TALLER DE DISEÑO DE MATERIALES PSICOPEDAGÓGICOS

UNIDAD I

Psicopedagogía: Su relación con la psicología educativa y la psicomotricidad / Juego: Su aporte al Desarrollo Humano Integral

Introducción

La diversidad en la familia humana debería ser causa de amor y armonía, como lo es en la música donde diferentes notas se funden logrando un acorde perfecto.

Abdul Baha[1]

El camino que se invita a recorrer en esta actividad curricular, tiene como base paradigmática a la diversidad, considerada una de las riquezas de la humanidad, en cuanto ha permitido el desarrollo del hombre y la mujer en un vasto campo de actividades, como la artística, científica, motriz, filosófica.

Los primeros pasos de este camino, se direccionan a establecer una relación entre la Psicopedagogía con dos disciplinas que van en la línea del respeto y validación de la diversidad: Psicología Educativa y la Psicomotricidad.

En una primera aproximación se instalará la Psicología Educativa, como base fundamental de la Psicopedagogía y los criterios de diseño del material a utilizar, en cuanto se trata de entregar a cada estudiante lo que efectivamente necesita en su proceso de aprendizaje.

La segunda aproximación se realiza desde la Psicomotricidad, abordándola como un área de desarrollo profesional, entregando herramientas teóricas y prácticas para el diseño de material psicopedagógico.

En consecuencia, lo que se espera de parte del estudiante es que logre articular el diseño de material psicopedagógico, con la Psicología Educativa, como área de estudio del ser humano, que permite comprender la diversidad en los procesos de desarrollo, y también en las formas de aprender desde las Teorías del Aprendizaje.

[1] Escritor y religioso iraní (1844 – 1941).

Ideas fuerza

Diseño de material psicopedagógico; se trata de un plan de acción, que incluye material concreto en una intervención psicopedagógica.

Psicología Educativa; rama de la psicología que estudia el proceso educativo de los seres humanos.

Psicomotricidad; disciplina que se preocupa de la interacción entre la psiquis (plano afectivo y social), motricidad (movimiento y acción) y cognición (aprendizaje) en el ser humano.

Diversidad; es la distinción, variedad, multiplicidad, entre las personas, cosas o animales, lo que permite su individualización.

Teorías del Aprendizaje; cuerpos teóricos que intenta explicar el fenómeno del aprendizaje, desde diversos paradigmas.

1. El Desarrollo Humano desde las teorías de aprendizaje

La diversidad ha sido un factor de presencia permanente en la historia de la humanidad, cuyo interés comienza de manera incipiente en el siglo XVI, vinculado más bien a trastornos de carácter psiquiátrico. No fue hasta el siglo XIX, que comienza a ampliarse lentamente la mirada y reconocer la diversidad en otros ámbitos de la vida, cuyo carácter no necesariamente es negativo, como era observado hasta este siglo.

John Locke (1632 – 1704), filósofo inglés, planteó la premisa de que el aprendizaje tiene como principal factor la **experiencia** Vergara (2002). Lo que significa que la mente humana es una *tabula rasa* que parte en blanco, y que comienza a desarrollarse por medio de la interacción del sujeto con el contexto tanto social, como cultural.

En el estudio del proceso de Desarrollo Humano (de aquí en adelante DH) y particularmente de la diversidad, comienza en Europa, y luego en Estados Unidos. Es así que el psiquiatra francés Félix Voisin (1794-1870), es uno de los primeros científicos en explorar la diversidad y darle un espacio en la sociedad (Vergara, 2002).

Voisin, comienza sus estudios estableciendo como premisa inicial que la diversidad (trastornos psiquiátricos, hasta ese momento) requiere de tratamiento y no sólo aislamiento social del sujeto, como acontecía hasta ese momento. Vergara (2002), consigna que como resultado de estos estudios, Voisin publica, en el año 1826, *Des causes morales et phisiques des maladies mentales* (Psiquis y causas morales de las enfermedades mentales), en donde comienza a insinuar la necesidad de incorporar la pedagogía en la intervención psiquiátrica de estos trastornos.

Desde estas ideas iniciales en torno a la diversidad, hasta el posterior enriquecimiento de sus estudios, la evolución ha sido enorme; cada vez más centrados en el concepto de DH.

Entonces, el DH está directamente relacionado con el aprendizaje, y como consecuencia de las diversas perspectivas desde la que se ha estudiado, es que ambos procesos son posibles de comprender desde diversas miradas. Para este análisis en particular, nos centraremos en las Teorías del Aprendizaje, más genéricas; Teoría conductista, cognitivista y social.

1.1 Teoría Conductista

El aprendizaje bajo esta mirada es entendido como la influencia de la experiencia en el comportamiento. Lo que hace posible afirmar que frente a iguales condiciones contextuales los individuos podrían desarrollarse de manera igual, es decir, sería posible homogenizar el DH.

Dentro de sus exponentes más destacados están Iván Pavlov (1849-1936) y Burrhus Skinner (1904 – 1990).

Figura 1

(Fuente: Extraído en septiembre de 2015 de la World Wide Web: http://www.conductismo.es/el-condicionamiento-clasico/)

El fisiólogo ruso Pavlov (Enesco, 2001), luego de una serie de investigaciones de carácter empírico, concluye que la conducta humana obedece a una serie de condicionamientos contextuales que dan como resultado una *cadena de reflejos* de diversa naturaleza, innatos o aprendidos.

Sus estudios se conocen como “Condicionamiento clásico”, mediados por la relación estímulo – repuesta. Estas conclusiones las levantó a partir de experimentos que realizó al conectar un *estímulo incondicionado* con un *estímulo neutro,* lo que produce una respuesta, luego del proceso de condicionamiento, de carácter involuntario (graficado en la Figura. 1).

En consecuencia, el *condicionamiento clásico* es una intervención sobre la conducta, entendida como una respuesta, por lo que el sujeto tendría una mayor flexibilidad frente a la adaptación al medio.

Por su parte, el psicólogo norteamericano Skinner, también experimentó con estímulo – respuesta, intentando condicionar respuestas con ratas, palomas, y su familia, con la introducción de estímulos que pretendían un tipo de respuesta conductual predeterminado (Vergara, 2002).

A esta intervención, de estímulo respuesta, llamó “Condicionamiento operante”, que tiene como factores del aprendizaje, la recompensa y el castigo. Es decir, que el DH sería posible guiarlo hacia un objetivo establecido, premiando a quienes logran comportamientos adecuados a esta meta y castigando a aquello que presenten conductas al margen.

Figura 2

(Fuente: Extraído en septiembre de 2015 de la World Wide Web: http://www.aularagon.org/files/espa/accesocgs/psicologia/unidad_04/pagina_18.html)

Como se grafica en la figura 2, la paloma debía ‘aprender’ que presionando el interruptor liberaría un grano de alimento, es así que una vez que lo logra y mecaniza, lo realiza cada vez que requiere alimentarse.

La Teoría Conductista pretendía dar respuesta, predecir y controlar las conductas de los sujetos, lo que como primer paso fue importante, sin embargo no dio respuesta a la complejidad del proceso de aprendizaje humano, que sí es posible condicionar, pero depende de factores de mayor profundidad, ya sean emocionales, físicos, cognitivos, psicológicos.

1.2 Teoría Cognitiva

Uno de los supuestos de esta teoría es entender el aprendizaje como un proceso de cognición, por lo que el *conocer* implicaría una modificación de las pautas de comportamiento a través de la integración de los saberes (Pozo, 1997). Es decir, una representación simbólica de la realidad.

Jean Piaget (1904 – 1990), Jerome Bruner (1915 -) y David Ausubel (1918 – 2008), son tres de los más reconocidos fundadores y seguidores de esta teoría.

Piaget, psicólogo suizo, realizó diversas investigaciones en torno al proceso de aprendizaje, el que concibe como resultado de la interacción del sujeto con su medio y sus estructuras mentales[2]; carácter intra-psicológico (Meece, 2000).

Las investigaciones de Piaget, lo llevaron a sostener que las estructuras mentales tienen un componente hereditario, por lo que orientó sus estudios principalmente hacia los niños, aplicándoles el método clínico[3].

Producto de sus aportes, se instala en la actualidad como uno de los referentes teóricos de la psicología, la educación y otras ciencias sociales que estudian el DH.

Piaget, desarrolla la teoría que instala el DH como una sucesión de Estadios secuenciados e integrados en un estricto orden cronológico -edad física- (Meece, 2000);

(a) Estadio sensorial; desde los 0 a los 2 años, en el que el infante conoce su entorno por medio de los sentidos.
(b) Estadio pre-operacional; desde los 2 a los 7 años. Se caracteriza por la fuerte presencia de la memoria y las representaciones simbólicas. A nivel de su relación con el contexto es más fluida, y su lógica es egocéntrica.
(c) Estadio operacional; desde los 7 a los 12 años. En este estadio el niño es capaz de comprender fenómenos a partir de a lo menos dos clasificaciones. Además, surge la capacidad de pensar y comprender los conceptos *adelante y atrás*, esta última llamada por Piaget *reversibilidad.*
(d) Estadio operaciones formales; desde los 12 años hasta la madurez, la principal característica es la capacidad de razonar sobre elementos que no conoce directamente, desarrollándose la inducción y el pensamiento racional.

[2] Las estructuras mentales son tres; Inteligencia sensoriomotora, Inteligencia representativa e Inteligencia formal.
[3] Este método de investigación de corte cualitativo, fue el utilizado por Piaget es sus indagaciones. Para él, el investigador debe equilibrar y desarrollar dos características; Saber observar y escuchar al niño, y saber buscar algo.

En definitiva, es posible afirmar que el DH es igual en individuos de edades similares, iguales contextos y estructuras mentales.

Por su parte Bruner, psicólogo norteamericano, centra el desarrollo de su teoría en el Aprendizaje por descubrimiento, entendiendo éste como un proceso eminentemente experiencial del sujeto que conoce.

Es en esta experiencia que el aprendizaje se representa en diversas formas (Enesco, 2001);

(a) Representación en acción; se conoce a partir de las acciones que se ejecutan en relación a lo que se está conociendo.

(b) Representación por la imagen; se conoce a través de los principios de organización perceptiva, generando una representación icónica de lo que se está conociendo. Otorga una mayor autonomía del conocimiento.

(c) Representación simbólica; se refiere a la relación entre el proceso de aprendizaje con la utilización de diversos sistemas de simbólicos, incluyendo el lenguaje, a los que se les otorga una valoración arbitraria, que depende del contexto en el que se exprese.

La experiencia y el aprendizaje, sostienen una relación directamente proporcional, es decir, a mayor experiencia se obtendrá un mayor aprendizaje. Por lo tanto, un niño que cuenta con un abanico amplio de vivencias, aprenderá de manera más eficiente y eficaz, permitiendo un mayor desarrollo de sus capacidades de observación, transformación y transferencia de lo aprendido.

Otra perspectiva es la planteada por el psicólogo norteamericano Ausubel, quien investigó sobre la idea de que la *estructura cognitiva*[4] de los individuos determina el aprendizaje que pueden alcanzar, y no sólo un cambio conductual. Sostuvo que el proceso de aprendizaje ocurre a través de las siguientes *operaciones mentales,* que él clasifica en cuatro (Rodríguez, 2004);

(a) Aprendizaje significativo: Se refiere a la relación entre la estructura cognitiva del sujeto que aprende, con el nuevo conocimiento que está adquiriendo. Ello permitirá un anclaje entre lo que sabe y lo que está por saber.

(b) Aprendizaje memorístico: También llamado 'mecánico'. Ocurre cuando un nuevo conocimiento es obtenido por el sujeto, sin que éste realice una relación significativa con la estructura cognitiva.

[4] Se entiende como el conjunto de ideas que tiene un sujeto y cómo las organiza, en relación a un área específica del saber.

(c) Aprendizaje por recepción: Ocurre cuando el sujeto recibe el conocimiento en su estado final, y sólo debe internalizarlo. Este tipo de aprendizaje cuenta con una potencialidad de ser significativo.

(d) Aprendizaje por descubrimiento: Implica que el sujeto indaga en su entorno o en aquello que lo convoca. En la medida que ello ocurre, su estructura cognitiva se reordena o transforma, integrando la información que se está adquiriendo.

Es importante considerar que Ausubel plantea estos cuatro aprendizajes como un *continuum,* en el proceso de aprendizaje. Lo que nos permite afirmar que el DH, según este psicólogo, es un camino que todo individuo recorre.

1.3 Teoría social

Plantea que el aprendizaje es producto de la interacción de social de los individuos. Sus principales exponentes son Lev Vigostky (1896 – 1934), Albert Bandura (1925 – 1977) y Reuven Feuerstein (1921 – 2014)

Vigostky, define el aprendizaje como resultado del proceso de socialización de los sujetos, en donde *desarrollo y aprendizaje* interactúan constante y permanentemente, formando un puente entre ambos elementos.

Uno de los mayores aportes que realizó Vigostky al estudio de DH es su teoría de la *Zona del Desarrollo Próximo* (ZDP), que define como “la distancia entre el nivel de desarrollo, determinado por la capacidad para resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz”. (Vigostky, 1978, p. 86)

Es decir, que la ZDP se refiere a aquellas áreas o estructuras cognitivas que aún no han madurado, pero que están en proceso. Desde aquí se infiere la importancia que otorga Vigostky a la acción del sujeto en relación con otros y el conocimiento.

Según el autor, esta acción está mediada por dos factores;

(a) Herramientas técnicas; son las ideas, conocimientos previos con los que cuenta el sujeto para transformar la información del entorno.

(b) Herramientas psicológicas o símbolos; son un conjunto de signos que le permiten al sujeto apropiarse de la información del entorno.

Para Vigostky, el DH se origina en la interacción con los ‘otros’ sujetos, lo que implica que el aprendizaje es la apropiación del saber exterior por medio de la socialización.

Por su parte Bandura (1997), concibe el aprendizaje como un proceso de imitación, observación del espacio social donde el sujeto se desarrolla. Su teoría cognitiva social plantea que existen tres factores que interactúan permanentemente para lograr el aprendizaje.

(a) Factores personales; son las características propias del individuo, y que éste ha construido a partir de sus propias concepciones. Entre ellos están las creencias, actitudes, conocimientos.

(b) Factores ambientales; son aquellos componentes externos al individuo, tales como las condiciones físicas, los recursos ambientales, materiales, otros.

(c) Factores de conducta; son aquellos que responden a las acciones, declaraciones y elecciones que realiza cada individuo.

Estos tres factores interactúan entre sí generando influencia mutua. A ello Bandura llamó *determinismo recíproco,* que encamina el DH hacia una asociación inquebrantable entre el comportamiento del sujeto, y el ambiente en que se instala, en consecuencia el aprendizaje es logrado por observación, imitación. Además, la exposición a *modelos sociales,* puede llevar como consecuencia mayor eficacia en el proceso de aprendizaje (Bandura y McDonald, 1963).

Bandura propone dos características del aprendizaje;

(a) Generalización; el parecido entre una situación de aprendizaje y otra, le brinda a los sujetos la posibilidad de generalizar una respuesta. Este tipo de comportamiento le da eficacia a la *conducta social* de los individuos, evitando una sucesión de procesos de ensayo y error, frente a condiciones sociales, más o menos parecidas.

(b) Discriminación; frente a un escenario que presenta un amplio número de respuestas posibles, el individuo debe seleccionar una conducta en particular, que dé respuesta según el contexto de la propia situación.

Por su parte, el psicólogo rumano Feuerstein, plantea que el principal factor del proceso de aprendizaje es la interacción social (Escobedo, 2012), entonces éste ocurría siempre en el proceso de mediación con o por otros.

Su teoría del Interaccionismo social, sostiene que la modificabilidad de la conducta de los individuos estaría condicionada por la cultura y los instrumentos que la sociedad entrega en un constante proceso de transmisión cultural.

Esta condición la llamó Modificabilidad Cognitiva Estructural (MCE), que se realiza a través de la Experiencia de Aprendizaje Mediada (EAM). A partir de esta relación surge la posibilidad de aprendizaje, haciendo posible que el sujeto que se desarrolla en una sociedad

en particular, responda a ella por medio del acompañamiento de otros individuos que pertenecen a esa cultura.

Otro aspecto de interés para este psicólogo, fue el Programa de Enriquecimiento Instrumental (PEI), que en términos generales, plantea la recuperación de funciones cognitivas deterioradas, que permitiría a los sujetos interactuar de manera efectiva con su comunidad. Para ello, sería necesario un mediador que facilitara y guiara la búsqueda de esta transformación.

En relación al DH, Feuerstein pone de manifiesto la dualidad de la evolución, considerando también aspectos biológicos y socioculturales, que en su interacción generan la MCE.

Finalmente, es posible concluir que el DH se concibe desde diversas miradas que van enriqueciendo la comprensión de este proceso como parte de la evolución de la mujer y el hombre. Y es precisamente por su importancia, que este tema ha motivado investigaciones, principalmente desde la psicología, plasmándolo como un área multifactorial en su evolución.

Actividad N° 1

Completa el siguiente cuadro, considerando las Teorías del Aprendizaje tratadas en el texto

Teoría	Exponentes	Aportes	Otros antecedentes
Conductista			
Cognitiva			
Social			

2. La psicología educativa como base de la psicopedagogía

La psicología educativa se preocupa de los procesos de enseña y aprendizaje (prácticas pedagógicas), tanto en su metodología, como en su desarrollo psicológico.

Históricamente, la psicología educativa se divide en cuatro etapas, definidas por la aparición de diversas funciones (COP, 2010).

(a) Etapa I (1880 – 1920). Tiene como función principal la diversidad individual, la aplicación de test diagnósticos, y el tratamiento de sujetos con problemas de adaptación a la vida escolar. Es decir, está directamente relacionada con la Educación Especial.

(b) Etapa II (1920 – 1955). Sus funciones se amplían al exterior de la escuela, con la posibilidad de tratar a niños con diagnóstico psicológico, no sólo relacionados con problemas de aprendizaje, sino también social, afectivo y emocional.

(c) Etapa III (1955 – 1970). En esta etapa de la intervención psicológica, se le suman algunos procesos educativos de los estudiantes. Se generó la idea de integrar la psicología y pedagogía en las metodologías didácticas, con el objetivo de transformar la práctica pedagógica, y brindar mayor contención a los estudiantes con problemas de diversa índole.

(d) Etapa IV (1970 – en adelante). La función de la psicología educativa es cada más amplia, tanto así que en esta etapa comienza la búsqueda de *modelos alternativos* a partir de diversas teorías (sistémicas, ecológicas, cognitivas, entre otras), para realizar una intervención más efectiva que considere el contexto.

Como consecuencia de estas sucesivas etapas, sumado a las necesidades que emergieron a partir de la segunda mitad del siglo XX, y el nacimiento de diversas clínicas psicopedagógicas que brindaban atención a estudiantes con variadas deficiencias de aprendizaje (Bravo, 2009), la psicología educativa enfatiza sus intervenciones en los ámbitos familiar, personal, organización, contextual y educativo de los sujetos, y además sobre los agentes educativos que intervienen en el proceso.

2.1 Aportes de la Psicología Educativa a la Psicopedagogía

Como es natural, la Psicología Educativa ha tenido una fuerte influencia sobre la educación en todas sus formas, principalmente en la formal[5] y como es obvio también, en la psicopedagogía.

[5] Por educación formal, se entiende aquella que es impartida en centros educativos institucionalizados por el

Esta influencia se refleja en una serie de estrategias y métodos vinculados al proceso de enseñanza aprendizaje, que provienen fundamentalmente de los enfoques de mayor presencia en la psicología: conductista y cognitivo.

Chávez y Redondo (2007), plantean que los factores del proceso de enseñanza aprendizaje, según la Psicología Educativa, son:

- Condiciones de estudio; clima y ambiente adecuados para el aprendizaje.
- Técnicas de aprendizaje; desarrollo de habilidades de comprensión y búsqueda de información.
- Disposición motivacional; compromiso y acción con el aprendizaje.
- Estructuración de las tareas de estudio; programas de las actividades de aprendizaje.
- Retroalimentación continua sobre la conducta; verificación del desarrollo de la conducta.
- Curva de aprendizaje; tomar en consideración las fases del aprendizaje.
- Intervalos de descanso y la práctica distribuida; sucesión de períodos de pausa y práctica de lo aprendido.
- Refuerzo o auto refuerzo; buscan la consolidación de los hábitos de estudio, por medio de un programa de intervención.

La Psicopedagogía, al igual que la pedagogía, ha utilizado estos factores incorporándolos a sus procesos de intervención, lo que indudablemente enriquece los procesos de enseñanza aprendizaje y de superación de los trastornos transitorios de aprendizaje, lo que a su vez permite una atención de carácter personalizado, dando pie a tratamientos que cada vez articulan con mayor precisión, la psicología y la educación.

Actividad N° 2

Enumera los aportes de la Psicología Educativa a la Psicopedagogía

ente rector, para el caso chileno el Ministerio de Educación.

3. La psicomotricidad, disciplina integradora del Desarrollo Humano

La psicomotricidad nace a partir de las necesidades especiales de carácter motor que presentaban los niños. Esta disciplina, en su proceso de evolución, fue ampliando su radio de acciones hacia infantes con dificultades psicológicas (emocionales, sociales) manifiestas y exteriorizadas a través de su motricidad.

Su principal contribución es constituirse como una disciplina de *mediación corporal*, que permite la regulación secuenciada de trastornos de diversa índole.

Lo anterior es posible ya que existe una articulación entre las funciones neuromotrices del organismo, y las psíquicas, constituyéndose como un *continuum* en el Desarrollo Humano.

> "Nada hay en el niño más que su cuerpo como expresión de su psiquismo".
>
> Henri Wallon

Rigal (2012), señala que la historia de la psicomotricidad nace en Francia, de la mano del neuropsiquiatra Julián de Ajuriaguerra, quien en el año 1947 plantea la necesidad de formar profesionales que se especialicen en la *reeducación motriz.* Posterior a ello, Henri Wallon, en 1974, crea un Diplomado de Estado en Psicorreeducación. De hecho, en Francia la Psicomotricidad es parte del código de Sanidad Pública.

Siguiendo a Rigal (2012), las bases de la psicomotricidad están en tres áreas;

(a) La fisioterapia; es parte de las ciencias de la salud. Se especializa en la prevención, paliación y curación de patologías por medio de diversas técnicas, como masajes, corrientes eléctricas, baños, calor, frío, entre otras.

(b) La técnica; enriquece la psicomotricidad desde la entrega de procedimientos que permiten la adquisición de habilidades que requieren de práctica.

(c) La educcación física; su aporte surge de su escencia fundamentalmente motriz, preocupándose de la salud física de los individuos y a través de ella, el desarrollo integral.

3.1 Aportes de la Psicología a la Psicomotricidad

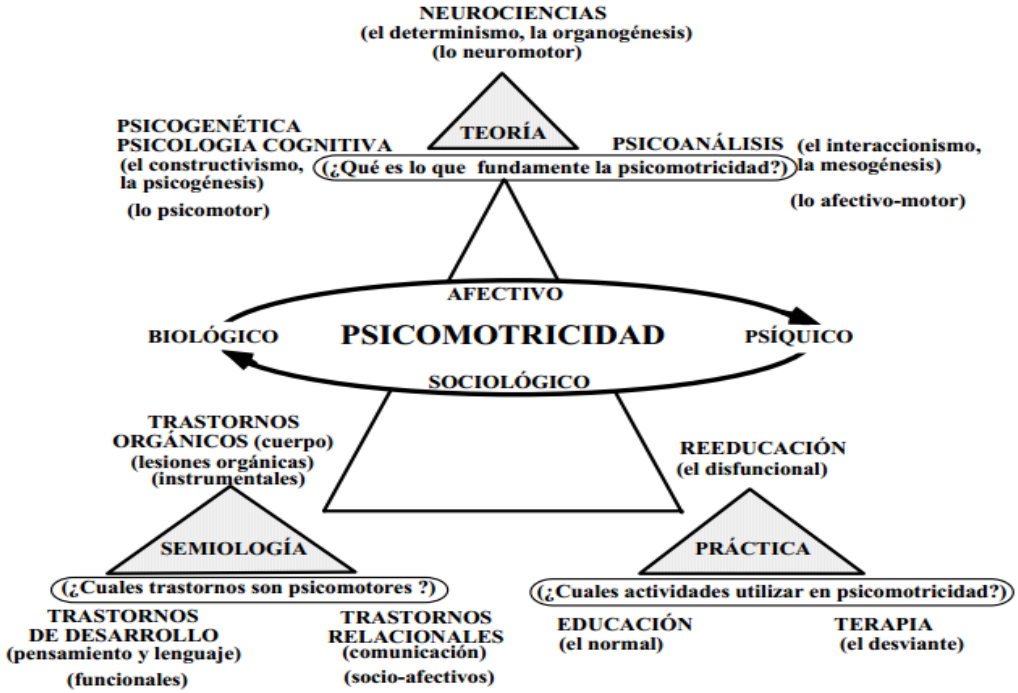
Los aportes provienen de diversos paradigmas, lo que enriquece aún más la mirada psicomotriz del DH, según el análisis que realiza Rigal (2012).

Psicología genética (Piaget). Esta rama plantea la secuencia de estadios de desarrollo vinculados a la edad cronológica de los sujetos. Por ello, en los primeros estadios, el movimiento cumple una función esencial, ya que precisamente, es a través de éste que el niño logra conocer interactuando con su entorno.

Psicología socio-cultural (Vigostky). Su aporte a la psicomotricidad es la interacción entre sujetos, la que ocurre en una primera instancia a nivel corporal, ya que este ámbito del sujeto es el que primero se conoce. Además, plantea que en el proceso de interacción, la motricidad se manifiesta a través de la expresión corporal.

En la Figura 3, Rigal (2012), grafica la multiplicidad de influencias, desde diversas disciplinas, a la psicomotricidad, lo que le ha otorgado un carácter interdisciplinar.

Figura 3



(Fuente: Rigal, R. (2012). *Bases teóricas de la psicomotricidad*. Extraído en septiembre de 2015 de la página Web: http://www.er.uqam.ca/nobel/r17424/documents/lapsicomotricidad.pdf)

3.2 Aportes de la Psicomotricidad a la Psicopedagogía

Tanto la motricidad como la pedagogía, han sido áreas que la psicología ha enriquecido (Arnaiz, Rabadán y Vives, 2001), permitiendo su desarrollo tanto teórico como práctico, y una permanente mejoría del desarrollo de la inteligencia, de las funciones cognitivas, de los procesos psicológicos de carácter interno, y del establecimiento de las relaciones positivas con el entorno y consigo mismo.

La psicomotricidad (Rigal, 2006), tiene como su objetivo principal el desarrollo de una triada de áreas del DH: lo motor, lo afectivo y lo cognitivo, generando con ello:

(a) Posibilidad de conocimiento de sí mismo y del entorno.

(b) Mejora de la capacidad anatómica y funcional del organismo.

(c) Posibilidad de relacionarse y/o socializar.

(d) Organización de las percepciones.

(e) Determinación de habilidades y hábitos de entrada, en relación a un objetivo.

Por otra parte, la psicomotricidad tiene como principal herramienta de mediación, el juego y la interacción con material concreto, lo que le entrega a la psicopedagogía un cuerpo teórico y práctico sobre el cual basar su intervención.

Lo transcendental de esta relación entre psicomotricidad y psicopedagogía es el movimiento, ya que es inherente al desarrollo del ser humano, fundamentalmente en el período de la infancia. Por ello, la intervención de un experto es importante para mediar entre la acción motriz y la paulatina adquisición de ciertas habilidades que permitirán al niño potenciar sus destrezas, y realizar actividades con crecientes niveles de autonomía, iniciativa y responsabilidad, en las áreas motriz, cognitiva y afectiva.

La psicomotricidad se ha transformado en un campo fértil, donde la Psicopedagogía puede mediar en el desarrollo motriz, afectivo y cognitivo de los niños, generando una fuerte interdependencia de esta triada.

Actividad N° 2

Selecciona un aporte de la Psicomotricidad a la Psicopedagogía y realiza un análisis.

Conclusión

Del contenido presente en el material de estudio de esta primera semana, se pueden relevar, a modo de resumen, los siguientes puntos:

- El Desarrollo Humano tiene un carácter multifactorial, en sí mismo, respondiendo a la complejidad del ser humano. A raíz de ello, es que existen diversas perspectivas y estudios en relación a ello.

- El aprendizaje es un factor gravitante en el DH, ya que permite y/o potencia la evolución del niño. Por lo tanto, su estudio y conocimiento de sus procesos ha sido un tema que ha generado inquietud en los científicos, y consecuentemente una serie de teorías.

- Las Teorías del Aprendizaje han transitado por distintos caminos, intentando dar respuesta a las características del desarrollo humano; van desde el Condicionamiento clásico hasta explicaciones de carácter social.

- La Psicología Educativa ha resultado ser un gran aporte a la Psicopedagogía, entregándole no sólo sustento teórico, sino también herramientas que permiten intervenir de manera más eficiente y eficaz, al enfrentar un trastorno del aprendizaje.

Bibliografía

Arnaiz, P., Rabadán, M. y Vives, I. (2001). *La psicomotricidad en la escuela: una práctica preventiva y educativa*. Málaga: Editorial Aljibe.

Bandura, A. (1997). *Aprendizaje Social y desarrollo de la Personalidad.* Madrid: Editorial Alianza.

Bandura, A. y McDonald, F. (1963). The influence of social reinforcement and the behavior of models in shaping children´s moral judgments. *Journal of Abnormal Psychology, Vol. 67,* pp. 274 – 281.

Bravo, L. (2009). Psicología Educacional, psicopedagogía y educación especial*. Revista IIPSI, Vol. 12 - Nº 2,* pp. 217 – 225.

Chávez, R. y Redondo, J. (2007). Variables y factores asociados al aprendizaje escolar. Una discusión desde la investigación actual. *Revista Estudios Pedagógicos XXXIII, N°2*, pp. 155 – 175. Extraído en septiembre del 2015, de la World Wide Web: http://mingaonline.uach.cl/scielo.php?pid=S0718-07052007000200009&script=sci_arttext

Consejo General de Psicología de España (COP) (2010). Psicología de la educación. Extraído en septiembre del 2015, de la World Wide Web: *https://www.cop.es/perfiles/contenido/educativa.htm*

Enesco, I. (2001). Psicología del Desarrollo*.* Extraído en septiembre del 2015 de la World Wide Web: *www.enciclonet.es*

Escobedo, M. (2012). Psicopedagogía, guía programática. Extraído en septiembre del 2015, de la World Wide Web: http://www.mineduc.edu.gt/recursoseducativos/descarga/padep/Psicopedagogia.pdf

Meece, J. (2000)*.* Desarrollo del niño y del adolescente*. Compendio para educadores, SEP.* México, D.F., pp. 101-127.

Pozo, J. (1997). *Teorías cognitivas del aprendizaje.* España: Ediciones Morata.

Rigal, R. (2006). Educación motriz y educación psicomotriz, en preescolar y primaria. Barcelona: INDE.

S/A (2012). Bases teóricas de la psicomotricidad*.* Montreal: Universidad de Quebec. Extraído en septiembre del 2015, de la World Wide Web: http://www.er.uqam.ca/nobel/r17424/documents/lapsicomotricidad.pdf

Rodríguez, M. (2004). La teoría del aprendizaje significativo. Extraído en septiembre del 2015 de la World Wide Web: http://cmc.ihmc.us/papers/cmc2004-290.pdf

Vergara, J. (2002). Marco histórico de la educación especial. *Estudios sobre educación, N°2*, pp. 129 – 143.

Vigostky, L. (1978). *Desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* Barcelona: Editorial Crítica.

IPLACEX
TECNOLÓGICO NACIONAL

IPLACEX
TECNOLÓGICO NACIONAL

TALLER DE DISEÑO DE MATERIALES PSICOPEDAGÓGICOS

UNIDAD I

Psicopedagogía: Su relación con la psicología educativa y la psicomotricidad / Juego: Su aporte al Desarrollo Humano Integral

Introducción

Enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su producción o su construcción. Quien enseña aprende a enseñar y a aprender.

Paulo Freire[1]

Para esta semana de estudio y trabajo, la propuesta es profundizar y lograr la concreción de los contenidos abordados durante la semana 1. Para ello, trabajaremos de manera conceptual y práctica dos factores gravitantes en el Desarrollo Humano: El juego y los juguetes.

El juego, desde tiempos remotos, ha acompañado la existencia humana como un espacio de distracción, bienestar, disfrute, y también de aprendizaje. Su evolución en los últimos dos siglos, ha sido estudiada desde la psicología (siglo XX), y luego por la pedagogía (segunda mitad del siglo XX), dando como resultado su conceptualización y especialización en los objetivos que se le han propuesto en cada etapa.

Así, encontraremos juegos de libre creación, juegos de creación colectiva, hasta juegos reglados previamente. En este escenario es que la psicología, en particular la educativa, al igual que la pedagogía, especialmente la educación física a través de la psicomotricidad, han procurado tomar el juego -dado su potencial formativo- y llevarlo a su campo de acción con la intención de hacer un uso instrumental de él.

Por otra parte, están los juguetes, que son la expresión material de los juegos. Los que no sólo se han transformado en una forma de interacción entre niños y adultos, sino que a través de ellos ha sido posible establecer sólidas fuentes de desarrollo integral de niñas y niños, impulsado la especialización del diseño, implementación, y sus funciones. Tanto así que en la actualidad los fabricantes de juguetes, ya sean manufacturados, a gran escala o artesanales, tienen grupos objetivos a los cuales dirigen sus productos.

La relación entre el juego y los juguetes es estrecha, así como la existente entre ellas y su aporte al **Desarrollo Humano Integral**.

[1] Pedagogo brasileño (1921 - 1997).

Ideas fuerza

Juego; es una actividad de carácter lúdico, cuyo fin es recreativo. Puede o no someterse a reglas, y ser de carácter individual o colectivo.

Juguetes; es cualquier objeto cuya finalidad es entretener. Utilizado desde las primeras etapas de la vida, hasta avanzada edad.

Acción lúdica; actividad humana libre de presión, que se realiza en lugares y tiempos destinados al relajo, entretenimiento y esparcimiento.

Grupos etarios; es la división operativa, cuyo criterio fundamental es la edad cronológica de los seres humanos. En general, estos segmentos responden a la lógica piagetana (igual edad – igual nivel de desarrollo).

1. El Juego y su aporte al Desarrollo Humano Integral

"… a través del juego, el niño aprende a vivir y ensaya la forma de actuar en el mundo".

Petra Pérez[2]

El juego y los juguetes son elementos que han estado presentes en la historia de la humanidad de manera permanente. En la mayoría de las sociedades el juego forma parte del proceso de socialización de los infantes, en él se funden cultura, economía, valores, representaciones simbólicas, entre otras.

Las acciones que ejecutan los niños en sus primeros años de vida, son juegos en los que se va descubriendo a sí mismos y a su entorno. Es en esta interacción donde aparecen los juguetes en estrecha articulación con el juego, objetos a los que los niños otorgan representaciones distintas o iguales a las que experimentan en la cotidianidad.

Esta relación lúdica que establece el niño se constituye como una *actividad representativa* compuesta por el significante, que es la acción objetiva y observable; y el significado, que es la representación construida por el infante.

Esta acción representativa, debe ser cuidada e incentivada por el entorno de los niños para potenciar el desarrollo de su autoestima, exploración, curiosidad, entre otros. Cuando el infante juega está interpretando la realidad que conoce, por ello debe ser respetada y validada, en sí misma.

El organismo responde al juego de manera concreta a nivel cerebral produciendo endorfinas, que es una proteína que genera sensación de bienestar y placer. Estas sensaciones se experimentan durante todo el juego, pero principalmente en el momento del clímax, que es cuando el desarrollo del juego logra su punto más alto en la entretención que le brinda a su ejecutante.

El juego es una acción ejecutada con libertad, espontaneidad, complicidad, gratuidad, búsqueda de placer, autosatisfacción; sin estas características, la acción no podría definirse como juego.

En México, Lab tak[3] es una institución dedicada a la promoción de la educación por medio de videojuegos. Para ello se hicieron dos preguntas, ¿por qué jugar? y ¿por qué enseñar a través del juego?, las respuestas que encontraron son las siguientes;

[2] Profesora española, especializada en el desarrollo de niñas y niños.
[3] http://labtak.com.mx/

- **¿Por qué jugar?**

(a) Es una habilidad natural para divertirse y crear experiencias.
(b) Es un camino para imaginar, transformar y crear.
(c) A través del juego se desarrollan estrategias libremente.
(d) Establece reglas que les permiten ser jugados y delimitados.
(e) Libera a los niños de las presiones de la vida diaria.

- **¿Por qué enseñar a través del juego?**

(a) Mantiene la motivación y el interés.
(b) El cerebro descansa.
(c) Permite iniciar, promover y mantener el aprendizaje de manera espontánea.
(d) Universo de posibilidades cognitivas, sociales, afectivas y comunicativas.

Las actividades lúdicas como el juego, cumplen con un rol en el desarrollo informal[4] de los niños y también es un apoyo a la educación formal[5] de los mismos. La Psicopedagogía, entre otras disciplinas, lo ha adoptado como parte de sus estrategias para sus intervenciones, en sujetos con dificultades de aprendizaje.

La educación formal, fundamentalmente la que apoya a estudiantes que presentan problemas de aprendizaje, se ha apropiado del juego y lo ha transformado en un verdadero recurso didáctico. Este fenómeno se explica en la premisa que el juego es una actividad propia de los seres humanos, y en particular de los infantes, por lo tanto es una herramienta que tiene una parte del camino ya recorrido, dado que el niño ya está familiarizado con él, es decir, la relación es positiva.

Actividad N° 1

Reflexione en torno a la siguiente frase:

“Detrás de cada juego hay una narración, un guión, un reparto de papeles, un ‘hacer como si fuéramos…’”

[4] Se entiende por ‘desarrollo informal’ las instancias en que los sujetos se van transformando, sin una estructura determinada, fuera de la institucionalidad social.
[5] Por ‘educación formal’, se entiende aquellas instancias en que la sociedad interviene directamente a través de una institucionalidad estructurada desde la administración central; para nuestra realidad, el MINEDUC.

1.1 Influencia del juego en el Desarrollo Humano

El juego, según Zebadúa, M. y García, E. (2011), ha logrado articularse inseparablemente del Desarrollo Humano, otorgándole un fértil campo de evolución, fortalecimiento de las áreas cognitiva, afectiva – emocional, y motriz de los niños.

1.1.1 Área Cognitiva

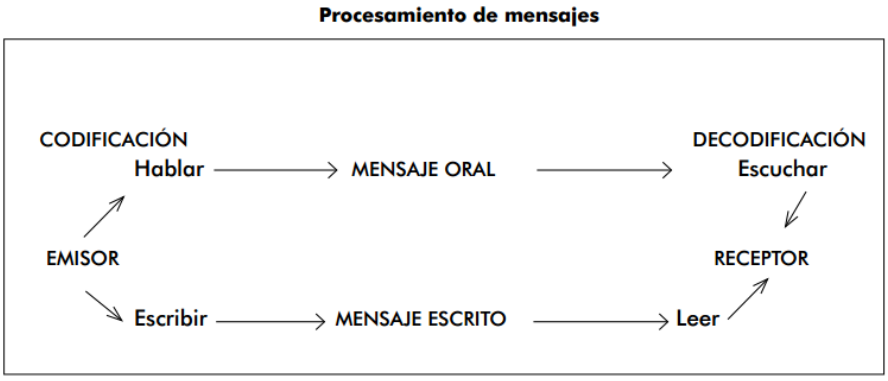
Una de las principales cualidades del juego es la carga simbólica que potencia el desarrollo del pensamiento complejo, lenguaje comunicativo, capacidad de representación; el juego presenta obstáculos cognitivos a los niños, conminándolos a la autoexigencia.

Dentro del área cognitiva, destacan los siguientes tópicos y características:

(i) Pensamiento complejo; este concepto fue acuñado y profundizado por el filósofo francés Edgar Morín (1921 -) durante la segunda mitad del Siglo XX. Se refiere al proceso de *comprensión de la realidad,* entendida ésta como una red de factores indisolublemente enlazados Por ejemplo, la Educación formal se ve influenciada y algunas veces hasta intervenida por la cultura, naturaleza, economía, entre otros.

(ii) Lenguaje comunicativo; la comunicación es una habilidad compartida por la totalidad de los seres vivos del planeta, en particular los humanos, quienes han desarrollado esta destreza, implicando no sólo la comunicación basal, sino que principalmente la comprensión y producción de mensajes, por medio de la activación de los procesos cognitivos.

Figura 1



(**Fuente**: Zebadúa y García, 2011)

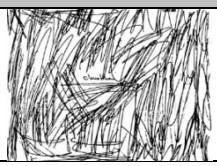
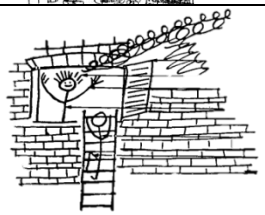
(iii) Capacidad de representación; se refiere a la interpretación que los sujetos construyen para relacionarse con el ambiente, a partir de lo recogido de su contexto.

Goodnow (1979), plantea que existen tres tipos de representación;

- ✓ Índices o señales; es cuando la comprensión de los fenómenos son consecuencia de otro (la ceniza es señal que hubo fuego).
- ✓ Símbolos; los fenómenos tienen factores independientes, pero mantienen una *relación motivada* (una caja se transforma en nave espacial).
- ✓ Signos; los factores que intervienen tienen una relación arbitraria (la señal significa ´Paz').

El dibujo, es una de las herramientas más utilizadas por los niños en sus representaciones del mundo. Se caracteriza por finalizar con una *producción material.* En relación a estas elaboraciones existen diversos estudios desde los de James Sully (1842 – 1923), hasta la actualidad. En ellos, se ha establecido que el dibujo infantil está dividido en etapas, y para su análisis consideraremos las nociones entregadas por Viktor Lowenfeld (1903 - 1960), profesor norteamericano de Educación Artística.

Cuadro 1

	ETAPA	EXPLICACIÓN	AÑOS	EJEMPLO
I	El garabato	Se relaciona con la "autoexpresión"	2 a 4 años	
II	Pre esquemática	Iniciación a la representación	4 a 7 años	
III	Esquemática	El concepto de la forma	7 a 9 años	
IV	Pre realismo	Adaptación del dibujo a la realidad	9 a 12 años	

V	Pseudo naturalismos	Importancia del producto final	12 a 13 años	
VI	Decisión	Las actividades se perfeccionan	Desde los 13 años	

(**Fuente**: Creado a partir de las "etapas de desarrollo del dibujo" de Lowenfeld. Dibujos extraídos de Marín, 1988)

En definitiva, el juego en su plenitud expresiva implica poner en acción la totalidad de las capacidades, habilidades y destrezas cognitivas de los niños, lo que permite la construcción de un conocimiento más cercano a sus necesidades, pero también más accesible a sus capacidades e intereses. Lo que no significa que su aprendizaje sea limitado, pues basta recordar lo que plantea Morín (1990), en relación a la complejidad[6].

1.1.2 Área afectiva – emocional

El juego es una actividad en la que los niños construyen, activan y utilizan sus representaciones simbólicas, transparentando el *ser* de cada uno (Garaigordobil, 2005). De esta manera la acción lúdica pasa a ser un espacio en el que la emocionalidad[7] ocupa un rol de importancia.

Igualmente importante resulta la emocionalidad como constructo humano inserto en una red de factores directamente relacionados con la calidad de la emocionalidad (positiva o negativa). Entre los componentes de mayor relevancia a la hora de definir la *calidad de la emocionalidad* (Fontaine, 2000), se encuentran;

(i) Autoconcepto; es parte de la formación de la personalidad, que está relacionada con la búsqueda de la interrogante (implícita o explícita) *¿quién soy?* Según Núñez y González (1994) es resultado de la construcción de autopercepciones, a través de las experiencias vividas por el sujeto, en su interacción con el entorno.

[6] Para la mejor comprensión del Paradigma de la Complejidad, recomiendo visitar el siguiente enlace: https://www.youtube.com/watch?v=D2qQQC36WRk.

[7] La emocionalidad *…ha demostrado su gravitación en la construcción de la inteligencia del niño.* (Fontaine, 2000, p. 119).

Por su parte, Vera y Zebadúa (2002), señalan que se estructura en torno a diversos dominios; académico, personal, social y físico. Considerándolo una necesidad humana, y base para el desarrollo de una vida saludable, a través del buen funcionamiento social. Su consecuencia sería la autorrealización. Siendo el bienestar un aspecto del autoconcepto, y posibilidad de adquirir cada vez más estabilidad y autoconducción.

En definitiva, se entenderá por autoconcepto lo que la persona cree y siente de sí mismo, actuando en virtud a esta creencia, aun cuando esta percepción no se corresponda con la realidad. Se construye en la articulación entre factores constitutivos del *yo,* principalmente el primero*;*

- ✓ Factor cognitivo; se refiere fundamentalmente al nivel del pensamiento.
- ✓ Factor afectivo; vinculado a los sentimientos.
- ✓ Factor conativo; es decir, el comportamiento.

En relación a ello, Epstein (1981), plantea que el autoconcepto está integrado por factores de carácter concreto como son; lo físico, social, académico, los que se van modificando en la experiencia social, particularmente con las personas significativas. Además, se establece como la puerta de entrada a los pensamientos, sentimientos y comportamientos de las personas.

En consecuencia, y para el tema de nuestro interés, existe un espacio fértil de intervención del autoconcepto, como estrategia en el juego.

(ii) Autoestima: Es un concepto ligado a los sentimientos que el sujeto experimenta de sí mismo. Su importancia radica en que es uno de los pilares del desarrollo humano positivo, que permite una construcción sólida de las relaciones con otros, el aprendizaje, creatividad y la responsabilidad consigo mismo. Según Clemes y Bean (1994), el conjunto de estos factores desarrolla “la personalidad del hombre y conforma una estructura positiva, homogénea y eficaz. Siempre será la autoestima la que determine hasta qué punto podrá el hombre utilizar sus recursos personales y las posibilidades con las que ha nacido…” (Clemes y Bean, 1994, p. 7).

Existe una serie de rasgos que permiten fragmentar su desarrollo, para focalizar la intervención adulta, ellos son; orgullo de sus logros, independencia en el actuar, asumir las responsabilidades, aceptar las frustraciones, disposición a la acción, afrontar retos, capacidad para influir sobre otros, manejo y amplitud de las emociones y sentimientos.

Sin embargo, se debe considerar que la autoestima positiva no es un constante en el ser humano. Un ejemplo de los momentos en baja de la autoestima se grafica en el cuadro N° 2.

Cuadro 2
"Cuando veo un inmigrante yo …"[8]

Pienso	Siento	Actúo
Sucio	Asco	Vuelvo la cara
Ladrón	Miedo	Me pongo en guardia
Falso	Repulsión	No creo lo que diga
Estereotipo	**Prejuicio**	**Discriminación**
Componente cognitivo	Componente emotivo	Componente conativo

(**Fuente**: Tomado y adaptado de Ramírez y Herrera, 2009)

La autoestima, como plantean Ramírez y Herrera (2009), tiene 6 fases por las que transcurre a lo largo de la vida.

1° Génesis y consolidación del *yo* (según S Freud, la superación del complejo de Edipo).

2° Pubertad; en la que la búsqueda es disipada, poco clara, sin objetivos precisos y con escasez de herramientas.

3° Emancipación total; esta fase es un proceso largo, en el que principalmente los jóvenes, van paulatinamente adquiriendo un mayor número de responsabilidades con otros, pero fundamentalmente consigo mismos.

4° Crisis de los '40'; es una etapa en la que la mayoría de las responsabilidades y necesidades personales son cubiertas por el propio sujeto, por lo que comienzan nuevas búsquedas en la consolidación de la autoestima.

5° Jubilación; comienza con la salida del mundo laboral, siendo el período de la vida en que hay un nuevo comienzo.

6° Imposibilidad de autonomía; surge en general en la vejez, como consecuencia de enfermedades o el propio y natural desgaste corporal, que no permite a los sujetos valerse por sí mismos en diversos niveles.

Siendo la autoestima uno de los componentes más significativos de la personalidad del ser humano; determina y media el comportamiento. De allí su importancia a la hora de planificar e intervenir a través de un juego en los niños que presentan dificultades de diversa naturaleza, ya que surge del sentimiento

[8] Estereotipo: Rasgos que se atribuyen a un grupo y son compartidos socialmente.
Prejuicios: Juicios anticipados y no comprobados, de carácter favorable o desfavorable, acerca de una individuo o un grupo.
Discriminación: Comportamiento causado por los prejuicios y los estereotipos negativos.

de satisfacción frente a la vida y las condiciones en que ésta se desarrolla, las que según Clemes y Bean (1994) son;

- ✓ Vinculación; se construye en el establecimiento de vínculos importantes con otros sujetos quienes también los consideran así, *formar parte de algo*.
- ✓ Singularidad; es la consecuencia de sentirse respetado, valorado y validado por otros, que representan algo para el sujeto, *saber que los demás lo saben diferente y lo aceptan, valoran así*.
- ✓ Poder; referido a las posibilidades, medios y las propias capacidades de modificar el cauce natural de su vida, *tomar decisiones y realizarlas*.
- ✓ Pautas; es el ámbito axiológico en el que decide moverse cada ser humano y la capacidad para establecer sus decisiones desde allí, *capacidad de distinguir lo bueno de lo malo.*

Frente a estos antecedentes queda claro que la autoestima es una característica de la personalidad de ser humano que puede ser, en un porcentaje, moldeada en la infancia, y qué mejor con la intervención del juego como estrategia.

1.1.3 Área Motriz[9]

El juego es una actividad eminentemente motora, en la que se ponen en acción segmentos o la totalidad corpórea. Su presencia en la vida del ser humano es transversal, diferenciándose según las etapas de la vida, la complejidad, el objetivo, entre otros factores. Ha sido utilizado como medio de entretención, de aprendizaje, socialización, culturización y otros.

Desde la primera infancia la motricidad comienza a desarrollarse de manera progresiva, secuenciada y gradual, lo que influye de manera directa en la adquisición de destrezas y habilidades[10] motrices para desarrollarse de manera eficiente y eficaz en un juego determinado.

[9] No debemos olvidar que la motricidad está fuertemente articulada con el desarrollo cognitivo y emocional de los niños, y que la disciplina que interviene y apoya este proceso es la psicomotricidad; tema tratado la semana anterior.

[10] Destreza; Habilidad, arte, primor o propiedad con que se hace algo. (RAE, versión 22° edición) Habilidad; Capacidad y disposición para algo. (RAE, versión 22° edición)

Cuadro 3
Características motrices de los 3 a los 10 años

EDAD	CARACTERÍSTICAS
3 años	☞ Disminución de la globalidad del gesto. ☞ Perfecciona la ejecución de la carrera. ☞ Sube escaleras alternando los pies. ☞ Transporta y arrastra objetos. ☞ Salta en profundidad, horizontal sin impulso y con pies juntos. ☞ Lanza con alguna dirección sobre la cabeza o desde abajo. ☞ Recibe con piernas juntas. ☞ Intenta correr y patear en secuencia. ☞ Eleva el pie frente a un obstáculo de 20 cms.
4 años	☞ Mayor soltura. ☞ Fuerza y facilidad en el uso de las piernas. ☞ Trepa, se suspende y balancea. ☞ Transporta, arrastra objetos, otros niños. ☞ Salta en profundidad alrededor de 80 cms. ☞ Lanza con dominio de dirección. ☞ Recibe en forma de tenaza. ☞ Corre y patea. ☞ Eleva los pies, de manera alternada, frente a un obstáculo de 20 cms. ☞ Comienza el trabajo en colaboración. ☞ Da bote y patea una pelota.
5 - 6 años	☞ Movimientos más económicos y eficaces. ☞ Se orienta en el espacio. ☞ Corre velozmente y con técnica. ☞ Trepa se suspende, balancea con toda seguridad. ☞ Perfecciona la capacidad de transporte. ☞ Salta en profundidad alrededor de 1 metro, a lo largo entre 50 y 60 centímetros, y en alto 40 a 50 centímetros. ☞ Rebota con control. ☞ Lanza con seguridad y potencia. ☞ Recibe con dos manos y puede devolver un pase. ☞ Anticipa la trayectoria de los objetos.
7 – 8 años	☞ Motricidad de contrastes; intensa y con poca economía. ☞ Combina carrera y lanzamiento.
9 – 10 años	☞ Motricidad fluida y suave. ☞ Movimientos más exactos y funcionales. ☞ Iniciación de movimientos gimnásticos. ☞ Coordinación y discriminación de ritmos. ☞ La velocidad de reacción aumenta. ☞ Disposición al rendimiento.

(**Fuente**: Tomado y modificado de Rada y González, 1983)

Este cuadro nos permite comprender la motricidad como un proceso evolutivo en el que el juego intencionado de un profesional podría facilitar y mejorar su desarrollo, enfatizando en los aspectos que requiera cada niño o grupo de ellos.

Así por ejemplo, en la etapa de los 5 a los 6 años, que es la edad en que los niños comienzan su vida escolar, sería interesante aplicar un plan de intervención motriz en aquellos niños que presentan dificultades en la escritura (pinza), fortaleciendo por medio de juegos la musculatura del antebrazo, la que en definitiva facilita la manipulación del lápiz.

La introducción del juego como estrategia de intervención pedagógica, en el apoyo y mejoramiento del desarrollo humano, va de la mano con dos grandes conceptos: *el juego como estrategia* y *el desarrollo motriz secuenciado.*

Garaigordobil (1990), señala que en el período infantil existen tres niveles del desarrollo del juego motriz;

- ✓ Juegos con su propio cuerpo.
- ✓ Juegos con su propio cuerpo y los objetos.
- ✓ Juegos con su propio cuerpo, objetos y otras personas.

Cuadro 4
Característica de los juegos infantiles desde los 3 a los 9 años[11]

EDAD	DESARROLLO
3 – 4 años	☞ Construcciones de cubos en equilibrio. ☞ Juntar, encajar, materiales diversos (tapas, pelotas, etc.) ☞ Puede hacer rodar. ☞ Logra equilibrarse en triciclo. ☞ Los juegos predilectos son con pelota, de correr, de patear objetos, dar volteretas. ☞ Juegos de dibujar y pintar.
4 – 5 años	☞ Juego de carácter físico; salto, brinco, andar por diferentes superficies (altura, dirección, textura, otros). ☞ Juegos de equilibrio. ☞ Juegos organizados de manera rudimentaria (con pelota y de habilidad corporal). ☞ Incipiente aparición de los juegos colectivos, de imitación.
6 – 9 años	☞ Juegos colectivos, reglados. ☞ Juegos de equilibrio. ☞ Juegos de correr. ☞ Juegos de desafío (quién lanza la pelota más lejos). ☞ Juegos de lucha y acrobacia. ☞ Inicio de la competición.

(**Fuente**: Construcción propia, basado en Garaigordobil, 1990).

En resumen, el desarrollo psicomotriz de los niños se puede agrupar en dos grandes categorías, lo que facilita la labor de seleccionar juegos por etapa.

[11] Los seres humanos desde su nacimiento juegan, claro que sin un objetivo, con bajo control motriz, etc., es por ello que este análisis comienza desde los 3 años, edad en que se incorporan objetos al juego. Un ejemplo para la etapa anterior a los 3 años sería el siguiente; un juego a desarrollar entre los 9 y 12 meses, es la imitación y reproducción del sonido de algunos animales, el que consiste en preguntarle al niño cómo hacen los diferentes animales, veremos con qué satisfacción contesta “cua-cua”, “guau-guau”, “miau”, etc.

- ✓ Coordinación psicomotriz; caracterizada por el desarrollo de la motricidad gruesa y fina, además de factores como la velocidad, reflejos, precisión, etc.
- ✓ Estructuración perceptiva; en ella se concentran el esquema corporal, percepción espacio - visual (fondo, dirección estructura espacial, relaciones espaciales, etc.). La precepción rítmica, temporal, táctil, gustativa, olfativa, visual, auditiva, permitiendo la *organización perceptiva* de los niños.

1.2. El desarrollo del juego

Las actividades humanas van evolucionando en conjunto con el propio hombre, y el juego no es la excepción. Esta evolución se va produciendo en la medida que el ejecutor de las actividades motrices tiene mayor dominio sobre su corporalidad, sus objetivos son claros y precisos, conoce sus potencialidades y también sus debilidades. En este camino se puede segmentar en niveles de desarrollo del juego, lo que permite conocer y caracterizar las diversas etapas, y por tanto cómo intervenir desde lo motriz en el desarrollo humano.

Elkinin (1985), citado en Moreno y Rodríguez (1996), explora el juego y su capacidad de acompañar, mediar e intervenir en el proceso de crecimiento de los niños. En este marco establece cuatro niveles de desarrollo los que agrupa en dos grandes fases.

Cuadro 5

Cuadro resumen de las fases y niveles del juego, según Elkinin

Fase	Edad	Nivel	Descripción
I	3 – 5 años	1°	Manipulación de objetos con la intención de interactuar con otros. Quien manipula el/los objeto/s es quien dirige el juego. Las acciones son de carácter monótono y repetitivo. Incipiente imitación de la realidad en los juegos.
		2°	Manipulación de objetos con la intención de imitar la realidad. Juegos de roles determinados por los niños. La lógica del juego responde a lo observado en la vida real. Comienzan a aparecer opiniones encontradas, en relación al juego y su lógica.
II	5 – 7 años	3°	El juego de roles, cada vez intenta acercarse más a la realidad observada. Los roles están bien definidos y realzan las características observables. La lógica del juego se determina por los roles a imitar. El juego claramente comienza a tener un carácter y función social. La articulación entre el juego y la realidad es cada vez más estrecha.
		4°	Interpretación de roles. En el desarrollo del juego es posible observar una congruencia en la conducta. La acción lúdica responde a la cronología de la vida real. Comienzo incipiente de comprender la lógica de las reglas del juego.

(**Fuente**: Creación propia, basado en Elkinin, 1985)

1.3. Tipos de juego

Como se ha planteado, el juego es una actividad humana que apoya el desarrollo de diversas áreas (cognitiva, afectiva y motriz), por lo tanto, también responde a las exigencias de cada etapa de la vida del hombre, en fases y niveles.

Para cubrir esta exigencia, los especialistas motrices han abierto el abanico de posibilidades del juego como posibilidad de intervención con objetivos precisos, realizando una tipificación del juego, según criterios; la naturaleza, edad, utilización de material.

1.3.1. Juegos según su naturaleza

Esta tipificación del juego se refiere a las diversas características que puede adquirir el juego; como la forma en que surge, si es individual o colectivo, con o sin implementos, y la edad como tipificación base.

(i) Surgimiento del juego, éste puede iniciarse sin la intervención, ni planeación, o dar inicio un sujeto externo a quienes juegan, siendo él quien planifica, organiza y dirige el juego.

Cuadro 6
El juego espontáneo y dirigido; sus inconvenientes y ventajas

Juego espontáneo	Juego dirigido
Ausencia de finalidad	Objetivos definidos por quien dirige
Inconvenientes	
Monotonía Desmotivación Acéfalo Individualista	Falta de espacios de libertad y autonomía Falta de espontaneidad
Ventajas	
Permite conocer con cierta profundidad al niño. Fortalece el conocimiento, la estructuración de lógicas de juego personales. Se ajusta a los intereses de los participantes.	Variedad Mediación de un adulto. Efectos controlados y planificados. Equidad en los resultados.

(**Fuente**: Tomado de Moreno y Rodríguez, 1996)

(ii) Carácter individual o colectivo del juego, se refiere a la acción lúdica misma y quién o quiénes intervienen. Los juegos de carácter individual son aquellos en que el niño o ejecutante realiza la actividad solo, no necesitando de otros para lograr el desarrollo normal de juego. Distinto es el juego colectivo, que sí requiere de otros jugadores para que logre desarrollarse. Los juegos de carácter colectivo pueden ser de cooperación, de competencia.

(iii) La presencia o ausencia de implementos en la acción lúdica. Estos implementos tienen diversos orígenes, y su aparición en el juego puede ser espontánea, planeada o su uso determina la naturaleza del propio juego, como “El tombo”.

(iv) Borotav (1985), propone una clasificación según los elementos fundamentales del juego;

Cuadro 7
Propuesta de Borotov en relación al Juego

Elementos	Descripción
Según fundamentos motrices	Corporeidad, movimiento humano, percepción, intencionalidad, consciencia, espacialidad y temporalidad.
Según fundamentos psicosociales	Respuesta fisiológica, emocional, cognitivo y conductual.
Según fundamentos pedagógicos y didácticos.	Objetivos de aprendizaje, planificación, adecuación.
Según fundamentos culturales.	Los juegos responden a las realidades culturales (valores, costumbres, tradiciones, otros)
Según fundamentos intrínsecos del juegos motriz, por el significado del juego.	La significación social y cultural de los juegos y la propia del ejecutante.

(**Fuente**: Construcción del autor de este material)

1.3.2. Según edad

Los juegos exigen el desarrollo de ciertas capacidades motrices de los niños para que puedan jugar de manera eficiente y eficaz, y aunque ello no es excluyente para realizar la acción lúdica, su ausencia o desarrollo tardío, implicaría un acto poco eficiente.

Esta mirada tiene su base teórica en estudios de la psicología como Piaget, quien segmentó el desarrollo humano según la edad de los sujetos. Es precisamente sobre la base de esta teoría, que los diseñadores de juegos crean sus objetos, con el material concreto y pertinente para cada etapa.

Cuadro 7
Tipología de juegos según edad

Edad	Tipo de juego	Características	Ejemplo
Hasta los 6 meses	Juegos funcionales	Al inicio la boca tiene un rol fundamental, luego la vista, cabeza, cuello, manos y piernas; en este orden. Movimientos de carácter espontáneo, poca coordinación. Aparece al final la manipulación de objetos.	☞ Juegos sensoriales
6 a 12 meses	Juegos de exploración	Las actividades son independientes, repetitivas y monótonas, tomando conciencia de su protagonismo. Aparecen objetos que permiten la exploración. Mejora el equilibrio sentado, cuadropedia, bipedestación.	☞ Juegos sensoriales y motrices básicos
1 a 2 años	Juegos de auto afirmación	Comienza el lenguaje. El objetivo central de los juegos es descubrimiento de sus potencialidades en interacción con su entorno, ello permite el desarrollo de la confianza en sus medios.	☞ Juegos de manipulación y construcción
2 a 4 años	Juegos simbólicos	Los juegos más característicos de esta etapa son de construcción (orden) y destrucción (triunfo sobre algo). Inicio de la relación motricidad y simbolismo, en los juegos de imitación, del contexto cercano.	☞ Juegos de imitación ☞ Juegos de representación

		Juegos de carácter individual, pero le gusta la compañía física de un otro (sin intervención)	
4 a 6 años	Juegos pre social	El niño necesita jugar con otros, pero como juguetes, si no están los inventa (amigo imaginario). Aparece el juego como actividad reglada, de representación. Aumento del vocabulario dado el estilo de los juegos.	☞ Juegos cooperativos ☞ Juegos de competición simple
6 a 8 años	Juegos reglado y social	Juegos con otros, con la aparición de la empatía. Aparecen los 'juegos de competición cooperativa (búsqueda del triunfo con otros). Las reglas y el control son importantes para el desarrollo del juego. Los niños se diferencian de los adultos.	☞ Juegos de descubrimiento ☞ Juegos colectivos ☞ Juego de destrezas
8 a 10 años	Juegos competitivos	En estos juegos el lenguaje es fundamental, ya que surgen discusiones, reglas de mayor complejidad y estrategias. Se busca triunfar sobre otro grupo de niños. Aparece de manera inconsciente la diferencia de género. Juegos de niñas; más estrictos y reglados (juegos predeportivos). Juegos de niños; mayor intensidad, destreza y habilidad motriz.	☞ Juegos colectivos de competición ☞ Juegos de estrategias
10 a 12 años	Juegos de ejercitación	Desde los predeportivos los propios niños los llevan a lo deportivo, imitando el juego de los adultos, aumentando las reglas, ejercitando y perfeccionando el gesto técnico.	☞ Juegos colectivos y competitivos ☞ Juegos de complejidad cognitiva

(**Fuente**: Elaboración del autor de este documento, basado en diversa revisión bibliográfica)

Coincidiendo con Garaigordobil:

> El juego desempeña un importante papel en el equilibrio psíquico, en el equilibrio afectivo-emocional del niño, ya que posibilita la expresión y deliberación de las tensiones infantiles. La actividad lúdica infantil revela de este modo un importante papel preventivo, de desarrollo y también terapéutico (Garaigordobil, 2005, p. 39)

Se puede afirmar que el juego tiene un rol gravitante en el desarrollo de niños y niñas, en diversas áreas. Estas actividades lúdicas con intervención adulta, deben tender a construirse a partir de relaciones cálidas, cordiales, respetuosas, con contacto físico y verbalidad afectuosa.

Todo ello permitirá que el niño pueda tener una relación positiva con su entorno, expresar con claridad y seguridad sus sentimientos, controlar sus impulsos y reconocer sus acciones.

Citando a Fontaine:

> Las experiencias emocionales que tengan los niños(as)… irán modelando su inteligencia emocional. Experiencias positivas con adultos sensibles y empáticos, que los acepten, reconozcan sus

necesidades y las satisfagan, les permitirán crecer emocionalmente seguros y confiados. Por el contrario, el abuso, la indiferencia, la negligencia y el castigo darán origen a conductas inseguras, descontroladas y desconfiadas, y afectarán la capacidad de comunicación y las relaciones interpersonales.
Las expresiones emocionales auténticas de los adultos facilitarán la adecuada interpretación de las situaciones que se presentan y, en consecuencia, la elaboración de una respuesta pertinente de parte del niño(a). (Fontaine, 2000, p 124*).*

Actividad N° 2

Diseñe una dinámica de juego, considerando el rango etario de sus alumnos

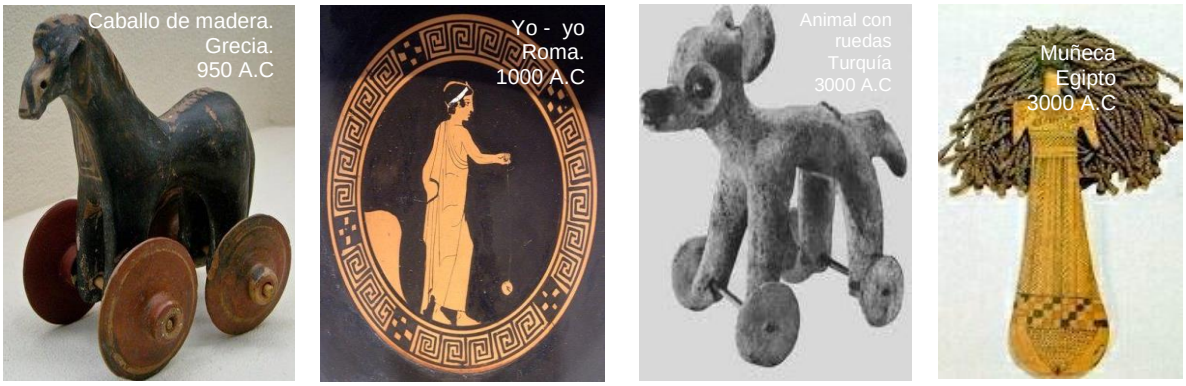
1.4. Los Juguetes

El juego es una actividad humana que se puede desarrollar con o sin materiales concretos, a estos últimos se les llama juguetes, que alcanzan este ´status' dependiendo del significado que el sujeto que lo manipula le otorgue. Por lo tanto, un juguete podría ser casi cualquier objeto que se signifique como tal, constituyéndolo de este modo, como el soporte material del juego.

Desde tiempos remotos los juguetes forman parte de la cultura; dato validado por los hallazgos arqueológicos que datarían su aparición aproximadamente en el 5000 A.C., en Mesopotamia, Egipto, Grecia y Roma (Vallejos, 2009).

Figura 2

Juguetes provenientes de civilizaciones anteriores al año 0



(**Fuente**: Imágenes extraídas de diversos portales de internet)

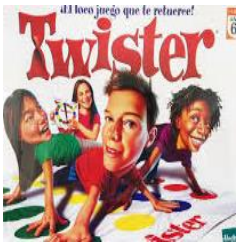
Los juguetes expuestos en el cuadro anterior, mantienen el mismo patrón que le otorgamos en la actualidad; figuras u objetos, en general propios de los niños, cuya tendencia es imitar las actividades de los adultos, como por ejemplo las muñecas, juguetes asociados a la crianza. Su valor cultural era grande y profundo, tanto así que se enterraban junto a los niños cuando morían a temprana edad.

En el desarrollo infantil, el juguete tiene un rol fundamental permitiendo la adquisición de habilidades que responde a cada fase etaria. Siguiendo el análisis, es necesario señalar que si bien los juguetes son material de distracción, diversión y aprendizaje, para que se cumpla el objetivo de aprendizaje no es imprescindible que se trate de *juguetes educativos.*

1.4.1 Tipos de juguetes

Los juguetes, al igual que la mayoría de los elementos que rodean al ser humano, han evolucionado dando respuesta a las necesidades contextuales que el propio hombre le va presentando. Es así que hoy en día los niños han ido dejando de lado los *juguetes clásicos,* siendo sus opciones predilectas las pantallas o *juguetes electrónicos*. En el caso de la escuela, éstas han optado por los *juegos didácticos*. Frente a esta diversidad es que intentaremos realizar una tipología de los juguetes, basándonos en autores, como Hetzer (1978) citado en Monroy y Sáez (2011), Parlebás citado por Mendiara (2004).

Cuadro 8
Tipos de juguetes

Juguete	Descripción	Ejemplo
De grupos o cooperativos	Estimulan la comunicación en grupo, aceptando a los demás. Asimismo, mejora el grado de participación de los niños en actividades colectivas. Favorece el contacto físico positivo, las comunicaciones verbales positivas. Estimula la cooperación y la generosidad; potenciando el desarrollo social del niño. Estimula la conducta asertiva, disminuyendo la de carácter agresivo y mejorando la vida intercultural.	La cuerda Twister y similares 
Juguetes Didácticos	Proporcionan a los niños entretenimiento, bienestar, ayudándolo a comprender y asimilar los aprendizajes estructurados, desarrollando las capacidades como: atención, memoria, razonamiento, otros.	

Juguetes Reglados	Permiten aprender a respetar normas (sin ello no se puede jugar), y generan espacio para que los niños planifiquen estratégicamente sus pasos. Promueven la democracia.	El Ludo El Elástico
Juguetes Simbólicos	Su función lúdica es la representación de roles y el cambio de naturaleza de elementos materiales. Desarrollan la imaginación, lenguaje, creatividad y pensamiento divergente. Estimula la comunicación, cooperación, conocimiento del mundo social y laboral de los adultos. Favorece el desarrollo axiológico general, la asimilación de conductas, el auto conocimiento, conciencia personal, adaptación social y emocional.	Disfraces Juguetes de profesiones o actividades adultas.
Juguetes manipulativos	Desarrollan la motricidad gruesa y fina, los reflejos, precisión coordinación óculo-manual, la capacidad auditiva, la lógica práctica.	Jenga Juguetes con tenazas o pinzas
Juguetes físicos	Desarrollan capacidades, destrezas y/o habilidades físicas como la velocidad, fuerza, resistencia. Desarrollando la capacidad de interacción social.	Balones Arcos de fútbol

(**Fuente**: Extraído en septiembre del 2015, de la Web: www.juguetes.es/tipos-de-juguetes/. Basado en Hetzer (1978) citado en Monroy y Sáez (2011), Parlebás citado por Mendiara (2004).

1.4.2 Clasificación de los juguetes por edad

Esta clasificación responde a la necesidad de simplificar la caracterización de los juguetes, y considerando que la edad es uno de los criterios ampliamente utilizados en el diseño, producción, marketing y elección de los juguetes, el siguiente cuadro es un resumen de ello.

Cuadro 9
Juguetes según grupo etario

Edad	Juguetes
0 a 1 año	Juguetes que reflejen luces de colores, que emitan sonidos, que permitan el tacto con diversas texturas, de encaje sencillo de formas geométricas y colores, construcción con grandes piezas, muñecos de trapo, balancines, entre otros.
1 a 2 años	Juguetes de encaje de piezas grandes y de colores, pelotas, andadores, para golpear, que rueden, grandes muñecos o cojines, triciclos sin pedales, etc.
2 a 3 años	Túneles de gateo, juguetes de golpear, columpios, toboganes pequeños, vehículos grandes para subirse, triciclos con pedales, puzles de espuma de 6 a 12 piezas, juego para pintar, instrumentos musicales básicos, etc.
3 a 5 años	Pelotas, canastos de básquetbol, juguetes de imitación de actividades adultas, disfraces, marionetas, juegos de moldear, puzles hasta 50 piezas, etc.
5 a 8 años	Pelotas, cuerdas, bolos, cuerdas, muñecos articulados, arquitectura básica, carpas, juegos de magia, puzles de 50 a 150 piezas, etc.
8 a 11 años	Diábolos, muñecas más reales, maniquíes, vehículos a control remoto, experimentos científicos, pelotas, cartas básicas, etc.
11 a 14 años	Juguetes de modelismo, cartas coleccionables, de mesa complejos, de roles, tiro al blanco, puzles hasta 500 piezas, etc.

(**Fuente**: Tomado y modificado de Monroy y Sáez, 2011).

Si bien este cuadro es una orientación para el profesional que planea una intervención con material concreto, es importante tener presente que cada ser humano es una entidad particular y singular, por lo que no necesariamente responderán a esta clasificación la totalidad de los hombres y mujeres. Se recomienda siempre conocer al receptor de los juguetes, para que éstos respondan efectivamente a sus capacidades y necesidades.

Actividad N° 3

¿Qué tipo de juguete utilizaría para una actividad de juego, con niños de 4 a 6 años? ¿Por qué?

1.4.3 Clasificación de los juguetes por área de desarrollo

Si bien la mirada más común acerca de los juguetes, lo instalan como material destinado a la distracción de los niños y adultos, ello depende, en gran medida, de quién esté realizando esa mirada. Así, por ejemplo, para el propio niño no tiene otro sentido que el bienestar, el gusto. En cambio, para los padres es la posibilidad de interactuar con sus hijos en un espacio común que es el juego, y para el profesional, el enfoque y énfasis estarán direccionados al logro de un objetivo previamente planteado, que en general se vincula con la adquisición de aprendizajes.

A continuación se presentan los tipos de juguetes según el área de desarrollo:

Cuadro 10
Tipos de juguetes según áreas de desarrollo

Juguete	Área de Desarrollo
Razonamiento	Juguetes de asociación, diferenciación de formas y colores, establecimiento de relaciones lógicas, memoria, reflexión y construcción.
Creatividad e imaginación	Juguetes de imitación, expresión, construcción, disfraces.
Motricidad gruesa	Andadores, triciclos, bicicletas, patines, juegos de puntería, pelotas, balones.
Motricidad fina	Juguetes de construcción con piezas pequeñas, miniaturas, muñecas para vestir.
Sociabilidad	Juguetes de cocina, vehículos, de mesa.
Afectividad	Muñecas, peluches, personajes cercanos a los niños.
Lenguaje	Juguetes de mesa, vocabulario, pregunta respuesta, expresión por medio del lenguaje.

(**Fuente**: Tomado y adaptado del documento Web AIJU y AEPAP. Disponible en; www.onmeda.es)

Además, de las clasificaciones presentadas existen otras como las siguientes;

- Según género que lo utilice; existen juguetes que están pensado para mujeres, otros para hombres, y unos terceros son de carácter amplio.
- La edad a la cual está destinado; los juguetes tienen destinatarios según grupos etarios, tanto así que los empaques que los contienen grafican explícitamente la edad desde la cual se pueden utilizar.
- El objetivo que se propone; en una primera mirada existen dos tipos de objetivos; los de entretención exclusivamente, y los educativos. Claro que existen juguetes que tienen objetivos combinados.
- Características generales; entre ellas está el material y características de fabricación; colores, terminaciones, complejidad, entre otros.

Conclusión

En definitiva, el juego y los juguetes son factores gravitantes en el Desarrollo Humano, particularmente en la niñez. Sin embargo, esta acción lúdica se mantiene presente durante todo el curso de la vida, al igual que la manipulación e interacción con los juguetes.

En razón de lo anteriormente expuesto, es posible sostener que los profesionales vinculados a la psicología y la pedagogía, debieran tener un profundo conocimiento de la importancia de ambos factores a la hora de planificar sus intervenciones, ya que a través de ello existen mayores posibilidades de profundizar en la comprensión psicológica y/o pedagógica de los niños a tratar.

Bibliografía

Clemes, H. y Bean, R. (1994). *Como desarrollar la autoestima en los niños.* España: Editorial Debate.

Garaigordobil, M. (2005). Diseño y evaluación de un programa de intervención socioemocional para promover la conducta prosocial y prevenir la violencia. *Centro de Investigación y Documentación Educativa (C.I.D.E).* Chile: Ediciones FER.

Epstein, S. (1981). Revisión del auto-concepto*. Lecturas de psicología de la personalidad, N° 28,* pp. 403-416. Madrid: Alianza Editorial.

Fontaine, I. (2000). Experiencia emocional, factor determinante en el desarrollo cerebral del niño/a pequeño/a. *Estudios pedagógicos N° 26*, pp. 119-126.

Garaigordobil, M. (1990). *Juego y desarrollo infantil*. Madrid: Editorial Seco-Olea.

Goodnow, J. (1979). *El dibujo infantil.* Madrid: Editorial Morata.

Lowenfeld, V. (1947). *Creative and mental growth.* Nueva York: Editions Macmillan.

Marín, R. (1988). El dibujo infantil: tendencias y problemas en la investigación sobre la expresión plástica de los escolares*. Arte, Individuo y Sociedad, 1, 5-29*. España.

Mendiara, J. (Mayo 2004). Parlebas y la psicomotricidad*. Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y técnicas corporales. N° 14,* pp. 5 – 16.

Monroy, A. y Sáez, G. (Diciembre 2011). Tipos de juguetes y juegos en una ludoteca*. Revista Digital, Año 16, N° 163*.

Moreno, J. y Rodríguez, P. (1996). El aprendizaje por el juego motriz en la etapa infantil. Aprendizaje deportivo, pp. 69 – 102. Universidad de Murcia.

Morín, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo.* España: Editorial Gedisa.

Ramírez, M. y Herrera, F. (2009). Autoconcepto. *Departamento de psicología evolutiva y de la educación.* Universidad de Granada. Disponible en la Web: http://www.ugr.es/~iramirez/Autoconcepto.htm

Sully, J. (1895). Estudios de la infancia. Citado en Hernández, M. y Sánchez, M. (2008). *Qué pintan los niños.* España: Editorial Eneida.

Vallejos, A. (Noviembre 2009). Juego, material didáctico y juguetes en la primera infancia. *Revista CEE Participación Educativa, N° 12*, pp. 194 - 206. Disponible en la Web: http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n12-vallejo-salinas.pdf

Zebadúa, M. y García, E. (2011). Cómo enseñar a hablar y escuchar en el salón de clases. Comité Editorial del Colegio de Ciencias y Humanidades. Universidad Nacional Autónoma México.

IPLACEX
TECNOLÓGICO NACIONAL

TALLER DE DISEÑO DE MATERIALES PSICOPEDAGÓGICOS

UNIDAD II

Intervención Psicopedagógica y Acompañamiento

Introducción

En esta unidad profundizaremos en las temáticas de Intervención y Acompañamiento Psicopedagógico. Entendiendo que ambos son la esencia del quehacer profesional del psicopedagogo.

Es posible visualizar al acompañamiento pedagógico como una estrategia para una intervención psicopedagógica en beneficio del estudiante tratado. En función de ello, se analizará el rol que debe cumplir el psicopedagogo, tanto en su área disciplinar específica, como en el área formativa, y para que aquello ocurra es necesaria la reflexión permanente sobre la propia acción profesional y las razones por la cuales se toman determinadas decisiones.

Por otra parte, se presenta el trabajo interdisciplinario del psicopedagogo como una tarea ineludible en el diagnóstico y tratamiento de las dificultades que presenten los estudiantes. Complementariamente a la interdisciplinariedad, está la interacción, la mediación, la emocionalidad, y el lenguaje, como factores que juegan un rol determinante al momento de ejercer el rol profesional.

Ideas fuerza

Acompañamiento psicopedagógico; es tarea base del psicopedagogo, ***estar*** con su estudiante.

Intervención psicopedagógica; es el proceso por el cual el psicopedagogo realiza el diseño, implementación y evaluación de su función profesional.

Interdisciplinariedad; es el encuentro entre diversas disciplinas académicas, que se influyen mutuamente.

Interacción Psicopedagógica; se refiere a la acción de relacionarse con el contexto y el propio estudiante tratado.

Emocionalidad; es la capacidad humana de ***sentir*** y cómo ello se pone en juego en la interacción psicopedagógica.

1. Acompañamiento pedagógico como estrategia para la Intervención Psicopedagógica

1.1. Rol profesional del psicopedagogo

La psicopedagogía nace al alero de la psicología educacional, específicamente a la en el tratamiento de trastornos, con el pasar de las investigaciones y de la paulatina apertura al concepto de *diversidad de capacidades,* es que se instala como un puente entre los trastornos y como estos influyen en el proceso de aprendizaje (Vergara, 2002).

En este contexto, el psicopedagogo debe contar con una formación amplia, diversa y reflexiva, que le permita movilizarse a varios niveles, diagnosticando, planificando, en definitiva interviniendo con asertividad en los procesos de reestructuración cognitiva de los individuos con dificultades.

Entre estos niveles están;

Cuadro N° 1

NIVEL	INTERROGANTE 1	INTERROGANTE 2
Procedimental	¿Cómo se hace?	¿Qué es necesario saber hacer?
Conceptual	¿Qué se hacer?	¿Qué es necesario saber?
Actitudinal	¿Cómo lo hago?	¿Cuán bien se debe hacer?
Reflexivo	¿Para qué se hace?	¿Cuál es su relevancia?

Fuente: Construcción del autor de este material de estudio

Cada uno de ellos le abre un abanico de posibilidades de acción al profesional del área, profundizando en su visión de la realidad del aprendizaje como un proceso potencializador del ser humano en su desarrollo.

Por otra parte, este papel que le corresponde desempeñar al psicopedagogo tiene una carga emocional, tanto en el tratante como en el tratado y su entorno directo. Es por ello que también, en la planeación de cualquier intervención de este tipo, el factor emocional es uno de los primeros a abordar, para lograr resultados positivos.

1.1.1. Reflexión profesional

Hargreaves (2003), plantea que el rol de los profesionales que intervienen el proceso de construcción de conocimiento y aprehensión de la realidad (docentes de aula, directivos, psicopedagogos, educadores diferenciales), en la educación formal como fuera de ella, viven un proceso de cambio, en el sentido y significado de su trabajo, transitando desde una mirada técnica a una profesionalizante, en la que no bastaba con la reproducción del conocimiento, sino que se incorpora la *práctica reflexiva*, como la sistematización de la tarea.

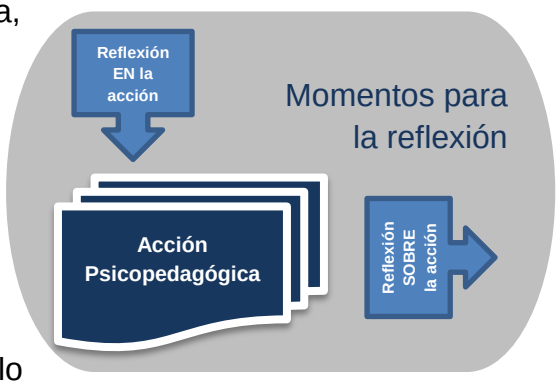
Entonces, reflexionar permite al profesional detenerse en el camino y realizar una mirada retrospectiva, para comprender la condición actual y las proyecciones al futuro. De manera que esta acción que se ejecuta sea de buena calidad. Para concretarlo se requiere

de tiempo, el que es invertido en la adquisición conceptual, en la práctica reflexiva. En este sentido el sociólogo Philippe Perrenoud señala; "(…)los enseñantes quedarían reducidos a la simple función de ejecutores de instrucciones cada vez más precisas procedentes de una alianza entre la autoridad escolar tradicional y la noosfera(…)"[1]… (Perrenoud, 2004, p.9)

Esta tarea da espacio a los psicopedagogos a pensarse como profesionales, permitiendo y potenciando la creatividad, la capacidad de detectar problemas y elaborar soluciones, para poner en acción la capacidad de ejecución que involucra la profesión.

La reflexión tendría tres momentos, los que pueden darse de manera secuenciada o individual;

(1) Antes de la acción, es el momento en que el profesional se sitúa frente a la realidad que enfrentará intentando reconocerla, comprenderla, interpretando para preparar y seleccionar la mejor forma intervenirla.



(2) En la acción, la naturaleza del trabajo psicopedagógico obliga la reflexión *in situ,* lo que permite que el profesional pueda reencauzar su acción o reforzar aquello que lo requiera.

(3) Sobre la acción, una vez finalizada la acción es importante realizar una mirada en retrospección de lo ocurrido, para conocer y/o reconocer las fortalezas, debilidades.

La práctica reflexiva, que logra darse de manera secuenciada y que ha logrado romper la *cotidianización*[2] de la tarea, necesariamente se nutre de una relación dialógica permanente entre la teoría y la práctica, otorgándole al análisis realizado y sus resultados, un grado de profundidad en el levantamiento categorial.

Consecuentemente, la práctica reflexiva permitirá al psicopedagogo desarrollar;

- más allá de lo que cada uno hace de manera espontánea, la capacidad de reflexionar en plena acción.
- la capacidad de reflexionar sobre la acción en el recorrido previo y posterior de los momentos de compromiso intenso con una tarea o una interacción.
- la capacidad de reflexionar sobre el sistema y las estructuras de la acción individual o colectiva.

[1] Es el espacio político, social, cultura, donde se piensa la enseñanza y se seleccionan los saberes a enseñar.
[2] Es el proceso por el cual un acto, una idea, una creencia, para hacer parte de una verdad no cuestionable, que facilita la comprensión de la realidad, por medio de la inmediatez que representa mirar, explicar, comprender, interpretar la realidad desde el sentido común.

Finalmente, Perrenoud (2004) plantea que desde la formación inicial se debe preparar para la tarea reflexiva, a los profesionales vinculados al proceso de aprendizaje. Para lo que sugiere tres pasos iniciales; el primero es la adquisición profesional de una relación reflexiva permanente con el mundo y el saber. La segunda, es que este ejercicio reflexivo debe formar parte de un *habitus* (en el sentido dado por Bourdieu) y realizar en la propia cotidianidad ajustes marginales y/o situacionales, que vayan bajando las barreras de las preconcepciones y de las verdades absolutas.

En definitiva, y como señala Perrenoud (2004), la reflexión se instala como una instancia de construcción profesional en la que el psicopedagogo tiene la posibilidad de tensionar aquellas acciones que se han hecho parte de la rutina, y por tanto, no se han sometido a reflexión.

Esta reflexión sobre sus esquemas de acción, "enraíza en la concienciación del carácter repetitivo de algunas reacciones, de algunas secuencias, por lo tanto, en las existencias de ´guiones´ que se reproducen en situaciones parecidas". (Perrenoud, 2004, p. 37)

Este espacio de reflexión profesional debiera comenzar desde la individualidad del psicopedagogo para ir paulatinamente sumando otras miradas a la realidad e ir enriqueciendo esta mirada.

Cruzar fronteras disciplinarias

Construir puentes

Tomar como punto de partida los problemas y no las perspectivas de disciplinas particulares

Escuchar seriamente el lenguaje extraño de otras disciplinas

Buscar nuevos métodos y perspectivas en ámbitos diferentes

Crear nuevo conocimiento que podría emerger de la perspectiva de ninguna disciplina particular

1.1.2. Trabajo Interdisciplinario[3]

Comprender la interdisciplinariedad tiene un paso anterior y es entender qué significa *una disciplina.* Para el especialista Alfonso Borrero es una ciencia o una rama de ésta, que se especializa en el estudio de un área particular, con el objeto de producir nuevos conocimientos, complementando los existentes o rechazándolos.

Por lo tanto, *interdisciplinariedad* se entenderá como el encuentro de diversas disciplinas, estudiando el mismo fenómeno (individuo, acción social, otros), con el objetivo de lograr una mejor comprensión de lo que se está indagando.

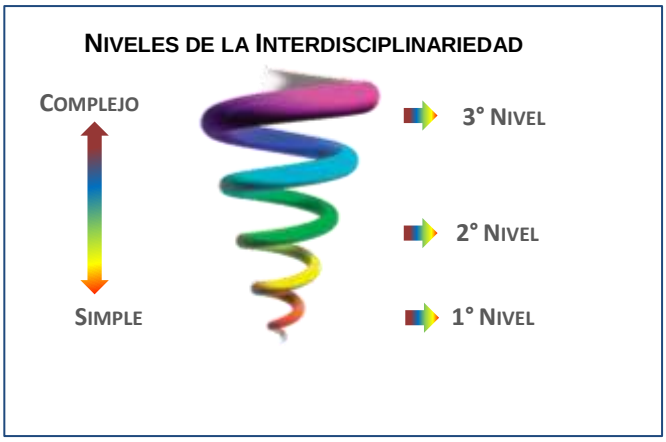
En esta línea de análisis, Ladrón de Guevara (1981), señala que existen diversos niveles de la interdisciplinariedad, lo que depende del grado de profundidad de la relación disciplinaria, y del número de disciplinas involucradas.

Los niveles de la interdisciplinariedad van desde el más simple, que contempla a interacción entre dos disciplinas, hasta la posibilidad de la mayor complejidad en que un gran

[3] Se hace referencia a la 'inter'disciplinaridad, para enfatizar la noción de enriquecimiento

número de áreas del saber se comprometen en la búsqueda de respuestas a un mismo fenómeno en estudio. Es así que el 1° nivel en general se da en el estudio de *fenómenos singulares* y *simples.* El 2° nivel, comienzan los nexos entre las disciplinas, relacionando fenómenos singulares con otros, en búsqueda de la comprensión orgánica. Y finalmente, el 3° nivel sería el de mayor complejidad, donde las diversas disciplinas integran su saber, en la comprensión de *fenómeno/s complejo/s.*

Gráfico N° 1



Fuente: Tamayo 2010, p.15.

La naturaleza humana es múltiple, como variadas son las disciplinas que se dedican a su estudio, por lo que dentro de la tarea profesional en general está el desarrollar la capacidad de mirar hacia otras áreas del saber, como el objetivo de comprender desde la complejidad que caracteriza al ser humano.

Las ciencias sociales en general se caracterizan por contar con una raíz epistemológica común, lo que permite que los análisis tengan énfasis sobre un área específica, pero sin restar otros ámbitos igualmente dignos de considerar.

Tamayo (2010) señala que la interdisciplinariedad emerge en las ciencias como una respuesta a la aparición de una especialización segmentadora, que pretende olvidar la esencia de las ciencias, particularmente de las Ciencias Sociales, que tiene como centro de su acción la comprensión del ser humano y su realidad construida.

Es fundamental que el psicopedagogo comprenda su rol, como un espacio de interacción y acompañamiento que permite identificar los factores cognitivos, emocionales y psicológicos del sujeto a tratar. Por lo que es necesario conocer a este individuo desde el máximo de aristas que sea posible hacerlo. En este sentido, el trabajo interdisciplinario es intrínseco a toda acción psicopedagógica.

Para llevar a buen puerto el ejercicio interdisciplinario, es necesario que el profesional cuente con habilidades y destrezas blandas[4] y bien desarrolladas, que le permitan sacar el mejor provecho del encuentro científico.

En este sentido, cabe recordar que tanto las habilidades como las destrezas blandas son fundamentales para el buen desarrollo profesional del psicopedagogo, dada que la esencia misma de la disciplina tiene su raíz en dos áreas del saber; la psicología y la pedagogía.

El ser humano se caracteriza por su complejidad, elemento constitutivo del hombre y la mujer, es por ello que no es posible pretender comprenderlo en profundidad, desde una única mirada, menos cuando se trata de reorientar ciertas conductas, como es el caso de la psicopedagogía, que para realizar una intervención debe nutrirse desde las diversas perspectivas que construyen al individuo a tratar.

Uno de esos elementos constituyentes del acercamiento del psicopedagogo al sujeto a tratar es la interacción que establece con éste a partir de su relación tratante-tratado.

1.2. Interacción psicopedagógica

La interacción se entenderá como elemento constitutivo de la esencia humana, se refiere a la relación, influencia y adaptación del comportamiento de unos individuos sobre otros. Esta actividad va evolucionando al mismo ritmo que la propia sociedad, es así que hoy por hoy la interacción social ha dejado de ser sólo un encuentro frente a frente multiplicándose gracias a las diversas formas de comunicación, lo que determina nuevas formas de establecen las relaciones humanas.

Como señala De la Herrán (2004), la tarea profesional docente implica condicionamientos afectocognitivos como: personales, conceptuales, de procedimientos, actitudinales, normativos, etc., que matizan los contenidos y las estructuras mentales y, por ende la comunicación.

El dinamismo de la vida humana, precisamente está dado por los diversos grados de interacción que sostengan los sujetos y la construcción de realidad que cada uno le otorgue.

En la psicopedagogía, la interacción ocurre con diversos actores, y por tanto se persiguen diversos objetivos con ellas. La interacción con el individuo que presenta dificultades de aprendizaje, es sólo el comienzo de una larga cadena de relaciones que el profesional del área debe ir estableciendo con el objeto de conocer en profundidad el contexto en el que se da la dificultad en el *tratado.*

[4] Entenderemos como habilidades blandas las aptitudes sociales que desarrolla cada persona, con el fin de desenvolverse lo mejor posible en su relación con ´otros´. Son cinco las principales; capacidades comunicativas, trabajo en equipo, flexibilidad y adaptabilidad.

La interacción entre psicopedagogo e individuo tratado, plantea un desafío en cuanto al tratamiento que se hará con la información recogida, y cómo ésta será utilizada. En relación a ello, Miret y otros (2003) plantean;

(1) Uso restringido y confidencial de la información.
(2) Construir el proceso de intervención en diálogo con el individuo tratado.

En este punto comienzan los temas ético-profesionales, en relación no sólo al tratamiento a seguir, sino que también en los referidos a la información. Aquí radica la importancia de tener conocimientos de ética profesional y del código deontológico[5] que tiene asociado el/la profesional, que son los que entregan los parámetros dentro de los cuales el profesional deberá realizar su práctica. Uno de los elementos de mayor relevancia es el tipo de relación que se establecerá con el estudiante, para ello debe tener un claro y preciso conocimiento del propio tratado, de su contexto y de sus normas ético-morales.

1.3. Mediación en el aprendizaje

Los conceptos de mediación y aprendizaje han recorrido sinuosos caminos, en los que algunas veces se encuentran, colaboran y crecen; y otras, en que la distancia es tal que no logran verse una a la otra.

Para el caso de la psicopedagogía, el aprendizaje tiene una fuerte vinculación con las capacidades personales de responder a las estructuras escolar de aprendizaje y a la capacidad de adaptación cognitiva que tengan los individuos.

Entonces, el aprendizaje ocurre cuando se logra una modificación de la conducta del individuo por medio de la construcción de nuevos conocimientos, incorporando los nuevos aprendizajes en el andamiaje personal de conocimiento.

La sociedad actual, en su compleja red, realiza un importante esfuerzo por lograr niveles de aprendizaje en sus individuos que a lo menos le permita la autovalencia. Por lo que no debemos olvidar que en tareas pequeñas y gigantescas la presencia de un ´otro´ es fundamental para que guíe en el camino, o reencamine cuando sea necesario.

Esta compañía es lo que llamamos *mediación,* que se constituye como un proceso de interacción entre el un individuo que es capaz de brindar ayuda positiva en el camino al aprendizaje, y otro que se está encaminando. Es a lo que Feuerstein señala como producto de la exposición a la realidad y la propia experiencia que es transmitida desde el mundo adulto.

Mediar el aprendizaje es una tarea de alto compromiso y exigencia profesional, pues siguiendo a Feuerstein, lo que hace que un ser humano sea tal es su capacidad de

[5] Deontología; Ciencia o tratado de los deberes. (RAE, 2015).

transformar la realidad a partir de la experiencia. Y quien está presente en este delicado momento de la *experienciar* aquello que se aprende, no es solo el individuo, sino que un profesional que le permite realizar este viaje de la mejor manera posible.

Las disciplinas tienen sus propias entradas a la estructura de aprendizaje de los individuos, lo que le permite no sólo la mediación de un especialista de área, sino que un profesional que le permita potenciar, desarrollar todo su potencial.

Según Miret y otros (2003), la mediación que realiza el psicopedagogo entre el individuo y el aprendizaje, está resguardado por ciertos preceptos que le dan validez a la intervención; entre los más destacados están;

(1) Buscar el bienestar y satisfacción del individuo tratado.
(2) Respetar las convicciones y formas de comportamiento.
(3) Evitar la dependencia.
(4) Respetar la singularidad y diversidad.
(5) Respetar los intereses de cada persona.
(6) Realizar un seguimiento

Por su parte Ramírez (2009), señala doce criterios para una mediación efectiva:

(1) Intencionalidad; rol protagónico del estudiante.
(2) Trascendencia; el aprendizaje como adquisición de conocimiento para ir más allá de ese espacio educativo.
(3) Significado; búsqueda del sentido del aprendizaje.
(4) Sentimiento de competencia; generar la capacidad de autosuperación.
(5) Regulación de la conducta; posibilitar la reconstrucción de los propios procesos.
(6) Conducta compartida; generar una conducta empática al interior del espacio de aprendizaje.
(7) Individualización y diferenciación psicológica; atender y valorar la diversidad.
(8) Búsqueda, planificación y logro de los objetivos de la conducta; la autonomía y la autogestión como capacidades base, en el proceso de aprendizaje.
(9) Búsqueda de novedad y complejidad; desarrollo de la capacidad adaptativa a nivel cognitivo y otros.
(10) Conocimiento de la modificabilidad y del cambio; el cambio como factor natural del proceso de aprendizaje y el *cambio cognitivo estructural*, como paso obligado en la capacidad de elección.
(11) Optimismo; el aprendizaje y los cambios cognitivos como espacio de crecimiento.
(12) Sentimiento de pertenencia; permite el desarrollo de las capacidades generales en un campo fértil, acogedor y propio.

En psicopedagogía, como queda en evidencia, la intervención de un profesional calificado, en el proceso de aprendizaje no sólo se relaciona con lo que se aprende o no a nivel cognitivo, sino que también en lo relacionado con otros ámbitos de la vida humana (afectos, imagen, relaciones sociales, otros).

Es así que el respeto a la diversidad, en este espacio, da un paso fundamental y es no sólo *decir* que se la respeta, sino saber qué HACER para validarla como factor propio del ser humano, que contiene gran valor y que merece el trabajo permanente sobre ella.

1.3.1. La emocionalidad en la interacción psicopedagógica

Maturana (2008) sostiene que los rasgos emocionales en la acción pedagógica son radicalmente importantes, son capaces de romper paradigmas, pero también en su versión negativa pueden provocar daño en el proceso *constructivo cognitivo.*

De hecho, plantea que en las interacciones de 1° nivel no se logra conocer la emocionalidad del otro, sino que se llega a conocer o reconocer el *espacio de existencia efectiva en que ese ser humano se mueve.*

Lo anteriormente planteado, refleja la importancia que tiene, en la psicopedagogía, la emocionalidad como parte del engranaje de la construcción de cada individuo, es por ello que el profesional a la hora de relacionarse con el sujeto tratado, debe tener particular cuidado con establecer vínculos que le abran puertas para ingresar al mundo emocional.

Diversos estudios (Bear 1995, Jessell, Kandel y Schwartz 1997) sostienen que el aprendizaje adquiere mayor relevancia y profundidad cuando se tiñe de matices emocionales, ya que de esta forma se activan una serie de neurotransmisores, entre ellos la *dopamina*[6]*,* que facilitan la adquisición de conocimientos y la comprensión de los mismos, en la memoria a largo plazo.

Las emociones, al igual que otros componentes del ser humano, son transmitidos a través del lenguaje, sea éste verbal, motriz u otro, lo que obliga a los interlocutores de una relación a interpretar los mensajes que contienen carga emocional, y saber interpretarlos para entablar una relación equilibrada, y para lograr aquello, es evidente que el lenguaje es el vehículo.

1.3.2. El lenguaje como vehículo de Intervención psicopedagógica

El lenguaje es un elemento del desarrollo humanado que ha permitido la comunicación entre individuos, pero también la transmisión de ideas. El lenguaje surge desde los primeros momentos de vida, cuando el recién nacido comienza a relacionarse con el medio y al poco tiempo comienza el proceso de significación de la realidad, por medio de la recepción y emisión de mensajes.

[6] Es un neurotransmisor que dentro de sus múltiples funciones cumple la de; mejorar la función motriz, la memoria, el comportamiento y la cognición. Tiene una fuerte relación con la *sensación de una recompensa agradable.*

La *red conceptual* que se construye con el lenguaje, permite conocer, entender e interpretar el contexto y los propios sujetos, otorgándole significado a lo que ocurre en el propio sujeto y a su alrededor.

Desde la perspectiva psicopedagógica, el lenguaje es una herramienta base en el quehacer docente, y en la planeación de la intervención están íntimamente ligados. Tanto así que el especialista debe ser capaz no sólo de interactuar con el sujeto en tratamiento y su entorno, sino que con el lenguaje verbal que utilicen los 'otros'.

La mejor medicina para el alma, es la dulzura de otro ser humano

El psicopedagogo preocupado por realizar un buen diagnóstico e intervención, debe tener claridad de la existencia de cuatro niveles de desarrollo del lenguaje, los que van desde lo más básico hasta relaciones lingüísticas más complejas.

En relación a ello, el lenguaje no sólo se refiere a la palabra *hablada,* sino que a toda conducta humana que tenga como intencionalidad transmitir un mensaje. En educación y particularmente en psicopedagogía, los más utilizados son; oral, escrita y gestual.

Cuadro N° 2

Lenguaje		Oral	Escrito	Gestual
Definición		Se ponen en juego el habla y la audición, es decir, se emiten sonidos con los códigos del mensaje que el receptor escucha y actúa sobre aquello.	Se refiere a la comunicación a través de un texto, por lo que su emisor debe necesariamente contar con la habilidad de escritura y por su parte el receptor debe tener la habilidad de la lectura.	Es un sistema organizado de gestos, en los que la expresividad motriz se pone en juego, ya que el receptor debe interpretar el mensaje a través de ellos.
Características	Expresividad	Espontánea natural, tiene carga afectiva y una fuerte carga expresiva-gestual.	Baja espontaneidad y expresividad, debido a la ausencia de gestos.	Alta espontaneidad; en general, tiene una fuerte carga emotiva.
	Vocabulario	Sencillo, limitado, aparición de muletillas y repeticiones.	Es posible el uso de vocabulario de mayor extensión y calidad.	El vocabulario oral se convierte en la interpretación de éste por medio del movimiento.
	Sintaxis	Relajada, no siempre es formal.	Existe mayor tiempo para la corrección.	No existe.
Ejemplo		Conversar con un amigo	Escribir un mensaje.	Signo 'Paz'

Fuente: Construcción del autor de este material de estudio

Otro factor condicionante en la Intervención Psicopedagógica son los *registros idiomáticos*, los que se refieren al modo de expresarse en circunstancias diversas. Así por ejemplo, el profesional de la educación no se referirá de la misma forma a los estudiantes que a sus hijos, o el trato que sostiene con sus amistades será distinto al que mantiene con los apoderados. En definitiva, el registro tiene un ámbito contextual, pero también un ámbito personal, dado que si bien la manera de expresarse será distinta, la narración, la interpretación es una sola.

Importante es tener en consideración que el lenguaje no sólo es una herramienta para verbalizar o socializar, sino que es en sí mismo un acto de habla.

Los niveles del lenguaje son;

- ✓ Nivel coloquial; se refiere a aquella forma de comunicación que surge de manera espontánea, con una fonética distendida, incluso descuidada, en la que los diminutivos y aumentativos están presentes de manera permanente. Se da uso al *lenguaje jerga*[7]*,* lo que para ciertos grupos es un sello de identidad.
- ✓ Nivel culto; es la comunicación que se realiza a nivel académico, con grados de complejidad mayor. Es posible encontrar tres niveles que dependen del nivel académico en el que se desarrollen.
  - Nivel culto; alta formación académica.
  - Nivel común; el lenguaje utilizado por la generalidad de los sujetos en contextos formales.
  - Nivel popular; es un lenguaje que corresponde a una formación académica baja, usa un vocabulario sencillo, pero deja fuera el lenguaje vulgar.
- ✓ Nivel vulgar; es un nivel de comunicación refleja una baja o nula formación académica. Por lo que el vocabulario es restringido, presentando errores sintácticos, fonéticos y de léxico. Habitualmente tienen presencia, muletillas, vulgarismos, otros.

Finalmente, podemos determinar que para iniciar una intervención psicopedagógica, es necesario tener claridad respecto a la importancia y los diversos matices que guarda el lenguaje como herramienta. Estos matices se refieren al sujeto tratado, su contexto, y el del propio profesional. Además, es precisamente posible, a través del lenguaje, que el psicopedagogo conozca la individualidad, necesidades y gustos del individuo que presenta dificultades; lo que permitirá realizar un diseño adecuado para sus necesidades particulares.

1.3.3. El diseño y selección de material psicopedagógico para responder a necesidades individuales

Para que la mediación del aprendizaje, en psicopedagogía responda de manera coherente a su propia definición, es vital saber los diversos matices que conforman al ser

[7] Se refiere al tipo de lenguaje que utiliza metáforas creativas y de carácter simple.

humano y de cómo y con qué construyen el conocimiento, incluyendo su estructura lingüística.

Las necesidades de desarrollo y/o potenciación cognitiva, motriz, afectiva, son de carácter individual, por lo que la intervención psicopedagógica debe ser diseñada para un individuo en particular, con sus propias necesidades y potencialidades.

Es en esta lógica que el psicopedagogo una vez que realiza el diagnóstico, tanto del propio sujeto tratado y su contexto, es que comienza la tarea de buscar respuestas adecuadas a sus necesidades.

El diseño general de la intervención es el primer paso; ya que una vez detectada la dificultad que presenta el estudiante, será posible definir los grandes trazos del camino que se tomará: selección del modelo de planificación, área de mayor énfasis, tipo de intervención, selección de actividades y materiales, tipos de evaluaciones a aplicar, entre otros.

Siguiendo el análisis de Cabellos (2010), a continuación se analizarán en profundidad los modelos de planificación.

(1) Modelo de planificación de Lombana (1979); Se divide en cuatro fases;

Figura N° 1

Fuente: Cabellos y otros, 2010.

(2) Modelo sistémico de Kaufman (1977)

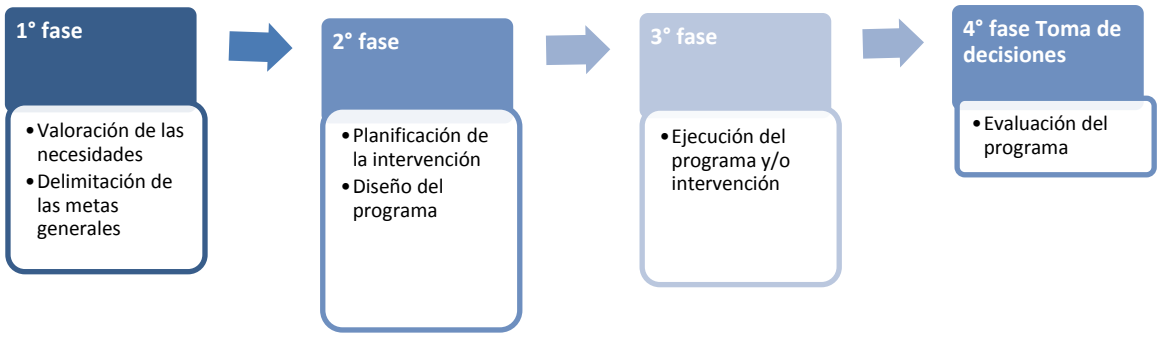
Figura N° 2

Etapa I	•Evalaución de necesidades
Etapa II	•Análisis de las estrategias, requisitos, medios, agentes y formas de actuación posibles
Etapa III	•Selección de las estrategias de solución
Etapa IV	•Implementación de las estrategias de solución •Seguimiento y control
Etapa V	•Control de la ejecución del proceso en relación con lo programado
Etapa VI	•Evaluación del programa y/o revisión del mismo •Comunicación de los resultados

Fuente: Cabellos y otros, 2010.

(3) Modelo de Rodríguez Espinar y otros (1993)

Figura N° 3



Fuente: Cabellos y otros, 2010.

(4) Modelo de Rodríguez Moreno (1988)

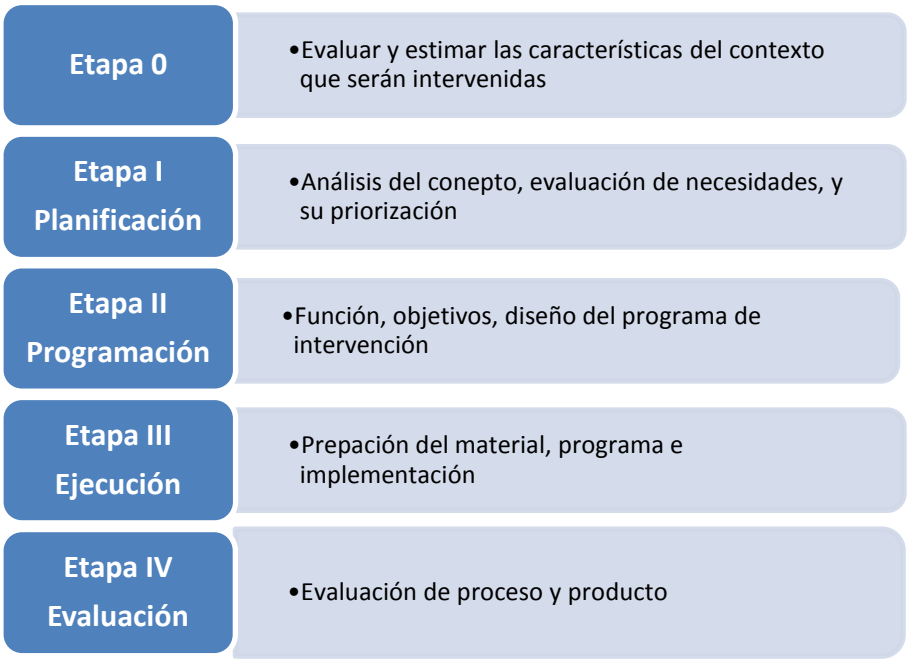
Figura N° 4

Etapa I	•Evaluar y estimar las características del contexto que serán intervenidas
Etapa II	•Identificar las necesidades de los estudiantes y de su contexto
Etapa III	•Diseñar los diferentes objetivos del programa y diseño de intervención
Etapa IV	•Identificar los recursos, humanos y materiales
Etapa V	•Planificar, conseguir y recopilar, recursos, procedimientos y metodología para implementar el programa e intervención
Etapa VI	•Tratar de evaluar el programa de intervención
Etapa VII	•Planificar programas futuros, optimizando el programa inicial

Fuente: Cabellos y otros, 2010.

(5) Modelo de Martínez, Morales y Zaragoza (1995)

Figura N° 5



Fuente: Cabellos y otros, 2010.

En resumen, existen etapas que independiente del modelo de planificación de la intervención al que adhieran, están presentes. Estos son, la evaluación como proceso de retroalimentación, la implementación como el proceso en el que se pone en práctica lo planificado, y la planificación.

Siguiendo este camino, es posible que el psicopedagogo logre planear una intervención de calidad y que responda a las necesidades individualizadas, lo que es posible lograr gracias a la interacción positiva entre los estudiantes y el docente.

Conclusión

El contenido de la presente semana profundizó en las temáticas de Intervención y Acompañamiento Psicopedagógico, y a través de ello pudimos apreciar la importancia de la tarea del psicopedagogo, cuya base es **acompañar** y **estar** con su estudiante.

Asimismo, se ahondó en el concepto de **Intervención Psicopedagógica**, proceso mediante el cual el psicopedagogo realiza el diseño, implementación y evaluación de su función profesional, en interrelación con diversas disciplinas académicas, con el estudiante y con el contexto **(Interacción Psicopedagógica).**

Finalmente, se abordó el tema de la emocionalidad como factor clave de la interacción entre estudiante y psicopedagogo.

Bibliografía

Cabellos, I. García, V. Guillén, A., Hita, M. y Vicente, M. (2010). Diseño de la actividad orientadora. Extraído en octubre del 2015, de la World Wide Web: https://adelinahita.wordpress.com/2010/01/

De la Herrán, A. y González, I. (2004). El ego docente, punto ciego de la terea profesional del maestro. España: Centro Nacional de Educación Ambiental. Extraído en octubre del 2015, de la World Wide Web: https://www.magram.gob.es/es/ceneam/...de.../2004_01herra_tcm7-53042.pdf

Hargreaves, A. (2003). *Profesorado, cultura, postmodernidad.* España: Ediciones Morata.

Ladrón de Guevara, L. (1981). Metodología de la Investigación Científica. Bogotá: Centro de Enseñanza Desescolarizada, Universidad Santo Tomás.

Maturana, H. (2008). *Emociones y lenguaje, en educación y política.* Chile: Ediciones J.C. Sáez.

Miret, L. y Otros (2003). El perfil del Psicopedagogo. *Fòrum de Recerca Nº8. Vuitenes Jornades de Foment de la Investigacion (2002-2003)*. Castellón: Universitat Jaume I. Extraído en octubre del 2015, de la World Wide Web: http://www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi8/psico/43.pdf

Perrenoud, P. (1999). *Diez nuevas competencias para enseñar.* Barcelona: Editorial Graó.

Ramírez, M. (2009). La mediación en el proceso de enseñanza – aprendizaje. *Revista Innovación y experiencias educativas. N°14.*

Tamayo, M. (2010). *La interdisciplinariedad.* Colombia: Universidad ICESI.

Vergara, J. (2002). Marco histórico de la educación especial. *ESE Nº002.* Madrid: UNED.

IPLACEX
TECNOLÓGICO NACIONAL

IPLACEX
TECNOLÓGICO NACIONAL

TALLER DE DISEÑO DE MATERIALES PSICOPEDAGÓGICOS

UNIDAD II

Intervención Psicopedagógica y Acompañamiento Pedagógico

Introducción

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

Esta semana profundizaremos sobre el concepto de Intervención Psicopedagógica (IP en adelante), el que será abordado desde la esfera teórica y práctica.

La IP, es la consecuencia lógica del rol que cumple el profesional del área y es, en términos simples, la acción *sobre* el sujeto que presenta dificultades de aprendizaje.

Su complejidad en el estudio radica en la noción de integralidad de la tarea psicopedagógica, en el entendido que es toda acción realizada por el profesional con el fin de ayudar al sujeto a tratar.

En función de ello, se presentan diversos factores que van complementando la noción de IP, como son sus principios, características, fases, modelos, entre otros.

Ideas fuerza

Intervención Psicopedagógica; es el proceso por el cual el psicopedagogo realiza el diseño, implementación y evaluación de su función profesional.

Modelo; se entiende como una representación de una idea, objeto y otro, que facilita su comprensión, por medio de variables previamente definidas.

Criterios; normas que permiten interpretar y/o comprender un fenómeno desde una perspectiva particular, la que además permite tomar decisiones.

Herramientas; referidas a instrumentos concretos, emocionales, sociales, culturales, profesionales, etc., que permiten el desempeño de una tarea, oficio, trabajo, profesión, otros

.

1. La Intervención Psicopedagógica

Hasta ahora, ha quedado claro que la Intervención Psicopedagógica se refiere a la acción profesional que ejecuta planificadamente el psicopedagogo, por medio de diversas herramientas; lenguaje, interdisciplinariedad, emocionalidad, entre otros.

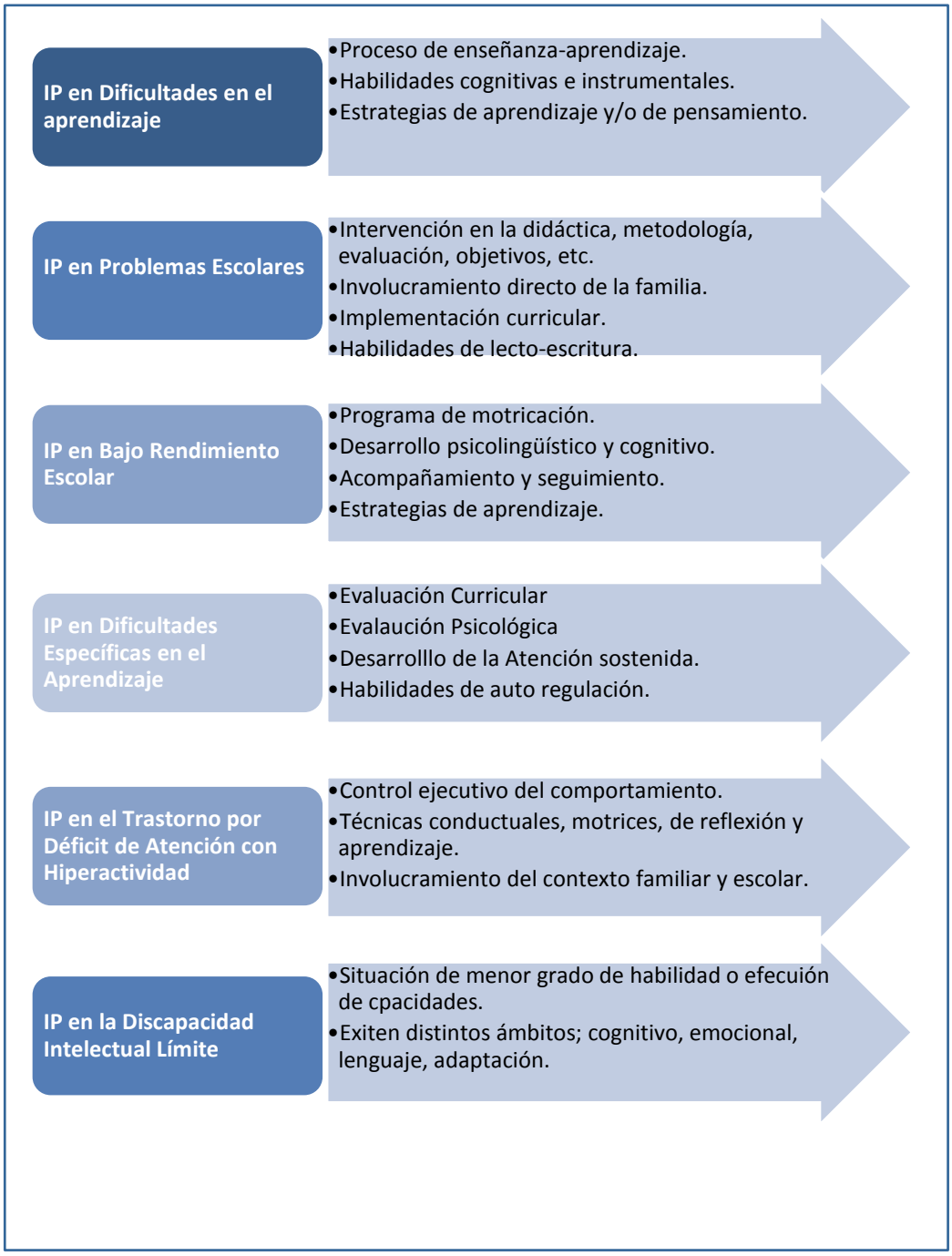
La intervención en el tratamiento de los problemas de aprendizaje, tiene sus raíces en la Psicología, específicamente en su ámbito clínico-educativo.

No existe consenso en relación a *qué se entiende por Intervención* a este nivel, tanto así que es posible encontrarla con denominaciones distintas; Intervención psicopedagógica, pedagógica, psicológica, psicoeducativa. Sin embargo, su base epistemológica es una sola, la que se refiere a las diversas actividades que pretenden contribuir a solucionar determinadas dificultades de aprendizaje, prevenir su aparición y contribuir a la educación formal de manera directa.

La Intervención Psicopedagógica , es definida como un **proceso integrador e**

La Intervención Psicopedagógica se puede dar en diversos escenarios:

Figura N° 1
Escenarios de la Intervención Psicopedagógica



Fuente: Luque y Rodríguez, 2006.

Henao, Ramírez y Ramírez (2006), plantean que la I. Psicopedagógica se caracteriza por sumar un gran número de factores en su análisis, lo que permite una mirada amplia del contexto del estudiante a tratar.

1.1. Principios de la Intervención Psicopedagógica

Existe una serie de acciones que están sujetas a los objetivos y contextos desde los que provienen los estudiantes, frente a ello los psicopedagogos adoptan diversas miradas, las que conforman los principios de la I. Psicopedagógica (Miller, 1971).

Tabla N°1
Principios de la Intervención Psicopedagógica

Principio	Explicación
P. de Prevención	Anticipación – prevención Frente al fracaso de la acción preventiva, se intenta cambiar las condicionantes contextuales, para entregar habilidades para el desenvolvimiento adaptativo.
P. de Desarrollo	Desarrollo humano en sus ámbitos biológico y experiencial. Potencializador de las capacidades personales.
P. de Acción Social	El estudiante debe reconocer su contexto a través de las herramientas entregadas en la Intervención, con el objeto de adaptarse.

Fuente: Confección del autor de este material de estudio, basado en Henao, Ramírez y Ramírez, 2006.

La importancia que tiene conocer los Principios de la Intervención Psicopedagógica, radica en que en el proceso de planeación. El profesional puede enfatizar un principio sobre otro de manera consciente, lo que permitirá que la mediación responda de manera específica a las necesidades del estudiante en particular.

1.2. Modelos de Intervención Psicopedagógica

Como en la mayoría de las disciplinas, la psicopedagogía y en particular la intervención, se adscriben a cierta forma de mirarla, es por ello que es posible encontrar diversos modelos de IP.

En relación a esta diversidad de formas de comprender la IP, la siguiente tabla entrega algunas clasificaciones, de acuerdo a autores:

Tabla N°2
Clasificación de los modelos de IP según autores

Bisquerra (1998)	Álvarez González (1991)
Modelo clínico	Modelo de servicios
Modelo de programas	Modelo de servicios
Modelo de consulta	Modelo de programas
Rodríguez Espinar y otros (1993)	**Sobrado (1998)**
Modelo de intervención directo individual	Modelo clínico
Modelo de intervención directa grupal	Modelo de programas y de servicios

Modelo de intervención indirecta individual	Modelo de consulta
Modelo de intervención a través de medios tecnológicos	Intervención de autoayuda a través de procedimientos tecnológicos

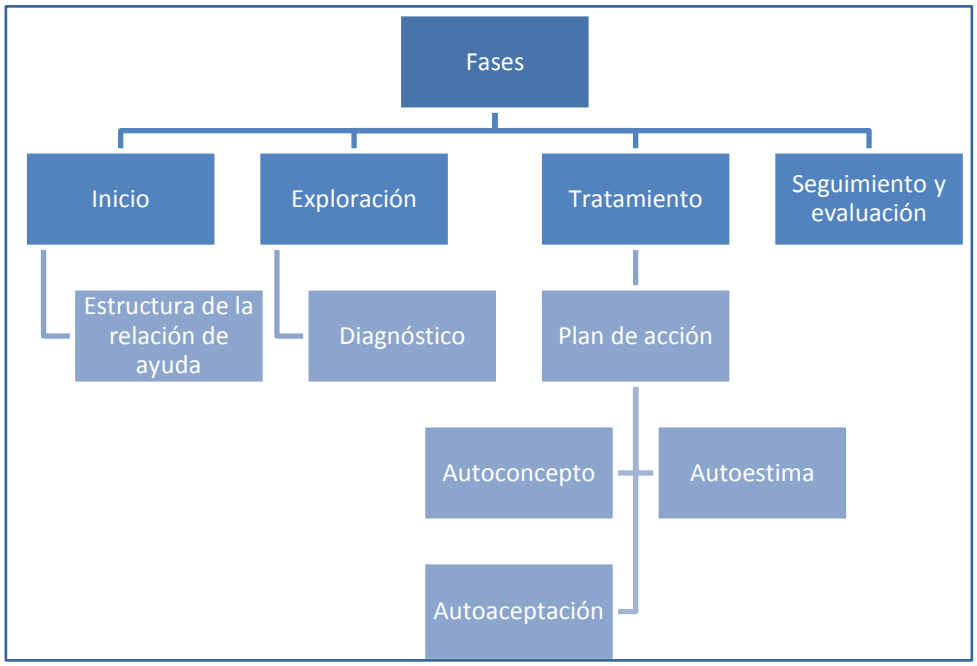
Fuente: Henao, Ramírez y Ramírez, 2006.

1.2.1. Modelo Clínico (Counseling)

La *British Association for Counseling* (Asociación Británica de Acompañamiento), define este modelo como "la utilización hábil y fundamentada de la relación y la comunicación, con el fin de desarrollar el autoconocimiento, la aceptación, el crecimiento emocional y los recursos personales" (Citado en Sanchiz, 2008).

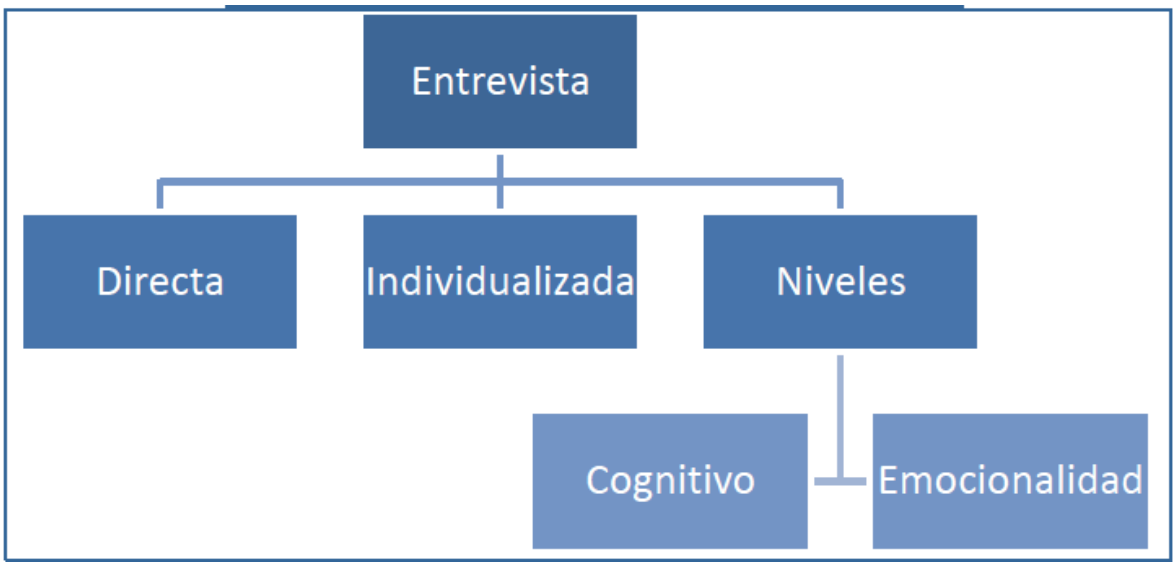
Este modelo se desarrolla en tres grandes pasos; fases, entrevista y destrezas del profesional.

Figura N° 2
Fases del modelo clínico



Fuente: Elaborado por el autor de este material, basado en Sanchiz, 2008.

Figura N° 3
Características de la entrevista del modelo clínico

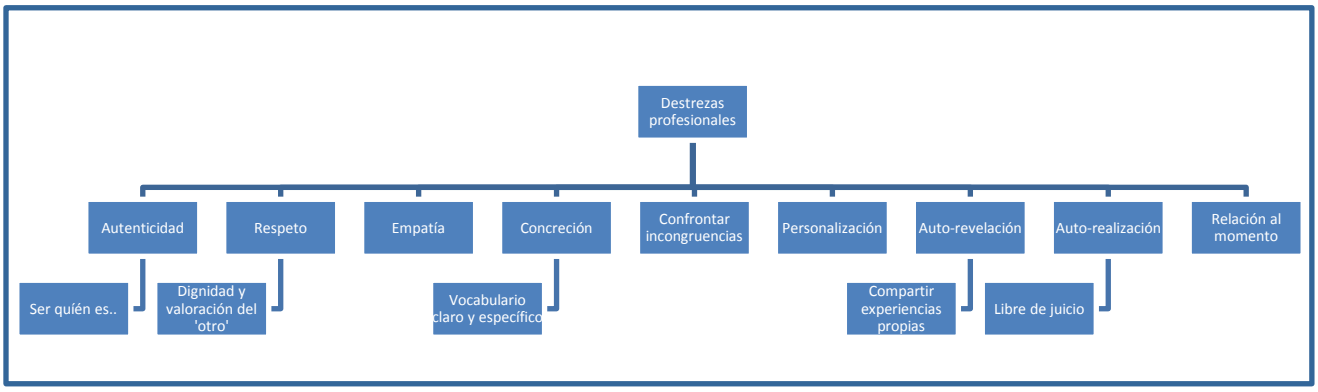


Fuente: Elaborado por el autor de este material, basado en Sanchiz, 2008.

Figura N° 4
Destrezas profesionales del Modelo Clínico (1)

Fuente: Elaborado por el autor de este material, basado en Sanchiz, 2008.

Figura N° 5
Destrezas profesionales del Modelo Clínico (2)



Fuente: Elaborado por el autor de este material, basado en Sanchiz, 2008.

1.2.2. Modelo de programas

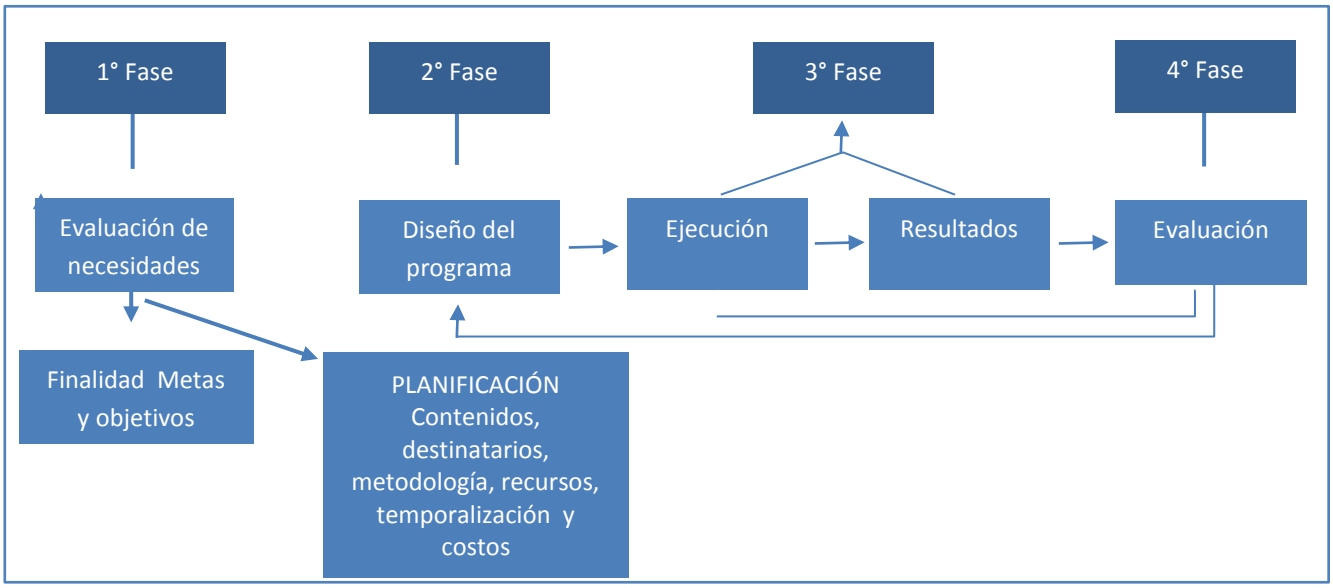
Entenderemos por programa "toda actividad preventiva, evolutiva, educativa o remedial que, teoréticamente fundamentada, planificada de modo sistemático y aplicada por un conjunto de profesionales de modo colaborativo, pretende lograr determinados objetivos en respuesta a las necesidades detectadas en un grupo dentro de un contexto educativo, comunitario, familiar o empresarial" (Repetto, 2002, p. 297. Citado en Henao et. al, 2008).

Como consecuencia de esta actividad planificada en todo programa de IP, debiera ser posible encontrar una serie de factores esenciales, los que se presentan en la siguiente figura:

Figura N° 6
Características del Modelo de Programa

Fuente: Confección del autor de este material de estudio, basado en Henao, Ramírez y Ramírez, 2006.

Figura N° 7
Fases del modelo de programa



Fuente: Extraído de Henao, Ramírez y Ramírez, 2008, p.93.

Tabla N° 3
Tipos de programas

Tipo	Finalidades	Contenidos
Desarrollo personal	Desarrollo de competencias cognitivas y sociales.	Autoconcepto, autoestima, autoaceptación, habilidades sociales, gestión de conflictos, inclusión, otros.
Intervención Psicopedagógica	Desarrollo de competencias, habilidades y destrezas profesionales.	Autoconocimiento, formación permanente, responsabilidad profesional.
Proceso de Aprendizaje	Prevención y desarrollo de competencias para estudiar y aprender.	Técnicas y habilidades de estudio, actitudes y conductas de aprendizaje, aprendizaje cooperativo.

Fuente: Adaptado de Henao, Ramírez y Ramírez, 2008.

Tabla N° 4
Implementación del Modelo de Programa

Cuadro N°3 Implementación del Modelo de Programas	
Implementación	
A nivel curricular	A nivel individual

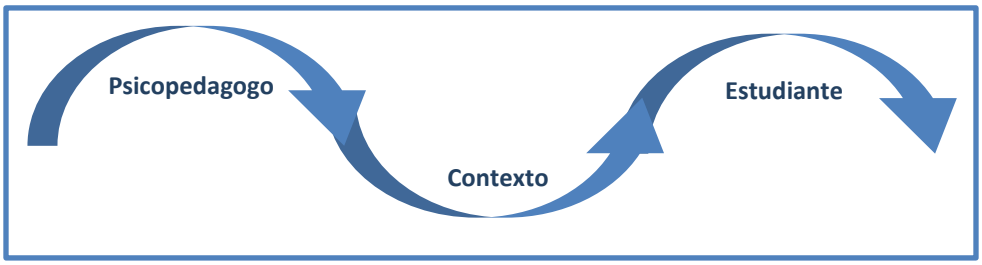
Fuente: Construcción del autor de este texto, basado en Henao, Ramírez y Ramírez, 2006.

1.2.3. Modelo de Consulta

Henao, et. al. (2006) define este modelo como "la relación entre dos profesionales generalmente de diferentes campos: un consultor (orientador, psicopedagogo) y un consultante (profesor, tutor, familia) que tienen como meta plantear una acción para ayudar a un tercer actor, que es quien presenta una dificultad de aprendizaje".

En términos prácticos este modelo apunta a responder a las necesidades de aprendizaje desde una triada;

Figura N° 8
Triada del modelo de consulta



Fuente: Extraído de Bisquerra, 1998, p. 113.

La relación que se establece en este modelo, es indirecta entre el psicopedagogo y el estudiante, ya que la tarea del primero es entregar herramientas al contexto para ayudar al sujeto que presenta dificultades de aprendizaje. Claro que frente a la imposibilidad o a la inviabilidad que docentes, familias o tutores puedan hacer un uso eficiente y eficaz de las herramientas entregadas o que los problemas superen sus capacidades, el profesional del área realiza una intervención directa.

Siguiendo a Henao et. Al. (2006), plantea que el Modelo de Consulta actúa sobre a los menos tres campos; Salud mental, Organizaciones y Educativo.

Para este análisis ahondaremos en el último, Campo Educativo. Su principal característica es referir a dificultades escolares que presenta un sujeto. En general, quien realiza la consulta inicial es el profesor, el que actúa como mediador entre lo que el psicopedagogo plantea y el estudiante que está ayudando. Las áreas o temas de mayor

recurrencia son metodologías, tratamiento de discapacidades y/o herramientas para realizar la adaptación curricular.

En resumen, los modelos son respuestas a las diversas necesidades que surgen en el terreno de la psicopedagogía. El Modelo Clínico es una intervención que actúa sobre el sujeto, el Modelo de Programas tiene un carácter de mediación grupal y el Modelo de Consulta interviene sobre el contexto cercano del sujeto (profesores, familia, otros). La tarea del psicopedagogo será seleccionar el modelo que resuelva de mejor forma a las dificultades del sujeto, sin olvidar que los tres modelos presentados pueden co-exisitir en una intervención y que además no son los únicos, sólo representan una selección del mapa.

1.3. Criterio de Individualización en la planificación de la Intervención Psicopedagógica

La acción del psicopedagogo, por su naturaleza, tiende a contextualizarse en la individualidad del sujeto que presenta problemas, sin embargo, la incorporación de este profesional a la vida escolar, ha tenido una tendencia a estandarizar respuestas frente a las dificultades de aprendizaje.

Es por ello que trabajaremos y profundizaremos en herramientas que permitan al psicopedagogo, planear su intervención desde las necesidades individuales de cada estudiante, reconociendo la diversidad existente.

Frente a esta diversidad, Henao, et. al (2006) sugieren una intervención de carácter globalizadora, en la que factores como el contexto, el desarrollo potencial de habilidades y destrezas, la comunidad, la detección preventiva y otros, estén en la primera línea de acción psicopedagógica, como líneas generales que facilitan la tarea de contextualizar la mediación, sobre todo cuando se trata del espacio escolar.

En el espacio escolar, el rol del psicopedagogo y su intervención, tiene elementos que se pueden analizar de manera colectiva como son los organizativos, y por otra parte, están los elementos que deben ser analizados desde una perspectiva individualizada para cada estudiante, dado que las dificultades de aprendizaje tienen un carácter multifactorial, que da como resultado diagnósticos únicos. Por lo tanto, parte de la IP debe dar respuesta a estas necesidades colectivas e individuales.

Tabla N° 5
Criterios generales de la intervención psicopedagógica

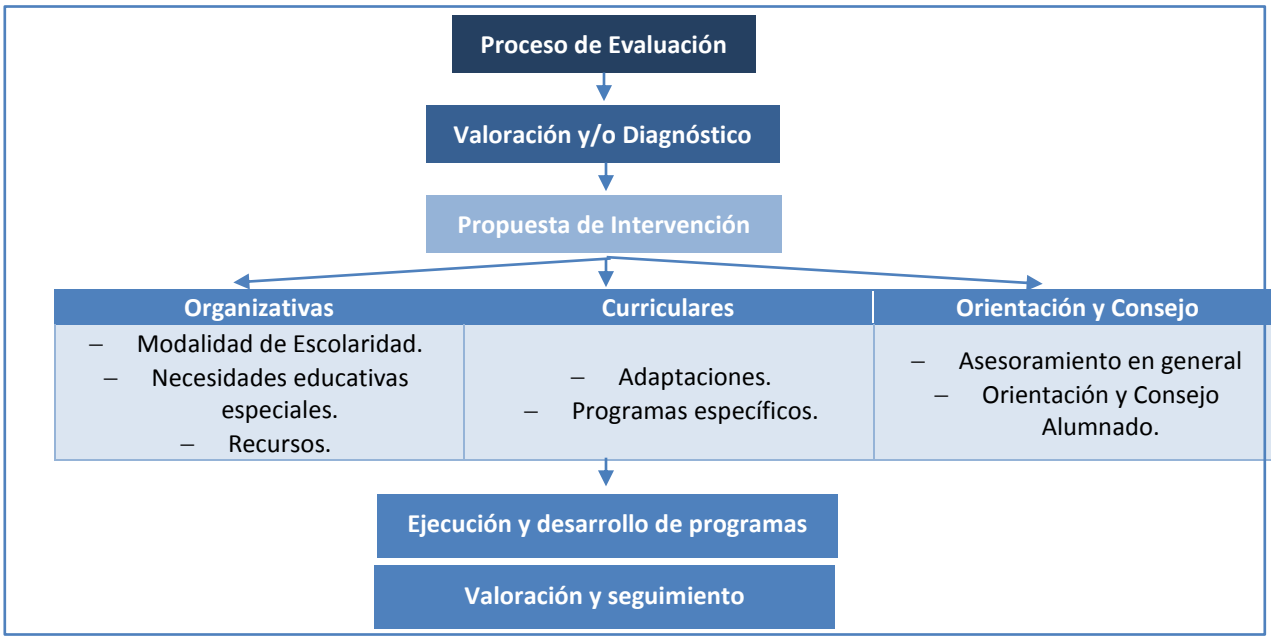
Transversalidad en la vida escolar y adaptabilidad a los individuos, etapas y necesidades.
El individuo es valorado en sí mismo y en su propio contexto.
El programa de IP involucra a TODA la comunidad escolar y a cada uno de los individuos.
Coordinación y cooperación entre los actores escolares.
Trabajo en conjunto entre el psicopedagogo y los docentes.

Fuente: Adaptado de Luque y Rodríguez, 2006.

Estos criterios presentados, son herramientas que permiten al psicopedagogo enfatizar en los factores de cada estudiante con dificultades de aprendizaje.

La planificación de la IP, para que responda a las reales necesidades e individuales, debe cuidar los pasos a seguir. Existen diversas propuestas para la planeación de la IP, una de ellas es la que nos entrega Luque y Rodríguez (2006):

Figura N° 9
Propuesta de Intervención



Fuente: Luque y Rodríguez, 2006.

Esta propuesta de IP permite considerar, complementariamente al proceso escolar, intentando neutralizar los elementos negativos, cuyo *principio pedagógico* es realizar ajustes organizacionales y curriculares, para brindar la ayuda según las necesidades del estudiantado. En consecuencia las IP, no responden a un estándar, sino que se van adecuando a la diversidad y necesidades de los sujetos con dificultades de aprendizaje.

Figura N° 10
Adecuación de la Intervención Psicopedagógica

Fuente: Luque y Rodríguez, 2006.

2. MATERIAL EN LA INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA, HERRAMIENTAS PARA EL ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO

Como ya se ha tratado durante el curso, el juego y los juguetes se posicionan como factores que intervienen positivamente en la mediación psicopedagógica. En esta línea, los materiales concretos cuentan con una importancia y peso específico en la obtención de resultados positivos de la IP.

Entre los criterios a considerar a la hora de planificar la IP y la selección del material, está la especificación del área de estudio en la que es necesaria la mediación de manera directa y/o indirecta. Por directas, entendemos aquellas asignaturas, ramos, ámbitos en los que la dificultad que se presenta no permite su desarrollo. A diferencia de las indirectas, que se edifican como complementarias, como apoyo a las áreas directas[1].

Las características de la población en la que se aplicará o utilizarán los materiales, deben ser consideradas y analizadas, dado que ello determinará de alguna manera la elección del material. Ya hemos trabajado las diversas posturas en relación al Desarrollo Humano, y las etapas etarias como condicionante en la elección de juegos y juguetes, lo que facilitará esta etapa.

Al considerar los diversos factores que determinan del material psicopedagógico, se posibilita que los estudiantes exploren el material, dando espacio a la interpretación o reinterpretación del mismo, y de este modo buscar la utilidad y óptimas aplicaciones.

Luego, la tarea del mediador será la de explicar el uso que se ha planificado para el material, sin desvalorizar las ideas que han surgido en el período exploratorio. Para ello es importante que el psicopedagogo **tenga absoluta claridad de los objetivos pedagógicos y psicopedagógicos propuestos** los que deben tener una fuerte coherencia y correlación entre ellos.

[1] Un ejemplo de ello es la dificultad de la grafía, entonces el área directa sería “Lenguaje” para desarrollar la habilidad de la escritura, y un área indirecta sería “Educación física”, para fortalecer el tono muscular del antebrazo.

Conclusión

Al terminar esta semana, es posible verificar que el concepto de Intervención Psicopedagógica (IP) es el resultado del rol que cumple el profesional del área, y la acción *sobre* el sujeto que presenta dificultades de aprendizaje.

Asimismo, quedó en evidencia la característica de integralidad que envuelve a la tarea psicopedagógica, y las múltiples formas, modelos y metodologías para abordarla.

Bibliografía

Bisquerra, R. (1998). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica.* Madrid: CISS-PRAXIS.

Henao, G., Ramírez, L. y Ramírez, C. (2006). Qué es la intervención psicopedagógica; definición, principios y componentes. Extraído en octubre del 2015, de la World Wide Web: http://web.usbmed.edu.co/usbmed/elagora/docs/agora10/Agora%20Diez%20(Tema%204%20Que%20es%20la%20Intervencion%20Psicopedagogica).pdf

Luque, D. y Rodríguez, G. (2006). Dificultades en el Aprendizaje: Unificación de Criterios Diagnósticos. Extraído en octubre del 2015, de la World Wide Web: http://www.uma.es/media/files/LIBRO_III.pdf

Miller, F. (1971). *Principios y servicios de Orientación Escolar*. Madrid: Editorial Magisterio Español.

Sanchiz, M. (2008). Modelos de orientación e intervención psicopedagógica. Extraído en octubre del 2015, de la World Wide Web: www.sapientia.uji.es

IPLACEX
TECNOLÓGICO NACIONAL

IPLACEX
TECNOLÓGICO NACIONAL

TALLER DE DISEÑO DE MATERIALES PSICOPEDAGÓGICOS

UNIDAD III

Diseño y selección de Material Psicopedagógico, para un Proyecto de Intervención

Introducción

La enseñanza tiene por objeto formar maneras de obrar y de pensar y fortificar estas maneras en hábitos a fin de realizar mejor adaptación del individuo a su medio.
(Alfred Bidet[1])

Nos acercamos al cierre del curso y ya es hora de comenzar a sintetizar los contenidos abordados durante las cuatro semanas anteriores.

Para ello, se trabajará la comprensión de *qué es un Proyecto de Intervención Psicopedagógica* (IP) y cómo se realiza, entregando una perspectiva teórica de ello, además de tres ideas que facilitan no sólo su entendimiento sino que su hacer, como son preguntas para comenzar, caracterización y sistematización de todo proyecto, para luego llevarlo a la práctica.

Entre los factores que se enfatiza para este caso en el Diseño y selección de material psicopedagógico, guiando al estudiante hacia la valoración de este elemento de la IP, como una herramienta fundamental en el proceso de apoyo para superar las dificultades de aprendizaje que presenta el estudiante.

Una manera de asegurar una IP que responda a las necesidades reales del tratante, es necesario que el psicopedagogo use materiales que se articulen de la mejor manera, según los resultados de la Evaluación diagnóstica al estudiante, contexto escolar y familiar.

Finalmente, se desarrolla el concepto de Evaluación Inicial en términos generales, para terminar con lo que en nuestro país se realiza al alero de lo entregado por el Ministerio de Educación (MINEDUC), a través de la Ley 20.201 – Decreto 170/2009 Evaluación Diagnóstica Integral de Necesidades Educativas Especiales.

[1] Pedagogo, grafólogo y psicólogo francés (1857-1911).

Ideas fuerza

Proyecto; plan de acción, que se construye a partir del conocimiento teórico de la realidad, que pretende llegar a una meta predeterminada.

Selección; se refiere a preferir un elementos por sobre otros, los criterios de selección son diversos y dependen del seleccionador.

Evaluación; instancia en la que se pretende conocer la situación de manejo, conocimiento de un elemento en particular.

Criterios de selección; se refiere a los prismas bajo lo que se selecciona un elemento entre otros. Estos criterios tienen relación con los énfasis que se realice el proceso de elección.

1. PROYECTO DE INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA

Un proyecto según la Real Academia Española, en su quinta acepción es el "Primer esquema o plan de cualquier trabajo que se hace a veces como prueba antes de darle la forma definitiva". Por lo tanto, diseñar un proyecto de IP hace pensar que el diagnóstico y el conocimiento disciplinar son dos factores imprescindibles a la hora de comenzar el proceso de planeación.

Existen una serie de factores que configuran un proyecto y en particular un de IP, tipo de intervención, fundamentación de ello, metodología, tiempo, espacio de su implementación, beneficiario/s y beneficio/s, entre otros. Estos factores responden a las preguntas *qué, por qué, para qué y cómo,* todos ellos componentes comunes en los proyectos.

Cuadro N° 1
Preguntas para la formulación de un proyecto

Qué	Se quiere hacer	Naturaleza de proyecto
Por qué	Se quiere hacer	Origen y fundamentación
Para qué	Se quiere hacer	Objetivos, propósitos
Cuándo	Se quiere hacer	Metas
Dónde	Se quiere hacer	Localización física / Cobertura especial
Cómo	Se quiere hacer	Actividades y tareas / Metodología
Cuándo	Se quiere hacer	Calendarización o cronograma
A quiénes	Va dirigido	Destinatarios o beneficiarios
Quiénes	Lo van a hacer	Recursos humanos
Con qué	Se va a hacer / ostear	Recursos materiales / Recursos financieros

Fuente: Construcción del autor de este material de estudio, basado en Cabrera (s.f).

Entonces, un Proyecto de IP es una propuesta, innovadora, pensada para responder a una necesidad y cubrirla para la obtención de mejores resultados.

Las características de un Proyecto IP, siguiendo a Rodríguez (1988), serían;

Cuadro N° 2
Características generales de un Proyecto de Intervención

Las acciones planeadas tienen una duración determinada, la que es especificada en el proyecto.
Hay unos de recursos humanos, técnicos, financieros, materiales y de infraestructura.
El o los productos alcanzados deben tener coherencia con los objetivos del proyecto inicial (diseño y conceptualización).
Se debe determinar los mecanismos de retroalimentación técnica.
El cronograma debe ser claro, estar disponible para todos los involucrados.
Los tiempos intermedios y finales deben ser precisos.

Fuente: Construcción del autor de este material de estudio, basado en Cabrera (s.f).

Por otra parte, existe un orden para iniciar y realizar un proyecto de intervención:

Cuadro N°3
Sistematización de un Proyecto de intervención

1	Diagnóstico de necesidades	Determinar qué área/s requiere/n de intervención
2	Objetivos de la intervención	Plantearse dónde se quiere llegar
3	Contenido de la intervención	Determinar los temas que se abordarán
4	Contexto de desarrollo	Conocer analíticamente la realidad a intervenir
5	Destinatarios de la intervención	Sobre quiénes se realizarán la intervención
6	Funciones de la intervención	Determinar para qué se realiza la intervención
7	Agentes de la intervención	Determinar los actores y sus dimensiones de acción
8	Evaluación de la intervención	Determinar el proceso de retroalimentación más adecuado

Fuente: Construcción del autor de este material de estudio, basado en Cabrera (s.f).

Siguiendo estos pasos, el profesional -de alguna manera- tendrá la seguridad que en términos procesuales se ha resguardado el modelo científico, sistematizando el levantamiento de un Proyecto.

Por otra parte, una buena formulación de un Proyecto de IP debe considerar a lo menos los siguientes apartados;

Cuadro N° 4
Apartados de un Proyecto de IP

1	Fundamentación	Motivos que sustentan la necesidad de una intervención
2	Finalidad	Contribución de los objetivos propuestos
3	Objetivos	Lo que se espera del proyecto una vez finalizado positivamente
4	Beneficiarios directos e indirectos	Sujetos que se verán influenciados por el proyecto
5	Actividades	Acciones que permitan generar los productos esperados
6	Gastos	Los recursos de diversa naturaleza que permiten implementar el proyecto
7	Responsables	Sujetos responsables del proyecto en diversos

		niveles
8	Modalidades de operación	Implementación y ejecución de proyecto
9	Calendario	Los tiempos con que se cuenta para el proyecto
10	Prerrequisitos	Factores externos que facilitan o dificultan el desarrollo del proyecto

Fuente: Construcción del autor de este material de estudio, basado en Cabrera (s.f).

Al considerar esta sugerencia, el profesional cubrirá la mayoría de los aspectos que son esenciales a la hora de planear una IP, ya que se trata de un plan que tiene como objetivo general ayudar, asesorar, entregar herramientas, a estudiantes con dificultades de diversos matices en el proceso de aprendizaje.

La selección y diseño del material concreto con que se realizará la intervención, es un paso para el cual el psicopedagogo debe estar preparado, y no sólo considerar la edad del estudiantes, sino que otra serie de factores que influyen en este espacio de decisiones. En los cuadros N° 3 y 4, se exponen los pasos de estas tareas. Una de ellas es el diagnóstico donde es posible conocer y mirar el sujeto y la realidad a intervenir. Luego están las actividades y contenidos apropiados, coherentes y potenciadores de los objetivos y finalidades planteadas.

2. DISEÑO Y SELECCIÓN DE MATERIAL PSICOPEDAGÓGICO

La planeación de un proyecto de IP, es una tarea que no sólo involucra al profesional desde sus conocimientos teóricos, sino que lo conmina a poner en juego sus conocimientos prácticos. Es así que en los procesos vinculados a los materiales concretos, el psicopedagogo debe poner *manos a la obra,* en cuanto a la selección, y algunas veces hasta en la construcción de los mismos.

En relación a ello, entenderemos por diseño un *proyecto, un plan,* y por selección, una *acción de elegir a una o varias cosas entre otras, separándolas de ellas y prefiriéndolas.* (RAE, 2015).

El diseño de un IP convoca diversos ámbitos del psicopedagogo; sentido artístico – creativo el que se enriquece desde los procesos activos, sociales, sensoriales y emocionales de la apropiación del mundo del niño, pero también del propio profesional.

2.1. Según criterios

Diseñar y seleccionar el material concreto que se usará en una IP, es una tarea ardua que requiere de conocimientos, tanto teóricos como prácticos de parte del psicopedagogo. Entre los primeros está el conocer las etapas de desarrollo integral de niños y adolescente (según sea el caso de atención) y en los segundos, la capacidad de conocer los materiales, *manipularlos,* saber de sus atributos pedagógicos, de su grado de entretención, etc.

Para lograr este objetivo es necesario asumir que existen matices en el proceso de selección del material concreto, y estos son la base de los criterios que a continuación se presentan.

Cuadro N° 5
Selección de Material Concreto según Criterio "Edad"

Criterio	Edad
Descripción	El Desarrollo Integral del ser humano es un proceso dinámico, constante y de carácter individual. Sin embargo, según estudios (Piaget, Skinner, Bandura, otros), existen segmentos etarios en los que es posible establecer ciertos estándares de desarrollo. En general, la exploración de estos estudiosos ha dado como resultado, períodos divididos por edad de desarrollo, cuyo inicio y término responden a hitos de diversa naturaleza. Para ahondar en el tema recurrir a la Unidad I.
Material concreto	La elección del material debiera responder a las posibilidades de interacción del estudiante con el *juguete.* Es decir, que el objeto sea capaz de poner obstáculos cognitivos que sean potencialmente salvables, según su edad. Por otra parte, se debe poner especial cuidado en las características del material como apoyo a la superación de la dificultad a tratar.

Ejemplo	**A contar de los 10 años aproximadamente, niñas y niños comienzan a experimentar cambios importantes en su desarrollo físico, psicológico, emocional y biológico.** **En este periodo de transición desde la niñez a la adolescencia, una de las principales preocupaciones es centrarse en los modelos adultos. Los padres siguen siendo su referencia, sin embargo, la relación con los amigos y su implicación con el grupo crece. Es en esta interacción que comienza a construir su identidad.** **Le atraen, especialmente, los juegos y juguetes creativos en los que pueda dar rienda suelta a su originalidad.** **Entre ellos, están los juegos que estimulan la creatividad, como de modelado, construcción, de mesa, de resolución de conflictos (lenguaje, matemáticos, científicos).**

Cuadro N° 6
Selección de Material Concreto según Criterio "Objetivo Psicopedagógico"

Criterio	Objetivo Psicopedagógico
Descripción	El Desarrollo Integral del ser humano es un proceso dinámico, constante y de carácter individual. Sin embargo, según estudios (Piaget, Skinner, Bandura, otros), existen segmentos etarios en los que es posible establecer ciertos estándares de desarrollo.
Material concreto	La elección del material debiera responder a las posibilidades de interacción del estudiante con el *juguete.* Es decir, que sea capaz de poner obstáculos cognitivos que sean potencialmente salvables. Por otra parte, se debe poner especial cuidado en las características del material como apoyo, ayuda a la superación de la dificultad que se presenta.
Ejemplo	Construcción de Mandalas 1. Potencian la concentración y favorece la estimulación cerebral. 2. Ayudan a familiarizarse con la geometría y otros símbolos mientras disfrutan. 3. Potencian la flexibilidad de pensamiento y de acción. 4. Reafirman las habilidades de disciplina, exactitud y precisión. 5. Favorecen la concentración, la autoestima y la autoimagen positiva. 6. Fomentan la iniciativa personal, y estimulan la imaginación favoreciendo la libre expresión. 7. A través del dibujo, uso del color y diferentes técnicas grafo plásticas, el niño expresa su mundo interior, pensamientos, ideas, estados de ánimo y relaciones con el mundo de un modo cada vez más complejo. 8. Desde los primeros garabatos, a las creaciones artísticas más abstractas y elaboradas, va desarrollando su psicomotricidad y confirmando la estrecha relación con su desarrollo integral. Y colgar luego el precioso mandala en casa es una estupenda recompensa.

	9. Desarrolla el tono muscular del antebrazo, facilitando el proceso de escritura (pinza).

Cuadro N° 7
Selección de Material Concreto según Criterio "Género"

Criterio	Género
Descripción	El género se trata de un conjunto de ideas, representaciones, prácticas y prescripciones sociales que una cultura desarrolla desde la diferencia anatómica entre mujeres y hombres, para simbolizar y construir socialmente lo que es "propio" de los hombres (lo masculino) y "propio" de las mujeres (lo femenino). (Lamas, 2000, p. 2)
Material concreto	En relación general, a partir de los 10 años comienza a hacerse notoria la diferencia entre niños y niñas en relación a sus preferencias en juegos. Ellos buscan actividades de mayor actividad y competitividad a diferencia de ellas que buscan juegos más sedentarios, y que se relacionen con un fuerte énfasis en las características propias del género (maquillaje, bisutería, etc.)
Ejemplo	Juegos de dardos; en general, es un juego vinculado al género masculino, tiene el componente de competitividad y de movilidad. Desarrolla en términos motrices la tonalidad de la extremidad superior, equilibrio, lateralidad y en relación a los factores emocionales hay un interesante desarrollo de la autoestima, autosuperación de las propias limitantes. Juego de baile; colabora en el desarrollo del ritmo y de factores emocionales como la autoestima.

Estos son algunos de los criterios bajo los que el psicopedagogo puede realizar la selección del material con el que trabajará con el estudiante. Para que la elección sea la más acertada se debe realizar una evaluación previa para detectar la o las áreas que presentan dificultades.

3. EVALUACIÓN INICIAL

La vida escolar presenta un sin número de desafíos a los estudiantes, cada uno de ellos pensados para un estándar de desarrollo integral, sin embargo, en algunas ocasiones no es posible para un segmento de la población salvar estos escollos. Este es el nicho de trabajo de la psicopedagogía y para ello es necesario recoger información pertinente para brindar el apoyo necesario a quienes lo requieran.

En este sentido el Ministerio de Educación de Chile, determina;

> La evaluación de la dimensión psicopedagógica y curricular tiene como propósito recoger información y precisar los aspectos relevantes vinculados con el aprendizaje y desarrollo social del estudiante, identificando los progresos y logros del estudiante en los aprendizajes esperados según el nivel educativo que cursa, sus recursos y necesidades y los apoyos que requiere en su aprendizaje de modo de planificar una respuesta educativa ajustada, pertinente y de calidad (MINEDUC, 2010, p. 1).

Además, el MINEDUC realizó un formulario de Evaluación, que brinda la posibilidad de ser aplicado en la etapa diagnóstica y de proceso, lo que permite un acercamiento directo y bajo la misma lupa del camino por el que está transitando el estudiante.

Este documento cuenta con 4 secciones;

a. Identificación del estudiante
   - ✓ Datos personales
   - ✓ Trayectoria escolar
   - ✓ Situación escolar actual

b. Desarrollo escolar y social del estudiante
   - ✓ Habilidades comunicativas
   - ✓ Habilidades sociales y afectividad
   - ✓ Motricidad y cuidado de sí mismo
   - ✓ Aproximación al aprendizaje
   - ✓ Habilidades cognitivas
   - ✓ Capacidades sensoperceptivas
   - ✓ Lectura y escritura
   - ✓ Matemáticas

c. Subsectores en que se destaca y en las que presenta dificultades.

d. Estrategias de apoyo utilizadas
e. Apoyos adicionales
f. Pauta de observación del estudiante en el ambiente escolar
   - ✓ Antecedentes académicos
   - ✓ Antecedentes sociales y comunicativos

Esto proceso evaluativo por el que debe pasar el estudiante ha dejado atrás la idea de clasificación para posicionarse con los siguientes objetivos; obtención de información de los factores intervinientes de la enseñanza, analizar la conducta del estudiante, establecer medidas para brindarle apoyo, establecer recursos con los que se realizará la intervención y garantizar la ayuda y apoyo adecuado al estudiante. (Álvarez, 2010). Según Donoso (2011) el principal objetivo de la Ev. Psicopedagógica es *contribuir a la mejora integral del sujeto.*

En relación a los enfoques existentes en la Evaluación Psicopedagógica, según Álvarez (2010), éstas sería cuatro: E. psicotécnico, E. conductual, E. potencial de aprendizaje y E. del diagnóstico pedagógico. Por cuál decidirse dependerá de una serie de factores que el propio profesional deberá despejar.

Conclusión

Durante esta semana los contenidos a disposición de los estudiantes se centraron en entregar las herramientas conceptuales y prácticas necesarias para la creación de un plan de proyecto de intervención psicopedagógica, y los materiales necesarios para llevarlo a cabo de manera óptima.

A través de ejemplos concretos y sugerencias atingentes, esperamos que pueda llevar a la práctica, los lineamientos diseñados para dicho proyecto.

La próxima semana, última de esta asignatura, los contenidos se centrarán en los aspectos metodológicos que permitirán la concreción del mismo.

Bibliografía

Álvarez, J. (Marzo 2010). La evaluación psicopedagógica. Temas para la Educación. *Revista Digital para Profesionales de la Enseñanza. No. 7*. Federación de Enseñanza de CCOO de Andalucía. Extraído en septiembre del 2015 de la World Wide Web: http://www.fe.ccoo.es/andalucia/docu/p5sd6959.pdf

Cabellos, I. García, V. Guillén, A., Hita, M. y Vicente, M. (2010). Diseño de la actividad orientadora. Extraído en septiembre del 2015 de la World Wide Web: https://adelinahita.wordpress.com/2010/01/

Cabrera, L. (s.f). La intervención educativa y social: elaboración de proyectos. Extraído en septiembre del 2015 de la World Wide Web: http://www.redcanariarural.org/materiales/Eje%201/1.6/Lidia%20Cabrera.pdf

Donoso, T. (2011). Evaluación psicopedagógica: consideraciones acerca del concepto y del proceso. Universidad de Barcelona. Extraído en septiembre del 2015 de la World Wide Web: http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/18502/1/E.P.%20Consideraciones%20acerca%20del%20concepto%20y%20proceso.doc.pdf

Lama, M. (Enero – Abril 2000). Diferencias de sexo, género y diferencia sexual. *Cuicuilco, vol. 7, núm. 18.* Escuela Nacional de Antropología e Historia Distrito Federal, México. Extraído en septiembre del 2015 de la World Wide Web: http://www.redalyc.org/pdf/351/35101807.pdf

Ministerio de Educación Ley 20.201 – Decreto 170/2009. Evaluación Diagnóstica Integral de Necesidades Educativas Especiales evaluación psicopedagógica y curricular (Detección de NEE). Extraído en septiembre del 2015 de la World Wide Web: http://www.educacionespecial.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/File/2012/OTROSFORMULARIOS/EVALUACION_PSICOPEDAGOGICA_Y_CURRICULAR_2010.pdf

Ramírez, M. (Enero 2009). La mediación en el proceso de enseñanza – aprendizaje. *Revista Innovación y experiencias educativas N°14*.

Rodríguez, S. (1988). La orientación educativa y la calidad de la educación. *Revista de pedagogía. Vol. 40, N°2*.

IPLACEX
TECNOLÓGICO NACIONAL

IPLACEX
TECNOLÓGICO NACIONAL

TALLER DE DISEÑO DE MATERIALES PSICOPEDAGÓGICOS

UNIDAD III
Diseño y selección de Material Psicopedagógico, para un proyecto de intervención

Introducción

Esta última semana profundizaremos en el concepto de Proyecto de Intervención Pedagógica (IP), en tanto es una de las herramientas fundamentales en la tarea Psicopedagógica, que permite conocer el contexto en que se sitúa la dificultad a tratar.

Toda intervención, que pretenda ser eficiente y responder efectivamente a las necesidades del estudiante debe tener datos confiables y válidos sobre los cuales realizar la proyección de soluciones.

Para ello, se entregarán técnicas de recogida de datos, que al ser bien seleccionados, utilizados y aplicados, garantizan un proceso eficiente.

Es así que en la construcción de un Proyecto de IP, se conjugan diversos criterios en la selección del camino que se tomará. Es ésta la idea y la invitación para el estudio del material de esta última semana.

Ideas fuerza

Proyecto de IP; es la búsqueda de los motivos y el contexto de la aparición de dificultades de aprendizaje y el o los posibles camino a tomar para darle solución.

Recogida de datos; todo proyecto debe buscar la información en el contexto donde se realizará la intervención.

Técnicas de recolección de datos; se refiere a diversas formas de buscar la información necesaria para el proyecto.

1. CREACIÓN DE UN PROYECTO DE INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA

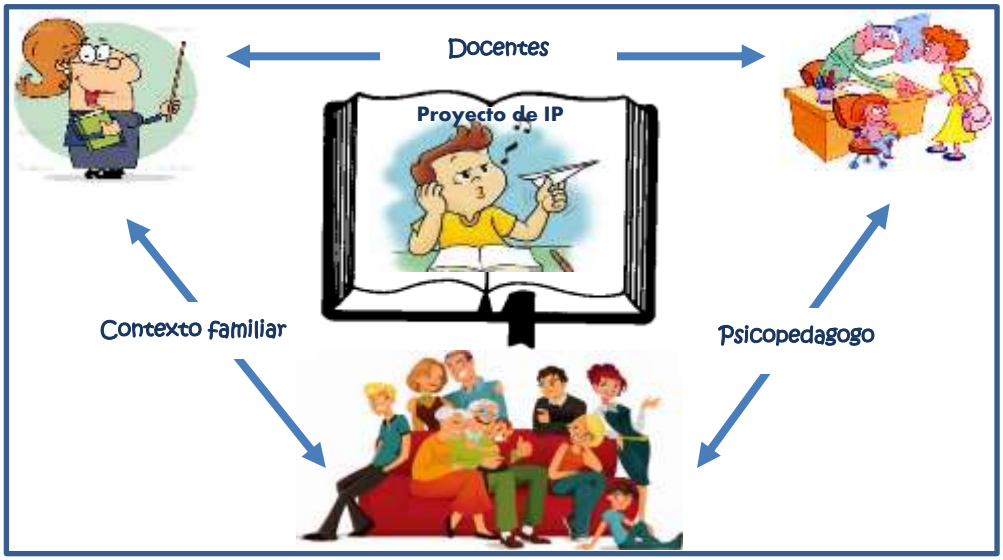
Un Proyecto, cualquiera sea su naturaleza, tiene como principales características la búsqueda de una necesidad y un posible camino a tomar. En Psicopedagogía, estas dos fases están bien marcadas, y como es evidente, constituyen base de la IP que se aplicará.

En relación a la búsqueda de una necesidad, en primera instancia es entregada por el contexto del estudiante, ya sea de parte de la familia y/o de la institución educativa, dependiendo de quién solicite la intervención. Por lo tanto, al profesional sólo le restará vislumbrar las posibles respuestas para superar la dificultad. Para que esto ocurra, es menester que el Psicopedagogo responda a las preguntas fundamentales de todo Proyecto de IP; *qué, por qué, para qué y cómo,* para luego sumarle otras (Tabla N°1, semana 5).

Dentro de estas interrogantes está el planteamiento de una serie de factores que le otorgan un marco claro y preciso de acción al profesional, y que permite al estudiante, su familia e institución educativa, conocer los parámetros dentro de los que se realizará la IP, como por ejemplo, tiempo, recursos, mecanismos de retroalimentación, metas, entre otros.

Un Proyecto de IP y su proceso creativo, obedece a una sistematización en su construcción, con el objetivo de lograr un mejor producto, que logre no sólo responder a las necesidades de apoyo psicopedagógico del estudiante, sino que sea también un documento de apoyo para el o los docentes involucrados en el proceso de aprendizaje del estudiante.

Figura N°1
Implicados en la Creación de un Proyecto de IP



Fuente: Creación del autor de este material de estudio

2. RECOGIDA DE INFORMACIÓN PARA UN PROYECTO DE IP

Se refiere a la acción de recopilar datos en y dentro de un contexto en particular y con énfasis en aspectos que el investigador le impone, según los ámbitos de su interés científico.

Para recoger la información existen diversas técnicas, entre ellas, están la encuesta, la observación, entrevista, entre otras. La elección de una u otra dependerá de las necesidades de la investigación.

2.1. ¿Cómo recoger información para el diseño y selección de Material Psicopedagógico?

Existen diversas estrategias para recabar información, la elección responderá a las necesidades que el investigador tenga, en relación a los énfasis o temas relevantes que desee indagar.

La fase diagnóstica de un Proyecto de IP, es el momento de recoger información. Según Hernández et. Al. (2006), esta etapa *implica elaborar un plan detallado de procedimientos que nos conduzcan a reunir datos con un propósito específico* (p. 274), con el objetivo de conocer;

a. Las fuentes de donde se obtendrán los datos; es relevante que el profesional tenga claridad respecto a qué y/o quiénes serán las mejores fuentes para lograr un panorama general del contexto académico, social y cultural en el que se desenvuelve el estudiante (familia, docentes, institución, estudiante, otros.
b. ¿Cómo contactar las fuentes?; el tiempo es un factor siempre presente en todo proyecto, es por ello que es fundamental organizar la o las formas de contactar o abordar las diversas fuentes seleccionadas para recabar información.
c. Los medios que se utilizarán para recolectar los datos; una vez determinadas las fuentes por las que se recogerá la información, se debe tomar la decisión en relación a cómo o con qué herramientas se abordará la fuente, esta medida es dependiente de varios factores como son, factibilidad de aplicación (cercanía, habilidades presentes, otros). Luego viene el paso de construcción del o los instrumentos a aplicar, los que deberán ser válidos y confiables.
d. Una vez recolectada la información, se debe determinar la forma en que se preparará para ser analizada. Lo que se espera es que el profesional organice la información articulando esta con lo que se espera obtener.
e. Disponibilidad de recursos; se debe determinar cuáles son los recursos que se requieren para llevar a cabo el proyecto de intervención, alguno como tiempo, material, institucional, otros).

2.2. Instrumentos con los que cuenta el Psicopedagogo para recoger información

Un instrumento de recolección de información, para ser adecuado debe poder registrar los datos observables que representan verdaderamente las categorías y/o variables que se deseen obtener.

2.2.1. Entrevista

La entrevista se ha constituido como una herramienta de comunicación primaria entre los seres humanos y en investigación, contribuye a la construcción de la realidad, siendo un instrumento que permite, con precisión, un acercamiento a la interacción humana. En palabras de Galindo (1998), es un instrumento de indagación que da la oportunidad de articular los enfoques prácticos, analíticos e interpretativos implícitos en todo proceso de comunicar.

Asimismo, Sabino (1992) señala que la entrevista es un método de indagación que se realiza en una acción de interacción social. En ella, el *entrevistador* realiza preguntas a los individuos que se han seleccionado para que aporten datos. La entrevista es un *diálogo peculiar, asimétrico*.

Una de las ventajas que posee la entrevista es que son los mismos actores educativos involucrados quienes proporcionan los datos en relación a las conductas del estudiante en estudio.

El cuestionario puede construirse con preguntas estructuradas o semi estructuradas, estas últimas tienen como base interrogantes generales, por lo que el entrevistador puede introducir otras adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre temas deseados (Hernández et. al., 2006).

2.2.2. Encuesta

Es un método de recolección de información que permite obtener información desde un número indeterminado de personas.

Para realizar un proceso diagnóstico psicopedagógico, la encuesta se constituye como una búsqueda sistematizada de datos en la que se pregunta sobre los datos que desean obtener: “Para ello, el cuestionario de la encuesta debe contener una serie de preguntas o ítems respecto a una o más variables a medir. Refiere que básicamente se consideran dos tipos de preguntas: cerradas y abiertas” (Gómez, 2006, pp.127-128).

2.2.3. Observación

Observar es la acción de mirar con detención, según ciertos parámetros que la validan como técnica de recogida de datos para una investigación científica.

Esta técnica en una de las primeras en utilizarse, aprehendiendo la realidad a través de los sentidos: “Claro la vista es una de los que está presente, sin embargo la audición también es parte de esta técnica al igual que el olfato, tacto y gusto. Una vez que la observación es realizada, la información debe ser organizada” (Sabino, 1992, pp. 111-113).

Este mismo autor define la observación como el uso sistemático de los sentidos, en la búsqueda de los datos, para resolver un problema de investigación.

2.2.4. Escala de medición de actitudes

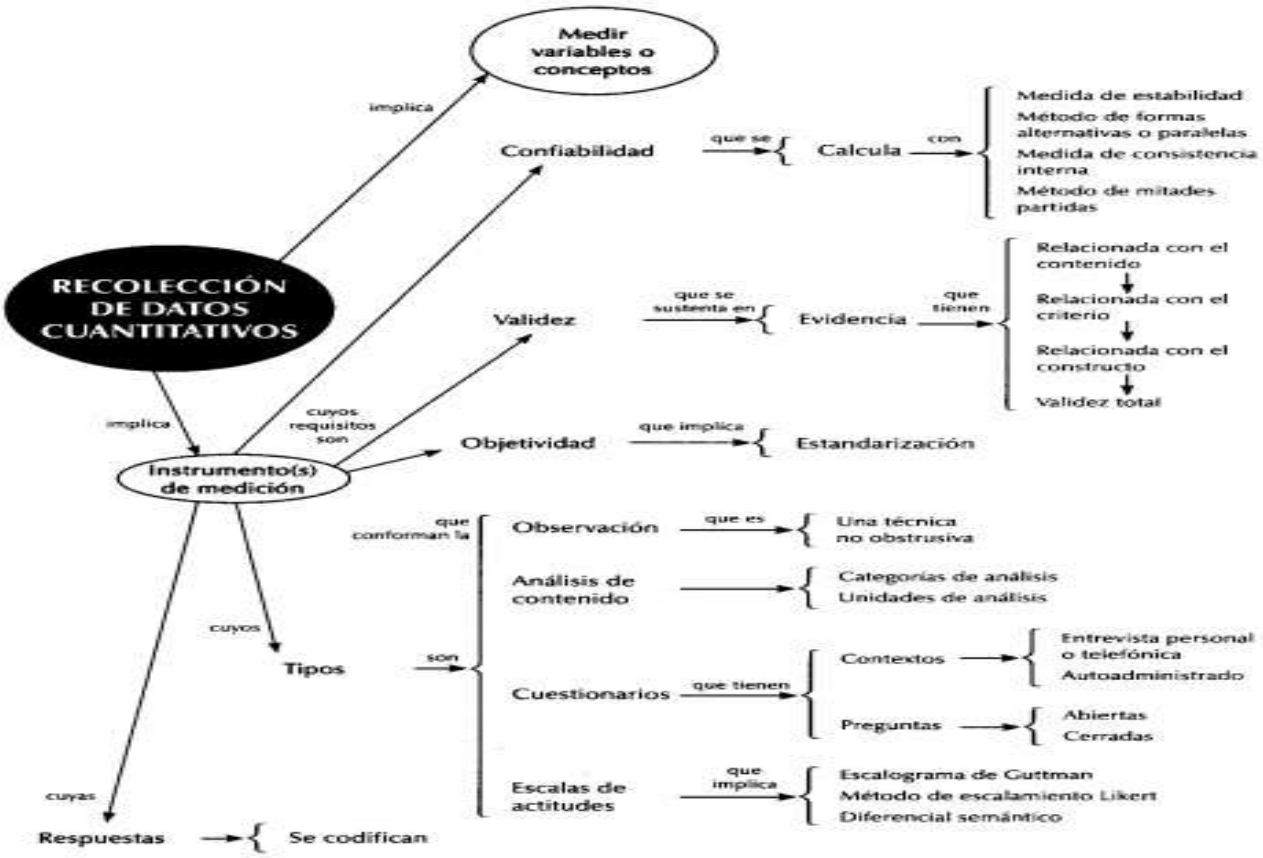
Según Murillo (s.f), estas escalas son instrumentos de uso en las Ciencias Sociales, que permiten medir distintas características de hechos, acciones y/o fenómenos sociales, lo más objetivamente posible.

Este procedimiento se aplica directamente al sujeto solicitándole que marque, entre una serie graduada de opciones, aquéllas que son de su preferencia, no teniendo una respuesta válida y presentando extremos en las posibles respuestas.

Se les llama “medición de actitudes”, porque intenta comprender la disposición psicológica del individuo, que lo instala en una u otra forma de reaccionar ante una situación particular. En algunas ocasiones se le pide la opinión, que refleja la posición mental consciente y manifiesta sobre algo o alguien, no implicando disposición a la acción.

Algunas escalas de medición de actitudes son: Escalas de ordenación, Escala valorativa sumatoria, Escala de intensidad, Escalas de distancia social, Escala de Likert y Diferencial semántico.

Figura N°2
Recolección de datos cuantitativos



Fuente: Hernández, R., Fernández, P., y Baptista, P., 2006, p. 272.

3. EJEMPLO DE PROYECTO DE IP[1]

DIAGNÓSTICO

Según los datos que disponemos, Carmen tiene una deficiencia en la comprensión, expresión oral y escrita que está repercutiendo negativamente en el resto de sus aprendizajes y en la socialización e integración con su grupo de compañeros.

Además, hemos podido observar por lo que tiene problemas de lateralidad cruzada, siendo diestra de mano y zurda de pie, por lo que debemos centrarnos en tratar los problemas de percepción viso – espacial que Carmen presenta además de los problemas con la comprensión lectora.

METODOLOGÍA

La metodología que vamos a emplear durante el tratamiento será activa y participativa tanto a nivel de profesor – alumno, como a nivel de Carmen con el resto de sus compañeros. Hemos incluido este tipo de comunicación entre alumnos por la naturaleza del caso, en vez de basarnos únicamente en una intervención directa entre profesor y alumno, como se hace la mayoría de las veces.

Siempre partiremos de lo general para llegar a lo particular, e iremos aumentando la dificultad en las sesiones de intervención según veamos cómo responde Carmen.

TRATAMIENTO

Una vez estudiado el diagnóstico y la evaluación aplicados a Carmen, hemos estimado que necesitará un tratamiento de unos nueve meses a priori, pero las sesiones podrían variar su número dependiendo si Carmen evoluciona favorablemente al tratamiento o sigue presentando dificultades. En cualquier caso, esto se lo avisaremos a los padres para no crear falsas expectativas

Las sesiones se realizarán en un principio de manera diaria para luego ir distanciándolas a tres días en la semana, o incluso una vez por semana, a modo de mantenimiento; siempre en atención a la evolución de la alumna.

A continuación, se ejemplifican diez sesiones de intervención para trabajar con Carmen. En éstas, proponemos una serie de actividades determinadas según los objetivos que queremos lograr. En cada sesión empezaremos siempre por lo más sencillo para

[1] Ejemplo obtenido en; https://belenycopi.wordpress.com/actividades-para-el-lenguaje/ejemplo-de-intervencion-pedagogica/

después llegar a los objetivos complicados, -siempre tocando en cada sesión varios temas y recordando temas anteriores para afianzar los conocimientos adquiridos.

Cuadro N° 1
Resumen de Proyecto IP

Planteamiento	
***Objetivo**:* Determinar las razones por las que Carmen presenta dificultades para escribir palabras correctamente, a nivel ortográfico. ***Pregunta**:* ¿Por qué Carmen escribe con faltas de ortografías?	
Plan	
¿Cuáles son las fuentes? **Docente a cargo** **La misma niña**	**¿Dónde se localizan?** Ambos en el centro educativo
¿A través de qué método vamos a recolectar la información? Observación directa Cuestionario Entrevista	**¿De qué forma vamos a preparar la información para que pueda ser analizada?** Se categorizó la información; Comprensión lectora Socialización Lecto-escritura

Fuente: Creación del autor de este material de estudio

Conclusión

Terminado el curso Taller de Diseño de Materiales Psicopedagógicos, hemos recorrido, visualizado y encontrado herramientas que nos permitirán llevar a cabo un proyecto de intervención psicopedagógica, provistos de las mejores ideas en términos del desarrollo de materiales apropiados que deben ser puestos a disposición de las demandantes y fundamentales tareas de colaborar en la mejora de las capacidades de los alumnos con dificultades de aprendizaje, u otras de carácter contextual.

Bibliografía

Galindo Cáceres, J. (Coord.) (1998). *Técnicas de Investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México: Addison Wesley Longman.

Gómez, Marcelo M. (2006). *Introducción a la Metodología de la Investigación Científica*. Córdoba: Editorial Brujas.

Murillo, J. (s.f). Cuestionario y escalas de actitudes. Extraído en septiembre de 2015, de la World Wide Web: https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/Met_Inves_Avan/Materiales/Apuntes%20Instrumentos.pdf

Hernández, R., Fernández, P. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación.* México: Mc Graw Hill.

Sabino, C. (1992). *El proceso de la investigación*. Caracas: Editorial Panapo.

IPLACEX
TECNOLÓGICO NACIONAL