

Ivonne Fabiana Ramírez Martínez

Pautas para la Intervención Psicopedagógica: Propuestas actuales

*Pautas para la Intervención Psicopedagógica: Propuestas
actuales*

Primera edición 2012

Ivonne Fabiana Ramírez M.

ifrm14@gmail.com

Derechos exclusivos de edición reservados:

DPL

2012, Ed. Sucre, Bolivia

Centro de Estudios de Posgrado e Investigación

Universidad Mayor Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca

Impreso en Bolivia

Talleres Gráficos Gaviota del Sur SRL.

Índice

Introducción

La psicopedagogía como disciplina
La evolución de la psicopedagógica
Complejidad de la psicopedagogía
Principios y funciones de la orientación psicopedagógica

La evaluación psicopedagógica
La evaluación psicopedagógica desde diversos enfoques
Enfoque conductual
Enfoque cognitivo
Enfoque neo-cognitivo
Enfoque socio-comunitario
Aspectos transversales de la evaluación psicopedagógica
Informe psicopedagógico
Componentes de un informe psicopedagógico

Intervención psicopedagógica
Los modelos conductuales
Los modelos cognitivos
Pautas para el potenciamiento de estrategias de aprendizaje

Anexos

Guía para el análisis de las actitudes
Consideraciones previas para diseñar una guía de observación
Pautas para la descripción de conductas en el aula
Protocolo de recojo de información
Guía de entrevista al estudiante
Guía de exploración de la personalidad
Guía de exploración de hábitos e intereses
Guía de entrevista a los padres sobre las expectativas de su hijo/a
Algunas consideraciones previas al proceso de entrevistas
Algunas técnicas para el desarrollo de la entrevista
Modelo de diario de campo
Clasificación de estrategia de aprendizaje
Algunos instrumentos de evaluación psicopedagógica

Bibliografía

Prefacio

Sin duda uno de los procesos más complejos como es el aprendizaje sigue siendo un problema aún no resuelto en las instituciones educativas y aunque parecería que la relación “enseñar - aprender” es un correlato lineal causal, los niveles de rendimiento académico, los resultados de las evaluaciones, las deficiencias en la resolución de problemas, la deserción académica, la retención estudiantil entre otros, evidencian que se debe seguir investigando cómo optimizar esos procesos que facilitan o median el aprendizaje.

Como se señala en la cita “enseñar no es aprender”, consideramos muy importante seguir reflexionando sobre los mecanismos de facilitación psicopedagógica involucrados en el aprendizaje en todas las etapas del ciclo vital del ser humano.

La psicopedagogía como disciplina con casi más de medio siglo desde su organización ha tenido importantes avances teóricos; sin embargo, los educadores no hemos aplicado en la práctica cotidiana muchos de sus principios y tecnologías planteadas; al parecer porque se entiende que este cuerpo de conocimientos se orienta a la escuela y a los niños que tienen problemas y/o dificultades de aprendizaje y que el estudiante de los niveles superior y universitario es el único responsable de su proceso de aprendizaje.

Los aportes de la ciencia cognitiva, la psicología del aprendizaje, la neuropsicología y las ciencias sociales han sido recogidos para contribuir, no sólo a su cuerpo de conocimientos, sino que la han re posicionado en su dimensión filosófica, epistemológica, política y desde luego metodológica.

Comentarle al lector que uno de los motivos que ha movilizó la realización de este material emerge de los resultados de una investigación sobre estilos, estrategias y enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios con rendimiento académico medio y alto; de esos resultados se han considerado varios aspectos que podrían reflexionarse para optimizar el desempeño de aquellos menos aventajados.

Se destaca en su contenido el carácter preventivo promocional de los procesos cognitivos, volitivos y motivacionales del estudiante, así como su atención a otra etapa del desarrollo humano (la juventud) desde una visión ampliada de los componentes personales del proceso más allá del profesor-estudiante (familia, comunidad educativa y la sociedad en su conjunto) como factores que pueden constituirse en pautas de potenciamiento de nuestras acciones en este campo.

Se debe señalar que somos conscientes de las limitaciones de este documento; sin embargo, es importante dar los primeros pasos, que al igual que en el caso de los infantes, se van perfeccionando en el tiempo y con la participación y apoyo de más actores sociales en su recorrido.

Un agradecimiento especial a las personas con quienes tengo la alegría de compartir en lo cotidiano, para ellos mi enorme reconocimiento por ser partícipes activos de cada desafío.

Ivonne Fabiana Ramírez Martínez

Introducción

"Empezad por conocer a vuestros estudiantes, ya que con toda seguridad no los conocéis"
Rousseau J.

El material que se presenta está referido a unos de los problemas más antiguos, pero siempre vigentes como es optimización del aprendizaje. En el ámbito académico tanto investigadores como educadores día a día tenemos como gran reto el cómo incrementar el nivel de apropiación, mantenimiento y aplicación de un determinado contenido.

En el contexto universitario nacional se ha considerado innecesario dedicar mucho esfuerzo al proceso de facilitar el aprendizaje; y no se han superado metodologías de aprendizaje pasivo, centradas en el docente y el proceso de enseñanza desde un rol tradicional de exposiciones magistrales Roosta (2007) con una cultura de sentarse en aulas, escuchar pasivamente la lección, tomar apuntes, absorber, repetir y someterse a las pruebas periódicas para certificar su aprendizaje.

Los educadores tenemos que incorporar en nuestro quehacer cotidiano buena base de información científica sobre el cerebro, sobre cómo aprende el cerebro, Salas (2003) en procura de conocer más y profundizar más en la teoría del aprendizaje compatible con el cerebro.

Desde diversas teorías de la psicología del aprendizaje se ha buscado explicar cómo el sujeto aprende un contenido para su aplicación, para la psicofisiología, el término de aprendizaje se refiere al proceso por

el cual las experiencias modifican al sistema nervioso y, por lo tanto, la conducta. Carlson (1999)

Las experiencias no se almacenan más bien modifican la forma de percibir, realizar, pensar y planear, y lo hacen al provocar cambios físicos en la estructura del sistema nervioso, alterando los circuitos nerviosos que participan en la percepción, el desempeño, el pensamiento y la planeación Carlson (1999). Desde el punto de vista procedimental no se consigue separar el aprendizaje de la memoria, ni resulta posible realizar dicha distinción dentro del circuito neuronal Machado (2008).

Desde las teorías de la psicología constructivista en cambio, cuando se habla de aprendizaje, uno de los conceptos más citados es el "aprender a aprender" Pozo (1999); desde la perspectiva cognitivista se habla de los procesos cognitivos se dice que el aprendizaje y la memoria se incorporan durante toda la vida, lo cual nos permite prepararnos para una situación de respuesta ante un estímulo anteriormente vivido Carlson (1999). El aprendizaje y la memoria son procesos complejos que desde hace más de un siglo desafían tanto a investigadores como a docentes comprender los mecanismos implicados.

El estudio que se presenta está fundamentado en la teoría del procesamiento de la información que considera al aprendizaje como un proceso de construcción de significados donde se concibe al estudiante como activo e inventivo que busca construir el significado de los contenidos, asumiendo un rol protagónico, autónomo, autorregulado y eficaz Beltrán (1998) que sabe como planificar, regular, evaluar y optimizar sus los procesos cognitivos para responder a una demanda emergente de un contexto.

El concepto de rendimiento y adquisición de conocimiento debe ser profundamente transformado en el que se diga rendimiento y dominio de estrategias y habilidades que permitan aprender a aprender y un instrumento que pueda ayudarnos son los estilos de aprendizaje que nos informan sobre cómo aplicamos cada una de las estrategias generales El sistema educativo no es neutro y favorece el desarrollo de estudiante s más teórico reflexivos o activo, prácticos. Luengo (2005)

Hoy en día se habla del aprendizaje estratégico Monereo (1993) 8 como uno de los principios psicopedagógicos que inspira el nuevo escenario de educación superior, pues tan importante como aprender unos contenidos determinados lo es aprender y mejorar los procedimientos y estrategias que permiten continuar aprendiendo a lo largo de toda la vida.

La educación superior en el país, ha transitado por los paradigmas más tradicionales del conductismo clásico de Pavlov, pasando por los modelos instrumentales de Watson y Skinner, para posteriormente incursionar en los modelos sociales de Vigotsky e, incorporando los modelos más constructivistas de Piaget y Ausubel, con algunos de sus postulados que sostienen la actual Reforma Educativa Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez (2011).

Se destacan varios elementos ligados al proceso del aprendizaje como son la complejidad y el contexto en que se desarrolla y en ese sentido se dice que Castellanos (1999) el aprendizaje resulta ser un proceso complejo, diversificado, altamente condicionado por factores tales como las características evolutivas del sujeto que aprende, las situaciones y contextos socio - culturales en que aprende, los tipos de contenidos o aspectos de la realidad de los cuales debe apropiarse y los recursos con que cuenta como el nivel de intencionalidad, consciencia y organización entre otros; tales factores son importantes de analizar, si se trata de estudiantes con desempeño eficaz que hace que los distinguan de los estudiantes ineficaces.

Desde este punto de vista, el papel que tienen los procesos de transformación y organización de la información, que ocurren en nuestras mentes, ha cobrado mucha importancia y, en consecuencia, la atención de los investigadores se ha dirigido a analizar las actividades que realizamos para aprender, retener y evocar. Poglioli (2000)

Se conoce que los pensadores eficaces, durante su aprendizaje, atienden menos el contenido de determinado logro cognitivo en relación a los principios subyacentes a la estructura, proceso y estrategias mentales que hacen posible tales logros. Es por ello, que resulta muy importante conocer qué estrategias aplican y con qué

frecuencia estos estudiantes para orientar de manera más precisa los procesos de enseñanza y aprendizaje en las aulas universitarias.

Así como en otros contextos, tradicionalmente la enseñanza en la Universidad se ha venido refiriendo a la transmisión de conocimientos relativos a una materia determinada y al aprendizaje, la mayor parte de las veces memorístico, de los mismos. Escanero (2008)

Para los autores nacionales Flores (2004) los procesos de formación universitaria se han caracterizado por centrar el interés en los objetivos y el contenido que en los procesos que los sustentan.

En un periodo histórico caracterizado por la construcción y deconstrucción permanente de la sociedad de la información y el conocimiento en todos los campos; lo más importante al parecer es aprender a aprender, más que centrar la enseñanza -aprendizaje en determinado objetivo, competencia o contenido, pues la vigencia de éstos es temporal y contextual.

Se destaca la importancia de desarrollar competencias profesionales, aspectos que involucra un complejo sistema configuraciones psicológicas que implica el rendimiento académico eficaz que sostiene cualquier competencia.

La complejidad del rendimiento académico, sigue en estudio y se señala que está inserto en un marco complejo de variables socio-ambientales, factores cognitivos, factores volitivo motivacionales, aspectos técnico-didácticos, factores organizativos y otros, que todo educador intenta comprender cada vez más.

Si bien se conoce que cada estudiante tiene sus propias formas de estudio y se sabe que existen diferencias individuales y por áreas del conocimiento en el procesamiento de la información, aún no se conocen con precisión las características más particulares que rigen estos procesos.

Y por ello, cualquier esfuerzo dirigido a comprender cada vez más el proceso de aprendizaje se constituye en un razón valedera para justificar un estudio y sin duda analizar los procesos que subyacen al aprendizaje es una de las razones más importantes que todo educador debe investigar con el fin de optimizar su praxis cotidiana.

Siguiendo a Flores (2004) coincidimos en señalar que no basta sólo con reorganizar los planes curriculares de cada carrera incluyendo contenidos adecuados a las exigencias del contexto, sino, que hay necesidad, también, de prestar atención a los métodos y técnicas que se utilizan en los procesos de enseñanza y de aprendizaje para mejorar cualitativamente la calidad de los profesionales que formen las universidades.

Si esto es así, habrá que pensar en desarrollar ciertas competencias que permitan al estudiante enfrentar los desafíos que le plantea el mundo del mañana y al docente ser un estratega del proceso, conocedor del cómo se aprende, que opere con el contexto, que sea un artífice en gestión del conocimiento.

Hace más de diez años el Sistema Boliviano de Calidad y Productividad Santa Cruz (2002), elaboró un diagnóstico sobre los factores que afectan la competitividad en Bolivia y expresaba, en relación a las universidades y el documento que recoge las conclusiones destaca que el sistema universitario sigue una formación escolástica con excesivo contacto en aula; sin que se planteen transformaciones. Daza, Roca (2006)

El informe del diagnóstico de políticas de investigación en las Universidades bolivianas, Roosta (2007) destaca que es necesario promover la participación activa de los estudiantes en formular preguntas, buscar e investigar respuestas, trabajar en equipos cooperativos, reflexionar sobre contextos reales, dialogar y consultar sobre las ideas diversas, buscar soluciones a los problemas y sistematizar, con guía de los profesores, su aprendizaje.

El Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (2010) en su informe destaca los problemas ya antes citados y señala que el Sistema Universitario Nacional debe enfrentar, hacemos referencia a algunos de ellos, relacionados con el tema que nos ocupa:

- Planes de estudio desarticulados y rígidos, lo que genera un modelo educativo de corte escolástico.
- Improvisación de planes de estudio
- Poca relación teoría práctica

- Ausencia de normativas para definir responsabilidades en el proceso de planificación, administración, ejecución y evaluación curricular.

Psicopedagogía como disciplina

La psicopedagogía deriva probablemente de “psicología pedagógica”, concepto ya utilizado en la década de los años cincuenta por Claparède en Suiza. Bravo (2009) y surge cuando en el ámbito del sistema educativo un sector más progresista comienza a interrogarse acerca de por qué algunos estudiantes no aprenden en la escuela y reflexionan en relación a la posibilidad de recuperar a estos estudiantes.

La preocupación por las dificultades del aprendizaje como quehacer psicopedagógico, tuvo su origen en la necesidad escolar y social, no clínica como se había dicho, derivada de la gran cantidad de aprendices que repetían curso o abandonaban tempranamente las escuelas por no aprender a leer o a calcular. Bravo (2009).

De la necesidad de abordar este problema con un criterio pedagógico y no psicológico, surgió su quehacer profesional destinado a conocer las causas de este problema y luego darles soluciones adecuadas.

Para este periodo, la intervención psicopedagógica está destinada a solucionar problemas educativos originados en los mismos aprendices y que por lo tanto perturban también el proceso educacional. Estas concepciones contienen una orientación más remediacional de de ésta disciplina.

Morril, Oetting y Hurst (1974) sostienen que existen dos alternativas en la orientación, la terapéutica (remedial) y la denominada psico - educativa, que pretende los objetivos de la prevención y el desarrollo.

Se ha señalado también, que su orientación se dirige a las acciones psicopedagógicas destinadas a solucionar problemas colectivos en el aula o de la comunidad escolar o a mejorar la labor pedagógica de los profesores.

Desde esta perspectiva, la psicopedagogía es concebida a partir de lo educativo y más precisamente, del campo de la educación

sistemática. Su surgimiento por cuestiones problemáticas gestadas en el interior de la tarea áulica y que no podían resolverse con los conocimientos de que se disponía en psicología, ni en pedagogía. va adquiriendo significado mediante definiciones y aportes de especialistas que definen un marco contextual teórico desde el cual se posicionan para intervenir en las distintas situaciones planteadas.

En un sentido restringido, el autor Brito (1991) menciona los términos “psicopedagogía terapéutica” o “correctiva”, que van en coincidencia con este aspecto que la ha caracterizado desde su nacimiento, se habla de la importancia de la función profesional que ejercen los profesores de educación especial que atienden a los aprendices con trastornos escolares del aprendizaje y de la conducta.

El Diccionario de la Real Academia Española define la psicopedagogía como “rama de la psicología que se ocupa de los fenómenos de orden psicológico para llegar a una formulación más adecuada de los métodos didácticos y pedagógicos.”, por esa misma línea el Diccionario de Educación Especial de Brito, (1983), define psicopedagogía como “la pedagogía que está fundamentada esencialmente en la psicología como ciencia. Sin embargo, los nuevos paradigmas de pensamiento, nos llevan a considerar que en la actualidad recibe importantes aportes de ciencias como la sociología, la filosofía, la antropología, la estadística y la informática, entre otras, situación que deja entrever su carácter disciplinario.

En ese sentido, ésta disciplina utilizaba en la práctica pedagógica varios recursos psicológicos para hacerla más efectiva, centrandó su atención en los aportes de la psicología del desarrollo, la psicometría en los procesos de diagnóstico y particularmente las técnicas conductistas para la intervención.

Revisando otra definición de Pièron quien la describió como una “pedagogía científicamente basada en la psicología del niño”, se observa el énfasis en el trabajo con los infantes, siguiendo ese paradigma de que el aprendizaje era un proceso propio de esa etapa del desarrollo humano.

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

De estas definiciones y descripciones se desprende que el término psicopedagogía se entendía como una especialización psicológica y pedagógica, cuya acción concreta consiste, principalmente, en la aplicación de los conocimientos derivados de ambas ciencias a problemas concretos que surgen en el campo de la educación. Hasta este momento se observan un enfoque de reeducativo y de atención a las necesidades educativas especiales.

En consecuencia, la psicología educacional, la psicopedagogía o educación especial que eran entendidas de forma indistinta, tenían como principal objetivo que los estudiantes que ya fracasaron en los programas escolares, con las metodologías comunes de enseñanza o que presenten riesgo de un fracaso futuro, superen sus dificultades mediante la aplicación de adaptaciones curriculares.

Sin embargo, las adelante, y desde otra perspectiva, la psicopedagogía fue definida como la disciplina que estudia la naturaleza y los procesos del aprendizaje humano, formal y contextualizado, y sus alteraciones. Careaga (2000)

Esta definición destaca como primer objetivo el estudio del “aprendizaje formal y contextualizado” que se realiza en un medio social determinado y también “sus alteraciones”, o deficiencias por déficits en los “procesos que sustentan el aprendizaje”, sean cognitivos, afectivo sociales y/o del entorno educativo.

Para este autor “el hecho psicopedagógico” tendría dos pilares fundamentales: La investigación evaluativa de la naturaleza y los procesos del aprendizaje y sus alteraciones y “la intervención en dicho proceso”. (Careaga, 2000). Estos dos pilares fundamentales relacionan directamente la psicopedagogía con la educación especial.

Sin embargo, a partir de este periodo histórico suceden una serie de acontecimientos científicos provenientes por una parte de las neurociencias y el aprendizaje, la psicología cognitiva, la

neuropsicología, y por la otra vertiente se asume la importancia de que todo proceso del quehacer humano no escape del análisis social, histórico, político y filosófico; dejando, entrever que la psicopedagogía va más allá del aula y la escuela.

La evolución de la psicopedagógica como transdisciplina

Diferentes autores coinciden en señalar que durante este periodo se ha tenido una significativa evolución en el enfoque psicopedagógico de las dificultades escolares del aprendizaje, pero también hacia la potencialización del mismo, lo que implica un cambio de paradigma hacia la promoción del “aprender a aprender” y hacia un aprendizaje estratégico término que se recoge de Monereo (1993), lo que plantean cambios en la dinámica del proceso educativo.

Dentro de esta nueva perspectiva, el trabajo psicopedagógico desde la teoría de los procesos del pensamiento favorece nuevas reorganizaciones cognitivas, que amplían la mirada sobre la capacidad para procesar información y de contenidos de mayor complejidad.

En atención a que los procesos involucrados en este tipo de aprendizaje significativo y estratégico permiten discriminar, codificar, organizar, retener y decidir acerca de los contenidos de los programas educativos, de forma que cuando son aplicados facilitan la elaboración de nuevos esquemas conceptuales y facilitan el aprendizaje el rol de la psicopedagogía sufre importantes cambios.

Desde una perspectiva psicológica educacional, tiene mayor importancia en la evaluación psicopedagógica, la identificación de los procesos que los aprendices realizan que la suma de las respuestas correctas, ya que ellos pueden mostrar dónde están los razonamientos erróneos que realizan y aportar claves para intervenir en su corrección, como se observa se introducen conceptos metacognitivos que constituirán parte importante de la orientación psicopedagógica.

Asimismo, se tiene introducen cambios en la forma de no sólo identificar la problemática del aprendizaje del estudiante, sino en la

forma de intervención, pues se asumen para ello un enfoque de sistema es decir, una mirada más global del proceso.

Es así que pueden describirse las necesidades educativas especiales como resultante de una interacción fracasada entre las metodologías pedagógicas de enseñanza con las estructuras neuropsicológicas cognitivas del desarrollo individual y el contexto en el cual se desarrollan. Este fracaso en la interacción se produce por un desajuste entre los procesos mentales que deben emplearse para construir los aprendizajes y algunas deficiencias en la aplicación de estrategias de aprendizaje y habilidades de los aprendices para manejar determinada información. En otros términos, se configura una situación en la cual se rompe la clásica dualidad “enseñanza-aprendizaje”, quedando, por un lado, los objetivos de la enseñanza sin ser cumplidos y por otro, un aprendizaje insuficiente o deficitario y se añaden además nuevos conceptos ligados al contexto como aportes de las corrientes sociales.

En este tipo de modelos veremos más adelante como se filtran también, los aportes de la investigación acción participativa e involucran a más actores de la comunidad educativa. Por ello, podemos decir que son dos elementos que se destacan, la producción de conocimiento que emana del aula (y no de laboratorios) a la ciencia pedagógica y el carácter sociocomunitario al salir de la dualidad docente – estudiante, pues el proceso educativo en su dimensión amplia va más allá del aula, la escuela a o la universidad.

Como se puede advertir, si bien se han revisado que las bases de esta disciplina nace como un quehacer empírico donde la esencia del diagnóstico eran proporcionadas por la medicina y la psicología con una interacción caso nula con estas ciencias, con el tiempo se va perfilando mejor su objeto de estudio, sus metodologías y un cuerpo de conocimiento proveniente del aporte de muchas otras ciencias.

Esta fusión, entre psicología y pedagogía inicialmente constituyó el mayor aporte para la integración de ésta práctica al ámbito social y se observa cada menos el matiz histórico de la atención individualizada o institucionalizada del aprendiz con dificultades en su

aprendizaje, considerándose cada vez más la importancia de interactuar en los modelos inclusivos.

Algunos epistemólogos y científicos de la educación, afirman que el sentido de un término se adquiere contextualmente por su empleo en el marco de una teoría; quizá a partir de esta idea pueda plantearse que la psicopedagogía se define a través de un proceso histórico encuadrado por teorías que avalan una práctica profesional y que permiten dar cuenta, acerca de qué se habla, cuando se hace referencia ésta.

Esta disciplina que tiene como objeto de estudio el educando y desde una perspectiva intra e interpersonal, dentro de un determinado contexto; dirige sus funciones al diagnóstico, intervención, seguimiento y evaluación de los procesos de aprendizajes y experiencias educativas en el sentido más amplio desde una concepción cognitiva, volitiva y motivacional.

Cuyo objetivo principal es orientar el quehacer de la pedagogía y la didáctica para conseguir el desarrollo de competencias planificadas dentro del proceso educativo.

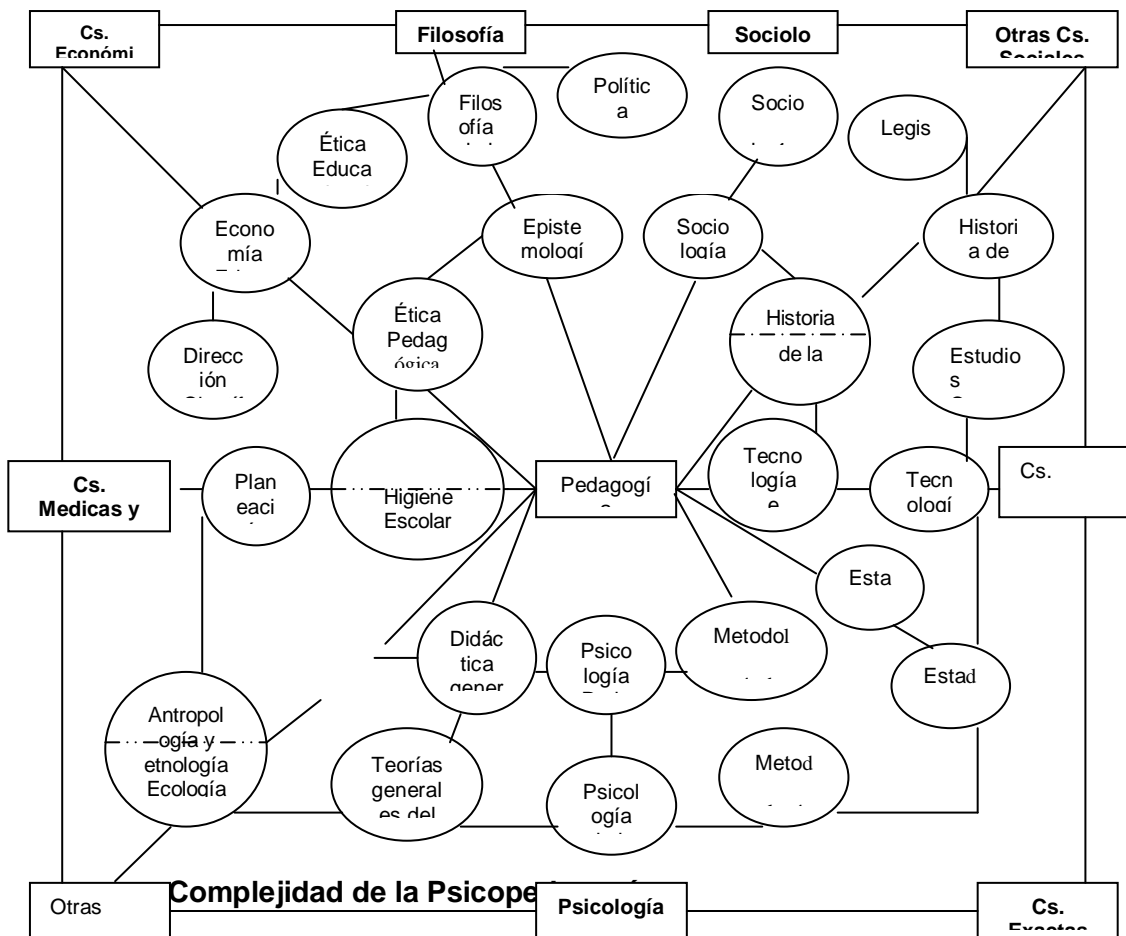
Su relación con las otras ciencias de la educación es indisoluble y a la vez complementaria; siguiendo a Chávez (2003), quien desde una mirada analítica de los conocimientos sobre la educación, quien destaca su relación - diferenciación con las dos ciencias de mayor transdisciplinariedad:

La Pedagogía denominada también “Teoría de la Educación” o “Teoría Educativa”, es una ciencia transdisciplinaria que concentra su atención en todos los elementos de la educación: los sistemas educativos, los factores que intervienen en la educación de los pueblos y de los individuos, las ideas orientadoras para plasmar la educación, los métodos de la enseñanza con sus procedimientos y formas, incluyendo el rol de las ideas en la evolución de la educación en el mundo y en cada país.

La didáctica, como materialización del acto educativo. Se sostiene que no es justo separar la didáctica de la pedagogía, pues no podría funcionar sin atenerse a los principios y leyes de ésta ciencia que, por abarcar todas las dimensiones de la educación, comprende a la didáctica. La didáctica, por el hecho de enriquecer el desarrollo de la

pedagogía, no puede ser considerada como una ciencia autónoma.

En esa misma línea siguiendo a Blanco (2000) es posible decir que la complejidad de las ciencias de la educación muestra que la psicopedagogía también está atravesada por la transdisciplinariedad de las ciencias de la educación, y para ilustrar esta idea retomamos el gráfico que nos presenta este autor.



Los diferentes modelos teóricos que se aplican en el campo de la psicopedagogía, nos llevan a considerar una realidad mucho más amplia en cuanto a la complejidad de las dificultades que

implica el propio proceso de aprendizaje.

Las líneas más tradicionales, enfocan el diagnóstico y tratamiento, poniendo énfasis en la recuperación de aquellos temas que están vinculados directamente con el aprendizaje. Enfocados de un punto de vista neurobiológico, neuropsicológico y/o psicofisiológico de las dificultades de aprendizaje o las necesidades educativas especiales, atendiendo procesos específicos de memoria, atención, lenguaje, razonamiento, solución de problemas, integración sensorial, desarrollo psicomotor y otros.

Más tarde surgen los modelos más abiertos a los problemas de tipo pedagógico didáctico sin un análisis de contexto o medio donde están insertos los componentes del proceso del aprendizaje. El énfasis en este periodo está puesto en la enseñanza y el aprendizaje con la planificación de un programa tendiente a lograr ese objetivo. El programa consistirá en graduar ejercicios variados referidos a la dificultad concreta, por ejemplo, si no es posible sumar se podrá comenzar con la idea de número para obtener la conservación de la cantidad y luego llegar a la suma.

Las líneas más modernas intentan vincular los problemas antes mencionados con la conducta en su totalidad, incluyendo, la historia de vida del sujeto, su familia, su escuela, su entorno, su estructura psíquica y social.

La epistemología convergente intenta hacer una confluencia de escuelas cognitivas, los aportes de Piante y de Pichón Riviere, tratando de conceptualizar al sujeto que aprende desde los aspectos afectivos, cognitivos y de su relación con el medio. Aquí el sujeto es mirado desde tres posiciones teóricas diferentes, separando lo intelectual de lo social y de lo intrapsíquico. Entonces, desde esta posición se formula un diagnóstico y un tratamiento para los problemas de aprendizaje.

Con la influencia de las diferentes líneas llamadas "constructivistas", la psicopedagogía adquiere diferentes modalidades de conceptualización y de intervención para la atención del estudiante con problemas de aprendizaje .

Por ejemplo, definiciones como: el sujeto aprende en relación con el

objeto; la acción estructurante del sujeto sobre los objetos; el sujeto construye sus conocimientos cuando construye la realidad; los momentos iniciales del conocimiento son formas a priori, e ideas innatas. Estas definiciones, constituyen construcciones teóricas que la psicopedagogía ha tomado como ejes importantes en la consideración del aprendizaje.

Estas líneas teóricas hacen aportes que permiten a la psicopedagogía fundamentar, acerca de la formación de las funciones psíquicas superiores (memoria, representación, solución de problemas, etc.) y de la relación de éstas con el conocimiento y el aprendizaje: el valor del lenguaje, del medio y de la cultura, del sujeto y del objeto en el proceso de conocer y aprender.

La influencia del positivismo y empirismo se observa en esta orientación psicopedagógica tendiente a la recuperación de habilidades, funciones, o conductas, susceptibles de ser trabajadas con un plan de actividades preestablecido, a efectos de conseguir un resultado esperable y observable.

Transcurridos varios años de la práctica psicopedagógica orientada a la reeducación de funciones para abordar el problema de aprendizaje, se empieza a hablar del trastorno de aprendizaje como síntoma, término que no había sido mencionado hasta entonces y se da un nuevo rumbo a la intervención psicopedagógica.

Esto mostraba que nuevas teorías se estaban manejando en este ámbito, pues ya no se hablaba de reeducar sólo al estudiante, sino de descubrir los componentes emocionales en la vida del educando y su familia que inciden en la generación de la dificultad de aprendizaje. Se trasciende la consideración del sujeto como única categoría en la que se produce el problema de aprendizaje y se introduce la consideración de otros niveles como pueden ser la familia, la escuela, la sociedad en la cual está inserto el estudiante y donde se desarrolla en última instancia el proceso educativo.

Otra de las vertientes de las corrientes psicológicas que ha aportado bastante a la psicopedagogía proviene del enfoque cognoscitivo Poggioli (1995) que centrado en la descripción y análisis de varios procesos, tales como la percepción, la atención, la comprensión, el

pensamiento, la representación del conocimiento, la memoria, la resolución de problemas, entre otros, sustentados en el enfoque de procesamiento de la información, en la actualidad, constituye la corriente central del pensamiento tanto en psicología como en educación.

Este enfoque caracterizado por concebir al aprendizaje como un proceso activo y constructivo centra su interés en los procesos mentales y el procesamiento de la información. Y es activo porque cuando se aprende, se despliegan un conjunto de operaciones y de procedimientos mentales que permiten procesar la información que se recibe, y es constructivo porque permiten construir significados que responden a un contexto.

Esta revolución del procesamiento de la información que ha tenido lugar dentro de la psicología cognitiva durante las últimas décadas se ha caracterizado por un énfasis creciente en los procesos más que en los productos de la actuación en las tareas, Carretero (1998) lo que determina también un cambio en la mentalidad de los educadores en cuanto a considerar el proceso de aprendizaje más allá de la simple evaluación.

Se habla también del enfoque de análisis de tareas que ha dominado el estudio del procesamiento de la información cuyo objetivo ha consistido en descubrir los procesos elementales que se utiliza al ejecutar las tareas y comprender las estrategias con las que se combinan dichos procesos y las representaciones sobre las que actúan tales procesos y estrategias. Carretero (1998)

Desde esta corriente se considera que el aprendizaje es un proceso activo ya se dijo, que ocurre en nuestras mentes, determinado por nosotros, y que consiste en construir estructuras mentales o modificar o transformar las ya existentes a partir de las actividades mentales que realizamos, basadas en la activación y el uso de nuestro conocimiento previo. Poggioli (1995) Esta autora señala también que los resultados del aprendizaje dependen del tipo de información recibida y de cómo se procesa y organiza en el sistema de memoria que implica codificar la información recibida y almacenarla en la memoria para luego recuperarla o evocarla cuando se la necesita.

Sin embargo, no pocas veces observamos cómo estos conceptos teóricos son poco trabajados en la práctica educativa, y se “enseña” y se intenta que “aprendan” al margen a veces no sólo de la pedagogía y de la psicología sino de las demás ciencias de la educación.

Y a pesar de que la psicopedagogía ha sufrido considerables cambios en su fundamentación filosófica, psicológica, pedagógica, sociológica axiológica y desde luego política, se debe reconocer la práctica educativa no ha tenido esos mismos avances.

En el pasado siglo Claparède E. señaló que después de Rosseau hubo que esperar a Herbart para encontrar un intento de fundar la pedagogía en la psicología, un reto para muchas instituciones educativas aún en este periodo actual.

Un concepto que expresa los alcances que esta disciplina puede tener se recoge de Gordillo M. (2006), quien señala que la psicopedagogía es una ciencia que permite estudiar a la persona y su entorno en las distintas etapas de aprendizaje que abarca su vida. A través de sus métodos propios estudia el problema presente vislumbrando las potencialidades cognoscitivas, afectivas y sociales para un mejor y sano desenvolvimiento en las actividades que desempeña la persona.

Siguiendo este mismo enfoque Rodríguez Espinar (1986) y Vélaz y Ureta (1998) fundamentan esta imagen más reciente de la orientación en tres principios; prevención, desarrollo e intervención social. Repetto, Rus y Balguer (1995) incorporan además los principios de diagnóstico – evaluativo y ecológicos Esta dimensión ecológica de la orientación considerado sino en relación con su contexto (Anaya, 1990).

Principios y funciones de orientación psicopedagógica

- El principio de desarrollo, se basa en la idea de que a lo largo de su vida la persona pasa por una serie de estadios o fases de desarrollo cada vez más complejas que son las que fundamentan y dan sentido a sus actuaciones y le permiten interpretar e integrar experiencias y conocimientos nuevos y cada vez más amplios. Existen dos enfoques diferentes del proceso de desarrollo; el

enfoque madurativo y el enfoque constructivo. Ambos enfoques han de ser tenidos en cuenta al plantear una intervención psicopedagógica que persiga el desarrollo.

- Principio de prevención, basado en los planteamientos de Conyne (1983) define prevención primaria como aquella que se centra en la población, se dirige a las poblaciones en riesgo, se anticipa al problema, la intervención puede ser directa o indirecta.
- Principio de intervención social, se refiere no sólo a considerar al sujeto como un elemento activo en su proceso de desarrollo integral, sino a las situaciones y a los mediadores sociales como factores coadyuvantes de ese desarrollo.

Contextos de intervención psicopedagógica

El individuo se va desarrollando poco a poco a lo largo de toda su vida, por lo que la orientación no puede ir destinada tan sólo al contexto escolar sino a cualquier contexto donde se desarrolle la persona a lo largo de todo el ciclo vital, ya que la finalidad última de la orientación es el desarrollo de la personalidad integral del individuo (desarrollo personal, profesional y social) con objeto de que sean capaces de autorientarse ellos mismos (Prados, Núñez, Gallardo y Alzina, 1984).

De éste y otros autores revisados, podemos observar que esta disciplina teóricamente ha tenido bastantes desarrollos de los cuales queremos destacar los siguientes:

- Aplicabilidad en todos los momentos del ciclo vital del ser humano
- Tránsito de un enfoque más reeducativo hacia una mirada más promocional del aprendizaje
- Comprensión de las necesidades y los problemas educativos de una forma más global
- Trascendencia de los saberes de las ciencias sociales, la investigación acción y la investigación acción participativa
- Nueva concepción de los aportes de la ciencia cognitiva y las teorías del procesamiento de la información

- Concepción de las necesidades o problemas educativos de forma más activa – participativa con más actores de la comunidad educativa.
- Importancia de programas sobre estrategias de aprendizaje

La evaluación psicopedagógica

"Ha acabado su educación" no quieres decir que ya no tenga más que aprender, sino que se le han dado medios e indicado modos de seguir aprendiendo.
Carranza Siles L.

Empezar señalando que la evaluación en su sentido amplio en el contexto educativo implica identificar los puntos débiles y los fuertes para tender hacia una mejora, entendida por tanto, se entiende se entiende su carácter no sólo positivo, sino propositivo además.

La evaluación psicopedagógica debe ser coherente con una forma de concebir la intervención psicopedagógica en su conjunto ya que constituye unos de los aspectos fundamentales de dicha intervención. Pérez Juste y García Ramos (1989) entienden que la evaluación psicopedagógica como "el acto de valorar una realidad que forma parte de un proceso, cuyos momentos previos son los de fijación de las características a valorar y la recogida de información de calidad sobre las mismas y cuyas etapas posteriores son la toma de decisiones en función del juicio emitido".

Según los autores actuales se entiende por evaluación psicopedagógica el proceso de recogida y análisis de la información relevante, relativa a los distintos elementos que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje para identificar las necesidades educativas de determinados estudiantes que presentan dificultades en su desarrollo personal o desajustes respecto al currículo educativo por diferentes causas para fundamentar y concretar las decisiones respecto a la respuesta curricular y el tipo de ayudas que precisan para progresar en el desarrollo de las distintas capacidades.

Se señala que la finalidad de la evaluación psicopedagógica es orientar el proceso de toma de decisiones sobre el tipo de respuesta educativa que precisa el aprendiz para favorecer su adecuación de desarrollo personal, sin olvidar que debe servir para orientar el proceso educativo en su conjunto, facilitando la tarea del profesorado que trabaja día a día en el aula, por lo tanto la evaluación psicopedagógica cumple con una función preventiva ya que no se circunscribe exclusivamente a propuestas de atención individual, sino que dirige su propuestas a asegurar una práctica educativa adecuada para el desarrollo de todos los estudiantes. Y para ello, se hace necesaria la complementariedad que sólo puede garantizarse desde el análisis y el debate, con acuerdos compartidos entre el psicopedagogo, el profesorado y los padres, respetando las atribuciones profesionales y personales de cada integrantes de la comunidad educativa.

Se debe tener en cuenta también qué evaluar en caso de necesidades educativas especiales, problemas de aprendizaje, dificultades de aprendizaje, problemas de conducta, problemas emocionales, habilidades sociales, procesamiento de la información, memoria, comprensión lectora, solución de problemas, metacognición, motivación entre otros, y cómo evaluarlos, (métodos, técnicas e instrumentos); sin dejar fuera la planificación de cuándo evaluar (momentos de la evaluación) y para qué evaluar (toma de decisiones).

Además de qué evaluar es importante determinar la etapa de desarrollo humano del aprendiz, el ciclo que cursa, los procesos de enseñanza-aprendizaje, la interacción aula-estudiante, aula-profesor, estudiante – familia y sociedad en su conjunto.

El objeto central de la evaluación tal como se conciben en el proceso de adaptación curricular son las necesidades educativas y según Verdugo (1995) dichas necesidades pueden entenderse como el resultado de la interacción entre las variables individuales (competencia curricular, estilo de aprendizaje, historia previa del desarrollo y aprendizaje y evaluación del desarrollo) y las de tipo educativo, situadas ambas en el marco más general de los sistemas familiar y comunitario.

Otro ámbito de la evaluación se centra en procedimientos y técnicas de evaluación. En el momento actual cuando se pretende responder a la diversidad, se tienden a experimentar cambios en cuanto a los procedimientos tradicionales, combinando técnicas cualitativas y cuantitativas y empleando diversos procedimientos capaces de valorar las potencialidades y debilidades del aprendiz, el facilitador, el proceso, el contexto y el medio en que se desarrolla el proceso.

Se debe destacar que no debe dilatarse más allá de lo estrictamente necesario; por ello, un modelo ágil resulta necesario y para ello es importante tener un flujo gramático de procedimientos que sean conocidos por cada integrante de la comunidad educativa.

La evaluación psicopedagógica desde diversos enfoques

Tanto en la evaluación como en la intervención psicopedagógica se decía, se tiene una diversidad amplia de enfoques, los cuales se pueden agrupar tres que de alguna manera se describirán de forma muy general en este apartado: el enfoque conductual, el enfoque cognitivo, el enfoque social. Vidal y Manjón (1992)

1. Enfoque conductual

En este enfoque la tarea del evaluador se traslada desde la descripción de lo que el sujeto "es" y "padece" a lo que el sujeto "hace" y a las condiciones bajo las cuales lo hace, adoptando habitualmente la forma de análisis funcional de la conducta.

Principios

- La evaluación se considera como elemento esencial en el currículo, de éste proceso proviene la demanda de atención
- El diagnóstico se considera el puente entre la evaluación y la orientación
- La finalidad del diagnóstico es determinar la naturaleza de las dificultades, su gravedad y los factores que subyacen
- Los objetivos del diagnóstico son apreciar el nivel cognoscitivo, afectivo y motor; identificar los factores que intervienen en el

desarrollo; adaptar los elementos del proceso de enseñanza/aprendizaje

- El diagnóstico pedagógico puede ser: general, analítico e individual
- Los contenidos pueden ser las dificultades de lecto-escritura, orales y aritméticas, problemas de personalidad, aptitudinales, vocacionales, problemas psicológicos, historias de vida, técnicas de estudio y otros

Instrumentos

Los test psicológicos poseen grandes sesgos socioculturales y aportan medidas indirectas. La conducta depende estrechamente de los antecedentes y de los consecuentes. Las conductas deben ser evaluadas en sus contextos naturales. La evaluación debe realizarse directamente, sin recurrir a constructos teóricos.

La evaluación debe ser criterial e ideográfica. Una evaluación directa implica que sea multimétodo, multisituación y multiconducta.

Procedimientos

Los autores revisados coinciden al señalar la importancia de la fase de valoración y medición y la fase de diagnóstico individual.

Fase de valoración y medición

Esta fase está dirigida a la elaboración de una "línea base" del comportamiento del sujeto (identificación de las habilidades determinación de la historia conductual y valoración de los déficits o excesos conductuales detectados) tiene como procedimientos esenciales los siguientes: Observación directa y sistemática. Estrategia multimétodo, multisituación y multiconducta.

Fase de diagnóstico individual

Esta fase está dirigida al análisis funcional de la conducta, que relacionará entre sí las diferentes variables recogidas, sus procedimientos son:

- Elaboración del modelo funcional de conducta:

¿Cuáles han de ser potenciadas?

¿Cuáles han de ser reducidas/eliminadas?

¿Cuáles instauradas?

- Procedimientos de intervención más adecuados.
- Criterios de evaluación del tratamiento.

Instrumentos

Los instrumentos utilizados desde este enfoque son los siguientes:

- Escalas
- Registros
- Informes
- Auto-informes
- Auto-observaciones
- Entrevistas

1.2 Enfoque cognitivo

Basado principalmente en la psicometría aunque ésta no sólo es utilizada este enfoque, pero este enfoque tiene como procedimiento básico la aplicación de los test estandarizados. Este enfoque está compuesto por los siguientes elementos básicos:

Principios

- La inteligencia es un conjunto de aptitudes.
- Las capacidades humanas son estables y consistentes, y se pueden representar en forma de coeficiente intelectual o de niveles de desarrollo.
- La evaluación para ser objetiva debe ser cuantitativa.
- La conducta es considerada como un rasgo, como un signo, es decir, debe entenderse como manifestación indirecta de variables subyacentes.
- El análisis se realiza sobre unidades morales y no moleculares; es decir, se toman unidades amplias de análisis.

- La evaluación debe ser normativa, en este enfoque es previa a la evaluación la construcción de las normas grupales que se van a tomar como referencias.
- La referencia debe acercarse además a normas o dominios, en el sentido de graduación de las tareas en función de la dificultad.
- La referencia puede hacerse además a normas o criterios en el sentido de partir como significativo el logro de determinadas conductas.

Procedimientos

Siguiendo el enfoque psicotécnico son, en las distintas fases de la evaluación, son los siguientes:

- **Recogida de información:** en la recogida de datos para la evaluación psicotécnica se suele utilizar la entrevista inicial. La selección de los instrumentos y posteriormente la aplicación de pruebas.
- **Análisis de la información:** el análisis e interpretación de la información obtenida se realiza mediante la obtención de puntuaciones típicas, el análisis de las puntuaciones típicas y la elaboración del perfil.
- **Valoración de la información:** el enfoque psicotécnico realiza la valoración de la información deduciendo de manera hipotético-deductiva las diferencias individuales de cada caso.
- **La orientación curricular:** el diseño del tratamiento educativo es indirecto ya que el examen psicotécnico no tiene necesariamente está vinculado con las situaciones de aprendizaje aúlico, puede ser al margen de ello y desarrollarse en el ámbito clínico si así se requiere.

Instrumentos

Las herramientas de evaluación básicas de éste enfoque son los test psicológicos, como: de aptitudes, de habilidades, de conocimientos, de intereses, de personalidad, de adaptación y es importante considerar que deben ser validados y el proceso de baremación no se debe obviar.

La puntuación directa de una persona en un test no es directamente interpretable si no la referimos a los contenidos incluidos en el test o al rendimiento de las restantes personas que comparten el grupo normativo. Para ello, se deben obtener los baremos y así poder comparar esta puntuación con las que obtienen las personas que han formado el grupo normativo. Los baremos consisten en asignar a cada posible puntuación directa un valor numérico (en una determinada escala) que informa sobre la posición que ocupa la puntuación directa (y por tanto la persona que la obtiene) en relación con los que obtienen las personas del grupo normativo donde se bareman las pruebas.

Entre las diversas formas de baremar un test, destacamos las siguientes: Baremos cronológicos: Edad Mental y Cociente Intelectual, Centiles o percentiles o puntuaciones típicas: estándares, normalizadas, escalas T y D, estatinos o eneatipos. Lo más usual en las pruebas comercializadas es encontrarse baremos realizados en escala de centiles ó estatinos.

Los instrumentos que se aplican en este tipo de diagnóstico deberán reunir los siguientes requisitos:

Confiabilidad

Es la coherencia de las calificaciones derivadas de una determinada prueba, para valorar la confiabilidad de una prueba es aplicar a un sujeto o grupo y luego, al cabo de poco tiempo, administrarlo a las mismas personas de nuevo. Si se consiguen resultados semejantes, la prueba será confiable. y que diferentes observadores concuerden en la presencia o ausencia de determinado atributo y no varíe dependiendo de quién es el evaluador.

Validez

Es la capacidad de un instrumento para medir aquello para lo cual ha sido creado. Una medida de la validez se llama validez de contenido, o sea el hecho de que la prueba contenga o no una muestra adecuada de las destrezas o conocimientos que se supone debe cuantificar.

Representatividad

Es la cualidad del instrumento para demostrar que contiene los rasgos o características del atributo a evaluar. Es por ello que, en las pruebas que se realicen debemos estar seguros que se están cubriendo todos los reactivos o ítemes a evaluar.

Discriminación

Es la capacidad de que los reactivos puedan diferenciar a los individuos de acuerdo con su nivel de dominio del rasgo o atributo medido.

Factibilidad

Es la capacidad de ofrecer la posibilidad efectiva de evaluar: ¿los instrumentos pueden ser aplicados a los estudiantes en términos técnicos, humanos y de alcance?, ¿se adaptan a las características de los estudiantes?, ¿su coste en términos de recursos humanos y materiales?, ¿es su aplicación sencilla?

1.2.1. Enfoque Neo cognitivo

En este tercer enfoque podemos agrupar algunos modelos teóricos provenientes de los aportes de las corrientes cognitivistas y constructivista y consideran que las deficiencias cognitivas y de aprendizaje se deben, al menos en parte, a deficiencias cualitativas y cuantitativas en la instrucción recibida (formal e informal).

Principios

- El desarrollo intelectual es algo dinámico y dependiente de factores socioculturales.
- La inteligencia planteada como un repertorio de conductas y destrezas, o componentes intelectuales.
- La inteligencia es desarrollable en sus elementos estructurales y funcionales
- El análisis de la conducta estratégica debe hacerse desde sus componentes, mapa cognitivo u otros.
- Es necesario diferenciar competencia, estrategia y conducta de logro

- Lo importante en la evaluación es la determinación de las ayudas necesarias para desarrollar la ejecución intelectual.
- Los test deben aplicarse en situaciones propias de enseñanza/aprendizaje también como parte de un experimento científico.
- Los factores afectivo-emocionales han de considerarse como activadores/desactivadores de la conducta intelectual.
- Los déficits son analizados desde el procesamiento de la información: entrada, procesamiento, salida.
- La evaluación ha de hacerse sobre diferentes tareas y modalidades de información.

Procedimientos

Fase de obtención de la información: se utilizan los test normalizados pero con un procedimiento claramente diferente en el que se produce:

Una nueva relación examinador-examinado de tal manera que el examinador adopta un rol de mediador (docente) muy distante del "experimentador" psicotécnico y por otro lado el examinado asume un rol de aprendiz.

Y una nueva estructura de los test, éstos son aplicados en forma de test-entrenamiento-re-test para de esta forma intentar averiguar el potencial de cambio de los sujetos examinados.

Fase de análisis-interpretación-valoración de la información

- Elaboración de una hipótesis diferencial explicativa.
- Diseño de un programa compensatorio.
- Aplicación del programa compensatorio.

Fase de contratación de la hipótesis

Una fase que se considera básica en este enfoque es la de contratación de la hipótesis elaborada en la fase anterior, mediante el uso de dos procedimientos:

- Evaluación del programa de compensación.

- Uso de estrategias de correlatos, heurísticas y de comparación.

Conceptos

- Mapas mentales
- Redes neuronales
- Potencial de aprendizaje
- Mediación
- Proceso cognitivo y operación mental
- Modificación cognitiva
- Modalidad estimular
- Funciones y mapa cognitivo
- Estrategias de aprendizaje
- Memoria
- Motivación
- Metacognición

Instrumentos

Los tests neuropsicológicos normalizados, baterías, escalas, inventarios de estrategias metacognición, potencial de aprendizaje suelen ser los que se privilegian.

1.3. Enfoque sociocomunitario

Una situación frecuente que se presenta en la práctica psicopedagógica es la aparente presencia de dificultades del aprendizaje, que son consideradas como trastornos de origen neurológico o psicológico; sin embargo, en muchos casos se trata de problemas derivados de situaciones socioculturales y económicas (migración, bilingüismo, familias analfabetas, condiciones sociodemográficas deficitarias). La tendencia es pretender abordar el tema mediante clases especiales, previo un diagnóstico psicológico o neurológico en su caso tratar de modificar los programas y los criterios de evaluación y rendimiento para hacerlos más adecuados con su realidad cognitiva y de aprendizaje.

Este sesgo parece derivar más de una percepción sociológica equivocada, que de la realidad psicológica de los aprendices que no aprenden, pues al ser el aprendizaje es un proceso neuropsicológico, cognitivo que se efectúa en un contexto sociocultural el problema se

hace multifactorial. Es así que factores como las deficiencias en la calidad educacional, padres poco comprometidos con el proceso, insuficiente preparación de los facilitadores, dificultades del currículo, en entorno educativo y otros pueden incidir también en el proceso del aprendizaje. Bravo (2009)

Por ello, es que podemos decir que un enfoque psicopedagógico integrado de las dificultades de aprendizaje debiera tomar en consideración tanto las características socioculturales, cognitivas y psicolingüísticas. Pretender centrar casi todo el esfuerzo pedagógico en el contexto educacional sin aplicar los aportes de la psicología social y/o comunitaria, atenta contra el éxito de los resultados de cualquier proceso en el que se intenten facilitar aprendizajes.

Por ello, la intervención psicopedagógica desde un enfoque sociocomunitario tiene como objetivos el desarrollo humano integral y la reducción de los problemas psicosociales, a nivel de población, no a nivel individual sino colectiva y más preventiva que restauradora. Esta intervención suele centrarse en problemas, necesidades y cuestiones sociales detectadas en la comunidad en su conjunto. Para ello, parte de una evaluación del estado inicial del sistema social a modificar, sobre todo en cuanto a la dinámica evolutiva, estructura sistémico-social interna y la relación ecológica con el entorno. Baña (2000)

El objetivo inmediato de toda intervención es producir un cambio o transformación, en la intervención socio-comunitaria se trata de producir un cambio social a través de la transformación de las estructuras educativas y los procesos sociales. El proceso es complejo, multifactorial, multidimensional, dinámico, imprevisible y desconocido. Y al ser el ámbito de la aplicación e intervención socio-comunitaria muy amplio se deben considerar factores como la demanda de los padres, los docentes o profesores y de la propia comunidad e institución educativa.

Principios

- Intervención no sólo individual sino grupal
- Va más allá de los problemas cognitivos, aborda dificultades también afectivas y de valores
- Entorno educativo más allá de la escuela

- Aprendizaje más allá del sistema de conceptuales y procedimentales
- Un investigador intra o extra grupo comprometido que facilite un proceso de análisis crítico
- La comunidad educativa pueda tomar sus propias decisiones y adoptar la postura que mejor convenga
- La intervención psicopedagógica socio-comunitaria es una actividad que fomenta que sean los sujetos, quienes se involucren
- Participación en la mejora de su calidad de vida, mediante la creación o transformación
- Recursos sociales que movilicen las capacidades individuales y colectivas siendo ellos/as mismos quienes encuentren las soluciones a sus problemas, aprendan en su contexto
- Toman posición y participación de las situaciones conflictivas o cotidianas que su comunidad o sociedad les demanda.
- Forman parte del carácter dinámico y contradictorio del proceso educativo y sus dificultades

Procedimientos

Luego de realizar el proceso de reflexión conjunta, la estrategia de intervención que surge, por ser coherente con la filosofía que se ha tratado de reflejar anteriormente de lo que es la intervención psicopedagógica sociocomunitaria, es la investigación-acción-participación (IAP), definida como el estudio de una situación social con el objetivo de mejorarla, mediante la participación de personas directamente implicadas en la situación que se pretende transformar. (Baña, 2000)

En el proceso pueden diferenciarse una serie de fases entendidas como marco de referencia y no como modelo prescriptivo paso a paso, que pueda limitar la variedad de vías que puedan ser utilizadas y la exclusión de agentes comunitarios de investigación.

Fase de reflexión

En la primera de ellas, la inicial, luego de realizar un análisis de la situación problemática sobre la que se quiere intervenir, se establecen dos objetivos:

- Observar si la Comunidad es consciente del papel de la escuela y de sus derechos y deberes para con ella.
- Contribuir a la toma de conciencia de esa comunidad acerca de lo que sucede con la escuela y las posibilidades de solución a sus problemas y dificultades.

Fase de planificación

En esta segunda fase, se formulan las estrategias de acción para abordar el problema, es decir, que se trata de la planificación de la obtención de información.

Al ser un marco tan amplio, es necesario abordar los problemas o dificultades socio-comunitarias y educativas desde un ámbito ínter y multidisciplinar, potenciando la coordinación entre áreas y no la defensa de un propio programa de actividades, por lo que se debe partir de un planteamiento propio para obtener uno conjunto.

En este contexto se ve conveniente escuchar a los protagonistas: administración educativa, estudiante s/as, profesores/as, madres/padres, y la colectividad en general, para así identificar sus problemas, necesidades y demandas.

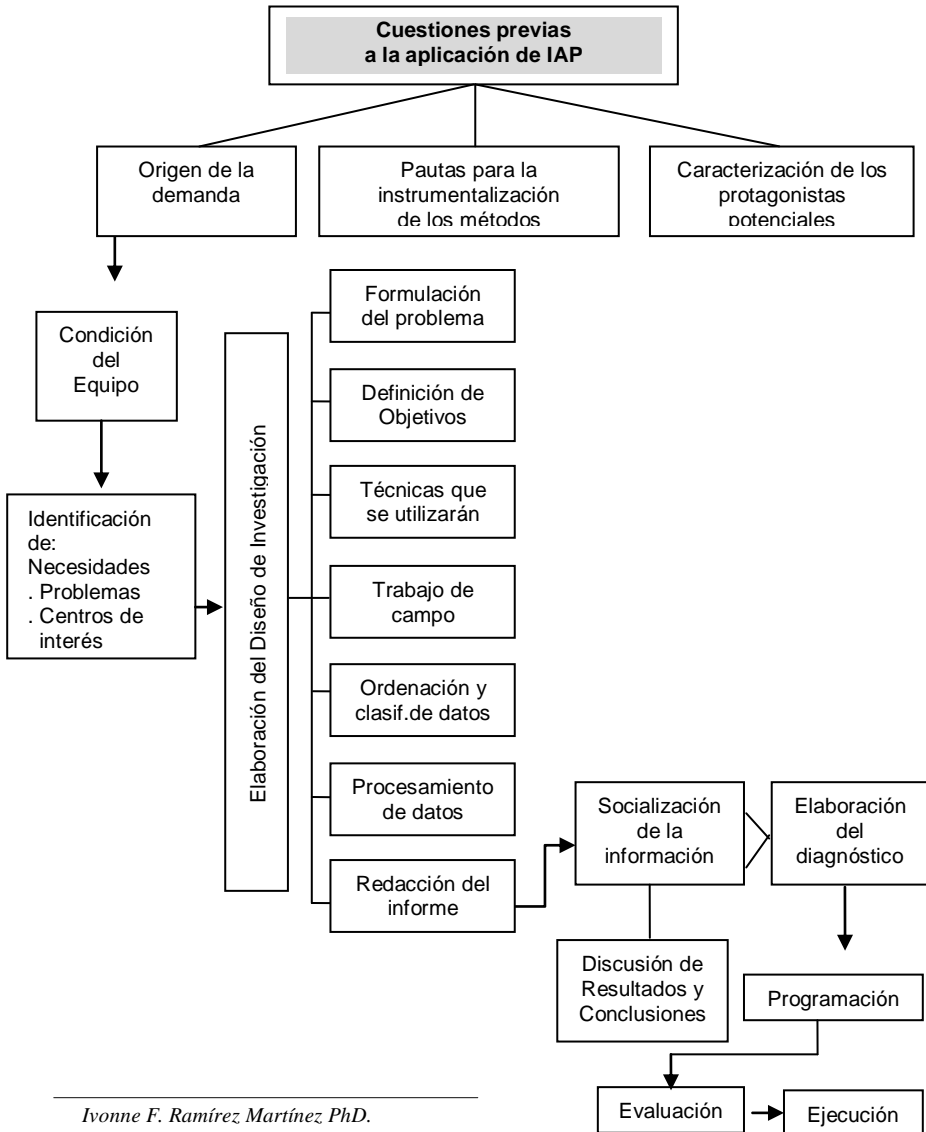
La duración de la intervención psicopedagógica socio-comunitaria implica la auto sostenibilidad del proceso a cargo de todos en una participación conjunta, lo que conduce a desarrollar una propia autonomía y hábitos de responsabilidad individual y social con la intención de provocar un cambio social, en el sentido que favorezca las relaciones entre los miembros del grupo, la comunidad y colectivo social.

Su potencialidad está también en reflexionar y planificar una serie de actividades que desarrollan los docentes en sus aulas, tanto para el proceso curricular, como para su autodesarrollo profesional, la mejora de los programas educativos, de los sistemas de planificación y de la política de desarrollo que se asume. La Torre (2003)

Estas actividades tienen en común la identificación de estrategias de acción que son implementadas y más tarde sistemáticamente sometidas a observación, reflexión y cambio.

Este proceso debe ser cuidadosamente planificado y consensuado con el colectivo que integra la comunidad educativa, sobre todo pensando en problemas y necesidades que son de interés general.

Al ser procesos complejos el abordaje también implica la utilización de procedimientos cuidadosamente planificados y reflexionados.



Puede tener diversos propósitos específicos, como citan algunos autores: Boggino y Rosekrans (2004)

- El mejoramiento de la enseñanza
- El mejoramiento de los resultados de los aprendizajes
- El perfeccionamiento docente
- La evaluación de la propia práctica pedagógica
- La comprensión de un problema
- Reflexionar críticamente *sobre* la acción y *en* la acción

Para que el objetivo principal de la investigación - acción – participativa tenga éxito y la comunidad sea el principal agente de cambio para transformar la realidad, se deben realizar las siguientes acciones: (Castro, 1996):

- Concienciar o sensibilizar a los padres y/o a la comunidad de su realidad, de sus necesidades y de los factores próximos y lejanos que condicionan las mismas.
- Dotar a la comunidad de habilidades y capacidades para la toma de decisiones acerca de las actuaciones que son convenientes para dar solución a dichas necesidades.
- Lograr el compromiso de la comunidad para la acción transformadora.
- Facilitar la autogestión de la acción transformadora, para que se realice con independencia de los sistemas de control.

Para conducir un proceso de investigación -acción - participativa en el aula, se pueden orientar a través de las siguientes pautas:

Fase 1: Se elige el problema que se quiere solucionar

Delimitar con cuidado el problema que se va a investigar.

Fase 2: Se revisa la bibliografía pertinente

Durante la revisión bibliográfica se establece un “diálogo” con la bibliografía:

- ¿Qué métodos hay para abordar el problema?
- ¿Qué factores intervienen?

La información aprendida se contrasta con el conocimiento práctico de un contexto determinado del estudiante o del grupo.

- ¿Qué particularidades tienen el estudiante y/o el grupo de estudiantes que presenta las dificultades?
- ¿Coinciden las predicciones de la teoría con el conocimiento del contexto?

La información aprendida se contrasta con el conocimiento práctico de un contexto determinado.

- ¿Coinciden las predicciones de la teoría con el conocimiento del contexto?

Fase 3: Se determina la metodología para recoger los datos

El diseño de los instrumentos de medición implica una revisión minuciosa es importante recurrir a fuentes que impliquen diferentes puntos de vista.

Dentro de este enfoque, fuera de las metodologías provenientes de la psicología cognitiva como test, escalas, pruebas y otros se privilegian otros recursos como son:

Historia de vida

Estudio de caso referido a un estudiante dado, que comprende no sólo su relato de vida, sino cualquier otro tipo de información o documentación adicional que permita la reconstrucción de la forma más exhaustiva. Estos pueden ser:

- De relato único
- De relatos cruzados (padre, madre, hermanos, familiares, otros profesores en actividades del hogar y la escuela)
- De relatos paralelos (se cuenta con la participación simultánea de padre, madre, hermanos, familiares, otros profesores)

Observación participante

Mediante esta técnica el docente o profesor traspassa la experiencia del aula y observa en el hogar, espacios recreativos, y otros espacios de participación. Los recursos mecánicos como la grabadora, filmadora y/o máquina fotográfica deben ser utilizados con cautela, evitando que inhiban, cohíban o limiten la expresión y participación espontánea. Si esto sucediese, es mejor no utilizarlos, aunque se corra el riesgo de perder cierta información.

Análisis de documentos

Para el procesamiento y análisis de documentos importantes de porten los padres, como son boletas de calificaciones, notas de profesores, informes de profesionales de salud, médicos, trabajador social o provenientes de instituciones donde el estudiante ha permanecido o participado.

Notas de campo

Son registros que contienen información in vivo por el docente o profesor. La información se realiza a través de descripciones y reflexiones percibidas en el contexto real. El objetivo de esta técnica es disponer de narraciones que se producen en el contexto de la forma más exacta y completa posible, así como de las acciones e interacciones de las personas. La Torre (2003).

Fase 4: Se analizan los datos

Durante el recojo y el análisis de los datos es importante que el docente intercambie sus ideas e impresiones con otros colegas y padres o tutores.

Fase 5: Se comparten las conclusiones con los padres, colegas y estudiante s

Los resultados de la investigación acción deben compartirse con los padres, tutores, colegas y estudiante s para asegurar la difusión de los resultados del diagnóstico.

Fase 6: Se planifican acciones

Se consensuan las acciones con el grupo y se toman decisiones de manera conjunta para la aplicación de la intervención seleccionado con cuidado las estrategias de intervención.

Fase 7: Se evalúan los resultados:

- ¿Qué estrategias usa el o los estudiante s?
- ¿Son buenas estas estrategias?
- ¿Se advierten posibles mejoras?
- ¿es necesario volver a reflexionar y planificar nuevas estrategias?

En la etapa post investigación se procede a la difusión desde procesos de responsabilidad compartida- por parte del grupo a la comunidad y para ello se constituye una comisión de seguimiento, cuya función además, será la coordinar, comunicar, colaborar, establecer redes de ayuda y otros, iniciándose quizás, nuevamente el ciclo, con nuevos problemas.

Aspectos transversales de la evaluación psicopedagógica

Independientemente del enfoque de evaluación que se asuma, consideramos importante asumir los criterios de Castellanos (1999), quien señala que “en una enseñanza desarrolladora, la evaluación debe contribuir a un diagnóstico dinámico, continuo e integral del estudiantado, destacando el componente significativo y propositivo de la evaluación. Esta autora destaca que las actividades e instrumentos de evaluación deben propiciar el diagnóstico de la actividad intelectual productivo-creadora (de su componente procesal y operacional) y del desarrollo alcanzado en las habilidades de reflexión y regulación metacognitiva.

Indica además el énfasis en establecer la calidad de los nuevos aprendizajes, es decir, su solidez y duración, sus posibilidades de ser recuperado, generalizado y transferido a nuevas situaciones, es decir, su funcionalidad. Y finalmente, debe ofrecer indicaciones a los/las docentes para determinar en qué medida estos aprendizajes están promoviendo el crecimiento personal de los/las aprendices, de su capacidad de aprender a aprender, y de su disposición para hacerlo permanentemente”.

En ese entendido, podemos decir que los principios de la evaluación desarrolladora Castellanos (1999) podrían ser de un aporte importante al diagnóstico psicopedagógico. Citamos aquellos que consideramos valiosos para este proceso:

- **Carácter orientador y programático:** la evaluación como paso necesario para trazar las estrategias destinadas al desarrollo de las potencialidades de los estudiantes.

- **Relación dialéctica entre realidad y potencialidad:** debe de estar orientada a caracterizar lo que es sujeto es, sus niveles cuantitativos y cualitativos de competencia actual, y lo que *puede llegar a ser*, de acuerdo con su potencial, y si recibe las influencias y oportunidades adecuadas por parte de la sociedad (diagnóstico dinámico).

- **Integralidad:** la evaluación debe permitir la obtención de un conocimiento integral de la personalidad del/de la estudiante, ofreciendo una visión completa de los diversos contenidos a evaluar que permita, igualmente, comprender sus interrelaciones.

- **Carácter diferenciado o individualizado:** implica la necesaria flexibilidad para reconocer que no siempre es posible evaluar a todos los/las estudiantes de la misma manera, utilizando los mismos procedimientos. A veces es necesario utilizar estrategias casuísticas (diagnóstico individualizado) para dar solución al problema de la evaluación de un sujeto determinado. En la escuela, un fin esencial de la evaluación es identificar las necesidades generales de aprendizaje y las necesidades educativas especiales de los/las aprendices.

- **Creación de oportunidades:** el diagnóstico más efectivo tiene lugar en situaciones que impliquen y exijan la manifestación y/o desarrollo de las potencialidades de los sujetos (y en general, de aquellos contenidos que queremos evaluar). Serán situaciones que recreen o reproduzcan los verdaderos desafíos del aprendizaje, o los que las personas enfrentan en su vida cotidiana, donde ponen en práctica en toda su plenitud el potencial de sus recursos.

Fases de un proceso de evaluación psicopedagógica

- Planificación.
- Recogida de datos y elaboración de hipótesis.
- Comprobación de las realizaciones de los estudiantes: test y pruebas; análisis de los trabajos
- Corrección e interpretación.
- Devolución de resultados y orientaciones.

Instrumentos

Se privilegian los test psicológicos, pruebas objetivas, listas de control, escalas de observación, modelos referenciales, exámenes tradicionales.

Desde esta perspectiva del diagnóstico, como señala García Pastor (1993), el diagnóstico no puede ser independiente de lo que exige la escuela concreta a la que asisten los estudiantes.

3. Qué evaluar:

La evaluación psicopedagógica es un proceso que tiene como centro de interacción que se produce entre la situación actual del estudiante y su contexto educativo (especialmente educativo) en orden al desarrollo de las capacidades de aquél que constituye los objetivos generales de la enseñanza (es decir, sus capacidades cognitivas, psicomotrices, de interacción social, culturales, bilingüismo, de contexto, motivaciones y otros).

En este sentido puede decirse que tal proceso requiere una primera fase en la cual se recoge información sobre el sujeto y su contexto y una segunda fase en la que esta información es valorada e interpretada para lograr comprender las interacciones ente ambos y las consecuencias de éstas respecto al aprendizaje y desarrollo del estudiante.

Además es un proceso cíclico de obtención de datos y de valoración seguidos de modificaciones de la enseñanza que, al ser evaluada en sus resultados, dan lugar a un nuevo ciclo de obtención de datos más valoración seguidos de modificaciones de la enseñanza hasta ajustar la respuesta educativa al problema y lograr optimizar el proceso de desarrollo y aprendizaje del estudiante. Robert Ruiz (1988), MEC (1992), Verdugo (1995) consideran las siguientes:

3.1. Variables relativas al estudiante

Las variables referidas al estudiante pueden ser muchas; sin embargo nos limitaremos a considerar las más relevantes:

a) La competencia curricular

Se refiere al conjunto de capacidades previstas en el currículo educativo y que el estudiante ya posee en el momento de la evaluación, es decir, la constatación de qué capacidades posee ya el estudiante respecto a lo que socialmente se espera de él por su edad (traducido en términos de programaciones de objetivos y contenidos educativos). Evidentemente, esta competencia puede definirse de distintas maneras en la práctica y puede valorarse de una manera general o, por el contrario, muy específico en cuanto a cierta capacidad o competencia.

Puede limitarse a ser definida en términos genéricos hablando de si el estudiante posee un nivel de comprensión y expresión oral más o menos alto respecto al ciclo y nivel que cursa, si posee un nivel adecuado para la solución de problemas, de participación activa en grupos de trabajo de iguales, comprensión lectora. Pero también puede hacerse de manera detallada, concretando como se encuentra respecto a los objetivos generales y contenidos programados para su ciclo y nivel educativo.

Al analizar los objetivos generales de la etapa y ciclos que cursa se obtiene más fácilmente una visión completa de cuáles son sus competencias curriculares, y es posible compararlas con la de sus pares, no obstante, esa evaluación informa sólo del nivel de competencia curricular actual del estudiante y la evaluación ha de ser dinámica: debe captar no sólo el aprendizaje actual del estudiante, sino también su potencial de aprendizaje. Para poder conocer la competencia curricular "potencial", de lo que se trata es de modificar la ayudas pedagógicas que el estudiante recibe (condiciones de la enseñanza), y ver a continuación sí, con estas modificaciones, u competencia sigue igual o, por el contrario, hay cambios.

Si el nivel de competencia curricular actual del estudiante respecto a la solución de problemas de cálculo, no incluye la capacidad de resolver estos problemas cuando trabaja en solitario; modificamos

algunos aspectos de la enseñanza (cómo darle una plantilla dónde están los pasos a seguir en el problema para que él lo siga y vaya anotando los resultados, leerle los problemas en voz alta, darle material manipulativo para que solucione el problema haciendo las cosas antes de escribirlas, usando estrategias de codificación y apoyo de la información) y luego se analiza cuál es el efecto causado, si ¿Ha mejorado su competencia en solución de problemas de cálculo? o ¿sigue igual? o tal vez ¿ha mejorado, pero sólo en algunos aspectos?.

De esta forma, la evaluación de la competencia curricular la hace el propio educador que enseña la asignatura donde el estudiante tiene problemas, aunque también puede recibir asesoramiento para hacerlo e incluso colaboración de éste. A través de la investigación - acción se identifican la existencia de un problema en el proceso del aprendizaje de un estudiante, y su característica fundamental sería que el propio docente o facilitador tratará de analizar qué factores están involucrados y qué tipo soluciones se ve conveniente aplicar.

b) El estilo, las estrategias y los enfoques de aprendizaje

El estilo de aprendizaje

Los estilos de aprendizaje se refieren a las preferencias personales por modos de procesar la información, haciendo hincapié en las variables de naturaleza cognitiva. Se dice que se refiere al "cómo aprende", a cuáles son sus preferencias respecto a agrupamientos y materiales, cuál es su curva de atención, cuáles son los procedimientos que emplea, etc.; evidentemente, ello se debe a que los niveles de competencia similares en realidad encierran maneras de aprender distintas; cuanto mejor se conozca y mejor conozcamos cómo aprende el estudiante, más fácil será adaptar el cómo se puede enseñar con efectividad.

El concepto de estilo de aprendizaje es definido desde diversas perspectivas lo que sí está se sabe es que es una variable esencial al valorar necesidades educativas especiales. Glez, Manjón y otros (1993), señalan que "los estilos de aprendizaje implican variables que van más allá de lo cognitivo, variables de tipo afectivo y emocional, y son un condicionante esencial del grado de aprendizaje de los sujetos, en cuanto que condicionan la medida en que cada cual

puede aprovecharse de unos u otros modos de enseñanza, de acuerdo con todas las evidencias y modelos de aprendizaje aportados por la psicología cognitiva más reciente".

La evaluación de los estilos cognitivos debería tener en cuenta como aspectos esenciales, al menos, los siguientes:

- Tipos de agrupamientos en los que el estudiante se siente más cómodo y alcanza mejores aprendizajes, en función del tipo de contenido que está aprendiendo (una rutina o destreza, conceptos, hábitos, valores...)
- Modalidades de presentación de las tareas (visual, oral, escrita...), y modalidades de respuesta (oral, escrita, motriz...), con las que mejor se maneja
- Dependencia y autonomía en el desarrollo de las actividades de enseñanza y aprendizaje
- Estilos cognitivos o patrones característicos de comportamiento a la hora de realizar una actividad

Alonso y Gallego, (1991a y 1992a), tras realizar la aplicación del Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA) a una muestra de estudiantes universitarios, extraen las siguientes caracterizaciones al estilo activo, reflexivo, teórico y pragmático las características de cada uno de ellos se sintetizan de la siguiente forma:

- **Estilo Activo:** animador, improvisador, descubridor, arriesgado y espontáneo
- **Estilo Reflexivo:** ponderado, concienzudo, receptivo, analítico y exhaustivo
- **Estilo Teórico:** metódico, lógico, objetivo, crítico y estructurado
- **Estilo Pragmático:** experimentador, práctico, directo, eficaz y realista

Estrategias de aprendizaje

Las estrategias de aprendizaje son conductas que se desarrollan para operar sobre el modo en que la información es procesada, codificada y recuperada para el logro de su posterior aplicabilidad y transferencia. Implican secuencias integradas de procedimientos o tareas y habilidades mentales que se activan con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento y/o utilización de la información. Barca (2000)

En esta categoría se incluyen los modelos que combinan la perspectiva cognitiva del procesamiento de la información, con otras dimensiones de la personalidad (motivación y autoconcepto) y los métodos de estudio. Las investigaciones realizadas desde estos modelos, se centran en el estudio de las diferencias individuales, estableciendo relaciones entre diferentes variables intrasujeto, como por ejemplo, relación entre ansiedad, autoestima, autoeficacia, etc. y estrategias de aprendizaje.

a) Estrategias de adquisición de información

El primer paso para adquirir información es atender, los *procesos atencionales* son los encargados de seleccionar, transformar y transportar la información desde el ambiente al registro sensorial.

b) Estrategias de codificación de información

La elaboración (superficial o profunda) y la organización más sofisticada de la información, conectan ésta con los conocimientos previos, integrándola en estructuras de significados más amplios (formas de representación) que constituyen la llamada, por unos, estructura cognitiva y, por otros, base de conocimientos. El proceso de codificación se sitúa en la base de los niveles de procesamiento más o menos profundos; de acuerdo con éstos se aproxima más o menos a la comprensión, al significado.

c) Estrategias de recuperación de información

Uno de los factores o variables que explican la conducta de un individuo es la información ya procesada. El sistema cognitivo necesita, pues, contar con la capacidad de recuperación o de

recuerdo de ese conocimiento almacenado en la memoria de largo de plazo.

d) Estrategias de apoyo al procesamiento de la información

Éstas corresponden a las estrategias de apoyo al procesamiento de la información, según Brown, citado por Mateos (2001), quien las define como habilidades cognitivas que son necesarias y útiles para la adquisición, uso y control del conocimiento y de otras habilidades similares. Ellas incluyen la habilidad para planificar y regular el uso efectivo de nuestros propios recursos cognitivos.

Su importancia radica en que son herramientas necesarias y útiles para darle la efectividad al aprendizaje, y ello es posible “porque pueden ser invocadas conscientemente por el lector (y aprendiz, en general) como apoyo para focalizar la atención en los contenidos importantes, en el monitoreo de la comprensión, en determinar propósitos o metas, en lograrlas con éxito y en resolver las dificultades en la comprensión” (Condemarín *et al.*, 1995).

Estrategias de aprendizaje propuestas por Román y Gallego (1994)

Escala I
Adquisición de información
Estrategias
1. Exploración. 2. Subrayado lineal. 3. Subrayado idiosincrásico. 4. Epigrafiado. 5. Repaso en voz alta. 6. Repaso mental. 7. Repaso reiterado.

Escala III
Recuperación de información
Estrategias
20. Búsqueda de codificaciones. 21. Búsqueda de indicios. 22. Planificación de respuestas. 23. Respuesta escrita. 31. Motivación intrínseca y extrínseca.

Escala II
Codificación de información
Estrategias
8. Nemotecnias. 9. Relaciones intra contenido. 10. Relaciones compartidas. 11. Imágenes. 12. Metáforas. 13. Aplicaciones. 14. Auto preguntas. 15. Paráfrasis. 16. Agrupamientos. 17. Secuencias. 18. Mapas conceptuales. 19. Diagramas.

32. Motivación de escape.

Escala IV
Apoyo al procesamiento de información
Estrategias
24. Autoconocimiento. 25. Automanejo /Planificación. 26. Automanejo/ Regulación y evaluación. 27. Autoinstrucciones. 28. Autocontrol. 29. Contradistractoras. 30. Interacciones sociales

Enfoques de aprendizaje

Los enfoques de aprendizaje se conciben como variables personales que se han configurado como resultado de los aprendizajes previos y de los contextos, metodologías, tipos de tareas, evaluación, ambientes de aprendizaje percibidos.

En este material nos remitiremos a destacar los autores con mayor vigencia, mismos que han planteado algunas clasificaciones.

Entwistle citado por Salas (2003) plantea que el enfoque de aprendizaje es una manera de abordar un contenido de aprendizaje, la que tanto responde a una intención particular del sujeto como supone un carácter relacional entre el sujeto y el contexto en el cual se desenvuelve.

El enfoque de aprendizaje depende por tanto de las experiencias anteriores de aprendizaje del sujeto como de las percepciones de las características del contexto actual. Pero, si bien el enfoque es variable, dependiendo tanto del contenido como del contexto de aprendizaje, ha demostrado, a través del análisis de una serie de actividades del estudiante, ser considerablemente consistente. De ahí que Biggs (1993) sostenga que el término “enfoque de aprendizaje” significaría también ciertas predisposiciones para adoptar particulares procesos.

Hay dos tipos de enfoques de aprendizaje, que son reconocidos y aceptados en el campo académico y de investigación sobre este tema: Enfoque profundo y Enfoque superficial, que son productos de los trabajos de Marton y Saljo (1976) y que han sido confirmados posteriormente por otros investigadores.

- En el enfoque profundo la persona trata de entender y construir un significado a partir del evento de aprendizaje.
- En el enfoque superficial la persona trata simplemente de recordar el texto (Webb, 1997).
- En el enfoque estratégico la motivación de logro y el estudio organizado juegan un papel fundamental. Este tercer enfoque fue el resultado de la investigación cuantitativa de Entwistle y Ramsden (1983).

Uno de los instrumentos que permite evaluar estos enfoques es el ASSIST, instrumento se analizará en cuanto a sus características:

Enfoque profundo

Los elementos del enfoque profundo son la intención de entender, interés activo y entusiasmo personal, relacionar ideas, ganar una apreciación global, crear perfiles y estructuras, cuestionar y usar evidencia críticamente, buscar el punto central, diagramar conclusiones, buscar el propósito de la tarea o ubicarla en su contexto general.

El constructo del enfoque profundo es una integración de:

a) Búsqueda de significado
b) Relación de ideas
c) Uso de evidencias
d) Interés por las ideas.

La búsqueda de significado se compone del entendimiento personal y preciso de los significados logrados mediante la reflexión.

Para relacionar ideas se necesita ver nuevos tópicos desde perspectivas conocidas, encadenar conceptos aun cuando sean de diferentes contextos.

La acción de utilizar evidencias es para enriquecer las conclusiones propias; es decir, para darles sentido y sustento.

El interés por las ideas conlleva un sentido de satisfacción al aprender nuevos conceptos o tópicos académicos en sí mismos.

Este tipo de enfoque supone la intención de comprender, basado en un interés personal por las ideas y a través de acciones como relacionar la información entrante con la experiencia y los conocimientos previos a fin de extraer significados propios.

Enfoque superficial

Para Entwistle (2000), el enfoque superficial se caracteriza por la intención simple de reproducir partes del contenido; aceptar ideas e información pasivamente; concentrarse sólo en los requisitos de evaluación, sin reflexión sobre los propósitos o estrategias en el aprendizaje y en memorizar hechos y procedimientos de manera rutinaria teniendo problemas para reconocer principios claves o patrones.

El constructo del enfoque superficial es una integración de:

a) Pérdida de propósito
b) Memorización sin sentido
c) Limitación al plan de curso
d) Miedo al fracaso.

La pérdida de propósito implica la falta de interés en los temas académicos, considerándolos irrelevantes, sin saber por qué se están estudiando.

Recurre a la memorización porque no encuentra sentido a lo que estudia y no está seguro de que en realidad sea importante. Únicamente intenta cumplir con los requisitos del curso para pasar, por lo que se concentra sólo en lo indispensable y requiere una mayor precisión en la definición de las actividades del curso.

Está motivado por el sentimiento de no quedar mal consigo mismo y con los demás y se atemoriza mucho con todas las actividades que tiene que realizar, pensando que no podrá cumplirlas en el tiempo establecido.

Enfoque estratégico

Al introducir el concepto de enfoque en el contexto de aprovechamiento académico, es necesario añadir el enfoque estratégico, donde la intención distintiva es la de lograr las mejores calificaciones.

Según Entwistle (1988), los estudiantes adoptan este enfoque tratando de identificar la situación y tomando una decisión respecto al enfoque que les será más útil para obtener las más altas calificaciones. Algunas veces utilizan el enfoque profundo, otras el superficial, de tal forma que el enfoque de aprendizaje se ve muy afectado por el mensaje implícito de sus maestros acerca de lo que será mejor valorado.

El estudiante utiliza cualquier estrategia (ej. comprensión y memorización) con tal que le sirva para lograr el éxito. Esto quiere decir que el enfoque estratégico puede combinarse con el profundo o el superficial respecto a las estrategias, pero con la motivación predominante de lograr el éxito en lugar de interesarse en los conceptos o temer al fracaso. Contrario a esto ocurre con los enfoques profundo y superficial, los cuales son contradictorios en sus términos, porque no es posible tener ambos enfoques y concentrarse en el significado al mismo tiempo.

El enfoque estratégico está integrado por :

a) Estudio organizado
b) Administración del tiempo
c) Atención a los requisitos de evaluación
d) Logro
e) Control de la eficacia.

Enfoque estratégico se centra en los requisitos de evaluación con la intención de obtener las notas más altas posibles mediante la administración del tiempo y el esfuerzo.

c) Historia previa de desarrollo y aprendizaje

Las variables anteriores analizan al estudiante cómo es actualmente, pero no indican de cómo llegó hasta esa situación. Por ello, es preciso obtener la máxima información posible sobre su historial evolutivo previo.

Interesan las pautas evolutivas generales o las posibles incidencias biológicas y también las condiciones en que ese desarrollo tuvo lugar: ¿Cómo fue acogido en la familia? ¿Con quiénes convive? ¿Qué condiciones físicas, ambientales, económicas y de nutrición? ¿Qué expectativas han tenido respecto a él en casa y en la escuela? ¿Cómo era la enseñanza recibida? Y otros que se consideren necesarios de profundizar.

Por tanto, se trata de evaluar el historial previo y conocer cómo ha sido el proceso en cuanto a hitos conseguidos, como las circunstancias y condiciones contextuales que han condicionado dichos hitos, ya que se parte de considerar que el desarrollo y el aprendizaje no son sólo del individuo, sino del individuo en unos contextos sociales, familiares y educativo.

d) Evaluación del desarrollo

La evaluación psicopedagógica debe posibilitar una explicación más completa de lo que está pasando con el proceso de aprendizaje del estudiante, los datos de esta evaluación del desarrollo bio-psicosocial se utilizan para comprender mejor el por qué de la situación y de sus actuales niveles de competencia curricular y estilos cognitivos y de aprendizaje pues son muy útiles.

La evaluación requiere de la participación directa de otros profesionales como psicólogo, pedagogo, neurólogo, logopeda, otorrino, trabajador social...). donde el educador colabora con ellos del mismo modo que ellos colabora con la información proporcionada para las adaptaciones curriculares con el estudiante.

La exploración del desarrollo intelectual, psicoafectivo o motor debería estar centrado en la influencia que las capacidades generales del sujeto tienen sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, dejando para un segundo término la obtención de índices y coeficientes para cuando sea necesario informar a un organismo externo a la institución educativo que nos lo solicite, ya que estos

índices no proporcionan información explícita relevante para el objetivo de la evaluación psicopedagógica.

Para ello utilizar test no de forma tradicional, sino a partir de un análisis de los procesos y dificultades que el estudiante presenta en cada uno de los factores o aspectos que abarca el test.

e) Evaluación del desarrollo intelectual verbal, matemático, emocional, inteligencias múltiples

En la evaluación de la inteligencia se debe tener una mirada amplia, pues es un factor muy complejo. Para algunos autores no tiene más relevancia que otras pruebas que puedan apoyar el diagnóstico psicopedagógico. Si se adopta aplicar es importante considerar que es posible adoptar, dos ópticas: aquella que persigue establecer el nivel de desarrollo determinado; y la que persigue analizar el funcionamiento intelectual, y además el nivel de potencial de aprendizaje:

La exploración de la inteligencia en sus diversas manifestaciones (lingüística-verbal, lógico-matemática, intrapersonal, interpersonal, viso-espacial, corporal-kinésica, musical, puede realizarse mediante el uso de test estandarizados y se utilizan instrumentos seleccionados en función de los objetivos y la edad del estudiante, estos posibilitan el conocimiento no tanto del nivel alcanzado (ejecución), sino también de la capacidad para aprender.

Evaluación del desarrollo psicosocial y de la personalidad

Es necesario plantear el cuestionamiento de las formas imperantes en la evaluación de este aspecto del desarrollo, por la problematicidad del campo y por la práctica realizada de forma mayoritaria, ya que una buena parte de las exploraciones realizadas se centran en aspectos que no han demostrado tener relación con los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Es por ello, que se considera vital centrar (en la evaluación psicopedagógica), en las habilidades psicosociales que un individuo posee en un momento y contexto determinado.

- Habilidades afectivo-personales: como es el caso de valoración de la autoestima y autoconcepto educativo, relaciones de apego. - equilibrio emocional.
- Habilidades socio-afectivas: que puede permitir valorar la adaptación familiar, adaptación educativo, al centro y grupal, inserción social.

Instrumentos

- Instrumentos pautados: cuestionarios
- Proyectivos

Se complementan los test con la observación directa e indirecta utilizando para ellos las escalas de observación que resulta adecuada para cada caso.

f) Evaluación del desarrollo motor

Aunque todos los aspectos del desarrollo pueden ser esenciales en cualquier edad, el desarrollo motor tiene una especial importancia en las primeras edades, especialmente en la escuela Infantil. Lo que la importancia funcional que tiene este aspecto del desarrollo en los estudiantes que presentan déficits motrices, aunque en general esta evaluación suele, y debe, ser evaluada por especialistas en desarrollo motor.

Díaz Barriga (1990), señala que evaluación en psicopedagógica los aspectos abordar son:

1. Evaluación de las habilidades motrices generales
2. Evaluación de las habilidades motrices específicas.

Consideramos además importante añadir otros aspectos psicomotores como es el caso del tono, coordinación, equilibrio, lateralidad, esquema corporal, aspectos psicofuncionales, control neuromotor, estructuración espacial y estructuración temporal como dimensiones fundamentales de la integridad neuropsicomotora del sujeto.

3.2. Variables relativas al contexto

En la evaluación psicopedagógica el término contexto se refiere al medio social o comunitario, familiar y educativo en que se desenvuelve el estudiante.

a) Evaluación del contexto social o comunitario

El contexto social actúa tanto sobre el estudiante y sobre la institución educativa en su conjunto, siendo un aspecto determinante de los procesos de enseñanza y aprendizaje, tal y como ha puesto de relieve. La evaluación de dicho contexto resulta, interesante y necesaria por varios motivos:

1. Por la importancia de los valores y actitudes de los grupos sociales e individuos con los que el estudiante interactúa por lo que influye decisivamente sobre los valores y actitudes del propio estudiante, marcando sus expectativas, intereses, hábitos, comportamiento social, etc. Verdugo (1995)
2. Por la participación que tiene la comunidad, pues la educación es un proceso complejo en el que no sólo intervienen de manera decisiva la escuela y la familia, sino el medio social en general, y ello no sólo desde lo señalado en el párrafo anterior, sino también desde la perspectiva de los recursos disponibles, (p.ej. instalaciones deportivas y servicios culturales y de ocio diversos, así como asociaciones y colectivos que promueven estas actividades).
3. Por la atención a las personas que presentan necesidades educativas especiales; considerando que el entorno comunitario es "la escuela" donde deben adquirirse y consolidarse las capacidades de interacción social e inserción socio-laboral, que constituyen un componente sustancial de los currículos educativos como la existencia de redes de apoyo, de programas de capacitación, acompañamiento, tutorías, talleres protegidos y otros.

b) Evaluación del contexto familiar

La finalidad de la evaluación del contexto familiar dentro de la evaluación psicopedagógica, es el análisis de los aspectos de la vida familiar del estudiante que están afectando su proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la evaluación del contexto familiar de debe considerar los criterios básicos de respeto y confidencialidad. Esta precaución se debe en gran medida a que se está recogiendo información en un medio que no va a ser el medio prioritario de actuación, y, por otra parte, muchas de las familias de aprendices con dificultades tendrán que comentar datos de la historia familiar y la del hijo, así como aspectos de su vida familiar repetidas veces en diversos servicios.

Es fundamental desarrollar la entrevista en una dinámica de colaboración, no sólo hacer partícipes a las familias del por qué y para qué de los distintos aspectos que se les pide, sino también con el fin de incorporar aquellos que desde el punto de vista de la familia sean relevantes: sus propias explicaciones, sus aspiraciones, frustraciones, su visión de qué aspectos facilitan y cuáles dificultan el aprendizaje de su hijo.

Los autores revisados señalan que en la información que las familias aportan pueden distinguirse tres grandes campos, estrechamente relacionados:

- Datos sobre el estudiante en su contexto familiar
- Datos sobre el propio medio familiar
- Datos sobre el entorno familiar

a) Datos sobre el estudiante en su entorno familiar

Interesa del estudiante la expresión de sus capacidades, su estilo de relación, sus preferencias, sus dificultades, sus expectativas, y otros relacionados con estos aspectos: Todo ello tal como se manifiesta en el medio familiar. Estos datos permiten conocer mejor el grado de generalización de los aprendizajes educativo.

Contrastando el comportamiento y actitud del estudiante en distintos contextos, es posible identificar los elementos más constantes y aquellos más dependientes de las variables ambientales. Posiblemente una orientación y trabajo coordinado con los

trabajadores sociales pueden aportar desde su cuerpo de conocimientos más elementos de los que se sugieren en este aparatado. Sin embargo se señala que entre los datos que interesa explorar cabe destacar la importancia de conocer:

- **Características personales y relaciones sociales:** es fundamental contar con la percepción que la familia tiene de la forma de ser su hijo, así como de las relaciones sociales que establece el aprendiz fuera del contexto educativo.

- **Grado de autonomía:** incluye muy distintos aspectos en función de las distintas edades, desde la autonomía en los cuidados fisiológicos en los más pequeños hasta el desenvolvimiento en el barrio en el caso de los más mayores.

- **Juego y ocio:** conocer las preferencias y gustos del aprendiz en sus actividades Indicas proporciona interesantes pistas a la hora de tomar decisiones en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

- **Salud y otras intervenciones:** las distintas intervenciones de las distintas intervenciones sanitarias, rehabilitadoras, e incluso educativas a través de la familia permite recabar su opinión sobre las mismas.

- **Actitud y hábitos en los estudios:** en todas las edades es importante conocer las vivencias de los estudiantes respecto al proceso de enseñanza aprendizaje, horarios, actitudes frente a las pruebas, uso de técnicas de estudio y en el caso de estudiantes de niveles superiores, estilos, hábitos, estrategias de aprendizaje que han incorporando tanto en la casa como en el aula y los tipos de aproximación que tienen al estudio.

La familia aporta no sólo la visión sobre la situación actual, sino su evolución, es decir, las constantes y los cambios más significativos que se han dado a lo largo de su crecimiento y educativo.

b) Datos sobre el propio medio familiar

No se podrá realizar una evaluación exhaustiva del medio familiar, y probablemente no en todos los casos se precise un conocimiento pormenorizado de todos los puntos que a continuación se señalan.

- **Estructura familiar:** permite obtener una visión global de la composición familiar, dedicaciones de los distintos miembros, etc., como marco donde ubicar los otros datos.
- **Relaciones familiares y dinámica interna:** entre los distintos miembros y el sujeto. Las relaciones jerárquicas y ejercicio de la autoridad, reglas familiares y la forma de establecer límites, afrontamiento de conflictos, comunicación, pautas educativas y aspectos en que se favorece o no la autonomía de los hijos.
- **Valores predominantes:** por la importancia que tienen sobre el desarrollo del estudiante los valores más o menos explícitos predominantes en su medio familiar, es fundamental conocer la valoración que se da en la familia a las distintas capacidades, a los estudios, a las alternativas profesionales, así como las actitudes ante las diferencias de sexo, las minusvalías, etc.
- **Vida cotidiana y ocio:** información acerca del marco donde se desarrollan valores, relaciones familiares y vivencias del estudiante; permite establecer el contraste y el grado de coherencia entre la realidad y los ideales que la familia tiene sobre su propio funcionamiento. La forma de entender y vivir el ocio también proporciona indicadores valiosos sobre son las relaciones familiares, etc.
- **Actitud en el proceso de enseñanza-aprendizaje:** evaluar posibilidades de ayuda en el proceso educativo dentro del contexto familiar (intereses para con la educación en la familia condiciones de la casa para el estudio, libros de consulta, intereses de los padres, tiempo, ocupaciones etc.) y aspectos personales (predisposición, capacidad, motivación y posibilidades reales de los familiares para apoyar en las distintas actividades).
- **Relación familia-escuela:** es decir la relación pasada y presente de la familia el centro educativo y el educador proporciona información fundamental para planear posibilidades de colaboración y permiten entender los comportamientos del

estudiante, que reflejan la fluidez o tensión entre ambas instituciones.

c) Datos sobre el entorno social

El estudio de los factores que trascienden el entorno familiar debe realizarse también en función de las necesidades del estudiante, y no como simple enumeración de recursos o características estadísticas.

- **Características y servicios del barrio:** posibilidades que brinda el estudiante, servicios extra educativos con los que cuenta para atender las necesidades de salud, económicas, sociales, otros; la medida en que la familia percibe y utiliza y su grado de satisfacción al respecto.
- **Grupos de referencia fuera del contexto educativo y familiar:** en grupos de adolescentes y jóvenes tienen especial relevancia los grupos sociales con los que se identifica y comparte el tiempo de ocio, el grado de integración en los mismos, y el tipo de valores que sustentan. Asimismo, las relaciones afectivas y de pareja que aparecen en estas edades pueden incidir en el proceso educativo.

Entrevista en el contexto familiar

La entrevista constituye el instrumento fundamental y privilegiado para la recogida de información más adecuada y una participación más real de la familia en el proceso evaluador. Para el desarrollo de la misma se proponen algunas sugerencias entorno a su preparación, su estructura, y la intervención del profesional implicado.

Convocatoria y condiciones

La citación puede ser personal, telefónica o escrita, debe concretar claramente el objetivo de la entrevista y las condiciones de la misma (lugar, fecha y hora, familiares convocados), dejando un cierto margen de negociación de forma que no se convierta en una cita imposible para la familia. En general cuanto más explícito sea el mensaje, más segura se sentirá la familia.

Si la familia es quien realiza la demanda de evaluación o si ésta parte del medio educativo será diferente y será necesario un preámbulo

informativo sobre la preocupación acerca del estudiante, que justifique la necesidad de un encuentro.

Las entrevistas deben desarrollarse en un lugar que sea agradable, privado y sin interrupciones y propiciar un diálogo donde todos los participantes se sitúen en un mismo nivel de lenguaje, utilizando a veces los mismos términos empleados por las familias.

Estructura

La entrevista debe incluir una primera parte que sirva para recordar el motivo y o objetivo de la misma, y hacer conocer la finalidad del proceso que se orienta a la mejora de la educación y, por tanto, al progreso del estudiante.

Se debe asegurar una participación real y activa, con oportunidades para hablar no sólo de lo que preocupa al entrevistador sino de aquello que preocupa a la familia, siempre que está más o menos directamente relacionado con el estudiante y su proceso de enseñanza aprendizaje.

Por último, la entrevista no debe finalizar sin una breve reflexión sobre lo que ha aportado al proceso de evaluación, y sobre la continuidad de la relación con la familia: cuándo se prevé que se pueda realizar una puesta en común de la evaluación, y si es probable que la familia está implicada en otras actuaciones en el futuro.

Clima y actitudes

Es importante conseguir un clima de tranquilidad donde se garantice el espacio de respeto, confianza y empatía, para que los padres o tutores en ningún caso se sientan juzgados y comprendan que se comparte con ellos el objetivo de buscar soluciones a las dificultades educativas del estudiante. En este sentido, se debe prestar atención a las señales verbales y no verbales que indican inseguridad, incomodidad, rechazo o actitudes de desconfianza, e intentar analizar las actitudes, respuestas o comentarios que buscan estudiar las causas de las dificultades.

Es importante la imparcialidad con los distintos miembros de la familia presentes o no. Es fácil que las personas que acuden busquen una

cierta alianza con el profesional, responsabilizando de determinadas conductas o problemas a los miembros de la familia. La escucha atenta no debe confundirse con una actitud de complicidad.

3.3 Evaluación del contexto educativo

Remiten a los sistemas de los que forma parte un individuo en un momento dado, se refiere a esa evaluación del contexto en todas sus facetas (curricular, organizativa, social, etc.) y en sus diferentes niveles o subsistemas y de la evaluación del aula.

Es importante determinar en qué medida la respuesta educativa y las condiciones en las que se desarrolla su proceso de enseñanza-aprendizaje contribuyen a mejorar o acentúan las dificultades derivadas de la problemática. Para tomar decisiones respecto a los ajustes y ayudas es preciso proporcionar al estudiante para compensar y minimizar muchas dificultades.

En casos de discapacidad concreta pueden tener relevancia las condiciones físico-ambientales (luminosidad, condiciones de accesibilidad, nivel de ruido, etc.), especialmente cuando se trata de estudiantes con visión, audición o movilidad reducida.

4. Métodos y técnicas de evaluación

Aunque en ocasiones las pruebas psicopedagógicas son muy diversas y abundan en el contexto educativo, tanto test, como instrumentos son elementos complementarios durante la fase de acopio y recopilación de información.

Los instrumentos como las escalas, inventarios, cuestionarios son procedentes no cuantificados ni tipificados, ni estandarizados y contribuyen a una evaluación cualitativa más flexible de ciertas características del aprendiz.

Los test son instrumentos sistemáticos y tipificados que comparan la conducta de dos o más personas. Cronbach (1990) indica que un test "es un procedimiento sistemático para observar la conducta y describirla con la ayuda de escalas numéricas o categorías establecidas". Esta definición engloba cuestiones de personalidad,

procedimientos para observar la conducta, memoria, aptitudes, depresión, ansiedad y otros.

Fernández Ballesteros y Maciá (1992) definen los test como "procedimientos de medida cuyo material, forma de administración corrección y valoración son estándar y de las que se derivan puntuaciones normativas". Recordando que la validez, la confiabilidad son los requisitos de la evaluación con este tipo de instrumentos.

El tipo de evaluación resulta lo suficientemente compleja como para descartar la aplicación de otros métodos de evaluación más. Por ello, se plantea un proceso multimétodo y multitarea que define como finalidad aportar la mayor cantidad posible de datos relevantes para la toma de decisiones; lo importante es saber seleccionar los métodos e instrumentos.

Manjón y Vidal (1993), afirman que se trata es de obtener datos veraces, aplicables y consistentes que permitan comprender, explicar y decidir algo que sólo es posible "triangulando", métodos, fuentes y procedimientos de obtención de datos, aunque eso sí, dando prioridad a los métodos, fuentes y procedimientos más directos y naturalistas más próximos a las condiciones reales de enseñanza y aprendizaje.

Los procedimientos de evaluación esencial son:

1. La observación participante: esta expresión designa la "investigación que involucra la interacción social entre el investigador y los informante durante la cual se recogen datos de modo sistemático y no instructivo" (Taylor y Bodgan, 1986), lo cual permite una aproximación comprensiva a la realidad tal y como se produce en el contexto real y, sobre todo, tal y como es percibida y vivida por los participantes.

A diferencia de otras modalidades más formalizadas de observación, tiene la gran ventaja de su flexibilidad, que le permite enfocar la situación de manera global o centrándose en aspectos puntuales, en función de la visión del problema que va emergiendo sobre la marcha. Asimismo facilita en mayor grado la captación viva de lo que ocurre en los escenarios que nos interesa.

2. Las entrevistas en profundidad: Taylor y Bodgan definen las entrevistas en profundidad como reiterados encuentros cara a cara entre el entrevistador y sus informantes, dirigidos a la comprensión de las perspectivas que éstos tienen acerca de la situación, de sus experiencias, tal como ellos las perciben y expresan. Es decir, que siguen más el modelo de una conversación entre iguales que de un interrogatorio más o menos estructurado.

Tienen mayor valor cuando las empleamos en combinación con la observación participante, ya que los datos obtenidos por uno y otro medio son idóneos para el contraste, planeando como una reflexión conjunta sobre la situación antes que como un "informe del experto" extremo a los participantes.

3. La observación formalizada: A diferencia de la observación participante, con la que comparte el interés por aproximarse a los fenómenos tal y como ocurre en el contexto real, la observación sistemática es un procedimiento "encaminado a articular una percepción deliberada de la realidad manifiesta con su adecuada interpretación, captando su significado, de forma que mediante un registro objetivo, sistemático y específico de la conducta generada espontáneamente en un determinado contexto, y una vez se halla sometido a una adecuada codificación y análisis, proporcione resultados válidos dentro de un marco específico de conocimientos". (Anguera, 1988)

Ambos procedimientos son esenciales en el proceso de evaluación: mientras el primero nos aproxima al ambiente, a los intercambios sociales, el segundo es difícilmente sustituible cuando, estamos interesados en el análisis de los procedimientos que pone en juego el estudiante frente a determinadas tareas cuando existen problemas conductuales precisos, cuya frecuencia, duración, condicionantes,... pretende establecer con fines diagnósticos (en el caso de la integración de estudiantes con déficits en la conducta adaptativa).

4. El análisis de documentos: es un recurso insustituible, en relación con los documentos pedagógicos (proyecto, programaciones...) en relación con los materiales generados por los estudiantes; "El análisis de la producción escrita de un equipo de profesionales pone al descubierto el flujo de ideas, la originalidad de

las planificaciones, las participaciones explícitas e implícitas en la práctica cotidiana, el enfoque ideológico, intervenciones, etc.".

Los trabajos, fichas y otras producciones cotidianas son registros de la actividad del estudiante en el aula. Una acción cotidiana que se lleva a cabo en las situaciones habituales de trabajo en que luego habrían de hacerse efectivas las medidas de adecuación adoptadas: tiempos, agrupamientos, grado de control por parte del docente, etc.

5. **Otros tipos de entrevista:** resulta conveniente aplicar aquellas formales e informales en la evaluación, los cuestionarios presentan notables ventajas por su ágil administración y cantidad de información que proporcionan.

6. **Pruebas de rendimiento:** las pruebas de rendimiento constituyen un recurso primario en la evaluación cuando nuestro objetivo en la evaluación de adaptaciones del currículo, pues son el único medio de aproximación a muchos de los elementos que componen el nivel de competencia curricular del estudiante.

5. Toma de decisiones

La Evaluación Psicopedagógica es una actividad procesual que tiene diferentes fases: definición de las características a valorar, recogida de información de las mismas, valoración de sus datos o juicios valorativos y toma de decisiones para la intervención. Tras recoger información relativa al estudiante, a su contexto de desarrollo y aprendizaje, debemos llegar a formarnos un juicio sobre lo que está ocurriendo, para desde ahí adoptar determinadas decisiones educativas. En este sentido, la fase de valoración de los datos supone en realidad dos tareas distintas, aunque complementaria.

a) **Elaborar un "modelo mental"** de la situación, una hipótesis que nos permita comprender y explicar hasta donde sea posible por qué la situación actual del desarrollo y aprendizaje es la que es y cuáles son las variables individuales y contextos, que contribuyen a ello.

b) **Formular hipótesis,** debemos también tratar de explicar cuáles son las necesidades educativas del estudiante que deben considerarse prioritarias y, dentro de ellas, consideremos que, dada la actual configuración del contexto social-familiar-educativo y las

características personales no se ven idealmente atendidas y satisfechas.

Al valorar los datos recogidos, es posible empezar el proceso de toma de decisiones respecto a la respuesta educativa que debe darse a las necesidades educativas del estudiante, si ya se tiene hipótesis sobre qué aspectos favorables y desfavorables se tienen para un desarrollo y aprendizaje se analizará cuáles de ellos son posibles modificar efectivamente y cuáles serán las estrategias a seguir de modificación (por dónde empezar, cuáles son las modificaciones prioritarias, cuáles son los pasos a seguir en todo ello, etc.).

Momentos de la evaluación

Momentos	Propósitos	Participantes	Tipo
Al inicio	<ul style="list-style-type: none"> * Autoconocimiento del sistema cognitivo, afectivo y social * Identificar problema de aprendizaje * Compensar insuficiencias * Analizar la adecuación entre problemas detectados y demanda * Investigar nuevas metodologías * Identificar la aproximación * Evaluar motivación metacognición * Evaluar estrategias de aprendizaje 	<ul style="list-style-type: none"> - Coordinadores - Profesores o monitores - Estudiante s - Gestores - Padres - Expertos invitados - Instancias de cooperación 	Diagnóstico
Al inicio, durante la acción y al final de la acción	<ul style="list-style-type: none"> * Modelo de diseño utilizado * Desarrollar potencialidades * Nivel de participación de los implicados en el proceso de diseño. * Coherencia interna del diseño * Viabilidad (recursos necesarios) 	<ul style="list-style-type: none"> - Coordinadores - Profesores - Estudiante s - Gestores - Padres - Expertos 	Diseño
Al final del proceso	<ul style="list-style-type: none"> * Proceso de selección de participantes * Sesiones preparatorias * Implicación de participantes. * Avance del Currículo * Eficacia de las Metodologías * Materiales formativos empleados * Recursos disponibles * Problemas durante la ejecución * Estrategias para afrontar debilidades 	<ul style="list-style-type: none"> - Coordinadores - Profesores o monitores - Estudiante s - Gestores 	Ejecución
Durante	<ul style="list-style-type: none"> * Determinación de logros - objetivos. * Creación de recursos específicos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Coordinadores - Profesores o 	

Al final del proceso	<ul style="list-style-type: none"> * Nivel de satisfacción de los participantes * Identificación de nuevos retos * Evaluación de informes y reportes * Informes de profesores * Informes de padres * Grado de satisfacción del estudiante 	monitores - Estudiantes - Gestores - Padres	Resultados
Al final del proceso (a corto, mediano y largo plazo)	<ul style="list-style-type: none"> * Analizar el impacto: cambios introducidos en la formación. * Contrastar mejoras efectivas en la racionalización de recursos. * Directrices para re planificar el proceso 	- Coordinadores - Profesores - Estudiante - Gestores - Autoridades - Cooperantes	Impacto

Informe psicopedagógico

Como parte de del proceso de evaluación se construye un informe psicopedagógico a fin de documentar los resultados, pero también contiene la planificación del nuevo proceso a seguir con el estudiante.

Se dice que es un documento que tiene una doble naturaleza, administrativa y técnica, a través del cual, por un lado, se da razón de la situación evolutiva y educativa del estudiante en los diferentes contextos de desarrollo fundamentalmente a partir de la interacción con los adultos (padres o educadores y profesor), con los compañeros y con los contenidos de aprendizaje y, por otro, permite concretar sus necesidades educativas en términos de la propuesta curricular y del tipo de ayuda que va a necesitar para facilitar y estimular su progreso; todo ello como resultado de un proceso de evaluación psicopedagógica.

Para (Suárez, A. 1995) el informe psicopedagógico “es un documento escrito, dirigido normalmente a quien nos ha derivado al escolar, que resume el proceso de diagnóstico-intervención realizado”

A continuación se presenta una estructura básica de distintos apartados que deberían formar parte de todo informe psicopedagógico dado que en ellos se recoge la información más significativa, de acuerdo con la naturaleza contextúa! e interactiva del desarrollo y del aprendizaje del estudiante o de su contexto, la

valoración que de ella hacen los profesionales y las conclusiones más relevantes.

Esta redacción es abierta y flexible que no tiene porqué traducirse directamente en un modelo de informe estandarizado. Los apartados que se incluyen deben ser considerados como indicadores de contenidos a incluir en el informe psicopedagógico.

Para Aguilar, M. et al (1998) el informe debe contener los siguientes elementos:

- Carátula o portada
- Datos personales
- Motivo
- Instrumentos utilizados
- Historia escolar
- Desarrollo general del estudiante (incluye condiciones de salud y otras capacidades)
- Nivel de competencia curricular
- Estilo, enfoque de aprendizaje
- Contexto escolar y de aula
- Contexto sociofamiliar
- Identificación de las necesidades o problemas
- Síntesis de evaluación
- Planificación del proceso de intervención
- Orientaciones para la propuesta curricular
- Fecha, firma y sello

En atención a las revisiones efectuadas consideramos necesario desarrollar algunos componentes del informe psicopedagógico que pudieran orientar este acápite que no se puede dejar al azar, pues como se dijo documenta el proceso desarrollado y ofrece una fuente de consulta para evaluar y planificar procesos posteriores.

La evaluación psicopedagógica: modelo, orientaciones, instrumentos se propone esta estructura:

- Datos personales
- Motivo de evaluación
- Información relativa al estudiante:

- a) Aspectos que procedan relacionados con la salud y las condiciones físico-biológicas
 - b) Desarrollo general referido a los datos que procedan sobre capacidades cognitivas, incluyendo las comunicativo-lingüísticas, motrices y sociales / relacionales, condiciones personales de discapacidad y aspectos psicológicos y emocionales.
- Nivel de competencia curricular, especificando los puntos fuertes y débiles
 - Técnicas y procedimientos de evaluación, incluyendo los resultados obtenidos, en forma objetiva y escueta
 - Conducta durante la evaluación
 - Aspectos relativos al proceso de enseñanza/aprendizaje en el aula y en el centro, se incluye aquí el estilos, estrategias y enfoques de aprendizaje y la motivación para aprender
 - Aspectos relativos al contexto familiar
 - Identificación de las necesidades educativas especiales, las cuales remiten a las ayudas que el estudiante precisa para progresar, sean éstas de carácter curricular o de medios personales y materiales
 - Redacción de conclusiones, aquí se incluyen las orientaciones que puedan ayudar a la toma de decisiones, en particular por parte de los organismos competentes para su consideración en la propuesta curricular, recursos educativos específicos, propuesta didáctica y otros.

Componentes de un informe psicopedagógico

1. Datos personales

Este acápite permite identificar al estudiante en el momento de la evaluación, y evitan consultar su ficha personal innecesariamente. Por tanto, al menos reflejarán su nombre, fecha de nacimiento, fecha de evaluación, edad nivel educativo, modalidad, domicilio, teléfono, nombre de los padres y otros datos de filiación necesarios para conocer algunos aspectos formales de la persona como de su familia.

2. Motivo de evaluación

En este apartado se comentan de manera breve las causas y los fines por los que se formula la demanda de intervención psicopedagógica y las razones por las que se atiende. Puede incluirse una breve referencia a los problemas apuntados por los profesores, también se indicará quién realiza la demanda de evaluación y por quién está orientada, y la documentación complementaria que se adjunta.

3. Información relativa al estudiante

a) Aspectos relacionados con la salud y las condiciones físico-biológicas: se incluirá aquí la información relativa al equipo biológico de base del estudiante así como a la salud que pueda incidir en su proceso de enseñanza y aprendizaje. Si procede, se hará mención de las medidas tomadas en este campo en relación con los motivos que originan la Evaluación Psicopedagógica.

b) Desarrollo general: la información recogida en este sentido será la que se estime relevante y pertinente para la adopción de medidas educativas, por lo que tendrá que ser significativa para el profesor o docente.

- Capacidades (incluyendo las propiamente cognitivos, comunicativo-lingüísticas; motrices; y sociales/relacionales)
- Condiciones personales de discapacidad (cuando proceda)
- Aspectos psicológicos y emocionales.

c) Nivel de competencia curricular: en este apartado del informe psicopedagógico se recogerán las conclusiones relativas a los puntos fuertes y débiles de las competencias del estudiante o de la alumna respecto al currículo que se les propone.

La información debe facilitar el profesor; si bien la colaboración del educador tal y como se ha reiterado en múltiples ocasiones, es siempre necesaria, en este caso está todavía más indicada.

d) Técnicas y procedimientos de evaluación: se relacionarán aquí todos los instrumentos y técnicas utilizadas, independientemente de su naturaleza, y se expresarán los resultados obtenidos, cuando sean objetivos y escuetos, siempre que sean útiles al destinatario.

e) Conducta durante la evaluación; es necesario describir la actitud del estudiante observada durante la sesiones de evaluación, y en particular cuando la Evaluación Psicopedagógica incluya sesiones de trabajo individual, por constituir una variable del proceso que puede facilitar parcialmente la interpretación de los resultados obtenidos. Además, conviene describir brevemente las situaciones de evaluación.

4. Aspectos relativos al proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula y en el contexto educativo

Este apartado hace referencia tanto a aspectos relacionados con los objetivos, contenido, metodología formas de organización, medios de enseñanza y evaluación en el aula; así como la interacción del educador con el o los estudiantes, la de éstos entre sí y con el proceso de aprendizaje.

También debe analizar integralmente el estilo de aprendizaje, las motivaciones, las estrategias que aplica, el cómo se enfrenta al proceso y la motivación para aprender; es decir, las características individuales con las que los estudiantes afrontan la actividad educativa.

Puede recogerse, en segundo lugar, la información obtenida a partir de las orientaciones y de los instrumentos idóneos, según sean los destinatarios del informe.

5. Aspectos relativos al contexto familiar

En esta fase, la información que se recoja puede ser, hasta cierto punto, neutral (composición familiar, datos socioculturales...). Pero el contenido tal vez más significativo (relación y dinámica de la familia,

la familia y su relación con la escuela, estilo de vida y otros datos complementarios). En muchas ocasiones, puede implicar aspectos y valoraciones que afectan a la privacidad de la vida familiar, por lo que se requiere un abordaje cuidadoso y respetuoso. Se recomiendan citas más privadas, donde se establezcan un marco de confianza necesario.

6. Identificación de las necesidades educativas especiales

Es importante destacar que la información precedente, organizada en tres grandes bloques (estudiante; aula; institución) debe servir para determinar las necesidades educativas especiales de los estudiantes. Deben evitarse dos riesgos que aparecen a menudo cuando se llega a este punto; por un lado quedar preso de las informaciones parceladas propias de cada uno de los ámbitos señalados sin llegar a contrastar los distintos datos para una visión de conjunto; por otro, complacerse en la descripción detallada de los problemas y de los déficits, en un ejercicio más propio de los abordajes clínicos.

Para finalizar señalar que interesa sobre todo una visión integral orientada a establecer las medidas necesarias para ajustar la respuesta educativa a las necesidades del estudiante y promover procesos de intervención pertinentes.

Características del informe psicopedagógico

A continuación se analizan los conceptos presentes en las definiciones y algunas de sus consecuencias.

Naturaleza administrativa

Se ha indicado que el informe psicopedagógico tiene entre un carácter administrativo; el hecho de que sea la propia Administración Educativa la que regula y prescribe en determinadas circunstancias la necesidad de un documento de este tipo, le confiere pues una naturaleza administrativa. Pero no es sólo la administración educativa sino el acceso a determinadas becas o servicios sociales, de investigación o algunas decisiones de carácter judicial exigen un informe psicopedagógico.

Carácter técnico

Asegurado por la especialización de los profesionales que lo redactan, los instrumentos utilizados, y su finalidad que no es otra que servir de base a las decisiones que eventualmente puedan tomarse para el ajuste de la ayuda pedagógica a las necesidades educativas del estudiante.

De todas maneras, aunque sobresale mucho más su carácter técnico, no puede olvidarse que a menudo un informe psicopedagógico puede servir para que un ciudadano vea reconocidos sus derechos, por lo que debe acometerse su redacción con total responsabilidad.

Autoría y la confidencialidad

Este carácter administrativo, oficial, exige que cuando un informe psicopedagógico deba surtir efectos fuera del ámbito de trabajo de los profesionales ha de reunir algunos requisitos, entre los que conviene señalar la autoría y la confidencialidad.

- a) Debe quedar claro, con su firma, el profesional o profesionales que participan en su redacción, así como debe estar perfectamente identificado con su membrete y sello oficial que lo emite.

- b) Debe garantizarse la confidencialidad del contenido; la confidencialidad es un requisito contemplado en los códigos deontológicos profesionales, por lo que no es necesario abundar en su necesidad.

Información recabada

Durante el proceso de evaluación psicopedagógica no se deben recabar más datos que los que se estimen necesarios y apropiados para responder a su propósito; y los que se incluyan en el informe resultante están sujetos al deber y al derecho a la confidencialidad (excepto autorización expresa de las instancias correspondientes); esto es especialmente significativo en lo referente al componente sociofamiliar de la evaluación psicopedagógica, de cuya situación se

ha de informar siempre con cautela, ante un potencial uso no previsto.

Carácter informativo

Constituye un documento para la comunicación de los resultados de la evaluación psicopedagógica. Por tanto, el informe ha de ser eminentemente descriptivo y comprensible por sus destinatarios, y su lenguaje, extensión y contenido ha de estar adaptado a ellos. En general, será conveniente transmitir las conclusiones de manera personal, comentando y aclarando cuantos aspectos lo precisen.

Documento archivable

El informe psicopedagógico, es por su naturaleza un documento posible de archivar; constituye un testimonio duradero de la Evaluación Psicopedagógica realizada, de las recomendaciones ofrecidas, y de las posibles decisiones adoptadas. Este organiza los resultados y recomendaciones derivados de un estudio técnico que, generalmente, se realiza con vocación de continuidad. Tras la conclusión del proceso, su plasmación escrita constituye ya un antecedente para futuras intervenciones psicopedagógicas.

Finalidad

Es concretar las necesidades educativas del estudiante en términos de la propuesta curricular y del tipo de ayuda que se les debe prestar. Las conclusiones, pues, deben recoger las decisiones básicas respecto a la respuesta educativa (tipo de escolarización; capacidades y contenidos a desarrollar; aspectos organizativos y metodológicos; y cuestiones relativas a la evaluación) y a los servicios personales y materiales necesarios para llevarla a cabo.

Intervención Psicopedagógica

*“Si tuviéramos que elegir un lema, un mantra
que guiara las metas y propósitos de la escuela del Siglo XXI...
sería que la educación tiene que estar dirigida
a ayudar a los alumnos a aprender”.*
Pozo y Monereo

Los diferentes teóricos de esta ciencia, señalan que para definir las fases de la intervención psicopedagógica, es importante seguir con la lógica de la investigación científica y los aportes de la planeación estratégica donde la primera medida sea profundizar en los procesos de evaluación ordinarios para hacer una valoración informal; a continuación, el educador introduciría algunas adaptaciones en su metodología, es decir, modificación de las estrategias de enseñanza para buscar solucionar el problema detectado; finalmente, evalúa los resultados obtenidos y decide si debe proceder a una nueva adaptación de la enseñanza o, por el contrario, debe "derivar" al estudiante hacia los servicios extraordinarios de mayor profundidad.

Bisquerra (1996) define la orientación psicopedagógica como "un proceso de ayuda continua, a todas las personas, en todos sus aspectos, con una finalidad de prevención y desarrollo, mediante programas de intervención educativa y social basados en principios científicos y filosófico".

Bajo el concepto de orientación psicopedagógica se reúnen las distintas manifestaciones de la orientación y en el caso que nos ocupa se destaca la orientación académica es un proceso de ayuda al estudiante para que se capaz de resolver los problemas que la vida académica le plantea por lo tanto, el proceso de ayuda se refiere a situaciones de ayuda en actividades educativas, y para que a lo largo de su recorrido por éste espacio realice elecciones de acuerdo con sus intereses, capacidades, y con su situación personal. El tipo de ayuda que la orientación ofrece presenta características distintas

según la edad y nivel que cursa y los objetivos que se requieran alcanzar con ese estudiante.

Los modelos de intervención psicopedagógica han proliferado en una diversidad bastante amplia y difícilmente abordable en este tipo de materiales, por ende se describen en los más aplicados en el medio son:

a) Los modelos conductuales, dirigidos a la atención individualizada del estudiante, generalmente son aplicados a través de programas de manejo de la conducta y en otros casos el modelo basado en el counselling intentando apoyar al estudiante en casos de problemas no sólo de conducta sino también de naturaleza emocional.

b) Los modelos cognitivos, que proponen abordar los problemas de aprendizaje y cuya finalidad es la prevención de bajos niveles de rendimiento académico.

c) Los modelos sociales, con una visión más global del aprendiz en un determinado contexto, pretenden incorporar nuevos conceptos que van más allá de los denominados "componentes no personales" del proceso enseñanza - aprendizaje e incluyen a los padres, directivos educativos, institución, sociedad en su conjunto), para que sean activos participantes de los programas de orientación buscando un impacto más efectivo y sistémico. Se debe aclarar que en este material no se desarrolla este modelo de intervención, pues por su versatilidad resultaría difícil establecer pautas definidas de trabajo.

a) Modelos conductuales

Bajo este modelo se han trabajado principalmente las dificultades de aprendizaje, las dificultades de adaptación y los problemas de conducta y de hecho, en el contexto actual de institucionalización y profesionalización de la orientación, la atención a las necesidades educativas especiales constituyen una de las preocupaciones prioritarias de orientadores y educadores en general.

Estas necesidades especiales se han ido ampliando en las últimas décadas para incluir a una diversidad de casos entre los que se encuentran grupos de riesgo, minorías étnicas, marginados, grupos desfavorecidos, inmigrantes y otros. De esta forma se habla de la

atención a la diversidad como una de las áreas temáticas de la orientación.

Para ello, se han aplicado en los centros educativos, tanto modelos conductuales como cognitivo conductuales y cognitivos puros que desarrollaremos algunas de las técnicas más utilizadas pues el bagaje teórico existente es bastante amplio y escapa a las posibilidades de este material.

Los modelos conductuales parten del hecho de comprender que la mayor parte de las conductas son provocadas por estímulos y emitidas o producidas a voluntad.

La gente opera, actúa de manera activa, intencionada en su entorno para producir diferentes consecuencias. Se llama operantes a las acciones deliberadas, y, condicionamiento operante al proceso de aprendizaje en tanto aprendemos a conducirnos de cierta manera al generar consecuencias en el medio.

La conducta es sinónimo de respuesta o acción, podemos pensar en una conducta como si estuviera entre dos influencias ambientales, señalando que las que preceden (antecedentes) y las que le siguen (consecuencias). La investigación operante muestra que la conducta puede ser modificada haciendo cambios en los antecedentes, las consecuencias o ambos.

Al plantear que el aprendizaje es un instrumento para aprender recompensa; el aprendizaje puede darse por recompensa, castigo, escape o evitación. Tiene las siguientes Leyes fundamentales:

- **Ley de efecto:** cualquier conducta que tenga efecto, produce conexiones firmes y tiende a repetirse.
- **Ley del ejercicio:** las conexiones se favorecen con la práctica y se debilitan sin ella.
- **Ley de la disposición:** el sujeto que tiene dispone o tiene las condiciones óptimas para el aprendizaje

El paradigma conductual plantea que las consecuencias

determinan en gran medida la repetición de una respuesta. La clase y el momento de las consecuencias fortalecen o bien debilitan la conducta.

El reforzamiento debe entenderse reforzador como cualquier consecuencia que consolida la conducta a la que sigue, por lo que las conductas reforzadas aumentarán en frecuencia o duración.

Los programas de reforzamiento

Existen dos tipos de programas de reforzamiento, los que toman en cuenta el tiempo que transcurre entre cada reforzador se conocen como programas de intervalo y los que toman en cuenta el número de respuestas que el individuo da entre reforzadores se denominan de razón. Los programas de intervalo y de razón pueden ser a su vez fijos (predecibles) o variables (impredecibles). Gráficamente pueden presentarse de la siguiente manera:

Programa	Definición	Patrón de respuestas	Reacción después del reforzamiento
Continuo	El reforzamiento se entrega después de cada respuesta	Rápido aprendizaje de la respuesta	Desaparición extremadamente rápida
Intervalo fijo	El reforzamiento se aplica después de un periodo establecido	La frecuencia de las respuestas se incrementa al acercarse el momento del reforzamiento y luego disminuye	Poca persistencia, rápida caída en la frecuencia
Intervalo variable	El reforzamiento se entrega después de periodos variables	Frecuencia de respuestas lenta y estable, muy pocas pausas después del reforzamiento	Mayor resistencia, disminución lenta en la frecuencia de respuestas
Razón fija	Reforzamiento después de un número establecido de respuestas	Frecuencia de respuestas rápida, pausas pos-reforzamiento	Poca resistencia, rápida caída

Razón variable	El reforzamiento se entrega por un número variable de respuestas	Una frecuencia de respuestas muy alta, pocas pausas pos-reforzamiento	Mayor resistencia permanece elevada y decae gradualmente
----------------	--	---	--

Existen modelos actuales de la psicología que están sirviendo al campo de la educación, denominados modelos cognitivo conductuales, están dirigidos a buscar cambios o modificaciones en la conducta del educando. Esta es una síntesis de los mismos. Nieto y Cols (2005)

Los modelos cognitivo-conductuales

El objetivo principal de estos modelos de manejo de la conducta es sustituir conductas desadaptadas, o conductas problema, por otras adaptadas que permitan optimizar el proceso de aprendizaje. Las conductas adaptativas pueden estar en el repertorio de sujeto aunque no las utilice, pero en caso de que no formen parte de su repertorio habitual, se le instruye o enseña a conseguirlas.

Secuencia de la Intervención

El procedimiento en la intervención terapéutica sigue una serie de fases que ordenadamente guían el proceso de orientación.

Primera fase: en la intervención de ser la identificación de la o las conductas-problema.

Segunda fase: se trata de obtener información sobre los estímulos antecedentes y consecuentes que están afectados a la conducta o conductas problema. Es decir, que en esta fase se debe averiguar las condiciones estimulares en las que se produce la presencia o ausencia de la conducta problema.

Una vez que se ha identificado la conducta problema y las variables que la controlan, y que se han especificado de forma que el observador no tenga ninguna duda, se puede cuantificar en términos de frecuencia (número de veces que sucede por unidad de tiempo: minuto, hora, día), intensidad (magnitud de la respuesta), latencia

(periodo de tiempo que sucede sin la presentación de la conducta) y duración (periodo de tiempo durante que el que se está realizando la conducta).

Los instrumentos más utilizados en esta fase de la son los registros de conductas, los autoregistros y de autoobservación.

Durante el análisis conductual, se suele realizar también un listado de las habilidades sociales, profesionales y de otros tipos, en las que nos podremos apoyar durante el desarrollo del programa de intervención.

A partir de aquí, se selecciona la técnica o técnicas que mejor puedan modificar las variables que controlan la conducta, y que van a configurar el tratamiento, teniendo en cuenta sobre todo las características del educando.

A la fase de selección de tratamiento le sigue una fase de evaluación de los resultados, en la cual se siguen recogiendo datos sobre la conducta problema para compararla con la línea base inicial y saber si cumplimos las metas u objetivos de tratamiento que se han establecido.

En caso de que esto no suceda, se debe reformular las hipótesis y fijar un nuevo programa o modificar el anterior. Se presentan algunos tipos de técnicas más aplicables al campo educativo:

Técnicas operantes	Técnicas de autocontrol	Técnicas de reducción de la ansiedad
<ul style="list-style-type: none">- Moldeado- Contratos de conducta- Economía de fichas- Coste de respuesta- Tiempo fuera de refuerzo positivo	<ul style="list-style-type: none">- Control estimular- Autoreforzo y autocastigo- Autoobservación.	<ul style="list-style-type: none">- Desensibilización sistemática- Relajación- Exposición e inundación

A continuación desarrollamos de manera sintética las técnicas señaladas:

Técnicas operantes

Las técnicas operantes más relevantes en las intervenciones terapéuticas son el moldeado, los contratos de conducta, la economía de fichas, el coste de respuesta y el tiempo fuera de reforzamiento positivo. Su aplicación es útil para instaurar nuevas conductas en el aula como presentación de trabajos, puntualidad, atención a las explicaciones, entre otros

- El moldeado

Es utilizada para instaurar conductas nuevas en el repertorio del sujeto, mediante el reforzamiento de aproximaciones sucesivas a la conducta final que se desea instaurar y la extinción de aquellas conductas que pudieran interferir en la consecución de la nueva conducta.

Antes de aplicar el moldeado se debe definir de forma precisa el objetivo final o conducta que se desea conseguir, las metas intermedias (aproximaciones sucesivas) y el criterio de reforzamiento que se va a seguir que puede ir cambiando a medida que las metas intermedias se vayan consiguiendo.

Para la aplicación de esta técnica es importante que las metas intermedias o aproximaciones sucesivas para conseguir la nueva conducta sean asequibles al sujeto, ya que si el sujeto no puede llegar a ellas, fracasará en conseguir la conducta que se desea instaurar y rechazará la intervención. El refuerzo puede ser por parte del profesor o de otros.

- Los contratos de conducta

Son formas de reforzamiento recíproco entre personas implicadas en un problema. Generalmente se acuerdan y formulan por escrito. Se especifican las conductas que cada uno se compromete a realizar, los tipos de conducta que serán reforzadas, los tipos de refuerzos y la cantidad que cada parte recibirá cuando se cumplan los términos del contrato así como las pérdidas de reforzadores en caso de incumplimiento.

Esta técnica está indicada en aquellas personas que tiene una relación de convivencia (padres e hijos, cónyuges, etc.)

- Economía de fichas

Técnica utilizada para aumentar la frecuencia de conductas ya existentes en el repertorio de la persona, se trata de reforzar mediante una determinada cantidad de fichas (pueden ser de colores o con ciertos valores), que se obtiene de forma contingente a la emisión de determinadas conductas previamente especificadas.

Posteriormente, estas fichas se pueden canjear por reforzadores de apoyo.

Antes de aplicar esta técnica, se debe definir previamente: las conductas que van a ser reforzadas, el número de fichas que se obtendrá por la emisión de cada conducta, el tipo de reforzadores por los que se puede canjear las fichas y el número de fichas que se requieren para obtener cada reforzador de apoyo.

Al tiempo que se van consiguiendo los objetivos trazados, se va disminuyendo de forma progresiva la frecuencia con la que se administran las fichas y el tiempo por el que se sustituye el refuerzo material por el refuerzo social, que al final es el que mantiene la conducta en el ambiente natural.

El éxito o eficacia de esta técnica depende del cambio gradual de las condiciones de control instauradas por el programa y el ámbito psicosocial.

- El coste de respuesta

Consiste en la retirada de reforzadores positivos del sujeto por la emisión de una conducta que se desea extinguir. Normalmente esta técnica se aplica en la economía de fichas o en los contratos de conducta, cuando el sujeto no cumple alguno de los requisitos del programa de tratamiento o alguno de los términos del contrato.

- Tiempo fuera de refuerzo positivo

Esta técnica se usa para eliminar las conductas no deseables. Consiste en la supresión de reforzadores positivos durante un lapso de tiempo específico, contingente a la emisión de una conducta desadaptada. Se trata, pues, de un castigo negativo.

Tanto el coste de respuesta como el tiempo fuera de refuerzo positivo deben ser consideradas técnicas complementarias, ya que no sirven para instaurar o aumentar la frecuencia de conductas adaptadas.

- Técnicas de autocontrol

Estas técnicas se aplican a partir de instruir al aprendiz en los principios de modificación de conducta para que sea él mismo el que los aplique y el que modifique las conductas inadecuadas; por ello son más utilizadas en sujetos mayores y capaces de ejercer control sobre sí mismas.

Están indicadas cuando se trata de modificar problemas relacionados con pensamientos negativos por ejemplo ante un examen o ideas de fracaso frente a una exposición, situaciones en las que sólo pueden ser percibidas por el propio sujeto.

- El control de estímulos

Se aplica cuando la conducta-problema está controlada por determinados estímulos del ambiente del educando. El profesor le mostrará esta relación, haciendo que preste atención a estos estímulos que controlan su conducta y le enseñará a estructurar su ambiente de manera que facilite la ejecución de la conducta deseada.

- Autoreforzo y autocastigo

En este caso es el propio estudiante el que se aplica a sí mismo recompensas o castigos de forma contingente a su conducta.

En esta técnica no sólo se utilizan reforzadores y castigos

materiales sino también y especialmente, verbales y simbólicos.

En el autoreforzo, el estudiante se aplica a sí mismo la recompensa o el castigo tras la conducta que se desea instaurar. En cambio el autocastigo se aplica de manera contingente a la ejecución de la conducta que se desea extinguir.

Ambas técnicas se utilizan en la intervención de conductas desadaptativas.

- La autoobservación

Se realiza fundamentalmente por medio de los autoregistros, que tienen a su vez el cometido de recoger datos y favorecer la autoobservación (tanto de las respuestas automáticas, como de la calidad de las observaciones) y de registrar la incidencia de las conductas-problema. Con este entrenamiento para que los pacientes se auto-observen de forma sistemática, se aprecian cambios considerables.

- Técnicas de reducción de la ansiedad

Desde el punto de vista cognitivo conductual, se considera que la ansiedad es una respuesta compleja, que ha sido aprendida y que por tanto, puede ser modificada, es decir, desaprenderse.

Siguiendo esta orientación, la complejidad de la ansiedad hace alusión al “triple sistema de respuesta” (a nivel motor, psicofisiológico y cognitivo). A nivel motor encontramos las conductas de huida y evitación del estímulo que provoca la ansiedad, a nivel psicofisiológico sudor, palpitations, respiración alterada, nerviosismo entre otros y a nivel cognitivo pensamientos catastróficos. (situaciones que exigen la recuperación de la información, como un examen, exposiciones, exámenes orales)

Por tanto, las técnicas para modificar la respuesta de ansiedad se basan precisamente en su actuación a esos tres niveles.

En el ámbito motor se interviene con las técnicas operantes

comentadas anteriormente; en el psicofisiológico se utilizan fundamentalmente las técnicas de desensibilización sistemática, relajación, exposición y la escala cognitiva se aplican las técnicas cognitivo-racional que serán revisadas posteriormente.

- Desensibilización sistemática progresiva

Desarrollada por Wolpe (1975), esta técnica gradualmente va modificando la respuesta del sujeto al estímulo aversivo poco a poco se va venciendo el temor al estímulo ansiógeno y se busca la relajación. Suelen ser útiles para desarrollar autocontrol, regulación, relajación en caso de situaciones de evaluación.

El desarrollo de esta técnica debe seguir el proceso siguiente:

- 1) Entrenamiento en relajación (respuesta incompatible con la ansiedad).
- 2) Elaboración de una jerarquía de estímulos (lista de situaciones relacionadas en el estímulo ansioso que se ordenan de menor a mayor según el grado de ansiedad que provocan en la persona).
- 3) Entrenamiento en la imaginación (se instruye a la persona que imagine una escena neutra y que evoque los detalles suficientes, a través de preguntas concretas, para que preste mayor atención a todo tipo de detalles).
- 4) Aplicación de la técnica, que se realiza una vez que hemos comprobado que el sujeto domina la relajación y la visualización de escenas ansiógenas. A partir de aquí, se alternan los estímulos ansiosos de la jerarquía con la relajación.

- Exposición e inundación

Esta técnica contraria a la aproximación sistemática progresiva implica la presentación repentina del estímulo ansiógeno muy utilizado en la educación pero no siempre analizada en sus posibles efectos negativos.

La actuación de estas técnicas se basa en el principio de que las respuestas de ansiedad se eliminan si el sujeto se expone de forma intensa, brusca y prolongada al estímulo ansiógeno y comprueba que no se producen las consecuencias desagradables que anticipaba. Esta técnica se puede aplicar en imaginación o “en vivo”, por ejemplo ante una evaluación repentina.

- Relajación

Es una de las técnicas más empleadas en los procesos emocionales, está basada en el método de relajación progresiva de Jacobson (1938) y en la actualidad existen un sin fin de variantes.

El modelo del counseling

A partir de los años sesenta fue tomando fuerza el "developmental counseling"; surge el "primari preventive counseling" y la educación psicológica. (Bisquerra, 1996). Desde estos enfoques se hacen una serie de propuestas que no habían sido contempladas anteriormente.

Entre ellas se destaca el desarrollo de habilidades de vida, habilidades sociales, prevención del consumo de drogas, educación para la salud, orientación para el desarrollo humano y otros. Se proponen la prevención y el desarrollo del individuo más allá de sólo la conducta.

La palabra counselling resulta difícil de traducir, por ello se mantiene el término en inglés. Aunque literalmente se traduce como consejo, no es esto lo que realmente significa en la práctica; no equivale a decir a alguien lo que tiene que hacer, sino que supone el “hacer algo con alguien”.

Rompe así la tradición paternalista del sujeto, acepta la individualidad y la idiosincrasia de cada persona ya que los factores que inciden en el bienestar de una persona pueden ser radicalmente distintos a los de otra (Arranz y Cols. 2000).

Nieto y Cols (2005) señala que la técnica de comunicación del counselling, implica también un conjunto de actitudes: la empatía, como disposición para comprender y transmitir comprensión al que sufre; la aceptación incondicional o considerar al otro como una persona capaz y la práctica de la congruencia y la veracidad terapéutica, comunicando mensajes en sintonía con lo que sentimos, pensamos y actuamos.

Se trata de conceptos muy ligados a la psicología humanista y especialmente a la de Rogers, que se trasladan a este método de trabajo.

Siguiendo a la British Association for Cunselling (BAC, 1992), el counselling implica “la utilización hábil y fundamentada de la relación y la comunicación con el fin de desarrollar el autoconocimiento, la aceptación, el crecimiento emocional y los recursos personales”. Sus fundamentos son informar, educar, y comunicar.

Aunque la comunicación con la persona constituye el núcleo esencial en la relación de ayuda, es al mismo tiempo la herramienta terapéutica más sujeta a la improvisación por parte del facilitador que ante la falta de formación, queda en manos del azar o de la experiencia individual.

El counselling implica un proceso de interacción verbal que tiene como objetivo ayudar a la persona con dificultades, clarificando o comprendiendo su situación y descubriendo y potenciando sus recursos de afrontamiento, con el propósito de movilizar sus emociones y hacer que cambie sus comportamientos a través de una toma de decisiones responsable y consciente. Nieto y Cols (2005)

Por eso, el counselling responde al propósito de fomentar un tipo de comunicación capaz de facilitar y ampliar los recursos personales y sociales del paciente. Disminuyendo los riesgos a los que se ve expuesto durante el proceso de su desarrollo.

El método que subyace en la práctica del counselling es la mayéutica (utilización de preguntas sobre preguntas) como método de enseñanza y se considera que las respuestas a las preguntas están

en la persona que las contesta y la única función del facilitador en este caso es “sacarlas a la luz”.

Por ello la pregunta es una herramienta fundamental y clave en el counselling, a través de ella la persona va descubriendo sus propios recursos a la vez que indagamos o conocemos su marco de referencia y por tanto podemos dar una respuesta adecuada a sus necesidades ya que presuponer lo que le pasa a la persona sin preguntárselo y actuar en consecuencia tiene siempre efectos negativos para él.

Objetivos de preguntar

- Explorar el modo más específico y directo, en lugar de hacer suposiciones ¿Qué es lo que más le preocupa?
- Personalizar no hacer inferencias acerca de lo que pasa a la mayoría, hablar de él/ella.
- Profundizar en el perfil biográfico del estudiante (historia de vida) y de su familia.

Con el proceso de preguntas se pretende indagar sobre:

- Necesidades de información: qué sabe sobre él y sus problemas y qué quiere saber.
- Necesidades emocionales: principales preocupaciones, definición y priorización.
- Estrategias de afrontamiento: qué tiende a utilizar para resolver el problema.
- Recursos que posee: estrategias y modos de afrontamiento anteriores, que hizo antes.
- Redes de apoyo de que dispone: apoyo familiar y social
- Percepción de control que posee: sobre la situación que vive.
- Problemática que puede presentar en: función de criterios psicopatológicos específicos.
- Posibles acontecimientos críticos en su historia personal: evaluar el nivel de adversidad acumulado.

El proceso

En el proceso del counselling se intenta determinar el grado de vulnerabilidad psicológica de la persona y establecer la naturaleza y el grado de intensidad de sus preocupaciones y necesidades emocionales y conocer qué áreas debemos atender prioritariamente.

El proceso se puede desarrollar en tres fases principales, las mismas que describimos a continuación:

- Fase de exploración
- Fase de nueva comprensión
- Fase de acción

Primera fase: Referida a la **exploración** y consiste en la creación de un clima de confianza que permita al individuo explorar su problema desde su sistema de referencia personal, antes de concretar nada. Los instrumentos empleados para ellos son estar atentos y escuchar activamente sin críticas.

Segunda fase: En esta fase se da la **nueva comprensión**; para ello, se intenta ayudar al individuo a que vea su situación desde nuevas perspectivas y a que se centre en lo que podría hacer para afrontarlas de manera eficaz. Para ello procuraremos que sea capaz de reconocer e identificar específicamente sus patrones de conducta, sentimientos y ambivalencias, discutiendo su papel para poder así confrontarlos y solucionarlos.

Tercera fase: En esta fase se da la **acción**, donde se trata de ayudar al individuo a contemplar analizar los posibles modos de actuar, ver los costes y las consecuencias; a plantear una acción, llevarla a cabo y después evaluarla.

Las técnicas que se emplean, además de las anteriores son creación de pensamientos, solución de problemas y toma de decisiones. No existe “lo adecuado” o “lo inadecuado”, sino sólo lo que puede ser más adecuado en este momento para esa persona en sus circunstancias específicas.

Guía de una sesión de Counselling:

Esta guía recopilada de Nieto y Cols (2005) presenta los elementos de la técnica del counselling.

1.- Clarificar, planteando objetivos específicos y reales

- Estadio evolutivo personal
- Situación académica
- Situación problema en su dimensión amplia
- Situación en relación con la familia

2.- Establecer el objetivo de la entrevista

- Motivo o problema
- Tiempo disponible
- Persona que acude / razón por la que acude
- Posibles fuentes de apoyo personal

3.- Identificar, estimulando su expresión

- Preocupaciones
- Información
- Reacciones

4.- Manejo de preocupaciones

- Desde el punto de vista del facilitador
- Desde el punto de vista del estudiante
- Priorizarlas
- Ayudar a ser específico en la identificación
- Reducir la ansiedad, inseguridad, autorregulación
- Proponer pequeñas metas alcanzables
- Potenciar la sensación de control

5.- Obtener información

- Preguntar
- Mostrar diferencias: más-menos, presente-futuro-pasado

- Atención al lenguaje – palabras, gestos

6.- Evaluación

- De habilidades de afrontamiento
- Recursos y apoyos con los que cuenta
- Expectativas propias y ajenas

7.- Finalizar

- Toma de decisiones (terapeuta-cliente/paciente)
- Aplicación en el contexto real

Como se puede apreciar, muchos profesionales relacionados con el ámbito de la salud pueden hacer uso de esa herramienta de counselling con el adecuado entrenamiento en el abordaje psicológico y emocional del paciente, pues no implica habilidades técnicas complejas.

La orientación interpersonal

La orientación interpersonal se desarrolla en tres fases:

Fase inicial: se desarrolla a lo largo de las tres primeras sesiones, consiste en aliviar los síntomas, dar ánimo al persona y explicarle qué es su trastorno o alteración y cómo va a ser curado. Incluye contenidos psicoeducativos acerca del diagnóstico, pronóstico y terapéutica.

En la sesión inicial se revisa el funcionamiento social de la persona en el momento actual, las relaciones familiares y personales más próximas, las pautas de interrelación de la persona y las expectativas mutuas entre la persona y sus familiares, tal y como él mismo las percibe.

También se exploran la relaciones personales vinculadas a la aparición del problema (cambio de residencia, cambio de carrera, problemas familiares, enfermedad, dependencia, abandono de algún

miembro de la familia, muerte de un ser querido, conflictos personales, estados emocionales, adicción, alcohol y otros) Esta información es útil para comprender el contexto social e interpersonal en que se inician los síntomas de la persona y para saber dónde hay que focalizar la orientación.

Lo característico durante esta fase inicial es identificar, el rol de la psicopedagogía en la orientación que va a recibir y cuál es la que tiene mayor relevancia sea ésta cognitiva, emocional, o conductual.

Para ello, la orientación interpersonal ofrece en su manual de instrucciones una definición, unas metas y unas estrategias para cada una de las áreas problema.

Fase intermedia: Suele desarrollarse entre la 4^o y 13^o sesión, se centra en el área elegida. Se analiza estrategias de afrontamiento y resolución de problemas, así como opciones alternativas de comportamiento.

El alivio sintomático facilita este proceso, y la persona toma un rol activo y responsable. Por ejemplo, si se elige como punto de intervención la aplicación de estrategias de repaso elaborativo, se ayuda a la persona haciendo que efectúe una revisión de los aspectos positivos y negativos de la aplicación de esa medida y que lo compare con su antiguo rendimiento.

Fase final: Abarca desde la 14^o hasta la 16^o sesión, se prepara a la persona para dejando la orientación psicopedagógica. Se resume todo el proceso, de forma que la persona pueda visualizar determinadas perspectivas de futuro.

En esta fase, la persona habrá de identificar e intentar neutralizar la sintomatología ansiógena, depresiva, introvertida o de otra índole que en un futuro pudiera reaparecer. También en esta fase el facilitador determina si la persona continúa o no con el apoyo interpersonal. No se descarta la psicoterapia de mantenimiento para algunos casos en los que se vea esta necesidad.

La orientación interpersonal resalta que lo importante son las estrategias y los objetivos y no tanto las técnicas. Y recomienda flexibilidad respecto al número de sesiones.

El manual de instrucciones terapéuticas es orientativo, da directrices concretas para desarrollar un proceso exitoso pero cada caso precisa un proceso individualizado y particular.

Algunas técnicas interpersonales

Exploración: Que recoge información sobre síntomas y problemas, puede ser directiva o no.

Aliento afectivo: Que la persona reconozca y acepte afectos dolorosos, que use y gestione los afectos de forma positiva. Alentar la expresión de afectos suprimidos.

Clarificación: Que la persona se dé cuenta del hecho comunicativo y que lo reestructure.

Análisis comunicativo: Identificar pautas de comunicación no adaptativas, que la persona comunique con mayor eficacia.

Usar la relación terapéutica: Para examinar sentimientos y comportamientos del paciente. Practicar con la relación terapéutica como modelo de otras interacciones del paciente.

Fomentar cambios de conducta: Para que la persona resuelva problemas y vea opciones para ello. Mediante el uso de role playing (juego de roles) observar y comprender cómo se relaciona la persona para entrenarlo en nuevas interacciones.

b) Modelos Cognitivos

Este tipo de modelos ha centrado su atención en buscar la mejora del procesamiento de la información

Los programas de estrategias de aprendizaje y temas afines (métodos de estudio, habilidades de aprendizaje, aprender a aprender, habilidades metacognitivas, etc.) constituyen la segunda área de interés de la orientación

Momentos y agentes de la administración de los modelos

Independientemente del modelo a aplicar, es importante considerar los momentos de la aplicación y los agentes involucrados en ello, en algunos casos se orientan hacia un enfoque más educativo que reeducativo, donde participan todos los agentes sociales del proceso enseñanza – aprendizaje, en otros como es de suponer, queda a criterio del docente y cuando sea necesaria su aplicación. Para una mejor comprensión describiremos algunos programas que pueden estar definidos formalmente o que se aplican al azar durante el desarrollo del currículo.

Programas de orientación ocasional

Se trata de que el docente aproveche la ocasión del momento para impartir contenidos relativos a la orientación que precise el estudiante. En este tipo de programa, se trata de un profesor que por iniciativa propia introduce en sus clases aspectos relacionados con la necesidad de fortalecer determinada área. En este caso no se trata de un programa propiamente dicho. Pero ya existe alguna iniciativa de trabajo que deja a criterio del estudiante.

Programas en paralelo

Se trata de acciones que se realizan al margen de las diversas materias curriculares. Puede utilizarse un horario extra lo cual repercute en una asistencia minoritaria, ya que el alumnado no lo percibe como algo importante. Mucho más si la asistencia es voluntaria. Pero puede ser un punto de partida para otras actividades posteriores más relacionadas con el currículum académico.

Programas optativos

Los centros educativos pueden ofertar asignaturas optativas sobre temas relacionados con las necesidades educativas de optimizar su aprendizaje. Al ser una asignatura optativa lo lógico es que no se inscriban todos los estudiantes. Pero puede ser una forma de empezar una acción que con el tiempo se vaya ampliando.

Programas transversales

Se realizan durante un breve período de tiempo y en las que se trata de integrar los conocimientos de las diversas materias. Como tópico de estas asignaturas de síntesis se pueden elegir aspectos relacionados con las necesidades individuales o grupales. Tiene la ventaja de que varios docentes inciden en lo mismo.

Programas tutoriales

Se desarrollan a través de un plan de acción tutorial, mismo que debería ser el instrumento dinamizador cuando se tiene este programa implantado. Tiene la ventaja que la acción tutorial grupal se dirige a todo el alumnado. Dentro de las sesiones de tutoría tienen cabida todos los contenidos que precisan el individuo y el grupo.

Programas de Integración curricular

Los contenidos de fortalecimiento de las necesidades educativas se pueden integrar de forma transversal a lo largo de las diversas materias y a lo largo de todos los niveles educativos. El profesorado de cualquier materia puede incluir en ella, al mismo tiempo que la están explicando, contenidos que se han definido.

Como se puede observar se trata de una “integración” en el currículum de contenidos que van más allá de lo estrictamente instructivo. En este sentido se podría considerar como un tema transversal. Ésta es probablemente la estrategia más idónea y la que se debería potenciar; si bien hay que aceptar que no siempre es posible y que requiere mucho tiempo de toma de conciencia, formación y progresiva aplicación.

Pautas para optimizar las estrategias de aprendizaje

Partiendo de las aportaciones de investigadores como Gargallo (2000) y Castiella (1998) se recogen varios elementos planteados en su producción, los mismos pueden ser aplicados en un programa de orientación psicopedagógica para el potenciamiento de las estrategias de aprendizaje.

Los aspectos previos a la planificación de cualquier proceso de orientación han sido planteados de la siguiente manera:

- 1) Planificación detección de los conocimientos previos y contextualización de la intervención: requiere análisis de las demandas académicas, exploración de lo que los estudiantes ya saben sobre las estrategias, determinación de objetivos, etc.
- 2) Motivación para su uso: valorar la utilidad de la estrategia ante los estudiantes y la motivación para su aplicación en el aprendizaje
- 3) Enseñanza directa e interactiva: explicitar lo que se va a aprender y ejemplificar el uso estrategias.

Etapas	Acciones	Docente/estudiante
Modelado de la estrategia	Ejecutar la estrategia junto con los estudiantes verbalizando y justificando lo que se hace	Ejecución del experto Control externo
Práctica guiada de la estrategia	Utilizar la estrategia en alguna actividad, guiados por el profesor y detectar errores o elementos poco claros y en las correcciones.	Dirección por parte del experto. Control externo
Interiorización de la estrategia	Retirar la guía externa y pide a los estudiantes que la interioricen	Progresiva transferencia del control externo a la ejecución interna)
Práctica independiente	Utilización de la estrategia con autonomía en actividades similares a las de práctica guiada	Control interno de la estrategia por parte de los estudiantes.

4. Instrucción explícita en procesos de regulación y autocomprobación del aprendizaje: se debe ofrecer un feed-back correctivo individual que permita contrastar la ejecución del estudiante con un modelo de uso eficaz de la estrategia y mediante el diálogo expliciten cuándo y cómo les será útil.
- 5) Incluir entrenamiento en metacognición, para la generalización, el transfer y el mantenimiento a largo plazo de los conocimientos: enseñar el “cómo”, “cuándo” y “por qué” el uso de la estrategia. Los educadores deben ofrecer a los estudiantes oportunidades para aplicarla y transferirla, animando a usarlas en las diversas materias. Se debe poner un énfasis especial en la reflexión en torno a las estrategias trabajadas: qué hay que hacer, cómo, cuándo, planificar la estrategia, controlar su uso y evaluar su

desempeño, propiciando la introducción del componente metacognitivo en cada una de las estrategias.

- 6) Enseñanza en contextos reales: la instrucción se ha de realizar en el aula y con los materiales de estudio habituales pero luego deben ser transferidas a la vida. Los profesores deben propiciar también el uso de lo aprendido fuera del contexto de la situación de enseñanza de la estrategia en las diferentes sesiones de la asignatura o asignaturas que ellos imparten.

Objetivos de la intervención psicopedagógica en su componente académico

1. Propiciar en los estudiantes una actitud positiva y activa hacia el aprendizaje.
2. Crear climas favorables hacia el aprendizaje, buscando articular condicionantes afectivo-motivacionales y factores físico-situacionales positivos para que los estudiantes distingan entre las condiciones que favorecen y que dificultan el estudio, y aprendan a minimizar los efectos negativos y adaptarlas positivamente a sus situaciones personales y particulares, para que el aprendizaje les resulte motivante y enriquecedor.
3. Promover el autoanálisis, la reflexión y la autoevaluación de los estudiantes sobre cómo proceden en la resolución de las tareas (cómo estudian), ofreciéndoles los mecanismos que pueden poner en práctica para mejorar estos procedimientos.
4. Poner en práctica técnicas y estrategias de aprendizaje para que realicen un aprendizaje eficaz y de calidad, de modo que aprendan a gestionar sus aprendizajes de manera efectiva, poniendo en acción modos de aprender autónomos y siendo capaces de transferir lo aprendido a otros contextos; es decir aprendan a aprender.

Basados en la producción de Gargallo (2000) y Castiella (1998), se han recopilado algunas estrategias de aprendizaje claves para el proceso de aprender a aprender. Sin duda la aplicación de la mayor cantidad de estrategias durante el proceso de aprendizaje garantiza

el éxito en la apropiación de determinado contenido; sin embargo por el alcance y limitaciones de este material, se exponen las siguientes:

Estrategias de adquisición	Estrategias de codificación	Estrategias de recuperación	Estrategias de apoyo
Exploración (prelectura) Repaso reiterado Planificación Repaso en voz alta Subrayado Epígrafe o notas marginales Toma de apuntes	Esquemas y diagramas Resumen Mapas conceptuales Lectura comprensiva Mnemotecnias Imágenes	Planificación de las respuestas Motivación Simulación de exámenes	Autoconocimiento Autoconcepto y autoestima Autocontrol Condiciones de trabajo y estudio Gestión del tiempo Toma de decisiones

A continuación se destacan algunas pautas propuestas por Gargallo (2000) y Castiella (1998) para potencializar el uso de estrategias de adquisición, codificación, recuperación y apoyo de la información durante el proceso de aprendizaje.

Pautas para potencializar las estrategias de adquisición de la información

Exploración

La exploración puede darse a través de una lectura rápida y global que tiene como finalidad identificar a grandes rasgos el argumento, la estructura y las ideas principales de un texto, como paso inicial a una lectura selectiva donde hay que seleccionar los datos más significativos que nos den una visión esencial del texto. Jiménez (1994)

Sus ventajas:

- Es un método de asimilación rápida que permite la comprensión inmediata del contenido del texto y construir un resumen mental del mismo.

- Sirve para decidir rápidamente si las ideas que entresacamos del contenido de un texto son las que buscamos y si debemos continuar leyéndolo en profundidad o dejarlo.
- Mejora la atención y la concentración.
- Facilita el camino para llegar a una posterior lectura comprensiva.

Procedimiento

1. Prestar atención a los títulos y subtítulos del tema
2. Palabras en cursiva, negrita y subrayadas.
3. Recuadros, resúmenes y conclusiones.
4. Epígrafe o notaciones marginales y a pie de página.
5. Ilustraciones, recuadros, gráficos y diagramas.
6. Responderse a preguntas como: ¿qué sugiere el texto?, ¿el título principal qué dice?, ¿cuál es la idea principal que saco del texto?, ¿con qué puedo relacionar?

El repaso

Repasar es volver a traer a nuestra mente el tema o contenido aprendido, intentando para ello acordarnos de las ideas y puntos clave de lo estudiado, así como de los resúmenes o esquemas hechos con objeto de memorizar y aprender el contenido.

Para sacar el máximo provecho del tiempo invertido en el estudio, es necesario repasar todo lo aprendido con anterioridad.

Procedimiento

1. Comenzar por la motivación para crear una actitud positiva, concentrarse en el tema.
2. Seguir sin mirar el libro.
3. Tratar de recordar las preguntas, el esquema, y expresar las ideas importantes.
4. Analizar el esquema elaborado y comprobar los fallos y aciertos.
5. Repetir el tema con el esquema delante.
6. Intentar traer a la memoria los conceptos básicos, las palabras-clave, los datos importantes.
7. Recordar exactamente definiciones, fórmulas, causas, relaciones con otros acontecimientos.

8. Esforzarse por ver la relación existente entre las partes y otros temas o ideas anteriores

a) El primer repaso al finalizar el día: Intentar llevar al día los trabajos de clase, temas y ejercicios. Al comenzar la sesión diaria de estudio, repasar los temas explicados en clase, facilita el aprendizaje y retención. A las 24 horas comienza el proceso del olvido.

b) Segundo repaso al finalizar el tema: Una vez terminado el tema, repasar, cuanto más tiempo se deje entre el estudio y el correspondiente repaso será mayor la cantidad de ideas olvidadas y se tendrá más dificultades para captar su organización.

Repaso en voz alta

Cuando no se consigue leer todo debido al tiempo o a los malos hábitos que dificultan, no solamente la velocidad sino también la comprensión lectora. Cuando se lee con lentitud se ven palabras de las que extraemos las ideas, mientras que cuando se lee con rapidez captamos directamente lo fundamental, permitiéndonos mayor facilidad para enlazar unas ideas con otras y comprender el texto en su conjunto.

Algunas recomendaciones:

- Vocalizar: es leer en voz alta o moviendo los labios sin emitir sonidos.
- Para no verbalizar se sugiere introducir un lápiz entre los labios.
- Subvocalizar: esto es, pronunciar mentalmente las palabras que leemos.
- Para eliminar este defecto hay que poner todo el interés en captar los contenidos de párrafos o frases.
- Evitar las regresiones que consisten en volver atrás para leer lo ya leído.
- Evitar mover la cabeza, seguir la lectura con el lápiz o dedo (apoyos kinestésicos)
- Disminuir el tiempo entre paradas, si se busca seguir disminuyendo el tiempo de nuestra velocidad lectora se debe ampliar el campo visual, es decir, las palabras captadas en cada golpe de vista.

Repaso reiterado

Repetir viene a ser un almacenamiento de carácter pasivo de la información asociada a la memoria mecánica. Los contenidos se aprenden mediante repetición de las cosas, sin mucha relación con otros conocimientos ni experiencias, a veces sin excesiva comprensión de los mismos y, por tanto, estos contenidos a ser memorizados, son almacenados en la memoria pero, en la mayoría de los casos, duran poco tiempo en ella ya que se olvidan con rapidez.

Es conviene estudiar repitiendo lo que se quiere aprender, dejarlo reposar, y, pasadas unas horas, realizar un nuevo repaso. Con tres repasos en horas distintas se recuerda mejor que con diez repasos seguidos. La memoria precisa de dos condiciones: concentración y utilización de varios sentidos, especialmente vista y oído. Bernardo Carrasco (1995) Lemaitre y Maquère (1987), Rodríguez Espinar (1993)

- Comprensión del texto
- Asimilación y asociación de ideas
- Repetición de las ideas básicas
- Repasos periódicos

Repaso elaborativo

El aprendizaje se refuerza cuando la idea, el texto, se asocian al mayor número de imágenes y emociones posibles. Para lograrlo es preciso hacer que intervengan el mayor número de sentidos al estudiar: escribir, dibujar gráficos, consultar libros, mirar mapas, hacer esquemas.

La asociación está asociada a la memoria significativa, vinculada al aprendizaje significativo, durante el cual se intenta comprender lo que se estudia o aprende y tal comprensión implica relacionar los nuevos conocimientos con los antiguos que ya poseíamos, organizarlos y recordarlos de forma sistemática, de manera que los conocimientos que vayan adquiriéndose puedan aplicarse posteriormente a situaciones nuevas de aprendizaje (transferencia del aprendizaje).

Procedimiento

1. Recordar las ideas por asociaciones lógicas: para ello preguntarse:
 - ¿Quién?, ¿por qué?, ¿cuándo?, ¿cómo?, ¿dónde? respecto de las ideas del mismo.
2. Asociar siempre las ideas a algún contexto que sea familiar: a otros contenidos ya dominados, a otros recuerdos personales, a lecturas, etc.
3. Descansar pues es conveniente hacer pausas de 5 o 10 minutos cada 45 o 50 minutos de estudio o simplemente cada vez que se cambia de materia de estudio.

El subrayado

El subrayado es una de las técnicas de aprendizaje fundamental para un aprendizaje efectivo y eficaz pues ayuda a destacar aspectos o ideas importantes y diferenciarlos de aspectos o información no relevante y poco significativa.

- Subrayar es destacar lo que es verdaderamente importante de un texto.
- Es separar lo importante de lo accesorio (no importante); para ayudarnos a comprender el significado de lo que estudiamos.
- Es destacar las palabras, frases o datos que contienen lo fundamental e importante de una lección y evitar gran cantidad de conocimientos innecesarios que ocupan sitio en la memoria y provocan la falta de recuerdo de otras ideas que sí son importantes a recordar.

Procedimiento

1. Se hace siempre después de una lectura comprensiva de todo el texto, después de tener una idea global del mismo y haberlo comprendido en sus líneas generales.
2. Hay que leer el texto párrafo por párrafo, destacando y diferenciando en cada uno de ellos las ideas principales y secundarias de las que no lo son (no importantes).
3. Subrayar sólo las palabras y expresiones fundamentales

4. No subrayar nunca artículos, preposiciones o conjunciones. Sí nombres o verbos.
5. Se deben subrayar: ideas principales, detalles importantes, nombres técnicos, datos, fechas..
6. Cuando un párrafo entero es fundamental, no hace falta subrayarlo entero. Una raya vertical a la izquierda o a la derecha indica que todo es importante. (Definiciones, frases con datos de interés...).
7. Debe utilizarse sólo un color al subrayar. El rojo facilita el recuerdo (puede ser para ideas principales y azul para ideas secundarias)
8. También puede hacerse con distintos tipos de líneas: líneas simples para las ideas principales y doble línea para las ideas secundarias.

Epígrafe o notas marginales

Las anotaciones marginales son una técnica de estudio que tiene como finalidad el análisis y reflexión de la lectura, así como otros aspectos de interés que surjan después de la lectura: pensamientos, ideas, reflexiones, cosas que no se comprenden, relaciones con otros conocimientos que ya se poseen sobre los materiales que leemos o estudiamos. Jiménez (1994) se refiere a:

- a) Las ideas principales o secundarias del tema.
- b) Comentarios, aspectos considerados importantes a destacar, ideas importantes, pensamientos que surgen tras una lectura profunda y reflexiva de aspectos que no se entienden y que hace falta aclarar, posibles relaciones que se pueden establecer con otros contenidos ya aprendidos..

Procedimiento

- Se hace cuando se finaliza la lectura rápida o prelectura
- Se lee párrafo a párrafo, aclarando y consultando el diccionario siempre que se requiera.
- Anotar al margen las ideas principales que se descubran en el texto.
- Las ideas principales deben generar preguntas como:
¿De qué trata este párrafo?, ¿Qué dice realmente?

- Las respuestas se escriben en el margen izquierdo; son las ideas principales.
- Anotar ideas, pensamientos, opiniones... y qué sugiere el contenido del texto tras su lectura y análisis en detalle.

Lectura comprensiva

La comprensión lectora para implica entender las ideas expresadas por el autor y comprender el mayor número de ideas en el menor tiempo posible. Consiste, en entender y extraer las ideas y datos más importantes contenidos en el texto, lo que supone también aprender y utilizar con propiedad el lenguaje propio de cada asignatura.

La comprensión del contenido de aprendizaje es uno de los requisitos fundamentales, si no el mayor de ellos, para que el estudio se lleve a cabo de una manera eficaz; no se trata de memorizar lo que figura en los libros de texto sin comprender lo que se está intentando aprender.

Leer correctamente exige: Bernardo Carrasco (1995), Lasterra,J. (1989)

- Reconocer las ideas básicas del texto.
- Estructurar y relacionar entre sí las nuevas ideas con las que ya se posee sobre el tema.
- Elaborar las propias ideas a partir de las ideas y opiniones del docente.
- Evaluar, aceptar o rechazar las ideas expuestas, buscando las ideas para una asimilación más eficaz y duradera.

5 recomendaciones para mejorar la comprensión lectora:

1. Compaginar la velocidad en la lectura con la comprensión de lo que se está leyendo: ajusta la velocidad al texto según el vocabulario y según el objetivo perseguido.
2. Leer buscando las ideas del texto.
3. Dominar el vocabulario general y específico de cada materia.
4. Investigar la organización del tema: el análisis y estudio de la estructura del tema que dará un esquema valioso de las ideas principales.
5. Trabajar estructuras comunes: un análisis detenido de algunos temas llevará a descubrir esquemas comunes, estructuras

parecidas a varios temas, lo que permitirá mejorar la comprensión y asimilarlos en menos tiempo.

Procedimiento

1. Se debe realizar una lectura rápida de información general (prelectura) con objeto de darnos una visión global del conjunto del texto, intentando darnos cuenta de cuál es su estructura y la organización del mismo.
2. Se debe dominar el vocabulario como factor que influye en la rapidez y comprensión lectora, para lo cual es necesario consultar en el diccionario toda palabra que se desconozca o no se entienda y cuyo significado no se pueda comprender utilizando el contexto de la frase, e ir anotándolas en un vocabulario personal que irás enriqueciendo con palabras nuevas.
3. Se debe prestar especial atención a las ideas, comprendiendo el mensaje que quiere transmitir el autor.
4. Conviene leer más detenidamente al comienzo y final de cada párrafo pues allí se encuentran las ideas centrales. De ahí que haya que leer el texto párrafo a párrafo, señalando las ideas principales y secundarias, intentado extraer después una idea principal de todo el texto.
5. Detenerse en los gráficos, esquemas e ilustraciones, que servirán para entender mejor el texto y que facilitarán la comprensión de un párrafo o una idea.
6. Fijarse en las palabras escritas en negrita, cursiva o mayúscula ya que éstas hacen referencia a palabras o aspectos clave del texto.
7. Intentar relacionar el tema nuevo que se acaba de leer con otros temas que ya se ha estudiado, bien de la misma lección o materia, bien de lecciones o materias diferentes, analizando semejanzas y diferencias entre uno y otros, posibles puntos en común.

Algunas pautas para el potenciamiento de estrategias de adquisición de la información

El resumen

Resumir es destacar y redactar lo fundamental e importante de un asunto, tema o texto, de la manera más breve y clara posible, resaltando las ideas esenciales y conceptos clave, respetando su sentido y empleando las propias palabras del autor o las nuestras propias (lo más conveniente). Ayuda a desarrollar la capacidad de expresión por escrito, aumenta la capacidad de atención y concentración en la tarea que se esté realizando y facilita el repaso de lo que se está estudiando.

Esto implica abreviar el texto, expresando las ideas principales una vez leído y subrayado el texto; evitando detalles y quitando la extensión al texto y reducirlo (el resumen final debe ocupar de un 10% a un 20% del texto original). Jiménez (1994)

Como herramienta de aprendizaje facilita la previa distinción del contenido que es relevante del irrelevante a aprender. La reducción ha de ser cuantitativa y cualitativa, recogiendo sólo aquello que es importante y fundamental aprender.

Sus características son: Jiménez (1994)

- Su estructura interna, ideas desarrolladas de manera lógica, según aparecen en el texto original.
- Es personal, propio.
- Es preferible hacer frases cortas y relacionadas.
- Su brevedad, claro y entenderse bien.
- Claridad en las ideas.
- Ha de subrayarse antes el texto.

Procedimiento

1. Leer detenidamente el texto hasta que se esté seguro de que se ha comprendido bien (lectura exploratoria o prelectura y lectura comprensiva).
2. Subrayar del texto lo más importante (ideas principales y secundarias)
3. Destacar la idea principal y los aspectos básicos del escrito.

4. Reconstruir el texto con palabras propias
5. Elaborar el resumen con palabras propias, es decir intenta expresar las ideas fundamentales con, de manera que sigan significando lo vocabulario propio mismo.
6. Leer el resumen realizado para señalar en él los detalles imprescindibles que ayudarán a comprender la idea principal.
7. Del resumen anterior hacer una segunda redacción, que será la definitiva.
8. Comprobar si las ideas básicas del resumen que has hecho coinciden con las del texto original.

Toma de apuntes

Tomar apuntes es anotar de forma clara y rápida, las ideas y aspectos fundamentales de las explicaciones del profesor. Estos deben ser propios, pues cada estudiante tiene su propio sistema de codificación de la información.

Procedimiento

1. Anotar en la parte superior de la hoja fecha, la materia, y en mayúsculas bien destacadas el título del tema.
2. Dejar siempre márgenes a ambos lados de la hoja para así anotar otras ideas u observaciones.
3. Al comienzo se indica el tema, su importancia y su relación con otros temas ya aprendidos.
4. La entonación y las expresiones del profesor son importantes para destacar las ideas centrales.
5. Debe anotarse: ideas principales, fechas, datos, nombres fundamentales, aspectos básicos, nexos que unen y relacionan unas ideas con otras.
6. Anotar de forma clara, limpia y legible, dejando espacios en blanco para una lectura fácil.
7. Utilizar un sistema de simplificación de la escritura (abreviaturas).
8. Destinar a cada materia distintas hojas o cuadernos al tomar notas.
9. Utilizar mayúsculas, subrayados, colores distintos... para destacar los puntos principales
10. Repasar los apuntes tomados cada día y modificar o preguntar aquello en lo que haya dudas.

Mnemotécnicos

Los recursos mnemotécnicos son técnicas que facilitan el recuerdo de cosas difíciles de recordar, por ejemplo listas de palabras, símbolos, fechas, etc. Su conocimiento y práctica hará que te resulte más fácil aprender y retener.

Los recursos mnemotécnicos sólo deben emplearse en estos casos: Bernardo Carrasco (1995) Jiménez (1994)

- Acumulación de datos, fechas.
- Listas de conceptos o nombres.
- Palabras confusas, etc.

Procedimiento

1. Formar una frase coherente o una pequeña historia con los datos difíciles de recordar
2. Formar una frase con las sílabas o letras iniciales de la serie en caso de lista de palabras
3. Aplicar la serie a una música conocida es otra opción.
4. Hacer versos con los datos que es preciso retener.
5. Sustituir las ideas por gráficos e ilustraciones que las representen.
6. Asociar mentalmente la imagen de la idea con la imagen de un objeto o lugar conocido y familiar, de forma que el recuerdo de esta imagen active la idea.

Otros recursos mnemotécnicos son los siguientes:

a) Técnica de la visualización

La visualización: ver o imaginar las palabras que vamos a memorizar. Para ello, podemos utilizar los cinco sentidos:

- Ver la imagen.
- Oír sus sonidos.
- Percibir su dureza, suavidad y temperatura.
- Su olor, sea agradable o no.

b) Técnica de la asociación de imágenes

Crear dos imágenes mentales, una por cada palabra, y relacionarlas entre sí. (Esta técnica es empleada para memorizar parejas de palabras o conceptos).

c) Técnica de la cadena de imágenes

Es similar a la de la asociación, utilizada para transformar los conceptos o palabras en imágenes, relacionando en serie todos los conceptos a memorizar. El procedimiento consiste en asociar la imagen de la primera palabra con la segunda, la segunda con la tercera, la tercera con la cuarta y así sucesivamente, hasta llegar a la última.

d) Técnica de la historieta

Consiste en integrar los elementos conceptos o palabras que se van a intentar memorizar y retener, formando con ellos una imaginativa historia con mucha acción y emoción.

e) Técnica de los lugares (método .loci.)

Consiste en asociar la imagen del concepto o palabra que se quiere memorizar con la imagen de un recorrido o lugar que ha de ser lo más familiar posible para nosotros.

Mapas conceptuales

El mapa conceptual como un sistema de representación de tipo gráfico y visual, que incluye los conceptos clave de un tema o materia y ejemplifica a su vez las relaciones que se establecen entre unos conceptos y otros a través de palabras enlace que pueden estar formadas por verbos, preposiciones, frases muy cortas, para formar proposiciones.

Contiene 3 elementos fundamentales:

- Conceptos: hacen referencia a acontecimientos y a objetos que nos podemos representar mentalmente.

- Proposiciones: constan de dos o más términos conceptuales (conceptos) unidos por palabras (palabras-enlace) para formar una unidad semántica.
- Palabras de enlace: sirven para unir los conceptos y el tipo de relación existente entre ambos.

Características: Novak,J. y Gowin,B. (1988)

a) Selección: seleccionar los conceptos fundamentales, que no serán nunca demasiados.

b) Jerarquización: disponer por orden de importancia, los conceptos más generales ocupan los lugares superiores de la estructura gráfica. Los ejemplos se sitúan en último lugar y no se enmarcan.

c) Impacto visual: debe ser conciso y breve y mostrar relaciones entre las ideas principales de un modo simple y llamativo. Se destacan las letras mayúsculas y las enmarcaciones con elipses o rectángulos.

Procedimiento

1. Identificar los conceptos clave del texto que se está trabajando.
2. Hacer una lista con dichos conceptos clave (no más de 10 conceptos al comenzar a usar la técnica).
3. Ordenar los conceptos de la lista empezando por el más general y siguiendo por orden hasta llegar a los más específicos.
4. Situar el concepto más general en la parte superior del mapa, y a partir de ahí, los restantes conceptos, hasta llegar a los más concretos o específicos.
5. Unir los conceptos mediante líneas con palabras de enlace que definan las relaciones entre los conceptos.
6. Señalar gráficamente en el mapa los enlaces cruzados que relacionen conceptos pertenecientes a distintas ramas jerárquicas del mapa.

Esquemas

Los esquemas son síntesis que resumen el contenido y la estructura de una materia o texto, y organizar jerárquicamente las ideas,

conceptos, elementos y datos mediante la utilización de frases, palabras clave y datos que constituyan las ideas más importantes del mismo.

Al igual que los resúmenes, los esquemas son técnicas de aprendizaje de enorme efectividad y ayuda en el estudio, ya que sirven como herramienta de síntesis y ejemplificación del contenido de un tema o materia. Su característica de sintetizar aún más que los resúmenes las ideas principales de un texto o contenido de estudio, con la ventaja de tener un mayor impacto visual, y a través de su lectura recordar, repasar y fijar de manera fácil todo lo importante de ese tema.

Características necesarias:

- Empleo de palabras clave y frases cortas (menor número posible).
- Las frases deben tener sentido completo.
- No incluir detalles innecesarios.
- Presentación limpia y clara.
- Debe haber jerarquía de ideas principales que incluyan las secundarias
- Debe seguir la estructura lógica del texto.
- Brinda una idea rápida y general del tema, sin tener necesidad de volver a repasar todo

Procedimiento

1. Se realiza una primera lectura o lectura rápida del texto para hacernos una idea global del contenido del mismo.
2. Posteriormente se lee el texto de manera comprensiva.
3. Después se localizan las ideas principales del texto.
4. Luego se subrayan en el texto las ideas que se hayan localizado previamente.
5. Luego hacer lo mismo con las ideas secundarias importantes
6. A continuación, se pasan estas ideas al papel y se realiza el resumen, respetando el orden de las mismas, tal y como aparecen en la estructura del texto.
7. Al final se realiza el esquema de manera jerárquica, de forma que las ideas principales siempre incluyan ideas secundarias, no al contrario.

Diagramas

El diagrama es una de las técnicas básicas más importantes que debe dominar y practicar, reviste especial importancia para asimilar los contenidos de forma lógica y eficaz porque implica:

- Diferenciar previamente las ideas principales.
- Estructurar el contenido del tema, destacando las ideas principales y secundarias.
- Seguir ciertos criterios de organización y relación interna entre las diferentes partes.

Procedimiento

1. Analizar el tema.
2. Formular preguntas. Así se sabrá las ideas que se debe encontrar en el texto.
3. Leer atentamente el texto, subrayándolo en la segunda vez.
4. Realizar el diagrama: considerando
 - Las ideas de igual categoría se colocan con la misma numeración y a la misma altura.
 - Las ideas de distinta categoría van a diferente altura. Al inicio se resaltan las principales, debajo y a la derecha las secundarias. Las que dependen de éstas, debajo y más al interior.
 - Se utilizan diferentes formas para su elaboración.
5. Asimilar el diagrama realizado.

Algunas pautas para el fortalecimiento de las técnicas de recuperación

Planificación de la respuesta

La planificación de la respuesta no es un momento aislado, sino que en esta fase tienen que ver muchos aspectos cognitivos, emocionales, de la personalidad y desde luego conductuales.

Para esta fase de evocar la respuesta son muy útiles las estrategias metacognitivas, que implican la supervisión activa y consecuente regulación y organización de estos procesos en relación con los objetivos cognitivos sobre los que actúan, normalmente al servicio de una meta u objetivo concreto.

Implica por tanto, poner en marcha una acción metacognitiva de acuerdo a dos dominios: conocimiento de los procesos cognitivos y regulación de los mismos. Permite focalizar las estrategias facilitando la selección de las más adecuadas, así como la emisión de juicios sobre el momento oportuno y el grado en que deben aplicarse.

Otros autores indican que implica:

Saber auto-observarse: Es reflexionar acerca de lo que se ha hecho, pensado o sentido, es hacerse preguntas a sí mismo sobre los aspectos relevantes de los aprendizajes y tareas para estar en condiciones de describir y registrar sus comportamientos.

Saber auto-evaluarse: Es emitir juicios sobre la propia actuación o rendimiento de uno en base a criterios internos que se han ido construyendo durante la experiencia académica. Considerar en este punto la personalidad impulsiva pues repercute en una respuesta precipitada, pensamiento rápido que puede ser perjudicial y conducta sin reflexividad.

Saber auto-incentivarse: Por un trabajo bien hecho o meta alcanzada, hacerlo de inmediato o poco después del logro, considerando incentivos externos e internos (satisfacción personal, que tiene que ver ya con el componente de autoestima y satisfacción de logro).

Básicamente se debe tomar en cuenta los siguientes aspectos:

Relativos a la reflexión y al conocimiento o la conciencia del sujeto de sus estados y procesos intelectuales (metaconocimientos, reflexión y conciencia metacognitiva)

Aspectos vinculados a la regulación y control de la propia cognición (control ejecutivo o regulación metacognitiva), que implica a todos los procesos desplegados por el sujeto con vistas a planificar, supervisar (monitorizar) y evaluar la marcha de la ejecución y solución de las tareas, es decir, a la habilidad para manipular y regular los propios recursos y a las estrategias destinadas a asegurar la solución efectiva de las mismas.

La simulación de exámenes

A la hora de prepararte para un examen has de prepararte de forma diferente con respecto a tres momentos distintos:

- Antes del examen
- Durante la realización del examen
- Después del examen

Procedimiento

1. Planificar distribuir el tiempo de manera apropiada de acuerdo al ritmo de estudio y a la dificultad personal que supone cada materia particular.
2. Estudiar regularmente evita la acumulación de materia que estudiar y las tensiones de verse con el tiempo encima.
3. Trabajar el material de estudio utilizando las técnicas y estrategias de aprendizaje aprendidas.
4. Repasar todo lo estudiado de la manera que sea más eficaz.
5. Leer tratando de memorizar esquemas y resúmenes realizados.
6. Escribir lo que se recuerdas sin el material delante.
7. Desarrollar el tema esquematizado de forma oral o escrita.
8. Auto-controlar el propio aprendizaje: haciendo preguntas como simulando un examen.
9. Utilizar recursos mnemotécnicos para memorizar conceptos difíciles.

Otras estrategias de recuperación de la información son:

- Antes de empezar a hablar o escribir pensar y preparar mentalmente lo que se va a decir o escribir
- Al momento de responder un examen antes de escribir primero recodar en cualquier orden todo lo que puedo, luego lo ordeno o hago un esquema o guión y finalmente lo desarrollo punto por punto.
- Al realizar un ejercicio o examen cuidar la presentación, orden, limpieza, márgenes.
- Antes de realizar un trabajo escrito confeccionar un esquema, guión, o programa de los puntos a tratar
- Frente a un problema o dificultad considerar en primer lugar los datos que se conocen antes de aventurarme a dar una solución intuitiva

- Cuando se va a contestar a un tema del que no se posee datos generar una respuesta “aproximada” haciendo inferencias a partir del conocimiento que se posee o transferirlo a ideas relacionadas de otros temas.

Algunas pautas para el fortalecimiento de las técnicas de apoyo

Autoconocimiento

Se refiere a valorar las habilidades, destrezas y estrategias referentes al estudio, para mejorarlas, y a practicar, de vez en cuando, la habilidad de pararse y mirarse hacia dentro. Conocernos a nosotros mismos y conocer los objetivos de la tarea que de nosotros se demanda, así como las características de las herramientas y recursos que tenemos a nuestro alcance para desarrollar la tarea que nos ha sido encomendada, es un requisito para la realización exitosa de la misma: conocer nuestras posibilidades y limitaciones, saber lo que sabemos, hasta dónde somos capaces de llegar, pero también el tipo de acción o tarea que se nos pide así como las características de los medios que podemos emplear para llevarla a cabo.

Implica también la puesta en marcha de la habilidad metacognitiva del autoconocimiento: conocerse a sí mismos como estudiantes que son, que sean conscientes y sepan utilizar y dominar las estrategias de aprendizaje en cualquier situación de enseñanza-aprendizaje.

Es fácil percibir que los alumnos no saben, en muchas ocasiones, cómo son como estudiantes, no conocen aquellas estrategias, técnicas o procedimientos que les ayudan para aprender, no conocen lo que les facilita o dificulta su estudio, ni tan siquiera son conscientes numerosas veces de por qué les resultan más complicadas unas materias y otras más sencillas.

El conocimiento está dirigido al:

- a) Plano personal (autoconocimiento de gustos, intereses, personalidad, otros).
- b) Objetivos y características de la tarea.
- c) Estrategias y técnicas de aprendizaje para adecuarlas y emplearlas en la práctica.

Autocontrol

La relajación es una técnica muy sencilla de aplicar en caso de precisarse el autocontrol y puede ser de gran ayuda para eliminar estados de tensión, nerviosismo, ansiedad que se presentan en numerosas situaciones. Si no se controla y reducen las situaciones negativas, éstas pueden conducir al fracaso de esa situación determinada (por ejemplo, estado emocional disruptivo característico previo a las condiciones de un examen o exposición).

Si se la relajación en caso de estados negativos o de tensión se consigue evitar o al menos reducir enormemente estos estados perjudiciales y sus efectos.

Ponerse a pensar en el día de antes a un examen de clase, o en los cinco o diez minutos anteriores al examen de x asignatura se puede constituir en una técnica que ayude a superar ese momento.

Las situaciones de nervios, tensión, ansiedad o angustia, se presentan ante situaciones de examen o exposiciones orales pero pueden ser reducidas utilizando las técnicas y recursos apropiados y adecuados a cada momento y a cada persona, puede reducir enormemente la influencia de todos ellos.

En estos casos se debe autoaplicarse, técnicas de autorrelajación y los efectos de las tensiones se eliminan en su gran mayoría y, como consecuencia, los resultados en la tarea a ejecutar mejorarán de manera evidente. (Ver las técnicas de relajación de las técnicas conductuales)

La resolución de conflictos

Aprender a resolver los conflictos que se suceden en nuestra vida cotidiana es una habilidad de gran importancia que todos deberíamos dominar. El conflicto no es algo negativo de entrada, sino una realidad que sirve para cambiar nuestras actitudes y acciones negativas, convirtiéndolas en positivas, es decir, una buena estrategia para aprender.

Resolver conflictos no sólo consiste en resolver los problemas sino en hacerlo de la manera más adecuada posible, es decir, a través de la

reflexión y el análisis de las causas que han originado el conflicto o problema, por medio del diálogo, de la consideración razonada de todos los puntos de vista y opiniones de todos los implicados en el conflicto, con una actitud positiva de los implicados, y con el pensamiento de la resolución del problema.

Procedimiento

1. La negociación de intereses y puntos de vista.
2. Actitudes de cooperación.
3. El logro de acuerdos.
4. Acciones basadas en la colaboración de todos los miembros implicados.
5. Creación de un clima positivo que posibilite actitudes optimistas, afirmación persona, capacidades comunicativas y compartir sentimientos, informaciones y experiencias.
6. El uso de la comunicación y el diálogo.
7. La escucha activa de opiniones contrarias a las nuestras.
8. La búsqueda de una solución
9. La toma de una decisión razonada, que beneficie a la gran mayoría de los implicados o les perjudique lo menos posible.

La toma de decisiones

La toma de decisiones es la elección deliberada para instrumentar una acción específica y una decisión es un acto consciente que tiene lugar cuando existen dos o más alternativas disponibles.

Implica un procedimiento de análisis y reflexión sobre una situación problemática o no problemática, sobre una conducta a realizar, sobre cualquier aspecto que vaya a tener una repercusión directa o indirecta sobre nosotros.

Procedimiento

1. Análisis crítico y detallado de la situación concreta o acción sobre la que se ha de tomar alguna decisión.
2. Apuntar creativamente todas las posibles soluciones o alternativas posibles que se le ocurran al/a los implicados.

3. Análisis de los pros y los contra de cada solución.
4. Elección de la solución más adecuada.
5. Puesta en práctica y evaluación de su aplicación.

Gestión del tiempo

Aspectos a considerar:

- Las materias a estudiar y las dificultades que tiene cada una de ellas.
- Considerar que cada materia presenta diferente nivel de dificultad.
- A mayor dificultad se necesita dedicarle más tiempo para dominar la tarea.
- Evaluar entre las exigencias del profesor y el tiempo disponible.
- Participar en deportes, entrenamientos, partidos.
- Planificar el tiempo para jugar y con tus amigos (u otros asuntos)
- Prever los descansos oportunos.
- Procurar cumplir el horario aunque cueste.
- Si se trabaja analizar el tiempo disponible para el estudio.

La motivación

En primer lugar, debe existir una motivación o interés específico centrado en un área determinada, que tiene un gran significado intelectual o emocional para el estudiante. Solamente así, la mente inicia la tarea de buscar y recuperar recuerdos, palabras, expresiones, ideas, sucesos, imágenes, melodías, etc., sondeando y escudriñando activamente los dispositivos modulares abiertos o semiabiertos para integrar su contenido en un recuerdo reconocible, rico en significación personal.

Se dice que son dos los tipos de motivación intrínseca (motivos propios) y extrínseca (motivos de otros).

Para ello se sugiere:

- Facilitar condiciones externas: como ambiente, tiempo y materiales.

- Identificar obstáculos internos: actitudes e interferencias.
- Identificar aspectos positivos.

Aspectos a considerar con el estudiante:

- ¿Qué cosas le ilusionan?
- ¿Tiene aficiones?
- ¿Se ha propuesto ser algo o alguien?
- ¿Tiene alguna meta para este curso?
- ¿Cómo desarrollar el interés?

Procedimiento

1. Superar los enemigos de la atención (la distracción)
2. Desarrollar la curiosidad por todo lo que te rodea, observa la gente, las cosas, tu forma de actuar.
3. Utilizar las técnicas de estudio que desarrollarán la capacidad mental.
4. Buscar sentido al trabajo.
5. Ser creativo
6. Buscar nuevas aplicaciones a los conocimientos.
7. Pensar nuevas posibilidades.
8. Combinar las cosas de otra forma.
9. Imaginar nuevas soluciones.
10. Ejercitar nuevas metodologías

Finalmente, destacar la importancia hacer consciente al estudiante de otras estrategias de apoyo como son:

- Auto-hablarse, auto-aplicarse pensamientos positivos para estar tranquilo en los exámenes
- Reflexionar y pensar antes de responder
- Decirse a sí mismo que es posible superar su nivel de rendimiento actual
- Hablarse con palabras de ánimo para estimularse
- Deseo de saber más , para ser más experto
- Esforzarse en el estudio para sentirse orgulloso de sí mismo
- Buscar tener prestigio académico entre compañeros, amigos y familiares

- Estudiar para conseguir premios a corto plazo y para alcanzar un estatus social confortable en el futuro
- Estudiar para evitar consecuencias negativas, como amonestaciones, reprensiones, disgustos u otras situaciones desagradables en la familia, etc.

Anexos

Algunas pautas para el estudio de las actitudes

Las actitudes tienen tres componentes:

- El primero se refiere a la parte conceptual o lo que se cree o piensa sobre algo; componente cognitivo
- El segundo se refiere a los sentimientos, significados, simbologías, emociones lo que se siente positiva (afecto, amor, filiación, alegría) o negativamente (enojo, odio o aversión, tristeza); componente afectivo
- El tercero son las conductas desplegadas o actos donde se manifiestan los dos componentes anteriores y que es donde se puede juzgar si la persona es congruente entre lo que piensa, siente y actúa; componente conductual. En caso de no haber congruencia se habla de disonancia cognitiva.

Para efectuar la recolección de información Es importante tomar en cuenta algunos aspectos antes de caracterizar las actitudes y a partir de ello elaborar instrumentos como guías o inventarios que permita

- El objetivo, el para qué se busca caracterizar las actitudes
- A quiénes/a quienes: se aplicará el instrumento
- Dónde y cuándo
- Quién/ quiénes aplicarán este recurso
- Establecimiento de un registro por separado de pensamientos, sentimientos y conductas
- Integración de los registros de las actitudes para el análisis multifactorial y multicausal
- Elaboración de un informe desde una mirada global

Guía abierta para caracterizar actitudes		
Unidades de análisis:		
Pensamientos	Sentimientos	Conductas

Guía semi-estructurada para análisis de las actitudes

Ítemes	0	1	2	3	4	5	Observaciones
Atención-interés en clase							
Esfuerzo personal, responsabilidad, trabajo, cumplimiento de tareas							
Participación							
Comportamiento							
Relación con sus compañeros/as							
Relación con el profesor/a							

* 0 = muy poco. 1 = poco. 2 = insuficiente. 3 = suficiente. 4 = bien. 5 = muy bien.

Consideraciones previas para diseñar una Guía de Observación

Preguntas guía

1. ¿Cuál es el propósito de la observación?
2. ¿Qué objetivo tiene?
3. ¿Qué tipo de Observación se elegirá?
4. ¿Sobre qué y quiénes se hace la observación?
5. ¿Sobre qué: actividad o tarea concreta?
6. ¿Qué elementos de la conducta?
7. ¿En la interacción de...?
8. ¿Cuál es el foco de la observación?
9. ¿A quiénes?
10. ¿Dónde, cuándo, por qué, para qué?
11. ¿Durante cuánto tiempo se realizará la observación?
12. ¿Cuántas veces?
13. ¿Se realizará muestreo?
14. ¿De qué tipo?
15. ¿Qué tipos de observación serán las más útiles para la recogida de información?:
 - Simple: Espontánea con un solo observador
 - Sistemática: Reiterada, diferentes observadores
 - Participativa: El observador forma parte del grupo observado.
 - No participativa: Realizada desde afuera del grupo.
 - Abierta: Los sujetos saben que serán observados.
 - Encubierta: Los sujetos no saben que serán observados.
16. ¿Quién/es observa?
17. ¿Se cuenta con una guía de observación?
18. ¿El diseño considera la relación con el objetivo trazado?

Modelo de ficha de observación

Ítems	A	B	C	D	Observaciones
Se responsabiliza ante el aprendizaje					
Participa en las actividades de clase					
Es autónomo/a en el proceso de aprendizaje					
Presenta los trabajos completos y en fecha prevista					
Se comporta correctamente en el aula					
Colabora con los compañeros en proyectos comunes					

A: Siempre. B: Regularmente. C: A veces. D: Rara vez

Pautas para la descripción de conductas en el aula (Entrevista al docente/profesor)

1. Especifica, por favor, las conductas del alumno/a más molestas.
Escríbelas por orden de importancia

.....

2. Elige la primera y analiza según se te indica:

¿Cuándo? ¿En qué situación?	¿Qué hace o dice el/ella?	¿Cómo reacciona usted? ¿Y los compañeros?

3. En tu opinión, ¿qué tipo de tareas realiza más a gusto este alumno/a?
Escríbelas por orden:

.....

4. En qué otro tipo de tareas le ves que pasa o está a disgusto?:
Ordénalas de mayor a menor desagrado:

.....

5. Cómo se comporta con los compañeros/as que se sienten más cerca de él/ella?

.....

¿Y con los demás?

.....

6. ¿Qué opinión crees que tienen sus compañeros sobre él/ella?

.....

7. ¿Qué opinión tienen los profesores sobre él/ella? (Incluye tu propia opinión)

.....

8. Escribe ordenadamente las cosas que hace bien:

.....

¿Le has reconocido o felicitado alguna vez por estas conductas? ¿Cuáles?

.....

9. En tu opinión el rendimiento de este alumno teniendo en cuenta sus posibilidades es:

.....

10. Escribe ¿qué medidas habría que tomar para ayudarlo a mejorar sus conductas problemáticas?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Protocolo de recojo de información

1. ¿Entiendes sin dificultad las explicaciones de clase (lo que oyes, te cuentan, instrucciones que te dan...)?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

2. ¿En qué medida entiendes los textos escritos (vocabulario, expresiones,...)?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

3. ¿Cómo es tu concentración durante las explicaciones, lectura o tareas?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

4. Sabes expresar lo que quieres decir al profesor, a los compañeros en distintas situaciones.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

5. Sitúa tu riqueza de vocabulario.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

6. ¿Aplicar lo aprendido para resolver situaciones y problemas parecidos?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

7. Escribe las tres materias que más te gustan:

1. _____
2. _____
3. _____

8. Escribe las tres materias que menos te gustan:

1. _____
2. _____
3. _____

9. Escribe las tres materias en las que te encuentres más «perdido»:

1. _____
2. _____
3. _____

10. Escribe las tres materias en las que obtienes mejores notas:
1. _____
 2. _____
 3. _____
11. Creo que no sirvo para estudiar.
12. No me gusta estudiar, aunque tengo capacidad.
13. Me resultaría más fácil aprobar si estuviera en un grupo en el que todos tuviéramos el mismo nivel.
14. No quiero salir de mi grupo de clase a otro, aunque digan que es mejor para mí.
15. Dentro del grupo de mi clase tengo muchos compañeros que, además, son amigos.
16. Las clases son aburridas y por eso me entretengo hablando con mis compañeros, haciendo tonterías,...
17. A la hora de tomar una decisión respecto a los estudios, la opinión que cuenta más para mí es: (Rodea)
1. La de mis padres.
 2. La de mi tutor/a.
 3. La de mis amigos/as.
 4. La de mis hermanos/as.
18. Estaría dispuesto a salir de mi grupo de clase dependiendo de quienes fueran los profesores.
19. En mi casa me dicen que no sirvo o no doy para estudiar.
20. En mi casa me acusan de vago y de no querer estudiar, aunque consideran que soy inteligente.
21. Mis padres insisten en que debo esforzarme en estudiar para que tenga mejores oportunidades en la vida.
22. A mis padres no les gustaría que cambiara de grupo, aunque el docente así lo crea.
23. En mi casa me exigen que apruebe sin importarles las razones que tengo para no hacerlo.

24. Vengo al instituto porque me obligan en casa, pero no me gusta y en cuanto pueda me pondré a trabajar.

25. ¿Cómo te ves a la edad que tienes?
¿Trabajando? ¿En qué? ¿Estudiando? ¿Qué?

26. Cuando sales del instituto ¿qué sueles hacer? (Marque con un círculo)

- Ir a casa.
- Estudiar.
- Leer.
- Ver la televisión.
- Salir con los amigos/as.
- Oír música.
- Clases particulares.
- Practicar deportes.
- Nada en concreto.
- Otras actividades

27. ¿Dedicas un tiempo al estudio? (Marque con un círculo)

- Casi todos los días.
- Sólo cuando hay exámenes.
- Casi nunca.

28. ¿Cómo reaccionas cuando te dan las notas? (Marque con un círculo)

- Me preocupa lo que piensen en casa.
- Me da igual.
- Me estimulan a mejorarlas.
- Me hundo cuando son bajas.
- No les doy mucha importancia.
- Siento que el esfuerzo que he realizado ha merecido la pena.

29. ¿Cómo reaccionan tus padres ante las notas? (Marque con un círculo)

- Intentan ayudarme para que me supere.
- No les preocupan demasiado.
- Se disgustan cuando son bajas.
- Me animan cuando creen que me he esforzado.
- Me riñen o castigan.

30. ¿Conoces qué es un programa de orientación psicopedagógica?

- Sí. Escribe lo que sepas

.....
- No

Guía de la entrevista al estudiante

1. Objetivo de la entrevista

Explicación breve de lo que se pretendemos

- Que el estudiante conozca lo que es un programa de orientación psicopedagógica.
- Saber si está dispuesto a seguir un programa de estas características.

2. Historia escolar

Calificaciones, repeticiones, centros en los que ha estado escolarizado, cuándo empieza a tener dificultades

- ¿En qué centro has estudiado antes de venir a éste?
- ¿Has notado algún cambio al venir al Instituto? ¿Cuáles?
- ¿Has repetido algún curso?
- ¿En qué áreas tienes o has tenido más dificultades?
¿Desde cuándo? ¿Por qué?
- ¿Has tenido alguna vez apoyo en los centros que has estudiado?
- ¿Seguías un Programa de estudios diferente al de tus compañeros?
- ¿Cómo te sentirías si te proponen un programa diferente?

3. Causas a las que el alumno atribuye su situación actual

Personales

Actitud ante el estudio, motivación, estilo de aprendizaje (atención, concentración, comprensión, forma de abordar tareas...).

- ¿Te gusta estudiar? ¿Por qué?
- Entre las tareas que realizas a diario. ¿Qué valor tiene para ti el estudio?
- ¿Para qué sirve el estudiar? ¿Qué ventajas e inconvenientes tiene para ti?
- Cuando estás en clase, ¿disfrutas en unas áreas más que otras? ¿por qué?
- ¿Qué áreas aprendes con más facilidad?
- ¿Cuando vas a estudiar, cómo te planificas? ¿Tienes un horario?
- A la hora de abordar una tarea ¿qué es lo que haces? ¿Te pones enseguida?
- ¿Lees, comprendes, resumes...?

Escolares

Relación con los profesores, compañeros y otros, así como relación con las distintas áreas.

- ¿Qué ha supuesto para ti el cambio de etapa?
- ¿Has notado mucha diferencia entre los profesores y con uno particular?
- ¿Crees que los profesores te ayudan para aprender?
- ¿Cuando no entiendes algo, preguntas al profesor o a algún compañero?
- ¿Te llevas bien con tus compañeros?
- ¿Qué áreas son las que más te gustan? ¿Por qué?
- ¿Qué dificultades has encontrado? ¿Desde cuándo?
- ¿Cómo intentas solucionar estas dificultades?
- ¿Sigues teniendo dificultades? ¿Por qué?

Familiares

Apoyos que recibe. Interés de la familia por sus estudios. Qué condiciones tiene para el estudio

- ¿Te ayuda alguien de tu casa a realizar las tareas?
- ¿Vas a clases particulares?
- ¿Tienes tiempo para estudiar?
- ¿Dispones de un lugar apropiado para hacerlo? ¿En qué condiciones?
- ¿Qué te dicen en tu familia de esta situación?
- Te animan a que estudies
- Te controlan el estudio.
- Te riñen.
- Te castigan.
- No te dicen nada...
- ¿Quién te lo dice?

4. Qué piensa hacer de cara al futuro

Posibilidades laborales dentro de la familia.

Expectativas de la familia.

Expectativas del alumno con respecto al estudio y trabajo.

- ¿Te has planteado qué piensas hacer si sales del Centro y dejas los estudios?
- ¿Sabes que el título te va a ser imprescindible para «todo» en la vida?
- Quizás en tu familia alguien te haya ofrecido algún trabajo ¿es así? ¿Tienes posibilidades de trabajar en una empresa familiar?
- ¿Qué te han dicho en casa al saber que vas a dejar de estudiar?
- ¿Están de acuerdo con tu opción?
- ¿Les preocupa qué posibilidades laborales tendrás y en qué forma esta decisión puede determinar tu vida?
- ¿Has pensado en las repercusiones de tu decisión?
- ¿Tienes interés en algún tipo de trabajo?
- ¿Aceptarías seguir estudiando si cambiaran la metodología y los programas de estudios?

5. Plantear la diversificación explicando

Ventajas

- Otra vía para alcanzar el título de Secundaria.
- Planteamiento del Currículo Integrado.
- Distinta metodología (más práctica).
- Dos horas de tutoría (más ayuda).

Inconvenientes

- No es segura la obtención del título.

6. Compromiso

- Hay que asumir este Plan de Estudios y modificar hábitos.

7. Implicación personal

Si está dispuesto a asumir todo lo que conlleva este Plan, concretar la entrevista con sus familias.

Guía de exploración de la personalidad

Aspectos relacionados con su personalidad

Le gusta estar con sus amigos	__ 1 __ 2 __ 3 __ 4 __ 5 __	Prefiere estar solo
Hay que decirle siempre lo que tiene que hacer	__ 1 __ 2 __ 3 __ 4 __ 5 __	Tiene iniciativa para hacer cosas
Cuando algo le sale mal vuelve a intentarlo	__ 1 __ 2 __ 3 __ 4 __ 5 __	Si algo le sale mal lo deja
Antes de realizar algo lo piensa y planifica	__ 1 __ 2 __ 3 __ 4 __ 5 __	Habitualmente actúa de forma impulsiva
Casi siempre echa la culpa a los demás	__ 1 __ 2 __ 3 __ 4 __ 5 __	Normalmente suele autoculpabilizarse
Le gusta hablar sobre sus cosas	__ 1 __ 2 __ 3 __ 4 __ 5 __	Es callado y reservado
Suele ponerse nervioso con facilidad	__ 1 __ 2 __ 3 __ 4 __ 5 __	Generalmente es tranquilo
Tiene buen humor	__ 1 __ 2 __ 3 __ 4 __ 5 __	Habitualmente está triste
		¿Hay algún aspecto de interés que quisierais añadir?

Guía de exploración de hábitos e intereses

1. Aficiones

– ¿Qué deportes practica?

.....

– ¿Qué tiempo semanal dedica a ello?

.....

– ¿Qué programas ve en la T.V.?

.....

– ¿Qué lee habitualmente?

.....

– ¿Qué le gusta hacer de forma espontánea en sus horas libres?

.....

2. Hábitos en el hogar

.....

– Si tiene asignadas responsabilidades en casa citarlas (en caso de no tener deje en blanco):

.....

Respecto a sus cosas y su habitación:

Respecto a las cosas comunes y el resto de la casa:

– ¿Qué sucede cuando no cumple las responsabilidades asignadas?

– ¿Qué pago recibe semanalmente?

Si existe alguna condición que deba cumplir para recibirla, citarla:

– ¿Qué horarios tiene habitualmente para estar fuera de casa (horas de volver a la noche, salidas de fin de semana, después de salir de la escuela...)?

– ¿Cómo se establecen dichos horarios?

– ¿De qué temas le gusta hablar en casa?

– ¿Hay alguna persona de la familia con quien tenga relaciones especialmente buenas?

3. Contexto educativo

– ¿Qué reacción tiene cuando lleva a casa malas notas? (se entristece, dice que va a cambiar, echa la culpa a alguien...)

– Ante esas malas notas, ¿qué pasa en casa? (qué haces, qué hace el resto de la familia, de qué se habla, qué se dice...)

– ¿Qué días y que horarios dedica al estudio?

¿Y los fines de semana?

.....
.....

¿Dónde estudia?

.....
.....

– Si habla en casa sobre la escuela, cita que es lo que dice sobre los siguientes aspectos (si no lo hace, dejar en blanco):

Sus compañeros/as:

.....
.....

Los profesores/as:

.....
.....

Las diversas materias:

.....
.....

Guía de entrevista a los padres sobre las expectativas de su hijo/a

– ¿Qué expectativas tienen sobre su hijo/a?

.....
.....

– ¿Qué les parece que sería lo mejor para su hijo/a en el próximo curso?

.....
.....

– ¿Dónde ven a su hijo/a en un futuro de 10 años?

.....
.....

– ¿Qué idea creéis que tiene su hijo/a respecto al próximo curso?

.....
.....

– ¿En qué creen que a él/ella le gustaría trabajar en el futuro?

.....
.....

Algunas consideraciones previas al proceso de entrevistas

Se dice que un buen entrevistador es el que sabe escuchar, sabe preguntar y sabe interpretar. Por ello, es importante recoger algunos criterios de los expertos que destacan la actitud que este debe tener:

Actitud del entrevistador:

- Actitud receptiva, tranquila y apacible
- Abierto y capaz de establecer un marco de comunicación para que el entrevistado se sienta bien acogido y, por tanto, se exprese con entera libertad
- De aceptación y escucha activa
- De dejar hablar y expresarse al otro
- De intentar comprender los puntos de vista del entrevistado
- De no dejarse llevar por las primeras impresiones, prejuicios o estereotipos sociales que resten objetividad a la situación
- Saber captar lo que el otro realmente quiere decir, más que lo que en realidad dice.

Destacar que independientemente del modelo a asumir, la entrevista a padres, educadores y al propio estudiante debe seguir ciertas pautas procurando que la entrevista no sea un monólogo, una discusión, un interrogatorio o una simple conversación amistosa, sino que aporte información valiosa como suministro importante para la planificación, seguimiento o evaluación de la intervención psicopedagógica a realizar.

Momentos de la entrevista

El proceso por lo general tiene tres momentos definidos y organizados para guiar el proceso y alcanzar los fines de la entrevista. Sin embargo, previo al proceso de la misma se destacan algunos aspectos a tener en cuenta:

- Estudiar previamente todos los datos del alumno, calificaciones, opiniones del profesorado, opinión de los padres respecto a su hijo y viceversa, etc.

- Hacer un esquema claro de los aspectos positivos y negativos, oscuros o contradictorios que necesitan aclaración.
- Determinar lugar, día, hora y duración de la entrevista
- Espacio y hora apropiados y que faciliten el proceso (ver aspectos de comodidad, tranquilidad, reserva, clima atemperado, entre otros)
- Situar la entrevista en un marco externo que garantice la confidencialidad, evitando interferencias e interrupciones.

En el momento inicial

- Recibir cordialmente al entrevistado, ser amable y dale confianza y seguridad.
- Evitar formalismos, mostrándose espontáneo y natural.
- Mostrar interés por su persona.
- Poner a la persona en situación de hablar con sencillez y espontaneidad, evitando que tenga que tomar posturas defensivas o forzadas.

En el momento central

- Plantear con claridad los temas que se quieren tratar, de modo conciso y preciso.
- Usar una ficha o esquema para que no se olvide nada importante y que pueda servir de guía.
- Preguntar lo que no se entienda.
- Resumir de vez en cuando lo que la persona entrevistada ha dicho para asegurarse de que se le ha entendido bien.
- Escuchar sin interrumpir.
- Mantener siempre una actitud de calma y aceptación.
- Reconducir la entrevista hacia los aspectos importantes, sin brusquedad, pero sin caer en divagaciones.
- Analizar objetivamente los datos que se van ofreciendo.
- Tratar de descubrir las actitudes, móviles y expectativas del otro.
- No dejar que se inviertan los roles pasando el entrevistador a ser entrevistado. Ser breve en las intervenciones, no echar discursos.
- Mostrar más interés por la persona en sí que por sus problemas.

El momento final

- Asegurarse de que se ha obtenido y dado toda la información prevista
- No crear falsas expectativas
- No hablar demasiado (el entrevistado debería haber ocupado el 75% del tiempo y el entrevistador el 25% restante)
- Centrar la conversación, impidiendo la desviación a aspectos secundarios
- Cumplir ambas partes con exactitud que se ha acordado
- Despedirse cordialmente
- Tomar nota de los acuerdos o compromisos acordados

Registro de los datos

Si bien la entrevista es una fase de acopio importante de la información, no menos importante resulta cómo recoger ese conversatorio en un registro. Este proceso es transversal, es decir, acontece en todo momento que el orientador esta acopiando datos.

Se destacan tres técnicas:

- Registro narrativo. Consiste en tomar notas rápidas durante la entrevista y reproducirla después, intentando transcribir los mismos términos utilizados.
- Registro ficha. Recoger los datos mediante una ficha que contiene diferentes aspectos a observar o evaluar, lo cual facilita la tarea del orientador.
- Registro total. Se puede dar facilitado a través de un sistema de grabación y/o filmación que recoge todo el contenido (verbal, gestual) de la entrevista pero pueden tener algunos inconvenientes como es el tiempo de reproducción y de la necesidad del consentimiento del entrevistado para hacerlo.

Algunas técnicas para el desarrollo de la entrevista

Técnicas	Ejemplificación
Facilitación de la autocomprensión	Frases que pueden utilizarse
<ul style="list-style-type: none"> - Pregunta directa - Suministro de información - Análisis provisional - Resumen, recapitulación - Apoyo 	<p>“¿Qué quieres decir con esta expresión?” “¿Qué hiciste entonces?” “Los datos parecen indicar que ... “Me parece que lo que quieres es que... “Hasta el momento, lo que me dices es que..... “Vemos que no estás solo ...</p>
Facilitación de expresión de sentimientos	Frases que pueden utilizarse
<ul style="list-style-type: none"> - Reflejo del contenido - Reflejo de sentimientos - Reflejo de lo esencial - Silencio 	<p>“En otras palabras, lo que dices es que...” “Lo que estás sintiendo es ... “ “Crees que... y esto te hace sentir que..... (puede facilitar la interiorización y reflexión)</p>
Facilitación de conductas	Frases que pueden utilizarse
<ul style="list-style-type: none"> - Estímulo. - Sugerencia/s ... - Apoyo a una sugerencia 	<p>“Tú eres capaz de hacerlo” “Hasta la próxima entrevista podrías hacer .. “ “Has dicho antes que te gustaría hacer ... “</p>

Algunas cuestiones para la autocrítica del entrevistador

La realización de entrevistas exige reflexión y capacidad de autocrítica. Algunas auto-interrogantes pueden ayudar a ello.

- ¿He hablado más que escuchado?
- ¿He hecho muchas preguntas? ¿Eran realmente necesarias o fue el modo de salir del paso?
- ¿He adoptado una actitud defensiva o me he aproximado al marco de referencia del entrevistado?
- ¿He dado fácilmente consejos o soluciones en vez de tener un poco de paciencia para ayudar a que la solución brotara del otro?
- ¿He sido paciente y sincero en la relación?
- ¿Por qué me he sentido nervioso e irritado en algún momento de la entrevista?
- ¿Me he sentido a gusto, interesado por poder ayudar y sin prisas, dentro del tiempo señalado, o he estado pendiente de mirar la hora en el reloj?

Estas y otras preguntas pueden ser una verdadera reflexión autocrítica que nos pueden facilitar esta tarea; se recomienda usar de diarios de campo a fin analizar sobre fortalezas y debilidades que se constituyen en experiencias que contribuyen a optimizar el trabajo desarrollado.

Diarios o cuadernos de campo semi-estructurado

Lugar Fecha: Hora

1. ¿Cómo te ha ido el día? Qué te han llamado la atención.

.....
.....

Describe una situación difícil, obstáculo, problema, limitación, aspecto inesperado, impedimento, etc.)

.....
.....

2. De todas estas dificultades ¿Cuál ha sido más problemática para ti?

.....
.....

3. ¿Cómo era el contexto?

.....
.....

4. ¿Qué pensaste de ello?

.....
.....

5. ¿Qué sentiste en esa/s circunstancias?

.....
.....

6. ¿Cuál fue tu conducta?

.....
.....

Describe una situación favorable, aportes, recibimiento, trato de los participantes

.....
.....

7. ¿Qué pensaste de ello?

.....
.....

8. ¿Qué sentiste en esa/s circunstancias?

.....
.....

9. ¿Cuál fue tu conducta?

.....
.....

10. ¿Qué aspectos te han servido de esta experiencia?

Clasificación de las estrategias de aprendizaje desde diferentes perspectivas teóricas

Autor/ año	Postulados Teóricos
Kirby (1984)	<p>1. Cognitivas (microestrategias):</p> <p>1.1. Atención: Exploración, fragmentación, selección y contradistractoras.</p> <p>1.2. Comprensión (técnicas o habilidades de trabajo intelectual): Captación de ideas, subrayado, traducción a lenguaje propio y resumen, gráficos, redes, esquemas y mapas conceptuales.</p> <p>1.3. Elaboración: Preguntas, metáforas, analogías, organizadores, apuntes y mnemotecnias.</p> <p>1.4. Memorización/Recuperación (técnicas o habilidades de estudio): Codificación y generación de respuestas.</p> <p>2. Metacognitivas (macroestrategias):</p> <p>2.1. Conocimiento del conocimiento:</p> <p>2.2. Control de los procesos cognitivos: Planificación , Autorregulación, Evaluación, Reorganización y Anticipación</p>
Weinstein y Mayer (1986)	<p>1) Estrategias de repetición (básicas y complejas)</p> <p>2) Estrategias de elaboración (básicas y complejas)</p> <p>3) Estrategias de organización (básicas y complejas)</p> <p>4) Estrategias de regulación de la comprensión</p> <p>5) Estrategias afectivas</p>
Pozo y Postigo (1993 - 97)	<p>I. Metacognición: Estrategias metacognitivas</p> <p>II. Estrategias de Apoyo</p> <p>III Estrategias De Aprendizaje</p> <p>IV. Habilidades, destrezas o hábitos de estudio</p> <p>V. Conocimientos de temas específicos</p> <p>VI. Procesos psicológicos básicos</p>
Gargallo. (2000)	<p>I. Estrategias disposicionales y de apoyo: 1. Afectivo-emotivas; 2) de automanejo; 3) estrategias control del contexto.</p> <p>II. Estrategias de búsqueda, recogida y selección de la información</p> <p>III. Estrategias de procesamiento y uso de la información:</p> <p>1) Atencionales, 2) de codificación, elaboración y organización de la Información, 3) De personalización y creatividad, 4) De repetición y almacenamiento, 5) De recuperación de la información, 6) De comunicación y uso de la información adquirida</p> <p>IV. Estrategias metacognitivas: 1) conocimiento, 2) control: estrategias de planificación y de evaluación y regulación</p>
Román y Gallego (1997)	<p>I. Adquisición (Atención y Repetición)</p> <p>II. Codificación (Nemotecnización, Elaboración, Organización)</p> <p>III. Recuperación (Búsqueda y Generación de Respuesta.</p> <p>IV. Estrategias de apoyo (Metacognición, Socioafectividad)</p>
Beltrán (2006)	<p>I. Meta cognición (Planificación, Evaluación, Regulación)</p> <p>II. Sensibilización (Motivación, Actitudes, Afectividad/Control emocional)</p> <p>III. Elaboración (Selección, Organización y Elaboración)</p> <p>IV. Personalización (Pensamiento crítico/creativo; Recuperación y Transferencia).</p>

Algunos instrumentos de evaluación psicopedagógica

Dimensiones	Tipos de instrumentos
Entrevista Familiar	Cuestionario de Antecedentes Personales e Historia Personal Cuestionario Conductas-Problema EACP: Escala de Conductas Problema FES: Escala de Clima Social-Familia.
Información del Contexto	- Contexto escolar (orientador/tutor): - Competencia curricular (profesores de área) - Estilo de Enseñanza - Estilo de aprendizaje-Motivación - Conductas problema, hiperactividad, agresividad - Escala de Clima Social del Aula (CES)
Aptitudes Intelectuales	Individuales: - WISC-R: Escala de Inteligencia Wechsler - WAIS: Escala de Inteligencia Wechsler Colectivos: - BADYG-R: Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales - DAT: Aptitudes Diferenciales - IGF (IGF-R): Batería de Inteligencia General - Matrices Progresivas
Lenguaje	- TALE: Test de Análisis de Lectoescritura - (TVIP) PEABODY: Vocabulario en imágenes - ITPA: Test Illinois de Habilidades Psicolingüísticas - PROLEC: Evaluación de Procesos Lectores - BEL: Batería de Evaluación de la Lectura - Test de comprensión lectora
Evaluación Neuro psicológica	- BENDER: Test Gestáltico Visomotor - LURIA: Examen Neuropsicológico - QNST: Test Discriminativo Neurológico Rápido - Test de valoración neuropsicológica Barcelona - MAI: Test de Memoria Auditiva Inmediata - RTVB: Retención Visual de Benton
Estrategias de aprendizaje Técnicas y hábitos de estudio	- CEAM-C: Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación - CEPA: Escala de Evaluación de Procesos y Estrategias de Aprendizaje - ACRA: Escala de Estrategias de Aprendizaje - LASSI Escala de Estrategias de Aprendizaje - BAHHMAE: Batería de Evaluación de Actitudes, Hábitos, Habilidades, Método y Ambiente de Estudio -DIE(2 y 3): Diagnóstico Integral del Estudio - Test de Impulsividad - Test de motivación

Bibliografía

- BAÑA, M. y otros. (1998). La intervención psicopedagógica socio-comunitaria: su contexto y su realización, En *Cadernos de Psicología*. 1998.
- BASSEDAS, E y otros. (2001) *Intervención educativa y diagnóstico psicopedagógico*. Barcelona: Cuadernos de Pedagogía- Paidós.
- BELTRÁN J. (1998) *Estrategias de aprendizaje*. En V. Santiuste y J.A. Beltrán (eds). *Dificultades de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- BERNARDO CARRASCO, J. (1995): *Cómo aprender mejor. Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Rialp.
- BISQUERRA, R. (1996) *Orígenes y Desarrollo de la Intervención Psicopedagógica*. Madrid: Narcea..
- BLANCO A. (2004) *Filosofía de la educación*. Sucre, Bolivia: USFXCH..
- BOTELLA L. *El Ser Humano Como Constructor de Conocimiento: El Desarrollo de las Teorías Científicas y las Teorías Personales*. Disponible en: <http://fpce.blanquerna.edu/constructivisme/Marco2.htm>. Facultat de Psicologia i Ciències de l'Educació Blanquerna, 2002.
- CARLSON, N.R. (1999) *Fisiología de la Conducta*. Barcelona, Ariel-Psicología.
- CARRETERO M. (1998). *Introducción a la Psicología Cognitiva*. Segunda edición. Argentina. Aique.
- CASTELLANOS B. (2004) *Aportes de la psicología a la educación*. Sucre, Bolivia: USFXCH.
- CASTELLANOS, D. (1999) *La comprensión de los procesos del aprendizaje: apuntes para un marco conceptual*. Colección *Proyectos*. Instituto Superior Pedagógico E. J. Varona (ISPEJV), Cuba, La Habana.
- CASTELLANOS, D. (1999) *Texto básico del curso "Diferencias individuales y necesidades educativas especiales"*. Centro de estudios Educativos. Instituto Superior Pedagógico E. J. Varona.
- CASTIELLA J., SANZ A., ÚRIZ N. (1998). *La Evaluación Psicopedagógica en la Educación Secundaria Obligatoria*. Ulzama Digital.
- CEUB. Congreso Nacional de Universidades. *Lineamientos para el desarrollo curricular del XI*
http://www.ceub.edu.bo/documentos/11_congreso/53%20Lineamientos%20para%20el%20desarrollo%20curricular.pdf
- COLL C. (1992) *Desarrollo Psicológico y Educación*. Primera edición. Madrid. Alianza.
- Congreso Nacional de Educación, Documento de trabajo I. *Resumen de los Congresos Departamentales*. Bolivia: La Paz. Industrias Lara Bisch S.A. 2005.
- DAZA R. ROCA V. *Estudio de la educación superior en Bolivia*. Bolivia: Santa Cruz. 2006. http://www.cinda.cl/download/informes_nacionales/bolivia.pdf. 2006
- DE LA VEGA M. (1987) *Introducción a la Psicología Cognitiva*. Segunda edición.

- Madrid. Alianza, 1985. GARDNER Howard. La Nueva Ciencia de la Mente. Historia de la Revolución Cognitiva. Primera edición. Argentina. Piados.
- ESCANERO J. Elementos para el diseño de una práctica de metacognición: Conocimientos del cómo. Disponible en: http://www.evavalpa.org/modulos/modulo_05/elementos_metacognicion.pdf.
 - ESCANERO J. (2008) Elementos para el diseño de una práctica de metacognición: Conocimientos del cómo. Disponible en: http://www.evavalpa.org/modulos/modulo_05/elementos_metacognicion.pdf.
 - FLORES M. (2004) La Lectura comprensivo crítica como apoyo a los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el nivel superior de educación. Bolivia: Sucre . Universidad Mayor, Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca.
 - FLORES M. (2009). Psicopedagogía. Universidad de San Francisco Xavier de Chuquisaca, Sucre; Bolivia. CEPI.
 - GARGALLO, B. (1995): Estrategias de aprendizaje. Estado de la cuestión. Propuestas para la intervención educativa, Teoría de la Educación, Revista Interuniversitaria.
 - GARGALLO, B. , FERRERAS E. (2000). Un programa de intervención para ESO Y EPA. Ministerio de educación; cultura y deporte. Secretaría general de educación y formación profesional. Centro de Investigación y Documentación Educativa. Madrid.
 - GARGALLO B. (2000). Estrategias de aprendizaje. Un programa de intervención para ESO.
 - GARGALLO B. Estrategias de aprendizaje, rendimiento y otras variables relevantes en estudiantes universitarios. Universidad de Valencia. Revista de psicología general y aplicada. 2006-Vol 59. Nº 1-2. <http://www.uv.es/gargallo/Estrategias.pdf>
 - GOLEMAN, D. (1998). La Inteligencia Emocional, Trad. Elsa Mateo, Lavier Vergara Editor, Buenos Aires.
 - HERNANDEZ, P. Psicología de la Educación, cuarta parte, Ed. Trillas México, S.F.
 - JIMÉNEZ, J. (1994) Método práctico de técnicas de estudio. Madrid: Visor.
 - KERLINGER C., VADILLO G. (2001) Psicología Cognitiva. Estrategias en la Práctica Docente. Segunda edición. Colombia. Mc Graw Hill.
 - Ley de la Educación N° 070 "Avelino Siñani – Elizardo Pérez". 2011.
 - LUENGO R., GONZÁLEZ J. Relación entre los estilos de aprendizaje, el rendimiento en matemáticas y la elección de asignaturas optativas en alumnos de enseñanza secundaria obligatoria (E.S.O.). Revista iberoamericana de educación matemática. Septiembre de 2005, Número 3, páginas 25 – 46. Valencia España. 2005. http://www.fisem.org/web/union/revistas/3/Union_003_006.pdf
 - MACHADO S. PORTELLA C. SILVA J., VELÁSQUES B. BASTOS V. CUNHA M., BASILE L., CAGY M. PIEDADE R., RIBEIRO P. Aprendizaje y memoria implícita: mecanismos y neuroplasticidad. Revista de neurociencia. REV NEUROL 2008; 46 (9): 543-549. <http://www.neurocienciasaplicadas.com.br/site/artigos/memoria2.pdf>
 - MORIN E. (2002) Siete saberes para la educación. Plural. Unesco.

- MUNNE F. (1980) *Psicología Social*, 2da. ed., Ediciones CEAC S.A., Perú.
- O'NEIL, H. F., & Abedi, J. (1996). Reliability and validity of a state metacognitive inventory: Potential for alternative assessment. *The Journal of Educational Research*.
- PINTO B. (2000) *Modelos cognitivos*. La Paz; Bolivia: UMSA.
- POGGIOLI, L. (1995). *Estrategias Cognoscitivas: Una Revisión Teórica y Empírica*. En: Poggioli, L., Puente, A. y Navarro, A. (Comp.), *Psicología Cognitiva*. Mc Graw Hill, México.
- POZO, J. , MONEREO C. (1999) *El aprendizaje estratégico*. Ed. Santillana, Madrid.
- PUENTE A, POGGIOLI L, NAVARRO A. (1995). *Psicología Cognoscitiva Desarrollo y Perspectivas*. Primera edición. Venezuela. Mc Graw Hill
- RAMOS G. (1996) *La actividad humana y sus formas fundamentales: un estudio desde la filosofía*. Cuba, Universidad de Matanzas.
- RODRÍGUEZ J. (2006) Tesis doctoral *Modelo de asociación entre los enfoques y estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios del estado de Nuevo León*. Universidad de Montemorelos.
- ROOSTA M. Suárez L. Rodríguez J. Bolivia: Diagnóstico Nacional sobre las Políticas de Investigación en las Universidades Instituto Internacional de Educación Superior para América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO). Universidad Tecnológica Privada de Santa Cruz. Bolivia: Santa Cruz. 2007. (UTEPSA). Disponible en: <http://proyecto.unlam.edu.ar/espec/htdocs1/%5Cprogramas%5CInvestigaci%C3%B3n%5CInforme%20Pol%C3%ADticas%20de%20Investigaci%C3%B3n%20Bolivia.pdf>.
- SALAS R., (2003). “¿La educación necesita realmente de la neurociencia?” en *Revista Cinta de Moebio* [En Línea] No. 29, Valdivia, Estudios Pedagógicos, disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052003000100011&lng=es&nrm=iso [Accesado el 20 de junio de 2011]
- SANTA CRUZ J. (2002) *La educación Superior en el marco de la descentralización: Contexto y Perspectivas*. Ministerio de Hacienda. Red de Análisis Fiscal. Disponible en: http://www.forodac.org.bo/upload/301_Ed_Superior.pdf.
- VELAZ DE MEDRANO, C. (1998). *Orientación e Intervención Psicopedagógica*. Málaga: Aljibe.
- VERDUGO MONSO, M.A. (Coord.) (1994) *Evaluación Curricular. Una Guía para la Intervención Psicopedagógica*. Madrid: Siglo XXI.
- VERDUGO.M.A. (1995): *Evaluación Curricular*. Madrid: Siglo XXI.
- VIDALY MANJÓN (1992): *Evaluación e Informe Psicopedagógico (vol 1)*. Madrid: EOS.
- ZABALA A. y otros. (2004) *Aprendizaje, enseñanza y currículum: “La Metodología didáctica en la Formación Inicial del Profesorado”*. Programa de Formación e Innovación Institucional y Académica dirigida a los Institutos Normales Superiores (INS), Públicos de Bolivia.

