



HACIA UN CONCEPTO DE PSICOPEDAGOGÍA

Autor: Roberto Careaga Medina

Ref: Apuntes de Cátedra

Doctor en Investigaciones Psicopedagógicas

[Abril de 2010]

www.buenastareas.com/ensayos/Psicopedagogia/256281.html

□ HACIA UN CONCEPTO DE PSICOPEDAGOGIA

ROBERTO CAREAGA MEDINA

La primera idea que subyace a nuestra posición no es la de la originalidad artificiosa. No se trata de sacar, como de un sombrero de mago, una conceptualización exótica que diferencie, distinga, especifique a la Psicopedagogía por simple pretensión teórica y / o profesional- laboral. Se intenta establecer, con una cierta precisión un campo teórico y un locus socio - profesional - laboral. En definitiva, un *hecho psicopedagógico* que responda a un fundamento teórico y se extienda a una praxis específica, que justificaría un Modelo diagnóstico y de intervención alternativas.

La segunda precisión preliminar es que no se tiene ni la soberbia necesaria, ni la claridad definitiva como para siquiera intentar agotar un tema que, aunque no es de reciente planteamiento, por lo menos está teniendo el mérito de estarse escribiendo recientemente.

Las teorías psicológicas, que desde la Modernidad, intentan explicar al hombre parecen no ser suficientemente poderosas como para trascender a la crisis paradigmática que vivimos hoy. Sus visiones pueden no ser erradas, pero son cerradas. Es decir, aparecen como sistemas de explicación global y circulares de la mente humana.

La crisis de paradigmas del conocimiento que vivimos demanda apertura, flexibilidad; y la oferta teórica de la Modernidad no consigue ofrecérsela. Parece requerir más que de teorías, de *metateorías*.

Una metateoría (Botella, L. 1995) podría ser una teoría que se refiere a la naturaleza de las teorías; es decir, que trata de la naturaleza de los supuestos epistemológicos implícitos en la construcción teórica.

La Psicopedagogía que intentamos desarrollar como fundamento teórico, intenta superar la base positivista conductista que ha impactado fuertemente la educación chilena en general y la actividad psicopedagógica en particular. Para esto intenta aproximarse a la teoría del Constructivismo Social.

A juicio de Botella, L. (1996) el constructivismo como metateoría ampara un amplio espectro de teorías que, compartiendo sus postulados básicos, tienen algunas diferencias entre sí. Al mismo tiempo, dice el autor citado, las metateorías son súper ordenadas a los contenidos de una teoría en particular, e incluye dos conjuntos básicos de supuestos:

- La naturaleza del conocimiento: la metateoría constructivista supone que el conocimiento es una construcción hipotética (anticipatorio). Esto la separa de la concepción tradicional objetivista de que el conocimiento es una representación interiorizada de la realidad, y
- Valoración epistemológica: serían aquellos criterios empleados por los científicos para escoger entre las explicaciones teóricas disponibles (Botella, L.1995. Op. Cit., citando a Howard, 1986).

Citando a Mahoney, el autor que comentamos, señala que la metateoría constructivista puede ser caracterizada como una organización teórica basada en tres temas relacionados: a) La cognición proactiva o anticipatoria, b) La estructura morfogénica nuclear y c) el desarrollo auto-organizado.

Como el pensamiento posmoderno señala la imposibilidad del conocimiento objetivo, el Constructivismo, como una metateoría posible, acepta la idea de que lo que interesa no es develar o descubrir la realidad sino, como ésta se construye.

Luis Botella, (1996) sugiere algunos indicadores que podrían permitir establecer una comparación entre el Constructivismo y el Objetivismo como Metateorías:

OBJETIVISMO	METATEORÍAS	CONSTRUCTIVISMO
	VISIÓN DE MUNDO	
Mecanicista El mundo se concibe como una gran Máquina compleja formada por entidades fijas y estables en permanente evolución.		Organicista / contextualista El mundo se concibe como un gran organismo complejo o como un proceso histórico

CONCEPCIÓN DEL CONOCIMIENTO

Fragmentalismo acumulativo
El conocimiento se basa en el
Descubrimiento objetivo y neutral
de regularidades (Met. Científico)

Alternativismo constructivo
conocimiento se basa en
la formulación de predicciones
personales su (in)validación
y reconstrucción sería el
fruto del contraste con la
experiencia.

NATURALEZA DE JUSTIFICACIÓN DEL CONOCIMIENTO

Valor de verdad. Una proposición
es cierta si corresponde inequívoca-
mente con la realidad

Valor de uso. Una proposición es
temporalmente útil en función de
su capacidad predictiva y su
coherencia con el contexto.

VISIÓN DEL SER HUMANO

Reactivo. pasivo determinado por su
entorno, aislado del medio social

(Pro) activo, propositivo en
relación dialéctica con el
entorno; integrado.

Si nos estamos planteando hacia el interior de paradigmas constructivistas, parece imprescindible que intentemos definir a la disciplina psicopedagógica según los indicadores que se han planteados como básicos para esta metateoría.

a) Visión del Mundo:

Si el mundo es concebido como un proceso histórico en permanente evolución, el individuo se inserta y desarrolla en este proceso cambiante. Riviere, A.(1984), citando a Vygotski, señala que "...el desarrollo del niño es un proceso dialéctico, complejo, caracterizado por la periodicidad, la irregularidad en el desarrollo de las diferentes funciones; la metamorfosis o transformaciones cualitativas de una forma u otra, la

interrelación de factores externos e internos y los procesos adaptativos que superan, vencen los obstáculos con los que se cruza el pequeño...". En esta concepción, a la que se adscribe la Psicopedagogía, el desarrollo humano es una síntesis producida por la confluencia de dos órdenes genéticos diferentes: la maduración orgánica y la historia cultural. La primera de ellas se puede explicar por la maduración biológica de la especie expresada en los procesos ontogenéticos de maduración. La segunda, tiene que ver con la influencia de la cultura y su apropiación por parte de "la cría humana", en el lenguaje vygotzkiano. En este proceso dialéctico el Sistema Nervioso Central es modificado funcionalmente por la cultura.

El mundo se concibe como un proceso histórico de relaciones sociales, en que el desarrollo del ser humano individual, pasa necesariamente por procesos de mediación social y construcción cultural.

b) Concepción del conocimiento:

La adscripción paradigmática que la Psicopedagogía hace al Constructivismo Social, supone que el ser humano accede al conocimiento mediante y gracias a la interacción social. Los procesos psicológicos superiores o humanos tienen una ley de doble formación; en el desarrollo cultural toda función aparece dos veces: primero a nivel social (entre personas interactuantes), en un nivel interpsicológico y luego, a nivel individual(en la mente del sujeto), en el nivel intrapsicológico. Esta concepción permite afirmar que el conocimiento es construido por un hombre inserto socialmente.

c) Naturaleza de justificación del conocimiento:

Si hemos acordado que el conocimiento es construido social e históricamente, la Psicopedagogía puede plantear que el conocimiento que se acumule, la teoría disponible, no puede tener un carácter de verdad absoluta e inmutable. Por el contrario el proceso de construcción y reconstrucción del saber psicopedagógico debe tener un valor temporalmente útil en función de las posibilidades que brinde de anticipación y predicción y, por sobre todo, de su coherencia con el contexto del cual emerge y al cual se aplique.

d) Visión de hombre:

El concepto de aprendizaje social vygotzkiano, al cual la Psicopedagogía se adscribe (pues aparece como un término clave en su teoría), sería el proceso en el que se da "...la apropiación e internalización de instrumentos y signos en un contexto de interacción...el aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso mediante el cual el sujeto accede a la vida intelectual de aquellos que lo rodean...".

Por definición, el ser humano debe concebirse como un sujeto activo. La necesidad de "apropiación" de la cultura, le exige insertarse como condición básica de humanización. Recordemos que para Vygotski, la Educación es el proceso de humanización y enculturación del ser humano. Por lo tanto los procesos educativos aparecen como los mecanismos evolutivos esenciales de la especie humana.

En esta perspectiva, la tesis que proponemos es que la Psicopedagogía sería:

La disciplina¹ ***que estudia la naturaleza y los procesos del aprendizaje humano, formal y no formal, contextualizados y sus alteraciones.***

Careaga, R. (1995), (1996.a.), (1996.b)

El establecimiento de una conceptualización como ésta puede ser la génesis que permita visualizar la disciplina desde una perspectiva teórica incluyente y excluyente de otras ciencias y disciplina. El análisis de la definición permite precisar y extrapolar líneas de acción, investigación y teorizaciones futuras.

Este concepto tiene algunas palabras claves que es necesario especificar:

¹ Usamos la palabra disciplina porque, el estado actual de la discusión no nos permite afirmar, de la Psicopedagogía otra concepción; posiblemente esta disciplina esté en proceso de cientificación y epistemologización. Para mayor profundidad ver Bazán, D. En "Desafíos y Dilemas de la Psicopedagogía". Careaga, R. Editor. Bravo y Allende Edit. U. Educares 1995.

Naturaleza del aprendizaje humano:

Las preguntas - ejes que permiten dar forma a este objeto teórico-práctico tienen que ver con **qué** es el aprendizaje, **por qué** se produce el aprendizaje, **cómo** se manifiesta o expresa el aprendizaje, **cómo** afecta lo aprendido o no aprendido al hombre, **qué** sentido tiene lo aprendido o no aprendido para el hombre individual y colectivamente, a **qué** tipos de aprendizaje puede acceder el ser humano, **qué** sucede si se prescindiera del aprendizaje.

Parece evidente que otras disciplinas han aportado una gran cantidad de teoría en este tema; sin embargo creemos que este conocimiento disponible bien puede servir de bases para lanzar nuevas líneas de investigación psicopedagógica.

Aprendizaje Formal y no formal:

Riera, J.(1996) afirma que la educación formal es aquella que se da en la Escuela, dentro del Sistema Educativo, de forma sistematizada e intencionada. Naturalmente la Psicopedagogía recoge como suya este importante campo de teorización y de práctica. La inserción del Psicopedagogo en el Sistema Escolar está tradicionalmente aceptada. Sin embargo, es necesario avanzar hacia una conceptualización aún más amplia a este respecto. No sólo el sujeto con alteraciones del aprendizaje es materia psicopedagógica. El que aprende normalmente es un sujeto con potencialidades pocas veces posibilitadas por el sistema. De tal manera que la optimización de los procesos de aprendizaje y de enseñanza y el aporte psicopedagógico al diseño y ajuste de los currícula, son un campo interesante.

El Departamento de Bienestar Social de la Generalitat de Catalunya, por su parte, nos señala que la Educación No formal "... son los procesos educativos estructurados pero que no tienen como objetivo conseguir un título reconocido. Puede ser reglada o no reglada.

Pueig, J y Trilla, J.(1996) nos comentan que nos hallamos ante una imagen de la educación como fenómeno complejo, diverso, casi único y constante, que puede adoptar una multiplicidad de formas. Procesos educativos, evidentemente, se

encuentran en la familia y en la escuela, pero también pueden aparecer en la biblioteca, en un museo, en un recital de música, en un Centro Cívico, en un Club Deportivo, etc. La clave parece estar en que la sociedad educa siempre y sus formas son diferentes.

En la diferenciación entre los aprendizajes formales y no formales la idea que hace la distinción es la adscripción o no a un sistema educativo, siendo ambos procesos sistemáticos e intencionados.

La preocupación por los aprendizajes no formales, es parte de la práctica Psicopedagógica motivada por la Universidad Educare de Chile. Bazán, D.(1996) ha aportado teóricamente a la reflexión en el sentido de abrir campo a la actividad psicopedagógica en lo que él llama "el misterioso y olvidado espacio extraescuela".

Lo contextual del aprendizaje:

Lo contextual se refiere a que resulta imprescindible precisar una situación social determinada para estudiar el proceso de aprendizaje y sus alteraciones. Parece claro que se requiere definir un actor social determinado que aprende, en una situación social también determinada, y otro actor social, que actuando como mediador -en la perspectiva vygotzkiana - promueva el aprendizaje intencionadamente.

Bazán, D./ López, A../ Yacometti, O.(1995) nos proponen que el psicopedagogo debe ser capaz de comprender a un sujeto que vive en una realidad social y cultural específica. Y continúan señalando "...la psicopedagogía ignora frecuentemente la naturaleza histórica, social, cultural y política del hecho educativo (y psicopedagógico²) y del sujeto que aprende. Como resultado de lo anterior se puede observar que el psicopedagogo tiende a desentenderse de las causas más estructurales de los problemas de aprendizaje, evidenciando una falta de sensibilidad y de preparación suficiente como para cuestionar el momento histórico, político y económico que lo envuelve. En piensa, en este contexto, que lo social es lo mismo que lo individual amplificado en veces(es decir, la simple amplificación de lo individual)." Este sesgo de hiperindividualización de la conducta humana se traduce en que finalmente casi

² La extensión hacia el hecho psicopedagógico es nuestra.

toda la problemática tendría su explicación en el espacio intramental del sujeto. Aunque en el discurso teórico se acepta la naturaleza multicausal del aprendizaje, en la práctica, dicen los autores citados, se suele desconocer su dimensión sociocultural.

Alteraciones del aprendizaje:

No es casualidad que se haya evitado usar la expresión "trastornos". En párrafos anteriores se han descrito las características que asume esta conceptualización. Dado que este término corresponde al modelo que se pretende superar, se ha preferido reemplazar por el de **alteraciones, problemas o dificultades** que, para efectos de este trabajo, servirán como sinónimos.

Podemos señalar que en un modelo psicopedagógico, un Problema de Aprendizaje se referirá a:

"una alteración de los procesos que sustentan el aprendizaje."

En referencia a los **Procesos** sustentadores del aprendizaje. diremos que estos corresponderán a los **Cognitivos: atención, memoria, percepción, psicomotricidad, pensamiento y lenguaje,** y a los **Afectivo- sociales** entre los que incluiremos (en forma preliminar) **la autoestima, el autoconcepto académico los adaptativos³ y el entorno educativo** - que puede ser considerado como un proceso exógeno que soporta y promueve el aprendizaje. A nuestro juicio esta conceptualización plantea interesantes derivaciones que, sin pretender ser exhaustivo, podríamos anotar:

- El centro de la atención psicopedagógica se traslada desde "los trastornos del aprendizaje" al proceso de aprendizaje. Quiere decir que la definición propuesta de psicopedagogía, tanto en sus dimensiones teórica y práctica se nos amplía a un campo donde el énfasis estaba en el déficit, en lo

³Los procesos adaptativos, para esta proposición, corresponden a la calidad de la relación e interacción social en los diferentes contextos sociales: familiar, pares, otros no pares, etc.

patológico, hacia una mirada al proceso completo. De una teoría del déficit, pasamos a una disciplina del proceso.

- La investigación psicopedagógica ya no debiera enfatizar sólo técnicas metodológicas de recuperación de las alteraciones sino, bien puede intentar optimizar el proceso en aquellos sujetos que aprenden rápido y bien.
- La mirada básica de la disciplina tecnológica, centrada solo en la acción transformadora, bien puede irse trasladando (o por lo menos insinuándose) hacia la acción generadora de saber.
- Los criterios de normalidad vs. Anormalidad parecen no tener un peso fundamental, dado que la necesidad no se encuadra en la búsqueda de síntomas que permitan clasificar cuadros patológicos sino, más bien, en recoger información que pueda servir para tomar decisiones de optimización de los procesos de humanización y enculturación.

Por otra parte, es posible extrapolar algunas actividades específicas que atañerían al psicopedagogo en cuanto a su actividad más específica. Las consideraciones que se harán a continuación están contenidas en un artículo del autor de este trabajo "Perfil y rol del psicopedagogo: un intento de especificación"(Careaga, R. 1996.a)

- Actividades destinadas a ampliar el núcleo teórico y conceptual de la psicopedagogía: investigación y generación de modelos.
- Actividades de diseño, planificación y ejecución de programas de desarrollo y optimización de los procesos de aprendizaje y de enseñanza.
- Actividades de diseño, planificación, ejecución y evaluación de programas de Investigación Evaluativa e Intervención Psicopedagógica para el sujeto que no aprende.
- Actividades de Diseño, Planificación, Ejecución y Evaluación de Programas de Investigación Evaluativa e Intervención Social para la comunidad en la que el sujeto que no aprende, está inserto.

- Posibilitador del diálogo y la mediación entre los actores fundamentales del proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Actividades de compatibilizador de actividades en la coordinación del trabajo de los diferentes actores - profesionales o no - ligados a los procesos de aprendizaje y enseñanza.

DERIVACIONES TEÓRICAS Y PRÁCTICAS

La importancia que le asignamos a la concepción planteada de Psicopedagogía, podría resumirse en las siguientes ideas - fuerza:

- Se define una disciplina en positivo y no ligada al déficit. La Psicopedagogía Escolar, en su versión tradicional de Educación Especial y/o Diferencial, aparece indeleblemente ligada a los trastornos del aprendizaje. Es una profesión que se preocupa de los "niños con trastornos del aprendizaje escolar". En esta reciente concepción el objeto de estudio es el aprendizaje, caracterizado específicamente. Esto permite ampliar la mirada teórica y el quehacer profesional.
- Cuando se plantea que el aprendizaje humano formal será parte del objeto de estudio, se está señalando (Riera, J.1996) que este aprendizaje se da ligado a la educación formal; es decir, a aquello que se realiza sistemática e intencionadamente y que tiene algún tipo de certificación final. Esto significa que la Psicopedagogía estudia el aprendizaje que se produce como producto de la enseñanza en el sistema educacional, cualquiera sea su denominación específica: preescolar, escolar (Básico y Media), universitario, técnico, profesional, perfeccionamiento post profesional, capacitación profesional, etc. La consecuencia inmediata que se percibe en esta caracterización es que las posibilidades de profundización en la investigación teórica son ilimitadas y que, en cuanto al quehacer profesional, se supera la mirada estrecha de la Educación Diferencial que exigía un *locus* particular: el sistema escolar (Enseñanza Básica y Media); y un sujeto: el escolar básico y secundario. Por algo se crean los Grupos Diferenciales en estas instancias del sistema y no en otras. Esta conceptualización nueva, entonces, amplía el campo psicopedagógico a niveles del sistema formal que antes no parecían importantes.

- La extensión hacia los aprendizajes no formales permite a la psicopedagogía dar un salto teórico y práctico de una importancia profunda (Careaga, R. 1998). Siendo el proceso de aprendizaje una de las características diferenciales del ser humano, podemos señalar sin temor a equivocarnos que, el ser humano se humaniza cuando aprende; es decir, es **en** y **con** este proceso que se hace humano. (Vygotski, L. 1990). De tal manera que para la Psicopedagogía son tremendamente importantes todos aquellos aprendizajes que los seres humano hacen gracias a la educación no formal⁴. La Psicopedagogía extra - escuela (Bazán, D. 1996) ya está siendo analizada desde un punto de vista riguroso. La discusión se centra en la existencia de lo que podríamos llamar una Psicopedagogía Comunitaria (Careaga, R. 1998)
- La mención a las **alteraciones** importa, toda vez que se recoge la vasta experiencia que la Psicopedagogía Escolar ha obtenido desde su nacimiento. Sin embargo, no podemos ser restrictivos en nuestra mirada. Hay un amplio campo que, en nuestro país aún no se ha profundizado suficientemente, y que tiene una relevancia muy particular. Nos referimos a los problemas de aprendizaje que tienen nuestros estudiantes universitarios y, especialmente, a las dificultades que tienen muchos sujetos adultos, con problemas de aprendizaje, que enfrentan el medio laboral. La Psicopedagogía canadiense, ya hace algún tiempo, está haciendo aportes interesantes en esta área (Benezra, E y otros. 1993). Podemos decir que allí donde hay un sujeto que aprende inserto en un sistema formal o no formal y que presenta una dificultad, existe la necesidad psicopedagógica.

EL HECHO PSICOPEDAGÓGICO

El análisis del concepto de Psicopedagogía que se ha insinuado en los párrafos precedentes, encaminan la reflexión hacia precisiones aún más puntuales. Nos referimos a la discusión sobre lo que podría entenderse como el "hecho psicopedagógico". Esta discusión no sólo parece importante para determinar los procedimientos de ajuste entre el núcleo teórico-conceptual y los ámbitos de aplicación sino también, para especificar un campo de acción propio.

⁴ En el lenguaje de Riera, J (op. cit. 1996) la educación no formal se refiere a todos aquellos procesos que se dan sistemática e intencionadamente pero no conducen a certificación final.

En esta última perspectiva, el logro de un "campo específico de trabajo" parece ser una adquisición si no anacrónica, por lo menos cada vez más insostenible. La interdisciplinariedad del conocimiento y una praxis cada vez más entremezclada parece ser el sino de la época presente en las llamadas Ciencias Sociales. La disputa por el campo laboral es lo que, de alguna manera, define a los profesionales - sociales hoy en día y, no parece lo más urgente de definir, en tanto no se establezca una fundamentación teórico - conceptual que sostenga la práctica.

El hecho educativo, conceptualizado como el proceso de enseñanza-aprendizaje, aunque parezca un reduccionismo limitante y limitado, nos permite apreciar una confluencia de teorías, a veces antagónicas, que no dificultan necesariamente la acción educativo - pedagógica y, el educador, precisa un campo de expresión no disputado pero sí invadido en la práctica por psicólogos, sociólogos, antropólogos, administradores, ingenieros comerciales, etc.

El hecho psicológico, referido al estudio, diagnóstico y terapia del comportamiento, también permite visualizar una variada gama de teorías diversas que pueden coexistir en una especie de eclecticismo práctico, sin perjudicar el ejercicio profesional en forma definitiva, ni ajustar una acción que se torna cada vez más particularizada y, paradójicamente, menos específica.⁵

A pesar de las divergencias semánticas profundas que pueblan el lenguaje específico de estas dos disciplinas - la educación y la psicología - nadie puede negar que han logrado un status de seriedad teórica y un locus de acción (invadido y superpuesto en ocasiones) específico.

La Psicopedagogía como disciplina emergente no puede soslayar esta historia, ni menos pretender entrar al escenario epistemológico sin asumir los rituales de su necesaria iniciación.

El hecho psicopedagógico parece descansar en tres pilares fundamentales:

1. Investigación Evaluativa de la naturaleza y los procesos del aprendizaje y

⁵ Es evidente cómo se entremezclan los campos de la Psicología Comunitaria, la Psicología Social y la Sociología y, entre la Psicología Educativa con la Pedagogía. La Orientación Educativa y la propia Psicopedagogía.

sus alteraciones

2. La intervención en dicho proceso y
3. La generación de teoría psicopedagógica.

El primero de ellos, establece una perspectiva interrogadora de la realidad. Esto significa que se cuestiona, investiga y evalúa integralmente la actividad que hace del hombre su verdadera naturaleza: el aprendizaje.

Pero no cualquier aprendizaje o aquel primigenio casi "amébico" postulado por el Condicionamiento Clásico; tampoco el aprendizaje animal que supone que el ser humano responde al medio y al ser reforzado, mantiene la respuesta. No. Nos referimos a aquel aprendizaje que permite al "cachorro humano" pasar de "cría" a persona; aquel que exige superar los procesos psicológicos inferiores y dar un salto cualitativo hacia la humanización. Esta concepción constructivista vygotzkiana, (Vygotzki, 1979) nos ofrece un sustento teórico válido para la Psicopedagogía. En primer lugar, porque al concebir el aprendizaje como base, estímulo y provocador del desarrollo personal nos sitúa en una perspectiva psicológica en que el desarrollo humano no sólo es piedra angular del proceso educativo sino también, fin de la educación. En segundo lugar, porque el proceso de aprendizaje mediado - en términos del autor citado - es el único capaz de mantener y desarrollar el mundo humano por la calidad social y contextualizada de su ejercicio. Entonces, no se trata de más o menos Psicologías del Aprendizaje sino de una Psicopedagogía que se fundamenta en una concepción social del aprendizaje.

El hecho psicopedagógico, en referencia al primer basamento de la Investigación Evaluativa, impulsa a la reflexión sistemática y problematizadora de y sobre esta realidad (**investigación**); al estudio de la naturaleza y los procesos del aprendizaje y su optimización y también al estudio de **qué y por qué** esos procesos podrían llegar a alterarse. Desde este punto de vista, la investigación no podría estar centrada en el aprendiz en forma exclusiva. Se ha mencionado anteriormente cómo el proceso de aprendizaje no compete sólo al que aprende. Los que median (y pensamos aquí en personas, instituciones y macroinstituciones como la Sociedad, por ejemplo) pueden también alterarse. La garantización del mundo humano puede ideologizarse en un nivel tan extremo que comience a ser contradictoria

consigo misma y termine por impedir el ascenso de la cría a persona. La Psicopedagogía está llamada a tener investigación sobre tan claves materias.

La adquisición, organización e interpretación de la información obtenida no tiene sólo un interés especulativo (aunque lo tiene, por cierto), también tiene la impostergable necesidad de servir para la toma de decisiones (**evaluación**). Aquí es donde surge el segundo pilar sustentador de lo que llamamos el hecho psicopedagógico: la Intervención.

La amplitud del fenómeno que nos preocupa, nos permite visualizar un campo de intervención tremendamente vasto que, necesariamente deberíamos precisar. El estado actual de la reflexión nos sugiere algunas ideas preliminares:

1. Desde el punto de vista de una concepción social del aprendizaje, parece claro señalar que la tarea pedagógica de la recuperación de los problemas del aprendizaje escolar, es una alternativa válida de inserción laboral psicopedagógica, pero no la única.
2. La acción en el campo de la Salud y la incorporación de la Psicopedagogía en estos equipos, es otra alternativa interesante.
3. La inserción de la Psicopedagogía en equipos de Desarrollo Comunitario, en la perspectiva de compatibilizador de realidades diversas y de identificador del medio sociocultural, parece también una posibilidad real.

La generación del conocimiento o teoría psicopedagógica, como tercer pilar del hecho psicopedagógico es también, una cuestión fundamental. Si el conocimiento es construido desde la acción, parece necesario acordar que el psicopedagogo hace teoría desde su propia acción; se convierte en un investigador, que puede generar teoría en la medida que como parte de su formación profesional, haya sido advertido e instrumentalizado de esta posibilidad consustancial a su actividad.

DIMENSIONES DE LA PSICOPEDAGOGÍA

Usando como base el Modelo de C. Coll (1990), propuesto para la Psicología Educativa parece pertinente intentar especificar las dimensiones posibles de la Psicopedagogía. Por un lado aparece la necesidad de definir una Dimensión Teórico - Conceptual como núcleo epistemológico. ¿De dónde obtiene el conocimiento la Psicopedagogía?, ¿Cómo lo obtiene?. Es posible que genere un conocimiento propiamente psicopedagógico? Por otra parte, surge una Dimensión Tecnológico - Proyectiva que establece los procedimientos de ajuste en la perspectiva del conocimiento y de la actividad. Por último, una Dimensión Técnico-Práctica, que especificaría el ámbito de aplicación de la Psicopedagogía. (Ver cuadro 3)

Dimensiones de la Psicopedagogía (Cuadro 3)

	NÚCLEO TEÓRICO CONCEPTUAL	PROCEDIMIENTOS DE AJUSTES	ÁMBITO DE APLICACIÓN
--	--------------------------------------	--------------------------------------	---------------------------------

<p>El conocimiento psicopedagógico</p>	<p>Conocimientos sobre psicologías del aprendizaje, del desarrollo, en relación al "Hecho Psicopedagógico"</p> <p>Conocimiento sobre Educación y Pedagogía.</p> <p>Conocimiento sobre neuropsicología de los procesos del desarrollo y del aprendizaje en relación al proceso psicoeducativo.</p> <p>Conocimiento sobre Antropología y sociología en relación al proceso socioeducativo.</p> <p>Conocimiento emergente psicopedagógico</p>	<p>Procedimientos de Intervención Evaluativa</p> <p>Procedimientos de Intervención Psicopedagógica.</p>	<p>Técnicas psicológicas, sociológicas y pedagógicas de trabajo psicopedagógico.</p>
<p>Actividad Técnicas Psicopedagógicas</p>	<p>Actividades destinadas a ampliar el núcleo teórico - conceptual: investigación y elaboración de modelos</p>	<p>Actividades de diseño, planificación y ejecución de Investigación Evaluativa e Intervención Psicopedagógica</p>	<p>Actividades de ejecución de modelos de Investigación Evaluativa e Intervención Psicopedagógica</p>
	<p>DIMENSIÓN TEÓRICO CONCEPTUAL</p>	<p>DIMENSIÓN TECNOLÓGICO PROYECTIVA</p>	<p>DIMENSIÓN TÉCNICO PRÁCTICA</p>

Este cuadro es una adaptación del Modelo para las dimensiones de la Psicología Educacional propuesto por César Coll,1992

EL APRENDIZAJE Y SUS PROBLEMAS.

La cuestión de si es el hombre distinto a las otras especies animales no parece ser discutible. Sin embargo, lo que sí es materia fuerte de discusión es cuáles son sus características diferenciales

Desde los mitos cosmogónicos más antiguos hasta la leyenda bíblica del Génesis, parecen superar la polémica estableciendo en el acto de la creación divina del hombre, una suerte de distinción manifiesta para el ser humano sobre todo otro ser viviente. (Gen. Cap.1, ver.26-29)

A partir de los principios de la teología, la naturaleza dual de alma y cuerpo, supone la esencia espiritual humana como base fundamentante de la diferencia. La Filosofía y la Psicología han aportado desde sus respectivas teorizaciones con abundantes argumentos sobre esta cuestión. La capacidad de razonar y la potencialidad de lenguaje son importantes aseveraciones que suponen características diferenciales muy relevantes y, hasta ahora indiscutibles.

Por su parte, la biología aporta a la discusión criterios de igualdad orgánica constitutivas pero que no resuelven básicamente el problema.

Sin embargo, las carencias con las que nace la " cría humana" y su dependencia, primero de la persona materna, y luego del mundo humano hacen de éste, un sujeto que no sólo depende sino que requiere de la garantía de una estructura social que le permita llegar a ser. Su infancia, más larga que la de cualquier otro animal, aparece como una interesante característica que puede ser uno de los sustentos de su desarrollo posterior. Esta situación es posible de ser explicada siguiendo a Bruner, J. 1987. quien señala que el uso de herramientas ,por parte de los primeros homínidos, les exigió la postura bípeda para dejar las manos libres. Esta postura inusual y extraña requirió de una zona pélvica más fuerte y desarrollada para soportar la tensión de la marcha erguida. Esta fortaleza se consiguió gracias a una reducción gradual del canal del parto. Se da entonces, una paradoja obstétrica: un cerebro grande y un canal de parto más estrecho. Esta paradoja se resuelve con un escaso desarrollo (inmadurez) cerebral de la cría humana, que le permite pasar por el reducido canal de parto. Para el logro de la madurez y desarrollo cerebral, fue necesario una infancia

protegida más larga, durante la cual es posible transmitirle los modos de la cultura.

Parece claro que la evolución humana no sólo es un proceso anagenético (progresión evolutiva de lo inferior a lo superior), puesto que el ser humano es el único animal que ha desarrollado un modo extragenético de transmisión que supera los mecanismos biológicos genéticos. El mecanismo sociogenético de la enseñanza y el aprendizaje social se constituye en una modalidad de evolución que se superpone y supera los mecanismos biológicos (Waddington, 1975).

Puede decirse que asoma entonces, una característica de la mayor importancia. Al parecer, estamos en presencia de un ser que "no es", sino que "se hace" y en su hacerse, debe hacer. Pero posterguemos un poco la discusión sobre este último aspecto para retomar la naturaleza constructiva del ser del ser humano. Es obvio que la "cría humana" en tanto es un ser que se construye debería ser en potencia lo que luego podrá ser en acto. Esto quiere decir que en el ser del hombre debiera existir una estructura biológica potencial que permitirá su construcción. La hipótesis es que el Sistema Nervioso Central Humano posee características extraordinarias de plasticidad y desarrollo que, paradójicamente, suponen una carencia o déficit en el momento de su nacimiento y que fácilmente puede ser la esencia de su salto cualitativo posterior. Es más, las deficiencias de desarrollo provocan una suerte de proceso biológico-social de maduración en la que se da un triple vector de adaptación. Primero una adaptación madurativa al mundo social desde lo biológico, luego un constante proceso adaptativo que no es más que una adaptación social desde lo social y por último un proceso de adaptación propiamente a lo social, lo que vendría a ser un proceso de construcción del mundo social.

El primer vector de adaptación al que hicimos mención, es decir una adaptación madurativa al mundo social desde lo biológico, se manifiesta en los primeros años de vida ⁶y en la fase puberal de la Edad Juvenil. La maduración orgánica del Sistema Nervioso Central en contacto o no con el mundo humano⁷,

⁶Creemos necesario precisar que el proceso de adaptación es uno solo. Cuando se alude a los vectores de ésta, estamos intentando significar que no es posible separar lo que es un proceso único de adaptación y autoadaptación.

⁷Y aquí es necesario recordar las numerosas descripciones que se han hecho de "niños lobos" que aunque carecen del sello humano, esto no les ha impedido un desarrollo orgánico incompleto de su Sistema Nervioso. Decimos incompleto porque no se ha logrado una actualización de todo su potencial por no estar, precisamente inmerso en el mundo humano.

permite a la cría humana ir logrando una inmersión en el mundo social. Parece evidente que esta maduración biológica tiene sus crisis. La primera crisis de adaptación se da en los primeros años de vida, la segunda, ocurre en la fase puberal; el momento de los cambios corporales semeja una explosión de reajuste adaptativo físico (ajuste del esquema corporal) y social. El desarrollo inicial del sistema nervioso y del cerebro constituye un proceso biológico madurativo que se ofrece plástica y flexiblemente a la influencia del mundo humano. En la perspectiva vygotzkiana (1979), el adulto "presta el mundo a la cría", lo media, y estas adquisiciones se dan en un espacio interpsicológico primero para luego, interiorizarse. De tal manera que la inmersión en lo social se da en la relación con el otro y posteriormente en la interioridad del sujeto. Todo esto, en una especie de relación dialéctica con el logro de la madurez biológica. Es decir, al mismo tiempo que el cerebro madura puede mejorar los procesos intersubjetivos y de interiorización y, al mismo tiempo que se dan los procesos de relación social e interiorización, se avanza en la madurez del Sistema Nervioso Central. Se observa claramente en este proceso, cómo el préstamo del mundo ofrecido a la cría, le permite dar un salto cualitativo desde funciones psicológicas inferiores o animales a funciones psicológicas superiores o humanas. Los procesos descritos de aprendizaje social y de enseñanza, que en el lenguaje vygotzkiano corresponden a interiorización, relación social y mediación, aparecen como fundamentos vitales en la construcción del ser humano.

El segundo vector, se extiende paralelamente al primero como un proceso combinado de adaptación desde lo biológico hacia lo social y, cada vez más frecuentemente desde lo social a lo social. Parece claro que este último sentido es el que define necesariamente el ser constructivo del ser humano. Las adquisiciones sociales rudimentarias (aprendizajes básicos), en un principio, van permitiéndole adentrarse en el mundo humano logrando establecer un esquema socio - simbólico, a partir del lenguaje, que no sólo modifica su estructura orgánica sino que, al mismo tiempo, le aseguran la construcción de una mente humana y su inserción en la cultura y sociedad en la que está inserto. El aprendizaje social aparece como el proceso diferencialmente humano, mediante el cual las carencias hereditarias son suplidas.

Bruner, J. (1987), nos ofrece un paralelo muy interesante, que pone de relieve la naturaleza fundamental de la relación social para el logro de la construcción del ser humano desde lo social hacia lo social, cuando compara la crianza de los

cachorros de los mandriles y de los niños bosquimanos. Los mandriles tienen una vida social muy organizada y estable. Los cachorros interactúan entre ellos, nunca con los adultos; juegan y practican actos que luego ordenarán en patrones de conducta adultos, adecuados a los patrones del macho o hembra dominantes. Por el contrario, a pesar de que entre los bosquimanos no hay proceso de enseñanza sistemática y muy escasa tradición oral, los adultos interactúan fuertemente con los niños. Los niños bosquimanos participan de todas las actividades de los adultos y el aprendizaje se desarrolla por imitación y la enseñanza por demostración. El pequeño, a diferencia de la cría animal, se inserta desde siempre en el mundo social, lo que le permite, gracias a diversas formas de aprendizaje y enseñanza, "hacerse" y construirse ser social y humano. Las sociedades más complejas desarrollan métodos de transmisión oral fuera de contexto en lugar de demostraciones en el contexto (como la de los bosquimanos), así, se aleja el aprendizaje del contexto de la acción inmediata. El aprendizaje se convierte, entonces, en un acto liberado de los fines de la acción inmediata y prepara al pequeño para una forma de construir su pensamiento despegado de la acción en un proceso de reflexión que lo conduce a la abstracción.

Es evidente que este segundo vector se extiende durante toda la vida y hasta que el sustrato orgánico lo posibilita. El alcance del intelecto (Bruner J. Op Cit.), dada su facultad de acrecentarse con la ayuda externa no puede considerarse en toda su extensión sin considerar los medios que ofrece la cultura para su capacitación.

El intelecto del hombre no le pertenece a él simplemente sino a toda la comunidad, en el sentido que su apertura o capacitación dependen de que su cultura tenga éxito para desarrollar los medios con ese fin.

El tercer vector del proceso de adaptación supera la naturaleza autoadaptativa, para sostener y fundamentar una función de construcción hacia afuera. Quiero decir, si aceptamos que el proceso autoconstructivo del ser requiere de un ambiente específico humano, es imprescindible que se construya dicho ambiente.

La existencia actual de ese mundo no significa que ya esté construido en forma definitiva. Es preciso construirlo día a día. De tal manera que parece no bastar con la adaptación así, simplemente, del hombre al ambiente humano. El proceso

de autoconstrucción es también un proceso de construcción del mundo humano. Se da en una relación dialéctica en que la síntesis de dicha relación es el hombre mismo. Es precisamente esto lo que queríamos significar cuando decíamos que el hombre en su proceso de construcción construye, en su hacer - se, hace. Por cierto el mundo del hombre - la cultura, la sociedad- es producto de su construcción imprescindible. Tanto es así, que podríamos decir que sin hombre no hay mundo humano y sin mundo humano no es posible la existencia del hombre.

En párrafos anteriores decíamos que el aprendizaje es el proceso diferencialmente humano, mediante el cual las carencias herenciales son suplidas. Sin embargo, creemos que este proceso no es sólo supletorio, es mucho más que eso. Es una de las características diferenciales más relevantes del hombre. Mediante el aprendizaje el hombre llega serlo.

En la perspectiva que se ha planteado el concepto de aprendizaje, podemos reconocer algunas características sustantivas que nos aproximan a su naturaleza:

1. - Es un proceso humano.
2. - Mediante él se suplen las carencias hereditarias.
3. - El proceso de aprendizaje, al transformar al sujeto en ser, no es voluntario en su forma esencial, puesto que no es parte del proceso la opción del no ser. De tal manera que en tanto no voluntario y obligatorio, llega a ser indispensable. Por cierto no nos estamos refiriendo a aquellos contenidos culturales optativos, que bien pueden ser aprendidos o no, sino, a aquellos que provocan la verdadera transformación desde la animalidad hacia la humanidad.
4. - Es el proceso social por definición. Mediante él, el hombre se autoconstruye socialmente, se modifica biológicamente y construye lo social. lo que garantiza su autoconstrucción como ser humano.

Para los efectos de este trabajo, se conceptualizará el proceso de aprendizaje desde la perspectiva Conductista, luego Gestáltica y las corrientes

cognitivistas para finalizar con una proposición a una aproximación operacional, que bien puede permitirnos extrapolar una concepción de alteración o dificultad de aprendizaje.

De la corriente Psicológica del conductismo, hemos heredado un concepto que, a fuerza de repetirlo, nos parece verdadero y único: **"aprendizaje es un cambio, relativamente permanente del comportamiento, como producto de la experiencia"**. Luego, si el cambio de comportamiento se considera aprendizaje, una alteración de éste supondría:

- Un no cambio en el comportamiento
- Un cambio inadecuado en el comportamiento
- Una dificultad para cambiar el comportamiento

La primera alternativa parece muy poco admisible. La adaptación del ser humano al medio requiere de algunos cambios básicos y permanentes del comportamiento. Las dos alternativas que siguen, tienen el sello de la mirada conductista. Esto significa, un concepto de comportamiento como rendimiento observable. Por lo tanto, habría un rendimiento inadecuado o una dificultad para rendir.

En síntesis, esta concepción nos lleva a la conclusión de que un Problema para Aprender estaría estrechamente ligado a dificultades en el rendimiento. Creemos que el rendimiento más que una causa explicativa es una consecuencia; de manera tal que se reduce el problema de aprendizaje a una cuestión más bien sintomatológica. El rendimiento alterado parece una buena señal de que algo no está del todo bien, pero no puede ser confundido con el verdadero problema.

Si conceptualizamos aprendizaje, operativamente como:

Un cambio o modificación en los procesos que sustentan el comportamiento,
--

habremos dado un viaje teórico importante. Los Problemas para aprender serían *alteraciones en los procesos que están en la base del rendimiento.*

De esta manera, lo que interesaría tanto desde el punto de vista diagnóstico, como de la Intervención, sería evaluar e intervenir "esos procesos". Así se empieza a perfilar un Modelo Diagnóstico que parece alternativo.

Las investigaciones actuales nos han mostrado con abundantes evidencias empíricas que los procesos cognitivos pueden encontrarse alterados en niños con dificultades de aprendizaje, a decir de Riviere (1990), los sujetos que presentan problemas para aprender tienen perfiles cognitivos diferentes a la de los niños que no los tienen Vygotski (1984) insiste en este punto cuando dice "*que los problemas de aprendizaje no pueden concebirse como una disminución cuantitativa de determinadas funciones cognitivas, sino de una organización cualitativamente diferente de ellas... El niño con problemas no es un normal disminuido ni es un sujeto con menor capacidad de ejercer ciertas habilidades sino, posee una estructura funcional peculiar que debe ser analizada y objetivada... aún cuando la génesis de la deficiencia puede ser una disminución de los recursos asociativos que constituyen la base material de las funciones superiores, ello no se traduciría en formaciones psicológicas que implicarían una determinada organización, con rasgos cualitativamente propios, de tales funciones y de las subordinadas a ellas... esto implicaría un funcionamiento psicológico especial...*"

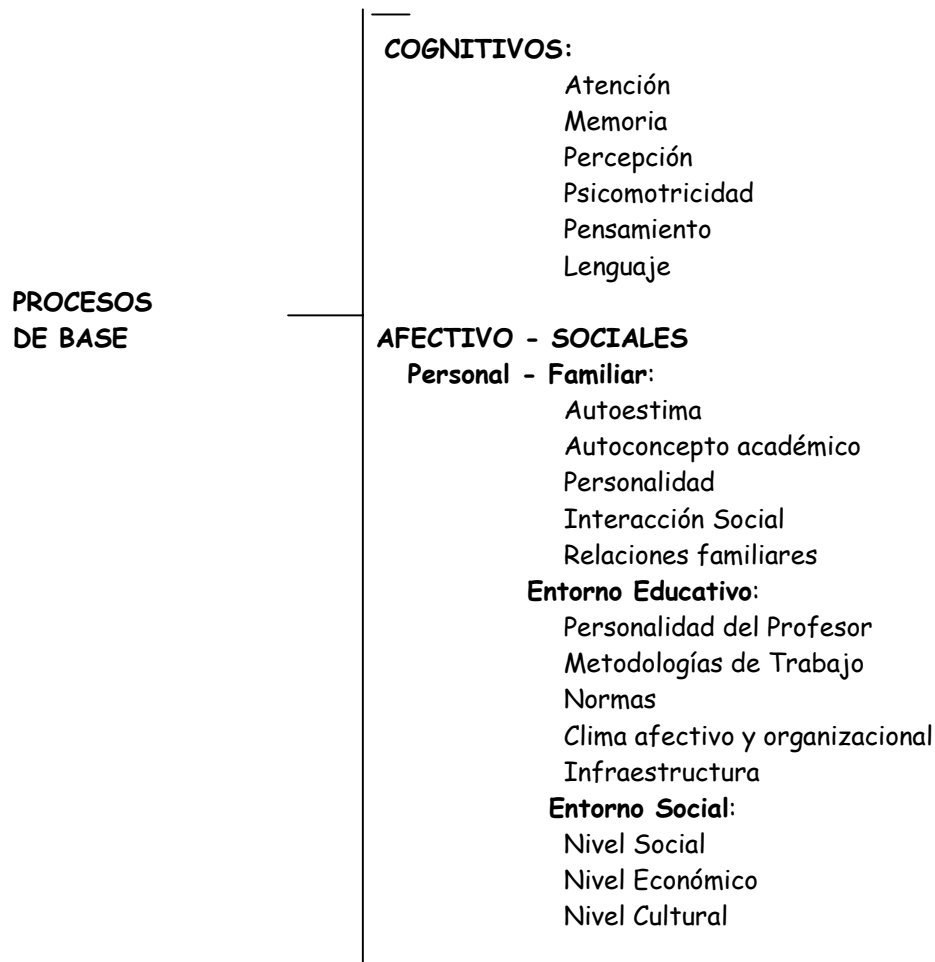
Al mismo tiempo podemos señalar, a la luz de las teorías del aprendizaje y del desarrollo, que el Medio es una condición esencial para que los procesos cognitivos puedan existir. Si entonces sabemos de la importancia del entorno ¿por qué no se le ha dimensionado suficientemente?

Cuando hablamos del Medio ambiente no nos estamos refiriendo solamente a la manipulación instruccional que se puede hacer del proceso de aprendizaje y de desarrollo, estamos pensando, también en las variables afectivas personales y familiares, en las variables sociales de inserción y pertenencia a grupos, en un entorno educativo y, por cierto, en un grupo o subgrupo social y cultural con determinadas características económicas.

Por lo tanto, no sólo debemos hablar de Procesos Cognitivos, también dentro de los procesos a los que se hacía mención, mencionaremos los Procesos Afectivo-Sociales.

Entonces podríamos decir que estos procesos serían: (Careaga, R. 1994)

(Cuadro 4



En este sentido, podemos señalar, entonces, que cualquier alteración en los **Procesos de Base** podría estar relacionado con dificultades para aprender.

Esta operacionalización del concepto de aprendizaje puede, además de permitirnos explicarnos más claramente qué son las Dificultades de

Aprendizaje, diferenciar lo que es un Problema de Enseñanza (o ligado a la enseñanza más que al aprendizaje).

Sin embargo, será necesario hacerse la siguiente pregunta: ¿Por qué los niños con severa deprivación socio - cultural y económica no son todos sujetos con problemas para aprender o de enseñanza?. Sería lógico pensarlo. En esos casos hay una severa alteración de procesos que se funda en la pobreza, la desigualdad de oportunidades, la falta de estimulación y la deprivación social y psicolingüística. Todos los que hemos tenido alguna experiencia docente, en estos sectores, sabemos que esto no se cumple. No es automático que alteraciones tan importantes produzcan necesariamente problemas.

Una buena, o posible, explicación para esta aparente paradoja sería la aplicación del concepto de *resilience* (Bralic, S.1992). Este término, bastante popular en el medio hoy, está tomado de la física y expresa " la capacidad que tiene un cuerpo físico de recobrar su forma primitiva cuando se cesa de ejercer una presión sobre él." Sería opuesto al concepto de "vulnerabilidad". En el campo de la psicología, este concepto nos estaría sugiriendo la idea de que hay sujetos que pueden hacer un enfrentamiento más efectivo a eventos estresantes, severos y acumulativos. Serían *niños resilience* aquellos que pueden lograr un desarrollo de la sanidad mental a pesar de los factores de riesgo que implica la alteración de procesos que hemos mencionado.

Por cierto, la calidad de *resilience* puede darse en cualquier nivel o estrato socioeconómico y nos permitiría explicar esa especie de invulnerabilidad que algunos niños presentan.