

El informe psicopedagógico y los cambios paradigmáticos
en la educación especial: un género discursivo en transformación

Dominique Manghi H.
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Centro de Recursos Educativos Germina

Los géneros discursivos que se utilizan en las prácticas profesionales responden a la cultura de la comunidad que los produce y se transforman en la medida en que surgen nuevas necesidades. Esta ponencia propone una reflexión acerca del género discursivo propio de la comunidad de educadores diferenciales y psicopedagogos: el informe psicopedagógico, y su rol en los cambios que se están produciendo en la educación especial. La reflexión se lleva a cabo desde la mirada lingüística- discursiva de las teorías del género y la semiótica social, y reconoce el proceso dinámico que actualmente se está desarrollando en las prácticas de los educadores diferenciales y psicopedagogos en respuesta a las reformas de las políticas educativas. Se proponen además algunos ejemplos acerca de la transformación de los informes psicopedagógicos extraídos de la experiencia de un centro de recursos de la V región. Entre las conclusiones destacan la necesidad de incorporar esta reflexión en la formación de los futuros educadores diferenciales para ampliar sus estrategias discursivas y favorecer el cambio cultural hacia una educación inclusiva.

Palabras claves: informe psicopedagógico, género profesional, necesidades educativas especiales, educación inclusiva

Introducción

Tradicionalmente el informe psicopedagógico ha sido un documento utilizado por los profesionales de ésta área, con el fin de plasmar los resultados de la aplicación de tests estandarizados para evaluar las habilidades de lectura, escritura y cálculo de niños y niñas en edad escolar. Hasta hace algunos años, dicho informe respondía de manera adecuada a la incipiente práctica

psicopedagógica en Chile, la cual mayoritariamente era llevada a cabo en consultas clínicas, centros de diagnóstico y/o grupos diferenciales, y dirigía los informes hacia otros colegas así como también otros profesionales como psicólogos, neurólogos y otorrinolaringólogos, entre otros.

Sin embargo, las políticas públicas en educación especial de los últimos años han influido en el inicio de una modificación de las prácticas psicopedagógicas. En la actualidad, Chile se ha comprometido con la igualdad de oportunidades para todas las personas y ha comenzado una política inclusiva que tiende a abrir las puertas de los establecimientos educacionales para lograr una escuela para todos (Comisión de Expertos Educación Especial, 2004).

Cabe preguntarse entonces ¿cómo están cambiando las prácticas profesionales ante este panorama? ¿Cómo influye este cambio en el género discursivo más prototípico de nuestra profesión? ¿Cuál es el o los objetivos que persigue el informe psicopedagógico en estas prácticas nuevas?

La presente ponencia busca poner sobre el tapete la necesidad de flexibilizar el tradicional informe psicopedagógico para que sirva de manera eficiente a las nuevas demandas de la práctica profesional del ámbito de la educación especial. Para esto se presenta, en primer lugar, la conceptualización del género profesional desde la perspectiva discursiva de la teoría del género y la semiótica social. Luego se revisan algunos factores contextuales relacionados con los propósitos sociales a los que responden los informes psicopedagógicos y su evolución en relación a las prácticas profesionales. Se incluyen algunos ejemplos de los informes que responden a las prácticas psicopedagógicas actuales de un centro de recursos de la V región. Finalmente, se reflexiona respecto de las convenciones y el dinamismo de este género, así como la importancia de ampliar las competencias de los educadores en formación para alcanzar los objetivos de la educación especial.

El informe psicopedagógico como género discursivo profesional

Los géneros discursivos corresponden a la manera en que las cosas se llevan a cabo regularmente cuando se usan recursos comunicativos para

lograrlas (Martin, 1993). Podemos reconocer un género discursivo cuando encontramos utilizados de manera frecuente los mismos recursos (lingüísticos y semióticos) dispuestos de una misma manera y siguiendo las mismas etapas para lograr un propósito. Estos géneros se consideran patrones de significado con una estructura particular y un determinado objetivo social (Martin & Rose, 2008), cuya configuración semiótica ha sido convencionalizada por la comunidad de usuarios (Hodge & Kress, 1988).

El análisis de los géneros (no literarios) ha sido abordado como el estudio del comportamiento comunicativo situado en instituciones académicas y ámbitos profesionales o laborales. La teoría del género se interesa en el uso genuino del lenguaje y los demás recursos comunicativo para lograr objetivos sociales (Bhatia, 2008).

Bhatia (2002) destaca que las diversas teorías del género convergen en tres aspectos relacionados con la convencionalidad: 1.- recurrencia de situaciones retóricas 2.- regularidad de las estructuras formales; y 3.- búsqueda de propósitos comunicativos.

El primer aspecto, la recurrencia de situaciones retóricas, resulta fundamental y apela al carácter retórico y persuasivo de la creación de significado (Kress, 2004). Esto significa que cada vez que nos comunicamos buscamos convencer a alguien de algo, ya que nos involucramos en la comunicación desde nuestros valores, intereses, creencias, etc. Para esto la tradición aristotélica nos propone considerar tres elementos: el tópico, la audiencia y la intención, señalando que para lograr los objetivos propuestos es necesario poner atención al tema que estamos comunicando así como a las personas a las que va dirigido. El producto o texto variará dependiendo de dichos factores retóricos. Por otra parte, la Lingüística Sistémica Funcional nos indica que el texto, como producto en el cual creamos significado, responde a las variables del contexto de situación o registro: campo, tenor y modo (Halliday, 1982). Esto significa que el texto responde y a la vez construye un tema y una actividad (campo), establece además relaciones interpersonales: quién se comunica con quién y en qué roles (tenor), y finalmente, el producto comunicativo en sí utiliza de determinada manera los recursos semióticos y

presenta rasgos con los que teje el texto y sus particularidades (modo). Desde esta perspectiva funcional, el lenguaje y los recursos semióticos se utilizan esencialmente con un objetivo social: participar en las actividades (Malinowsky, 1933) y pertenecer a una determinada comunidad (Gee, 2000).

El segundo elemento nos remite a las estructuras formales, las cuales son clave para interpretar o producir un texto ya que nos permiten identificarlo como tal. Aquí podemos reconocer aspectos formales en dos niveles: el nivel de los recursos léxicos y gramaticales de la lengua y de otros sistemas semióticos utilizados recurrentemente para un determinado género; y el nivel de la estructura textual, las partes o etapas que componen el género. De todas maneras, se reconoce variación en las construcciones genéricas y sus opciones formales, es decir, cuando el creador del texto se enfoca en interpretación, pero siempre dentro de ciertos marcos entre los que identificamos elementos esenciales o centrales y otros periféricos.

El tercer aspecto es, según Bhatia (2002), el más significativo y conecta las dos anteriores. Los propósitos comunicativos están involucrados en contextos retóricos específicos y determinan las opciones estructurales y lingüísticas. En otras palabras, si el creador del texto desea lograr su objetivo, este se encuentra íntimamente ligado con los elementos de la situación- sean de la situación retórica o del contexto de situación-. Dichos aspectos contextuales restringen una meta, en una determinada audiencia y tema ya no puede recurrir a cualquier recurso lingüístico y/o semiótico, ni tampoco a cualquier estructura genérica sino que a las que han sido convencionalizadas para esas situaciones de comunicación particulares en su cultura.

Berkenkotter y Huckin (1995) agregan que los géneros están siempre oscilando entre la estabilidad y el cambio, ya que son inherentemente dinámicos y cambian gradualmente en el tiempo en respuesta a las necesidades de los usuarios. Complementando esta idea, la semiótica social señala que los cambios responden al contexto de cultura o de la ideología (Halliday, 1982), es decir, a los factores sociales, culturales e históricos en los cuales están inmersos las comunidades y sus géneros discursivos.

De esta manera podemos entender los géneros como configuraciones relativamente estables de significados que sirven a determinados propósitos sociales y que responden a las necesidades cambiantes de las creencias, ideologías, políticas, entre otras, del contexto mayor de cultura en las que circulan. Los cambios solo ocurren cuando los usuarios son autorizados a innovar, es decir, están en alguna posición social en la que tienen incidencia en el resto de la institución o ámbito profesional, o bien cuando ocurren cambios en la sociedad (Kress, 1993).

Entonces, poner atención en los géneros no solo significa observar el texto mismo sino considerar el marco de las prácticas discursivas y las culturas tanto disciplinares como profesionales en las que circulan. Por lo tanto, los géneros discursivos se definen como constructos culturales y su forma es tal, ya que está determinada socioculturalmente, por ende desafiar un género es desafiar la cultura (Kress, 1993). Es por esto que Bhatia (2008) plantea la idea de que los géneros tienen poder y política.

Para comprender las prácticas discursivas de manera situada es necesario moverse del texto al contexto, sea académico, profesional y/o laboral. Es importante considerar que diferentes discursos profesionales poseen características específicas propias que restringen su uso e interpretación. La importancia de la información extratextual o contextual influye particularmente en las convenciones que hacen posibles a los géneros y a las prácticas profesionales específicas, así como la cultura disciplinar específica que las motiva. Tanto los recursos lingüísticos como otros recursos semióticos y estructuras formales se plasman a nivel textual y reflejan convenciones genéricas que van más allá de lo propiamente textual, poniendo de relieve la relación entre el discurso- su construcción, interpretación y consumo- y la práctica profesional. Por eso debemos entender cada género discursivo profesional como parte de una actividad en una comunidad profesional, para alcanzar objetivos disciplinares específicos (Bhatia, 2008).

Podemos sintetizar estos argumentos en tres ideas. La primera nos señala que poner el foco sobre los géneros discursivos implica por sobre todo el estudio de comportamientos lingüísticos y comunicativos en contextos

sociales. Esta perspectiva nos propone considerar a los textos como creaciones de significados que siguen el patrón de un género, el que se produce e interpreta en determinadas prácticas profesionales y circula dándole forma y nutriendo la cultura profesional. La segunda idea pone al centro de la definición de los géneros discursivos, a los propósitos sociales que persiguen determinadas comunidades, los cuales involucran también la idea de la situación retórica y del contexto de situación, así como de las regularidades en la organización estructural del género. Finalmente, la última idea propone que los géneros discursivos son dinámicos ya que involucran la manera como los usuarios del lenguaje y otros recursos semióticos utilizan y explotan las convenciones genéricas para alcanzar una variedad de objetivos complejos, respondiendo a la vez a los contextos culturales y sociohistóricos cambiantes.

Elementos contextuales: la evolución de la educación especial en el contexto nacional

Para comprender el rol de los informes psicopedagógicos como géneros profesionales que forman parte de las prácticas y cultura del educador diferencial y psicopedagogo, es necesario entender entonces como esta herramienta comunicativa responde a las demandas del contexto mayor en el que circula.

Tal como sintetizan Godoy, Meza y Salazar (2004) en un documento del MINEDUC, el contexto chileno de la educación especial se inicia con el modelo bio-médico:

“ La Educación Especial desde sus inicios ha estado estrechamente vinculada con las ciencias de la medicina y la psicología. Desde estas perspectivas se inició el estudio y descripción de los déficits, estableciendo amplias y detalladas categorías clasificatorias, en función de la etiología, con el propósito en un principio, de “curar o corregir” la situación deficitaria o patológica (modelo bio-médico) y más tarde, basado en el enfoque psicológico, de adaptar las intervenciones a las particularidades del déficit diagnosticado y definido. Estos enfoques basados en una concepción determinista del desarrollo, tuvieron su mayor auge entre los años 40 y 60, época en la cual se define y forja una modalidad de atención de carácter segregador, que consistió básicamente en dar atención educativa a los niños, niñas y jóvenes con discapacidad en centros y escuelas especiales separadas de las escuelas regulares. (2004:3)”

En este contexto educativo que nace al alero del área médica, surgen tanto las escuelas especiales dirigidas a los problemas de aprendizaje de los niños con déficit sensoriales y con deficiencia mental, así como también la especialización de los profesores para cubrir esta necesidad específica. La formación de docentes llevada a cabo en las Escuelas Normales incluye electivos sobre educación especial con el nombre de “Pedagogía Terapéutica”. Entre los años 40 y 60 se van ampliando las experiencias de atención educativa a la población con discapacidad y se consolida una modalidad de atención segregada de la educación regular con un enfoque clínico. En 1964, la Universidad de Chile, crea el centro de formación de especialistas en Deficiencia Mental, y más tarde, en 1966 y 1970 respectivamente, se abre el pos-título en audición y lenguaje, y en trastornos de la visión (Godoy et al., 2004).

Un poco más tarde, las dificultades de aprendizaje pasan a ser motivo de preocupación nacional cuando en 1974, el Dr. Luis Bravo Valdivieso, Coordinador del Programa de Educación Especial de la Pontificia Universidad Católica de Chile, entregó un documento al Ministerio de Educación denominado “El fracaso Escolar Básico y sus Consecuencias en la Educación Salud y Economía”. A partir de este hito se crearon los Centros de Diagnóstico Psicopedagógico en 1975, frente a la demanda de atención asistencial por parte de los niños con problemas para aprender. Según lo que nos indica el profesor Bravo (2009):

“la preocupación por las dificultades del aprendizaje como quehacer psicopedagógico, tuvo su origen en la necesidad escolar y social –no clínica– derivada de la gran cantidad de niños que repetían curso o abandonaban tempranamente las escuelas por no aprender a leer o a calcular.” (2009: 14)

El enfoque psicopedagógico de las dificultades escolares del aprendizaje sufre una evolución significativa a partir de la década de los ochenta en Chile, principalmente como consecuencia de las investigaciones en psicología educacional y en neuropsicología cognitiva (Scagliotti & Pinto, 1997) que comienzan a llegar hasta nuestro país. Hasta la década de 1970 predominaba en psicología y en pedagogía la influencia de las escuelas conductistas, cuya

aplicación al campo escolar privilegiaba el aprendizaje de conductas observables y medibles, junto con métodos de enseñanza repetitivos y de contenidos asociados con respuestas controlables. Sin embargo, a nivel internacional ya a partir de la década de los 60 en adelante, comienza la revolución cognitiva en la cual prima el enfoque del procesamiento de la información y metáfora del computador, influenciando varias disciplinas, entre ellas la psicología. Desde la psicología cognitiva tradicional, la mente del ser humano puede ser entendida como un computador, y es de aquí donde se acuñan los conceptos como procesos de atención, percepción, memoria, codificación, representación, autorregulación, monitoreo, competencias, entre otras. El desarrollo del pensamiento y el aprendizaje como adquisición de conocimiento nuevo se entiende como procesamiento de información en la mente de cada sujeto individual entendido como sujeto ideal, libre de factores contextuales y sociales (García, 1997).

Dicho énfasis en factores cognitivos individuales favorecen una psicopedagogía que conceptualiza las dificultades de aprendizaje como interferencias en los procesamientos mentales de los individuos que aprenden y/o insuficiencia en el almacenamiento u organización de los diversos tipos de conocimientos en su memoria, siendo compatibles con el enfoque médico, clínico o terapéutico de la discapacidad. Estas ideas impactan por largo tiempo la formación de los psicopedagogos y marcan sus prácticas profesionales así como sus informes psicopedagógicos hasta el día de hoy. Al amparo de este modelo, surge la evaluación psicopedagógica en función de tests estandarizados en ambientes controlados, los que sirven al psicopedagogo para identificar cuáles son las estructuras cognitivas específicas del niño que requieren de su intervención (Pinto, 2009). Esto mismo es el contenido de los informes psicopedagógicos: los test aplicados, las áreas específicas y estructuras cognitivas evaluadas, el desempeño del niño en las mediciones objetivas respecto de estándares para su edad, los puntajes de los tests como indicadores de las áreas que requieren de una intervención y el diagnóstico relevado a partir de esta descripción técnica para su terapia o sesiones clínicas específicas orientadas a la superación del déficit.

Si bien en 1978 el informe Warnock propone a nivel internacional una nueva forma de entender la Educación Especial transversal a las necesidades especiales de los estudiantes, las políticas educativas en Chile continuaron regulando la atención a la discapacidad mediante planes y programas de estudio para cada uno de los déficit en escuelas especiales, caracterizados por tener un enfoque basado en la “habilitación y/o rehabilitación”. Solo en 1990 se aprueban nuevos planes de estudio para las diversas discapacidades, pero lejos de acercarse a los planteamientos internacionales que concebían la acción de los educadores diferenciales y psicopedagogos como un continuo de esfuerzos específicos para dar respuestas a las Necesidades Educativas de los alumnos, estos nuevos lineamientos de igual manera proponen un enfoque centrado en el déficit, descontextualizado del currículo común (Godoy et al., 2004).

El marco curricular vigente producía una gran delimitación entre la práctica profesional de los educadores y psicopedagogos que se desempeñaban dentro de una escuela especial y la práctica profesional de aquellos que trabajaban en consultas psicopedagógicas o centros de diagnóstico. En las prácticas en las escuelas especiales, los informes eran pedagógicos guiados por los niveles y áreas de aprendizaje estipulados en los planes y programas especiales para cada discapacidad, mientras que en las otras prácticas, los informes eran psicopedagógicos describiendo las dificultades en el aprendizaje de la lectura, escritura y cálculo de escolares de educación regular, pero sin conexión con el currículo escolar.

En el año 1994 se promulga en Chile la Ley sobre la Plena Integración Social de las Personas con Discapacidad, N° 19.28416 que viene a fortalecer la Política de Integración Escolar y solo a partir de aquí se comienza la incorporación de alumnos con discapacidad en las escuelas básicas y liceos a través de la estrategia de proyecto. Este hito permitió el acceso de los alumnos y alumnas al currículo de la educación regular, con los apoyos especiales adicionales necesarios para que progresen en el plan de estudio común (Godoy et al., 2004). Los Proyectos de Integración Escolar (PIE) abren un nuevo espacio laboral a los educadores diferenciales para trabajar en

equipos multiprofesionales al interior de los colegios regulares. Los PIE requirieron de los educadores y psicopedagogos especialistas un informe psicopedagógico que justificara la necesidad de financiamiento estatal para los niños que asistían a educación regular pero que requerían apoyo profesional específico. Surge aquí entonces una demanda especial dentro de la práctica profesional. Este tipo de informe cumple un objetivo particular de índole más bien administrativa y dirigido a autoridades de corporaciones municipales y/o del MINEDUC quienes dirimen cuáles proyectos ameritan este apoyo financiero y quienes no, diferenciándose de los informes psicopedagógicos que circulaban hasta el momento.

A partir de aquí, comienza una etapa de transición en las políticas públicas en la que se proyecta la educación especial hacia una educación inclusiva, apuntando a una confluencia entre la educación regular y la educación especial, (Comisión de Expertos Educación Especial, 2004). Dicha etapa se ha desarrollado con más fuerza en estos últimos años, ya que Chile se ha comprometido con las políticas internacionales sobre educación y el movimiento de educación para todos. Este movimiento reconoce a los niños como sujetos de derecho y asume una mayor conciencia de dar respuesta a la diversidad. Actualmente, la educación especial gira en torno a conceptos como necesidades educativas especiales, los movimientos de la integración e inclusión, las barreras y los facilitadores, todo este bagaje conceptual ha iniciado transformaciones en la orientación de la cultura y las prácticas de la comunidad educativa (Booth & Ainscow, 2000), entre ellos los psicopedagogos y educadores diferenciales.

La mirada de la educación inclusiva ha propuesto un enfoque educativo de la discapacidad y, en general, de las dificultades de aprendizaje. Esto implica que se consideran de naturaleza interactiva, es decir, la discapacidad así como las dificultades de aprendizaje surgen de la interacción de las características del estudiante y de las barreras de su entorno que dificultan su aprendizaje. En este sentido, las acciones de la educación especial y psicopedagogía deberían estar dirigidas principalmente a eliminar las barreras de distinta naturaleza que limitan las oportunidades de aprendizaje y el pleno

acceso y participación de todos los alumnos y alumnas en las actividades educativas (Booth & Ainscow, 2000; Unesco 2004).

Podemos percibir cómo las prácticas profesionales lentamente se van transformado tanto en las acciones psicopedagógicas tradicionales: la manera de evaluar y la manera de proponer acciones, ajustándose a los nuevos puntos de vista y nuevos objetivos que apuntan a modificar la enseñanza para optimizar el proceso de desarrollo y aprendizaje de todos los estudiantes (Unesco, 2004).

De esta manera, las políticas públicas y la transformación de la educación especial demandan otro rol del educador diferencial y psicopedagogo: este debe hacer efectivos los derechos a una educación de calidad, la igualdad de oportunidades y la participación de las personas que presentan necesidades educativas especiales.

Diversificación de informes como respuesta a las necesidades de la comunidad en un centro de recursos educativos

En este contexto sociohistórico en que las políticas educativas nacionales dibujan el camino hacia el cual debieran dirigirse las prácticas educativas, encontramos el funcionamiento de los centros de recursos educativos. Estos se constituyen de un equipo multiprofesional del área educativa que ofrece sus servicios profesionales a las instituciones y colegios de la comunidad.

Los equipos profesionales de los centros de recursos educativos se han adecuado a las políticas actuales de educación y han interpretado las necesidades de la comunidad desde el enfoque de la escuela para todos y desde una perspectiva educativa y curricular. Por este motivo, se vivencia una transformación al interior de las propias prácticas psicopedagógicas e interdisciplinarias de los equipos profesionales, resignificando las herramientas profesionales para la evaluación psicopedagógica y enriqueciéndolas con la perspectiva curricular. En la práctica profesional de un centro de recursos se encuentra, entre otras, la preparación de informes psicopedagógicos.

Para poder visualizar las demandas del contexto hacia los informes psicopedagógicos y las prácticas profesionales en general, se ejemplificará con la experiencia de un centro de recursos educativos y su equipo interdisciplinario. Este análisis se llevará a cabo en base a los elementos de la situación retórica y/ contexto presentados en la fundamentación teórica.

Cabe destacar que las educadoras diferenciales y psicopedagogas del equipo tienen como punto de partida común, la manera en que se les enseñó a preparar informes en su formación inicial, en la mayoría de los casos, desde el enfoque clínico. Por lo tanto, al comenzar a trabajar desde el centro de recursos se inicia una etapa de transición, en la cual las profesionales deben articular las necesidades de las comunidades educativas con las que trabajan, con las convenciones del género informe que ellas conocen y que conforman el documento y su circulación social.

Recordemos que la idea de los géneros discursivos es que hay ciertos elementos que influyen en la construcción de significado y repercuten en la selección de recursos y estructura que organiza el discurso. Dichos elementos retóricos son los propósitos, tema y destinatario. De manera concreta, en la experiencia de un centro de recursos que intenta aportar a la educación inclusiva, las necesidades de la comunidad han determinado un abanico de objetivos o propósitos de los informes. Es decir, cada motivo por el cual apoderados y padres, así como profesores y otros agentes educativos, envían a los escolares a evaluación especializada repercute en la preparación de un tipo de informe distinto.

En el cuadro N°1 podemos observar una síntesis de los principales y más frecuentes requerimientos con los que se acercan las familias hacia el centro de recursos. Cada uno de ellos delimita un propósito especial al cual responde el informe psicopedagógico. Por ejemplo, el informe varía si se solicita una exploración general de habilidades para el desempeño escolar o si la petición es para presentar el documento en un colegio nuevo. En el primer caso, el informe psicopedagógico debe orientar a la familia y al profesor de aula sobre las posibles barreras que puede encontrar el menor en las tareas y actividades típicas de su curso o de algún subsector en particular, y sugerir

acciones para evitarlas. En el segundo caso, el informe debe lograr caracterizar al menor pero simultáneamente abrir las puertas del colegio para incluir a este nuevo estudiante.

Las necesidades de la comunidad y los propósitos u objetivos de los informes corresponden al primer elemento que ha llevado a una transformación de la preparación de los informes del centro de recursos. La mirada inclusiva que persigue defender los derechos de todos los niños a la educación, obliga al equipo de un centro a flexibilizar sus prácticas profesionales, mirando con detención las herramientas con las cuales cuenta para influir de manera positiva y eficaz en la familia y en el colegio con el fin de valorar la diversidad en el aula.

Necesidades expuestas por los padres y/o profesores	Propósito del informe psicopedagógico
Exploración de habilidades para desempeño escolar	Orientación contextualizada al profesor de aula sobre barreras en la dinámica y actividades típicas del aula y nivel cursado.
Solicitud de Evaluación Diferenciada	Justificación y orientación de evaluación diferenciada en los sectores de aprendizaje requeridos.
Solicitud de Adaptaciones Curriculares	Sugerencia de herramientas metodológicas al profesor de aula para el trabajo con determinadas NEE.
Apoyo al profesor para Adaptación Curricular Significativa de aprendizajes esperados y contenidos curriculares	Exploración pedagógica que oriente la simplificación, progresión y adecuación del currículo
Presentación del niño/a para ingreso o traslado a colegio nuevo	Caracterizar al menor de manera positiva (aprendizajes logrados y en desarrollo del menor) y sus rasgos particulares de aprendizaje, así como las sugerencias para apoyar sus NEE

Cuadro N°1: necesidades de la comunidad y objetivos del informe psicopedagógico en un centro de recursos.

El segundo elemento se refiere a los destinatarios de los informes. Para que el propósito del informe se lleve a cabo con éxito, resulta imprescindible poner atención hacia quienes va dirigido el informe: ¿quienes leerán el informe? En el caso del centro de recursos, los informes van dirigidos principalmente a los padres y profesores de aula, y de manera secundaria a los jefes de UTP y otros profesionales como psicólogos y neurólogos. Este factor lleva a implementar ciertas modificaciones esenciales en la preparación tradicional del informe psicopedagógico con el fin de que sea comprensible y amigable a sus destinatarios.

El primer cambio es la eliminación del lenguaje excesivamente técnico, así como de los gráficos y lenguaje cuantitativo de los resultados de los tests. Si bien, el centro de recursos ha continuado utilizando test psicopedagógicos entre sus procedimientos de evaluación, los resultados que arrojan se han convertido en una descripción cualitativa del desempeño del escolar. Además se ha complementado con una evaluación pedagógica y curricular, lo que lleva a anclar la descripción hacia actividades y contenidos que el profesor y los padres observan en los aprendizajes del estudiante.

El segundo cambio derivado de la consideración de los destinatarios en esta mirada inclusiva de la educación, es la presentación de las dificultades del menor así como de las barreras del entorno, ambas en un lenguaje positivo. Es decir, el informe, por una parte, reconoce tanto dificultades como aprendizajes logrados en el niño y/o joven, y por otra parte, propone facilitadores de las situaciones de aprendizaje. Estos últimos van dirigidos a la familia a modo de sugerencias en la rutina del hogar; y a los profesores de aula (profesor jefe y/o profesores de asignaturas según las NEE del escolar) principalmente a modo de sugerencias metodológicas.

Esta modificación en los recursos lingüísticos seleccionados busca alcanzar el objetivo retórico: convencer a la familia y colegio de que el escolar evaluado presenta características particulares, áreas desarrolladas y otras en

desarrollo y que, por sobre todo, es un estudiante que puede seguir aprendiendo en el aula si se trabaja con él de manera flexible y articulando con otros especialistas, en el caso que lo requiera. Las sugerencias al colegio persiguen apoyar al profesor de aula con ideas concretas sobre como abordar estas diferencias en la sala de clases, ampliando sus estrategias didácticas.

Dependiendo del propósito del informe así como de los rasgos del contexto, entre lo que destacamos propósitos y destinatarios, la estructura de este género se vuelve flexible. El cuadro N° 2 presenta los apartados que el equipo del centro ha incorporado de manera estable.

Cabe destacar tres de los apartados que dan cuenta del cambio en la estructura del género para poder incorporar los aspectos requeridos por la mirada de la educación inclusiva. El primero de ellos es el de objetivos del informe, apartado que busca explicitar los fines de este documento a los destinatarios. Ya que cada tipo de informe persigue un fin distinto, esta explicitación inicial prepara a los lectores con determinadas expectativas respecto a la información que encontrarán en el informe. El segundo corresponde a los procedimientos de evaluación. Este consiste en la tradicional enumeración de tests estandarizados. Aquí se ha ampliado el concepto de instrumentos por el de procedimientos para incluir la evaluación pedagógica y curricular así como otras fuentes de información. Si bien es el apartado más técnico del informe y el centro ha pensado en reducirlo, esta parte de la estructura genérica cumple una función importante de validación profesional frente a familia y profesores.

- ✓ Identificación
- ✓ Objetivos del informe
- ✓ Procedimientos de evaluación.
- ✓ Antecedentes entregados por la familia y/o colegio
- ✓ Aspectos conductuales observados
- ✓ Apreciación cualitativa áreas evaluadas Síntesis
- ✓ Sugerencias a la familia
- ✓ Sugerencias al colegio (orientadas a metodología y currículo)

Cuadro N°2: Apartados o estructura del género psicopedagógico en etapa de transición hacia la mirada inclusiva

El tercer apartado a destacar corresponde al de apreciación cualitativa de las áreas evaluadas, en el que se incluyen los resultados de la evaluación pedagógica y curricular agrupados en el concepto de habilidades para el desempeño escolar.

Tal como mencionábamos anteriormente, estos apartados del género informe psicopedagógico responden a la etapa de transición en la que se encuentran las prácticas psicopedagógicas del centro de recursos. Es decir, el informe psicopedagógico tradicional ha ido transformándose lentamente para responder a las necesidades de las comunidades educativas del entorno así como a las políticas públicas y su mirada inclusiva.

Conclusiones

Alvesson y Karreman (2000) nos indican que una forma de comprender las sociedades, sus instituciones sociales, identidades y culturas es acercarse al conjunto de textos y los discursos que construyen, lo que nos entrega evidencia acerca de cómo se produce el conocimiento y cómo se diseminan las prácticas profesionales. Observar tanto las evidencias dentro del texto mismo así como las evidencias extratextuales o contextuales, nos da un panorama

más comprensivo del rol de los géneros en la formación de prácticas discursivas específicas así como de los contextos institucionales y organizacionales utilizados regularmente para alcanzar objetivos profesionales de comunidades discursivas o disciplinares (Bhatia, 2008).

Si miramos entonces los informes psicopedagógicos que circulan en los ámbitos educativos actuales, se esperaría que estos fuera coherentes con las políticas públicas en educación. Sin embargo, la mayoría de ellos se mantienen según las convenciones tradicionales de la psicopedagogía y educación especial, ya que sabemos que las prácticas se modifican muy lentamente debido a que están ancladas en la cultura, creencias y valores de los sujetos de la comunidad.

El contexto sociohistórico actual nos permite reconocer que el rol del educador diferencial se encuentra en transformación, tendiendo a una labor interdisciplinaria y además acercándose al quehacer de la educación regular. Ante este panorama, los géneros discursivos de la comunidad deberían iniciar una transición para transformarse, en conjunto con las prácticas psicopedagógicas que irán emergiendo de acuerdo a los fines de una escuela para todos y una sociedad más justa y respetuosa de los derechos de todas las personas.

La modificación de las prácticas profesionales afecta, en primer lugar, a los actuales profesionales que se encuentran desarrollando su labor profesional en los diferentes contextos educativos y que fueron formados en la mirada clínica o terapéutica. Este grupo se encuentra ante un gran desafío que les exige flexibilidad y una proyección creativa hacia lo que las nuevas políticas educativas exigirán de su desempeño a corto y mediano plazo. En segundo lugar, se encuentran los educadores diferenciales y psicopedagogos en formación. Aquí el desafío es para quienes formamos a estos profesionales. Las demandas apuntan a mirar prospectivamente e incorporar en su formación las herramientas con las cuales puedan responder de manera efectiva a un rol profesional proactivo en pos de los objetivos de la educación inclusiva. Entre estas herramientas se encuentran los géneros discursivos con sus

convenciones y potencial dinamismo, y entre ellos de manera destacada, el informe psicopedagógico.

BIBLIOGRAFÍA

- Alvesson, N., & Kärreman, D. (2000). Taking the linguistic turn in organizational research: Challenges, responses, consequences. En *The Journal of Applied Behavioral Science*, 36(2), 136–158.
- Arnaiz, P. (2002). Hacia una educación eficaz para todos: La educación inclusiva. En *Educación en el 2000., Revista de formación del profesorado*, 5, 15-19.
- Berkenkotter, C. & Huckins, T. (1995). *Genre knowledge in disciplinary communication: cognition, culture and power*. Londres: LEA.
- Bhatia, V. (2002). Applied genre analysis: a multi-perspective model. En *Ibérica*, 4, 3-19.
- Bhatia, V. (2008). Genre analysis, ESP and professional practice. En *English for Specific Purposes* 27, 161–174.
- Booth & Ainscow, M. (2000). *Índice de Inclusión. Desarrollando el Aprendizaje y la Participación en la Escuela*. Santiago Chile: UNESCO.
- Bravo, L. (2009). *Psicología de las dificultades de aprendizaje*. Editorial Universitaria. Santiago de Chile.
- Comisión de Expertos (2004). *Nueva Perspectiva y visión de la Educación Especial*. Santiago: Ministerio de Educación de Chile.
- García, J. N. (1998). El enfoque sociohistórico cultural en las dificultades de aprendizajes. En J.N. García (Comp.), *Manual de dificultades de aprendizaje: lenguaje, lectoescritura y matemáticas* (pp. 115-156). Madrid: Narcea.
- Gee, J.P. (2000). *La ideología en los discursos*. Madrid: Morata.
- Godoy, P., Meza, M. y Salazar, A. (2004). *Antecedentes históricos, presente y futuro de la educación especial en Chile*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Halliday, M. (1982). *El lenguaje como semiótica social*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Hodge, B. and Kress, G. (1988). *Social Semiotics*. Cambridge: Polity.
- Kress, G. (1993). Genre as a social process. En B. Cope y M. Kalantzis. (Eds.) *The power of literacy: a genre approach to writing*. Londres: Falmer Press.
- Kress, G. (2004). *Reading Images: Multimodality, Representation and New Media*. [en línea]. Disponible en: <http://www.knowledgerepresentation.org/BuildingTheFuture/Kress2/Kress2.html>
- Malinowsky, B. (1933). *Coral gardens and their magic. vol II*. Londres: George Allen & Unwin Ltd. [en línea]. Disponible en: <http://www.openlibrary.org/details/coralgardensandt031834mbp>

- Martin, J. (1993). Genre and literacy - modelling context in educational linguistics. En *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 141-172.
- Martin, J. & Rose, D. (2008). *Genre relations: mapping culture*. Londres: Equinox.
- Murillo, R J. (2003). Una panorámica de la investigación iberoamericana sobre eficacia escolar. En *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1, 1.
- Scagliotti J. y Pinto A. (Eds.) (1997). *Dificultades del aprendizaje: Avances en psicopedagogía*. Santiago: PUC.
- UNESCO /OREALC (2004). *Temario Abierto sobre Educación Inclusiva. Materiales de Apoyo para Responsables de Políticas Educativas*. París: UNESCO.