meta-análisis de estas dos áreas de desarrollo. Otro obstáculo que enfrenta la psicología educativa se relaciona con los problemas internos de la disciplina, debido a la diversidad de enfoques teóricos.

No obstante, Hernández (2008) en su artículo Los campos de acción del psicólogo, señala que la integración de diversas corrientes permea su práctica y abre grandes visiones de trabajo educativo. Así mismo, considera, que la integración de otros enfoques al área educativa, como los paradigmas humanistas, cognitivos, psicogenéticos y socioculturales, han contribuido al desarrollo de la psicología educativa.

2.5 Temas de investigación en el campo de la psicología educativa. Panorama nacional e internacional.

Son muchos los expertos que enumeran y describen las contribuciones de la psicología educativa a la educación, a la psicología y a la ciencia en general. Berliner (2003) señala las contribuciones personales de los cuatro gigantes de la psicología. Se refiere a James, a su estudiante Hall y al estudiante de Hall, Dewey.

Los tres prepararon el camino y la victoria que ganó Thorndike, también estudiante de James.

De James dice que destacó la utilidad de la psicología respecto a la educación en tres asuntos vitales como suministrar apoyo a las creencias sobre la instrucción, prohibir a los profesores ciertos errores egregios y apoyarles en algunas de sus decisiones pedagógicas. A ello habría que añadir su interés en cambiar la conducta, la inteligencia y la personalidad del estudiante.

De Dewey aprueba su idea de psicología educativa, entendida como un conjunto de hipótesis de trabajo más que como un conjunto de hallazgos válidos dispuestos a ser aplicados, como pensaba ya Thorndike. Con todo, Thorndike resulta, por encima de todos, su héroe preferido.

Mayer (2001) destaca las grandes contribuciones de la psicología educativa a la teoría cognitiva y la práctica educativa, aunque reconoce que es difícil ser psicólogo educativo en el siglo XXI porque para nuestros colegas de psicología somos demasiado educativos -una etiqueta despectiva que refleja nuestro interés por estudiar los problemas relevantes de la educación más que tareas de laboratorio- y para nuestros colegas de la educación somos demasiado psicólogos otra etiqueta igualmente despectiva que refleja nuestro interés por basar la práctica educativa en los métodos y teorías de investigación científica más que apoyarnos en la opinión popular.

PRINCIPALES TEMAS DE INTERÉS NACIONALES E INTERNACIONALES.

ENSEÑANZA:

El gran desafío de Thorndike (1903, 1910, 1913) al fundar la psicología educativa fue producir cambios en la inteligencia, personalidad y conducta de los seres humanos en todos los órdenes de la vida, principalmente en el contexto escolar.

De acuerdo con su proyecto, la psicología educativa puede ayudar a la educación sobre todo en el ámbito de los contenidos y los métodos de enseñanza. De esa forma, superaba los dos grandes lastres de la educación, el carácter ideológico de los contenidos, (sustituyéndolos por conocimientos científicos) y las rutinas pedagógicas tradicionales a la hora de actuar en el aula, (sustituyéndolas por decisiones científicamente fundadas y susceptibles de comprobación empírica). Fortalecía así el paradigma educativo instruccional centrado en el profesor y en su enseñanza. En ese sentido, Thorndike logró construir una teoría bien articulada, haciendo de la enseñanza una verdadera ciencia.

Eso sí, una ciencia asentada sobre bases de carácter asociacionista ya que las nuevas habilidades que se trataba de adquirir con la enseñanza eran en realidad conexiones o asociaciones de estímulos, o de estímulos y respuestas. De hecho, la ley del efecto, descubierta por Thorndike, llegó a convertirse en el principio guía de la instrucción, premiando las acciones correctas y debilitando las incorrectas.

Lo que trataba de hacer era superar los viejos métodos de enseñanza basados en tradiciones o en meras intuiciones personales que olvidaban la vida y los intereses del niño en la escuela ofreciendo, en cambio, problemas reales, radicales, comprometedores para suscitar la actividad del pensamiento.

Un paso más allá en busca de la eficacia instruccional fue la aparición de Skinner (1953) que rediseñó las prácticas escolares mediante la tecnificación y mecanización de la enseñanza, introduciendo en ella el análisis experimental de la conducta o condicionamiento operante. Esto le permitió presentar una teoría de la adquisición del conocimiento acompañada de una verdadera tecnología que organizaba la enseñanza en secuencias cuidadosamente preparadas. A través de ellas, el individuo adquiriría globalmente los elementos de una nueva y compleja ejecución: sin emitir respuestas equivocadas en el camino, desembocando en una verdadera instrucción programada (Skinner, 1970).

APRENDIZAJE:

El aprendizaje es el tema estrella de la psicología educativa y, a la vez, la contribución más importante que esta disciplina ha hecho a la educación, especialmente en el ámbito de la práctica escolar. Como dice Mayer (1996, 2001), el resultado más visible y duradero de la psicología educativa es el desarrollo de teorías educativamente relevantes sobre el aprendizaje y el conocimiento, Ahora bien, éste era el viejo sueño de Thorndike según el cual los profesores deberían elegir sus métodos de acuerdo a los resultados de la investigación científica más que guiados por la rutina o la opinión general.

A la búsqueda de una buena teoría del aprendizaje, la psicología educativa generó unas cuantas, desde el conexionismo de Thorndike que fue uno de los más influyentes teóricos del aprendizaje en el siglo XX - haciendo aportaciones importantes, descubriendo leyes y principios que hoy ya pertenecen al repertorio universal- a la teoría del aprendizaje matemático de Hull (1943), al conductismo de Skinner (1953) y a las teorías cognitivas que desembocan en el aprendizaje autorregulado.

La llegada de la psicología cognitiva al aprendizaje fue liderada por el trabajo que desde la psicología educativa hicieron Ausubel (1965), con el aprendizaje significativo, Bruner (1960, 1966) con el aprendizaje por descubrimiento y Carroll (1963) con los modelos científicos del aprendizaje escolar. Bloom (1956) y Gagné (1970) trataron de desarrollar la secuencia del aprendizaje, identificando sus procesos y condiciones de eficacia, poniendo así de relieve la participación activa del sujeto, ya que éste, lejos de ser impulsado por el estímulo a dar una respuesta, como pensaban los asociacionistas, es el verdadero protagonista del proceso porque categoriza, procesa e interpreta la carga informativa del estímulo antes de dar la respuesta correspondiente.

Las nuevas teorías cognitivas se centran, por tanto, en lo que hacen los sujetos mientras aprenden, es decir, cómo manejan y transforman la información recibida y, sobre todo, cómo la relacionan con las experiencias anteriormente incorporadas. Evidentemente, este cambio de perspectiva sobre el aprendizaje trae consigo un cambio copernicano sobre la concepción de la enseñanza y el papel que en ella desempeña el profesor.

La enseñanza se centra en el alumno más que en el material y trata de facilitar la construcción de significados del estudiante acentuando la interacción entre las estructuras mentales del sujeto y la información recibida.

CONTENIDOS:

La contribución de la psicología educativa a la educación se puede comprender y valorar de una manera sistemática, contemplando la tabla de temas que ha sido capaz de abordar a lo largo de un siglo. El contenido de la psicología educativa se extiende, de hecho, desde el estudio de cualquier fenómeno con dimensión educativa al contenido específico del aprendizaje verbal escolar. Los criterios para determinar los límites del contenido temático podrían ser estos: análisis de autores más prestigiosos, manuales más utilizados y revistas especializadas. Algunos añaden además del aprendizaje los temas de las aptitudes, diferencias individuales y desarrollo. Del examen de los manuales se desprende que:

a) Existe una falta de acuerdo respecto al acento dado a cada tema; b) el contenido varía de autor a autor; c) el contenido se solapa con frecuencia con los de otros manuales; d) el contenido se centra en aprendizaje, desarrollo y evaluación; f) el tratamiento ha evolucionado desde una consideración teórica a un enfoque más empírico.

CONTEXTO:

La orientación ecológica de la psicología educativa es el resultado de múltiples influencias teóricas y constataciones empíricas. Las influencias teóricas vienen de muy lejos, pero de forma inmediata arrancan de las corrientes de la psicología ecológica (Barker, 1974) y de la psicología ambiental (Proshansky, Ittelson y Rivlin, 1970) que se han proyectado en el campo de la educación (Bronfenbrenner, 1976), desplazando la atención de los investigadores desde la consideración de las características individuales a la consideración del escenario de la conducta escolar.

La constatación empírica procede del desencanto producido por los resultados de la orientación tradicional aptitud-tratamiento, limitada por la estrechez conceptual con que interpreta el modelo interactivo persona-ambiente y por el diseño inadecuado de las

consiguientes estrategias de investigación. Se trata así de interpretar la conducta escolar como una función de la interacción individuo-ambiente, definiendo con precisión ambos tipos de variables y de investigar esa conducta en un contexto natural complejo. Los rasgos de esta nueva orientación son: el reconocimiento de la especificidad del ambiente o escenario de conducta y la interpretación que del mismo hace cada sujeto.

El proceso de enseñanza-aprendizaje, dado que los estudiantes tienen orígenes sociales diferentes y poseen características personales y orientaciones diversas, debe ser entendido como un fenómeno psicosocial y la conducta del alumno como algo simultáneamente situacional porque se realiza dentro de un determinado contexto o escenario educativo y personal y porque es el resultado de un proceso de decisión formulado por cada sujeto.

A pesar de los buenos resultados de los nuevos sistemas instruccionales, guiados por el nuevo paradigma centrado en el aprendizaje y en el sujeto que aprende, no resulta fácil satisfacer los valores y metas de los adolescentes. Una buena solución a ese problema fue transformar las escuelas en auténticas comunidades de aprendizaje, donde los estudiantes pudieran vivir a diario esos conocimientos y valores. Son ya clásicas algunas de estas experiencias en el ámbito de la psicología educativa. Por ejemplo, la comunidad de aprendizaje del Group of Vanderbilt (1996).

La perspectiva de este grupo está basada en la idea de que las capacidades y la motivación del estudiante hacia el aprendizaje están modeladas por muchas influencias, incluyendo familias, iguales, profesores y organizaciones, así como por los valores y expectativas de la comunidad. Por eso, los intentos de mejorar significativamente la calidad del aprendizaje deben centrarse en la comunidad entera más que en cambios relacionados con una o dos variables instruccionales. Además, el potencial de estos cambios no se convertirá en realidad a menos que estos cambios afecten a la estructura misma del sistema educativo.

PAPEL DEL PSICÓLOGO DE LA EDUCACIÓN EN OTROS PAÍSES.

En el inicio del siglo XX, el creciente interés entre los psicólogos por el concepto de la inteligencia y su evaluación y la utilización de los test de inteligencia para la identificación de niños que pudieran necesitar educación especial, han tenido un profundo impacto en el desarrollo de la profesión. Quizá, tal y como nos recuerda Guillemard (2006), el primer ejemplo de esto proviene del trabajo pionero de Alfred Binet en Francia. En 1899, junto con Pierre Vaney, Alfred Binet abrió un laboratorio de pedagogía y psicología en un centro de primaria parisino y, en 1905, el Ministerio Público de Educación Francés le pidió que estudiara los problemas mostrados por los niños que no seguían adecuadamente el currículum escolar normal.

La escasez en el número de psicólogos escolares en los diferentes países está íntimamente asociada a la riqueza económica del país y a su compromiso de usar esta riqueza para la promoción de la educación de todos los niños. Por consiguiente, típicamente, los servicios de psicología escolar se establecen y se implementan con mayor éxito en países caracterizados por disponer de sistemas educativos muy desarrollados y legalizados que proporcionan educación universal para todos los niños, incluyendo servicios de educación especial para niños con trastornos del aprendizaje y comportamiento crónicos, graves y complejos. Estas situaciones están presentes en Norte América, Europa del Oeste y Australasia (Jimerson, Oakland & Farrell, 2006).

En contraste, numerosos gobiernos en Asia y África carecen de suficientes recursos económicos para financiar adecuadamente la educación general y por consiguiente, los recursos gubernamentales requeridos para sustentar la educación especial y la psicología escolar son pobres. Por lo tanto, la psicología escolar es generalmente potente en países con programas de educación especial para niños bien establecidos y con leyes que exigen que las evaluaciones psicológicas sean llevadas a cabo por psicólogos escolares, y que éstos se impliquen en el diseño de los programas de intervención.

La psicología escolar es generalmente débil en países donde no hay un requisito legal de que los psicólogos escolares realicen las evaluaciones psicopedagógicas de los niños con necesidades educativas especiales y donde los programas de educación especial son insuficientes.

No es sorprendente que entre diferentes países exista una enorme diferencia en el número de psicólogos escolares empleados, y una diferencia aún más significativa, en el ratio de psicólogos escolares por alumno, tanto dentro del país como entre países. Por ejemplo, en Estonia (Kikas, 2006) el ratio medio es de un psicólogo escolar por cada 750 alumnos en los centros que contratan a psicólogos escolares, de los que la mayoría se encuentran en zonas urbanas. Sin embargo, en muchas zonas rurales no hay psicólogos escolares.

En otros países los ratios estimadas de psicólogos escolares por alumno varían considerablemente. Por ejemplo, los ratios son de 1:3.000 en Inglaterra y Gales (Squires & Farrell, 2006; 1:5.000 en Chipre (Papcosta, 2006); y 1:13.100 en Hong Kong para los psicólogos escolares que trabajan en centros gubernamentales (Lam, 2006). No obstante, en algunos países las cifras son estimaciones aproximadas, ya que no recogen estadísticas de los psicólogos escolares que contratan.

Existe un punto de vista universalmente aceptado por los propios psicólogos escolares, profesores y familiares (ver Squires, Farrell, Woods, Lewis, O'Connor, 2007) y los profesionales que trabajan para otros servicios de apoyo, de que hay una escasez de psicólogos escolares crónica y que, en la actualidad, son incapaces de responder con rapidez, y en algunos casos, de forma efectiva a la variedad de demandas que se les hace. En muchos países esto podría resultar en el estrechamiento del rol del psicólogo escolar, cuyos servicios únicamente serían solicitados para los casos —urgentes—, no disponiendo de tiempo para llevar a cabo trabajo preventivo o adoptar un enfoque de consulta.

ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE

MAPA CONCEPTUAL

Elabora un mapa conceptual donde desarrolles el contenido de la información expuesta.

MAPA CONCEPTUAL: El mapa conceptual representa una jerarquía de diferentes niveles de generalidad, de inclusividad o importancia, y se conforma de: conceptos, proposiciones y palabras enlace. (Novak y Gowin, 1988). Criterios de evaluación:

Presentación o portada	20%
Los conceptos: regularidad en los acontecimientos o en los objetos, de acuerdo a los temas de la antología.	
Palabras de enlace: que se utilizan para unir los conceptos y para indicar el tipo de relación que se establece entre ellos.	
Las proposiciones: dos o más términos conceptuales unidos por palabras para formar una unidad semántica.	
La elipse u óvalo: los conceptos se colocan dentro de la elipse y las palabras enlace se escriben sobre o junto a la línea que une los conceptos. Pueden utilizarse también: rectángulos, cuadrados, círculos.	
Lineas conectoras o de union: utilizar para unir los conceptos y para acompañar las palabras de enlace.	
Entregar y subir formato en PDF	

Unidad 3

Enfoques teóricos y ámbitos de intervención de la psicología educativa.

3.1 Estrategias de enseñanza y aprendizaje

La propuesta fue desarrollada con base en la teoría de estrategias didácticas de Yolanda Campos I (2003). De acuerdo con la autora, una estrategia consiste en el arte de proyectar y dirigir; el estratega proyecta, ordena y dirige las operaciones para lograr los objetivos propuestos.

Las estrategias de aprendizaje tienen que ver con una serie de operaciones cognitivas que el estudiante lleva a cabo para organizar, integrar y elaborar información y pueden entenderse como procesos o secuencias de actividades que sirven de base a la realización de tareas intelectuales y que se eligen con el propósito de facilitar la construcción, permanencia y transferencia de la información o conocimientos.

Así, las estrategias de aprendizaje son una serie de operaciones cognoscitivas y afectivas que el estudiante lleva a cabo para aprender, con las cuales puede planificar y organizar sus actividades de aprendizaje mientras que las estrategias de enseñanza se refieren a las utilizadas por el profesor para mediar, facilitar, promover y organizar los aprendizajes. De acuerdo con Yolanda Campos (2003), las estrategias de enseñanza-aprendizaje pueden dividirse en tres fases:

- Construcción de conocimiento

- Permanencia de conocimiento

- Transferencia de conocimiento

I. CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO:

En la fase de construcción de conocimiento, se deben utilizar estrategias para:

a) La reactivación de conocimiento previo. Entre las actividades que ayudan a reactivar conocimiento previo está presentar situaciones sorprendentes, incongruentes, discrepantes con los conocimientos previos de los alumnos, abrir (guiar y cerrar) la discusión acerca de algún tema, reflexionar, establecer objetivos (de una actividad, de una lección, de una unidad), observar e interactuar (a distintos niveles) con la realidad.

b) Resolver problemas. Entre las actividades que ayudan a resolver problemas se cuentan las siguientes: observar una situación real o en un contexto virtual en cualquier soporte, se planteará a modo de problema a nivel de descripción, explicación, correlación, pronóstico, o toma de decisiones, y se resolverá. En el proceso de búsqueda de soluciones, el problema se puede dividir en las partes de un todo, se puede segmentar en una serie de aproximaciones, se pueden plantear simulaciones o se pueden manipular objetos. En todos los casos, las soluciones se deben de probar, comparar y comunicar.

c) Abstraer modelos. Entre las actividades que ayudan a abstraer modelos (para decodificar en el discurso propio lo que el profesor codifica en el discurso ajeno) está la elaboración de modelos gráficos o icónicos que ayudan a favorecer la retención.

Los íconos pueden ser descriptivos (fotos), evocativos (pinturas), constructivos (maquetas, diagramas), funcionales (ilustraciones donde se muestra visualmente la interrelación entre las partes de un ciclo o sistema: ciclo del agua, sistema de enfriamiento de un auto).

Aparte de elaborar modelos gráficos (por ejemplo, gráficos de datos numéricos o tablas de distribución de frecuencias) e icónicos, otras actividades que ayudan a abstraer modelos son las preguntas intercaladas (las que se realizan a lo largo de un proceso de aprendizaje micro o macro) y las señalizaciones (claves que se usan para orientar la comprensión).

Las preguntas intercaladas pueden favorecer el procesamiento superficial (*latu sensu*) y/o profundo (inferencial), y pueden ayudar a monitorear el nivel de aprovechamiento si se usan a modo de retroalimentación correctiva. Las señalizaciones pueden ser previas (para presentar), finales (para resumir o concluir) o aclaratorias (para explicar o ejemplificar).

d) Organizar información nueva. Entre las actividades que ayudan a organizar información nueva para volver el aprendizaje significativo están resumir y elaborar organizadores gráficos (tales como cuadros sinópticos, diagramas, mapas conceptuales (estructura organizada por niveles jerárquicos de inclusividad conceptual) y redes conceptuales o semánticas (estructuras flexibles que no involucran necesariamente un orden jerárquico, pero pueden presentar un orden de encadenamiento [causal o cronológico] o de racimo [de relaciones analógicas, de atributo o de evidencia]).

e) Enlazar conocimiento previo con información nueva. Entre las actividades que ayudan a enlazar conocimiento previo con información nueva se incluyen la realización de organizadores previos (texto o gráfico compuesto por un conjunto de conceptos y proposiciones de mayor nivel de inclusión y generalidad que la información nueva que se va a aprender) y de analogías. Para hacer las analogías se recomienda introducir un concepto tópico, evocar un concepto análogo que sea familiar para los estudiantes a fin de que puedan encontrar similitudes y compararlos. En este proceso es importante delimitar lo que es parecido y lo que es diferente.

2. PERMANENCIA DE CONOCIMIENTO:

En la fase de permanencia de conocimiento, se deben realizar actividades de ejercitación (tales como jugar o resolver cuestionarios), de aplicación de conceptos (vb. gr. mapas conceptuales, cuadros sinópticos), de conservación [de información en la memoria] y autoría [de evidencias personales de aprendizaje como álbumes, diarios, portafolios].

3. TRANSFERENCIA DE CONOCIMIENTO:

En la fase de transferencia de conocimiento, se deben realizar actividades que permitan usar el conocimiento aprendido en circunstancias, situaciones y condiciones diferentes a las que fue aprendido, e integrar las nociones conocidas a otro tipo de nociones aún desconocidas, que se encuentren en la zona de desarrollo próximo. En esta etapa es recomendable que abra la opción de realizar actividades que posiblemente no fueron aprendidas sincrónicamente tales como elaborar ponencias, escribir artículos de periódico o de revista, o diseñar historietas, videos, trípticos, folletos o páginas Web. Al final de esta etapa, idealmente, los estudiantes deben ser capaces de formular preguntas nuevas para el aprendizaje de nuevas nociones y de plantearlas en términos de problemas.

Campos, C. Yolanda. (2003). Estrategias didácticas apoyadas en tecnología. México: DGENAMDF.

3.2 Evaluación del aprendizaje.

CAPÍTULO I. EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE Y PARA EL APRENDIZAJE

En éste se aborda el tradicional concepto de evaluación del aprendizaje, pero desde una perspectiva teórica contemporánea que considera a la evaluación y al aprendizaje como procesos interactivos complejos. Se incorpora un concepto que es mucho más reciente, la evaluación para el aprendizaje.

No se trata sólo de un juego de palabras, sino de un cambio de fondo respecto a la forma de concebir la evaluación. En este nuevo enfoque, la evaluación se entiende como un proceso que puede y debe potenciar el aprendizaje del educando, pero para ello se requieren ciertas condiciones que permitan hacer de la evaluación una experiencia de aprendizaje.

Empezaremos por afirmar que, si se busca relacionar de forma significativa a la evaluación con la mejora de la escuela, es imperativo mirar a la evaluación a través de nuevos ojos. Los actuales sistemas de evaluación son nocivos para un gran número de alumnos y ese daño surge, entre otras causas, del fracaso para balancear el uso de las pruebas estandarizadas y las evaluaciones de aula al servicio de la mejora escolar.

Esto ocurre en el ámbito de la evaluación porque durante mucho tiempo hemos estado tratando de encontrar respuestas a preguntas erróneas. Los políticos habitualmente se preguntan ¿Cómo podemos usar la evaluación para distribuir premios y castigos de modo que se incremente el esfuerzo del profesor y del alumno? Al parecer, a ellos les interesa saber cómo intensificar el temor asociado con las pruebas anuales, de modo que esto presione a las escuelas a obtener resultados de aprendizaje más altos. El cómo se responda a estas cuestiones, ciertamente afectará el funcionamiento de las escuelas. Pero ese impacto no siempre será positivo.

Para alcanzar la meta, debemos establecer los mecanismos que hagan posible una evaluación sana. Crear tales mecanismos requerirá que empecemos por ver a la evaluación con otra óptica. El bienestar de nuestros alumnos depende de nuestra buena voluntad para hacerlo.

DESARROLLO DE LA PERSPECTIVA DE LA EXCELENCIA EN EVALUACIÓN

Según Stiggins (2002), la evolución que ha sufrido la evaluación en las dos últimas décadas ha estado orientada a mantener fuertemente la visión de que la mejora de la escuela requiere:

- La articulación de estándares de rendimiento superiores.
- La transformación de estas expectativas en evaluaciones rigurosas.
- La expectativa de rendición de cuentas, por parte de los educadores, del rendimiento del alumno, como se refleja en las puntuaciones de las pruebas.

Los estándares son importantes porque enmarcan las definiciones aceptadas o apreciadas del éxito académico, en tanto que la rendición de cuentas obliga a atender estos estándares cuando los educadores planean e imparten la enseñanza en el aula. La evaluación provee la evidencia de éxito por parte de los alumnos, los profesores y el sistema escolar en su conjunto.

Cuando los profesores evalúan para el aprendizaje, usan el proceso de evaluación en el aula y el continuo flujo de información acerca del desempeño del alumno que esto provee, a fin de obtener beneficios, no sólo de verificar el aprendizaje adquirido. Ellos hacen esto para:

- Comprender y articular en beneficio de la enseñanza el logro de las metas que los alumnos están alcanzando.
- Informar a los alumnos de esas metas de aprendizaje, de modo que las comprendan desde que inicia el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Favorecer el conocimiento de la evaluación y, por tanto, ser capaces de transformar sus expectativas en ejercicios de evaluación y procedimientos de puntuación que reflejen con precisión el aprendizaje del alumno.
- Usar las evaluaciones de aula para construir la confianza de los alumnos en sí mismos como aprendices y ayudarlos a asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje, así como a establecer una base para el aprendizaje a lo largo de la vida.
- Traducir los resultados de la evaluación de aula en retroalimentación descriptiva (versus retroalimentación de juicio) para los alumnos, ofreciéndoles orientaciones específicas acerca de cómo mejorar.
- Ajustar continuamente la enseñanza basada en los resultados de las evaluaciones de aula.
- Conducir a los alumnos hacia la autoevaluación regular con estándares sostenidos de forma constante, de modo que ellos puedan ver su progreso a través del tiempo y así sentirse responsables de su propio éxito.
- Involucrar activamente a los alumnos en la comunicación con su profesor y sus familias acerca de su rendimiento y su mejora.

En síntesis, el efecto de la evaluación para el aprendizaje consiste en que los alumnos se mantengan aprendiendo y permanezcan confiados en que ellos pueden continuar aprendiendo de forma productiva. En otras palabras, que no caigan en la frustración ni en el desaliento.

MÉTODOS Y TÉCNICAS DE EVALUACIÓN CUALITATIVA

Los métodos y técnicas de evaluación dependen del sentido y la forma que se le dé a la evaluación. No obstante, se necesitan estrategias, instrumentos y sugerencias prácticas sobre las formas y situaciones en que se puede realizar la evaluación.

La necesidad de que el profesor se sitúe, tome postura respecto al conocimiento, al contexto sociocultural y económico y al proceso educativo en que se va a llevar a cabo la evaluación. Como la educación, la evaluación no es un ejercicio neutro. Reducida a ejercicio técnico oculta otros valores que conlleva la evaluación y que justifican alguna de las funciones implícitas que desempeña de manera eficaz, aunque no siempre justa (Álvarez Méndez 2005, 85).

TÉCNICAS DE RECOGIDA DE DATOS

La recogida de los datos mediante diferentes técnicas, fuentes y momentos debe ser procesada y combinada de manera crítica y reflexiva para posibilitar un juicio acertado sobre los alumnos. A esta combinación se le denomina técnicamente triangulación, porque sobre el mismo objeto se conjugan tres o más perspectivas, evidencias o metodologías, conformando un marco de referencia más comprensivo.

Así, en la evaluación del aprendizaje se debería reunir el punto de vista del profesor con los de los alumnos, y contrastarlo con los demás colegas del ciclo o etapa, o en su caso, un observador externo. La recogida sistemática de los datos debe servir para fundamentar el juicio del evaluador. El juicio valorativo, estará mejor sustentado cuando los datos se hayan recogido de forma continua y sistemática, —en lugar de apresurarnos a juzgar; o extraer conclusiones precipitadamente, el problema de la tipificación prematura se puede superar por una combinación de fuentes de evidencias y datosII (Bolívar 1995, 110).

LA OBSERVACIÓN

La observación consiste en el examen atento que un sujeto realiza sobre otro u otros sujetos o sobre determinados objetos y hechos para llegar al conocimiento profundo de los mismos, mediante la obtención de una serie de datos, generalmente inalcanzables por otros medios.

La observación: es un proceso cuya función primera e inmediata es recoger información sobre el objeto que se toma en consideración. Esta recogida implica una actividad de codificación: la información bruta seleccionada se traduce mediante un código para ser transmitida a alguien (uno mismo u otros) (Postic y De Ketele 1992, 17).

Por su parte, Casanova (1999, 134) señala un conjunto de características acerca de la observación que habitualmente se realiza en el aula:

- Irregularmente: unas veces sí y otras no.
- Sin objetivos delimitados de antemano: se observa lo que más llama la atención. Por ello, se observan diferentes aspectos en distintos alumnos. Algún alumno puede permanecer sin que nadie haya observado nada sobre él.
- Sin registros escritos de lo observado: los posibles datos recogidos quedan librados a la mejor o peor memoria del observador (profesor) y a su interpretación personal.
- De modo individual: por lo que se corre el riesgo de que la información obtenida esté sesgada por la subjetividad del observador.

La autora antes citada advierte que los datos así obtenidos no pueden ni deben emplearse para evaluar al alumnado porque se corre el riesgo de que conduzcan a una evaluación distorsionada. De los errores y sesgos antes mencionados, se desprende que para que los datos recolectados mediante la observación posean la fiabilidad y validez necesarias, ésta deberá contener una serie de características, tales como:

- Planificación
- Definición clara y precisa de objetivos
- Sistematización
- Delimitación de los datos que se recogerán
- Registro de datos en los instrumentos o soportes convenientes
- Triangulación de las observaciones realizadas

PLANEACIÓN DE LA OBSERVACIÓN. Todo proceso de observación demanda que, antes de empezar a observar, se haga una planeación adecuada que: a) delimite claramente el tipo de datos que se desea obtener; b) defina los objetivos que es posible cubrir; c) precise el modo de sistematizar los datos, para garantizar su rigor; d) prevea la elaboración o selección de los instrumentos adecuados para recoger los datos previstos.

TRIANGULACIÓN DE LOS DATOS. Es fundamental el contraste de la información recogida, triangulando la misma con otros observadores que participan en el proceso. El contraste contribuye a reducir la influencia que en las observaciones pueda ejercer la subjetividad del profesor u otro observador externo. Hay que vigilar que no se produzcan sesgos en la interpretación durante el proceso de observación, para lo cual se recomienda realizar observaciones colegiadas y puestas en común, incluso con la participación de la persona observada.

LA ENTREVISTA:

La entrevista puede definirse como una conversación intencional. Dada su similitud con el cuestionario, también se conceptualiza como un cuestionario (estructurado o abierto), propuesto de forma oral en situación de comunicación personal directa. La entrevista es una herramienta valiosa para obtener cierto tipo de datos que muchos sujetos no facilitarían por escrito, debido a su carácter confidencial, delicado, o porque suponen una fuerte implicación afectiva, profesional o de cualquier otro tipo. También facilita la consecución de datos no alcanzables por medio de otras técnicas (Casanova 1999). Es una técnica básica de evaluación que busca la formación del alumno toda vez que incluye la perspectiva misma del participante, involucra tanto al profesor como al alumno. La evaluación se lleva a cabo a través del diálogo, previa asunción de que los papeles que cada uno desempeña están dirigidos hacia el mutuo entendimiento, dejando de lado cualquier ejercicio coercitivo de autoridad. El diálogo permite al profesor comprobar y apreciar la consistencia del razonamiento, de las adquisiciones y de las capacidades cognitivas del alumno.

TRABAJOS DEL ALUMNADO

En esta sección se incluye todo tipo de tareas, ejercicios o actividades que los alumnos realizan en el aula o fuera de ella. En función de los objetivos de aprendizaje establecidos y de los contenidos seleccionados para ello, el profesor deberá establecer las actividades (trabajos escritos: individuales, en grupo, orales; y ejercicios de distinto tipo: intelectuales, físicos, plásticos, musicales, etcétera) que el alumnado debe realizar necesariamente para llegar a los aprendizajes esperados. Estas actividades deberán permitir la evaluación tanto del proceso de aprendizaje mientras éste ocurre, como de los resultados alcanzados. Por lo tanto, los trabajos del alumno –así denominados genéricamente– representan una fuente de datos insustituible para disponer de la información precisa en los procesos de evaluación.

LOS PORTAFOLIOS:

El portafolio del alumno es una colección de documentos que reflejan el rendimiento o desempeño (por ejemplo, resultados de exámenes, calificaciones, premios), y los trabajos (por ejemplo, composiciones, resúmenes de libros, cintas con exposiciones orales, dibujos) producidos por el alumno durante el proceso de aprendizaje, dentro o fuera del centro escolar.

LAS EXPOSICIONES:

La exposición es una demostración de destreza y competencia en el uso del conocimiento con un propósito concreto, en una tarea dada. El contenido de aprendizaje seleccionado es parte del programa escolar, y la tarea puede ser elegida por el alumno o establecida por el docente. Lo común es que las exposiciones sean representaciones en vivo de alguna destreza técnica o artística, competencias entre alumnos (por ejemplo, en debates públicos), o presentaciones de proyectos desarrollados a lo largo de un periodo de tiempo. Se espera que el alumno presente los productos de su aprendizaje y que se convenza, y convenza a los demás, de que sabe utilizar sus conocimientos.

LOS EXÁMENES:

Son instrumentos empleados en la evaluación del aprendizaje que tienen una larga tradición en el ámbito escolar. Inicialmente eran exámenes abiertos, con preguntas formuladas por los profesores y respondidas por los alumnos de forma oral o por escrito.

3.3 Motivación escolar

¿QUÉ ES LA MOTIVACIÓN?

La motivación generalmente se define como un estado interno que activa, dirige y mantiene el comportamiento.

MOTIVACIÓN INTRÍNSECA Y EXTRÍNSECA: Todos sabemos lo que se siente estar motivado, dirigirse con mucha energía hacia el logro de una meta o trabajar arduamente, incluso si nos sentimos aburridos por la tarea. ¿Qué es lo que nos da energía y dirige nuestra conducta? La explicación podría incluir impulsos, deseos básicos, necesidades, incentivos, temores, metas, presión social, autoconfianza, intereses, curiosidad, creencias, valores, expectativas y más. Algunos psicólogos han explicado la motivación en términos de rasgos personales o características individuales.

La teoría indica que ciertos individuos sienten una fuerte necesidad por obtener logros, experimentan miedo a los exámenes, manifiestan curiosidad ante objetos mecánicos o muestran un interés permanente por el arte, de manera que trabajan intensamente para obtener logros, evitar exámenes, experimentar con objetos una y otra vez en su cochera o disfrutar varias horas en galerías de arte.

Otros psicólogos ven la motivación como un estado, es decir, una situación temporal. Si, por ejemplo, usted lee este párrafo porque mañana tendrá un examen, está motivado (al menos por ahora) por la situación. Desde luego, la motivación que experimentamos en un momento específico por lo general es una combinación de rasgos y estado. Quizás usted estudia porque valora el aprendizaje y porque se está preparando para un examen. Como podrá ver, algunas explicaciones de la motivación se basan en factores internos y personales, como necesidades, intereses y curiosidad; mientras que otras señalan factores externos y ambientales, como recompensas, presión social, castigo, etcétera. Un enfoque clásico distingue la motivación intrínseca de la extrínseca.

La motivación intrínseca es la tendencia natural del ser humano a buscar y vencer desafíos, conforme perseguimos intereses personales y ejercitamos capacidades. Cuando estamos motivados intrínsecamente, no necesitamos incentivos ni castigos, porque la actividad es gratificante en sí misma (Anderman y Anderman, 2009; Deci y Ryan, 2002; Reiss, 2004). Spenser el Satisfecho estudia química fuera del horario escolar tan sólo porque disfruta esa actividad; nadie lo obliga a hacerlo. En cambio, si hacemos algo para obtener una calificación, evitar un castigo, agradecer al profesor o por cualquier otra razón que tenga muy poco que ver con la propia tarea, experimentamos motivación extrínseca.

En realidad, no estamos interesados en la actividad; sólo nos importa aquello que nos redituará. Sumey la Segura trabaja por la calificación; tiene poco interés en la materia. Según los psicólogos que adoptan el concepto de motivación intrínseca y extrínseca, es imposible saber sólo a partir de la observación si una conducta está motivada de manera intrínseca o extrínseca.

La diferencia esencial entre los dos tipos de motivación es la razón que el estudiante tiene para actuar, es decir, si el locus de causalidad de la acción (la ubicación de la causa) es interno o externo (si está dentro o fuera del individuo). Los alumnos que leen o practican el nado de dorso o la pintura, tal vez lo hacen porque eligieron libremente la actividad, con base en intereses personales (locus interno de control/motivación intrínseca), o porque algo o alguien externo está influyendo en ellos (locus externo de control/motivación extrínseca) (Reeve, 2002; Reeve y Jang, 2006).

ENFOQUES CONDUCTISTAS DE LA MOTIVACIÓN.

Según la perspectiva conductista, entender la motivación del alumno inicia con un análisis cuidadoso de los incentivos y las recompensas que están presentes en el salón de clases. Una recompensa es una situación o un objeto atractivo que se suministra como consecuencia de una conducta específica. Por ejemplo, Sumey la Segura fue recompensada con puntos adicionales cuando dibujó un diagrama excelente. Un incentivo es un objeto o situación que alienta o desalienta la conducta. La promesa de una calificación de 10 era un incentivo para ella.

ENFOQUES HUMANISTAS DE LA MOTIVACIÓN.

En la década de 1940, los partidarios de la psicología humanista, como Carl Rogers, argumentaban que ninguna de las escuelas dominantes de la psicología, conductista o freudiana, explicaban de forma adecuada por qué la gente actúa como lo hace. Las interpretaciones humanistas de la motivación hacen hincapié en las fuentes intrínsecas de la motivación como las necesidades de —autorrealización (Maslow, 1968, 1970), la —tendencia a la autorrealización innata (Rogers y Freiberg, 1994) o la necesidad de a u todeterminación

(Deci, Vallerand, Pelletier y Ryan, 1991). Así, desde la perspectiva humanista, motivar significa activar los recursos internos de la gente: su sentido de competencia, autoestima, autonomía y autorrealización. La teoría de Maslow y la teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan, que se estudiarán posteriormente, son explicaciones humanistas de la motivación que han tenido gran influencia.

ENFOQUES COGNOSCITIVOS DE LA MOTIVACIÓN.

En las teorías cognoscitivas, los individuos son considerados seres activos y curiosos que buscan información para resolver problemas que tienen una importancia personal. Así, los teóricos cognoscitivos hacen hincapié en la motivación intrínseca. En muchas formas, las teorías cognoscitivas de la motivación también se desarrollaron como una reacción ante las perspectivas conductistas. Los teóricos cognoscitivos creen que el comportamiento está determinado por nuestro pensamiento, y no sólo por el hecho de haber sido recompensados o castigados por ese comportamiento en el pasado (Stipek, 2002). La conducta se inicia y regula mediante planes (Miller, Galanter y Pribram, 1960), metas (Locke y Latham, 2002), esquemas (Ortony, Clore y Collins, 1988), expectativas (Vroom, 1964) y atribuciones (Weiner, 2000). Más adelante en este capítulo estudiaremos las metas y las atribuciones.

TEORÍAS COGNOSCITIVAS SOCIALES.

Las teorías cognoscitivas sociales de la motivación constituyen una integración de los modelos conductista y cognoscitivo, ya que toman en cuenta el interés de los conductistas por las consecuencias de la conducta y el interés de los teóricos cognoscitivos por el efecto de las creencias y expectativas individuales.

Muchas explicaciones cognoscitivas sociales de la motivación de gran influencia se consideran como teorías de expectativa valor. Esto significa que la motivación se ve como el producto de dos fuerzas principales: las expectativas que tiene el individuo de alcanzar una meta, y el valor que esa meta representa para él. En otras palabras, las preguntas importantes son: –Si hago un gran esfuerzo, ¿tendré éxito? y –Si tengo éxito, ¿el resultado será valioso o gratificante para mí? La motivación es producto de estas dos fuerzas porque, si alguno de los factores es igual a cero, entonces no hay motivación para trabajar por alcanzar

la meta. Por ejemplo, si yo considero que tengo muchas posibilidades de ingresar al equipo de básquetbol (expectativa alta) y si ingresar al equipo es muy importante para mí (valor alto), entonces mi motivación debe ser alta. Sin embargo, si alguno de los factores es igual a cero (creo que no tengo posibilidades de ingresar al equipo, o no me interesa jugar básquetbol), entonces mi motivación también será de cero (Tollefson, 2000).

ENFOQUES SOCIOCULTURALES DE LA MOTIVACIÓN.

Complete la oración: Soy un(a) _____. ¿Cuál es su identidad? ¿Con qué grupos se identifica más? Los enfoques socioculturales de la motivación se interesan por la participación en las comunidades de práctica. Los seres humanos participan en actividades para mantener su identidad y sus relaciones interpersonales dentro de la comunidad. Así, los estudiantes están motivados para aprender si son miembros de un salón de clases o una comunidad escolar que valora el aprendizaje. De la misma forma en que aprendemos a hablar, a vestirnos o a pedir alimentos en restaurantes mediante la socialización (observando y aprendiendo de miembros más capaces de la cultura), también aprendemos a ser estudiantes al observar a miembros de nuestra comunidad escolar; es decir, aprendemos de la compañía que tenemos (Hickey, 2003; Rogoff, Turkianis y Bartlett, 2001). Cuando nos vemos a nosotros mismos como jugadores de fútbol, escultores, ingenieros, maestros o psicólogos, tenemos una identidad dentro de un grupo. Parte de esa socialización implica pasar de una participación legítima periférica a una participación central en dicho grupo. Una participación legítima periférica significa que los novatos están implicados de manera genuina en el trabajo del grupo, incluso si sus habilidades no están bien desarrolladas o si sus aportaciones son escasas.

El tejedor novato aprende a teñir la lana antes de hilar y tejer, mientras que el profesor novato aprende a ser el mentor de un niño antes de trabajar con el grupo completo. Cada tarea constituye una pieza del trabajo real de un experto. Las identidades del novato y del experto se vinculan gracias a su participación en la comunidad. Ambos están motivados a aprender los valores y las prácticas de la comunidad, para mantener su identidad como miembros de ésta (Lave y Wenger, 1991; Wenger, 1998).

NECESIDADES

Las primeras investigaciones en psicología concebían la motivación en términos de las necesidades como rasgos o como características personales constantes. Tres de las principales necesidades que se estudiaron ampliamente en esas primeras investigaciones fueron las necesidades de logro, de poder y de afiliación (Pintrich, 2003).

La teoría de Abraham Maslow, que tuvo una gran influencia, destaca una jerarquía que incluía todas estas necesidades y otras más. Jerarquía de necesidades de Maslow, Maslow (1970) señaló que los seres humanos tienen una jerarquía de necesidades, la cual abarca desde las necesidades de supervivencia y seguridad de nivel más bajo, las necesidades de logro intelectual de nivel medio, hasta la autorrealización, el máximo nivel. La autorrealización es el término que utiliza Maslow para referirse a la realización personal, es decir, al logro del potencial individual. Cada una de las necesidades inferiores debe cubrirse antes de satisfacer las siguientes. Maslow (1968) llamó a las cuatro necesidades del nivel más bajo (supervivencia, seguridad, pertenencia y autoestima, en orden ascendente) necesidades por deficiencia o por carencia. Cuando se satisfacen estas necesidades, disminuye la motivación para atenderlas. A las tres necesidades de nivel más alto (logro intelectual, apreciación estética y, la superior, autorrealización) las llamó necesidades del ser.

AUTODETERMINACIÓN:

Necesidad de competencia, autonomía y relación: La teoría de la autodeterminación plantea que todos necesitamos sentirnos competentes y capaces en las interacciones que tenemos en el mundo, contar con algunas opciones, tener la sensación de control sobre nuestra vida y estar conectados con los demás, es decir, pertenecer a un grupo social. Advierta que esto es similar a las primeras concepciones de las necesidades básicas: competencia (logro), autonomía y control (poder) y relaciones (afiliación). La necesidad de autonomía es fundamental para la autodeterminación, ya que es la necesidad de que nuestros propios deseos, y no las recompensas o presiones externas, determinen nuestros actos (Deci y Ryan, 2002; Reeve, Deci y Ryan, 2004; Ryan y Deci, 2000).

La gente lucha por tener autoridad en su vida y por controlar su propio comportamiento; frecuentemente lucha en contra de las presiones de los controles externos, como las reglas, los horarios, las fechas límite, las órdenes y los límites impuestos por los demás. En ocasiones incluso se rechaza la ayuda, de manera que el individuo continúe teniendo el mando (deCharms, 1983).

WOOLFOLK, ANITA, Psicología educativa. 11a. edición, PEARSON EDUCACIÓN, México, 2010

3.4 Aprendizaje cooperativo.

El Aprendizaje Cooperativo es un término genérico usado para referirse a un grupo de procedimientos de enseñanza que parten de la organización de la clase en pequeños grupos mixtos y heterogéneos donde los alumnos trabajan conjuntamente de forma coordinada entre sí para resolver tareas académicas y profundizar en su propio aprendizaje.

Dos autores de referencia, los hermanos David y Roger Jonhson, ambos psicólogos sociales, lo han definido como aquella situación de aprendizaje en las que los objetivos de los participantes se hallan estrechamente vinculados, de tal manera que cada uno de ellos "sólo puede alcanzar sus objetivos si y sólo si los demás consiguen alcanzar los suyos".

¿EN QUE SE FUNDAMENTA?

- En valorar el potencial educativo de las relaciones interpersonales existentes en cualquier grupo.
- En considerar los valores de socialización e integración como eficazmente educativos.
- En el aprendizaje por desequilibración.

- En la teoría del conflicto sociocognitivo.
- En el incremento del rendimiento académico.

¿EN QUÉ SE DISTINGUE DEL TRABAJO EN GRUPO CLÁSICO?

- En valorar el potencial educativo de las relaciones interpersonales existentes en cualquier grupo.
- En considerar los valores de socialización e integración como eficazmente educativos.
- En el aprendizaje por disequilibración.
- En la teoría del conflicto sociocognitivo.
- En el incremento del rendimiento académico.

FUNCIONES BÁSICAS PARA LA COOPERACIÓN

- Ponerse de acuerdo sobre lo que hay que realizar.
- Decidir cómo se hace y qué va a hacer cada cual.
- Realizar los correspondientes trabajos o pruebas individuales.
- Discutir las características de lo que realiza o ha realizado cada cual, en función de criterios preestablecidos, bien por el profesor, bien por el propio grupo.
- Considerar cómo se complementa el trabajo; escoger, de entre las pruebas o trabajos individuales realizados, aquél que se adopta en común, o bien ejecutar individualmente cada una de las partes de un todo colectivo.

- Valoración en grupo de los resultados, en función de los criterios establecidos con anterioridad

SITUACIONES INDICADAS PARA EL TRABAJO COOPERATIVO

Entre otras situaciones, aquellas que requieren:

- En la composición de los pequeños grupos.
- En la organización de la tarea y de las actividades.
- En la distribución de la tarea.
- En la implicación de todos los participantes.
- En el grado de control mutuo y en las exigencias mutuas.

VENTAJAS DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO

Tanto las evidencias de la práctica como la validación de los estudios que se han hecho, nos informan de que el aprendizaje cooperativo es una metodología que aporta una mejora significativa del aprendizaje de todos los alumnos que se implican en él, en términos de:

- Motivación por la tarea
- Actitudes de implicación y de iniciativa
- Grado de comprensión de lo que se hace i del porqué se hace
- Volumen de trabajo realizado
- Calidad del mismo
- Grado de dominio de procedimientos y conceptos

- Relación social en el aprendizaje

Rué, J., (1991), **El treball cooperatiu**,. Barcelona, Barcanova

Rué, J., (1994), **El trabajo cooperativo**, en Dader, P., Gairín, J., (eds),

Guía para la organización y funcionamiento de los centros educativos, Ed. Praxis,
Barcelona, . pp 244-253

3.5 Atención a la diversidad.

Es un hecho contrastado que uno de los temas más recurrentes en la literatura educativa de los últimos años ha sido precisamente el de la diversidad. Este fenómeno se ha visto alimentado sin duda por factores como la inmigración, que ha provocado todo un revuelo social influyendo además en otros ámbitos como el laboral, el económico y por supuesto, el educativo.

Para empezar, debemos tener presente que atender a la diversidad no es hablar únicamente de inmigración, esto es, de alumnos que desconocen nuestro idioma, viven situaciones de desventaja social, presentan importantes desfases curriculares, etc. Este es un aspecto que efectivamente está presente en la diversidad social y escolar de nuestro país, sin embargo, hablar de diversidad únicamente en estos términos traería consigo una visión eminentemente reduccionista de la realidad educativa. Hablar de atención a la diversidad supone entonces situarse en un marco mucho más amplio donde la frontera entre lo teórico y lo práctico resulta en ocasiones un tanto difusa. Se pretende por ello, ir más allá de lo que es la educación intercultural, término éste estrechamente relacionado también con la atención a la diversidad.

Para evitar la dispersión de tantas situaciones diferentes, podemos hacer el intento de reunir toda esta diversidad en torno a dos factores esenciales:

- Factores de ámbito sociológico: derivados del propio contexto sociocultural y económico que envuelve a un país (cambios en la concepción de la familia, en la vida laboral, en la actual concepción del ocio y el tiempo libre, el desarrollo tecnológico, los procesos

migratorios, etc.), así como otros factores de carácter geográfico, étnico y religioso que también juegan un papel esencial a la hora de incrementar la diversidad de una sociedad y por tanto, de su sistema educativo.

- Factores de ámbito psicopedagógico: derivados de las insalvables diferencias en las capacidades intelectuales de cada alumno (no todos aprenden del mismo modo ni al mismo ritmo), de la motivación por el aprendizaje, los intereses académicos y profesionales, los diferentes estilos de enseñanza y aprendizaje, etc.

3.6 Desarrollo de habilidades de pensamiento (pensamiento crítico, creatividad y solución de problemas)

Se da por hecho que el hombre es un animal pensante, sin embargo, existe una gran diferencia entre lo que puede ser llamado pensamiento natural y aquel deliberadamente desarrollado y entrenado. Un estudiante puede convertirse en un profesional de primer orden; sus dotes hereditarias pueden permitirlo perfectamente, pero en la ausencia de un desarrollo y entrenamiento adecuados, puede que nunca se haga realidad. De aquí la importancia del desarrollo de las habilidades de pensamiento.

Estas habilidades de pensamiento deben permitir al estudiante relacionarse con la diversidad cultural, darle una mayor capacidad para lograr los objetivos que pretenda, adquirir la madurez en donde sea capaz de realizar propuestas, presentar alternativas de solución con originalidad y creatividad que puedan responder a los constantes cambios de este mundo complejo y multicultural.

Lo anterior implica la total participación del estudiante en la práctica de ejercicios básicos y actividades de autoevaluación y coevaluación con apertura, disposición, compromiso y autoconfianza a través del enfoque de competencias.

¿Para qué aprender a pensar?

Desde una perspectiva amplia, aprender a pensar es fundamental para el desarrollo de variadas actividades, tanto profesionales como personales, como por ejemplo:

- ▮ Tomar decisiones.
- ▮ Considerar prioridades.
- ▮ Buscar alternativas de solución.
- ▮ Escuchar diferentes puntos de vista y opinar sobre algún hecho.
- ▮ Resolver problemas.
- ▮ Tomar la iniciativa.
- ▮ Trabajar en equipo.
- ▮ Ser operativo (saber hacer).
- ▮ Comunicar de manera efectiva y eficaz.
- ▮ Vivir con plenitud y capacidad de gozo.
- ▮ Cambiar la manera de pensar.

ENFOQUE DE COMPETENCIAS Hablar de competencia es hablar de unidad, ya que el concepto mismo posee este significado e implica que los elementos del conocimiento tienen sentido sólo en función del conjunto. En otras palabras, aunque se pueden fragmentar sus componentes, por separado no constituyen la competencia: ser competente implica el dominio de la totalidad de elementos y no sólo de algunas de las partes. Competencia es la capacidad para actuar con eficiencia y satisfacción sobre algún aspecto de la realidad personal, social, natural o simbólica. Cada competencia viene a ser un aprendizaje complejo que integra habilidades, actitudes y conocimientos. Se desarrolla a través de experiencias de aprendizaje en cuyo campo de conocimiento se integran tres tipos de saberes:

- Conceptual (SABER)

- Procedimental (SABER HACER)

- Actitudinal (SER).

La competencia implica la combinación de conocimientos, habilidades y actitudes en contextos situacionales, éstos habilitan a una persona para seleccionar y aplicar correctamente aprendizajes adquiridos en situaciones nuevas en el ámbito laboral, escolar, social y personal.

3.7 Educación emocional.

El concepto de educación emocional Bisquerra (2000: 243) define la educación emocional como: Un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con el objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se planten en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social.

De esta definición se desprende que la educación emocional debe ser un proceso intencional y sistemático, sin embargo, en la actualidad por lo genial se deja al azar la educación emocional de los ciudadanos, con consecuencias más o menos desastrosas. Goleman (1996) propone como una posible solución forjar una nueva visión acerca del papel que deben desempeñar las escuelas en la educación integral del estudiante, reconciliando en las aulas emoción y cognición. En tal sentido, la educación debe incluir en sus programas la enseñanza de habilidades tan esencialmente humanas como el autoconocimiento, el autocontrol, la empatía y el arte de escuchar, así como el resolver conflictos y la colaboración con los demás.

La educación emocional desde la pedagogía. La preocupación por la incorporación de las habilidades sociales y emocionales en la educación no es nueva. A lo largo de la historia de la pedagogía, numerosos han sido los pedagogos que han abogado por su inclusión en el currículum.

Flórez (2001: 17) destaca que en la indagación teórica centrada en la formación se han encontrado ciertos sentidos que se han erigido como principios pedagógicos que continúan vigentes en el discurso contemporáneo. Uno de esos principios pedagógicos es el afecto y lo explica de la siguiente manera:

La primera matriz de formación humana es el afecto materno, cuyo suplemento y relevo posterior en la sociedad moderna es la comprensión afectuosa del maestro. La afectividad consciente, la motivación, el interés, la buena disposición, los estímulos positivos, la empatía, son variaciones pedagógicas del principio que articula la cabeza con el corazón, la razón con el sentimiento, lo cognitivo con lo afectivo, como lo plantearon Comenius y Pestalozzi.

LA EDUCACIÓN EMOCIONAL SE JUSTIFICA EN FUNCIÓN DE LAS SIGUIENTES PREMISAS:

a. Desde la propia finalidad de la educación: el Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI, también llamado —Informe DelorsII propone a los países fundamentar sus esfuerzos educativos en cuatro pilares básicos: aprender a conocer, aprender a ser, aprender a ser y aprender a vivir. Igualmente recomienda que —cada uno de estos pilares debería de recibir una atención equivalente a fin de que la educación sea para el ser humano en su calidad de persona y de miembro de la sociedad, una experiencia globalIII (Delors, 1996: 96). El aprender a ser y el aprender a vivir, son aspectos implicados en la educación emocional.

b. Desde el análisis de las necesidades sociales: el tipo de sociedad predominante genera continuas tensiones emocionales por el estrés en el trabajo, el hacinamiento en las grandes ciudades, los conflictos familiares, las noticias constantes de guerras, la violencia, la marginalidad social. Todas estas situaciones generan una gran vulnerabilidad emocional en los ciudadanos que se ve constatada en las estadísticas que indican un aumento de personas con trastornos emocionales y un elevado consumo de ansiolíticos y antidepresivos.

Estas necesidades generan demandas al sistema educativo, se reclama la configuración de una nueva ciudadanía que sin renunciar a la defensa de sus derechos participe en la construcción de una sociedad con un elevado nivel de cohesión social, solidaridad y justicia social.

c. Desde el desarrollo de las investigaciones en el campo de la neurología y la psicología: en los últimos años se ha tenido un avance significativo acerca de las inteligencias múltiples, la inteligencia emocional y del funcionamiento del cerebro emocional. Especialmente las consideraciones acerca de la modificabilidad de la inteligencia emocional, impone la consideración de estos avances en los procesos educativos.

d. Desde el reconocimiento de los factores afectivos y motivacionales en el proceso de aprendizaje: las investigaciones han demostrado el papel que juegan las actitudes positivas, de aceptación y autoeficacia, que favorecen el control emocional y la realización de las tareas académicas con mayores expectativas de logro.

e. Desde el avance de las tecnologías de la información y la comunicación se corre el peligro de que las relaciones interpersonales se vean limitadas por las nuevas tecnologías donde prevalecen los trabajos en línea, los estudios a distancia que pueden provocar un aislamiento del individuo que afecte su vida emocional. Esta situación exige una educación que le brinde al individuo las herramientas cognitivas, procedimentales y actitudinales que le permitan afrontar con éxito esas nuevas demandas.

f. Desde los resultados de los procesos educativos: los elevados índices del fracaso escolar, las dificultades de aprendizaje, el nerviosismo ante los exámenes, el abandono de los estudios, la indisciplina escolar son situaciones que pueden provocar estados negativos como la apatía, la agresión, la depresión, que deben ser atendidos desde los sistemas educativos.

3.8 Enseñanza de valores.

EL SENTIDO DE LOS VALORES EN LA EDUCACIÓN.

Cada sociedad, en un momento determinado de su historia, selecciona del sistema general de valores aquellos que considera más adecuados para satisfacer las necesidades sociales, siendo la escuela la institución encargada de su transmisión y desarrollo, por medio de la actividad educativa que se desarrolla en su seno. La educación es, por tanto, aquella actividad cultural que se lleva a cabo en un contexto intencionalmente organizado para la transmisión de los conocimientos, las habilidades y los valores que son demandados por el grupo social. Así, pues, todo proceso educativo está relacionado con los valores.

Por medio de la educación, todo grupo humano tiende a perpetuarse, siendo los valores el medio que da cohesión al grupo al proporcionarles unos determinados estándares de vida. En todo tiempo y lugar, la escuela ha contribuido, de forma decisiva, al proceso de socialización de las jóvenes generaciones en los valores comunes, compartidos por el grupo social, con el fin de garantizar el orden en la vida social y su continuidad. Si la transmisión de unos valores considerados como fundamentales, era indispensable en las sociedades tradicionales con el fin de preservar sus tradiciones y sus formas de vida- marcadas por su uniformidad- cuanto más complejas y plurales son las sociedades, como acontece en las sociedades democráticas actuales, tanto más necesaria se hace la tarea de una educación en valores para el mantenimiento de la cohesión social.

Según Brezinka (1990,121) en cita de Quintana Cabanas (1998,234), la educación en valores viene a ser una corrección de la democracia liberal a favor de ciertas virtudes cívicas imprescindibles y de los deberes fundamentales que los individuos tienen con la colectividad. En este sentido, "las personas necesitan que en medio de todo cambio haya algo(relativamente) estable: unos bienes culturales transmitidos, tradición y, con ello, también unas formas (relativamente) permanentes de interpretar el mundo y unas normas fijas de regir la vida, además de una coacción social y unos controles, a fin de que los individuos adquieran y conserven un autocontrol según esas normas". Para que sea posible y eficaz ese aprendizaje de valores se requieren tres condiciones principales: una relativa unidad y congruencia en los valores de los agentes educativos (familia, escuela y estado); la constancia de sus costumbres, y, el buen ejemplo de las personas con las cuáles uno convive efectivamente. Analizado el tema desde una perspectiva estrictamente pedagógica, los valores aparecen formulados de forma prescriptiva en los currículos oficiales, reformulados en los proyectos educativos y en los idearios de cada centro educativo, dónde se acomodan a la

cosmovisión de cada comunidad educativa, y se concretan y materializan en el proceso de intervención educativa que emprende cada profesor en el aula.

La construcción del currículum está, por tanto, sujeta a una opción por determinados valores, a su jerarquización, y a su sistematización y estructuración de los mismos. En cuanto praxis educativa deberá posibilitar la recreación y creación de valores, y la propia jerarquización por parte del educando (Llopis y Ballester, 2001). Se trata, pues, en última instancia, y como fase terminal de un proceso educativo que se inicia con las formulaciones de las metas establecidas para la educación obligatoria, de procurar que el educando vaya adquiriendo los valores adecuados y los interiorice y traduzca luego en un proyecto personal de vida que guíe sus obras como individuo y como ciudadano de una colectividad. Aceptada, pues, la necesidad de una educación en valores de forma específica, dos son los problemas que el educador ha de asumir: qué valores y actitudes pueden y deben ser contenidos de la educación y por medio de qué técnicas y estrategias se pretenden transmitir.

LA CRISIS ACTUAL DEL SISTEMA DE VALORES

Los cambios sociales y culturales promovidos por la revolución científica y tecnológica, han jugado un importante papel en la crisis de los esquemas de valores y de los sistemas de creencias de la sociedad actual. Coombs (1985), sostiene que la crisis actual del sistema de valores tiene su origen en la transformación social que se produjo en la civilización occidental, a partir del siglo XIX. Las sociedades de Europa y de América del Norte, hasta ese momento mayoritariamente rural, cambiaron sus formas de vida como consecuencia de la industrialización y el desarrollo de la urbanización que siguió a aquel periodo.

El férreo control moral ejercido mancomunadamente por la familia, la escuela y la iglesia sobre la infancia y la juventud empezó a relajarse sin que ningún otros agente o institución social las reemplazara.

La crisis del sistema de valores caló de forma profunda en todos los agentes y fuerzas sociales, pero donde se planteó de forma más dramática fue en la escuela por efecto de la contradicción y del conflicto de valores que se vivió en su seno. A la fe en los valores cristiano-demócratas del desprendimiento, de la generosidad, de la caridad, del amor al

prójimo, de la honestidad, de la sinceridad, etc., se oponía de forma radical un sistema socioeconómico que premiaba y magnificaba la avaricia, el disimulo, el fraude, la corrupción, la envidia, el afán de poder. (Lauwerys, 1978).

El fenómeno de la globalización, con toda la serie de problemas que conlleva (movimientos migratorios expansivos, choque y contacto de grupos humanos con culturas diferentes y mentalidades colectivas contrapuestas) sitúa la crisis de valores en un nuevo contexto espacial de alcance planetario que va a exigir la redefinición y elaboración de un nuevo esquema de valores más antropológico, más centrado en la dimensión universal y humanizadora del hombre y menos etnocéntrico.

3.9 Nuevas tecnologías en la educación.

La aparición de lo que en su momento se llamaron —Nuevas TecnologíasII en las últimas décadas del siglo XX ha sido la causa de la llamada –Revolución DigitalIII, revolución que, a diferencia de otras anteriores, ha conseguido que los cambios y las transformaciones derivados de lo que hoy se llaman —Tecnologías de la Información y las ComunicacionesII (TIC), se hayan producido muy rápidamente en todos los ámbitos de la sociedad.

Efectivamente, las TIC y en especial Internet se desarrollan y se incorporan a la vida de los ciudadanos a una velocidad vertiginosa. Los efectos que Internet y sus múltiples aplicaciones tienen en la vida de los ciudadanos, de las empresas, de las instituciones y de los gobiernos se han manifestado en menos de una década. Por otra parte, si miramos a nuestro alrededor, se observan muchos cambios en la forma de comunicarse, de organizarse, incluso de trabajar o de divertirse.

Se ha configurado una nueva sociedad, la nueva –Sociedad de la InformaciónII (SI) también denominada, si damos un paso más, –Sociedad del ConocimientoII, que se caracteriza por la posibilidad de acceder a volúmenes ingentes de información y de conectarse con otros colectivos o ciudadanos fuera de los límites del espacio y del tiempo. Ante esta situación, cabe plantearse cuál ha sido el efecto de las —Nuevas TecnologíasII en la educación.

A simple vista, parece que el impacto producido ha sido menor que en otros ámbitos y que, en esta ocasión, la educación no ha cumplido con su tradicional papel de palanca de cambio. Sin embargo, una reflexión más profunda plantea que lo que hay es un gran retraso debido a las implicaciones de los cambios en la educación, que suponen no sólo invertir en equipamiento y en formación sino en un cambio de actitud o de mentalidad, y este proceso lleva su tiempo. Además, hay muchas otras razones que explican la lentitud en el proceso de incorporación de las TIC a la educación, como la carencia de recursos financieros, el insuficiente apoyo institucional o la dificultad de adaptación por parte de los docentes. Aunque, en realidad, lo más determinante para que se produzca el cambio es tener claro que las TIC en la educación suponen una vía para mejorar la calidad de la enseñanza y un camino para dar respuesta a las nuevas exigencias que plantea la SI. Incorporar las TIC a la educación no sólo es un desafío, sino que se convierte, hoy, en una necesidad para que los jóvenes puedan desenvolverse sin problemas dentro de la nueva sociedad. Algunos autores, como Seymour Papert o David Cavallo, consideran que las TIC son no sólo una oportunidad sino también la excusa perfecta para introducir en la educación nuevos elementos que realicen una transformación profunda de la práctica educativa.

Hay que preguntarse si las TIC son las causantes del necesario cambio educativo o son sólo una vía que puede facilitar un cambio ya anunciado y sentido por la comunidad educativa. Un cambio hacia una educación que se oriente a enseñar lo útil para la vida y para el desarrollo de la personalidad teniendo en cuenta las peculiaridades de cada individuo. Surgen gran número de interrogantes, como por ejemplo si las TIC se están incorporando en los centros escolares de nuestro país únicamente desde un punto de vista tecnológico o también desde una perspectiva pedagógica y en qué medida, o si existe algún tipo de valoración de la eficacia de las TIC para la mejora de la calidad de la enseñanza. Estas y muchas otras cuestiones piden una reflexión profunda para conocer dónde nos encontramos y hacia dónde vamos.

Desde una visión positiva de las potencialidades de Internet y del resto de las aplicaciones, como herramientas de cambio de la práctica educativa, este estudio, en la medida de lo posible, quiere ayudar a entender que la incorporación de las tecnologías a la educación depende de muchos factores, entre los que resultan esenciales la formación y la actitud de los docentes, así como la voluntad de la comunidad educativa de perseguir una educación más flexible e integradora, más cercana al mundo exterior y más centrada en las individualidades

del alumno. También se parte de la convicción de que la integración de las TIC en este ámbito no es fácil y exige una entrada progresiva, acorde con los numerosos cambios que se tienen que realizar. Por último, se quiere transmitir que la correcta aplicación de las TIC en la educación puede compatibilizarse con algunos de los viejos patrones y debe tratar de evitar situaciones que desemboquen en analfabetización tecnológica o exclusión social.

ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE

CUADRO SINÓPTICO

Elabora un cuadro sinóptico donde desarrolles la información expuesta de manera lógica y coherente.

Los cuadros sinópticos son representaciones gráficas de la información y de sus relaciones. Con ellos puedes realizar la clasificación y síntesis de datos. Los cuadros sinópticos establecen una relación entre dos conjuntos de datos, del lado izquierdo de la forma llamada –llavell, se ponen datos generales, del lado derecho datos particulares o específicos, englobados o abarcados por los primeros. Criterios de evaluación:

Presentacion o portada	20%
Lectura e interpretacion del material para el buen uso de los conceptos.	
Buen uso de sistema de llaves, filas y columnas que de una fácil lectura y comprensión.	
Jerarquia segun la importancia de los conceptos.	
Entregar y subir formato en PDF	

Unidad 4

Teorías del desarrollo humano unidad 4

Una definición de desarrollo.

El término desarrollo, en su acepción psicológica más general, se refiere a ciertos cambios que experimentan los seres humanos (o los animales), desde la concepción hasta la muerte. El término no se aplica a todos los cambios, sino sólo a aquellos que aparecen de manera ordenada y que permanecen durante un periodo razonablemente largo. Por ejemplo, un cambio temporal generado por una enfermedad breve no se considera parte del desarrollo. El desarrollo humano se divide en diversos aspectos. El desarrollo físico, como usted supondrá, se refiere a los cambios corporales. El desarrollo personal el término que suele utilizarse para designar los cambios que ocurren en la personalidad de un individuo. El desarrollo social se refiere a los cambios en la forma en que el individuo se relaciona con los demás. Y el desarrollo cognoscitivo tiene que ver con los cambios en el pensamiento. Durante el desarrollo, muchos cambios son sólo cuestión de crecimiento y maduración. La maduración se refiere a los cambios que ocurren de manera natural y espontánea, los cuales, en su mayoría, están programados genéticamente.

- ▮ Maduración Cambios programados de manera genética y que ocurren de forma natural con el paso del tiempo.
- ▮ Desarrollo cognoscitivo Cambios ordenados graduales mediante los cuales los procesos mentales se vuelven más complejos.
- ▮ Desarrollo social Cambios que ocurren con el paso del tiempo en la forma en que nos relacionamos con los demás.
- ▮ Desarrollo personal Cambios en la personalidad que suceden conforme el individuo crece.

- ▮ Desarrollo físico Cambios en la estructura y las funciones corporales que se presentan conforme transcurre el tiempo.
- ▮ Desarrollo Cambios adaptativos ordenados que vive el ser humano desde la concepción hasta su muerte.

PRINCIPIOS GENERALES DEL DESARROLLO.

Aunque existe desacuerdo con respecto a lo que significa el desarrollo y la forma en que ocurre, hay algunos principios generales que casi todos los teóricos respaldan.

1. Las personas se desarrollan a un ritmo diferente. En su propio grupo encontrará una gama completa de ejemplos sobre los distintos ritmos de desarrollo. Algunos estudiantes son más altos, tienen mejor coordinación o son más maduros en su pensamiento y en sus relaciones sociales. Otros, en cambio, muestran una maduración más lenta en esas áreas. Con excepción de ciertos casos poco comunes de desarrollo demasiado rápido o demasiado lento, tales diferencias son normales y deberían esperarse en cualquier grupo grande de estudiantes.

2. El desarrollo ocurre en forma relativamente ordenada. Los seres humanos desarrollan sus habilidades en un orden lógico. En la infancia, se sientan antes de caminar, balbucean antes de hablar y observan el mundo través de sus propios ojos antes de empezar a imaginar cómo lo ven los demás. En la escuela, dominan la suma antes que el álgebra, conocen a Harry Potter antes que, a Shakespeare, etcétera. Los teóricos podrían estar en desacuerdo con respecto a qué es exactamente lo que ocurre antes de que, aunque todos parecen encontrar una progresión relativamente lógica. Sin embargo, —de forma ordenada— no necesariamente significa lineal o predecible: la gente podría avanzar, permanecer igual durante un tiempo, o incluso retroceder.

3. El desarrollo sucede de manera gradual. En muy pocas ocasiones los cambios aparecen de forma súbita. El estudiante que no es capaz de manipular un lápiz o contestar a una pregunta

hipotética bien podría desarrollar estas habilidades, pero el cambio probablemente le tomará tiempo.

4.1 Teoría de Vygotsky.

PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL DE VYGOTSKY

En la actualidad, los psicólogos reconocen que la cultura del niño modela el desarrollo cognoscitivo al determinar qué aprende el niño acerca del mundo y cómo. Por ejemplo, en sus comunidades, las niñas pequeñas indígenas zinacantecas del sur de México aprenden formas complicadas de elaborar telas gracias a la enseñanza informal de los adultos de su comunidad. Las culturas que premian la cooperación y el hecho de compartir enseñan estas habilidades de forma temprana, en tanto que las culturas que alientan la competencia fomentan habilidades competitivas en sus niños (Bakerman et al., 1990; Ceci y Roazzi, 1994).

Las etapas que observó Piaget no son necesariamente —naturalesll en todos los niños, ya que hasta cierto grado reflejan las expectativas y las actividades de las culturas occidentales, tal como nos enseñó el pueblo kpelle descrito anteriormente (Kozulin, 2003; Rogoff, 2003). Un portavoz importante de esta teoría sociocultural (también llamada sociohistórica) fue un psicólogo ruso que murió hace más de 70 años. Lev Semenovich Vygotsky tenía sólo 38 años cuando falleció víctima de tuberculosis; sin embargo, durante su corta vida produjo más de 100 escritos entre libros y artículos. Algunas de las traducciones de los trabajos de Vygotsky que ahora están disponibles corresponden a los años 1978, 1986, 1987a, 1987b, 1993 y 1997.

El trabajo de Vygotsky inició cuando estaba estudiando el aprendizaje y el desarrollo para mejorar sus propias labores de enseñanza. Escribió acerca del lenguaje y el pensamiento, la psicología del arte, el aprendizaje y el desarrollo, y la educación de estudiantes con necesidades especiales. Su trabajo estuvo prohibido en la Unión Soviética durante muchos años porque hacía referencia a psicólogos occidentales. Sin embargo, durante los últimos 30 años, gracias al redescubrimiento de su trabajo, las ideas de Vygotsky se han convertido en un importante abrevadero para la psicología y la pedagogía, a la vez que ofrecen alternativas

para muchos de los postulados piagetianos (Kozulin, 2003; Van Der Veer, 2007; Wink y Putney, 2002). Vygotsky creía que las actividades humanas se llevan a cabo en ambientes culturales y no pueden entenderse separadas de tales ambientes. Una de sus ideas fundamentales fue que nuestras estructuras y procesos mentales específicos pueden rastrearse a partir de las interacciones con los demás. Las interacciones sociales son más que simples influencias sobre el desarrollo cognoscitivo, pues en realidad crean nuestras estructuras cognoscitivas y nuestros procesos de pensamiento (Palincsar, 1998). De hecho, —Vygotsky conceptualizó el desarrollo como la transformación de las actividades sociales compartidas en procesos internalizadosII (John-Steiner y Mahn, 1996, p. 192).

Estudiaremos tres temas incluidos en los escritos de Vygotsky para explicar cómo los procesos sociales dan forma al aprendizaje y el pensamiento: las fuentes sociales del pensamiento individual; el papel de las herramientas culturales en el aprendizaje y el desarrollo, en especial la herramienta del lenguaje; y la zona de desarrollo próximo (Wertsch y Tulviste, 1992; Driscoll, 2005).

Las fuentes sociales del pensamiento individual Vygotsky consideraba que En el desarrollo cultural de un niño cada función aparece dos veces: primero en el nivel social y luego en el nivel individual; primero entre las personas (nivel interpsicológico) y después dentro del niño (intrapicológico). Esto se aplica igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos.

Todas las funciones superiores se originan como relaciones reales entre individuos humanos. (1978, p. 57) En otras palabras, los procesos mentales superiores, como dirigir la propia atención y analizar los problemas, primero se construyen en cooperación durante actividades compartidas entre el niño y otra persona. Luego, el niño internaliza los procesos y éstos se convierten en parte del desarrollo cognoscitivo del infante (Gredler, 2007). Por ejemplo, los niños primero utilizan el lenguaje en actividades relacionadas con los demás para regular la conducta de otros (—¡Siesta no!II o —Quiero galletasII). Sin embargo, más adelante, el niño puede regular su propio comportamiento usando el discurso privado (—Con cuidado, no lo derramesII), como veremos en el siguiente apartado. De esta manera, para Vygotsky la interacción social era más que la influencia: era el origen de los procesos mentales superiores, como en el caso de la resolución de problemas.

Vygotsky consideraba que las herramientas culturales, incluyendo herramientas reales (como prensas, arados, reglas, ábacos, papel gráfico; en la actualidad podríamos añadir los PDA, las computadoras e Internet) y las herramientas psicológicas (sistemas de signos y símbolos como los números y los sistemas matemáticos, el lenguaje de señas y el Braille, los mapas, los trabajos de arte, los códigos y el lenguaje) desempeñan papeles muy importantes en el desarrollo cognoscitivo. Por ejemplo, si una cultura proporciona únicamente números romanos para representar cantidades, ciertas formas de razonamiento matemático —desde una división grande hasta el cálculo— serían difíciles o imposibles. Sin embargo, si un sistema numérico tiene un cero, fracciones, valores positivos y negativos, así como una cantidad infinita de números, entonces existen mayores posibilidades.

El sistema numérico es una herramienta psicológica que sustenta el aprendizaje y el desarrollo cognoscitivo, ya que cambia el proceso de pensamiento. Este sistema de símbolos se transmite de los adultos a los niños mediante las interacciones y las enseñanzas formales e informales. El uso de herramientas culturales reales, como las calculadoras y los correctores de ortografía, es hasta cierto punto polémico en la educación. La tecnología —verifica— cada vez más lo que hacemos.

En la teoría de Vygotsky, el lenguaje es el sistema de símbolos más importante en el equipo de herramientas, y es lo que ayuda a abastecer el equipo con otras herramientas. El lenguaje es fundamental para el desarrollo cognoscitivo, ya que ofrece un medio para expresar ideas y formular preguntas, así como para concebir las categorías y los conceptos del pensamiento, y los vínculos entre pasado y futuro.

El lenguaje nos libera de la situación inmediata para poder pensar en lo que fue y en lo que podría ser (Das, 1995; Driscoll, 2005). Vygotsky creía que la capacidad específicamente humana del lenguaje permite que los niños utilicen herramientas auxiliares en la resolución de tareas difíciles, para superar la acción impulsiva, planear una solución para un problema antes de su ejecución y dominar su propia conducta. (1978, p. 28) Vygotsky dio más importancia que Piaget al papel del aprendizaje y del lenguaje en el desarrollo cognoscitivo. Creía que —el pensamiento depende del habla, de los significados del pensamiento y de la experiencia sociocultural del niño— (Vygotsky, 1987a, p. 120).

4.2 TEORÍA DE PIAGET.

TEORÍA DE PIAGET DEL DESARROLLO COGNOSCITIVO

El psicólogo suizo Jean Piaget diseñó un modelo para describir la manera en que los seres humanos dan sentido a su mundo al reunir y organizar la información (Piaget, 1954, 1963, 1970a, 1970b). Estudiaremos con detalle las ideas de Piaget, ya que ofrecen una explicación del desarrollo del pensamiento desde la infancia hasta la adultez.

INFLUENCIAS EN EL DESARROLLO.

El desarrollo cognoscitivo es mucho más que la suma de nuevos hechos e ideas en un almacén existente de información. Según Piaget, nuestros procesos mentales cambian de forma radical, aunque lenta, desde el nacimiento hasta la madurez, porque constantemente nos esforzamos por darle un sentido al mundo.

Piaget identificó cuatro factores —la maduración biológica, la actividad, las experiencias sociales y el equilibrio— que interactúan para influir en los cambios del pensamiento (Piaget, 1970a). Examinemos brevemente los primeros tres factores. Regresaremos para analizar el equilibrio en la siguiente sección. Una de las influencias más importantes en la forma en que damos sentido al mundo es la maduración, es decir, el despliegue de los cambios biológicos que están genéticamente programados. Los padres y los profesores ejercen muy poca influencia en este aspecto del desarrollo cognoscitivo, con excepción de asegurarse de que los niños reciban la nutrición y los cuidados necesarios para estar sanos. Otra influencia es la actividad.

Con la maduración física se presenta la creciente capacidad de actuar sobre el ambiente y de aprender de él. Cuando la coordinación de un niño pequeño está razonablemente desarrollada, el niño descubriría principios acerca del equilibrio experimentando con un subibaja, por ejemplo. Así, conforme actuamos sobre el ambiente —cuando exploramos, probamos, observamos y, finalmente, organizamos la información—, es probable que al

mismo tiempo alteremos nuestros procesos de pensamiento. Conforme nos desarrollamos, también estamos interactuando con la gente que nos rodea. Según Piaget, nuestro desarrollo cognoscitivo recibe la influencia de la transmisión social, esto es, del aprendizaje de los demás. Sin transmisión social, necesitaríamos reinventar todos los conocimientos que nos ofrece nuestra cultura. La cantidad de información que las personas aprenden de la transmisión social varía de acuerdo con la etapa del desarrollo cognoscitivo en que se encuentren.

La primera de estas tendencias es hacia la organización, es decir, la combinación, el ordenamiento, la recombinación y el reordenamiento de las conductas y los pensamientos en sistemas coherentes. La segunda tendencia es hacia la adaptación ajuste al entorno. Organización. La gente nace con una tendencia a organizar sus procesos mentales en estructuras psicológicas, las cuales constituyen nuestros sistemas para comprender el mundo e interactuar con él. Las estructuras sencillas se combinan y se coordinan de forma continua para volverse más complejas y, por lo tanto, más efectivas.

Los bebés muy pequeños, por ejemplo, son capaces de observar un objeto o de agarrarlo cuando entra en contacto con sus manos. Sin embargo, no pueden coordinar los actos de ver el objeto y agarrarlo al mismo tiempo. Conforme se desarrollan, los bebés organizan estas dos estructuras conductuales separadas en una estructura coordinada de nivel superior que implica observar, alcanzar y asir el objeto. Por supuesto, aún pueden utilizar cada estructura de manera separada (Flavell, Miller y Miller, 2002; Miller, 2002).

Piaget dio un nombre especial a tales estructuras: esquemas. En su teoría, los esquemas son los bloques básicos de construcción del pensamiento. Se trata de sistemas organizados de acción o pensamiento que nos permiten representar mentalmente o —pensar acerca de— los objetos y los acontecimientos de nuestro mundo. Los esquemas pueden ser muy reducidos y específicos, por ejemplo, el esquema de beber un líquido utilizando una pajilla o el esquema de reconocer una rosa. O quizá esos esquemas sean más amplios y generales, como el esquema de beber o el esquema de cultivar plantas. Conforme los procesos mentales de un individuo se vuelven más organizados y se desarrollan nuevos esquemas, la conducta también se vuelve más compleja y más adecuada al ambiente.

- ▮ Adaptación Ajuste al entorno.
- ▮ Organización Proceso continuo de ordenamiento de información y experiencias en sistemas o categorías mentales
- ▮ Esquemas Sistemas o categorías mentales de percepción y experiencia.

Adaptación. Además de la tendencia a organizar sus estructuras psicológicas, los seres humanos también heredan la tendencia a adaptarse a su ambiente. Existen dos procesos básicos implicados en la adaptación: la asimilación y la acomodación. La asimilación se lleva a cabo cuando los individuos utilizan sus esquemas existentes para dar sentido a los acontecimientos de su mundo. La asimilación implica tratar de comprender algo nuevo al ajustarlo a lo que ya conocemos.

En ocasiones, tenemos que distorsionar la información nueva para que se ajuste. Por ejemplo, la primera vez que muchos niños ven un mapache, lo llaman -gatito. Tratan de adecuar la nueva experiencia a un esquema existente para identificar animales. La acomodación ocurre cuando una persona debe cambiar esquemas existentes para responder a una situación nueva. Si los datos no pueden ajustarse a ningún esquema existente, entonces deben crearse estructuras más adecuadas. Ajustamos nuestro pensamiento para acomodar la información nueva, en vez de ajustar la información a nuestro pensamiento. Los niños realizan acomodación cuando añaden el esquema para reconocer mapaches a sus otros sistemas de identificación de animales.

La gente se adapta a su entorno cada vez más complejo mediante el uso de esquemas existentes, siempre que dichos esquemas funcionen (asimilación), y modificando y añadiendo elementos a sus esquemas cuando se necesita algo nuevo (acomodación). De hecho, la mayor parte del tiempo se requiere de ambos procesos. Inclusive el uso de un patrón establecido, como beber un líquido utilizando una pajilla, requeriría cierta acomodación si la pajilla difiere del tamaño o la forma a los que estamos acostumbrados.

Si usted alguna vez ha intentado beber jugo de los empaques de cartón, sabrá que tiene que agregar una nueva habilidad a su esquema de succión: no apretar el empaque o el jugo se saldrá por la pajilla e irá a dar a su regazo. Siempre que se asimilan nuevas experiencias en un esquema existente, éste se amplía y cambia en cierta forma, por lo que la asimilación implica cierta acomodación (Mascolo y Fischer, 2005).

También hay circunstancias en que no se utilizan ni la asimilación ni la acomodación. Si la gente encuentra algo que no le es familiar, quizá lo ignore. La experiencia se filtra para ajustar el tipo de pensamiento de una persona a un momento específico. Por ejemplo, si usted por casualidad escucha una conversación en un idioma extranjero, no intentará darle sentido, a menos que tenga algún conocimiento de ese idioma.

Equilibrio. Según Piaget, la organización, la asimilación y la acomodación podrían considerarse como un tipo de acto de equilibrio complejo. En su teoría, los cambios reales del pensamiento ocurren mediante el proceso de equilibrio: el acto de búsqueda de balance. Piaget señaló que los individuos continuamente prueban la adecuación de sus procesos de pensamiento para lograr ese equilibrio. En síntesis, el proceso de equilibrio funciona así: si aplicamos un esquema particular a un acontecimiento o a una situación, y el esquema funciona, entonces se dice que hay equilibrio. Si el esquema no produce un resultado satisfactorio, entonces surge un desequilibrio y nos sentimos incómodos. Esto nos motiva a seguir buscando una solución mediante la asimilación y la acomodación, por lo que nuestro pensamiento cambia y avanza. Desde luego, el nivel de desequilibrio debe ser el correcto u óptimo; si es muy bajo entonces no nos interesará hacer un cambio, y si es muy alto podríamos sentirnos desanimados y ansiosos, lo que nos llevaría a evitar el cambio.

CUATRO ETAPAS DEL DESARROLLO COGNOSCITIVO

Ahora pasamos a las diferencias reales que Piaget consideró que los niños tendrían durante su crecimiento, Piaget creía que todas las personas atraviesan las cuatro etapas exactamente en el mismo orden, las etapas suelen asociarse con edades específicas, pero sólo se trata de lineamientos generales y no de etiquetas para todos los niños de cierta edad. Piaget observó que los individuos pueden atravesar largos periodos de transición entre etapas, y que un individuo bien puede mostrar características de una etapa en una situación, pero características de una etapa superior o inferior en otras situaciones. De esta forma, conocer la edad de un estudiante no garantiza que se conoce la manera en que ese niño piensa (Orlando y Machado, 1996).

Infancia: La etapa sensoriomotriz. El periodo inicial se denomina etapa sensoriomotriz, porque el pensamiento del niño implica observar, escuchar, moverse, tocar, saborear, etcétera. Durante este periodo, el infante desarrolla la noción de la permanencia del objeto, es decir, la noción de que los objetos existen en el ambiente, sin importar si el bebé los percibe o no. Éste es el inicio de la importante capacidad de construir una representación mental. Como la mayoría de los padres descubren, antes de que los infantes desarrollen la permanencia del objeto, es relativamente fácil quitarles algo. El truco consiste en distraerlos y quitarles el objeto mientras no están observando (—ojos que no ven, corazón que no sientell).

El infante de mayor edad que busca la pelota que rodó fuera del alcance de su vista indica la comprensión de que los objetos continúan existiendo, incluso cuando no estén en el panorama (Moorey Meltzoff, 2004). Sin embargo, investigaciones recientes sugieren que incluso infantes de tres o cuatro meses de edad podrían saber que el objeto aún existe, pero que no cuentan con las habilidades de memoria para —continuarll buscando el objeto, ni con las habilidades motrices para coordinar una búsqueda (Baillargeon, 1999; Flavell et al., 2002). Un segundo logro importante en el periodo sensoriomotor es el inicio de acciones lógicas dirigidas hacia metas. Piense en un recipiente de juguetes para bebés. Por lo general es de plástico, lleva una tapa y contiene varios artículos coloridos que pueden vaciarse y reemplazarse. Quizás un bebé de seis meses se sienta frustrado al tratar de introducir los juguetes al recipiente.

Un niño mayor, que ya domine los aspectos básicos de la etapa sensoriomotriz, probablemente será capaz de manejar el juguete de forma más ordenada al crear un esquema del —recipiente de juguetes:

1. quitarle la tapa
2. voltearlo de cabeza
3. agitarlo si los juguetes se atorán,
4. ver caer los juguetes.

Esquemas separados de nivel inferior se han organizado en un esquema de nivel superior para alcanzar una meta. El niño pronto es capaz de revertir esta acción al volver a llenar el recipiente. Aprender a revertir acciones es un logro fundamental de la etapa sensoriomotriz.

No obstante, como veremos más adelante, aprender a revertir mentalmente —es decir, aprender a imaginar lo contrario de una secuencia de acciones— toma mucho más tiempo.

De la niñez temprana a la educación primaria inicial: La etapa preoperacional. Al terminar la etapa sensoriomotriz, el niño es capaz de utilizar muchos esquemas de acción. Sin embargo, mientras tales esquemas permanezcan vinculados a acciones físicas, no servirán para recordar el pasado, para efectuar un seguimiento de la información o para planear. Para conseguirlo, el niño necesita lo que Piaget llamó operaciones, es decir, acciones que se llevan a cabo y se revierten mentalmente, más que físicamente.

En la etapa preoperacional el niño se dirige hacia la pericia, pero aún no ha dominado esas operaciones mentales (por lo tanto, el pensamiento es preoperacional). Para Piaget, el primer tipo de pensamiento que está separado de la acción implica que los esquemas de acción se vuelvan simbólicos. Por consiguiente, la habilidad para formar y utilizar símbolos (palabras, gestos, signos, imágenes, etcétera) es uno de los logros más importantes del periodo preoperacional y acerca a los niños al dominio de las operaciones mentales de la siguiente etapa.

Esta habilidad para trabajar con símbolos, como el uso de la palabra caballo, un dibujo de un caballo o inclusive la acción de montar un caballito de madera para representar un caballo real que no esté presente, se llama función semiótica. De hecho, el uso inicial de símbolos por parte de los niños es la simulación.

Los niños que aún no pueden hablar a menudo utilizan símbolos de acciones: simulan beber de una taza vacía o tocar su cabello con un peine, demostrando así que saben para qué sirve cada uno de esos objetos. Esta conducta también muestra que sus esquemas se están volviendo más generales y menos vinculados a acciones específicas. Por ejemplo, el esquema de comer se utiliza al jugar a la casita. Durante la etapa preoperacional, también observamos el rápido desarrollo de un sistema simbólico muy importante: el lenguaje. Entre los dos y los cuatro años de edad, la mayoría de los niños aumentan su vocabulario desde aproximadamente 200 palabras hasta las 2,000 palabras.

Conforme el niño pasa por la etapa preoperacional, la habilidad en desarrollo de pensar en los objetos de manera simbólica permanece, hasta cierto punto, limitada a pensar sólo en una dirección, o a utilizar la lógica en una sola dirección.

Es muy difícil para el niño —pensar hacia atrás o imaginar cómo revertir las fases de una tarea. El pensamiento reversible está implicado en muchas tareas que son difíciles para el niño en etapa preoperacional, como la conservación de la materia.

La conservación es el principio que establece que la cantidad o el número de algo permanece igual, pese a que el orden o la apariencia cambien, siempre y cuando no se agregue ni se quite nada. Usted sabe que, si corta una hoja de papel en varios trozos, continuará teniendo la misma cantidad de papel. Para demostrar lo anterior, usted sabe que revertiría el proceso pegando los fragmentos. Un ejemplo clásico de la dificultad con la conservación es el caso de Leah, de cinco años de edad, a quien se le muestran dos vasos idénticos, cortos y anchos, con exactamente la misma cantidad de agua de color. Ella coincide en que es la —misma cantidad. Luego, el experimentador vierte el agua de uno de los vasos en un vaso más alto y más angosto, y pregunta: —Ahora, ¿alguno de los vasos tiene más agua o son iguales? Leah responde que el vaso alto tiene más porque —sube hasta aquí (señalando el mayor nivel del vaso más alto).

La explicación de Piaget para la respuesta de Leah es que ella está enfocando o centrando su atención en la dimensión de altura; tiene dificultades para considerar más de un aspecto de la situación al mismo tiempo o descentrar.

El niño en etapa preoperacional no es capaz de entender que el diámetro mayor compensa la menor altura, ya que esto implicaría tomar en cuenta dos dimensiones de forma simultánea. Así, los niños en la etapa preoperacional no pueden liberarse de sus percepciones de la apariencia del mundo. Lo anterior nos lleva a otra característica importante de la etapa preoperacional. En esta etapa, según Piaget, los niños tienden a ser egocéntricos, es decir, tienden a ver el mundo y las experiencias de los demás desde su propia perspectiva.

El concepto de egocentrismo, como lo utiliza Piaget, no implica egoísmo; tan sólo significa que los niños suelen considerar que todos los demás comparten sus sentimientos, reacciones y perspectivas. Por ejemplo, si una niña pequeña en esta etapa siente temor por los perros, es probable que suponga que todos los niños comparten ese miedo.

El niño de dos años de edad al que nos referimos al principio de este capítulo, que llevó a su propia madre para tranquilizar a un amigo que estaba llorando, a pesar de que la mamá de éste también estaba presente, simplemente consideró la situación a través de sus propios ojos. Los niños muy pequeños se centran en sus propias percepciones y en la forma en que ven la situación. Ésta es una de las razones por las que resulta difícil para los niños preoperacionales comprender que la mano derecha de usted no está del mismo lado que la suya cuando se encuentran uno frente a otro.

Sin embargo, investigaciones han demostrado que los niños pequeños no son totalmente egocéntricos en todas las situaciones. Niños tan pequeños como los de dos años de edad describen con más detalles una situación a su padre cuando éste no estuvo presente, que cuando el padre experimentó la situación con ellos. Así, parece que los niños pequeños son bastante capaces de tomar en cuenta las necesidades y las diferentes perspectivas de los demás, al menos en algunas situaciones (Flavell et al., 2002). Además, para ser justos con los niños pequeños, inclusive los adultos pueden suponer que los demás se sienten o piensan como ellos. Por ejemplo, ¿alguna vez ha recibido un regalo que le gustaba mucho a la persona que se lo dio, pero que era evidentemente inapropiado para usted? Las Sugerencias de la siguiente página ofrecen algunas ideas para trabajar con niños con pensamiento preoperacional.

De la escuela primaria a la escuela secundaria: La etapa de las operaciones concretas. Piaget acuñó el término operaciones concretas para describir la etapa de pensamiento —prácticoll. Las características básicas de la etapa son el reconocimiento de la estabilidad lógica del mundo físico; la noción de que los elementos pueden cambiar o transformarse y seguir conservando muchas de sus características originales; y el entendimiento de que es posible revertir tales cambios. Observe la figura 2.3, en la página 37, donde se muestran ejemplos de las distintas tareas asignadas a los niños para evaluar la conservación y los intervalos de edad aproximados en que la mayoría de los niños son capaces de resolver estos problemas.

Para Piaget, la habilidad de un estudiante para resolver problemas de conservación depende de la comprensión de tres aspectos básicos del razonamiento: la identidad, la compensación y la reversibilidad. Con un dominio completo de la identidad, el alumno sabe que si no se

agrega ni se quita nada, el material permanece igual. Al entender la compensación, el niño sabe que un cambio aparente en una dirección podría ser compensado por un cambio en otra dirección. Es decir, si el vaso es más angosto, el líquido sube más en el vaso. Y, con la comprensión de la reversibilidad, el estudiante es capaz de cancelar mentalmente el cambio que se realizó. Al parecer, Leah sabía que era la misma agua (identidad), pero carecía de las habilidades de compensación y reversibilidad, por lo que aún estaba en camino de entender la conservación.

Otra operación importante que se domina en esta etapa es la clasificación. Esta última depende de las habilidades del niño para enfocarse en una sola característica de los objetos en un conjunto (por ejemplo, el color) y para agrupar los objetos de acuerdo con esa característica. Una clasificación más avanzada en esta etapa implica el reconocimiento de que una clase está incluida en otra. Una ciudad podría estar en un estado o una provincia particular, y también en una nación específica, como probablemente indicó usted en su respuesta a la pregunta sobre Pittsburgh, Pennsylvania, Estados Unidos. Conforme los niños aplican esta clasificación avanzada a los lugares, a menudo se sienten fascinados con las direcciones –completasll, como Lee Jary, 5116 Forest Hill Drive, Richmond Hill, Ontario, Canadá, Norteamérica, Hemisferio Norte, Tierra, Sistema Solar, Vía Láctea, Universo.

La clasificación también se relaciona con la reversibilidad. La capacidad de revertir mentalmente un proceso habilita ahora al estudiante con operaciones concretas para darse cuenta de que hay más de una forma de clasificar un grupo de objetos. Por ejemplo, el estudiante comprende que los botones se clasifican por su color, y que también pueden volver a clasificarse por su tamaño o por su número de agujeros. La seriación es el proceso que consiste en ordenar elementos por tamaño en forma creciente o decreciente.

El entendimiento de relaciones secuenciales permite al estudiante construir series lógicas, donde $A < B < C$ (A es menor que B, que es menor que C), y así sucesivamente. A diferencia del niño en etapa preoperacional, el niño en la etapa de las operaciones concretas capta la idea de que B puede ser más grande que A, pero más pequeño que C.

Con las habilidades para manejar operaciones como la conservación, la clasificación y la seriación, el estudiante en la etapa de operaciones concretas finalmente ha desarrollado un sistema completo y muy lógico de pensamiento, el cual, no obstante, todavía está ligado a la realidad física.

La lógica se basa en situaciones concretas que pueden organizarse, clasificarse o manipularse. Así, los niños en esta etapa son capaces de imaginar varios arreglos para los muebles en su habitación antes de actuar. No necesitan resolver el problema estrictamente a través de ensayo y error realizando los arreglos. Sin embargo, el niño en la etapa de las operaciones concretas aún no es capaz de razonar acerca de problemas hipotéticos y abstractos que impliquen la coordinación de muchos factores al mismo tiempo. Este tipo de coordinación forma parte de la siguiente y última etapa del desarrollo cognoscitivo según Piaget.

Sin importar el grado en que usted dé clase, el conocimiento del pensamiento de operaciones concretas le será útil (véase las Sugerencias de la siguiente página). En los grados iniciales, los alumnos están avanzando hacia este sistema lógico de pensamiento. En los grados intermedios, se encuentra en pleno florecimiento, listo para aplicarse y enriquecerse mediante su enseñanza. Durante los años de bachillerato, e incluso en la adultez, las personas aún suelen utilizar el pensamiento de operaciones concretas, especialmente en áreas nuevas o que no les resultan familiares.

De la preparatoria a la universidad: Operaciones formales. Algunos alumnos permanecen en la etapa de operaciones concretas durante sus años escolares, incluso a lo largo de su vida. Sin embargo, las nuevas experiencias, por lo general aquellas que ocurren en la escuela, tarde o temprano presentan a la mayoría de los estudiantes problemas que no pueden resolver utilizando operaciones concretas.

Al nivel de las operaciones formales, la concentración del pensamiento puede ir de lo que es a lo que podría ser. No es necesario experimentar las situaciones para imaginarlas. Al inicio de este capítulo conocimos a Jamal. Aun cuando es un estudiante brillante de primaria, no podría responder la pregunta —¿Cómo sería la vida si la gente no durmiera?!, ya que insistió en que —¡la gente TIENE QUE DORMIR!!. En contraste, el adolescente que ha alcanzado el dominio de las operaciones formales es capaz de considerar preguntas que son contrarias a los hechos.

Al responder, el adolescente demuestra la base de las operaciones formales: el razonamiento hipotético-deductivo. El pensador que realiza operaciones formales consideraría una situación hipotética (la gente no duerme) y razonaría de manera deductiva (desde el supuesto general hasta las implicaciones específicas, como jornadas laborales más largas, más dinero gastado en energía e iluminación, casas más pequeñas sin dormitorios o nuevas industrias de entretenimiento).

Las operaciones formales también incluyen el razonamiento inductivo, es decir, el uso de observaciones específicas para identificar principios generales. Por ejemplo, el economista observa muchos cambios específicos en el mercado de acciones e intenta identificar principios generales de los ciclos económicos. El pensamiento abstracto de las operaciones formales es necesario para tener éxito en muchos cursos avanzados de bachillerato y de la universidad (Meece y Daniels, 2008). Por ejemplo, las matemáticas plantean situaciones, supuestos y determinaciones hipotéticas: —Sea $x = 10$ —, —Suponga que $x^2 + y^2 = z^2$ — o —Dados dos lados y un ángulo adyacente...—.

En ciencias sociales y literatura también se requiere del pensamiento abstracto: —¿Qué quiso decir Wilson cuando llamó a la Primera Guerra Mundial la guerra para terminar con todas las guerras?—, —¿Cuáles son algunas metáforas para la esperanza y la desilusión en los sonetos de Shakespeare?—, —¿Qué símbolos de la antigüedad emplea T. S. Eliot en *La tierra baldía*?—, —¿De qué manera los animales simbolizan los rasgos de la personalidad humana en las fábulas de Esopo?—.

El pensamiento científico y organizado de las operaciones formales requiere que los alumnos generen sistemáticamente distintas posibilidades para una situación dada. Por ejemplo, si a un niño capaz de realizar operaciones formales se le pregunta —¿cuántas combinaciones diferentes de camisa, pantalón y chaqueta podrías hacer utilizando tres piezas de cada tipo de ropa?—, quizás el niño identifique sistemáticamente las 27 combinaciones posibles (¿respondió usted correctamente?). Un pensador operacional concreto tal vez sólo nombraría unas cuantas combinaciones, utilizando cada pieza de ropa una sola vez.

El sistema subyacente para determinar las combinaciones aún no está disponible para él. Otra característica de esta etapa es el egocentrismo del adolescente. A diferencia de los niños pequeños egocéntricos, los adolescentes no niegan que las demás personas tengan percepciones y creencias diferentes; los adolescentes sólo se enfocan mucho en sus propias ideas. Analizan sus propias creencias y actitudes, lo cual conduce a lo que Elkind (1981) llama el sentido de una audiencia imaginaria: la sensación de que todos están observando.

Así, los adolescentes creen que los demás los están analizando: —Todos notaron que usé esta camisa dos veces durante esta semana. —¡Toda la clase pensó que mi respuesta fue tonta! Evidentemente, los errores serios y las fallas sociales serían devastadores si —todos estuvieran observando. Por fortuna, este sentimiento de —estar en escena parece alcanzar su grado máximo en la adolescencia temprana, es decir, entre los 14 y 15 años de edad, aunque en situaciones poco familiares todos podríamos pensar que nuestros errores están siendo observados.

La capacidad de pensar de forma hipotética, de considerar alternativas, de identificar todas las combinaciones posibles y de analizar el pensamiento propio tiene algunas consecuencias interesantes para los adolescentes. Puesto que saben pensar acerca de mundos que no existen, a menudo se interesan por la ciencia ficción. Como son capaces de razonar desde principios generales hasta acciones específicas, con frecuencia son críticos de la gente cuyas acciones parecen contradecir sus principios.

Los adolescentes pueden deducir el conjunto de las —mejores posibilidades e imaginar mundos ideales (o padres y profesores ideales, en su caso). Esto explica por qué muchos estudiantes a esta edad desarrollan interés por utopías, causas políticas y temas sociales. Desean crear mundos mejores y su pensamiento les permite hacerlo. Los adolescentes también pueden imaginar muchos futuros posibles para sí mismos e intentan decidir cuál sería el mejor. Los sentimientos sobre cualquiera de estos ideales pueden ser fuertes. ¿Todos alcanzamos la cuarta etapa? La mayoría de los psicólogos coinciden en que hay un nivel de pensamiento más complejo que el de las operaciones concretas. Sin embargo, la pregunta de qué tan universal es realmente el pensamiento de operaciones formales, incluso entre los adultos, es un asunto que genera debate.

Las primeras tres etapas de la teoría de Piaget, en la mayoría de la gente, se ven forzadas por las realidades físicas. Los objetos en verdad son permanentes. La cantidad de agua no cambia cuando se vierte en otro vaso. Sin embargo, las operaciones formales no están tan estrechamente vinculadas con el entorno físico, y pueden ser el resultado de la experiencia, de la práctica en la resolución de problemas hipotéticos y del uso del razonamiento formal científico. Tales habilidades suelen valorarse y enseñarse en ambientes instruidos, especialmente en las universidades. Aun así, sólo alrededor del 30 al 40 por ciento de los estudiantes de bachillerato pueden realizar tareas piagetianas de operaciones formales (Meece y Daniels, 2008).

El mismo Piaget (1974) sugirió que quizá la mayoría de los adultos son capaces de utilizar el pensamiento operacional formal únicamente en unas cuantas áreas, aquellas donde tienen mayor experiencia o interés. El hecho de tomar una clase universitaria fomenta las habilidades de operaciones formales en esa materia, pero no necesariamente en otras (Lehman y Nisbett, 1990). Por lo tanto, en sus grupos de secundaria o bachillerato, no espere que todos los alumnos sean capaces de pensar de manera hipotética, especialmente si están aprendiendo algo nuevo. En ocasiones, los alumnos descubren atajos para enfrentarse a problemas que están más allá de su capacidad; pueden memorizar fórmulas o listas de procedimientos. A veces estos sistemas son útiles para aprobar exámenes, pero el entendimiento real sólo se da si los estudiantes son capaces de trascender este uso superficial de la memorización.

WOOLFOLK, ANITA, Psicología educativa. 11a. edición, PEARSON EDUCACIÓN, México, 2010, p:26,27,28,3,32,33,34,35,36,37,38,39,40,41.

4.3 TEORÍA DE FUERSTEIN.

ANTECEDENTES DE LA TEORÍA DE LA MODIFICABILIDAD ESTRUCTURAL COGNITIVA: LA PROPUESTA DE REUVEN FEUERSTEIN

Reuven Feuerstein quien empezó a estudiar con ahínco y dedicación las teorías que hablaban sobre los cambios en las personas. Notó, sin embargo, que estos modelos proponían modificaciones parciales y, para entonces, él estaba pensando en la posibilidad de una modificación estructural e integral del ser humano.

Motivado por esa fe y Invest. Educ. 12 (22), 2008 207 La teoría de la modificabilidad estructural cognitiva de reuven feuerstein ese compromiso con los más afectados cognitiva y socialmente se inicia en la sistematización de su teoría que ahora tenemos la oportunidad de conocer, difundir y aplicar y tener la satisfacción, como la tiene plenamente él, de haber contribuido a mejorar las condiciones de vida y el estado de felicidad de muchos seres humanos.

Reuven Feurstein y su Teoría de la Autoplasticidad Actualmente existen treinta y cinco mil niños en Israel y ochenta mil niños en América influenciados por la teoría de la Modificabilidad Cognitiva de Reuven Feuerstein. Todos aquellos que han implementado han implementado la teoría recogen como leit motiv un principio: la convicción en la posibilidad del cambio; esto constituye los elementos fundamentales de su teoría. Y es por ello que Feuerstein propone que el elemento más importante del método es el factor docente.

El maestro, como en un momento determinado ha debido ser la madre, debe ser el sujeto que cumpla el papel de filtro entre el mundo y el niño (a). La madre, y luego el maestro, actúan como mediadores facilitándole al niño (a) y al joven el acceso al mundo cultural, científico, histórico, moral y social. Por ello es de gran importancia forjar individuos de gran calidad humana; por la responsabilidad y el papel que cumplirán como mediadores

sociales. Pero además de proporcionarles el acceso progresivo al saber, los maestros deben ser capaces de forjarles estrategias adaptativas que les permitan enfrentarse a este mundo globalizado que sufre velozmente cambios vertiginosos. Feuerstein denomina esto como Autoplasticidad. De lo que se trata, finalmente, es de crear un tipo de inteligencia que se adapte rápidamente a los cambios del mundo moderno y, que de manera progresiva, el propio individuo tenga la capacidad de adecuación y asuma los retos actuales sin dificultad. Por ello, crear individuos poco flexibles, encasillados en sus modelos mentales es impedirles que evolucionen y que se constituyan como seres que aporten sustancialmente a su sociedad y que, en la práctica, se vayan automarginando. 208 Invest. Educ. 12 (22), 2008 Esther Velarde Consoli, por supuesto, con todo el compromiso social que tuvo desde sus orígenes, este gran psicólogo rumano apuesta por la educación de la inteligencia desde las escuelas. Hoy más que nunca, sostiene que la misión de las instituciones educativas es forjar seres humanos inteligentes y que ésta no debe ser una tarea aplicable sólo a una élite social como ocurrió en épocas anteriores.

La estimulación de la inteligencia debe ser un compromiso democrático no solo asumido por los maestros de aula sino por la sociedad en su conjunto. Implicará partir del principio que todo ser humano puede ser modificado estructuralmente. Implica una nueva responsabilidad de la sociedad en general. Una sociedad donde los conjuntos de sus integrantes se conviertan en un potencial modificador y donde se piense que no existe edad para estimular las capacidades cognitivas del ser humano. Una sociedad que, en la práctica, cuestionará su concepto sobre cesantía y jubilación y le dará oportunidades a cada uno de sus conciudadanos para encontrar la posibilidad de enfrentar y afrontar con alegría y capacidad, las demandas del mundo moderno. 2.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA MODIFICABILIDAD COGNITIVA: LAS CARACTERÍSTICAS DEL APRENDIZAJE MEDIADO

Concepción de aprendizaje de reuven feuerstein

La fundamentación teórica de la teoría de Reuven Feuerstein parte de su concepción acerca del aprendizaje. Concepto que toma con mucha fuerza de Vigotsky. En especial en estos aspectos:

- Su concepción acerca del origen de las Funciones Psíquicas Superiores.
- El papel que juega el mediador humano en la internalización de los aprendizajes.
- El papel del Instrumento tanto el humano (que es el mediador) como el material (que luego va a proponer lo que será el programa de enriquecimiento instrumental).
- Y en especial la Teoría de la Zona de Desarrollo Próximo. A continuación pasaremos a explicar sucintamente estos puntos. Invest. Educ. 12 (22), 2008 209 La teoría de la modificabilidad estructural cognitiva de Reuven Feuerstein.

Como sabemos Vigotsky sostiene que la explicación del origen de las Funciones Psíquicas Superiores, en especial del pensamiento y el lenguaje, no se encuentran en las entrañas mismas del cerebro sino fuera de él; es decir, en el mundo social. Esto quiere decir que la calidad y la cantidad de las interacciones lingüísticas, cognitivas y afectivas del ser humano son las que, finalmente, determinarán la conformación y la estructuración de las funciones psíquicas.

El papel del mediador humano

Con respecto al papel que juega el Mediador Humano, sabemos que Vigotsky sostiene con mucha fuerza la siguiente frase: lo intersíquico se hará, finalmente, intrapsíquico. Es decir, lo que se desarrolló primero gracias a la interacción del individuo con otro ser humano que actúa como mediador - el cual ha estimulado las funciones psíquicas del interactuante luego formará parte del propio intervenido y el sujeto habrá avanzado en términos globales. En ese sentido la calidad de la Mediación es determinante.

Por ello, Vigotsky llega a sostener que es necesario diferenciar lo que es el nivel evolutivo real entendido como el estado de desarrollo en el Nivel Cognitivo del niño alcanzado gracias a la maduración y que se manifiesta con las actividades que puede desarrollar por sí

solo, con el nivel evolutivo potencial que es lo que el sujeto puede lograr gracias a la intervención del mediador.

Para Vigotsky el nivel evolutivo real es lo que evalúan la mayoría de los tests psicológicos, mientras que el Nivel Evolutivo Potencial requiere de un instrumento distinto para evaluarlo y de una intervención humana directa que es capaz de potencializar al máximo los posibles aprendizajes del sujeto debido que, en él, sus funciones cognitivas se encuentran en claro en proceso de maduración. Es a causa, precisamente de este principio que lo intersíquico será finalmente intrapsíquico, así el ser humano podrá evolucionar de manera global y estructural.

En ese sentido, Feuerstein toma de Vigotsky la tesis que el aprendizaje es una internalización progresiva de instrumentos mediadores, los mismos que pueden 210 Invest. Educ. 12 (22), 2008 Esther Velarde Consoli ser sociales y materiales. En otras palabras, es la internalización de la cultura a través de dos medios.

La Teoría del Desarrollo Proximal

Este es uno de los argumentos que más llamó la atención de Feuerstein: la teoría sobre la potencialidad humana. En su famoso libro *Las funciones psíquicas superiores*, Vigotsky menciona el caso de dos alumnos a los cuales se les ha evaluado el nivel de cociente intelectual mediante una prueba psicométrica; a continuación, se encuentra que ambos poseen la misma edad cronológica y la misma edad mental, que por cierto era dos años por debajo de la real.

Si nos mantuviéramos en los esquemas tradicionales podríamos concluir, a partir de este caso, que el desarrollo cognitivo futuro y la capacidad de aprendizaje de ambos sujetos serán los mismos. Sin embargo, pensemos qué ocurriría si para uno de los sujetos interviene el Maestro que actuará como Mediador, es decir, revisará nuevamente la evaluación y luego detectará los errores que cometió el sujeto a quien le muestra la solución del problema y luego le pide que lo haga por sí solo. En una segunda situación errada inicia la solución del problema y pide al sujeto que lo complete. En un tercer caso, ante una falla cometida por un problema de memoria, ofrece pistas o claves para recordar.

Y, por último, ante un problema complejo, le ofrece aliento permanente para seguir intentando hallar la respuesta correcta. Luego ese mismo sujeto intervenido es evaluado de nuevo y el resultado es que su edad mental ascendió en dos años, siendo la misma su edad cronológica. Es decir, el sujeto aumentó su nivel intelectual.

Para Vigotsky esto sería la muestra que esta persona tenía un Nivel Potencial de Aprendizaje que no fue detectado por la evaluación psicométrica que sólo se centra en conocer su estado cognitivo real y en realidad, en un sujeto no debería evaluarse sólo su Nivel de Desarrollo Real, sino también su Nivel de Desarrollo Potencial. Por ello, Vigotsky plantea, en la práctica un cuestionamiento a los tests de Diagnóstico Cognitivo porque éstos sólo evalúan el Nivel de Desarrollo Real. Mientras tanto, lo que deberíamos hacer es ofrecer oportunidades de aprendizaje (allí el carácter social del mismo y del origen de las Invest. Educ. 12 (22), 2008 211).

La teoría de la modificabilidad estructural cognitiva de Reuven Feuerstein (Funciones Psíquicas Superiores) que van a modificar el desarrollo (de lo real a lo potencial). Esta es la esencia de la concepción de aprendizaje que Feuerstein tomó de Vigotsky: la tesis fundamental que el aprendizaje debe preceder al Desarrollo. Y este aprendizaje será solo posible gracias a la intervención del mediador, en especial el mediador humano. Tomando en cuenta estos enormes aportes de Vigotsky, Feuerstein dedicó gran parte de su vida a la evaluación y mejoramiento de la Inteligencia en sujetos con desventajas sociales y culturales, con bajo rendimiento e historia de fracaso escolar, en sujetos denominados retrasados mentales educables, con deficiencias neuropsicológicas o genéticas, con poca motivación o con falta de hábitos de estudio y con dificultades de Aprendizaje. Ese fue y es el mérito de Reuven Feuerstein.

PROGRAMA ENRIQUECIMIENTO INSTRUMENTAL (P.E.I.): CARACTERÍSTICAS, OBJETIVOS Y APLICACIÓN

Antecedentes del programa de enriquecimiento instrumental

Como hemos explicado en los capítulos anteriores, a Reuven Feuerstein se le asignó la tarea de intentar rehabilitar las funciones cognitivas deterioradas en adolescentes y jóvenes que por producto de la guerra se encontraban con un grave deterioro intelectual. Para ello Feuerstein, con su visión optimista acerca de la posibilidad de modificar las estructuras cognitivas del ser humano, diseñó un programa de enriquecimiento instrumental, más conocido con las siglas de P.E.I. Este programa es un instrumento que tiene como objetivo central modificar las estructuras cognitivas del sujeto, pero no todas, sino aquellas que actúan de manera deficiente y no le permiten desenvolverse como una persona competente, y como alternativa a esta modificación, rescatar la capacidad positiva y operativa que ya posee el individuo y que debido a sus condiciones sociales y medio ambientales, en especial, por haber carecido de la experiencia enriquecedora de un maestro mediador, no ha podido potencializar.

No se trata de actuar de manera superficial en el mapa cognitivo del sujeto que presenta deficiencias. Debe quedar claro que lo que intenta Feuerstein es modificar las estructuras cognitivas para que el sujeto se 212 Invest. Educ. 12 (22), 2008 Esther Velarde Consoli desenvuelva con mayor competencia y eficiencia en la vida.

Todo ello gracias a la intervención de un maestro mediador. ¿Qué tendría que hacer el maestro mediador? Tendría que, en primer lugar, seleccionar y filtrar (es decir reinterpretar de acuerdo al esquema cognitivo del alumno) y transmitir de manera ordenada, lógica, coherente y consistentemente la información para que el alumno (a) pueda asimilar el conocimiento de manera significativa y, gracias a esta experiencia, crear las estructuras cognitivas y operativas necesarias para responder a las demandas intelectuales del mundo moderno.

Para tal sentido se creó el programa de enriquecimiento instrumental, que es presentado, precisamente por el Maestro Mediador, quien a través de una serie de ejercicios y tareas pretende modificar el funcionamiento negativo del sujeto; es decir, ese sector de su nivel cognitivo que le impide desenvolverse como un sujeto competente. Pretende proporcionar los prerequisites necesarios que le permitan al alumno responder con eficiencia las

demandas educativas del aula, pero también aquellas necesarias para incorporarse, sin dificultad, y con un buen funcionamiento cognitivo, al mundo globalizado.

Este maestro no sólo debe tener un tipo de personalidad necesaria como para actuar como mediador sino, además, conocer el fin y el manejo operativo de cada uno de los instrumentos a aplicar. El progreso de cada alumno(a) se registrará de manera individualizada pues lo que se trata es de respetar, a cada cual, su propio ritmo de aprendizaje. El Programa posee más de 500 páginas divididas en 14 –Instrumentos de Trabajo. Cada instrumento de trabajo está diseñado expresamente para rehabilitar una función cognitiva deficiente de manera específica.

La idea es que el alumno trabaje este instrumento durante la jornada de clase en el tiempo de una hora y por un espacio de 3 a 5 días por semana. En otras palabras, debe consignarse como parte del currículo (y no aplicarse fuera de las tareas escolares) pues de esto dependerá su efectividad.

Características del programa de Enriquecimiento Instrumental (p.E.I.)

El programa consta de 14 instrumentos diseñados especialmente para rehabilitar una función cognitiva que requiere intervención. Por ejemplo: la capacidad de orientarse espacialmente o de clasificación operativa, etc. Invest. Educ. 12 (22), 2008 213 .

La teoría de la modificabilidad estructural cognitiva de reuven feuerstein

Pero no se centra sólo en esta habilidad, sino se busca forjar a través de ella una estructura cognitiva y operativa en el sujeto que le va a permitir convertirse en un ciudadano que actúe sobre la realidad de una manera eficiente. Otra característica del PEI es lograr que el educando desarrolle una motivación intrínseca, es decir, que haya logrado forjar en sí mismo un deseo de aprender y mejorar. Esto será sólo posible si el maestro, que actúa como mediador, tenga fe y confianza en las propias potencialidades del sujeto y, además, diseñe las experiencias de aprendizaje partiendo del estado real cognitivo del alumno (a) de tal manera que pueda asimilar el aprendizaje sin mayor dificultad.

Cuando el individuo sea capaz de enfrentarse a las tareas con mucha motivación y entusiasmo, entonces podrá estar en condiciones de repetirlas sin dificultad y luego interiorizarlas de tal manera que se forjarán hábitos, es decir, comportamientos cognitivos automatizados que servirán como base para otros más complejos.

Una última característica importante a resaltar es que este Programa no ha sido diseñado con el fin de rehabilitar una función cognitiva específica, sino de realizar una modificación estructural, por lo que las tareas confeccionadas expresamente en el Programa buscan forjar en el sujeto el aprendizaje de principios, reglas y estrategias que le permitan actuar en la realidad con un adecuado y eficiente nivel de funcionamiento cognitivo más allá de una simple asimilación de habilidades específicas.

Objetivos del programa

El primer objetivo del Programa es corregir las funciones cognitivas deficientes en el sujeto y que han sido detectadas luego de la evaluación en cada una de sus tres fases: la fase de input, la fase de elaboración y la fase de output (entrada, proceso y salida). Esto siguiendo los principios teóricos y metodológicos de la teoría de Vigotsky ya expuestos en el capítulo anterior.

Un segundo objetivo es superar el viejo esquema de entrenar al individuo en la adquisición de contenidos y por el contrario crear un sistema global de operaciones y estrategias cognitivas para que interactúe con la realidad de manera más eficiente. Es decir, enfocar la mirada más en el pensamiento que en las habilidades específicas. 214 Invest. Educ. 12 (22), 2008 Esther Velarde Consoli .

Un tercer objetivo es lograr que el sujeto pueda desarrollar su pensamiento reflexivo; es decir, la capacidad para reconocer sus propios errores y sus éxitos. Sólo así estará en condiciones de ser modificado. De lo contrario este cambio no podrá ser estructural, como pretende el Programa. En tal sentido, los ejercicios también están diseñados para permitirle reflexionar sobre su desempeño y ejercer algunas acciones de autocontrol y autocorrección.

Es decir, el monitoreo de su propio desempeño.

Un cuarto objetivo pretende modificar la autopercepción que el sujeto tiene sobre sí mismo y sobre su propio desempeño. Para ello es fundamental que sea el Maestro Mediador el que, a través de su experiencia mediadora, permita al sujeto tener un desempeño más activo frente a sus tareas dejando atrás conductas anteriores y comunes de sujetos con deficiencias cognitivas.

El Programa pretende también incidir sobre su actitud pasiva y dependiente del exterior y lograr que alcance mayor protagonismo en la resolución de ejercicios y en la toma de decisiones para enfrentarse a un determinado problema.

Metodología para la aplicación del Programa

En primer lugar, el Maestro Mediador debe estar entrenado en la teoría de la modificabilidad estructural cognitiva (tmec), para lo cual tendrá que conocer los principios teóricos y básicos de Psicología Cognitiva (en especial, Piaget y Vigotsky), la Teoría del Procesamiento de la Información y los principios de la Metacognición. Luego debe conocer la estructura del Programa que está conformado por Instrumentos No Verbales, Instrumentos básicos de lectura e Instrumentos que exigen cierto nivel de Comprensión Lectora.

En algunos casos los ejercicios se desarrollan a través de actividades que requieren lápiz y papel (por ejemplo, en las tareas donde el objetivo es estimular el pensamiento abstracto). Cada uno de los 14 instrumentos está subdividido en tareas específicas que también tienen objetivos específicos; luego de las tareas se utiliza una hoja de autoevaluación que busca autorregular y monitorear el aprendizaje propio.

Los instrumentos no verbales

Son los instrumentos que permiten trabajar con sujetos que aún no han tenido acceso a la lecto-escritura (por ejemplo, los analfabetos o alumnos prelectores). Están conformados por los siguientes ejercicios:

- Organización de puntos, que busca estimular la capacidad de relaciones Invest. Educ. 12 (22), 2008 215. La teoría de la modificabilidad estructural cognitiva de reuven feuerstein visoespaciales a través de tareas de organización y estructuración de un campo.
- Percepción Analítica, que busca desarrollar habilidades perceptivas relacionadas con la proximidad, continuidad y similitud perceptual a través de ejercicios donde el individuo debe discriminar, analizar y sintetizar, de forma dinámica, el todo y sus partes; e ilustraciones, en este caso el alumno(a) deberá de utilizar una serie de estrategias de pensamiento para decodificar un mensaje que lo llevará a la solución de un problema.

Los instrumentos que requieren dominio de lectura

Estos Instrumentos son los siguientes:

- Orientación Espacial I y II que busca desarrollar la capacidad de orientarse de manera relacionada en el espacio, consigo mismo y con los objetos.
- Comparaciones, cuyo objetivo es que el sujeto comprenda el sentido y el proceso mismo de la comparación con el fin de forjar la creación de un pensamiento relacionante.
- Relaciones Familiares, que busca a través del conocimiento de los miembros de su propia familia enseñar las relaciones verticales, horizontales y jerárquicas –que son la pieza clave para iniciarse en el pensamiento clasificatorio– y a través de este aprendizaje generalizarlo a otro tipo de familias como la familia de los animales, plantas, etc.
- Progresión Numérica, cuya finalidad es desarrollar la capacidad de establecer relaciones entre los fenómenos que van más allá de la simple percepción y conocer la lógica interna de los hechos secuenciales
- Silogismo que pretende desarrollar el razonamiento lógico con estrategias que exigen el uso del pensamiento deductivo, tan relevante en la etapa que Piaget define como operatoria formal.

Los instrumentos que requieren dominio de comprensión lectora

Aquí se encuentran las Clasificaciones, que buscan que los educandos conozcan y apliquen los principios básicos de la clasificación; las Relaciones Temporales, que tienen como

objetivo crear las condiciones para que el alumno (a) pueda ser capaz de organizar su propio mundo a través de la percepción, ordenación y estructuración temporal; Instrucciones, que busca que el individuo sea capaz 216 Invest. Educ. 12 (22), 2008 Esther Velarde Consolide identificar las instrucciones gráficas y textuales; Relaciones Transitivas, que busca también estimular el pensamiento deductivo y abstracto a través de la utilización de letras y otros signos; Diseño de Patrones, donde el sujeto deberá representarse mentalmente un diseño y luego ser capaz de identificar las formas que han sido colocadas de manera superpuestas.

Todos estos conjuntos de Instrumentos han sido diseñados para ser presentados por orden de complejidad y tomando en cuenta los prerrequisitos que existen entre unos y otros. Matosas, R (2007). Reuven Feuerstein. Extraído el 30 de abril de 2008 de http://matosas.typepad.com/escuelas_que_piensan_naci/2007/09/reuven-feuerste.html

Noguez, S. (2002). El desarrollo potencial de aprendizaje. Entrevista a Reuven Feuerstein. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 4 (2). Extraído el 30 de abril de 2008 en: <http://redie.uabc.mx/vol4no2/contenido-noguez.html>

Prieto Sánchez, M (1989). La modificabilidad estructural cognitiva y el Programa de Enriquecimiento

Instrumental de R. Feuerstein. Editorial Bruño, Madrid.

Serrano, M. y Tormo, R. (2000). Revisión de programas de desarrollo cognitivo. El Programa de Enriquecimiento Instrumental (PEI). RELIEVE, 6 (1). Extraído el 30 de abril de 2008 en http://www.uv.es/RELIEVE/v6n1/RELIEVEv6n1_1.htm

4.4 Complicaciones educativas.

¿USTED QUÉ HARÍA?

Es un nuevo año escolar y su distrito ha cambiado las políticas. Se eliminaron los programas de Educación Especial y ahora TODOS los estudiantes serán incluidos durante tiempo completo en salones de clases de educación general. Usted sabía que tendría estudiantes con una amplia gama de capacidades, habilidades sociales y motivación para aprender en su salón de clases, pero ahora también tiene un alumno con asma grave, un alumno con síndrome de Asperger que tiene un funcionamiento suficientemente alto, otro con graves problemas de aprendizaje y dos alumnos que toman medicamentos para TDAH. Con base en la Ley para que ningún niño se quede atrás, usted es responsable del aprendizaje de todos sus alumnos, para que su escuela demuestre su progreso anual adecuado.

PENSAMIENTO CRÍTICO

- ¿Cómo diseñaría un currículo basado en estándares, que permita a todos los estudiantes desarrollar su potencial de aprendizaje y demostrar competencia en esos estándares?
- ¿Qué podría hacer para enfrentar los problemas específicos de los alumnos que tienen necesidades especiales?

INTELIGENCIA

Puesto que el concepto de inteligencia es tan importante para la educación, tan polémico y a menudo mal entendido, dedicaremos algunas páginas a su análisis. Sin embargo, antes de empezar, examinaremos la práctica de etiquetar a las personas con base en diferencias tales como la inteligencia, las capacidades o las discapacidades.

LENGUAJE Y USO DE ETIQUETAS

Cada niño es un conjunto distintivo de talentos, capacidades y limitaciones. Sin embargo, algunos estudiantes también tienen problemas de aprendizaje, trastornos de comunicación, trastornos emocionales o conductuales, discapacidades intelectuales, discapacidades físicas, visión deficiente o problemas auditivos, trastornos del espectro autista, lesiones cerebrales por traumatismos o alguna combinación de éstos (Rosenberg, Westling y McLeskey, 2008). Otros poseen notables dotes y talentos. Aun cuando vamos a utilizar estos términos a lo largo del capítulo, es necesaria una advertencia: el uso de etiquetas para referirse a los estudiantes es un asunto controvertido.

DISCAPACIDADES E IMPEDIMENTOS.

Una discapacidad es tan sólo lo que la palabra implica: la incapacidad de realizar alguna actividad específica, como pronunciar palabras, ver o caminar. Un impedimento es una desventaja en algunas situaciones. Ciertas discapacidades conducen a impedimentos, aunque no en todos los contextos. Por ejemplo, ser ciego (una discapacidad visual) es un impedimento si se quiere conducir un automóvil. Sin embargo, la ceguera no es un impedimento cuando se compone música o se habla por teléfono. Stephen Hawking, el físico vivo más connotado, sufre de la enfermedad de Lou Gehrig y no puede caminar ni hablar. Una vez dijo que es afortunado por haberse convertido en un físico teórico:

—Porque todo está en la mente, y la discapacidad no ha sido un impedimento grave para mí.

Es importante que nosotros no creemos los impedimentos a las personas por la forma en que reaccionamos a sus discapacidades. Algunos educadores han sugerido que eliminemos el término impedimento por completo, ya que la fuente de la palabra es humillante. Handicap (que es el término en inglés) proviene de la frase —gorra en la manoll (cap-in-hand, en inglés), que se utilizaba para designar a las personas con discapacidades, que alguna vez se sintieron obligadas a mendigar para sobrevivir (Hardman, Drew y Egan, 2005).

Podemos considerar que todas las características humanas se ubican en un continuo, por ejemplo, de una audición muy aguda hasta la sordera completa. Todos nos ubicamos en algún lugar de ese continuo, y transitamos por él a lo largo de nuestra vida. Por ejemplo, conforme envejecemos, experimentamos cambios en la audición, la visión e incluso en algunos aspectos de la capacidad intelectual, como veremos más adelante en este capítulo.

Cuando hablemos de una persona con una discapacidad, es importante evitar un lenguaje que refleje lástima, como —limitado a una silla de ruedasII o —víctima del SIDAII. Las sillas de ruedas no limitan, sino que permiten que la gente se traslade. El uso de términos como —víctima dell o —sufrer dell hace que la persona parezca impotente. Cuando la persona con la discapacidad esté presente, háblele directamente y no acerca de ella a su acompañante o intérprete.

Bibliografía básica y complementaria:

- ▮ BRUCE W. TUCKMAN, PSICOLOGIA EDUCATIVA, EDICIONES LIBRERIA ARGENTINA, 2011.
- ▮ FELIPE TIRADO, PSICOLOGIA EDUCATIVA, MCGRAW HILL, 2010.
- ▮ ANITA E. WOOLFOLK, PSICOLOGIA EDUCATIVA, PEARSON EDUCACION DE MEXICO, 2010.
- ▮ BRUNER, JEROME: LA EDUCACIÓN, PUERTA DE LA CULTURA. COLECCIÓN APRENDIZAJE N° 125. ED. VISOR. 1997. MADRID.
- ▮ TIBURCIO MORENO OLIVOS, EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE Y PARA EL APRENDIZAJE. REINVENTAR LA EVALUACIÓN EN EL AULA, PRIMERA EDICIÓN, 2016. D.R. © UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA
- ▮ <https://www.redalyc.org/pdf/1002/100220305012.pdf>
- ▮ <http://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2011/11/28.pdf>
- ▮ <http://xplora.ajusco.upn.mx:8080/xplora-pdf/Pedraza%20Cuellar,%20David.pdf>
- ▮ <http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v17n74/1665-2673-ie-17-74-00143.pdf>
- ▮ http://www.planeducativonacional.unam.mx/PDF/CAP_16.pdf
- ▮ <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v22n87/v22n87a4.pdf>
- ▮ <https://www.cop.es/perfiles/contenido/educacion.pdf>
- ▮ <https://alternativas.me/attachments/article/70/9.%20El%20papel%20del%20psic%C3%B3logo%20en%20el%20%C3%A1mbito%20educativo.pdf>
- ▮ http://www.casadelibrosabiertos.uam.mx/contenido/contenido/Libroelectronico/Evaluacion_del_aprendizaje_.pdf
- ▮ <https://educrea.cl/wp-content/uploads/2016/02/DOC-Pautas-y-estrategias-.pdf?x18109>
- ▮ <https://www.uv.mx/personal/cavalerio/files/2011/05/CONCEPTOS-BASICOS-DE-LA-HP.1.pdf>
- ▮ <https://www.redalyc.org/pdf/410/41040202.pdf>