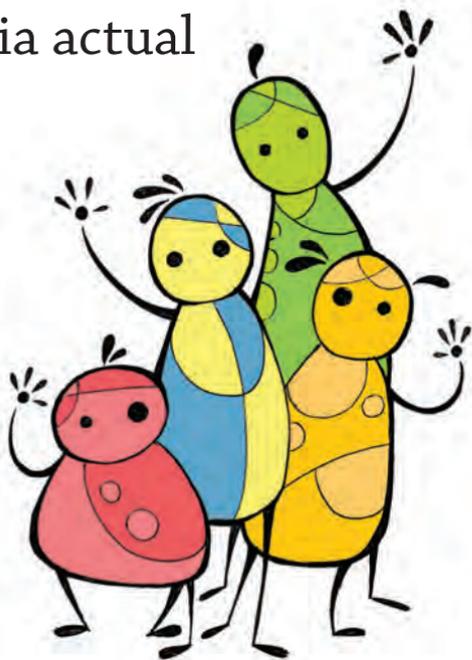


# APROXIMACIONES EN PSICOLOGÍA EDUCACIONAL

Diversidades ante  
la contingencia actual

EDITORES

Claudia Cornejo  
Patricia Morales  
Eugenio Saavedra  
Gonzalo Salas



UNIVERSIDAD  
CATOLICA  
DEL MAULE

**APROXIMACIONES EN  
PSICOLOGÍA EDUCACIONAL**  
Diversidades ante la contingencia actual

EDITORES

Claudia Cornejo  
Patricia Morales  
Eugenio Saavedra  
Gonzalo Salas



APROXIMACIONES EN PSICOLOGÍA EDUCACIONAL  
Diversidades ante la contingencia actual

Editores:

Claudia Cornejo

Patricia Morales

Eugenio Saavedra

Gonzalo Salas

Primera Edición: Julio 2013

ISBN 978-956-353-176-3

Para contactar a los editores:

ccornejoa@ucm.cl

Diseño y diagramación:

Alejandro Abufom Heresi

abufom@gmail.com

Ilustración de portada:

Marcos Amador Rojas

marcos.amador.rojas@gmail.com

**Universidad Católica del Maule**

*Facultad de Ciencias de la Salud*

*Departamento de Psicología*

*Área de Psicología Educacional*

# ÍNDICE

Prólogo	
<i>Diego Durán Jara</i>	
Rector Universidad Católica del Maule	7
<b>Parte I: Cartografías</b>	
Capítulo 1	
Educación, sociedad y cultura: claves para proyectar el siglo XXI.	
<i>Miguel Gallegos, Carlos Bonantini, Víctor Quiroga y Martina Berra</i>	
Universidad Nacional de Rosario, Argentina.	11
Capítulo 2	
Antecedentes históricos de la psicología educacional en Chile.	
<i>Gonzalo Salas y Jorge Inzunza</i>	
Universidad Católica del Maule; Universidad de Chile, Chile.	27
<b>Parte II: Diversidades</b>	
Capítulo 3	
El desarrollo cognitivo desde el modelo de Reuven Feuerstein	
<i>Patricia Morales.</i>	
Universidad Católica del Maule, Chile.	43
Capítulo 4	
Talento académico. Una aproximación al estado del arte.	
<i>Claudia Cornejo y Emilia Benavides</i>	
Universidad Católica del Maule; Liceo Pablo Neruda, Chile.	55
Capítulo 5	
Evaluación del funcionamiento cognitivo de niños y adolescentes con discapacidad intelectual.	
<i>María Teresa Muñoz y Boris Lucero</i>	
Universidad Católica del Maule, Chile.	69
Capítulo 6	
Adolescencia y prácticas sociales en la educación: Aproximaciones a un proceso transicional en un contexto de incertidumbre.	
<i>Roberto Contreras</i>	
Universidad Católica del Maule, Chile.	87

Capítulo 7  
Rol del psicólogo educacional en contextos educativos no formales  
e informales.  
*Luis Alberto Rodríguez*  
Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Perú. 101

### **Parte III: Resiliencia**

Capítulo 8  
Resiliencia y educación: Nuevas miradas.  
*Norma Ivonne González Arratia y José Luis Valdez*  
Universidad Autónoma del Estado de México, México. 119

Capítulo 9  
Resiliencia familiar y mundo rural.  
*Eugenio Saavedra y Ana Castro*  
Universidad Católica del Maule, Chile. 135

Capítulo 10  
Rendimiento académico y representación mental del apego con  
adolescentes hombres y mujeres que muestran alto y bajo nivel  
de resiliencia.  
*Nancy Espinosa y Eugenio Saavedra*  
Universidad Católica del Maule, Chile. 145

Capítulo 11  
El fracaso escolar: Una experiencia española.  
*Raquel Artuch*  
Universidad Nacional de Navarra, España. 161

### **Parte IV: Epílogo**

Capítulo 12  
La Psicología Educativa en perspectiva.  
*Jorge Catalán*  
Universidad de La Serena, Chile. 175

## PRÓLOGO

*Diego Durán Jara*

Rector  
Universidad Católica del Maule

Pareciera no ser una sorpresa aceptar que nos encontramos en un momento de la historia muy particular, un tiempo de cambio, de efervescencia social, de descontento amplio, de aspiraciones en distintas áreas y dimensiones que de alguna manera nos motivan, nos remecen o nos toca. Podemos decir al respecto que claramente la realidad nos envuelve querámoslo o no. Las respuestas o las acciones asociadas —consciente o inconscientemente— que cada uno da o desde otro punto de vista, el modo en que cada uno entiende o percibe estos tiempos de tensión, marcan nuestras acciones. Estas respuestas construidas por cada individuo o por cada colectivo, hacen uso de la experiencia, del conocimiento para elaborarlas y generarlas, afectando la realización de nuestras acciones. Esto es especialmente significativo en el área de la educación.

Es en este ambiente específico donde se presentan o ejemplifican los cambios, las dificultades, las carencias o las tensiones, es el lugar donde se manifiestan y se vivencian, las características de la sociedad. Son los contextos educativos y entre ellos la escuela especialmente, donde se experimentan las realidades globales. Situaciones como la violencia, la carencia de valores, la crisis de autoridad, las frustraciones, etc., tienen en la escuela una posibilidad de proyección concreta y para hacerles frente son muchas las disciplinas que aportan desde sus especialidades al entendimiento de las mismas. Entre ellas de manera específica y concreta la psicología educacional juega un rol importantísimo.

El libro que presentamos, *Aproximaciones en Psicología Educacional. Diversidades ante la contingencia actual*, es precisa-

mente una alternativa académica y de investigación que aporta a la comprensión de muchas de las situaciones que hoy vive el mundo escolar. En esta perspectiva y con el fin de dar cuenta de la diversidad de nuestros contextos en el ámbito escolar, esta obra se presenta en cuatro partes, las que desarrollan el vínculo de la psicología educacional con distintas situaciones de contingencia que se suscitan y se viven en ese extraordinario mundo. Este vínculo no está desconectado de una historia, de hecho la comprensión actual de algunos de los procesos o sentidos que se viven en ese ambiente, tienen o podrían tener como se propone en el texto, su explicación en eventos y sucesos del pasado. Así como lo decíamos en el inicio de este prólogo, muchas de las acciones que realizamos individual o colectivamente se alimentan, nutren o explican desde la experiencia sistematizada o no que hayamos tenido.

La primera parte del libro, “Cartografías”, nos da cuenta de lo histórico. Los hechos del pasado se vinculan, según los autores, de manera concreta con los presentes, esta relación no se explica en términos de causalidad sino de influencias particulares en contextos mayores y más generales. Del mismo modo se aborda, los inicios de la psicología educacional en Chile como una manera de entender también los procesos actuales e incluso sus alcances críticos, en la formulación de una nueva mirada sobre la temática más vinculada con la historia y la cultura. Desde este punto de vista genera una gran discusión sobre el necesario avance que la psicología educacional debiera de vivir en el campo de la comprensión y colaboración en el ámbito escolar.

La segunda parte del libro “Diversidades”, nos muestra distintos aspectos asociados al contexto escolar que en su integración aportan al entendimiento de uno de los actores relevantes del proceso, el alumno y algunas de sus características particulares de vigencia actual. Entre ellas se abordan el talento académico y el tratamiento que este tema tiene hoy, así como también la discapacidad intelectual y la discusión sobre elementos para su evaluación y las prácticas sociales

en adolescentes en contextos de incertidumbre. Del mismo modo en este contexto de entendimiento y de conocimiento, se abre una discusión sobre el rol del psicólogo educacional en ambientes educativos formales y no formales.

La tercera parte del libro “Resiliencia”, da cuenta de uno de los aspectos significativos del último tiempo. El interés de fortalecer o educar a los jóvenes en relación a los cambios, los desafíos, las frustraciones, así como también a la victimización frente a situaciones inesperadas es, hoy por hoy, una herramienta importante a fortalecer en niños y jóvenes y, la discusión que el libro propone, da cuenta de algunas investigaciones actuales y con ello permiten al lector enriquecer su conocimiento del concepto y su aplicación, aun cuando la discusión sobre el mismo y su significado está lejos de llegar a un consenso entre los expertos.

La última parte del libro “Epílogo”, nos presenta una discusión sobre el devenir de la Psicología Educacional, la que luego de la presentación de los capítulos anteriores, en cuanto a su historia en el contexto escolar o educativo y su vínculo con los procesos y políticas educativas, presenta una propuesta de análisis epistemológico que busca definirla y caracterizarla proponiendo la interrogante que pone en el centro de la discusión el futuro asociado a un desarrollo de una psicología educacional latinoamericana.

La psicología educacional en el contexto escolar juega, sin duda como ya lo hemos señalado, un rol preponderante, por ello la discusión y la propuesta temática presente en esta obra, resulta muy atractiva para la comprensión y discusión sobre diferentes problemáticas educacionales y nos entrega de ese modo, herramientas o ideas para el abordaje de las mismas, permitiéndonos buscar caminos de investigación complementarios o soluciones a los problemas que se viven hoy en lo educativo.

*Talca, 03 de Julio, 2013*



## CAPÍTULO 1

### **Educación, sociedad y cultura: claves para proyectar el siglo XXI**

*Miguel Gallegos<sup>1</sup>, Carlos Bonantini<sup>2</sup>, Víctor Quiroga<sup>3</sup>  
y Martina Berra<sup>4</sup>*

Universidad Nacional de Rosario

Como todo inicio de un nuevo siglo, pareciera que las incertidumbres y los interrogantes por el futuro se encuentran a la orden del día. Del mismo modo, el interés y la preocupación por idear escenarios y proyectar diferentes visiones sobre varios aspectos esenciales de nuestra vida también se hacen presentes. Se trata de una condición humana básica que ubica en el mañana la renovada apuesta por la utopía, los ideales y la esperanza de un mundo mejor.

Para poder proyectar lo que viene es imprescindible revisar lo pasado, es decir, el tumultuoso siglo XX. Varias de las circunstancias y sucesos que se están propiciando en la actualidad tienen una importante conexión con los eventos suscitados en el pasado. En ese sentido, una adecuada revisión de lo acontecido durante el desarrollo del siglo XX puede facilitar la comprensión de las condiciones actuales, así como también puede favorecer la proyección de las acciones futuras.

La propuesta de este trabajo consiste repasar los cambios y las transformaciones acontecidas durante el desenvol-

---

1. Doctor en Psicología. Académico Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Correspondencia dirigirla a: maypsi@yahoo.com.ar

2. Doctor en Psicología. Académico Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

3. Psicólogo. Académico Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

4. Psicóloga. Académica Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

vimiento del siglo XX, con el objetivo de identificar los temas que la educación del presente y del futuro inmediato deberá considerar en su agenda. Básicamente se trata de responder a tres interrogantes: 1. ¿Cuáles son los eventos más significativos que desde el punto de vista social, político, cultural, económico e ideológico estuvieron presentes durante el siglo XX?; 2. ¿Qué impacto han tenido esos eventos en el ámbito educativo y cómo se deberían proyectar en la agenda educativa en el siglo XXI?; 3. ¿Qué aportes se están desarrollando desde la psicología?

### **Un somero diagnóstico del siglo XX**

El siglo que acaba de pasar dejó una infinidad de procesos y acontecimientos de los más variados, los cuales imprimieron un paisaje particular a las diferentes instancias de la vida social del mundo contemporáneo. Ese “siglo corto”, tal como lo caracterizara el historiador Hobsbawm (2007), fue el tiempo de las grandes conflagraciones bélicas, donde, por primera vez, las luchas se libraron en el terreno cotidiano de la población civil. También se asistió a las llamadas “guerras étnicas” o el famoso “choque de civilizaciones”, beneficiadas por el afán imperialista, la incomprensión y la intolerancia (Huntington, 2004).

Fue un siglo donde la ciencia y la tecnología tuvieron un desarrollo a gran escala (Bernal, 1979; Price, 1973), favoreciendo, por una parte, grandes avances científicos para el bienestar social y el aumento de la calidad de vida de las personas, aunque, por otra parte, también contribuyeron negativamente a la proliferación de armas nucleares y varios desarrollos tecnológicos que provocaron un impacto medioambiental sin precedentes.

Asimismo el desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones modificaron profundamente el tipo de lazo social, las relaciones interpersonales y la cotidianeidad de las comunidades, aunque de forma desigual

para las diferentes partes del mundo. La virtualización, informatización y digitalización de la sociedad se impusieron como realidad innegable (Lévy, 1995; Mercier, Plassard & Scardigli, 1986; Nora & Minc, 1987). En algunos casos fue una realidad virtual a la que se incorporó gran parte de la sociedad y en otros casos fue una realidad donde se virtualizaron muchas de las problemáticas sociales.

La inseguridad provocada por los vaivenes macroeconómicos y sociopolíticos, sumados a los cambios en las estructuras productivas, tecnológicas e institucionales, así como la indefensión provocada por la desregulación del mercado de trabajo, el retraimiento del Estado y los ajustes de las políticas sociales y de seguridad social favorecieron un marco de gran vulnerabilidad social durante la última parte del siglo XX (Bonantini et al., 2011, 2012; Castel, 1997; Gómez-Jarabo, Simonetti, Bonantini & Quiroga, 2007; Rifkin, 1996).

A partir de la propia dinámica del siglo veinte, el mundo se volvió más globalizado, multidimensional y paradójico, a la vez que inseguro, sensible y permeable a los cambios económicos, políticos, sociales y ecológicos. Lo que antes era pequeño, local y circunscrito a una zona geográfica o región determinada, con el transcurrir de la centuria se fue presentando de manera globalizada, interrelacionada y condicionada por lo que sucedía en otras latitudes (Beck, 1998; Castells, 1998).

El siglo XX fue el escenario propicio para la constitución de diversos organismos internacionales, tales como UNESCO, ONU, OEA, OMS, OIT, FMI, OCDE, CEPAL, etc. Cada uno de estos organismos, a pesar de las diferencias en sus objetivos, ha sido un importante foro de debate y formación de opinión, que ha orientado —para bien o para mal— diversas realizaciones y proyectos macro-globales, como por ejemplo, el planteo de las consignas “salud para todos” y “educación para todos”, y más recientemente la propuesta de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ONU, 2000).

Como cualquier otra centuria, el siglo XX estuvo cargado de ilusiones y esperanzas en sus comienzos, pero tam-

bién de visiones apoloéticas y cataclísmicas hacia su finalización. Su entretiemlo fue caracterizado y rubricado de diversas maneras: era del vacío, era tecnotrónica, era posmoderna, era digital, era virtual, etc. En su devenir convivieron el homo sapiens, el homo videns, el homo economicus, el ser digital y el hombre light, entre otros.

El siglo fue testigo del nazismo, el fascismo, el franquismo, las dictaduras, la guerra fría, la caída del muro de Berlín, la restructuración de los Estados-Nación y los procesos de regionalización e internacionalización de la economía. También fue el tiempo para la consolidación de los derechos humanos y la reconfiguración de las ideas de democracia, ética, solidaridad, libertad, justicia e igualdad. Asimismo se produjo una expansión y masificación de la educación formal, en los diferentes niveles del sistema educativo. Esto se ha conseguido gracias a las políticas de universalización de la educación, los programas compensatorios y el progresivo aumento de los años de escolarización obligatoria, entre otros procesos (Gallagos, 2005, 2008).

Como nunca antes en la historia, el mundo contó con una población más instruida y capacitada. Sin embargo, ese aumento del capital social e intelectual no ha servido para solucionar los grandes problemas de marginalidad, pobreza y exclusión que afectan a grandes regiones y países del mundo. A pesar de contar con mayores recursos e importantes avances científicos en materia de educación, salud y trabajo, que eventualmente podrían solucionar varios de los problemas endémicos, los beneficios no han sido parejos para todos los ciudadanos del mundo debido al ensanchamiento cada vez más fragante de la desigualdad social (Fitoussi & Rosanvallon, 1996).

Las diferentes crisis económicas que se presentaron durante el desarrollo de la centuria movilizaron diversas estrategias de reacomodación y adaptación geopolítica, dejando vencedores y vencidos, aunque la ideología capitalista, sobre todo su extensión neoliberal, siguió marcando el rumbo de la

política económica, más allá de los procesos de resistencia y varios intentos por rectificarla.

La explosión demográfica y los problemas poblacionales inherentes, tales como la gran urbanización, el desplazamiento de grandes cantidades de personas, los contextos de marginalidad y segregación, entre otros, han modificado sustancialmente la naturalidad y cotidianeidad de las comunidades, ciudades y regiones del mundo contemporáneo. Estos aspectos que comenzaron a visibilizarse desde la época de la revolución industrial, se han visto magnificados con el imponente desarrollo social, económico y productivo del siglo XX. Desde luego, el impacto de estos fenómenos no ha tenido una repercusión homogénea en todo el mundo. Mientras que en algunas regiones se han presentado problemas de envejecimiento poblacional, en otras se han concentrado poblaciones favorecidas por la gran cantidad de jóvenes, como en el caso de los países en vías de desarrollo (FNUAP, 1998).

El siglo XX también estableció la coyuntura para las grandes movilizaciones de masas de cuño político-ideológico, las cuales se expresaron en diferentes terrenos: obrero, estudiantil, político, social, cultural e ideológico. Del movimiento obrero, campesino y estudiantil de la primera mitad del siglo, se pasó a la germinación y amplificación de los nuevos movimientos sociales que proliferaron a partir de la segunda mitad del siglo, al fragor de la modernización social, la contracultura, el *rock and roll*, el consumo de estupefacientes, etc. En esta segunda mitad, donde las reivindicaciones se sustentaron en el plano de lo simbólico antes que en el material, emergieron los movimientos pacifistas, feministas y ecológicos, entre otros (Riechmann & Fernández Buey, 1994; Seoane, Taddei & Algranati, 2011).

En el campo gnoseológico, el siglo XX fue testigo de la emergencia y dilatación de diferentes tendencias de pensamiento, como el *Círculo de Viena*, la *Escuela de los Annales*, la *Escuela de Frankfurt*, el *Psicoanálisis*, el *Marxismo*, el *Estructuralismo*, la *Complejidad*, etc. Por todos estos antecedentes, es po-

sible decir que fue el siglo de las ciencias sociales y humanas y en particular de la psicología, ya que tales disciplinas pudieron abrirse camino en la escena científica a través de la construcción teórica y el desarrollo metodológico, aspectos que si bien ya se habían presentado en el siglo inmediatamente anterior, no obstante, tuvieron en el siglo veinte una gran profundización y ampliación.

Indudablemente fue el siglo de la psicología porque durante su devenir no sólo se establecieron las grandes escuelas y los diferentes desarrollos psicológicos, sino además, se logró la legitimación profesional del psicólogo a través de los innumerables aportes volcados en el campo de la salud, el trabajo y la educación. La aparición de la presente obra puede tomarse como un indicador de los innumerables aportes de la psicología al campo educativo. No obstante, hacia el final de este trabajo se expondrán algunas de las áreas psicológicas más relevantes y significativas para el tratamiento de los problemas contemporáneos.

## **El impacto en el ámbito educativo**

Los procesos y acontecimientos reseñados no sólo modificaron la fisonomía de la sociedad contemporánea, sino además, muchos de ellos, lentamente se fueron incorporando como tópicos tratados y abordados en el ámbito educativo. Algunos se incorporaron como temas de actualidad y otros como materias curriculares. En algunos casos aparecieron como unidades anexadas en las materias tradicionales y en otros casos exigieron la apertura de nuevas asignaturas curriculares.

En su conjunto, se asistió a la necesidad de habilitar espacios curriculares para el tratamiento de los eventos y las problemáticas que se fueron presentando con el transcurrir de la centuria. Sin embargo, fueron tan numerosos y tan nucleares los temas a incluir y trabajar en los recintos educativos, que fue necesario plantearlos como nuevos contenidos curriculares transversales. Contenidos que por su naturaleza,

complejidad y amplitud, no sólo desbordaban las unidades didácticas excesivamente atomizadas, sino además, involucraban una transversalidad respecto de los estrictos marcos disciplinarios preestablecidos.

Sin ser exhaustivos, algunas de las temáticas más sobresalientes y significativas que pueden citarse incluyen la educación para la paz, la no violencia y la reducción de los conflictos, cuyo tratamiento estuvo movilizado desde los organismos internacionales. Su importancia radica en la necesidad de proyectar escenarios futuros más contemplativos de los procesos de paz y la disminución de la violencia en el mundo. Para el caso, el fomento de la “cultura de paz” y la necesidad de “aprender a vivir juntos” fueron algunas de las acciones promovidas por la UNESCO, luego de las conflagraciones bélicas y los diversos atentados terroristas que signaron el siglo XX (Mayor, 2003; UNESCO, 1999, 2001).

A partir de estas acciones se planteó la necesidad de brindar asistencia, capacitación y formación en materia de prevención y solución pacífica de los conflictos, la negociación, el consenso y el entendimiento entre los individuos, pueblos y naciones del mundo. Del mismo modo, también se dejó establecido que una cultura de paz no podría asegurarse sin la adecuada garantía de los derechos humanos, la libre determinación, la distribución equitativa de la riqueza, la igualdad de género, la preservación de los recursos naturales y el desarrollo económico y social, entre otros aspectos.

La misma consideración ha recibido la educación en valores, por cuanto se considera esencial poder avanzar en la construcción y socialización de aquellos preceptos que permitan mejorar la convivencia social, la tolerancia hacia lo diferente, el cuidado del medio ambiente, la solidaridad, la diversidad, el género, la ética, la humanidad, etc. (Morin, 1999, 2002; Savater, 2002). En esta materia, cabe recordar el célebre informe *La educación encierra un tesoro*, donde se plantearon los recordados cuatro pilares de la educación: “aprender a conocer”, “aprender a hacer”, “aprender a vivir juntos” y “apren-

der a ser” (Delors, 1996). La escuela y la escolarización más ampliamente, es un lugar propicio para viabilizar la transmisión de estos diferentes valores.

Solidariamente con la idea de revalorizar la transmisión de los contenidos educativos, también se ha propiciado una pedagogía de los derechos humanos, orientada a favorecer el reconocimiento, conceptualización e instrumentalización de los derechos fundamentales (Gallegos, 2006). No sólo se trata de visualizar la importancia del estatuto jurídico y normativo de los derechos en el sistema internacional, sino además, incorporar una visión de los derechos que permita un desarrollo integral de las personas, su condición de ciudadano en el mundo, favoreciendo actitudes y comportamientos que promuevan la comprensión, la tolerancia y la fraternidad entre los diferentes países, culturas, étnicas y religiones del mundo.

La educación ambiental fue otro de los focos atendidos en los nuevos espacios curriculares y el trabajo áulico. En este terreno se ha planteado la necesidad de avanzar hacia un desarrollo sustentable, donde los recursos naturales y el medio ambiente sean considerados como aspectos esenciales de la vida de las personas y las comunidades, en amplia correspondencia e interdependencia con los procesos de globalización. Adicionalmente se ha planteado el desafío de incluir un trabajo prospectivo respecto de la reducción de la pobreza, el hambre, la marginalidad y la desnutrición, cuyas consecuencias han tenido un impacto medioambiental imposible de soslayar.

Las problemáticas relacionadas con la salud también recibieron su atención por parte del ámbito educativo. Probablemente, una de las problemáticas más importante, pero de mayor complejidad y dificultad para ser abordada y desarrollada en el ámbito escolar, ha sido la temática de la sexualidad adolescente y los problemas asociados como el VIH, los embarazos no previstos y la salud sexual en general. Si bien se reconoce una multiplicidad y diversidad de acciones, políticas y programas desarrollados; no obstante, la incorporación de la

temática sobre educación sexual ha representado un gran reto para las escuelas, los directivos y los docentes.

La educación intercultural, la educación bilingüe, la educación para personas con capacidades diferentes, la educación basada en el género y la educación rural fueron otros de los tópicos que se incluyeron en la propedéutica educativa, con el firme objetivo de fomentar escuelas más inclusivas y generadoras de una dinámica social que atienda a la diversidad social y cultural, reconociendo la heterogeneidad del conjunto poblacional educativo. Para tramitar todas estas instancias, se implementaron diseños flexibles, se promovieron diversas adaptaciones curriculares, se desarrollaron escuelas especiales, se capacitaron a los docentes y se diversificó de la oferta educativa, entre otras acciones.

Desde luego que el señalamiento de todas estas temáticas no cumple con el mero objetivo de la descripción *per se*, sino que intenta llamar la atención respecto de su actualidad y su corta presencia en los medios educativos. Cabe enfatizar que estas temáticas se han incorporado, no sin dificultad, como contenidos enseñables muy recientemente, con lo cual todavía es esperable un desarrollo teórico más coherente y estructurado. Incluso, su tratamiento educativo no siempre ha estado acompañado por el mejor desempeño docente, ya que éstos debieron afrontar el desarrollo de tales temáticas sin la debida capacitación. Desde luego que no se trata de culpabilizar o responsabilizar a los docentes. Existe un entramado social, político, económico, cultural e ideológico que debe ser tenido en cuenta a la hora de valorar el desempeño docente, su orientación y las prácticas sustentadas.

Es importante indicar que todas las temáticas referidas contienen una amplia solidaridad teórica y representan un importante desafío para la educación del presente y del mañana. Sin embargo, conviene reparar en la complejidad, entramado y densidad teórica que cada una de ellas exhibe. Conceptos tales como igualdad, diversidad, democracia, tolerancia, derechos humanos, sexualidad y paz, entre muchos otros,

no son fáciles de traducir en prácticas educativas y contenidos enseñables, menos aun cuando se los quiere integrar en un conjunto susceptible de ser transmitido. Por tanto, afrontar el desafío de orientar y conducir prácticas en esta dirección requiere de una capacitación que desborda ampliamente los tradicionales esquemas de la formación y profesionalización docente.

Con todo, resulta necesario esbozar algunas reflexiones sobre las implicancias que estas temáticas han tenido para el ámbito escolar. Es indudable que todo este acontecer ha significado un gran esfuerzo por parte de las instituciones educativas y sus cuerpos docentes. Además de las tradicionales funciones de enseñanza, los maestros y los directivos se han visto sobrecargados con la incorporación de estas nuevas temáticas, que si bien son importantes y se vuelven foco de atención, no pueden ser asuntos de exclusiva competencia de la escuela. El tratamiento de todas estas temáticas debe ir acompañado por acciones de las políticas públicas, la sociedad civil y las propias familias.

Evidentemente la escuela se ha visto sobre-investida con la imperiosa necesidad de brindar una formación que pueda responder eficazmente a la solución de muchos problemas de la sociedad actual, con lo cual su función se ha sobredimensionado enormemente. Aquí es importante señalar que la escuela no puede ni debe constituirse en la garante de solucionar todos los problemas que existen en la sociedad. Asumir esta responsabilidad implicaría perder los objetivos para la cual fue creada. Si bien es cierto que puede contribuir muy positivamente con la resolución de muchos problemas sociales, no obstante, sería una gran irresponsabilidad asumir otros encargos para los cuales no está preparada ni podría responder eficazmente.

Dado que la educación contiene ese lugar de reservorio social, donde siempre se cifran todas las esperanzas y las utopías, es muy fácil que sea identificada como el ámbito desde el cual se proyecten los cambios que necesitamos como

sociedad, pero no debemos caer en esa tentación. La educación tiene un límite en cuanto a su capacidad para resolver cuestiones que socialmente no están dadas. Por eso volvemos a insistir en la importancia de integrar los otros estamentos de la sociedad como la política, las familias, las instituciones, las organizaciones no gubernamentales, etc., si pretendemos colaborar en el desafío educativo del siglo XXI.

### **La contribución psicológica**

Tal como se ha planteado, el siglo XX fue, entre otras cosas, el siglo de la psicología. Durante su desarrollo, no sólo se han logrado importantes avances en materia científica y profesional, sino además, la psicología se ha incorporado al paisaje cotidiano de la vida sociocultural, contribuyendo con la resolución de innumerables problemas sociales. En gran medida, el importante desarrollo profesional de la psicología y la consecuente diversificación de áreas de investigación y trabajo durante el siglo XX, estuvo condicionado por las múltiples y diversas demandas sociales, políticas, bélicas, industriales, educativas, culturales, económicas y productivas, entre otras.

En consecuencia, es posible decir que la psicología se desarrolló al compás de los cambios y transformaciones acontecidas durante el desenvolvimiento del siglo XX. Sucede que detrás de todas las problemáticas y procesos descritos existe un alto componente psicológico y psicosocial involucrado, por tanto, conviene indicar, aunque sea brevemente, algunas de las áreas psicológicas que están en estrecha vinculación con los temas tratados más arriba.

Por ejemplo, la psicología de la paz se ha visualizado como un desarrollo relativamente reciente, integrando diferentes recursos teóricos y metodológicos, se propone investigar, comprender y dar respuesta a los problemas de la guerra, la violencia, el crimen, la agresión y el conflicto entre grupos, comunidades y países (Ardila, 2001). En esta área, donde se encuentran una amplia correspondencia con el campo psico-

social más general, se han desarrollado importantes acciones de atención a las víctimas producto del terrorismo, las dictaduras, las guerrillas, el desplazamiento forzoso, etc. (López, Pearson & Ballesteros, 2008).

La psicología ambiental y ecológica es otra de las áreas promovidas para dar respuesta a los problemas habitacionales, comportamentales, medioambientales y espaciales de los sujetos y sus comunidades. La psicología ambiental no sólo se recorta como un área de especialización, sino además, guarda una relación directa con otras áreas emergentes como la psicología del tránsito y la psicología de las emergencias y catástrofes.

Desde el área de la psicología comunitaria también se han desarrollado importantes acciones para favorecer el desarrollo de las comunidades y el afrontamiento de las problemáticas específicas, tanto en el terreno del hábitat y la salud como en el terreno de la educación y el trabajo. Varios de los programas e intervenciones realizadas han sido potentes resortes de prevención de las enfermedades y de promoción de la salud, así como importantes mecanismos de fortalecimiento y potenciación de los propios recursos que tienen las comunidades para revertir situaciones de pobreza, analfabetismo, enfermedad, desocupación, marginalidad, corrupción, etc. (Montero, 2003).

La psicología del desarrollo y del ciclo vital ya ha demostrado con suficiencia los innumerables aportes para la salud, el crecimiento, la nutrición, el bienestar y el desarrollo pleno tanto de niños y adolescentes como de adultos y adultos mayores. La llamada *psicología cultural* o *psicología de los pueblos*, aunque también rubricada como *etnopsicología* (Díaz Guerrero, 1995), ha venido desarrollando importantes avances teóricos para la comprensión del carácter nacional de los pueblos, sus costumbres e idiosincrasia, así como todo el campo ideológico y político que los atraviesan.

Otras áreas igualmente gravitantes para la atención de los problemas sociales contemporáneos son las tradiciona-

les áreas de la psicología social, la psicología del trabajo y las organizaciones, la psicología clínica, la psicología de la salud, etc. Sin duda, el campo específico de la psicología educacional —o psicología educativa— no sólo ha realizado aportes concretos, sino además, se ha nutrido de los avances de las otras áreas de trabajo de la psicología y disciplinas conexas.

El afrontamiento y resolución de los problemas que afectarán al mundo del siglo venidero requerirá de la estrecha colaboración intra, inter y transdisciplinaria. Como se ha reconocido ampliamente, la complejidad de los fenómenos contemporáneos impone el desarrollo de una visión teórica y metodológica que sepa integrar los saberes fragmentados por la excesiva especialización intra-disciplinaria (Morin, 1998).

A juzgar por todos los aportes y desarrollos psicológicos, es posible vislumbrar que la psicología seguirá teniendo un rol activo en la resolución de los problemas contemporáneos y en todas aquellas temáticas que se proyecten como problemas acuciantes en el siglo XXI. Las problemáticas señaladas representan algunos de los desafíos que la psicología deberá seguir atendiendo si pretende ser una clave del desarrollo futuro de la sociedad.

## Referencias bibliográficas

- Ardila, R. (2001). ¿Qué es la psicología de la paz? *Revista Latinoamericana de Psicología*, 3(1), 39-43.
- Beck, U. (1998). *¿Qué es la globalización?* Barcelona: Paidós.
- Bernal, J. (1979). *La ciencia en nuestro tiempo*. México: UNAM/ Nueva Imagen.
- Bonantini, C. Quiroga, V., Cattaneo, R. & Mandolesi, M. (2011). De la psicología en el campo del trabajo a la vulnerabilidad psicosociolaboral. Metodología y práctica de la construcción conceptual. *Cuadernos Sociales*, 11, 121-145.
- Bonantini, C. Quiroga, V., Simonetti, G., Cattaneo, R. & Mandolesi, M. (2012). De la psicología en el campo del tra-

- bajo a la vulnerabilidad psicosociolaboral. Metodología y práctica de la construcción conceptual (Segunda Parte). *Cuadernos Sociales*, 12, 47-59.
- Castel, R. (1997). *La metamorfosis de la cuestión social*. Buenos Aires: Paidós.
- Castells, M. (1998). *La era de la información: economía, sociedad y cultura. La sociedad red*. Tomo I. Madrid: Alianza.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Santiago: Santillana/UNESCO.
- Díaz Guerrero, R. (1995). Una aproximación científica a la etnopsicología. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 27(3), 359-389.
- Fitoussi, J-P & Rosanvallon, P. (1996). *La nueva era de las desigualdades*. Buenos Aires: Manantial.
- FNUAP. (1998). *El estado de la población mundial: las nuevas generaciones*. Nueva York: Fondo de Población de las Naciones Unidas.
- Gallegos, M. (2005). La educación en Latinoamérica y el Caribe: puntos críticos y utopías. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 35(1/2), 7-34.
- Gallegos, M. (2006). La necesidad de repensar la historia de los derechos humanos en Argentina. En A. M. Mulcahy (Comp.), *Concurso de ensayos: derechos, económicos, sociales y culturales*. Buenos Aires: Grupo Voluntópolis.
- Gallegos, M. (2008). La nueva fase de políticas de la calidad educativa en Latinoamérica y el Caribe: medición y evaluación del rendimiento académico. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 38(1/2), 9-34.
- Gómez-Jarabo, G., Simonetti, G., Bonantini, C. & Quiroga, V. (2007). Vulnerabilidad psicosociolaboral, trabajo y salud mental. *Psicopatología*, 27(1/2), 45-70.
- Hobsbawm, E. (2007). *Historia del siglo XX*. Buenos Aires: Crítica.
- Huntington, S. (2004). *El choque de civilizaciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Lévy, P. (1995). *¿Qué es lo virtual?* Barcelona: Paidós.
- López, W., Pearson, A. & Ballesteros, B. (Eds.) (2008). *Victi-*

- mología. Aproximación psicosocial a las víctimas*. Bogotá. Pontificia Universidad Javeriana.
- Mayor, F. (2003). Educación para la paz. *Educación XXI*, 6, 17-24
- Mercier, P., Plassard, F. & Scardigli, V. (1986). *La sociedad digital*. Buenos Aires: Ariel.
- Montero, M. (2003). *Teoría y práctica de la psicología comunitaria*. Buenos Aires: Paidós.
- Morin, E. (1998). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morin, E. (1999). *La cabeza bien puesta*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Morin, E. (2002). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Nora, S. & Minc, A. (1987). *La informatización de la sociedad*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- ONU. (2000). *Declaración del Milenio*. Nueva York: ONU.
- Price, D. (1973). *Hacia una ciencia de la ciencia*. Barcelona: Ariel.
- Riechmann, J. & Fernández Buey, F. (1994). *Redes que dan libertad*. Buenos Aires: Paidós.
- Rifkin, J. (1996). *El fin del trabajo*. Buenos Aires: Paidós.
- Savater, F. (2002). Globalización de los valores. En J. Martínez (Comp.), *Observatorio siglo XX*. Buenos Aires: Paidós.
- Seoane, J., Taddei, E. & Algranati, C. (2011). El concepto 'movimiento social' a la luz de los debates y la experiencia latinoamericana recientes". *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 4(3), 169-198.
- UNESCO. (1999). *Declaración de una cultura de paz*. UNESCO.
- UNESCO. (2001). *Aprender a vivir juntos ¿Hemos fracasado?* Ginebra: UNESCO.



## CAPÍTULO 2

### **Antecedentes históricos de la psicología educacional en Chile**

*Gonzalo Salas*<sup>1</sup>

Universidad Católica del Maule

*Jorge Inzunza*<sup>2</sup>

Universidad de Chile

El presente trabajo cumple con el objetivo de dar a conocer una primera aproximación al desarrollo de la psicología educacional en Chile, con la finalidad de describir sus inicios formales desde fines del siglo XIX hasta algunos procesos presentes en la actualidad. El trazado de la psicología educacional comulgó tempranamente con la educación y fundamentalmente con el desarrollo de la pedagogía, ya que la psicología científica germina en Chile en el contexto educativo y en los gabinetes de experimentación.

La psicología en Chile tiene diversos marcos de referencia y una de las primeras tradiciones fue impulsada desde Inglaterra por Andrés Bello —primer rector de la Universidad de Chile—. Dicha casa de estudios fue el lugar donde se comenzó a forjar la ciencia, de hecho el mismo Bello (1843) planteó que la instrucción general y la educación del pueblo eran los objetos más importantes a los que debía dirigir la atención el gobierno. En su libro, *Filosofía del Entendimiento* (Bello, 1881) abordó algunas cuestiones psicológicas y se refirió fundamentalmente a la entonces denominada “psicología

---

1. Doctor (c) en Educación, mención mediación pedagógica. Académico Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad Católica del Maule, Chile. Correspondencia dirigirla a: gsalas@ucm.cl

2. Doctor (c) en Educación. Académico Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile.

mental” que a su juicio tenía por objeto conocer las facultades y operaciones del entendimiento.

## **Los primeros intentos desde finales del siglo XIX**

La psicología conectada con la educación tiene en Chile sus prolegómenos en la obra de Valentín Letelier. En *Filosofía de la Educación*, publicado por primera vez en 1891, plantea la importancia decisiva que cobró la psicología científica desde finales del siglo XIX, siendo su tesis fundamental que la educación jamás iba a resolver los problemas pedagógicos por sí sola, mientras prescindiera del auxilio que la psicología ofrecía (Letelier, 1927). El autor, conocía con propiedad los trabajos desarrollados en Europa por J.J. Van Biervliet, A. Binet y E. Claparède; en Norteamérica por W. James y en el cono sur de América, específicamente en Argentina por H. Piñero y V. Mercante.

El mismo Letelier, fue quien influyó marcadamente para que en 1889, se creara el *Instituto Pedagógico* de la Universidad de Chile. En aquel contexto llegó al país una generación de profesores alemanes entre los que se encontraba Georg Heinrich Schneider, quien creó el primer *Programa de Pedagogía* (Schneider, 1895) y posteriormente Wilhelm Mann, el cual desarrolló una frondosa obra en el ámbito de la psicopatología y la psicología educacional. Este último, también creó un laboratorio de psicología experimental, el segundo en Chile, tras el creado en 1905 por Rómulo Peña, en la *Escuela Normal de Copiapó*. Para profundizar con más detalle el período 1885-1919, véase el trabajo de Barrera en el año 2010. En este contexto, Arias (2011) planteó que la pedagogía experimental fue el *alter ego* de la psicología experimental, de modo que la psicología y educación —o más específicamente la pedagogía— se encontraban unidas a través de la experimentación y la importancia de ésta en el proceso enseñanza-aprendizaje.

## **La relevancia de Luis Tirapegui y Amanda Labarca**

Dos de los principales artífices de la psicología educacional de la primera mitad del siglo XX fueron Luis Tirapegui y Amanda Labarca. El primero desarrolló fundamentalmente la psicometría y la segunda impulsó las nuevas orientaciones de la enseñanza.

Tirapegui, fue el continuador de la obra de Mann, llevando su obra al plano aplicado, específicamente desde la psicometría. En el prólogo del libro *El desarrollo de la inteligencia medido por el método Binet-Simon* (Tirapegui, 1928) escrito por Luis Gómez Catalán, queda claro el rol de observador cotidiano que debe tener el maestro en el descubrimiento de los naturales intereses e inclinaciones del educando, a fin de orientarlos de acuerdo a sus propios recursos y necesidades. De aquí se puede desprender la importancia del trabajo que Luis Tirapegui realizó desde el Instituto Pedagógico en la evaluación de los estudiantes.

Fue la primera vez que en Chile se adaptaba un test de dichas características. La primera edición apareció en 1925 y fue preparada a base de la revisión del Dr. Lewis Terman, profesor de la Universidad de Stanford en Estados Unidos. Se consultaron las escalas originales de Alfred Binet, quien a nivel mundial era uno de los tres personajes más relevantes de la psicología científica francesa junto a Theodule Ribot y Pierre Janet (Salas, 2010), ya que la evaluación de la inteligencia humana constituyó uno de los ejes más relevantes en la labor del psicólogo moderno.

Es importante aclarar que Tirapegui fue el primero que habló en Chile estrictamente de Psicología Educacional, de hecho, el primer trabajo específicamente sobre esta materia lo realizó en 1930, donde se refiere a la psicología del aprendizaje, al movimiento de la escuela nueva y a los problemas del dominio de la psicología educacional (Tirapegui, 1930).

Amanda Labarca, por su parte, fue divulgadora de la

psicología norteamericana, cambiando el predominio de la influencia europea que hasta ese momento existía en la pedagogía (Salas, 2012). Amanda describió los estudios psicológicos del niño que realizaron William James, Granville Stanley Hall, James Mark Baldwin y Edward L. Thorndike, entre otros, los cuales servían de base a toda teoría educativa (Labarca, 1927). Esta connotada educadora fue también partidaria de las ideas de John Dewey, de quien tomó sus investigaciones éticas y la formulación de los fines sociales de la educación.

El pensamiento de Dewey se denota en la siguiente definición de Labarca (1927) “la escuela debe enseñar al hombre a vivir una existencia más armoniosa socialmente más rica de significados, más de acuerdo con la evolución progresista de la humanidad” (p. 54).

Todo este período fue especialmente desafiante para la educación en Chile. La década de 1920 coronaba la emergencia de una generación de pedagogos que consiguió llevar a cabo una reforma educacional, que pese a su corta aplicación dejó huellas imborrables como fueron los liceos experimentales, inspirados en la filosofía democratizante de Dewey (Inzunza, 2009). Hacia 1930, la Universidad de Concepción también adquiere un “Gabinete Psicotécnico” para apoyar la formación de profesores y su primer director fue René Ríos. El surgimiento de la psicología en esta universidad se asocia a los trabajos en psicología educacional de E. Thorndike (Bravo, 1983, 2004).

## **La Escuela Especial de Desarrollo**

Como parte del movimiento reformista de la época, surgió una nueva institución denominada *Escuela Especial de Desarrollo*, la cual fue resultante de un movimiento inconexo en sus inicios y que llegó a adquirir forma propia con la dictación del decreto 5.881 del 19 de diciembre de 1928, que creó las escuelas experimentales y de la ley 5.291 del 22 de Noviembre de 1929, llamada de Educación Primaria. Así el artí-

culo 5 de la ley 5.291 planteaba que la *Escuela Especial de Desarrollo* debía procurar una educación apropiada a los niños cuya condición intelectual les impidiera adaptarse con éxito a los trabajos escolares ordinarios (Sandoval, 1950).

En la primera etapa de instalación, el profesor Lloyd N. Yepsen instauró las bases de esta nueva escuela y desde 1929 a 1931 los profesores chilenos que le acompañaron aceptaron sus enseñanzas, aun cuando se comprendía que no se acomodaban del todo a nuestro medio. Posteriormente existió una etapa de estabilización bajo la dirección del profesor chileno José Flores Muñoz, donde la escuela se comenzó a organizar para crear sus propios principios didácticos y organizativos.

Finalmente desde 1943 con la dirección de Gonzalo Latorre, se alcanzó un importante progreso que diferenciaría tres secciones para la atención de los niños, los cuales se exponen en la tabla 1. A este respecto, Sandoval (1945) planteó

**Tabla 1. Secciones de la Escuela Especial de Desarrollo**

<b>Secciones</b>	<b>Condiciones intelectuales y sociales del alumno</b>
Cursos diferenciales	Deficientes mentales leves y “falsos deficientes”, sin estigmas degenerativos, primeros fracasos escolares, viven en el barrio de su respectiva escuela.
Medio pupilajes	Deficientes mentales medianos, estigmas degenerativos leves, escolaridad fracasada, proceden de Santiago de todo tipo de condición social, hogares desorganizados o medianamente organizados.
Internados	Deficientes mentales graves, estigmas degenerativos más acusados, alteraciones neurológicas diversas, alteraciones pre-psicóticas, escolaridad fracasada. Proceden de provincia o de hogares de Santiago completamente desorganizados, abandonados sociales.

que en Chile se contaba con una sola escuela para estudiantes “deficientes”, la cual atendía escasamente a 200 alumnos y que en 1944 logró instalar una sección de internado y organizó a otras escuelas diferenciales en Santiago. Esta escuela comenzó a cambiar el rumbo y la dirección de la educación, ya que paulatinamente fue desarrollando un trabajo más personalizado al atender a un grupo de estudiantes con necesidades educativas especiales, aun cuando era embarazoso y en cierta medida imposible de acuerdo al *zeitgeist* de la época, comprender la inclusión educativa como la entendemos hoy.

## **A mediados del siglo XX**

El 27 de Octubre de 1941 y por aprobación del Honorable Consejo Universitario de la Universidad de Chile, se creó el *Instituto de Psicología* dirigido por Abelardo Iturriaga, el cual se dividió en cinco departamentos, dos de los cuales se relacionaban con la psicología educacional. Estos eran el departamento de psicología experimental y diferencial y el departamento de investigaciones psicopedagógicas (Salas & Lizama, 2013). Cabe señalar que la relación entre el desarrollo de los profesores de la enseñanza secundaria de Chile —los únicos que se formaban en las universidades en esa época— y la psicología seguía siendo íntima. De hecho, estos departamentos del *Instituto de Psicología* se encontraban situados al interior del *Instituto Pedagógico*. En este contexto, los estudios científicos estuvieron orientados desde la psicometría aplicada hacia la psicología educacional.

Esta importancia de los estudios relacionados con psicología y educación se refleja en las cátedras de *Psicotecnia*, y *Orientación Vocacional y Educacional*. Ambas presentadas como cátedras de especialización en el primer plan de estudios de 1946, en la recién creada carrera de psicología de la Universidad de Chile que comenzó a funcionar en 1947 (Nassar, 1955). En este período aparecen trabajos tales como: *Características psicosociales del niño chileno aban-*

*donado y delincuente* de A. Iturriaga y Quezada, *El desarrollo físico del niño chileno abandonado y delincuente* de A. Hernández y V. Santibáñez e *Ideales de vida de los estudiantes secundarios* de E. Orellana (Bravo, 2004).

La fundación de la carrera de Psicología en la Universidad de Chile (1947) fue pionera en América del Sur. Probablemente la tradición alemana experimental y el auge del positivismo marcaron la formación de estos primeros psicólogos, a diferencia de la formación de tipo más fenomenológica y psicoanalítica de la Pontificia Universidad Católica, que abre la carrera de Psicología en 1954, la cual dependió por tres años del *Instituto de Pedagogía*. Cabe señalar que la temprana movilización de los estudiantes de la carrera de psicología en la Universidad de Chile generó cambios curriculares que buscaron orientar su malla curricular a establecer cuatro especializaciones: Psicopedagogía, Psicología Clínica, Psicotecnia y Criminología; formato que se mantuvo aproximadamente por 12 años (Ligüeno, Parra, Moncada & Laborda 2010).

Siguiendo en la Universidad de Chile, desde el año 1968 se comenzó a desarrollar la reforma universitaria y entre los años 1970 y 1973 el área educacional se impregna de un interés social incluyéndose la asignatura *Sociología de la Educación*, añadiéndose al ciclo de especialización un curso de *Psicología Educacional*. Por su parte, en la Universidad Católica se destaca la reestructuración del departamento de psicología infantil bajo la dirección de Sergio Yulis, creándose un departamento de psicología educacional y un departamento de clínica infantil, este último funcionando con un enfoque piagetano, cursándose las asignaturas de Taller de psicología educacional, Bases psicológicas de la educación preescolar, Aprendizaje escolar y Desarrollo del pensamiento lógico conceptual (Salas & Lizama, 2013).

## **La dictadura: represión y neoliberalización**

El golpe de estado de 1973 trajo consigo severas con-

secuencias para la sociedad en su conjunto, resultando para el caso específico de las universidades en la intervención militar de los puestos de dirección; la exoneración, secuestro, tortura, asesinato, desaparición y/o exilio de académicos/as y estudiantes vinculados o simpatizantes de la izquierda política; el cierre de carreras definidas como cunas del pensamiento marxista —sociología, filosofía, periodismo, historia, teatro, etc—. En este contexto, la carrera de Psicología de la Universidad de Chile fue temporalmente clausurada (Ligüero, et al., 2010). Los organismos de representación como partidos políticos, centros de estudiantes y sindicatos fueron prohibidos, en su lugar se instalaron mecanismos de vigilancia ideológico-política y de amedrentamiento (Cox, citado en Núñez, 2005). Del mismo modo, el “Pedagógico” se separa de la Facultad de Filosofía de la Universidad de Chile, transformándose en 1986 en una casa de estudios superiores de carácter autónomo: la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación —UMCE—.

La Carta Constitucional de 1980 marcó un punto de inflexión fundamental en la concepción del Estado chileno, el cual abandona su responsabilidad por mantener una enseñanza terciaria pública —educación superior—, a favor de asegurar únicamente la existencia de la educación básica gratuita. Un año más tarde, se desarticula a las dos universidades nacionales existentes, la Universidad de Chile y la Universidad Técnica del Estado, desmembrándolas en una serie de universidades autónomas. El decreto con fuerza de ley n°4 del 14 de enero de 1981, autorizó la creación de universidades e institutos privados de educación superior, marcando el momento en que se puede hablar en Chile de la conversión de la educación en un bien transable en el mercado (Ruiz, 2010). Desde 1981 a 1990 nacieron 16 nuevas Carreras de Psicología en 14 universidades —entre ellas tres públicas y once privadas—.

La apertura de esta carrera en la mayoría de las nuevas universidades estuvo asociada al prestigio que gozaba y al aparente bajo costo de implementación (Salas & Lizama, 2013). Esta tendencia no sólo se mantuvo, sino que se incre-

mentó durante los gobiernos democráticos post-dictadura. En el período 1991-2000 se abrieron 19 nuevas carreras y, entre 2001-2010, un descomunal número de 87. En total se encuentran 147 programas de pregrado en Psicología, dictados en 42 universidades<sup>3</sup>. La lógica de mercado constituye hasta nuestros días el principal criterio de expansión de la carrera. Actualmente un 84% de la oferta de carreras de Psicología en Chile es privado, cifra que asciende a un 89% si consideramos a las universidades confesionales y a la Universidad de Concepción. Sin embargo, el carácter público en Chile es altamente controvertido en el ámbito de la educación superior<sup>4</sup>. Algunas mallas curriculares de estas nuevas universidades tendieron a focalizarse en la enseñanza de las diversas corrientes de Psicología Clínica, marginando en cierta medida las áreas sociales y con ello a la Psicología Educacional.

### **La nueva reforma educacional y la psicología educacional**

Los primeros años de la reinstalación del régimen democrático en Chile implicaron nuevos desafíos para la formación de psicólogos y psicólogas. La lógica del Estado Mínimo de la dictadura militar debía ser reemplazada por políticas de reparación y promoción de mayor equidad. Los derechos humanos, la salud y la educación aparecieron entonces como

---

3. La discusión respecto a la cantidad de programas de psicología en Chile es altamente compleja, ya que no hay datos concluyentes. Recientemente Luco (2010) planteaba que la expansión ha sido incontrolada y poco racional. En él se describen los datos de 171 programas, en modalidades tanto diurnas y vespertinas; con una duración en semestres muy variable con programas que dictan la carrera en 8 semestres y otras en 12, por lo cual la fragmentación y diversidad en los curriculum es muy evidente.

4. El financiamiento estatal de las universidades consideradas públicas no supera el 20% en el mejor de los casos del total de gastos —lo cual empuja a las universidades a una fuerte lucha por captar estudiantes y a vender servicios—, haciendo que la denominación pública sea más bien un arcaísmo del sistema educacional. Los estudiantes y sus familias pagan en las universidades chilenas, sean públicas o privadas, más de 2 millones de pesos al año —más de 4500 dólares—. La OCDE en su informe de 2009 evidencia este hecho, señalando sencillamente que en Chile no existen universidades públicas.

áreas privilegiadas para la intervención estatal. Sostenemos aquí que las primeras políticas de focalización educacional — en vigor desde 1990— y la Reforma Educacional Escolar de 1996 influenciaron de modo decisivo la apertura de un campo formativo, profesional, de investigación, e incluso gremial para los psicólogos(as) educacionales en Chile.

Esta apertura se tradujo en la complejización de la formación en esta área, más allá de una visión meramente clínica y psicodiagnóstica en las escuelas, aún cuando es importante subrayar que estas corrientes aún continúan desarrollándose. Probablemente la gran influencia que tuvieron los psicólogos educacionales en las reformas educativas de España y las asesorías posteriores a países de nuestra región incidieron decisivamente en la progresiva participación de los psicólogos(as) en distintos niveles de las políticas educacionales chilenas. La aparición de nuevas asignaturas y especializaciones en Psicología Educacional o Escolar responden a este diálogo con la política pública de los 90'. Hasta el año 2011 sólo 6 programas de Psicología, de los 147 existentes, otorgaban menciones, donde cinco de ellas ofrecían la mención en Psicología Educacional.

Ya en la década del año 2000, el Ministerio de Educación —Mineduc— convocó a generar alianzas de trabajo con las universidades, específicamente con las carreras de Psicología y Trabajo Social, para articular un programa de atención a jóvenes de las escuelas secundarias o medias<sup>5</sup>. Esta relación establece la base de la conformación en algunas universidades de equipos de asesoría directa a las escuelas —hoy inscritas dentro del ámbito de las Asesorías Técnicas Externas—, como también el aumento de investigaciones relacionadas a los programas implementados por el Mineduc en diversas áreas.

Una segunda área de interrelación con las políticas públicas se ha promovido a través de la creación del Fondo de

---

5. En Chile estas escuelas son conocidas como Liceos.

Investigación y Desarrollo en Educación —FONIDE<sup>6</sup>—en el año 2006, el cual tiene como propósito fortalecer, incentivar y apoyar la investigación y desarrollo en educación de calidad en el ámbito nacional, de manera tal de favorecer la incorporación de más y mejor evidencia a la toma de decisiones de política sectorial. De este modo, se busca desarrollar explícitamente líneas de investigación que respondan a las necesidades del estado. En este contexto, el desarrollo autónomo de la investigación en las universidades chilenas es muy limitado, dada la orientación de autofinanciamiento a la cual están sometidas. La aparición de este fondo se convierte en un incentivo para volcar los esfuerzos individuales y colectivos a satisfacer los requerimientos del Mineduc.

En la línea de la institucionalización y divulgación, las *Jornadas Internacionales de Psicología Educativa* creadas el año 2000, en la Universidad de La Serena, por iniciativa del Dr. Jorge Catalán, han logrado ser un importante centro de encuentro de los psicólogos e investigadores en el área. La última versión la desarrolló el Departamento de Psicología de la Universidad Católica del Maule y las XIII jornadas vuelven al lugar que naturalmente las vio nacer. Por su parte, el año 2005 se creó la *Asociación Nacional de Psicólogos Educativos* —ANPSE— la cual participó de la creación del Decreto 170, del 14 de Mayo de 2009, el cual fija las normas para determinar los alumnos con NEE que son beneficiarios de las subvenciones para educación especial.

En la actualidad, la presencia de la Psicología Educativa sigue estrechamente relacionada con el desarrollo de las políticas educativas. Es así como sigue teniendo una fuerte presencia en ámbitos como: la elaboración y aplicación de los instrumentos de medición de la calidad, la construcción de programas asociados a la afectividad y sexualidad y la asesoría técnica externa de escuelas enmarcado en las posibilidades que otorga la Ley de Subvención Escolar Preferencial

---

6. <http://centroestudios.mineduc.cl/index.php?t=96&i=2&cc=2062&tm=2>

—SEP—, orientados a lo que se ha denominado “mejora escolar”. Otras áreas de ejercicio más focalizado o emergentes son las NEE y el trabajo de educación popular, siguiendo la herencia de la educación popular de Paulo Freire.

## **Discusión**

La historia de la educación chilena se ha desarrollado en estrecha relación con la psicología, desde sus años fundacionales hasta nuestra última Reforma Educacional de 1996. Si bien es cierto este contacto es rastreable desde el siglo XIX, no es hasta la década de 1990 cuando comenzamos a observar la configuración de un campo científico y profesional masivo ligado a la Psicología Educacional.

En esta nueva etapa de la reforma, la psicología educacional chilena aparece fuertemente interactuando con las políticas educativas vigentes, con sus marcos conceptuales y políticas de investigación. En este sentido, podríamos interrogarnos sobre la posibilidad de una Psicología Educacional que sobrepase la funcionalidad prescrita por la política pública. Las referencias bibliográficas que podemos encontrar dentro de los programas de las asignaturas del área de psicología educacional son sesgadas a una serie escasa de autores provenientes de España y en menor medida de Estados Unidos. Esta situación nos permite poner en discusión la colonización de la Psicología Educacional por parte de las políticas educacionales en curso —y por otra parte, como la misma Psicología, especialmente europea y estadounidense, ha sido parte de la fundamentación teórico-práctica de las reformas—. En este sentido, nos encontramos en una compleja interpenetración entre Reforma y Psicología Educacional que ha permitido la apertura de un vasto campo teórico y profesional, pero que ha complicado al mismo tiempo el desarrollo de una Psicología Educacional Crítica.

Se nos revela entonces una confusa articulación: una Psicología Educacional que tiende a una excesiva centralidad en el individuo —herencia de la psicología enseñada durante

la dictadura cívico-militar—, y en las relaciones de enseñanza-aprendizaje circunscritas a las actuaciones de alumnos/as y profesores/as y que en ocasiones incluye a directores/as de escuela. En la revisión de los programas de Psicología Educativa, la mirada institucional de las escuelas como sistema parece quedar restringida al ámbito del Proyecto Educativo Institucional —PEI—, omitiendo una aproximación político-pedagógica.

Probablemente uno de los desafíos actuales para esta disciplina sea aspirar a un desarrollo de un “programa” construido desde una visión crítica al menos de tres aspectos: su propia historia como disciplina en Chile, las políticas educacionales y el proyecto disciplinario en relación a la educación. Es fundamental en esta perspectiva el cuestionamiento de las categorías preestablecidas por los consensos dominantes.

La tentación de la Psicología en centrarse en el comportamiento psicológico —factores psicológicos de la enseñanza-aprendizaje—, aislándolo de la cultura e historia, debiese superarse por una óptica macrocultural —un énfasis social que no niega la psicología, sino que al contrario ayuda a profundizarla— (Ratner, 2010). Considerando las características de la escuela chilena, con su alto grado de segregación social, se hace fundamental que la formación de psicólogos(as) educacionales considere un ejercicio de deconstrucción de la propia experiencia educativa, en el sentido de desnaturalizar las categorías aprendidas a través de la trayectoria individual. Este es un ejercicio desde un colectivo, hacia un colectivo y con el colectivo.

### **Referencias bibliográficas**

- Arias, W. (2011). Líneas comunes en la historia de la psicología latinoamericana. *Revista de Psicología de Arequipa*. 1(1), 27-47.
- Barrera, F. (2010). Orígenes de la psicología educacional en Chile. 1885-1919. En: M.A Laborda., & V. Quezada.

- Notas históricas de la psicología en Chile*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Bello, A. (1843). Instalación de la Universidad. *Anales de la Universidad de Chile*. 1, 139-152.
- Bello, A. (1881). *Filosofía del Entendimiento*. Santiago: Pedro G. Ramírez.
- Bravo, L. (2004). Cincuenta años de psicología en la Universidad Católica. *Psykhe*, 13 (1), 197-204.
- Bravo, L. (1983). *El origen de la investigación psicológica en Chile*. Santiago: Corporación de Promoción Universitaria.
- Inzunza, J. (2009). *La construcción del derecho a la educación y la institucionalidad educativa en Chile*. Santiago: OPECH.
- Labarca, A. (1927). *Nuevas orientaciones de la enseñanza*. Santiago: Imprenta Universitaria.
- Letelier, V. (1927). *Filosofía de la Educación*. (2 ed. revisada) Buenos Aires: Cabaut y Cía Editores.
- Ligüeño, S., Parra, D., Moncada, L. & Laborda, M. (2010). La psicología en la Universidad de Chile. Antecedentes históricos y trayectoria de la carrera en el periodo 1947-1992. (pp. 27-56). En M. Laborda y V. Quezada (Eds). *Notas históricas de la psicología en Chile*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Luco, A. (2010). *La psicología en Chile. Ciencia, disciplina y profesión*. Santiago: Catalonia.
- Núñez, I. (2005). El profesorado, su gremio y la reforma de los años noventa: presiones de cambio y evolución de la cultura docente. En Cox, C. (ed.). *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar en Chile*. (pp. 455-514). Santiago: Editorial Universitaria.
- Nassar, C. (1955). *Experiencias recogidas en torno a la preparación profesional del psicólogo en Chile*. Actas del Primer Congreso Interamericano de Psicología. Sociedad Interamericana de Psicología. Ciudad Trujillo, Santo Domingo: Editora del Caribe.
- Ratner, C. (2010). *Como a psicología pode contribuir para a Reforma Social*. En Lacerda, Jr. F., Guzzo, R.S.L. (eds).

- Psicología & Sociedad. Interfaces no debate sobre a questão social.* Campinas: Alínea Editora.
- Ruiz, C. (2010). *De la República al mercado. Ideas educacionales y política en Chile.* Santiago: Lom Ediciones.
- Salas, G. (2010). Pioneros de la psicología francesa contemporánea. *Revista Eureka, Universidad Católica de Asunción*, 7(2), 11-22.
- Salas, G. (2012). La influencia europea en los inicios de la historia de la psicología en Chile. *Interamerican Journal of Psychology*. 46(1), 99-109.
- Salas, G. & Lizama, E. (2013). *Historia de la Psicología en Chile. 1889-1981.* (2a. ed). La Serena: Editorial Universidad de La Serena.
- Schneider, J. E. (1895). *Programa de Pedagogía para el Instituto Pedagógico.* Santiago: Imprenta Nacional.
- Sandoval, J. (1945). *El niño retardado mental.* Santiago: Publicaciones de la Escuela Especial de Desarrollo.
- Sandoval, J. (1950). De la Escuela Especial de Desarrollo al Instituto de Pedagogía Terapéutica. En: Sandoval, J., Hernández, A., Bustamante, H., Urrea, G., Azocar, H., y Eissman, S. *Lo que hicimos en 1949.* Santiago: Publicaciones de la Escuela Especial de Desarrollo.
- Tirapegui, L. (1928). *El desarrollo de la inteligencia medido por el método Binet-Simon.* Santiago: Ministerio de Educación Pública.
- Tirapegui, L. (1930). *Psicología Educacional. En la renovación pedagógica y el liceo. Discursos, relaciones y acuerdos de la asamblea de directores y rectores de establecimientos de educación secundaria.* Santiago: Editorial Nascimento.



## CAPÍTULO 3

### **El desarrollo cognitivo desde el modelo de Reuven Feuerstein**

*Patricia Morales*<sup>1</sup>

Universidad Católica del Maule

El organismo como sistema abierto, receptivo al cambio y a la modificabilidad, es sin duda una concepción ampliamente aceptada y validada por diversos estudios (Friedrich & Preiss, 2003; Jessel, Kandel & Schwartz, 1997; National Research Council, 2000; Posner & Rothbart, 2005). Desde esta mirada, la inteligencia es un proceso de autorregulación dinámica, capaz de responder a la intervención del medio exterior.

No obstante lo anterior, el paso de las ideas teóricas a la consolidación de estas modificaciones implica un salto cualitativo, tanto de quienes aprenden, pero sobre todo de quienes enseñan. Desde esta perspectiva el rol de la psicología educativa y de quienes la ejercen, hoy por hoy tienen una misión relevante en este sentido. No se trata tan solo de contar con una formación de la disciplina en tanto adquisición de conocimientos acerca de los procesos cognitivos superiores, sino más bien asumir el enfoque constructivista, plasmado en un sistema de creencias optimistas (Feuerstein, 1983; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000) respecto del desarrollo cognitivo de los seres humanos, una visión que promueve la modificabilidad estructural cognitiva, utilizando los conceptos ampliamente desarrollados por el psicólogo rumano, Reuven Feuerstein.

---

1. Magister (c) en Educación, mención en currículo y administración. Académica Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad Católica del Maule, Chile. Correspondencia dirigirla a: pmorales@ucm.cl

## **La modificabilidad estructural cognitiva**

La intención de este estudio es describir y reflexionar en torno a las ideas de base en las teorías desarrolladas por Feuerstein y más que nada entregar los elementos que permiten aplicar la teoría en beneficio del gran desafío de la educación, de “enseñar a pensar”, en tiempos donde el sistema tradicional ya no responde a las exigencias de flexibilidad y permanente cambio que permita a los individuos adaptarse y resolver problemas.

Para comenzar es necesario destacar, como una realidad ampliamente confirmada, la neuroplasticidad de nuestro sistema nervioso central. Feuerstein (1983) plantea que la Modificabilidad Estructural Cognitiva es el resultado de la interacción humana, que nos distingue como especie, lo que finalmente determina la autoplaticidad y es esta interacción la que está “en el corazón” de la modificabilidad cognitiva.

La modificabilidad se basa en “un concepto de crecimiento humano, consustancial a su naturaleza evolutiva y de transformación de sus potencialidades cognitivas en habilidades de razonamiento y búsqueda continua de soluciones a los problemas de diverso orden que plantea el entorno” (Feuerstein, citado en Noguéz, 2002, p. 4).

Es la capacidad de los seres humanos de interactuar la que en definitiva produce el cambio, que se centra fundamentalmente en el acto de mediar y son estas experiencias de mediación las que tienen para Feuerstein un valor determinante en la tendencia de los procesos evolutivos y los cambios que suceden a nivel del desarrollo cognitivo. Es así, que la falta de experiencias de mediación reduce la autoplaticidad del organismo y por ende la capacidad de modificarse.

A la base de sus postulados está, entre otros, el gran aporte al cambio del concepto de inteligencia, la que define “como un proceso en lugar de una entidad fija, inmutable y concreta. Proceso lo bastante amplio como para abarcar una enorme variedad de fenómenos que tienen en común la dinámica y la mecánica de la adaptación, en su acepción más

genérica; es decir los cambios que sufre el organismo como respuesta a la aparición de una nueva situación que requiere tales cambios” (Feuerstein, citado en Assael, 2000, p. 2). Esta capacidad de adaptación del organismo es la que hace referencia al concepto de modificabilidad y desde esta teoría se define “la inteligencia como la propensión o tendencia del organismo a ser modificado en su propia estructura” (Feuerstein, Klein & Tannebaum 1991, p.11). La adquisición de funciones y procesos cognitivos sirve para la interiorización de la información y permite la autorregulación del organismo. La interiorización es el pilar básico del aprendizaje y de la adaptación, por lo tanto, de la inteligencia.

El desarrollo cognitivo del sujeto, no es solamente el resultado de la maduración del organismo, ni de su interacción independiente con el mundo de los objetos, sino que es el resultado tanto de la combinación de las experiencias de aprendizaje directo, como sobre todo, de la experiencia de aprendizaje mediado, propia de la especie humana.

Esta propuesta de Feuerstein es estructural-funcional, dado que la modificabilidad cognitiva pretende cambios, que alteran el curso y dirección del desarrollo, en busca de procesos cognitivos superiores que permanecen.

### **La experiencia de aprendizaje mediado**

Las posibilidades de modificación se construyen a partir de Experiencias de Aprendizaje Mediado —EAM—, concepto definido por Feuerstein como la interacción en la que el organismo humano es objeto de la intervención de un mediador. El aprendiz, no sólo se beneficia de un estímulo particular, sino que a través de esta interacción, se crean en él, un repertorio de habilidades, intereses, orientaciones, actitudes y herramientas que le permiten atender a estos de forma plástica y flexible (Feuerstein, 1983).

La EAM es un factor fundamental para la evolución de la modificabilidad del individuo, explica la capacidad del ser hu-

mano para adaptarse a cambios extremos en sus áreas de funcionamiento y en el ámbito lingüístico, profesional, social y vocacional. Es la capacidad del hombre para cambiar radicalmente estilos culturales y de personalidad según los nuevos entornos que lo rodean sin que signifique la pérdida de su identidad.

La modificabilidad humana y el cambio estructural incluyen la flexibilidad como un elemento muy importante. Se puede definir como la continuidad y constancia de la estructura del individuo tras haber sido afectada por varios cambios. Estos cambios, por dramáticos que sean, están marcados por la flexibilidad que caracteriza mentalmente a una persona, permitiéndole la percepción tanto de sí mismo como de los demás con “sentido de identidad” consciente, pese a cualquier cambio que se produzca (Feuerstein, 1983).

La mediación implica la transmisión del pasado y el compromiso cognitivo, afectivo y emocional con el futuro. De allí que Feuerstein, et al (1997) señalan que la enseñanza del aprendizaje mediado es la transmisión de la propia cultura, sin que tenga que ver con el estrato social o económico. Un niño en desventaja cultural, es un niño privado culturalmente, si se le dan las oportunidades su adaptación puede ser muy favorable. En un ambiente donde todo es conocido, donde el individuo no se enfrenta a elementos nuevos o poco familiares, la modificabilidad queda limitada. Un caso puede ser en una familia de extrema pobreza donde las condiciones de vida impiden mediar y sólo están expuestos al aprendizaje directo. Si bien habría adaptación, esta es limitada.

En este sentido, el papel del mediador frente al aprendizaje es relevante, dado que selecciona, organiza y transmite ciertos estímulos del medio, es quien los filtra permitiendo la internalización, interpretación y uso por parte de quien aprende. Feuerstein (1991) plantea entonces que las experiencias de aprendizaje mediado constituyen una determinante de la inteligencia. El mediador cambia el orden de aparición de algunos estímulos, transformándolos en una sucesión ordenada, que permite al sujeto focalizar la atención hacia el estímulo.

lo seleccionado, además lo guía en establecer relaciones entre éste y otros estímulos y anticipar resultados. Esta mediación busca propósitos específicos, describiendo, agrupando y organizando el mundo para el mediado.

La EAM es en definitiva la transformación de un estímulo a través de un mediador, generalmente profesores o padres, que seleccionan, organizan, agrupan y/o estructuran estos estímulos del medio de acuerdo a un objetivo específico, incorporando en el organismo estrategias y procesos para su modificación.

### **Criterios de mediación**

Para Feuerstein, solo habrá mediación cuando exista un mediador que actúe considerando tres criterios universales, fundamentales e indispensables (Feuerstein, 1997; López de Maturana, 2010; Martínez Beltrán, Brunet & Farrés, 1991), los que se describen a continuación:

***Intencionalidad y Reciprocidad:*** El mediador debe ser consciente de sus propósitos y solo así podrá generar una interacción intencionada, con metas previas que orientan la selección y organización de la información y del material necesario, para alcanzar los objetivos prefijados. El mediador comparte las intenciones con el sujeto en un proceso mutuo que implica el enriquecimiento y desarrollo por parte de los dos. El mediador motivado por una intención de percepción de una cosa en particular, transforma el estímulo entregando elementos más atractivos y produciendo cambios en el estado del aprendiz, haciéndolo más vigilante y listo para comprender y lograr reciprocidad. La intencionalidad transforma la relación triangular: mediador, fuente de estimulación y niño, creando dentro del educando el pre-requisito para la modificabilidad cognitiva.

***Mediación del Significado:*** Consiste en presentar las situaciones de aprendizaje de forma interesante y relevante para el sujeto, de manera que éste se implique activa y emocionalmente en la tarea, para lo cual debe conocer la importancia

y la finalidad que ésta tiene para su aprendizaje. Es darle sentido a los contenidos y a las alternativas pedagógicas, éste significado se extrae de la propia cultura, tanto del mediador como la del mediado. Es la búsqueda del porqué del razonamiento y la forma lógica de expresar el pensamiento. Representa la energía, afecto o poder emocional, que asegura que el estímulo será realmente experimentado por el que aprende.

**Mediación de Trascendencia:** La mediación debe extenderse más allá de la necesidad inmediata que la originó, debe llevar a relacionar una serie de actividades del pasado con el futuro, logrando alcanzar un nivel de generalización de la información. No sólo a una generalización en otras áreas, sino que cada situación de aprendizaje producida sea interiorizada como un concepto e idea abstracta aplicable a otras situaciones. La trascendencia representa todo lo que se crea en el interior del pensamiento del individuo. Permite transformar los estímulos que llegan en forma directa, en una interpretación que se manifiesta como un concepto independiente de la tarea que lo originó.

A estos tres criterios, Feuerstein agrega otros, tales como Mediación del Sentimiento de Competencia, Mediación de la Regulación y Control de la Conducta, Mediación del Acto de Compartir, Mediación del Comportamiento al Desafío, etc. (véase, Feuerstein, 1980).

### **Estrategias prácticas en la EAM: Estilo interrogatorio**

Básicamente la actividad de aprendizaje tiene lugar en un juego de intercambios, diálogos, discusiones y acuerdos que permiten la activación de ciertos procesos mentales a nivel individual y colectivo de quienes aprenden. Los procesos intelectuales de los sujetos son mediados culturalmente (Vygotski, 1996) es decir, el sujeto desarrolla sus funciones mentales superiores a partir de los intercambios sucedidos en el plano social. Desde aquí, la importancia de las interacciones verbales plantea la vigencia del lenguaje como una herramien-

ta que posee el docente para potenciar en sus alumnos actividades cognitivas de nivel superior.

El objetivo básico de una buena mediación es enseñar a los sujetos a pensar más eficientemente, fundamentalmente a través de un estilo de preguntas e interacciones que apuntan hacia el proceso de aprendizaje. Feuerstein (1980) establece categorías de preguntas que se separan en función de la actividad analítica que se le propone al estudiante, así define entonces, distintos tipos de preguntas según el tipo de pensamiento que elicitaba en el aprendiz.

***Preguntas hacia el proceso:*** Se orientan fundamentalmente al proceso que condujo al resultado de una actividad, más que al producto mismo. En este caso, un buen mediador preguntaría a sus estudiantes sobre el *cómo* se aprende y no sobre el *“qué”* se aprende. Algunos ejemplos de estas preguntas serían: *¿Cómo encontraste la respuesta?, ¿Qué estrategias empleaste para llegar a la respuesta?, ¿Qué dificultades experimentaste?*

***Preguntas diseñadas para reforzar la necesidad de precisión y exactitud:*** El mediador formula preguntas de tal manera que introduce al alumno a buscar y emplear precisión y exactitud mientras trabaja en el problema, así como también mientras discute el producto de sus respuestas con otros, el mediador pide respuestas más precisas. En este caso preguntas orientadas a la precisión serían: *¿Podrías explicar mejor lo que acabas de decir?, ¿A qué te refieres con...? ¿Podrías decir lo mismo con palabras más precisas?*

***Preguntas que conducen a más de una respuesta:*** El mediador formula preguntas que pueden ser respondidas en una variedad de formas, explorará con los aprendices las diferentes posibilidades existentes para resolver un problema, por ejemplo: *¿Cómo resolviste este problema?,* y luego *¿Crees que podrías resolverlo de otra manera?, ¿Cómo?* De esta forma el mediador incentiva el análisis y cuestionamiento de las propias estrategias para resolver problemas y a estar atentos a los diferentes factores que afectan su decisión final.

**Preguntas que conducen al examen de posibles estrategias para la solución de problemas:** Uno de los mayores objetivos del enriquecimiento cognitivo, es liberar al estudiante de la rigidez que a menudo obstaculiza los procesos de solución de problemas, generalmente, el interrogatorio del profesor, que se deriva principalmente de la enseñanza de contenido, contribuye considerablemente a esa rigidez y la refuerza. La mayoría de las preguntas y respuestas en el salón de clases, se hacen de una manera que sólo pueden ser contestadas como “correcta o incorrecta / bien o mal”. Un buen mediador de aprendizajes trata de formular sus preguntas de una manera que sugiere una variedad de respuestas correctas, tales como: *¿Por qué tenemos tantas respuestas diferentes?, algunas respuestas son mejores que otras ¿Por qué?, ¿Se pueden clasificar algunas respuestas como “correctas” y otras como “incorrectas”?, ¿Por qué?* Así, el mediador ha estimulado mediante su interrogatorio, a observar otros puntos de vista, a examinar diferentes métodos para resolver problemas que pueden inducir a la flexibilidad en la percepción y pensamiento de sus alumnos.

**Preguntas que inducen a actividades de razonamiento:** Un docente mediador puede quedar generalmente insatisfecho con la respuesta de un estudiante, si éste no proporciona un argumento razonable para respaldar su respuesta, aún cuando la respuesta inicial del estudiante sea “correcta”. El propósito de esto es que el estudiante se dé cuenta de sus procesos de razonamiento y sea capaz de comunicar sus pensamientos a otros. Algunos ejemplos del tipo de preguntas para la reflexión serían que frente a cada respuesta inicial a una pregunta del mediador, debiera ser seguida por un *¿Por qué?, ¿Puedes explicar con más detalle tu respuesta?*

**Preguntas “dudosas” o de comprobación de hipótesis:** Muchas de las tareas requieren que el estudiante examine diferentes soluciones posibles a un problema. Esto ofrece a los estudiantes muchas oportunidades para examinar su propio juicio mientras trabaja en un problema. Se pregunta al estudiante: *¿Por qué escogiste estas tareas y no las otras?, ¿Qué suce-*

*dería si reemplazas una parte por otra?, Si escoges ciertas partes y no las otras ¿Cómo sabes que estás en lo correcto?* Este tipo de preguntas dudosas permite al estudiante formular hipótesis para comprobarlas y luego aceptarlas o rechazarlas según sea necesario.

***Preguntas que incentivan los procesos de generalización:*** Las asignaturas impartidas en las aulas cuentan con redes de contenidos, los que son un medio y no un fin en sí mismos, al ser usados apropiadamente por el profesor-mediador proporcionarían a los estudiantes una variedad de habilidades cognitivas, las que permiten al estudiante un comportamiento cognitivo más abstracto, independiente de cualquier materia de estudio. Esta forma de interrogatorio estimula al estudiante a pasar de un ejemplo concreto a una situación más abstracta. Por ejemplo: *Lo que acabas de aprender ¿a qué otras situaciones lo puedes aplicar?, ¿En qué otras áreas sucede lo mismo?, ¿Podrías dar un ejemplo distinto al contenido trabajado?*

***Preguntas que estimulan la reflexión y reducen la impulsividad:*** La impulsividad de los alumnos es una característica que explica en gran medida los problemas de aprendizaje. El profesor, como mediador, puede jugar un papel relevante para estimular la reflexión de sus estudiantes y hacerlos menos impulsivos mientras responden a un problema o completan una tarea. El estilo de interrogación del mediador sirve para reducir la impulsividad, recordando continuamente a los estudiantes que deben pensar primero, antes de resolver un problema. En este caso se podría preguntar; *¿Cómo piensan resolver este problema?, ¿Cuáles son los pasos necesarios a fin de completar exitosamente la tarea?, ¿Pueden pensar en algún problema en particular que puedan encontrar mientras trabajan en esta tarea?*

De esta manera se incita el pensamiento reflexivo, permitiendo que los estudiantes demoren sus respuestas a un problema, mientras consideran diferentes estrategias para resolverlos. En este mismo sentido, cuando los maestros analizan las respuestas “incorrectas” de sus estudiantes y les señalan la ineficiencia del método de ensayo y error, el media-

dor puede preguntar: *¿Por qué crees que cometiste esta equivocación?, ¿Cómo podrías prevenirla?* A menudo, la impulsividad se manifiesta por un gran número de borriones en la tarea. El mediador discute con los estudiantes esta pobre estrategia de borrar, a través de preguntas tales como: *¿Cuándo se debe borrar?, ¿Cómo puedes reducir el número de borriones en una página?* Todas estas preguntas están diseñadas para estimular al estudiante a planificar su trabajo y de este modo se hace en general menos impulsivo.

Los distintos tipos de preguntas planteadas anteriormente despiertan en el estudiante la reflexión y el análisis, proporcionando habilidades prácticas en la solución de problemas. Los profesores que incorporan regularmente preguntas de alto nivel cognitivo a su enseñanza se hacen mejores mediadores del proceso de aprendizaje. Ellos estimulan al alumno a hacerse un agente activo en el proceso de aprendizaje y no en un simple receptor y reproductor de información, lo estimulan a examinar, preguntar, investigar sobre el mundo que está a su alrededor y, en consecuencia, le permiten interactuar más eficazmente con su medio ambiente.

Este estilo analítico de interrogación puede ser usado al enseñar cualquier materia, matemáticas, lectura, historia y en cualquier nivel. Sin embargo, la mayoría de los educadores se limitan en la rigidez del contenido, formulando preguntas que parecen orientarse más a contenidos “verdaderos” que a formas analíticas de interrogación.

En síntesis, la importancia de los planteamientos teóricos de Feuerstein, no sólo son claros y válidos a la luz de los actuales conocimientos acerca del desarrollo cognitivo, sino que adquieren valor fundamentalmente por el aporte de estrategias prácticas que permiten lograr la modificabilidad cognitiva, otorgando EAM, a través de un estilo interrogatorio que promueva el desafío cognitivo. En este aspecto, la psicología educativa debiera ser un aporte en la formación de los docentes, entregando los sustentos para el cambio necesario en la calidad de la educación.

Este desafío requiere ser conscientes que “cuando en la escuela abunda la repetición mecánica de contenidos, domina el pensamiento simplificador o superficial, porque aísla, parcela, fragmenta y aleja los contenidos de la comprensión del proceso educativo” (López de Maturana, 2010, p. 29). Surge así la necesidad de que los docentes en el proceso de enseñar incorporen desafíos cognitivos en sus alumnos, que les permitan a estos establecer relaciones y lograr, en definitiva, la comprensión y el aprendizaje genuino.

La posibilidad de formular preguntas y plantear cuestionamientos es una manera práctica de asentar y acrecentar la modificabilidad de las estructuras cognitivas, no sólo de quienes aprenden, sino también de quienes cumplen el rol de mediadores, porque este es sin duda un proceso bidireccional, de mutuo enriquecimiento (López de Maturana, 2009), de interrelaciones dinámicas y dialógicas entre seres humanos.

## Referencias bibliográficas

- Assael, C. (2000). *Modificabilidad de Estructuras Cognitivas: Un desafío de intervención en niños con Déficits cognitivos*. Ponencia presentada en el II Congreso Internacional de Educación Especial, Mendoza, Argentina.
- Jessel, T., Kandel, E. & Schwartz, J. (1997). *Neurociencia y conducta*. Madrid: Prentice Hall.
- Feuerstein, R., Mayor Sánchez, J., Martínez Beltrán, J.M., Krechewsky, M., Tzuriel, D., Haywood, H. C. & et al. (1997). *¿Es modificable la inteligencia?* Madrid: Editorial Bruño.
- Feuerstein, R., Klein, P. & Tannenbaum, A. (Eds.). (1991). *Mediated learning experience: Theoretical, psychosocial, and learning implications*. Tel Aviv y Londres: Freund.
- Feuerstein, R. (1983). *La Teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva*. Zaragoza: Mira Editores S.A.
- Feuerstein, R. (1980). *Instrumental Enrichment: An intervention program for cognitive modifiability*. Illinois: Scott Foresman and Company.

- Friedrich, G. & Preiss, G. (2003). Neurodidáctica. *Mente y Cerebro*, 1(4), 39-45.
- López de Maturana, S. (2010). *Maestros en el territorio*. La Serena: Editorial Universidad de La Serena.
- López de Maturana, S. (2009). *Los buenos profesores: educadores comprometidos con un proyecto educativo*. La Serena: Editorial Universidad de la Serena.
- Martínez Beltrán, J. M., Brunet, J.J. & Farrés, R. (1991). *Metodología de la Mediación en el P.E.I.* Madrid: Editorial Bruño.
- National Research Council. (2000). *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School: Expanded Edition*. Washington, DC: The National Academies Press. Disponible en: [http://www.nap.edu/openbook.php?record\\_id=9853](http://www.nap.edu/openbook.php?record_id=9853). Consultado 20 enero 2010.
- Noguez, S. (2002). El desarrollo potencial de aprendizaje. Entrevista a Reuven Feuerstein. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(2), 1-15.
- Posner, M. & Rothbart, M. (2005). Influencing brain networks: implications for education. *Trends in Cognitive Sciences*. 9(3), 99-103.
- Seligman, M. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An introduction. *American Psychologist* 55 (1), 5-14.
- Vygotski, L. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Editorial Crítica.

## CAPÍTULO 4

### **Talento académico. Una aproximación al estado del arte**

*Claudia Cornejo*<sup>1</sup>

Universidad Católica del Maule

*Emilia Benavides*<sup>2</sup>

Liceo Pablo Neruda

El concepto de “talento” se refiere a determinadas capacidades que presentan aquellas personas que se ubican en los niveles superiores en la distribución de la habilidad que poseen —ya sea intelectual, musical, deportiva, etc.— (Aranzibia, 2009). Un tipo específico de talento es el académico, entendido como una habilidad superior al promedio en dicha área, que aunque se da de forma natural requiere de un ambiente de aprendizaje especial para expresarse. Los estudiantes que poseen talento académico están ubicados en el 10% superior de su grupo de edad, se caracterizan por su elevado potencial de aprendizaje y motivación por querer aprender, sin embargo, la educación regular suele no brindarles las oportunidades que requieren para su desarrollo (PentaUC, 2013). Existen personas con potencial de talento académico en toda la población, y el riesgo que no se exprese es mayor entre estudiantes de sectores económicamente desfavorecidos (Borland & Wright, 2004).

Se cree que los estudiantes con talento académico tienen ventajas para el aprendizaje. Idea que induce a considerar que estos alumnos no necesitan una educación especial, pero

---

1. Magister (c) en Psicología Educacional. Académica Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad Católica del Maule, Chile. Correspondencia dirigirla a: ccornejoa@ucm.cl

2. Magister (c) en Psicología Educacional. Psicóloga equipo de gestión Liceo Pablo Neruda, Talca, Chile.

“esta declaración lleva a que los alumnos con capacidades destacadas sean poco estimulados en el sistema educacional, ya que deben adaptarse a un sistema homogeneizador, donde se enseña bajo el supuesto de que todos aprenden por igual y de la misma manera” (Arancibia, 2009, p. 7).

Los contextos educativos pueden —y deben— brindar opciones de desarrollo para estos estudiantes, de manera que les permita desplegar sus talentos de modo integral, en ambientes desafiantes y con docentes que puedan responder a sus exigentes demandas cognitivas.

### **Características de estudiantes con talento académico**

Las personas con talento académico poseen ciertas características cognitivas, afectivas y sociales similares que permiten distinguirlas e identificarlas de la población en general, sin embargo estas características no suelen presentarse en sincronía, por lo que se pueden manifestar de forma combinada con otras características (George, 1992).

**Características cognitivas:** Abarcan la forma en cómo aprendemos y conocemos el mundo que nos rodea (Papalia & Wendkos, 1998). Las personas que poseen talento académico, se destacan por tener habilidades cognitivas superiores en comparación a su grupo etario, presentando altos desempeños en el área verbal y de las matemáticas, utilizando estrategias de resolución de problemas más eficientes y avanzadas (Salas, 2012). Estos estudiantes con talento académico suelen manifestar habilidades destacadas en una o más áreas curriculares y pueden presentar un avance significativo de al menos 2 años en relación a sus pares (Van Tassel-Baska, 1997). Sin embargo, no siempre existe la correlación entre talento y rendimiento académico destacado. *Underachievement*<sup>3</sup>, es el término alemán utilizado cuando los estudiantes con talento

---

3. Para profundizar en este concepto, se sugiere revisar *Crece con Talento. ¿Por qué algunos estudiantes talentosos no obtienen buenos resultados? Talento y Underachievement* (Salas, 2012).

académico no tienen un rendimiento acorde a sus capacidades (Baum, Renzulli & Hebert, 1995), ya que a pesar de su talento y sus habilidades existen factores que le impiden tener un rendimiento óptimo en la escuela: “problemas emocionales, aspectos sociales y de conducta, falta de desafío en la escuela y trastornos de aprendizaje” (Salas, 2012, p. 81).

A pesar de esta discrepancia, los estudiantes que poseen talento académico, presentan 7 características cognitivas que los diferencian de los alumnos con habilidad promedio: 1. *Memoria y conocimiento de base* —poseen una mayor cantidad de información que se encuentra altamente interconectada y saben de qué manera emplearla—; 2. *Procesos autorreguladores* —regulan, guían y corrigen sus propios procesos de aprendizaje—; 3. *Velocidad en los procesos de aprendizaje* —emplean un mayor tiempo en la definición y caracterización de un problema, junto con la planificación de alternativas de solución, y una menor cantidad de tiempo en la aplicación de un problema—; 4. *Representación de los problemas y categorización* —facilidad para abstraer las características relevantes de un problema, determinando la información faltante y discriminando los datos relevantes de los irrelevantes—; 5. *Conocimiento procedural* —uso de estrategias más elaboradas en el empleo del conocimiento—; 6. *Flexibilidad cognitiva* —visualizan y utilizan diversas estrategias frente a una tarea— y 7. *Preferencia por la complejidad* —finalmente, estos estudiantes buscan en forma activa tareas de complejidad progresiva y demandante (Shore & Kanevsky en 1993, citado en Arancibia & Flanagan, 2005).

En cuanto a las habilidades del área creativa, tienen más desarrollado el pensamiento divergente, el cual implica la producción y relación de varias y diversas ideas, las cuales difieren a lo común. Esto puede verse reflejado en respuestas ingeniosas o en una capacidad de explorar diferentes situaciones (Salas, 2012).

**Características Socio-Afectivas:** A pesar de que los estudiantes con talento académico no presentan dificultades

para establecer relaciones interpersonales, existe una mayor probabilidad de presentar problemáticas sociales producto de las reacciones del entorno sobre la condición de ser talentoso y a la sensibilidad emocional que estos alumnos poseen (Freeman, 1998 en Arancibia & Flanagan 2005).

Los niños y jóvenes con talento académico suelen buscar amigos que sean pares intelectuales, con los cuales puedan compartir intereses y temas similares. Esto implica que generalmente busquen la compañía de niños mayores o adultos con los que puedan desarrollar actividades que impliquen el uso de sus habilidades intelectuales superiores (Sánchez & Flores, 2006).

Por su parte, Valadez, Betancourt y Zavala, (2006) hacen referencia a la relación de los alumnos con talento académico y sus profesores. Cuando esta relación es positiva logra actuar como un elemento de apoyo para el alumno —ya que encuentra en el profesor un par intelectual—, con intereses similares a los suyos, y con quien pueden conversar determinados temas. Por el contrario, si las clases no son motivadoras y el estudiante con talento académico no se siente desafiado y considera que no puede desarrollar su creatividad, es posible que aparezcan conductas disruptivas en la sala de clases.

## **Enfoques explicativos del talento académico**

Existen diversos modelos explicativos en torno a qué es y cómo logra desarrollarse el talento académico en niños y jóvenes. Revisamos a continuación algunas propuestas:

**Modelo de Joseph Renzulli (1978):** Este modelo se presenta desde una línea multifactorial. El talento académico se entiende como una alta capacidad que es producto de tres factores: *habilidad por sobre el promedio* —capacidad intelectual sobre la media y mayor facilidad para aprender—, *compromiso con la tarea* —interés y dedicación— y *creatividad* —generación de productos nuevos, originalidad— (Sánchez, 2008). Estas tres características interrelacionadas son las que

definen a estos individuos y es la interacción de estos tres rasgos humanos el que lleva al comportamiento destacado o talento en un determinado ámbito.

**Modelo de Abraham Tannenbaum (1986):** Este modelo plantea que para que el talento pueda emerger se requiere no sólo de atributos personales, sino también, encuentros con el ambiente que faciliten este proceso —lo que evidencia el carácter psicosocial del modelo—. De este modo, el autor identifica 5 factores que influyen en la expresión del talento: Inteligencia general superior, aptitudes excepcionales especiales, aspectos facilitadores —grupo de elementos no intelectuales como características sociales, emocionales o conductuales—, influencias del medio y suerte u oportunidades (Reyero & Tourón, 2003).

**Modelo de Mönks (1986):** El modelo de interdependencia triádica de la superdotación de Mönks, está basado en el modelo de tríada propuesta por Renzulli —alta habilidad intelectual, motivación y creatividad—, añadiendo el componente social de la familia, el colegio y los compañeros o amigos (Sánchez, 2008). A su vez, Albes (2013) hace referencia que este modelo considera la superdotación y el talento como un fenómeno dinámico resultante de la interacción del individuo y de su entorno.

Cada modelo explicativo tiene por finalidad determinar una lógica particular desde la cual se identificarán y seleccionarán a estos estudiantes para participar en los programas diseñados especialmente para sus necesidades educativas. Es importante contar con procesos claros y definidos, dentro de los cuales se encuentran los métodos cualitativos y cuantitativos. Dentro de los primeros, encontramos la recomendación efectuada por el profesor, la información entregada por los propios estudiantes interesados, la información y/o nominación entregada por los compañeros de curso, la información y/o nominación reportada por los padres a través de entrevistas en profundidad. Dentro de los métodos cuantitativos que se consideran son: puntaje en pruebas de inteligencia, ya

sean individuales y/o grupales, puntajes en pruebas de conocimiento/rendimiento, escalas de clasificación y listas de chequeo (Bralic & Romagnoli, 2000).

## **Educación de estudiantes con talento académico**

Para todo gobierno, uno de los ejes centrales en el cual se articula el progreso y desarrollo del país es la educación, donde las diversidades de los estudiantes quedan expuestas, aumentando el desafío que implica educar. Cuando hablamos de talento académico, se deja entrever una escasa, o nula formación inicial en los profesores sobre las necesidades educativas de estudiantes con altas capacidades, limitando con ello las oportunidades efectivas de intervención (Conejeros, Cáceres & Riveros, 2012).

Como se mencionó anteriormente los estudiantes con talento académico presentan características personales y necesidades de aprendizaje distintas que sus pares —que no presentan talento académico—, por lo tanto el curriculum escolar debiera incluir actividades cuidadosamente planificadas, definidas, implementadas y evaluadas, acorde a sus necesidades en las dimensiones cognitiva, afectiva y social (Van Tassel-Baska, 1997). En el área cognitiva debiera incluir: desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior, pensamiento crítico y creativo, resolución de problemas, habilidades metacognitivas y de investigación; en la dimensión afectiva: conocer y trabajar la sensibilidad e intensidad emocional; y en la dimensión social: ofrecer oportunidades de relación e intercambio con otros estudiantes de intereses y capacidades similares.

Van Tassel-Baska, una prestigiosa curricularista en educación de estudiantes con talento académico, propone en 1986 el *Modelo Curricular Integrado* que considera tres dimensiones: 1. Contenidos avanzados —enfatisa contenidos de alta complejidad que forman parte de las disciplinas de estudio—, 2. Procesos y productos —que proveen de habilidades de pen-

samiento y procesamiento de orden superior—, y 3. Problemáticas y temas generales —que focalizan las experiencias de aprendizaje alrededor de problemas o ideas que definen tanto aplicaciones a la vida real, como modelos teóricos al interior o entre varias disciplinas de estudio— (Van Tassel-Baska, 1997). “Estas tres dimensiones integradas en un solo modelo curricular dan cuenta de 3 modelos teóricos curriculares que han probado cierta efectividad en el trabajo con niños con talento: modelo centrado en el dominio de contenidos, modelo centrado en el proceso/producto y modelo conceptual epistemológico” (Blanco, Ríos & Benavides, 2004. p. 55).

Estas y otras orientaciones curriculares se expresan en distintas opciones de programas cuyas principales diferencias se agrupan en torno a 3 ejes: intra o extracurricular, de enriquecimiento o de aceleración, intensivos y de corta duración v/s extendidos en el tiempo. Estas opciones pueden coexistir y complementarse favoreciendo a los alumnos que presentan talento académico (Bralic & Romagnoli, 2000). Además de contar con un currículum adecuado, la educación de estos estudiantes debe contemplar profesores que puedan mediar adecuadamente en su proceso educativo. Entonces, cabe preguntarse: ¿Qué se espera de un profesor de estudiantes con talento académico? Una investigación cualitativa realizada por Cabrera (2011) en el *Centro de Estudios y Desarrollo de Talentos* de la Pontificia Universidad Católica de Chile, plantea que estos conocimientos pueden ser agrupados en ocho estándares:

**Fundamentos:** Saber qué es el talento académico, cómo se manifiesta, elementos teóricos asociados, iniciativas en educación de talentos, políticas públicas, etc.

**Características de los estudiantes con talento y su contexto:** Conocer las características de los estudiantes con talento académico en todas sus dimensiones, reconocer su heterogeneidad, sus requerimientos adicionales, reconocer la doble excepcionalidad, comprender el bajo rendimiento, las dinámi-

cas familiares y escolares, emprender acciones para fomentar ambientes favorables, proponer estrategias de apoyo, etc.

**Nociones curriculares:** Conocer modelos curriculares —componentes y etapas—, tipos de programas, juzgar la pertinencia de éstos, diseñar propuestas, valoración de su impacto, etc.

**Sistema de evaluación:** Reconocer la evaluación como un proceso dinámico, continuo e integrado durante todas las etapas del proceso educativo, que permite el ajuste y la adecuación de las estrategias instruccionales.

**Estrategias instruccionales:** Conocer e implementar estrategias que fomenten el desarrollo de habilidades cognitivas superiores, que favorezcan un clima de aula adecuado, reconociendo la importancia del desafío, complejidad conceptual, altas expectativas, autonomía, etc.

**Proceso de identificación:** Reconocer la definición de talento como el punto de partida, conocer de modo general las metodologías cuantitativas y cualitativas utilizadas en el proceso de identificación y selección, reconocer la baja representación de los sectores más desventajados, interactuar con el grupo de profesionales encargados de realizar el proceso de identificación y selección, etc.

**Rol profesional:** Conocer rasgos distintivos del desempeño profesional exitoso, evaluar su propia concepción de educación de talento académico, reflexionar sobre acciones que favorecen y garantizan experiencias educativas pertinentes, establecer vínculos afectivos sólidos con estos estudiantes.

**Trabajo colaborativo:** Reconocer la importancia de trabajar en equipo —con otros docentes y otros profesionales—, estableciendo relaciones interpersonales adecuadas que favorezcan la comunicación.

Estas consideraciones invitan a expandir el foco en el que tradicionalmente se centran las estrategias didácticas que utilizan los profesores. Esta modificación incluye el paso a una didáctica centrada en el aprendizaje —y con ello en el estudiante— y no sólo ser “un especialista que conoce bien

un tema y sabe enseñarlo” (Zabalza, 2000, p. 461). En esta misma línea, las competencias del profesor resultan ser altamente determinantes ya que los sistemas educativos con mejor desempeño en el mundo “tienen como techo la calidad de sus docentes” (Barber & Mourshed, 2008, p. 15).

Feldhusen (1997, citado en Bralic & Romagnoli, 2000) sintetiza como principales características de los profesores de estudiantes con talento académico las siguientes: madurez, experiencia, confianza en sí mismo, alto nivel intelectual, orientación al logro, actitud favorable hacia las personas talentosas, sistematicidad y orden, imaginación, buen sentido del humor, ser un facilitador del aprendizaje, capacidad de trabajo, conocimientos generales amplios, y capacidad de reconocer las diferencias individuales. Los estudiantes con talento académico demandan de sus profesores actividades que puedan satisfacer sus exigentes necesidades cognitivas, por lo cual es un requerimiento la constante actualización y perfeccionamiento que les permita dar respuesta a estos especiales aprendices, ya sea para incrementar el conocimiento sobre el funcionamiento de los estudiantes con talento académico, el aprendizaje de innovaciones pedagógicas, la socialización de experiencias exitosas, las estrategias para favorecer el proceso de evaluación —inicial, sumativa y de proceso, que permite realizar los ajustes necesarios al proceso educativo—, entre otros elementos relevantes.

### **Actualidad y desafío para Chile**

Existe en nuestro país un interés más bien reciente por dar atención especializada a los estudiantes que presentan talentos académicos. Esto se ve reflejado el año 2001 con la creación del primer programa de educación de talentos por la Pontificia Universidad Católica de Chile, el *Programa de Estudio y Desarrollo del Talento* —PentaUC—. Este programa de enriquecimiento extracurricular tiene como objetivo contar con un espacio académico de trabajo teórico y práctico, para

potenciar las capacidades de los niños y jóvenes chilenos con talentos académicos, brindándoles oportunidades de aprendizaje de acuerdo a sus características, permitiéndoles además continuar con sus procesos escolares tradicionales (PentaUC, 2013), atendiendo anualmente a más de 900 estudiantes de 6° básico a 4° medio, correspondiendo el 70% de su matrícula a alumnos de colegios municipales” (Arancibia, 2009 p. 10).

“Los resultados de este programa muestran que el 80% de sus alumnos egresados se encuentra estudiando en la educación superior. Sus logros en las pruebas de ingreso (...) les ha permitido incorporarse a las mejores universidades del país y algunos acceder a becas” (Arancibia, 2009, p. 10). Asimismo, el año 2012, el programa PentaUC, se sometió a una evaluación de impacto y algunas de las principales conclusiones obtenidas fueron que los estudiantes que participaron de este programa obtuvieron 42.05 puntos más en promedio en la PSU Matemáticas que un estudiante de las mismas características que no estuvo en el programa; 36.27 puntos en Lenguaje y 120 puntos promedio adicionales en el ranking. Además, se evidencia un impacto significativo de la participación en PentaUC en los jóvenes que provienen de contextos más vulnerables, porque la diferencia de puntos promedio es mayor —PSU Matemáticas 52.16 puntos, PSU Lenguaje 39.12 puntos y ranking 128.6 puntos— (Muñoz, 2013). El programa que además incluye activamente a los padres, cuenta con un formato intraescolar —el PentaUC Escolar— que fue desarrollado tras un detallado proceso de investigación de campo a través de un Proyecto FONDEF, siendo merecedor del “Sello Bicentenario” el año 2009. Este programa consiste en implementar un sistema de identificación y selección, capacitación para docentes de aula regular, formación en currículum de enriquecimiento en Matemática y Lenguaje, así como la implementación de un modelo de gestión diseñado para niños con talentos académicos entre 1° y 4° básico, y que promueve particularmente el desarrollo de habilidades analíticas, creativas y prácticas al interior de las escuelas (PentaUC, 2013).

El presente modelo ha sido transferido a otras universidades entre las que se mencionan: Universidad Católica del Norte —Delta UCN, 2004—; Universidad de la Frontera —Proenta UFRO, 2004—; Universidad de Concepción —Talentos UdeC, 2004—; Pontificia Universidad Católica del Valparaíso —Beta PUCV, 2005—; Universidad Austral de Chile —Alta UACH, 2009— y a contar de agosto de 2013 el modelo Penta, transferido a la Universidad de Panamá, iniciará su primer semestre académico.

Esos programas universitarios buscan posicionar el tema de la educación de talentos en sus respectivas regiones —a través de investigaciones, talleres, cursos o diplomados—; involucrar activamente a las familias y profesores; así como también diseñar, implementar y evaluar programas educativos que respondan a los requerimientos de los estudiantes con talentos académicos. Por estas razones, a través del Decreto N° 258 de 2010 — que modifica el Decreto N° 230 de 2007—, el Ministerio de Educación ha establecido el programa de Promoción de Talentos en Escuelas y Liceos, apoyando a estudiantes que provienen de establecimientos municipales para que puedan participar de programas educativos especializados en esta temática, a través de convenios con instituciones de educación superior reconocidas por el Estado (BCN, 2010).

Los esfuerzos realizados por los programas de las universidades mencionadas, las labores de extensión académica que estas realizan, el apoyo de empresas privadas y de las municipalidades continúan, periódicamente, contribuyendo a sensibilizar y generar estrategias concretas para la educación de estos estudiantes. Sin embargo, como plantean Conejeros, Cáceres y Riveros (2012), una deuda pendiente en Chile es brindar reales oportunidades para que los estudiantes con talento académico encuentren espacios de desarrollo en cada una de las aulas escolares de nuestro país.

Se requiere contar con profesionales altamente capacitados, sensibles y comprometidos que respondan adecuadamente a los requerimientos de estos estudiantes, generando

experiencias de aprendizaje desafiantes y que puedan detectar e intervenir tempranamente determinadas problemáticas, ya que estos alumnos tienen el derecho a ser atendidos en sus necesidades cognitivas, afectivas y sociales. El desafío es, entonces, aprender a visibilizar e intervenir en esta temática, aun cuando la “Educación de Estudiantes con Talentos Académicos” es insuficiente —y a veces inexistente— en la formación inicial de profesores, psicólogos educacionales y otros agentes educativos.

Incluir esta nueva constelación de conocimientos, sin duda nos permitirá avanzar y lograr cambios sociales relevantes, aun cuando los cambios en educación suelen ser más lentos de lo que se requiere en cualquier sociedad, no podemos quedarnos en la simple contemplación. Finalmente, es importante dar pasos decisivos para lograr transformaciones de fondo, aun cuando esos efectos sólo lleguen a beneficiar a generaciones futuras (Bitar, 2004).

## **Referencias bibliográficas**

- Albes, C. (2013). *Orientaciones educativas. Alumnado con altas capacidades intelectuales*. San Sebastián: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Arancibia, V. & Flanagan, A. (2005). Talento Académico: Un Análisis de la Identificación de Alumnos Talentosos Efectuada por Profesores. *Psykhé*, 14(1), 121-135.
- Arancibia, V. (2009). La Educación de alumnos con talentos: una deuda y una oportunidad para Chile. *Dirección de Asuntos públicos*, 4(26), 1-17
- Barber, M. & Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo*. Santiago: Editorial San Marino.
- Baum, S., Renzulli, J. & Hébert, T. (1995). *The Prism Metaphor: A New Paradigm for Reversing Underachievement*. Storrs: University of Connecticut.

- BCN. (2010). Modifica decreto N° 230, de 2007, que establece normas que regulan el programa de promoción de talentos en escuelas y liceo. Extraído de: <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1015533&r=3> Santiago: Biblioteca del Congreso
- Bitar, S. (2004). *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza* (prólogo libro). Santiago: UNICEF.
- Blanco, R., Ríos, C. & Benavides, M. (2004). Respuesta educativa para los niños con talento. En: M. Benavides, A. Maz, E. Castro & R. Blanco. (Eds). *La educación de niños con talento en Iberoamérica*. (pp. 49-60) Santiago: Editorial Trineo.
- Borland, J. & Wright, L. (2004). Identifying young, potentially gifted, economically disadvantaged students. En J.Renzulli (Ed.) *Identification of students for gifted and talented programs*. (pp. 25-42), California: Corwin Press.
- Bralic, S. & Romagnoli, C. (2000). *Niños y Jóvenes con Talentos: Una Educación de Calidad para Todos*. Santiago: Dolmen.
- Cabrebra, P. (2011). ¿Qué debe saber y saber hacer un profesor de estudiantes con talento académico? Una propuesta de estándares de formación inicial en educación de talentos. *Estudios Pedagógicos*, XXXVII(2), 43-59.
- Conejeros, M., Cáceres, P. & Riveros, A. (2012). Educación de talentos académicos en Chile. Una década de aprendizajes e investigación. En, J. Catalán (Ed.), *Investigación Orientada al Cambio en Psicología Educacional*. La Serena: Editorial Universidad de la Serena.
- George, D. (1992). *The challenge of the able child*. London: David Fulton.
- Muñoz, C. (2013). *Estudiantes de programa de talentos de la UC superan a sus pares en la PSU*. *Diario el Mercurio*. Recuperado el 13 de Mayo, <http://www.elmercurio.com> Santiago: Diario El Mercurio.

- Papalia, D. & Wendkos, S. (1998). *Psicología*. México D.F: Editorial Mc Graw Hill.
- PentaUC. (2013). *Talento Académico. Programa de Estudios y Desarrollo de Talentos*. Extraído de: [www.pentauc.cl](http://www.pentauc.cl)  
Santiago: PUC.
- Reyero, M. & Tourón, J. (2003). *El desarrollo del Talento. La aceleración como estrategia educativa*. La Coruña: Net-biblio
- Salas, M. (2012). *Crecer con Talento. Cómo los padres pueden apoyar el desarrollo de sus hijos/as con talento académico*. Santiago: Ediciones UC.
- Sánchez, B. & Flores, A. (2006). *Guía para Padres de Niños con Talento Académico*. Santiago: LOM Ediciones Ltda.
- Sánchez, C. (2008). *Configuración cognitivo-emocional en alumnos de altas habilidades* (Tesis Doctoral). Murcia: Universidad de Murcia.
- Valadez, M., Betancourt, J. & Zavala, M. (2006). *El desarrollo afectivo, social y moral del alumno intelectualmente bien dotado*. México D.F: Manual Moderno.
- Van Tassel-Baska, J. (1997). What Matters in Curriculum for Gifted Learners: Reflections on Theory, Research and Practice En N. Colangelo y G. A. Davis (Eds.). *Handbook of Gifted Education* (pp. 126-135). Boston: Allyn and Bacon.
- Zabalza, M. (2000). Estrategias didácticas orientadas al aprendizaje. *Revista Española de Pedagogía*, 63, 459-490.

## CAPÍTULO 5

### **Evaluación del funcionamiento cognitivo de niños y adolescentes con discapacidad intelectual**

*María Teresa Muñoz Quezada*<sup>1</sup>

*Boris Andrés Lucero Mondaca*<sup>2</sup>

Universidad Católica del Maule

#### **El proceso de evaluación del funcionamiento cognitivo de niños y adolescentes con discapacidad intelectual**

La inteligencia es una capacidad mental general donde el individuo actúa deliberadamente, piensa racionalmente y se relaciona de manera eficaz con el medio ambiente (AAIDD, 2010; Kaufman, 1994). Las habilidades intelectuales representan un intento de clarificar, organizar y explicar el hecho de que los individuos difieren en su capacidad de comprender ideas complejas, de adaptarse eficazmente a su entorno, para aprender de la experiencia, participar en diversas formas de razonamiento y para superar obstáculos a través del pensamiento y la comunicación. Según la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo, AAIDD (2010) las habilidades intelectuales están dentro de las funciones corporales (OMS, 2001) descritas en la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud —CIF—, definidas como las capacidades mentales generales necesarias para entender de forma constructiva las diferentes funciones, incluyendo las cognitivas y su evolución en la vida del individuo. El funcionamiento intelectual general del estu-

---

1. Doctora en Salud Pública. Académica Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad Católica del Maule, Chile. Correspondencia dirigirla a: [mtmunoz@ucm.cl](mailto:mtmunoz@ucm.cl)

2. Doctor (c) en Psicología. Universidad de Chile. Académico Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad Católica del Maule, Chile.

diante va más allá del rendimiento escolar o sus respuestas en los test de inteligencia, siendo la capacidad que posee para comprender su entorno sociocultural.

Antes de los años 90' la evaluación de la discapacidad intelectual, denominada "Retraso Mental", consideraba solamente las limitaciones intelectuales. La AAIDD desde esa década ha señalado que además del funcionamiento cognitivo se deben evaluar las limitaciones en la conducta adaptativa y la intensidad de apoyos que requieren las personas para poder integrarse a la comunidad y participar activamente en su vida cotidiana (AAIDD, 2010; Cánovas, Martínez, Sánchez-Joya & Roldán-Tapia, 2010), lo cual da lugar a los actuales criterios diagnósticos de la discapacidad intelectual. Considerando lo anterior, es importante clarificar que en el presente trabajo sólo nos referiremos a las pruebas de evaluación del funcionamiento cognitivo propias de la psicología como disciplina en particular, lo cual no significa que se reste importancia a los instrumentos que evalúan la conducta adaptativa. Estos no son abordados en este capítulo debido a que el objetivo es describir la evaluación del funcionamiento cognitivo de las personas con discapacidad intelectual, y además en consideración a que la evaluación de la conducta adaptativa está vinculada a otras disciplinas, es decir el psicólogo puede realizarla pero también podría eventualmente derivarla a otro especialista del área clínica o educacional.

Pese a las limitaciones en su uso, la medición basada en el Coeficiente Intelectual —CI— se considera como la mejor representación del funcionamiento intelectual de una persona. Sin embargo, el CI se debe obtener a través de instrumentos apropiados de evaluación y estandarizados en la población general del evaluado, teniendo presente que para el criterio del funcionamiento intelectual en el diagnóstico de Discapacidad Intelectual, se debe cumplir el requisito de dos desviaciones típicas por debajo de la media.

En el caso de estudiantes que presenten limitaciones graves en su funcionamiento, donde la medición basada en el CI sea

imposible de realizar a través de instrumentos estandarizados, se deben evaluar las habilidades intelectuales a través del juicio clínico considerando las orientaciones de la AAIDD (2010).

Los criterios diagnósticos de los manuales de clasificación de la CIE-10, DSM-IV-R, y la AAIDD, definen que para el diagnóstico de discapacidad intelectual —retraso mental— se deben cumplir tres criterios: Capacidad intelectual significativamente inferior al promedio, con un CI inferior a 70, evaluado con un test de inteligencia validado y administrado individualmente —en el caso de niños pequeños, un juicio clínico de capacidad intelectual significativamente inferior al promedio—; alteraciones en la conducta adaptativa bajo dos desviaciones estándar en por lo menos dos de las siguientes áreas: Comunicación personal, vida doméstica, habilidades sociales-interpersonales, uso de recursos comunitarios, autocontrol, habilidades académicas funcionales, trabajo, ocio, salud y seguridad y el inicio de la discapacidad es anterior a los 18 años (AAIDD, 2010; APA, 2000; OMS, 1999).

El criterio de funcionamiento intelectual para el diagnóstico de Discapacidad Intelectual, como ya se ha dicho, es aproximadamente dos desviaciones estándar por debajo de la media, teniendo en cuenta el error estándar de medida para los instrumentos específicos de evaluación utilizados y las fortalezas y limitaciones de los instrumentos. Sin embargo, en referencia a esta definición operativa de las limitaciones significativas, la AAIDD (2010) plantea que se deben considerar las siguientes orientaciones: 1. La intención de esta definición no es especificar un puntaje o punto de corte invariable para cumplir con las limitaciones significativas en el criterio del funcionamiento intelectual de Discapacidad Intelectual. Más bien, se debe adoptar un criterio clínico en la interpretación de la puntuación obtenida en referencia al error estándar de la prueba de medición, los puntos fuertes del instrumento de evaluación y sus limitaciones, y otros factores como los efectos de la práctica, los efectos de la fatiga y la edad de las normas utilizadas. Además, las limitaciones significativas en

el funcionamiento intelectual corresponden a sólo uno de los tres criterios utilizados para establecer un diagnóstico de la Discapacidad Intelectual. 2. El uso de “aproximadamente” refleja el papel del juicio clínico en la ponderación de los factores que contribuyen a la validez y precisión de una decisión. El término también dirige el error estadístico y la incertidumbre inherente a cualquier evaluación de la conducta humana. En ese sentido, el proceso de toma de decisiones no puede ser visto sólo como un cálculo estadístico.

Las escalas Wechsler para la medición de inteligencia en niños (Ramírez & Rosas, 2007; Rosas, Tenorio & Pizarro, 2012; Wechsler, 1999, 2005) hacen mención que para realizar un diagnóstico de Discapacidad Intelectual en población infantil, es necesario que el evaluado evidencie un funcionamiento por debajo de la media tanto en sus habilidades intelectuales como en su conducta adaptativa en diferentes entornos. Esto quiere decir que un rendimiento bajo dos desviaciones típicas de la media en la capacidad intelectual general es una parte importante del diagnóstico de Discapacidad Intelectual, pero no es suficiente para determinar el diagnóstico, por lo tanto se requiere de una evaluación integral del niño sobre su funcionamiento en el hogar, escuela y comunidad. Al mismo tiempo, un puntaje bajo en una prueba de inteligencia no necesariamente puede significar un bajo funcionamiento intelectual. Si bien, por lo general, un rendimiento intelectualmente deficiente se relaciona con un diagnóstico de Discapacidad Intelectual, este rendimiento puede estar asociado con otras variables que el evaluador debe considerar o descartar antes de emitir un diagnóstico de este tipo, como por ejemplo: pertenencia a una etnia o cultura diferente al grupo de estandarización del test, la presencia de alguna problemática socio-emocional, trastorno de déficit atencional, alguna discapacidad física o sensorial, autismo u otro trastorno del desarrollo, negación o conducta oposicionista de parte del niño para responder la prueba, entre otros. Por lo tanto, el proceso de toma de decisiones respecto al diagnóstico no puede ser visto necesariamente como un cálculo estadístico.

Las formas cortas de test de screening no son recomendables y es importante usar pruebas de diagnóstico con normas relativamente recientes, siendo las escalas Wechsler las más ampliamente usadas y aceptadas para medir inteligencia. No obstante, existen circunstancias en que ninguno de los dos formatos de test —screening o de diagnóstico— será útil: 1. cuando el individuo evaluado presenta déficits cognitivos que caen bajo la línea base del instrumento; 2. tiene limitaciones sensoriales o motoras que impiden ciertas formas de presentación o respuesta del test; o 3. está influenciado por una diversidad cultural, social étnica y lingüística. Cuando se dé al menos una de estas circunstancias, podría ser necesario seleccionar entre instrumentos alternativos.

Otro elemento importante a considerar es que a nivel general se reconoce que un instrumento psicométrico se desempeña mejor cuando es usado con personas que puntúan dentro de 2 a 3 desviaciones estándar del promedio. El diagnóstico de discapacidad intelectual, sin embargo, puede involucrar la evaluación de desempeños en las colas extremas de la distribución del CI —por ejemplo en más de tres desviaciones bajo el promedio—. Aunque los manuales de las escalas Wechsler indican que estos instrumentos pueden ser usados para clasificar Discapacidad Intelectual, deben tomarse resguardos al usar la escala respectiva para evaluar poblaciones extremas, ya que fue necesaria la extrapolación para crear datos de grupo normativo para personas que alcanzan muy bajos puntajes —tales como 25 o menos—. Es importante recordar que las escalas Wechsler *no* arrojan CI inferiores a 45. Las escalas Wechsler no fueron diseñadas para uso con personas cuyo desempeño en los test alcanzan puntajes extremadamente bajos o altos. Si bien en las prácticas estándar se incluye el uso de estas escalas para ayudar en el diagnóstico de Discapacidad Intelectual, se debe reconocer que los puntajes extremos están más allá de los límites psicométricos de las escalas Wechsler, las cuales corresponden a instrumentos basados en normas estándar que han sido adaptadas y diseñadas para la pobla-

ción normal. Su posibilidad de discriminación en el diagnóstico sólo permitirá distinguir hasta el rango de intelectualmente deficiente como una categoría global donde se encuentran todos los individuos con puntajes CI bajo 70. Por tanto, no es posible establecer diferenciaciones dentro de esa categoría intelectual acerca de cuáles son los niveles de severidad del déficit detectado a partir de los resultados entregados por las escalas Wechsler. Además se debe tener presente que los puntajes extremos están más sujetos al error de medida y son tal vez menos confiables que los puntajes cercanos a la media del test. Siendo así, se deben tomar resguardos en la interpretación de los rendimientos en puntajes extremos, resultando de gran importancia que el diagnóstico de discapacidad intelectual no esté basado únicamente en el puntaje de CI (AAIDD, 2010; Sattler, 2003).

Las pruebas Wechsler permiten generar una descripción cualitativa de los puntajes de CI. Para la evaluación del funcionamiento intelectual su clasificación se realiza a través de categorías (Ramírez & Rosas, 2007; Rosas, Tenorio & Pizarro, 2012), tal como se expone en la tabla 1.

**Tabla 1. Clasificación del rendimiento intelectual en base al CI según las escalas de inteligencia de Wechsler**

Categoría WISC - III	Categoría WAIS - IV	CI
Muy superior	Muy superior	130 y más (hasta 160)
Superior	Superior	120-129
Media Alta	Sobre el promedio	110-119
Promedio	Promedio	90-109
Media Baja	Bajo el promedio	80-89
Limítrofe	Limítrofe	70-79
Intelectualmente deficiente	Muy bajo	69 y menos (hasta 40)

Como se puede observar, las pruebas Wechsler no presentan una subdivisión de clasificación del rendimiento intelectual con los CI inferiores a 40 puntos, denominando dicha categoría que se ubica entre los CI 69 y 40 como *Intelectualmente Deficiente* en el WISC-III (Ramírez & Rosas, 2007) o *Muy Bajo* en el WAIS-IV (Rosas, Tenorio & Pizarro, 2012) y sólo se limita a entregar una nominación cualitativa al rendimiento intelectual, que, tal como se mencionaba anteriormente, por sí solo *no* significa un diagnóstico de Discapacidad Intelectual. Tal confusión, que ocurre en el ámbito clínico y educacional, se puede explicar porque muchos profesionales determinan un rango del funcionamiento intelectual en el diagnóstico, utilizando los criterios y pautas diagnósticas de la CIE-10 (OMS, 1999) o el DSM-IV-R (APA, 2000) que extrapolan un rendimiento de CI en cada categoría de Discapacidad Intelectual —Retraso Mental según la CIE-10— que se describe en la tabla 2.

**Tabla 2. Clasificación del funcionamiento intelectual en base al CI en individuos con diagnóstico de Discapacidad Intelectual según la CIE-10**

<b>Categoría</b>	<b>CI</b>
Retraso Mental Leve	50-69
Retraso Mental Moderado	35-49
Retraso Mental Grave o Severo	20-34
Retraso Mental Profundo	Bajo 20

Esta clasificación asociada a una extrapolación arbitraria del CI, conduce usualmente al error de que muchos niños y adolescentes con Discapacidad Intelectual grave se asocian a un rendimiento de una prueba estandarizada, que para este caso, no se puede aplicar por las limitaciones cognitivas, sensoriales y muchas veces motoras que presentan las personas con este diagnóstico. Cuando existe presunción de bajo nivel intelectual, pero el CI no puede ser especificado, debido a que las habilidades intelectuales no son posibles de ser eva-

luadas mediante los test usuales, se debiera recurrir al juicio clínico del psicólogo para determinar el grado de limitación del funcionamiento intelectual (AAIDD, 2010; Muñoz & Luce-ro, 2011; Schallock & Luckasson, 2005).

El *juicio clínico*, para estos efectos se orientará tanto por las normas establecidas por la CIF respecto al funciona-miento, la discapacidad y la salud de una persona, como por las pautas para el diagnóstico de retraso mental de la CIE-10 (F70-79), DSM-IV-R (actualmente por la clasificación de la re-ciente edición del DMS V que se describirá más adelante) y además por el juicio clínico propuesto por la AAIDD.

Según la AAIDD (2010), el juicio clínico es un compo-nente clave de responsabilidad profesional en el campo de la discapacidad intelectual. El juicio clínico es un tipo especial de razonamiento basado en la práctica y en un alto nivel de conocimientos clínicos. Se desprende directamente de la in-formación extensa y se basa en la formación de conocimientos y experiencias específicos de la persona y su entorno.

El juicio clínico se caracteriza por ser sistemático, for-mal y transparente (Schallock & Luckasson, 2005). Su propó-sito general es mejorar la calidad, validez y precisión de las decisiones del psicólogo en un caso particular. Además, el uso de estrategias del juicio clínico conduce a un análisis más transparente de decisiones y recomendaciones. Para derivar al diagnóstico de Discapacidad Intelectual el profesional debiera aplicar el juicio clínico considerando los criterios de diagnós-ticos que proponen la Organización Mundial de la Salud — OMS—, la Asociación Americana de Psiquiatría —APA— y la AAIDD descritos previamente.

Otras consideraciones que se debe tener presente, son las modificaciones que ya publicó la APA en el *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, DSM-V* (APA, 2013). Si bien esta publicación se encuentra disponible actualmente sólo en inglés, anunciándose su versión en español para el año 2014, los profesionales psicólogos, para aplicar el juicio clí-nico, debieran aplicar las nuevas modificaciones que este ma-

nual propone para el diagnóstico de Discapacidad Intelectual. Aquí se cambia el nombre de *Retraso Mental* por Discapacidad Intelectual —Trastorno del desarrollo intelectual— tal como lo recomienda la AAIDD (2010). Se agrega el término *Trastorno del desarrollo intelectual* con el fin de reflejar los déficit en la capacidad cognitiva al inicio del desarrollo infantil.

Dentro de las características del trastorno, se especifica que es producto de alteraciones de las capacidades mentales que influyen en la conducta adaptativa en tres dominios: conceptual, social y práctico. Si bien no tiene un requisito específico a la edad, los síntomas debieran comenzar durante el período del desarrollo, contemplando la gravedad del déficit del funcionamiento adaptativo y puede estar relacionado con otros trastornos mentales. Finalmente, se propone una evaluación integral, utilizando tanto el juicio clínico como las pruebas estandarizadas de inteligencia, pero con la rigurosidad de la discapacidad basada en el funcionamiento adaptativo en lugar de basarse solamente en los resultados de las pruebas de coeficiente intelectual.

Sin embargo, es importante mencionar que el DSM-V mantiene los criterios previos respecto a presentar una capacidad intelectual aproximadamente por debajo de dos desviaciones estándar de la población, por lo tanto, si bien la evaluación de las características cognitivas o intelectuales son solicitadas para el diagnóstico, la evaluación de la inteligencia, desde la propuesta del DSM-V, implica los tres dominios mencionados, resguardando que los clínicos fundamenten su diagnóstico sobre el impacto del déficit en las capacidades cognitivas generales de funcionamiento necesarios para la vida cotidiana de la persona (APA, 2013).

En este sentido, evaluar el perfil cognitivo del escolar con discapacidad intelectual según los criterios mencionados y el juicio clínico permiten construir una propuesta individual de intervención educativa, según las características cognitivas de cada niño o adolescente y cómo éstas afectan su desenvolvimiento en su entorno social y cultural.

## **Perfil cognitivo de niños y adolescentes con Discapacidad Intelectual**

Si bien no existen muchos estudios que definan perfiles típicos de escolares con limitaciones intelectuales, algunas investigaciones coinciden en ciertas características del funcionamiento cognitivo de los niños y adolescentes con discapacidad intelectual en las pruebas de inteligencia de Wechsler (Spruill, 1998).

Se ha observado que en general el rendimiento de las personas con limitaciones en el funcionamiento intelectual es más bajo en todas las áreas cognitivas, existiendo, una leve tendencia a obtener puntajes superiores en las áreas relacionadas con habilidades de ejecución o prácticas que en las áreas verbales en el caso de estudiantes con discapacidades intelectuales leve y CI límite. Las áreas más descendidas serían la memoria de trabajo, la capacidad de inhibición de respuesta y el lenguaje (Ardila & Rosselli, 2007; Artigas-Pallarés, Rigau-Ratera & García-Nonell, 2007; Spruill, 1998).

También se observa que niños con discapacidad intelectual presentan dificultades en la planificación, verificación, control de las acciones (Herrera, Guerra, Casas & Fernández, 2002), funciones sensoriales y psicomotoras (Ardila & Rosselli, 2007).

Las dificultades atencionales, lingüísticas y de memoria de trabajo son frecuentes en los estudiantes con discapacidad intelectual. Según Ardila y Rosselli (2007), cuando se presenta material concreto, la memoria de trabajo es similar a la de niños sin necesidades educativas especiales.

Estudios realizados con la Escala de Inteligencia para escolares WISC-IV, mencionan dificultades para evaluar las fortalezas y debilidades, por presentar un perfil homogéneo y descendido en casi todas las subpruebas (Spruill, Oakland & Harrison, 2005). Las subpruebas que obtienen mejor rendimiento sería en “animales”, que evalúa la atención sostenida, la discriminación visual y las estrategias del niño para resol-

ver problemas; “adivanzas”, relacionadas con conocimiento del entorno, comprensión del lenguaje y capacidad de razonamiento; y “búsqueda de símbolos”, también vinculada con la atención sostenida y la capacidad de discriminación visual. El rendimiento más descendido se observa en las subpruebas de “vocabulario”, que mide el conocimiento del niño sobre el lenguaje y la comprensión de diferentes palabras que lo componen; en “matrices” que evalúa la capacidad del niño de establecer relaciones lógicas entre los elementos, y “aritmética” que evalúa conocimientos de operaciones aritméticas básicas y capacidad para el cálculo mental.

En el caso de escolares con discapacidades intelectuales severas se observa que un 90% presenta limitaciones en el lenguaje expresivo y comprensivo, en comparación con los estudiantes con discapacidad intelectual leve que sólo presentan un 50% de dificultades (Ardila & Rosselli, 2007).

Por su parte, Muñoz y Martínez (2008), muestran que los escolares con diagnóstico de discapacidad intelectual, obtienen en general puntuaciones por debajo de dos desviaciones estándar de la media en todos los índices de la Escala de Inteligencia de Wechsler para Niños, WISC-IV, siendo el CI Total el que aporta una puntuación más baja, nunca inferior a 40 por las razones ya anteriormente mencionadas en referencia a las características de la estandarización del instrumento.

Finalmente, se debe mencionar que las dificultades en el desarrollo neuropsicológico están relacionadas con las limitaciones significativas del funcionamiento cognitivo y viceversa (Ardila & Rosselli, 2007; Artigas-Pallarés, Rigau-Ratera & García-Nonell, 2007). Existe un correlato neuropsicológico del CI limítrofe y la discapacidad intelectual leve vinculada a las funciones ejecutivas asociadas a las áreas prefrontales, en especial, el circuito dorso lateral (Ardila & Rosselli, 2007; Flores & Ostrosky-Shejet, 2012; García-Molina, Enseñat-Cantallops, Tirapu-Ustárroz, Roig-Rovira, 2009; Stelzer, Cervigni & Martino, 2011). En el caso de algunas discapacidades intelectuales moderadas, y en prácticamente todas las discapa-

ciudades intelectuales graves y profundas, se presentan daños globales de la corteza cerebral y en otras áreas subcorticales, por ejemplo, en el caso de la hidrocefalia se observa ensanchamiento de los ventrículos cerebrales por oclusión de la circulación del líquido cefalorraquídeo que afecta en diversos grados el funcionamiento del sistema nervioso central (Ardila & Rosselli, 2007).

Por otro lado, el funcionamiento cognitivo no sólo está determinado por etiologías biológicas o genéticas, también depende de la variabilidad de cada persona y la interacción con el medio social y cultural (Ardila & Rosselli, 2007; Flores & Ostrosky-Shejet, 2012). Estas variables, si son evaluadas en edades tempranas, permiten desarrollar medidas remediales para potenciar el aprendizaje y desarrollo de los niños y adolescentes con estas características.

### **Pruebas de evaluación del funcionamiento cognitivo utilizadas en niños y adolescentes con discapacidad intelectual**

Desde la neuropsicología, se sugiere evaluar el funcionamiento cognitivo de manera íntegra como una red neuronal compleja que incluye tanto circuitos corticales como subcorticales (Ardila & Rosselli, 2007; Flores & Ostrosky-Shejet, 2012). En general, las pruebas cognitivas y neuropsicológicas evalúan las funciones de percepción, atención, memoria, motricidad, sistemas de memoria y funciones ejecutivas (Ardila & Rosselli, 2007; Tenorio, Arango, Aparicio, Benavente, Thibaut & Rosas, 2013). Dentro de las pruebas que utilizan los psicólogos en Chile y Latinoamérica para la evaluación del funcionamiento cognitivo en niños y adolescentes destacan las siguientes:

*Escalas Bayley de desarrollo infantil:* Se pueden aplicar desde el primer mes de vida hasta los 42 meses. Posee una escala mental, de psicomotricidad y registro del comportamiento (Bayley, 2005). La escala mental evalúa la agude-

za senso-perceptiva, discriminación, respuesta a estímulos, constancia del objeto, memoria, aprendizaje, pensamiento abstracto, capacidad de resolución de problemas y comunicación verbal. La escala de psicomotricidad mide el control corporal, psicomotricidad gruesa y psicomotricidad fina. Finalmente, el registro de comportamiento, evalúa cualitativamente la orientación social, el estado emocional, orientación hacia los objetos, intencionalidad, atención, perseverancia y reactividad. Actualmente existe la tercera versión que sólo está disponible en idioma inglés. En Chile y Latinoamérica se aplica la primera versión que existe en español (Bayley, 1993).

***Escalas de inteligencia de Wechsler:*** Existen tres versiones, la Escala de Inteligencia de Wechsler para preescolar y primaria, WPPSI-III, para niños entre los 2 años y medio a 7 años 3 meses; la Escala de Inteligencia de Wechsler para Escolares WISC-IV, para niños entre 6 años y 16 años 11 meses; y la Escala de Inteligencia para Adultos, WAIS-IV, desde los 16 años (Ramírez & Rosas, 2007; Rosas, Tenorio & Pizarro, 2012; Wechsler, 1999, 2005, 2009). Estas escalas son las más reconocidas a nivel mundial por su alta confiabilidad y validez para evaluar la inteligencia y el funcionamiento neuropsicológico de preescolares, escolares y adolescentes. Sin embargo, se sugiere considerar los ritmos de madurez, desarrollo y plasticidad neuronal de cada niño para el caso de la prueba para menores de 6 años. Las edades más adecuadas para poder predecir el funcionamiento cognitivo e intelectual del niño sería desde los 6 a 7 años. Estas escalas evalúan la inteligencia global y en algunas versiones más antiguas, se evalúa la inteligencia verbal y de ejecución. Las versiones WISC-IV y WAIS-IV no evalúan CI verbal y de ejecución, pero si entregan una medición más precisa del funcionamiento neuropsicológico, a través de sus puntajes compuestos de CI Total, cuatro índices que miden la comprensión verbal, razonamiento perceptual, velocidad de procesamiento y memoria de trabajo, y análisis de procedimientos con subpruebas que evalúan funciones más específicas.

En Chile, las últimas actualizaciones corresponden al WISC-III y WAIS-IV.

**Matrices progresivas de Raven:** Es un test de screening de inteligencia aplicable desde los 5 años 6 meses. Evalúa capacidades perceptivas, de observación y razonamiento analógico (Raven, 1993). Posee 3 versiones —Matrices progresivas coloreadas; Matrices progresivas general; Matrices progresivas avanzadas, serie I y II—.

**Figura compleja de Rey-Osterriech:** Puede aplicarse desde los 4 años. Entrega información sobre la capacidad viso-perceptual e integrativa y la memoria visual inmediata (Rey, 1997).

**Tarjetas de clasificación de tarjetas de Wisconsin. WCST:** Se aplica desde los 6 años 5 meses (Heaton, Chelune, Talley, Kay & Curtiss, 2001). Evalúa funciones ejecutivas, mide razonamiento abstracto, flexibilidad cognitiva, perseveración y capacidades atencionales.

**TENI: Test de evaluación neuropsicológica infantil:** Prueba neuropsicológica que evalúa el funcionamiento cognitivo de niños entre 3 a 9 años 11 meses a través de una pantalla. Mide funciones cognitivas superiores en cinco áreas: la atención focalizada y sostenida, desarrollo viso-espacial y viso-motor, memoria episódica visual, precursores del lenguaje y funciones ejecutivas —memoria de trabajo, inhibición conductual, seriación y teoría de la mente—. La prueba hasta el momento ha sido solamente validada en Chile por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Los test precursores del TENI serían la batería de Evaluación Neuropsicológica Infantil, TENI y la prueba de Pro-Cálculo (Tenorio, Arango, Aparicio, Benavente, Thibaut & Rosas, 2013).

A partir de lo expuesto, es importante tener presente que la evaluación del funcionamiento cognitivo no sólo consiste en la aplicación de instrumentos psicométricos estandarizados especializados. También se deben considerar complementariamente los procedimientos del juicio clínico, la evaluación integral con un equipo multidisciplinario y la

exploración e interpretación de como influyen las habilidades mentales en los diferentes contextos donde se desenvuelve el niño con discapacidad.

## Referencias bibliográficas

- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, AAIDD. (2010). *Intellectual disability. Definition, classification, and systems of supports*. Washington, DC: Author.
- American Psychiatric Association, APA. (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental (4<sup>th</sup> ed., Text rev.)*. Washington, DC: Author.
- American Psychiatric Association, APA. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (fifth edition)*. Washington, DC: Author.
- Ardila, A. & Rosselli, M. (2007). *Neuropsicología clínica*. México: Manual Moderno.
- Artigas-Pallarés, J., Rigau-Ratera, E. & García-Nonell, C. (2007). Relación entre capacidad de inteligencia límite y trastornos del neurodesarrollo. *Revista de Neurología*, 44(12), 739-744.
- Bayley, N. (1993). *Escalas Bayley de desarrollo infantil (BSID)*. Madrid: TEA Ediciones.
- Bayley, N. (2005). *Bayley scales of infant and toddler development. Third edition (Bayley-III)*. San Antonio: Pearson.
- Cánovas, R., Martínez, L., Sánchez-Joya, M. & Roldán-Tapia, L. (2010). Retraso mental y psicomotor en la primera infancia: Revisión de la literatura y propuesta de un protocolo de valoración neuropsicológica. *Cuadernos de Neuropsicología*, 4(2), 162-185.
- Flores, J. & Ostrosky-Shejet, F. (2012). *Desarrollo neuropsicológico de lóbulos frontales y funciones ejecutivas*. México: Manual Moderno.
- García-Molina, A., Enseñat-Cantalops, A., Tirapu-Ustárroz, J. & Roig-Rovira, T. (2009). Maduración de la corte-

- za prefrontal y desarrollo de las funciones ejecutivas durante los primeros cinco años de vida. *Revista de Neurología*, 48(8), 435-440.
- Heaton, R., Chelune, G., Talley, J., Kay, G. & Curtiss, G. (2001). *Test de clasificación de tarjetas de Wisconsin*. Adaptación española. Madrid: TEA.
- Herrera, L., Guerra, V., Casas, G. & Fernández, M. (2002). Características neuropsicológicas de niños deficientes auditivos leves de siete a diez años de edad. *Revista Cubana de Psicología*, 19(2), 178-182.
- Kaufman, A. (1994). *Intelligent testing with the WISC-III*. New York, NY: John Wiley & Sons, Inc.
- Muñoz, J. & Martínez, L. (2008). La escala de inteligencia de Wechsler para niños-IV (WISC-IV) en un grupo de discapacitados intelectuales. *Psicología Educativa*, 14(1), 29-46.
- Muñoz, MT. & Lucero, B. (2011). Atención psicológica en estudiantes con retos múltiples: Algunas sugerencias metodológicas. *Límite. Revista de Filosofía y Psicología*, 6(23), 57-72.
- Organización Mundial de la Salud, OMS. (2001). *Clasificación internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la salud (CIF)*. Geneva: Autor.
- Organización Mundial de la Salud, OMS. (1999). *CIE-10: Clasificación Estadística Internacional de Enfermedades y problemas relacionados con la salud*. Geneva: Autor.
- Ramírez, V. & Rosas, R. (2007). *Test de inteligencia para niños de Wechsler, WISC-III. Manual de administración y puntuación*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Rosas, R., Tenorio, M. & Pizarro, D. (2012). *WAIS-IV. Escala Wechsler de inteligencia para adultos-cuarta edición. Manual de administración y corrección*. Santiago: NCS Pearson, Inc.
- Raven, J. (1993). *Test de matrices progresivas*. Buenos Aires: Paidós.

- Rey, A. (1997). *Test de copia y de reproducción de memoria de figuras geométricas complejas*. Madrid: TEA Ediciones.
- Sattler, J. (2003). *Evaluación infantil. Aplicaciones cognitivas. Volumen I*. México: Manual Moderno.
- Schalock, R. & Luckasson, R. (2005). *Clinical judgment*. Washington, DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Spruill, J. (1998). Assessment of mental retardation with the WISC-III. En Prifitera, A. & Saklofske, D. (Eds.) *WISC-III. Clinical use and interpretation*. San Diego: Academic Press. Cap 4, pp. 73-90.
- Spruill, J., Oakland, T. & Harrison, P. (2005). Assessment of mental retardation. En Prifitera, A., Saklofske, D. & Weiss, L. (Eds.) *WISC-IV. Clinical use and interpretation*. San Diego: Elsevier. Cap. 9, pp. 299-331.
- Stelzer, F., Cervigni, M. & Martino, P. (2011). Desarrollo de las funciones ejecutivas en niños preescolares: una revisión de algunos de sus factores moduladores. *Liberabit*, 17(1), 93-100.
- Tenorio, M., Arango, P., Aparicio, A., Benavente, C., Thibaut, C. & Rosas, R. (2013). *TENI. Test de evaluación neuropsicológica infantil*. Santiago: Cedeti UC.
- Wechsler, D. (1999). *Test de inteligencia para niños WISC-III. Manual*. Buenos Aires: Paidós.
- Wechsler, D. (2005). *Escala de inteligencia Wechsler para niños - cuarta edición. WISC-IV*. Madrid: TEA Ediciones.
- Wechsler, D. (2009). *WPPSI-III. Escala de inteligencia de Wechsler para preescolar y primaria-III: Manual técnico y de interpretación*. Madrid: TEA Ediciones.



## CAPÍTULO 6

### **Adolescencia y prácticas sociales en la educación: Aproximaciones a un proceso transicional en un contexto de incertidumbre**

*Roberto A. Contreras Ramírez*<sup>1</sup>  
Universidad Católica del Maule

#### **Prácticas sociales en educación con adolescentes**

Hablar de prácticas sociales nos remite al ámbito de lo multidimensional implicado en la construcción de la realidad social. Vemos en ello la interrelación de diversas dimensiones que condicionan, constriñen y posibilitan ciertas prácticas de acción de acuerdo a los contextos sociales y culturales donde se encuadran y a partir de los sujetos que las realizan. Cuando éstas se refieren a la educación, se integran campos asociados a los diversos momentos y actores implicados en dicha función, dentro de los cuales encontramos agentes de grupos primarios como la familia y secundarios como los profesores de escuela; así como también se pueden reconocer en el desempeño de la educación a través de grupos formales e informales. El ejercicio de esta función se ve afectado, por lo tanto, por las circunstancias y condiciones que enmarcan a estos diversos grupos de acuerdo a la comprensión de su rol en su determinada dinámica de interacción.

La adolescencia se caracteriza acá como un proceso transicional en la vida de los sujetos, connotado como un período crítico, que presenta requerimientos especiales tanto para el sujeto mismo como para quienes se hacen car-

---

1. Doctor (c) en Ciencias Humanas Aplicadas. Académico Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad Católica del Maule, Chile. Correspondencia dirigirla a: rcontrer@ucm.cl

go de acompañar su proceso de desarrollo. En el abordaje de la función educacional para con este grupo humano, dada la configuración social e histórica en que se presente para una determinada cohorte, involucra una serie de desafíos para los cuales se hace necesario revisar cuáles son las principales condicionantes así como los procesos más relevantes para favorecer su desarrollo.

En el presente capítulo se introducirán algunos análisis con el propósito de reconocer la confluencia de dimensiones ideológicas, teóricas y prácticas en la construcción de un sujeto, el adolescente y un propósito de acción ante éste, su formación, en una relación dinámica con otros sujetos en un contexto histórico complejo y cambiante, de modo de ofrecer orientaciones en torno a las prácticas sociales que favorezcan dicho propósito.

### **Comprensión textual y contextual un proceso de deriva biopsicosocial**

Hacia una mayor comprensión de la multidimensionalidad que da cuenta del fenómeno de la adolescencia en toda su complejidad, la perspectiva psicosocial ofrece una aproximación que va más allá de las definiciones duales, dicotómicas, que individualizan aspectos o elementos de la realidad, relacionándolas linealmente. Más allá del reconocimiento de las representaciones subjetivas o colectivas con los que individuos o grupos de individuos significan una realidad social, permite integrar dimensiones del ser en relación con el otro y el mundo. Estas dimensiones se revelan estructuralmente imbricadas en la noción de sujeto por oposición al objeto y del ego en distancia del alter que se diferencia y define; todo esto dado en un marco contextual que delimita el texto en que se presenta dicha relación y definición (Moscovici, 1985).

En esta comprensión triádica de la realidad y de los fenómenos sociales, descubrimos la presencia simultánea de múltiples dimensiones definidas en su relación interna y ex-

terna como una gran totalidad. El yo de un sujeto, adquiere rol y significado sólo en tanto se relaciona con un otro en un contexto que otorga el marco de significados para la relación entre ambos; y que, por lo tanto, es estructurado y estructurante de ese mismo contexto temático que les define (Giddens, 1995; Moscovici, 1985). Así, esta comprensión permite reconocer al ser como un ser-en-relación; un ser-en-el-mundo que integra y se integra al contexto de acuerdo al texto de definición del tema que enmarca la relación y las condiciones para ésta (Heidegger, 2009; Schutz, 1993). Los elementos abordados en las definiciones y características de los fenómenos, correspondientes al texto del asunto, adquiere límites y sentido para su comprensión y regulación en un contexto que delimita las relaciones de significado y de acción dentro de este. De este modo, será la temática de género la que defina la relación y definición entre hombre y mujer; la condición de clase la que diferencie ricos y pobres; la diferencia generacional la que distinga viejos de jóvenes. Estas relaciones y roles se definen así estructuralmente y adquieren sus caracteres específicos en las derivas de las diversas configuraciones en las que se presentan. En dichas configuraciones, la dimensión histórica se presenta no sólo como la mera sucesión de hechos diacrónicos sino que principalmente en la medida que, dada su inmediatez fenoménica, dejen huella en las estructuras a la base o en el marco de estas relaciones.

Observando a cada sujeto en esa relación, encontramos una dimensión biológica que dialoga con la dimensión social desde las implicancias etológicas y ecológicas de los comportamientos individuales y colectivos. A partir de estas perspectivas, identificamos el cuerpo como estructura base, como potencia de desarrollo; y la corporeidad biológica y social como estructura marco, que posibilita y se define en sus significados, relaciones y potenciación estructurante. En el cuerpo y su biología encontramos patrones neurológicos de desarrollo y maduración que permiten la actualización de comportamientos específicos de adaptación al medioambien-

te ecológico y social. En los significados, estructuras y dinámicas relacionales propias de los nichos culturales que definen determinadas derivas de desarrollo, se observan los procesos y trayectorias que delimitan las posibilidades de actualización de dicho potencial biológico. Ambas dimensiones, integradas en el sujeto y su contexto de desarrollo, contribuyen en la comprensión de fenómenos como la adolescencia y el de las prácticas sociales asociadas a ella en diversos contextos.

La significación social y cultural de la adolescencia se define en un texto tanto relativo a un grupo etéreo como a una etapa del desarrollo; en ambas significaciones se involucran contextos asociados a un alter, caracterizado como el mundo adulto; y la vivencia de un proceso de transición del mundo infantil al adulto en una trayectoria que implica la adquisición de competencias y el acceso a determinados espacios de inserción y desarrollo.

En esta relación con el mundo adulto, se definen relaciones de apoyo, cuidado y formación que implican prácticas sociales en las que se ven involucrados diversos grupos humanos a distinto nivel. Esta relación revela el papel de los agentes de socialización primaria y secundaria que adquieren notable importancia, dado el impacto que se evidencia en el desarrollo del sujeto. La comprensión del rol de los individuos y grupos que influyen en el sujeto les concibe como actores, protagónicos y activos en la construcción de significados y relaciones; al igual que al socializando, identificado también como un sujeto. La importancia de estas acciones y relaciones se expresa desde las relaciones de apego, las condiciones de cuidado, de nutrición y estimulación, de protección física y emocional, hasta las relaciones apoyo y acompañamiento que favorecen la adquisición de la autonomía del sujeto. Todo ello dado en las diversas configuraciones de los grupos primarios y secundarios en los cuales participa, pertenece y obtiene sus referentes de identificación.

El sujeto va logrando su definición a través de procesos de diferenciación e identificación con aquello que le ro-

dea. Paulatinamente se va apropiando de aquello con lo que se identifica y no se apropia de aquellos aspectos de los que se diferencia; o se apropia de ellos como un referente de los cuales se distingue o define por oposición. Así, en este proceso de construcción de identidad las personas que interactúan con el sujeto juegan un papel determinante. Las prácticas e interacciones que despliegan los diversos actores en los grupos primarios y secundarios presentes en la trayectoria del sujeto, van casi literalmente moldeando la estructura y características de la persona. A su vez, estos grupos, compuestos por personas, se encuentran viviendo sus propios procesos, crisis y cambios; lo que hace más complejo y dinámico el encuentro y la estructuración mutua, consecuente con dicha trayectoria y su determinada configuración.

### **Características de un proceso transicional**

En este marco, podemos conceptualizar la adolescencia, por lo tanto, como un episodio de la vida de los sujetos que involucra cambios en la estructura neurofisiológica y corporal así como en la construcción de las estructuras de significados, cogniciones y subjetividad. Estos cambios son dados en función de las condiciones y dinámicas relacionales del entorno físico y social que le circunda. Hoy en día comprendemos que esta etapa se ve altamente afectada por procesos de maduración y especialización neurológica, particularmente a nivel de la corteza prefrontal, de tal manera que, a partir de los 11 años, se producen cambios de base neurofisiológica que redundarán en la determinación de las estructuras cognitivas, de funciones ejecutivas y el funcionamiento general de los jóvenes (Flores & Ostrosky-Shejet, 2012).

En las interacciones dadas en el nicho de pertenencia, podemos apreciar que el adolescente adquiere un rol crítico ante mundo adulto y de distancia respecto de la niñez que deja atrás en su proceso de transición a la adultez. Asimismo, éste es considerado un período de rebeldía y de diferenciación que

habitualmente se comprende como parte de su búsqueda de identidad y autonomía; así como también se le caracteriza por su búsqueda de nuevas experiencias y exposición a situaciones de riesgo. Si bien todas estas conductas tienen una significación y repercusión de carácter sociocultural, es posible comprender, desde una mirada etológica, la funcionalidad que al menos parte de estas reacciones cumplen en el ordenamiento ecológico de los organismos en el comportamiento de la especie (Eibl-Eibesfeldt, 1993). De este modo, es posible apreciar que una vez alcanzada cierta maduración física y sexual, tal cual sucede con los grandes mamíferos en general, se puede suponer una tendencia a la salida del núcleo familiar en búsqueda de constitución de una nueva familia en un territorio o nicho nuevo y algo diferente. Aparentemente tanto los comportamientos de exploración y salida, por parte del joven, como las reacciones de rechazo o distanciamiento por parte de los adultos, son primitivamente funcionales a la formación de nuevas familias y favorecer la variabilidad genética; como procesos adaptativos de la especie de modo de asegurar la perpetuación de ésta. Vale decir, los jóvenes aparecen naturalmente arriesgados y con tendencia a explorar otros nichos; y parecería ante ello una conducta natural de conflicto o crisis, por parte de la familia de origen, que tendería a expulsar a dicho miembro de manera de facilitar su salida para la creación de una nueva familia.

Sin embargo, ya no somos esos primates para los cuales dicho programa etológico pudiera haber sido adaptativo. Como seres humanos nos distinguimos por la exquisita preparación y desarrollo hacia comportamientos que prolongan nuestra permanencia en el nido o nicho primario y favorecen el desarrollo de habilidades de abstracción, planificación, control y autorregulación que nos permite ser lo que somos. Parte del conflicto, empero, surge entre un inicio del proceso de maduración sexual y la contraparte psicoemocional y social que nos mantiene dentro del núcleo primario por seis años o más, generando así conflictos en el sujeto mismo y por la dificul-

tad para adecuar las relaciones de los adultos cuidadores con respecto a las nuevas características de éste y la confusión de roles propia de la transición entre la niñez y la vida adulta. Las prácticas de regulación se superponen, entonces, a las de cuidado, en un conflicto natural entre ciclos vitales que en un polo buscan seguridad y estabilidad y en el otro se perfilan hacia la ruptura y el cambio. Así, las prácticas sociales entran fácilmente en conflicto con los esfuerzos de desarrollo autónomo o divergente por parte de los jóvenes, aunque paralelamente extiende el período de cuidado y moratoria psicosocial.

No obstante, en una mirada inclusiva de la complejidad de la construcción del mundo social y psicosocial, es posible apreciar que las trayectorias transicionales emergen mucho antes de la definición de la etapa adolescente. Es posible comprender, como parte del proceso de socialización y cuidado de los nuevos miembros de una familia o grupo, que es fundamental la tarea de acompañamiento, conducción o apoyo de las diversas etapas de transición o cambio que debe enfrentar un sujeto. Esto tiene que ver con los cambios observados en los nichos de dichos grupos y se comparece con la vivencia de ciclos vitales de la familia. A partir de las características de las configuraciones que van adoptando los grupos en función de las condiciones y recursos con que cuentan y de los cambios y dinámicas dadas, se definen tipos específicos de interacción y apoyo que se vuelven al menos co-determinantes de la relación y del desarrollo adoptado por el sujeto al interior de este grupo.

Es así como es posible apreciar que en la medida que existan relaciones de apoyo y seguridad en vínculos de calidad entre los cuidadores principales y el sujeto desde la infancia, habrá mejores posibilidades de desarrollo, de regulación emocional, de exploración del mundo y de adquisición de autonomía sin la necesidad de salir tempranamente del nicho ecológico familiar (Barudy & Dantagnan, 2005; Bowlby, 1986). En la medida, en cambio, en que no se presenten estas conductas de apoyo, emergerán otros diversos posibles nichos o fuen-

tes de referencia a través de agentes de socialización secundaria o el grupo de pares que cumpliría crecientemente esa función (Clemente, 1998). Los procesos de acercamiento o distanciamiento a las personas o grupos se darían en función de la disponibilidad de recursos externos e internos, es decir, la existencia de redes y grupos de personas o instituciones de apoyo dispuestos al alcance del sujeto, más la posibilidad que las propias capacidades y habilidades subjetivos permitan percibir y aprovechar la presencia de dichos recursos. En este último proceso es también relevante cómo el sujeto se identifica o distingue de las características de las personas o grupos con los cuales interactúa.

En este proceso de identificación o diferenciación del sujeto respecto de sus grupos de pertenencia y referencia, encontramos el extremo de máxima identificación cuando existen condiciones de comodidad en un marco relacional que no favorece la autonomía, generándose una sobreidentificación simbiótica o una dependencia que no permite la partida. En el otro polo, encontramos un proceso de diferenciación extremo que se puede manifestar en el rechazo o alguna forma de ruptura subjetiva o relacional que provoca la salida del núcleo, muchas veces en búsqueda de una nueva pertenencia donde adquirir estatus y valoración (Clemente, 1998). Dependiendo de las configuraciones relacionales o vinculares de apoyo, los niños o niñas irán definiendo una trayectoria de construcción de su subjetividad y su desarrollo en conformidad a las condiciones de posibilidad que se les vayan presentando en esta disposición dialéctica entre capacidades actualizadas y el potencial de desarrollo que permitirían las condiciones de apoyo del entorno físico y social.

En esta etapa el joven se encuentra no sólo con un contexto social que le define diferentemente de lo que ha sido hasta entonces, sino que también con los nuevos desempeños asociados a las características que va adquiriendo su desarrollo cognitivo, su mundo emocional y sus cambios corporales, anatómicos y funcionales; en un proceso transicional intenso

y bastante abrupto que difiere tajantemente de la progresión relativamente estable vivida hasta entonces. Esto, tal cual se ha planteado, afecta no sólo al sujeto sino que al grupo familiar dependiendo del ciclo vital y los recursos y condiciones en los que se encuentre.

Indistinto de la trayectoria vivida, sin embargo, como consecuencia de esta nueva condición y capacidades que el adolescente dispone, vivirá, en diverso grado, un proceso de diferenciación, exploración y salida o cambio, respecto de los núcleos sociales en los cuales se desarrolla. Aunque nuestra sociedad occidental reconoce hace bastante tiempo esta realidad, hoy se encuentra con esta etapa vital en una forma aparentemente hipertrofiada y con mayores dificultades para acompañar su superación.

Las prácticas disciplinares definidas en la modernidad industrial, desempeñadas tanto por los cuidadores en los grupos familiares como por los educadores encargados como agentes educativos en las instituciones creadas para tal fin, emergen en un contexto sociohistórico basado en la disciplina de los cuerpos (Foucault, 1993) y principalmente orientado en la infancia y la niñez. Las necesidades de participación económica y acceso a mano de obra del siglo XIX facilitaba enormemente la posibilidad de derivar intereses e impulsos individuales de los jóvenes a la realización de labores y la inserción a espacios asociados rápidamente al mundo adulto. Además de contar con modelos más autoritarios como referentes familiares e institucionales, la presencia del entorno y las posibilidades de movilidad al respecto eran extremadamente distintas a las presentes hoy en día. El entorno mediato, socioeconómico y político ideológico de las grandes definiciones aparecía mucho más lejano que la presencia de los nichos inmediatos del grupo primario (Nechansky, 2011). Esta condición social definía, por lo tanto, prácticas sociales mucho más acotadas a los fundamentos culturales definidos por las estructuras y realidades locales de estos grupos, que permitían mucho mayor claridad en la definición de roles para cada uno de sus

miembros. A partir de esto se definían las condiciones de posibilidad y de apoyo.

En la postmodernidad o la modernidad tardía, en cambio, se producen junto a los cambios político-económicos y tecnológicos, las crisis de los grandes relatos, y el cuestionamiento de los modelos de funcionamiento de las instituciones y sus referentes (Lyopvetsky, 2007; Lyotard, 1979). Desde entonces, nos encontramos en un proceso de redefinición e incertidumbre social, que se ha caracterizado por cuasi-revoluciones y reformas que aparentemente han generado un nuevo escenario en el encuentro con el nuevo milenio. Esto ha involucrado una revisión o crisis de la cuestión social y de la inserción del mundo juvenil a los espacios productivos o rentables del mundo adulto (Castel, 1995).

Nos encontramos, entonces, ante una doble transición: por una parte, en torno a la labor de acompañar un proceso transicional personal individual dentro de un contexto de cambio vital; y, por otra, ante un escenario social global de incertidumbre y cuestionamiento social e institucional que nos invita y obliga a mirar con nuevos ojos, a través de nuevas herramientas, para construir las prácticas apropiadas para lograr el acompañamiento y apoyo que favorecería el desarrollo del adolescente.

## **Ideología y habitus en el contexto educacional**

Nuestras prácticas y acciones, sin embargo, inevitablemente se anclan en modelos ideológicos que, más o menos consistentemente, encuadran las representaciones de la realidad y la valoración del mundo y de los demás, asociada a las creencias y teorías que nos formulamos respecto de una realidad o fenómeno específico. En esta construcción de representaciones, el marco ideológico, sea este comprendido como la falsa conciencia de la realidad o como el cuerpo teórico con el que explicamos los fenómenos y justificamos nuestro actuar, va adoptando las formas y contenidos que se delimitan en

gran medida en los marcos institucionales hegemónicos que a su vez definen los referentes de valor y la preeminencia de determinados relatos y narraciones respecto de dicha realidad.

A partir de los intensos cambios sufridos en occidente, desde el escenario de la postguerra hasta la década de los 70', el nuevo orden global mundial se presenta con versiones que hablan de una serie de crisis y cuestionamientos, proponiendo nuevas alternativas y referentes de solución. Dentro de estos cuestionamientos, aparecen dos grandes instituciones sindicadas: la primera, la escuela y la docencia, es criticada al punto de dejar sus propuestas propiamente pedagógicas y verse forzosamente nutrida y constreñida a marcos teóricos-epistemológicos extraídos de la psicología y las ciencias sociales, los que van desfilando en una secuencia de modelos que se imponen en el nuevo marco educacional. Es así como deambulan propuestas conductistas, cognitivo-conductuales, cognitivistas, constructivistas y basadas en competencias, las que, pobremente digeridas, no permiten la plena apropiación de un modelo, cuando ya se plantea uno distinto; anclándose débilmente en prácticas esforzadamente sincretizadas en aplicaciones instrumentales. Lo que prevalece, sin embargo, en todo esto, es el cuestionamiento fundamental a las competencias y capacidades de la pedagogía misma.

La segunda gran institución cuestionada es la familia y el rol parental. El nuevo escenario social laboral obliga a un modelo de autoexplotación laboral y exacerbación del consumo, lo que reduce enormemente los tiempos de convivencia familiar. Esto, acompañado por el marco de la sobreespecialización liberal que favorece pérdida de autonomía y una creciente dependencia al sector terciario del sistema económico. Lo anterior, lleva a una particular disminución de los conocimientos prácticos de los adultos cuidadores así como de las posibilidades de desarrollo de estos conocimientos y capacidades. Existe la ilusión que en la medida que se tengan mayores ingresos se puede satisfacer mejor las necesidades a través de una mayor adquisición de bienes, y para ello se requiere mayor

tiempo de trabajo o endeudamiento.

Adicionalmente, la propuesta de cuestionamientos a los modelos autoritarios de crianza y la defensa de derechos en un marco jurídico y económico, se asocian más fácilmente a la judicialización penal y a la defensa de derechos de consumidor que a la defensa de derechos ciudadanos y la oferta de garantías de desarrollo. Esto mismo ha derivado en una confusión respecto de los roles parentales. Ante la carencia de modelos autoritativos mejor instaurados (Rodrigo, 2009), se confunden las propuestas democráticas con un *laissez faire* y en oposición a ambas, la vuelta a patrones primarios autoritarios. Por otra parte, los modelos actuales de parentalidad se confunden con la amistad y parentalización del rol de los hijos; y el apoyo y acompañamiento normativo y valórico con la disposición de condiciones o recursos materiales o de servicio que no alcanzan los requerimientos de fondo en la formación de niños, niñas y adolescentes.

Como consecuencia de lo anterior, las prácticas sociales de orientación educativa necesariamente presentes en ambas instituciones, se ven restringidas y empobrecidas, reproduciendo, sin embargo, referentes asociados a una ideología todavía segregadora, autoritaria, discriminadora y excluyente, como herencia de la modernidad no plenamente superada; y la presencia de nuevos referentes fuertemente asociados al consumo y la utilización y goce de oportunidades con el menor esfuerzo y sacrificio. Es así como nos vemos envueltos en prácticas donde inconscientemente reproducimos comportamientos y costumbres represoras y segregadoras, en un *habitus* funcional al mantenimiento de un modelo social determinado (Bourdieu, 2000, 2001). Tendemos a repetir comportamientos socialmente constreñidos y condicionados, sin claridad ni opción racional de lo que aparentemente elegimos, acomodándonos más bien a lo que se asocia y espera como adecuado en los determinados marcos sociales en los que nos movemos. Nos volvemos, entonces, agentes de reproducción social, desde un rol en el que asumimos aparentes cambios superficiales man-

teniendo estructuras sociales y de poder que, sin embargo, no ofrecen nuevas posibilidades significativas de desarrollo.

Ante el cuestionamiento de antiguas prácticas sociales y el debilitamiento de los referentes de significación más profundos, acudimos a modelos importados de otras realidades que no alcanzan a estar bien interiorizados para favorecer los procesos requeridos o a satisfactores sintomáticos equivalentes. En consecuencia, continuamos con dificultades para abordar y acompañar los procesos de desarrollo de nuestros adolescentes. Ellos, por lo tanto, enfrentados a su propio proceso y ante el gran cúmulo de referentes inestables en un contexto cambiante, van adaptándose caso a caso, en conformidad a los procesos de diferenciación e identificación que les toca vivir en los contextos locales y globales virtuales a los que tienen acceso. Lo que requieren, por lo tanto, son los referentes de estabilidad y credibilidad que reclaman.

En consecuencia, nuestras prácticas deben orientarse en dar respuesta generando las condiciones de apoyo y de posibilidad que les permita contar con nichos de seguridad y confianza para poder desplegar sus potencialidades en un proceso de especialización biológica y social que pueda ser divergente sin que ello signifique una disidencia destructiva o anárquica.

Nuestro rol como padres y educadores implica el saber acompañar los procesos transicionales a través de prácticas mediadoras orientadas a facilitar un proceso adecuado de inserción social y logro de la autonomía. Para ello, además de la necesidad de aclarar nuestros fundamentos teóricos e ideológicos, requerimos reafirmar orientaciones de compromiso con el otro y el fortalecimiento y consistencia del vínculo de apoyo para con nuestros jóvenes. La regulación de estas prácticas se fortalecerá en la construcción reflexiva colectiva que integre las necesidades del otro en un nuevo texto y contexto que acompañe la integralidad de nuestro colectivo familiar y social.

## Referencias bibliográficas

- Barudy, J. & Dantagnan, M. (2005). *Los buenos tratos a la infancia*. Barcelona : Gedisa.
- Bourdieu, P. (2000). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Paris: Seuil.
- Bourdieu, P. (2001). *Science de la science et réflexivité*. Paris: Raisons d'agir.
- Bowlby, J. (1986). *Vínculos afectivos: Formación, desarrollo y pérdida*. Madrid: Morata.
- Castel, R. (1995). *Les métamorphoses de la question sociale*. France: Gallimard.
- Clemente, M. (1998). *Psicología Social Aplicada*. Madrid: Pirámide.
- Eibl-Eibesfeldt, I. (1993). *Biología del comportamiento humano*. Madrid: Alianza Editorial.
- Flores, J. & Ostrosky-Shejet, F. (2012). *Desarrollo neuropsicológico de lóbulos frontales y funciones ejecutivas*. México: El Manual Moderno.
- Foucault, M. (1993). *Vigilar y Castigar: nacimiento de la prisión*. México: Siglo Veintiuno.
- Giddens, A. (1995). *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Heidegger, M. (2009). *Ser y tiempo*. Madrid : Trotta.
- Liotard, J.F. (1979). *La condition postmoderne*. Paris: Minuit.
- Lypovetsky, G. (2007). *La era del vacío: ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Barcelona: Anagrama.
- Moscovici, S. (1985). *Psicología Social*. Barcelona: Paidós.
- Nechansky, H. (2011). The cybernetics of viability: an overview. *International Journal of General Systems*, 40(7), 1-22.
- Rodrigo, M.J. (2009). Parental competences in psychosocial risk context. *Intervención psicosocial*, 18(2), 113-120.
- Shutz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social*. Barcelona: Paidós.

## CAPÍTULO 7

### **Rol del psicólogo educacional en contextos educativos no formales e informales**

*Luis Alberto Rodríguez<sup>1</sup>*

Universidad Nacional de Educación  
Enrique Guzmán y Valle

En la presente comunicación se describe la ampliación y proyección del ámbito profesional del psicólogo educacional en contextos educativos no formales e informales, como consecuencia del cambio societal experimentado por la humanidad desde el último tercio del siglo pasado. Se aborda la conceptualización moderna de la educación, los escenarios educativos contemporáneos, las nuevas tendencias de la psicología educacional y una propuesta del rol del psicólogo educacional en contextos educativos no formales e informales. Finalmente, consideramos que las ideas expuestas son una aproximación al replanteamiento conceptual, metodológico y de intervención profesional del psicólogo educacional en el presente milenio.

Una de las características de la sociedad contemporánea es el cambio múltiple, acelerado y constante, que se experimenta en todos los ámbitos de la actividad humana, merced a un conjunto de transformaciones ocurridas desde hace más de tres décadas en el campo de la ciencia, tecnología —informática, telecomunicaciones, robótica, etc.— y la economía —globalización—.

Para algunos analistas, el cambio societal experimentado ha configurado un contexto sociocultural denominado

---

1. Doctor en Psicología. Académico Departamento de Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Perú. Correspondencia dirigirla a: rodri0351@hotmail.com

como la sociedad de la información, del conocimiento y/o del permanente aprendizaje. Así también, como la era de la turbulencia, la incertidumbre y del constante riesgo, expresado básicamente en dos fenómenos evidentes: el rol privilegiado de la información y el conocimiento en la actividad económica, además, la relatividad de las normas sociales, culturales, políticas, ideológicas y axiológicas. Todo lo cual, ha impactado significativamente en los procesos educativos, expresado en un conjunto de retos y desafíos en la tarea de formar a las futuras generaciones.

En el marco de una sociedad compleja y la necesidad de cambios educativos, la psicología educativa se ha constituido en los últimos tiempos, en uno de los referentes disciplinares más importantes para la implementación de las innovaciones psicopedagógicas y para el afrontamiento de los principales problemas formativos que manifiestan los estudiantes del presente milenio.

### **La educación: conceptualización y escenarios**

Antes de abordar específicamente el rol del psicólogo educacional en contextos educativos no formales e informales, consideramos pertinente referirnos brevemente a la conceptualización de la educación y sus respectivos escenarios con el objetivo de enmarcar el contenido y finalidad de la presente comunicación.

Desde la antigüedad hasta nuestros días se han ensayado y propuesto diversas conceptualizaciones sobre educación, algunas coincidentes otras divergentes. Probablemente, las divergencias tengan su origen en la ambivalencia etimológica (Colom Bernabeu, Dominguez & Sarramona, 2001) pues, educación proviene de las “voces latinas, educere que significa “hacer salir” y educare que alude a “criar”, “alimentar” o “producir”. Pese a las diferentes posturas para definir a la educación, se observan criterios comunes en ellas, al entenderla como un proceso intencional y sistemático relacionado con el

perfeccionamiento individual y social del ser humano en función a un planteamiento axiológico o ideológico determinado.

Una de las conceptualizaciones más completas sobre educación, a nuestro modesto entender, es la enunciada por Guédez (1983), quien la concibe como un “fenómeno complejo que abarca desde los aspectos puramente cuantitativos y tangibles hasta los aspectos cualitativos e ideológicos, que incluye una gran cantidad de variables y múltiples aspectos que se manifiestan en el mismo hecho educativo” (p. 68).

Afirma que la educación es fundamentalmente, un fenómeno social, histórico e ideológico. “Es de origen social porque nace en la sociedad y con la sociedad, es de naturaleza social, porque se administra a través de las distintas instituciones que conforman la realidad social —llámese escuelas, colegios, institutos, programas no escolarizados o influencia espontánea—, y es de finalidad social, porque la sociedad basa su propia expectativa de supervivencia en la educación misma” (Guédez, 1983, pp. 68-69). Sin embargo, la educación no es solamente, un fenómeno de naturaleza social, sino también un fenómeno biológico, toda vez, que el ser humano está dotado de un sistema nervioso altamente desarrollado —cerebro— que le permite gestionar su capacidad de educación.

Además, la educación implica un aspecto psicológico, que se expresa en la existencia de una actividad mental que se define por una capacidad intelectual, afectiva y volitiva que le hace susceptible de la educatividad y de la educabilidad previstas en el propio proceso educativo. Aunado a todo ésta, la variable de carácter lingüístico, en la medida que el lenguaje —especialmente el verbal—, constituye una herramienta fundamental de comunicación y de expresión y una parte del proceso educativo recae y se apoya básicamente sobre esa capacidad comunicativa del hombre.

La dimensión histórica de la educación, está ligada a la variable antropológica, “porque siempre la educación representará una posibilidad de transmisión de la herencia cultural del patrimonio histórico de una generación a otra” (Guédez,

1983, p. 69). Ello supone que la educación como proceso ocurre en un espacio y un tiempo determinado que evoluciona en función a los cambios que se operan en las culturas a través de las distintas épocas y en determinados contextos socio-culturales, económicos, geográficos y políticos. Al respecto Guédez (1983) sostiene que “puede entenderse la educación como un proceso que se mueve con historia y que, al mismo tiempo mueve a la historia. La educación se mueve con la historia porque ella recibe y expresa los cambios estructurales que se operan en una determinada realidad social” (p. 69).

Lo anteriormente expresado, permite entrever la dimensión ideológica de la educación, pues, como todo proceso social e histórico, conlleva todo un esquema ideológico signalizado por un conjunto de aspiraciones, apetencias, deseos y necesidades e intereses sociales marcados por una elección. “Ellas en su conjunto van a desplazarse hacia sus conquistas y consolidaciones. Los proyectos pedagógicos buscan en la educación el recurso o vehículo para facilitar sus logros y robustecer sus prospectivas. Es así como se establecen las relaciones entre ideología y educación” (Guédez, 1983, p. 69).

## **Los escenarios de la educación**

En 1985, Combs propone una tipología de la educación, identificando a la educación formal, no formal e informal; como respuesta alternativa a las críticas que dos décadas antes habían hecho, mentores de las teorías críticas de la educación sobre la institución escolar (véase Carpenter & Mac Luhan, 1974; Freire, 1979; Goodman, 1973; Illich, 1974), valorando otros entornos educativos en expansión y llegando alguno de ellos a proponer la desescolarización de la sociedad. Aceptándose que la educación institucionalizada es solo una parte de lo educativo.

La educación formal, está representada por la educación institucionalizada, que está constituida por todo un sistema jerárquicamente organizado —niveles, modalidades,

programas, etc.—, cronológicamente graduado y oficialmente aceptado con fines de certificación, promoción y acreditación académica, técnica y/o profesional.

La educación no formal se define como “cualquier actividad educativa organizada, sistemática, impartida fuera del marco del sistema formal, para suministrar determinados tipos de aprendizaje a subgrupos concretos de la población, tanto adultos como niños” (Combs, 1985, p.46).

La educación informal, hace referencia al proceso a lo largo de toda la vida a través del cual cada individuo adquiere actitudes, valores, destrezas y conocimientos de la experiencia diaria y de las influencias y recursos educativos de su entorno —de la familia y niños, del trabajo y el juego, en el mercado, la biblioteca y en los medios de comunicación, incluyendo las nuevas tecnologías, contemporáneamente—.

En suma, se puede establecer que la educación formal y no formal son intencionales, en cambio, la informal es no intencional. La formal se identifica con lo institucional y normado y la no formal con la no institucional y apartada de sus normas. Tirado, et al. (2011), desde la perspectiva de la psicología educativa, prefieren hablar de escenarios educativos, al referirse a los tipos de educación; así identifican a la educación familiar como escenario de la psicología I, a la educación institucional como escenario de la psicología educativa II y a las instituciones educativas y ambientes culturales formativas como escenarios de la psicología educativa III; ubicando a la educación no-formal e informal en éste último escenario, aludiéndolas como instituciones coeducativas.

Según Echeverría (2000, citado por Tirado et al., 2011), considera a tres tipos de escenarios educativos generales en el desarrollo de la humanidad, a saber: el entorno natural, el urbano y el ciberespacio.

El primer escenario “natural” se refiere a nuestro entorno inmediato que está representado por la familia —o la tribu—, constituyendo el primer agente educativo de socialización y de apropiación de las herramientas culturales básicas

de subsistencia, de adaptación social y productiva; utilizando como medio comunicativo la lengua materna, la tradición oral para mantener la memoria del grupo, así como los juegos y fiestas locales para la diversión y el entretenimiento.

El segundo escenario, “el urbano” que se desarrolla con la aparición de las ciudades y el estado, en el cual surge la escuela como agente educativo fundamental, cuya función es ampliar los procesos educativos del primer escenario e introducir otros nuevos, relacionados con la alfabetización básica —lectura, escritura, aritmética—, así como un conjunto de saberes conceptuales, para adaptarse socialmente en función a normas y códigos simbólicos de convivencia en los diferentes escenarios urbanos e insertarse al aparato productivo eficazmente. En este segundo escenario, la escritura es el nuevo gran instrumento educativo, a través de la cual se potencia la capacidad de comunicación, de memorización, transmisión de información y construcción de saberes disciplinares.

Por la década de 1960, aparece en este escenario urbano la educación no formal, que consiste en trasladar al niño a escenarios especialmente diseñados para desarrollar en ellos procesos educativos: aulas, patios de colegio, bibliotecas, museos, parques zoológicos, etc., con esto se introduce otros agentes educativos diferentes, a la familia, la escuela y el estado, como las asociaciones por ejemplo, organizaciones no gubernamentales —ONG— y la comunidad (Tirado et al., 2011, p. 280).

El tercer escenario, corresponde al “ciberespacio”, desarrollado por las tecnologías de comunicación, telecomunicación en información, las cuales se encuentran omnipresentes en la vida cotidiana urbana, desde los domésticos hasta los organizacionales productivos, pasando por toda la gama de interacciones sociales y recreativas. Comportando nuevas maneras de trabajar, de comunicarnos, relacionarnos, aprender, pensar y ver el mundo configurando una nueva realidad: la realidad virtual.

En este entorno las personas aprenden de manera

informal —televisión, videojuegos, internet, etc., —constituyendo un nuevo espacio educativo —educación sin paredes— generando diversos escenarios, —comunidades de aprendizaje— posibilidades y retos que el psicólogo educacional debe considerar. En especial, por su impacto en las sociedades y personas (Tirado, et al., 2011).

Cabe resaltar que los tres tipos de educación o escenarios no deben ser entendidos como entidades separadas sino como modalidades predominantes de aprendizaje, las cuales pueden coexistir, algunas veces articuladas y otras desarticuladas; pues a lo largo de la vida aprendemos con las tres formas de educación, las cuales se exponen en la tabla 1.

**Tabla 1. Educación Formal, No Formal e Informal**

<b>Secciones</b>	<b>Condiciones intelectuales y sociales del alumno</b>
Educación formal	Este tipo de educación, es ofrecido por una institución educativa o centro de formación, es de carácter estructurado —persigue unos objetivos didácticos y tiene un tiempo determinado etc—. Al término de su formación el estudiante adquiere un título y/o certificado. En conclusión, este tipo de educación es: Intencional, planificado y obligatorio. Es controlado por órganos superiores.
Educación no formal	Son procesos de enseñanza-aprendizaje que no son ofrecidos por instituciones educativas o centros de formación, normalmente no conducen a la obtención de un título o certificado. Tiene carácter estructurado —sigue un programa metodológico y bibliográfico, etc—. El aprendizaje no formal es intencional desde la perspectiva del alumno y es impartida por grupos y/o instituciones comunitarias y de la misma sociedad.

Educación informal	Acciones educativas que carecen de organización y sistema pero que proporciona la mayor parte del aprendizaje de las personas. Cada individuo adquiere actitudes, valores, destrezas y conocimientos, extraídos de las experiencias diarias y de los recursos e influencias de su ambiente: Familia, vecinos, grupos de trabajo, juegos. Este tipo de educación no es intencional, es espontaneo.
--------------------	---

## **Nuevas tendencias de la psicología educativa**

Lo anteriormente descrito, ha tenido el propósito de señalar los nuevos escenarios educativos desarrollados socialmente, en las últimas décadas y aceptadas formalmente por las ciencias de la educación, en especial, por la pedagogía, evidenciado en su acervo terminológico (UNESCO, 1977).

La psicología educacional, por su parte, viene desarrollando nuevas tendencias tanto en su aspecto conceptual como de intervención especializada. A nivel conceptual, se observa un consenso en cambiar la definición convencional del psicólogo educacional, por otra más acorde con los nuevos escenarios y los retos educativos en el presente milenio.

En este sentido, la definición del psicólogo de la educación que propone el *Colegio Oficial de Psicólogos de España* (1998) es coherente con esta tendencia, cuando afirma: “El psicólogo de la educación es el profesional de la psicología cuyo objetivo de trabajo es la reflexión e intervención sobre el comportamiento humano, en situaciones educativas, mediante el desarrollo de la capacidad de las personas, grupos e instituciones. Se entiende en término educativo el sentido más amplio de formación y desarrollo personal y colectivo. El psicólogo de la educación desarrolla su actividad profesional principalmente en el marco de los sistemas sociales dedicados a la educación en todos sus diversos niveles y modalidades; tanto en los sistemas reglados, no reglados, formales e informales y durante todo el ciclo vital de la persona” (p. 83).

Desde el punto de intervención psicoeducativa, la función del psicólogo educacional, se ha ampliado hacia espacios e instituciones socioeducativas no formales e informales, diferentes al ámbito escolar.

Todas ellas en función a la presencia y omnipresencia de las nuevas tecnologías de información y comunicación — TIC's— y a las nuevas concepciones educativas, desarrolladas contemporáneamente, como la educación permanente, la educación para todos, aprendizaje virtual, educación a lo largo de la vida, educación alternativa, aprendizaje situado, entre otras.

Estas nuevas funciones, están marcando una nueva tendencia de actuación académica - profesional del psicólogo educacional, desde una perspectiva multi e interdisciplinaria; pues, los escenarios educativos no formales e informales exigen un trabajo compartido de distintos profesionales, vale decir, un trabajo en equipo, buscando la integración de las actividades y resultados a partir de una división funcional del trabajo.

Es importante anotar, de otro lado, que la intervención psicoeducativa en las modalidades o escenarios educativos descritos se basan en el diseño, ejecución y evaluación de programas que pretenden potenciar, mejorar o solucionar situaciones socioeducativas, según sea el caso, de naturaleza compleja y multidimensionales, obligando a contemplar distintos niveles de actuación; individualizado, grupal o comunitario.

### **Rol del psicólogo educacional en contextos educativos no formales e informales**

En este apartado, queremos destacar el rol que el psicólogo educacional, debe asumir en los momentos actuales, desde la perspectiva del desarrollo humano integral y desde un enfoque holístico del proceso educativo. Para lo cual, debe ser consciente que su práctica profesional no se reduce solamente al ámbito educacional institucional, si no que ésta traspasa sus muros hacia una práctica social o socioeducativa que

tienen que ver mayormente con los aprendizajes implícitos —adaptivos o desadaptativos y sus respectivas potencialidades— que con los explícitos o formales. “En este sentido, el psicólogo educativo debe acompañar, investigar y comprender actividades que le permitan colaborar y apoyar educativamente a individuos, grupos y comunidades con los problemas e inquietudes relevantes en su desarrollo como sujetos sociales coadyuvando a la mejora de la calidad de vida y bienestar” (Castro, Domínguez & Sánchez, 1995, citados por Gravini, Porto & Escorcía, 2010, p. 161).

La práctica social aludida, la concretiza en la realización de acciones como diseñador u orientador instruccional, de promoción, prevención, intervención e investigación en contextos educativos no formales e informales en la comunidad de pertenencia o de referencia impulsados y desarrollados por los entes gubernamentales —gobiernos: central, regional, provincial o distrital—, mediante sus políticas de acción social o acción socio-educativa o de aquellas desarrolladas por las propias organizaciones sociales de base.

Las funciones de diseñador u orientador instruccional, es una función transversal y permanente, pues debe cumplirlas en todas las demás que son de su competencia, especialmente, en lo concerniente a la planificación, ejecución y evaluación de programas socioeducativos, de salud, seguridad ciudadana, formación de ciudadanía, prevención de riesgos de todo tipo, en especial, los de naturaleza psicosocial, etc. Enfatizando en los aspectos psicológicos de la instrucción, el diseño de la instrucción y las respectivas estrategias cualitativas.

Las funciones de promoción, están dirigidas más al desarrollo de las potencialidades o virtualidades de los individuos o grupos sociales, a través de la estimulación y fortalecimiento de las habilidades cognitivas —pensamiento crítico, pensamiento creativo, toma de decisiones y resolución de problemas, entre otras—; el desarrollo de habilidades socioemocionales —manejo de emociones— y prosociales, la capacidad de afrontamiento y resiliencia, el aprendizaje eficaz

y autónomo, en especial, las habilidades y estrategias relacionadas con el aprendizaje virtual y la navegación en el ciber espacio. Así como, las fortalezas humanas en el marco de la psicología positiva.

Aunado a todo ello, el psicólogo educacional cumple tareas de asesoría, consejería en el desarrollo y elaboración de materiales educativos —convencionales y/o digitales— en la capacitación del personal responsable de las acciones específicas, en función a modelos teóricos instruccionales validados empíricamente, con el propósito de lograr adecuados niveles de eficacia, eficiencia y sostenibilidad.

Las funciones de prevención, estarían dirigidas, especialmente, a la prevención primaria de trastornos psicosociales, a las adicciones de todo tipo, en particular las emergentes —endopatías, a las compras, al tabaco, al sexo, el ejercicio físico y a las tecnologías, video juegos, internet, celulares y las dependencias sentimentales—; todo tipo de violencias —violencia psicológica, física, sexual, etc—, desajustes familiares, conflictos económicos, sociales y comunitarios; en pro de una convivencia social armoniosa, de la construcción de una coyuntura de paz y de prevención a lo largo del ciclo vital.

En la “sociedad de riesgo” en la que vivimos, el objetivo es reducirlos a lo mínimo posible. Objetivo que es compartido por las ciencias sociales y de la salud; donde la psicología cumple un rol relevante y en especial, la psicología de la educación, teniendo en cuenta que tanto las conductas positivas o adaptativas como las negativas, desadaptativas o de riesgo, suponen procesos de aprendizaje experienciales, cotidianos e implícitos, mayoritariamente. Al respecto Costa y López (2000) afirman: “Desde que, al nacer, somos expuestos al inmenso campo del mundo, nuestra historia personal se va llenando de comportamientos en un programa intensivo que solo termina cuando morimos (...). Así aprendemos la inmensa mayoría de los comportamientos, incluyendo, claro está, todos aquellos que están asociados a la salud, la enfermedad y la muerte” (p. 72).

Teniendo en cuenta que la función preventiva, así como la de promoción, implican, fundamentalmente acciones educativas, persuasivas y motivacionales, bien podemos enmarcar estas funciones del psicólogo educacional en el movimiento o políticas públicas de educación para la salud, específicamente, de la educación psicosocial, tan descuidado en los últimos tiempos por las políticas gubernamentales e institucionales especializadas a nivel local, regional y nacional. Hoy más que nunca, se hace necesario capacitar a la población —familia, niñez y adolescencia—, prioritariamente para que aumente el control de su propia salud y la mejore (OMS, 1987, citado por Oblitas, 2004), promoviendo el conocimiento y la adopción de conductas saludables, orientados a lograr una mejor calidad de vida y bienestar posibles.

Las funciones de intervención, comprende el desarrollo de acciones específicas, a partir de dos componentes, el tecnológico-proyectivo y el técnico-practico. Según (Tirado, et al., 2011) “el tecnológico proyectivo se refiere al conocimiento tecnológico relacionado con el desarrollo de modelos y propuestas educativas generales para la intervención —por ejemplo, el diseño de modelos y propuestas instruccionales o de enseñanza-aprendizaje para la formación de docentes, de evaluación institucional para la educación a distancia y virtual, entre otros—.

El segundo o técnico-práctico tiene que ver con el conjunto de recursos técnicos específicos para la intervención y solución de problemas en situaciones educativas concretas, así como para el ejercicio concreto de la práctica profesional del psicólogo educativo, por ejemplo, el conocimiento técnico-instrumental específico para la evaluación del aprendizaje escolar, el diseño de materiales educativos, las propuestas de las estrategias y recursos para el aprendizaje de contenidos científicos o de valores éticos, el manejo de instrumentos y técnicas para la evaluación de menores con capacidades de aprendizaje diferentes” (pp. 326-327).

Desde la perspectiva de la educación no formal e infor-

mal, el componente tecnológico-proyectivo de la intervención psicoeducativa es todo un espacio que muestra un desarrollo incipiente en especial, todo lo relacionado con la influencia de las TIC's a los procesos educativos y aprendizajes en contextos informales o escenarios socioculturales potencialmente educativos y socioformativos. Situación que está ligada a procesos sistemáticos de reflexión e investigación empírica rigurosa; constituyendo una tarea pendiente en cuanto a propuestas y modelos innovadores para la intervención psicoeducativa.

El componente técnico-práctico de la intervención psicopedagógica es el más desarrollado y aplicado en la solución de problemas educativos y psicosociales que ocurren en los diferentes escenarios de aprendizaje del ser humano.

En la actual sociedad del conocimiento, el psicólogo educacional tiene la necesidad de desarrollar competencias profesionales que le permitan aplicar estrategias bajo el enfoque de aprendizaje estratégico; el cual hace posible que gestione sus propios conocimientos, adopte una autonomía creciente en sus actividades académicas, laborales, recreativas disponga de herramientas sociales e intelectuales que le permitan un aprendizaje continuo a lo largo de la vida, promoviendo el aprendizaje colaborativo, la educación en valores y el manejo de nuevas tecnologías de información y comunicación.

Según Tirado et al. (2011) el psicólogo educacional centra sus intervenciones “en la promoción del desarrollo de la personalidad a lo largo del ciclo de la vida, para lograr su realización personal y académica, o su inclusión social y bienestar emocional” (p. 335). Así como la mejora de los escenarios educativos.

Estas intervenciones, actualmente, se han extendido a escenarios educativos no escolarizados muy diversos como comunidades, empresas, etc; buscando empoderamiento de las personas en cuanto a la autogestión y el autoaprendizaje. Entre las estrategias de intervención psicoeducativa más relevantes en los contextos educativos no formales e informales tenemos:

***Entrenamiento y formación de agentes educativos.***

El psicólogo educacional, cumple funciones de capacitación y formación dirigidas a agentes educativos como padres, docentes, directivos, pares, animadores sociales, entrenadores deportivos, promotores de salud, etc. Su preparación profesional lo habilitan para realizar diagnósticos contextualizados de necesidades de capacitación en los escenarios de la educación no formal e informal y en base a ellos diseñar, ejecutar y evaluar los programas pertinentes; bajo las modalidades: presencial, semipresencial y/o virtual.

***Consultoría, orientación y tutoría psicoeducativa.***

El psicólogo educacional, realiza acciones profesionales de consultor o asesor en aspectos especializados relacionados con el aprendizaje, la enseñanza y el desarrollo humano; especialmente, en centros de servicios sociales comunitarios, centros de atención a la mujer, centros de atención al niño, centros de atención a la juventud, centros de atención al drogodependiente, centros de entrenamiento ocupacional, entre otros. Asimismo, desarrolla labores de orientación y tutoría académica, con el propósito de favorecer el logro de aprendizajes eficaces de los tutoriados, mediante acciones de fortalecimiento de capacidades académicas y personales —cognitivas, comunicativas y socioemocionales— para la adecuada toma de decisiones, solución de conflictos y la construcción de planes y proyectos de vida.

***Atención a poblaciones en situaciones de exclusión y de riesgo.***

La competencia profesional del psicólogo educacional le permite actuar en el desarrollo de políticas, programas y estrategias dirigidas a las poblaciones, vulnerables y en situaciones de exclusión. En las últimas décadas los gobiernos de la región; así como la sociedad civil y diversas organizaciones están implementando acciones inclusivas socioeducativas dirigidas a niños, adolescentes y adultos con necesidades educativas especiales, en situación de calle, víctimas de violencia política, migrantes, indígenas, maltratados, entre otras. La labor del

psicólogo educacional se centra básicamente, en el empoderamiento personal y social de dichas poblaciones —fortalecer la identidad y la preparación para la vida en sociedad—, mediante la búsqueda de oportunidades, la eliminación de barreras para participar en todo los ámbitos de la vida, el énfasis en la equidad y la participación amplia de esta población en la sociedad (Tirado, et al., 2011).

En general, todas las funciones descritas del psicólogo educacional en los escenarios de educación no formal e informal tienden a la promoción del desarrollo personal, cognitivo, académico, emocional y social de las personas participando a nivel multi e interdisciplinaria y/o especializada.

En cuanto a la función de investigación, el psicólogo educacional tiene en los escenarios de la educación no formal e informal un fecundo espacio de situaciones problemáticas a estudiar. Todas estas relacionadas con variables, procesos y condiciones de la realidad psicoeducativa y en base al conocimiento que se adquiera proponer alternativas para la optimización de los procesos educacionales.

En la revisión de la literatura realizada, al respecto, se observa la existencia de trabajos más por iniciativa personal, que por un programa de investigación institucional; no existiendo aún líneas de investigación específicas. Emite todo un vacío de conocimientos, en la región en general, acerca del impacto de los cambios locales, políticos, tecnológicos y culturales en contextos de la educación no formal e informal —verbigracia, en los aprendizajes implícitos, espontáneos y cotidianos—; sobre la validación de modelos y estrategias para el logro de procesos educativos de calidad en entornos de pobreza, marginación y exclusión social; sobre estrategias de formación complementaria del niño y adolescentes, de padres y madres que sobretrabajan y no tienen tiempo disponible para atender sus necesidades de aprendizaje —no solamente académicas, sino también socioafectivas, axiológicas y morales—, sobre la evaluación de los sistemas, programas y estrategias de enseñanza online o a distancia dirigidos a po-

blaciones —jóvenes y adultos— excluidos del sistema escolar formal —por ejemplo, cursos técnicos, de calificación ocupacional, etc—, sobre el aprovechamiento educativo de las redes sociales, el internet y en general, de los entornos digitales, así como su influencia en los procesos de desarrollo y socialización.

Es pertinente, además, la ejecución de trabajos sobre la efectividad y confiabilidad de programas de intervención en conductas de riesgo o adicción —convencionales y emergentes— y preventivos relacionados con la sexualidad en todas sus dimensiones e implicancias. Asimismo, sobre estrategias psicoeducativas para el desarrollo de escenarios culturales en ambientes naturales con potencialidades educativas —saberes específicos y formativos—.

La literatura a investigar es amplia, diversa, multidimensional, pluriparadigmática y multimetodológica; todo lo cual conlleva que el psicólogo educacional, además de trabajar en equipo, esté premunido de herramientas conceptuales y metodológicas provenientes del enfoque cuantitativo —descripción y explicación— y del enfoque cualitativo —interpretación y comprensión— para abordar con disposición holística los procesos y prácticas educativas que le dan crédito en los mencionados escenarios, así como las problemáticas sociales a nivel individual, grupal y comunitario; privilegiando, la estrategia metodológica de la investigación-acción.

## **Referencias bibliográficas**

- Carpenter, E. & McLuhan, M. (1974). *El aula sin muros. Investigaciones sobre técnicas de comunicación* (2da. ed.). Barcelona: LAIA.
- Colegio Oficial de Psicólogos de España. (1998). *Psicología de la educación. En Perfiles profesionales del psicólogo*. Recuperado de <http://www.cop.es/perfiles/contenido/educacion.pdf>
- Colom, A. J., Bernabeu, J. W., Dominguez, E. & Sarramona, U.

- J. (2001). *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*. Barcelona: Ariel.
- Combs, P. (1985). *La crisis mundial de la educación*. Madrid: Santillana.
- Costa, M. & López, E. (2000). *Salud comunitaria*. Barcelona: Martínez Roca S.A.
- Freire, P. (1979). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Goodman, P. (1973). *La deseducación obligatoria*. Barcelona: Fontanella.
- Gravini, M., Porto, A. & Escorcía, L. (2010). El psicólogo educativo en la actualidad: u facilitador del desarrollo humano integral. *Psicogente*, 13(23), 158-163.
- Guédez, V. (1983). La formulación de un modelo académico curricular como referencia para las definiciones de las alternativas de la educación superior en la década de los 80. *La educación*, XXVII(92), 67-86.
- Illich, I. (1974). *La sociedad desescolarizada*. Barcelona: Barral.
- Oblitas, L. (2004). *Psicología de la salud y calidad de vida*. México: Thomson.
- Tirado, F., Martínez, M., Covarrubias, P., López, M., Quesada, R., Olmos, A. & Díaz, F. (2011). *Psicología educativa. Para afrontar los desafíos del siglo XXI*. México: Mac Graw Hill.
- UNESCO. (1977). *Terminología: Tesoro de la Educación*. París: UNESCO.



## CAPÍTULO 8

### **Resiliencia y educación: Nuevas miradas**

*Norma Ivonne González Arratia*<sup>1</sup> y *José Luis Valdez*<sup>2</sup>  
Universidad Autónoma del Estado de México

La psicología se ha centrado en curar el sufrimiento de los individuos por lo que ha habido un crecimiento amplio en la investigación de los trastornos mentales y los efectos negativos de estos, sin embargo, al parecer no es suficiente para la explicación del comportamiento humano. De ahí, que sea necesario su abordaje desde otra perspectiva, lo cual supone la adopción de diferentes estrategias en la investigación, así, en años recientes se ha ampliado la mirada hacia el análisis de los aspectos positivos y no de déficit en la que se propone centrarse en la fortaleza ante situaciones de riesgo, nos referimos a la resiliencia (González Arratia, 2011).

El porqué de esta nueva mirada se debe a que hoy en día es más necesario que nunca ser resilientes, ya que vivimos en una época de retos y desafíos, así como de constantes y abruptos cambios así como la presencia de situaciones inesperadas. Por lo que las personas que poseen más habilidades para resistir tienen una ventaja significativa frente a quienes se sienten desamparados o reaccionan como víctimas (Siebert, 2007).

Sin embargo, dada la popularidad en su estudio nos lleva a considerar tres consecuencias importantes en diferentes niveles que es necesario mencionar. En primer lugar; en

---

1. Doctora en Investigación Psicológica. Académica Departamento de Postgrado e Investigación, Facultad de Ciencias de la Conducta, Universidad Autónoma del Estado de México. Correspondencia dirigirla a: nigalf@yahoo.com.mx

2. Doctor en Psicología Social. Académico Departamento de Postgrado e Investigación, Facultad de Ciencias de la Conducta, Universidad Autónoma del Estado de México.

lo conceptual en relación a la dificultad y complejidad misma del concepto, ya que aún no hay un consenso en su definición, lo cual puede deberse al surgimiento abrupto del concepto de resiliencia (Villalba, 2003). Otra dificultad es en el nivel teórico, dado que la literatura existente en este tema refleja una gran diversidad de posturas que se le consideran una explicación parcial de la resiliencia, lo que ha generado carencia de un marco teórico único, integrado y capaz de llevar abordajes más estructurados basados empíricamente para el desarrollo del constructo, dando por resultado que cada investigador analice lo que él entiende por resiliencia (Córdova, 2006). Así como, en el nivel metodológico en relación a la dificultad que existe en torno a la forma de operacionalizar el constructo (González Arratia & Valdez, 2012a, 2012b; Navarro, 2003).

La resiliencia coloca a la psicología ante el reto académico y de compromiso aplicado y por ende de realizar investigación amplia y sistemática con la finalidad de aportar explicaciones acerca de la resiliencia infantil y juvenil, por lo que en este capítulo se abordan resultados de algunas investigaciones específicamente en contextos educativos.

Al analizar el concepto, es importante precisar que el término resiliencia es una castellanización de la palabra inglesa *resilience* o *resiliency* y su origen proviene de la física. Puntualmente de la ingeniería y es entendida como la cualidad de los materiales que es contraria a la fragilidad y caracteriza su resistencia a los choques. A mayor resistencia, menor fragilidad (Enciclopedia Universal Española, 2000).

En física, resistencia es la acción de un cuerpo contra una fuerza opuesta. Viene del verbo *resilio* que significa saltar hacia atrás, rebotar, repercutir. En psicología, es la reacción de un organismo a la estimulación, en que la dirección del movimiento o actividad es opuesta a la dirección de la fuerza aplicada.

Brevemente en la historia, el primer artículo publicado fue de Scoville en 1942 (citado en Kalawski & Haz, 2003) y la autora utilizó el término para referirse al hecho de que

situaciones peligrosas para la vida no afectaban a los niños, mientras que sí lo hacía el desarraigo de la familia. Sin embargo, no fue hasta la década de los '70 que el término adquirió mayor uso; pero los investigadores no utilizaban el término resiliencia, sino que se refirieron a esta cualidad describiendo a dichos niños como invulnerables. Pero el concepto de invulnerabilidad pronto perdió vigencia, como lo explica Rutter (1993), las razones son: la invulnerabilidad implica una resistencia absoluta al daño, sugiere que la característica se aplica a todas las circunstancias de riesgo, implicando una cualidad intrínseca del sujeto y sugiere una característica estable en el tiempo. Así se prefirió el concepto de resiliencia.

El análisis de la literatura al respecto, nos ha llevado a pensar que entre los puntos más controversiales es precisamente su definición, ya que la resiliencia es un concepto complejo de definir y puede ser entendido de diferentes formas debido a la heterogeneidad de las definiciones. En ésta línea existen planteamientos que hacen referencia a la conservación de los recursos con los que cuentan los individuos ante eventos adversos —mantenerse bien, sobrevivir—. En otras se evidencia que los individuos recuperan los recursos alterados modificados o perdidos como efecto del evento adverso —recuperación, resurgimiento— y otras respecto a los resultados positivos que los individuos pueden construir a partir de la adversidad —prosperar, crecer, mejorar—.

Recientemente se ha conceptualizado como un proceso dinámico que involucra la interacción entre los procesos de riesgo y protección tanto internos como externos del individuo que se ponen en juego para modificar los efectos de los sucesos adversos de vida. Esta última postura es central en nuestra concepción para el estudio de la resiliencia en donde hemos retomado el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979) que considera la necesidad de incluir en el análisis del desarrollo de la persona su entorno social —familia, escuela, comunidad y sistema económico, cultural y social— y el modelo de Lin y Ensel (1989) que señala la relevancia de la

potenciación de los recursos personales —autoestima— y sociales —apoyo social— del individuo como una forma eficaz de mejorar su bienestar.

Es decir, con el interés focalizado en el ambiente se trasciende ya que es crucial para la resiliencia del individuo, por dos razones. En primer lugar, los factores protectores que ayudan a un individuo a ser resiliente frente a una tensión o una amenaza suelen ser resultado de determinadas condiciones ambientales que promueven el desarrollo de estas características. En segundo lugar, estas condiciones existentes contribuyen a amortiguar las respuestas del individuo, pasando de las de inadaptación o disfunción a la de homeostasis o resiliencia.

Desde esta aproximación la definición que se ha propuesto es que la resiliencia es el resultado de la combinación y/o interacción entre los atributos del individuo —internos— y su ambiente familiar, escolar, social y cultural —externos— que lo posibilitan para superar el riesgo y la adversidad de forma constructiva (González Arratia, 2011). Esta definición se fue construyendo sobre la base de un proceso dinámico donde las influencias del ambiente y del individuo interactúan en una relación recíproca que permite a la persona adaptarse a pesar de la adversidad.

Por tanto, el modelo de resiliencia del cual partimos, nos muestra la compleja interacción entre el individuo en su entorno de referencia. Lo social y lo ecológico influyen, modulan, anteceden, pero no son una condena, ante las mismas circunstancias, las personas pueden experimentarlas de muy diversas maneras. Así, iniciamos por considerar que uno de los ambientes más importantes, además de la familia, es la escuela, ya que juega un rol crucial en la vida de los individuos, dado que brinda un sentido de pertenencia e identidad que es fundamental para la resiliencia (Simpson, 2008). Además de la escuela la resiliencia juega un papel importante ya que es donde los estudiantes pueden desarrollar competencias sociales, académicas y personales que les permitan sobreponerse a situaciones adversas y salir adelante en la vida (Rutter, 1987).

De hecho, esta perspectiva requiere de modificar considerablemente la forma que tenemos de ver y pensar respecto a los niños y los adolescentes por parte de los docentes y de todos aquellos profesionales que trabajamos en este terreno, ya que no sólo es averiguar los déficits, sino que se pretenden desarrollar las virtudes y fortalezas de los educandos.

Desde Windfield (1991), Wang y Kovach (1996) argumentan que la resiliencia para la vida es un concepto que no solamente se aplica al individuo y a las situaciones familiares, sino también dentro de las instituciones educativas que sirven también al individuo. Según Henderson y Milstein (2003), explican que es la capacidad de recuperarse, sobreponerse y adaptarse con éxito frente a la adversidad y de desarrollar competencia social, académica y vocacional pese a estar expuesto a un estrés grave o simplemente a las tensiones inherentes al mundo de hoy. El término de resiliencia en el contexto escolar se entiende como la elevada probabilidad de éxito en la escuela y en otros aspectos de la vida a pesar de adversidades ambientales debidas a condiciones y experiencias tempranas (Wang, Haertel & Walberg, 1994).

Sin embargo, la escuela, no siempre significa para el niño y el joven estudiante un lugar donde espera adquirir nuevos conocimientos, conocer nuevas formas de pensar y aprender a desarrollar otras habilidades, ya que puede existir alguna situación de tensión cotidiana que emerge de los centros educativos lo cual nos indican la complejidad cada vez mayor que hay en el interior de las escuelas, las cuales se transforman en espacios representativos de los modelos sociales que influyen tanto de manera positiva como negativa en el desarrollo y aprendizaje de los alumnos (Muñoz, Saavedra & Villalta, 2007).

La escuela es un espacio en donde encontramos muchos individuos, familias, todos distintos y diferentes en los que se pueden identificar numerosos factores tanto de riesgo como factores protectores que promueven o impiden la aparición de situaciones violentas en las escuelas, lo que conocemos como bullying.

Este fenómeno de la violencia entre iguales ha sido objeto de interés científico en las últimas tres décadas y durante este tiempo se ha demostrado su presencia en muchos países. Al remitirnos particularmente en México, los datos indican que el 17% de estudiantes de primaria y el 14% de secundaria señalaron haber sido agredidos físicamente; además el 24,2% en primarias y 13,6% en secundaria reportan que se burlan de ellos constantemente (Varela, Farren & Tijmes, 2010).

Así en un intento de profundizar en los factores sociales —escuela— sobre la resiliencia de los individuos y tomando como base los postulados de Grotberg (1995) se analizó una muestra de 122 adolescentes, entre 12 y 15 años de edad, hombres y mujeres para conocer los múltiples roles —víctima, victimario y observador— del acoso escolar o bullying, entre pares dentro de la escuela a la cual asisten los adolescentes. Se clasificaron en resilientes y no resilientes y del primer grupo se encontró que poseen habilidades para la solución de problemas, cuentan con redes de apoyo para la superación de los problemas así como comportamiento altruista y prosocial los cuales son componentes indispensables para la resiliencia. Además las puntuaciones altas en las tres dimensiones de resiliencia —factores protectores internos, externos y empatía—, podrían favorecer a los individuos para desenvolverse en el ámbito social y relacionarse con estilos de enfrentamiento directo, autoestima y locus de control interno, contar con mayor cantidad de opciones frente a un obstáculo, procesar simultáneamente varios estímulos y mantener un funcionamiento integrado frente al estrés en caso de una situación de acoso escolar (González Arratia & Valdez, 2012).

De tal forma que la comprensión conceptual (González Arratia, 2007) y empírica (González Arratia, Valdez & Salazar, 2006; González Arratia, 2007, 2011, 2012) de la resiliencia nos ha llevado a considerar que en la medida que el individuo percibe eventos violentos en la escuela y es partícipe de los mismos muestra menor resiliencia. Con base en estos hallazgos se concluye que es indispensable que el niño desa-

rolle resiliencia como recurso fundamental de crecimiento y protección como posible mitigador del impacto del bullying (González Arratia & Valdez, 2012).

Por otro lado, en los estudios clásicos de Werner (1993) refiere que a los niños resilientes les gusta la escuela, ya sea en el nivel preescolar, primaria y secundaria, a la que convierten en su hogar fuera de su hogar, en un refugio fuera del ámbito del familiar disfuncional. Al respecto se ha visto que las escuelas más exitosas tienen a mantener estándares académicos elevados, a dar retroalimentación eficaz a los jóvenes y a ofrecer posiciones de confianza y responsabilidad a sus alumnos. Este apoyo estructural parece ser un factor protector para los alumnos provenientes de hogares o de situaciones sociales conflictivos (Dearden, 2004).

Puesto que la preparación de los alumnos ante los retos de una sociedad compleja y en constantes cambios, requiere desarrollar desde la escuela diversas estrategias de enfrentamiento de sus dificultades, presentes y futuras como factor de protección ante las adversidades, que en mayor o menor grado se producirán en años posteriores. Como ya se hizo mención, los centros educativos son los lugares propios de socialización de los individuos y es en ellos donde manifiestan sus dificultades en las tareas y competencias de cada una de las etapas evolutivas.

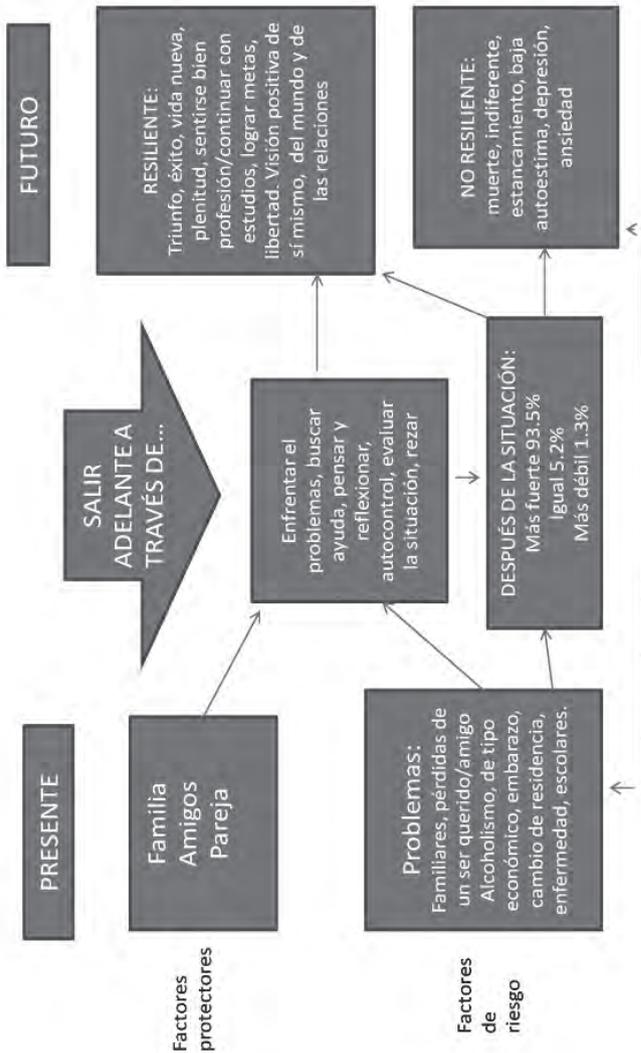
Por lo que resultó relevante saber más acerca de la resiliencia en el caso de los estudiantes de educación superior, puesto que ha sido escaso su estudio (Haz & Castillo, 2003; Lamas & Lamas, 1997; Peralta, Ramírez & Castaño, 2006). Para lo cual se realizó una investigación con 327 estudiantes de una universidad pública del Estado de México para identificar su nivel de resiliencia. Es importante mencionar que este estudio apuntó hacia un modelo mixto de investigación en la temática.

La primera fase, tuvo como objetivo la medición desde la perspectiva cuantitativa para identificar las posibles diferencias entre hombres y mujeres. Los resultados nos re-

velaron que hay diferencias estadísticamente significativas a favor de las mujeres en el caso de la dimensión empatía. Específicamente esta dimensión resulta importante dado que puede ejercer efecto de protección en los estudiantes, ante las dificultades y factores de riesgo, lo cual podría explicarse a partir de considerar que el procesamiento cognitivo y afectivo de las experiencias influyen en el desarrollo de la resiliencia.

En el caso de la segunda fase, realizamos un análisis cualitativo a través de un cuestionario abierto acerca de alguna situación que el individuo considera como un hecho adverso en un tiempo de referencia de los últimos 3 meses; las preguntas incluían la identificación de redes de apoyo, alternativas de solución así como las estrategias que utilizan para salir adelante de una situación evaluada como adversa y finalmente sus expectativas a futuro. Una vez establecidas las categorías de análisis, entre los factores protectores que se identificaron fueron: la familia, pareja y amigos, entre las situaciones que en mayor medida refieren como adversas son: problemas familiares, la muerte de un ser querido, embarazos no planeados, problemas económicos, el alcoholismo de un familiar, cambios de residencia y enfermedades de un ser querido. Entre las estrategias que mencionan que han utilizado son: el enfrentar el problema, buscar ayuda, pensar, reflexionar y evaluar la situación. Posteriormente, refieren que se han sentido más fuertes —93,5%— y consideran a futuro expectativas positivas tales como: triunfar, tener una nueva vida, ser felices, lograr lo que se proponen, sentirse bien consigo mismos y lograr la plenitud. Otros en cambio, posterior al problema se consideran: indiferentes, estancados, que tienen baja autoestima, con síntomas de depresión y ansiedad. A continuación se muestra el cuadro 1 para observar las interacciones entre factores de protección de y de riesgo (González Arratia, Valdez, González & Serrano, 2011).

**Cuadro 1: Análisis Cualitativo de la Resiliencia en Adolescentes**



Estos hallazgos nos permiten reconocer que en algún momento los adolescentes son capaces de ver elementos positivos ante una situación experimentada y evaluada como

negativa, lo que sería una manifestación de la resiliencia. No obstante, un elemento de discusión es que no se sabe si los estudiantes no se vieron realmente afectados en el momento de que reportaron un hecho negativo, incluso si se recuperaron antes del momento de la medición, o si están presentes otros factores que los protegen de los efectos de una situación de riesgo. Lo cual, sin duda requiere de mayor análisis científico.

Por otro lado, la investigación en resiliencia en contextos educativos no debe olvidar la inclusión de los maestros. De hecho, es en las aulas que tanto los alumnos como docentes continuamente se encuentran con esta realidad, por lo que se convierte en un espacio importante para la promoción de la resiliencia (Benson, 1997; Bernard, 1991; Henderson & Milstein, 2003).

El profesor juega un papel esencial en el desarrollo cognitivo, emocional y conductual del niño y adolescente (Davis, 2003), como posibles tutores o guías de resiliencia (Cyrulnik et al., 2004), así como modelos y espejos alternativos (Wolin & Wolin, 1993). Así, los docentes pueden convertirse en un apoyo emocional importante en sus alumnos ayudándolos a que generen fortalezas, recursos y aprendizajes ante las vivencias de situaciones adversas y/o traumáticas. Los maestros que son considerados como personas significativas en resiliencia, establecen relaciones que brindan a sus alumnos, la posibilidad de pensarse de formas alternas a su comunidad y su presente, logrando revalorizarse, más allá de la trasmisión de conocimientos (Brooks & Goldstein, 2004).

En investigaciones previas la evidencia empírica nos indica que los docentes de educación básica muestran mayor resiliencia al ser comparados con sus respectivos alumnos. Una posible explicación es que la experiencia dada por la edad, proporciona recursos, fomenta el desarrollo de habilidades, capacidades y mayores redes de apoyo, debido a que pueden relacionarse en diferentes ámbitos —laboral, familiar, social, deportivo, etc.—, ámbitos que en muchas ocasiones se encuentran más limitados en especial los niños (Plata, González Arratia, Valdez, Oudhof & González, 2012).

La interrelación entre alumno-maestro nos hace comprender que no sólo las aulas son los espacios propicios para el proceso enseñanza-aprendizaje, sino como constructores y facilitadores de resiliencia, pues las fortalezas de un alumno lo harán pasar de un estado de riesgo escolar, a la superación de ese estado y el ingreso en otro donde saldrá fortalecido. Para esto, la figura del docente en los diferentes niveles de formación debe de trabajar aún más en buscar las fortalezas de cada alumno con la misma minuciosidad que se emplea para detectar sus problemas y hacérselas ver para hacer de éstas una herramienta de la enseñanza.

Los avances a través de investigación ahora nos permiten empezar a entender que posiblemente la resiliencia tiene que ver con las pautas explicativas acerca de eventos o situaciones que nos suceden —tanto positivos como negativos—, así como su temporalidad y de la forma tanto general o específica de nuestras explicaciones; lo cual será motivo de análisis en futuras investigaciones (González Arratia, 2011).

Finalmente, hace falta estudiar aún más en el terreno de la intervención y aplicación. Al respecto, se puede decir que las intervenciones se han centrado más en la reducción del dolor, el sufrimiento y las carencias que en el desarrollo de las capacidades individuales y colectivas. Por lo que ahora, este objetivo que por supuesto compete a los científicos, también debe dirigirse hacia la promoción del bienestar de los individuos, utilizando nuevas aproximaciones y estrategias para el logro de este objetivo.

## **Referencias bibliográficas**

- Benard, B. (1991). *Fostering Resiliency in kids: Propective Factors in the family, school and community*. Portlan, OR: Western Center for Drug-free schools and communities. San Francisco: West Ed. Regional Educational Laboratory.
- Benson, P.L. (1997). *All kids are kids: what communities must do*

- to Raise Caring and responsible children and adolescents.*  
San Francisco: Jossey-Bass.
- Brofenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and desing.* Cambridge: (Ingl.) Harvard University Press.
- Brooks, R. & Goldstein, S. (2004). *El poder de la resiliencia. Cómo lograr el equilibrio, la seguridad y la fuerza interior necesarios para vivir en paz.* México: Paidós.
- Cyrułnik, B., Tomkiewicz, A, Guénard, T., Vanistendael, A. & Manciaux, M. (2004). *El Realismo de la esperanza.* Gedisa: España.
- Córdova, A.A. (2006). *Características de resiliencia en jóvenes usuarios y no usuarios de drogas.* Tesis de Doctorado en Psicología. U.N.A.M.
- Davis, H.A. (2003). Conceptualizing the role and influence of student-teacher relationships on children's social and cognitive development. *Educational psychologist*, 38(4), 207-234.
- Dearden, J. (2004). Resilience: a study of risk and protective factors from the perspective of Young people with experience of local authority care. *Support Learning*, 19(4), 187-193.
- Enciclopedia Universal Española. (2000). España.
- González Arratia, N.I., Valdez, J.L. & Salazar de J. M. (2006). Medición de la Resiliencia, Construcción y Validación de una Escala para Niños. *La Psicología Social en México*, XI, Cap. 51, 386-390.
- González Arratia, L.F.N.I. (2007). *Factores determinantes de la Resiliencia en niños de la ciudad de Toluca.* Tesis no publicada de Doctorado. México D.F: Universidad Iberoamericana.
- González Arratia, N.I. (2011). *Resiliencia y Personalidad en niños y adolescentes. Cómo desarrollarse en tiempos de crisis.* México: Universidad autónoma del Estado de México.
- González Arratia, N.I., Valdez, J.L., González, E.S. & Serrano,

- G.J. (2011). *Resiliencia en estudiantes de educación superior*. Sesión de Cartel presentada en el XXXVIII Congreso Mexicano del Consejo Nacional de Enseñanza e Investigación en Psicología. 13-15 abril CNEIP.
- González Arratia, N.I., Valdez, J.L. & González, E.S. (2012). *Resiliencia en docentes de primaria*. Sesión de Cartel presentada en el XXXIX Congreso CNEIP.
- González Arratia, N.I. & Valdez, J.L. (2012a). Resiliencia y convivencia escolar en adolescentes mexicanos. *Revista de psicología*. Universidad César Vallejo. 14(2), 47-60.
- González Arratia, N.I. & Valdez, J.L. (2012b). Análisis factorial confirmatorio del cuestionario de resiliencia en una muestra de niños. En Díaz Loving R., Rivera, A.S., Reyes Lagunes, I. *La Psicología social en México*. Vol. XIV, 676-681.
- Grotberg, E. (1995). *A guide to promoting resilience in children: strengthening the human spirit*, The International Resilience Project., Bernard Van Leer Foundation. La Haya, Holanda.
- Haz, A. & Castillo, R. (2003). Adultos resilientes al maltrato físico en la infancia. *Terapia psicológica*. 21(2), 121-135.
- Henderson, N. & Milstein, M.M. (2003). *Resiliencia en la escuela*, México D.F: Paidós.
- Kalawski, J.P. & Haz, A.M. (2003). Y... ¿Dónde está la resiliencia? Una reflexión conceptual. *Revista Interamericana de Psicología*. 37(2), 365-372.
- Lamas, H. & Lamas, J. (1997). *El adulto mayor en Perú*. <http://monografías.com/trabajo15/adulto-mayor.shtml>.
- Lin, N. & Ensel, W.M. (1989). Life stress and health: Stressors and resources. *American Sociological Review*, 54, 382-399.
- Muñoz, M.T., Saavedra, E. & Villalta, M. (2007). Percepciones y significados sobre la convivencia y violencia escolar de estudiantes de cuarto medio de un liceo municipal de Chile. *Revista de Pedagogía*, 28(82), 197-294.

- Navarro, C. C. (2003). La resiliencia: Algo más que un concepto fronterizo. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa. Escuelas Universitarias de Trabajo Social*, 25, 30-47,
- Peralta, D.S., Ramírez, G. A. & Castaño, B. H. (2006). Factores resilientes asociados al rendimiento académico en estudiantes pertenecientes a la Universidad Sucre (Colombia). *Psicología desde el Caribe*, 17, 196-219.
- Plata, Z.L., González Arratia, N.I., Valdez, M.J.L., Oudhof, B.H. & González, E.S. (2012). *Resiliencia, autoeficacia y autoestima en escolares de educación básica*. Poster presentado en el XIV congreso Mexicano de Psicología social. AMEPSO.
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal Orthopsychiatry*, 57 (3), 316-329.
- Rutter, M. (1993). Resilience: Some conceptual considerations. *Journal of Adolescent Health*, 14(8), 626-631.
- Siebert, A. (2007). *La resiliencia. Construir en la adversidad*. España: Alienta.
- Simpson, M.G. (2008). *Resiliencia en el aula, un camino posible*. Buenos Aires: Bonum.
- Varela, T. J., Farren, G.D. & Tijmes, I.C. (2010). *Violencia Escolar en Educación Básica. Evaluación de un instrumento para su medición*. Santiago: Fundación Paz Ciudadana.
- Villalba, Q.C. (2003). El concepto de resiliencia individual y familiar. Aplicaciones en la intervención social. *Intervención Psicosocial. Revista sobre Igualdad y Calidad de Vida*, 12(3), 283-299.
- Wang, M. Haertel, G. & Walberg, H. (1994). Educational resilience in inner cities. In M. C. Wang y E.W. Gordon (Eds.). *Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects* (45-72). Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum.
- Wang, M. & Kovach, J. (1996). Bridging the achievement gap in urban schools: Reducing educational segregation

- and advancing resilience-promoting strategies. In B. Williams (Ed.) *Closing the achievement gap: A vision for supervision and curriculum development*.
- Werner, E. E. (1993). Protective factors and individual resilience. En: *Handbook of early childhood intervention* (1993). Meisels, Samuel J. y Shonkoff, J.P. (Eds.). Nueva York: Cambridge University Press.
- Winfield, L. (1991). Resilience, schooling and development in African-American youth: a conceptual framework. *Education and Urban Society*, 24(1), 5-14.
- Wolin, S. & Wolin, S. (1993). *The resilient self: how survivors of troubled families rise above adversity*. Nueva York: Villard Books.



## CAPÍTULO 9

### **Resiliencia familiar y mundo rural**

*Eugenio Saavedra*<sup>1</sup> y *Ana Castro*<sup>2</sup>  
Universidad Católica del Maule

#### **Resiliencia familiar**

La sociedad de nuestro tiempo, se caracteriza por ser un espacio que presenta algunos riesgos para las personas, asociados a su seguridad y a la brecha social que se ha construido, dadas las diferencias entre los que tienen más y los más desposeídos. En la misma dirección los procesos de modernización y globalización contribuyen a crear nuevas demandas en términos de responder a cambios acelerados en el quehacer cotidiano. Una de las formas para responder a estas exigencias sociales es la capacidad de resiliencia que desarrollamos, siendo un proceso que no tan sólo significa resistencia a la adversidad, sino que permite también la autocorrección de nuestras acciones y el crecimiento de los sujetos ante la crisis y los obstáculos.

La familia en este escenario, cumple con dos roles fundamentales, a saber, la protección de sus miembros y la adaptación de los mismos a la cultura (Ramírez-Osorio & Hernández-Mendoza, 2012). En este sentido, esta institución desarrolla una tarea de transmisión cultural, a la vez que brinda los cuidados básicos para el sujeto en formación.

Hasta hace pocos años atrás, la investigación en tor-

---

1. Doctor en Educación. Académico Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad Católica del Maule, Chile. Correspondencia dirigirla a: esaavedr@ucm.cl

2. Doctora en el Estudio de las Sociedades Latinoamericanas. Académica Departamento de Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias Sociales y Económicas, Universidad Católica del Maule, Chile.

no a la familia, se centraba en la identificación de deficiencias, crisis o disfuncionalidades. Hacia la década de los 90' se produce un cambio en torno a reconocer las fortalezas y potencialidades de este grupo al enfrentar dificultades. En este sentido, el enfoque de la resiliencia aportó a tener una mirada positiva de las personas, que a pesar de las adversidades, lograban superar el obstáculo y se lograba atenuar los efectos del estrés presentado. Indudablemente este cambio de óptica nos ayuda a centrarnos en las posibilidades, potencialidades y fortalezas de las personas, más que en sus carencias y debilidades (Saavedra, 2011a).

Al definir la resiliencia y, en específico, la resiliencia familiar, debemos entender este proceso influido por variables tanto biológicas, psicológicas y sociales, y que se trata de un fenómeno que ocurre preferentemente en la interacción con otros (Bronfenbrenner & Evans, 2000; Shonkoff & Phillips, 2000).

De este modo, la mirada de la resiliencia familiar se apoya en el fenómeno relacional y sistémico, que ocurren en los intercambios de las personas. En dichos intercambios lo que se pone en juego es la mirada de mundo que se construye y los modos de significar las experiencias (Saavedra, 2011b). Así, en la resiliencia intervienen diferentes niveles y sistemas, desde lo biológico, el apego, la autorregulación personal, la familia, los pares, hasta llegar al nivel social cultural (Masten & Obradovic, 2006). El dinamismo de este fenómeno estará presente en todos esos niveles, generando características particulares en cada persona y constituyéndose en un proceso que es siempre contextual e histórico.

A modo de definición, podemos señalar entonces, que la resiliencia familiar es un patrón conductual positivo, que la familia presenta bajo situaciones de estrés o adversidades y le permite recuperarse, manteniéndose íntegra en su estructura, a la vez que logra generar bienestar en cada miembro del grupo y restableciendo los eventuales equilibrios perdidos (Gómez & Kotliarenco, 2010).

Estas situaciones de estrés o adversidad se podrían ca-

racterizar en tres tipos: la exposición cotidiana y crónica ante la situación de adversidad, como lo es la pobreza por ejemplo, en segundo término el enfrentamiento a un evento traumático, como por ejemplo la guerra o un desastre natural y en tercer lugar una combinación de los anteriores, como por ejemplo, un abuso sexual en condiciones de pobreza.

Frente a estas situaciones, la familia resiliente presentaría algunos elementos protectores que atenuarían los efectos de la situación adversa. En este sentido patrones de conducta positivos, habilidad para recuperarse, estructura y normativas claras, apoyo mutuo entre los miembros, vínculos afectivos cálidos, redes familiares disponibles, comunicación efectiva, participación de los miembros, entre otros (Pereira, 2010).

Por su parte, existen estudios que relevan el papel de la mujer en sus roles de madres, abuelas o cuidadoras, en torno a que ejercen una influencia positiva para el desarrollo de los niños, cuando éstas poseen o establecen redes con su ambiente extra familiar. Del mismo modo, el entorno inmediato de la familia, como lo es el vecindario o sector donde habitan, generan condiciones que favorecen o dificultan dicho desarrollo (Ramírez-Osorio & Hernández-Mendoza, 2012). De esta manera tanto el rol de la mujer como el rol del entorno inmediato, juegan un papel crucial a la hora de desarrollar respuestas resilientes frente a la adversidad.

Al entender la resiliencia como un proceso interaccional y de negociación de significados (Saavedra, 2011b), es útil distinguir tres ejes o dimensiones que influyen en la construcción de las herramientas resilientes en la familia: 1. los sistemas de creencia, sentido que se otorga a la adversidad, perspectiva de esperanza y trascendencia 2. la organización familiar, grados de flexibilidad, posibilidad de cambio, cohesión, recursos sociales, redes, y 3. la comunicación al interior de la familia, honestidad, expresión emocional, colaboración (Gómez & Kotliarenco, 2010).

De acuerdo a lo anterior, la contextualización del

evento adverso y la visión positiva frente a él, generarán una redefinición del mismo, haciendo que el evento se perciba como manejable (Coletti & Linares, 1997; Hawley, 2000). La capacidad de abrirse a los cambios, así como la flexibilidad de la familia favorecerán las respuestas resilientes, ayudando a reorganizar roles, generando apoyo mutuo y buscando nuevos recursos (Saavedra, 2011a). La expresión abierta de emociones, así como la colaboración frente a los problemas, resultan ser mecanismos efectivos para la cohesión frente a la situación demandante.

Es indudable entonces que tanto la familia como el entorno cercano del sujeto, generarán las condiciones para que aparezca la respuesta resiliente, por tanto el estudio de estos dos ámbitos se hace cada vez más relevante. Es así como, los trabajos en el área de la resiliencia nos reflejan un creciente interés en los investigadores latinoamericanos, por los temas familiares y las variables sociales que intervienen en este fenómeno, concentrando cerca de un 40% de los estudios (Saavedra, 2012).

## **Resiliencia y mundo rural**

El mundo rural y en especial las personas que se desarrollan en ese espacio, merecen una especial atención y análisis. Tanto la forma de vida, la economía, los estilos de relación, la comunicación y las costumbres, resultan ser distintos a los de sectores urbanos.

Las sociedades rurales han presentado cambios estructurales, debido, de manera importante al modelo de desarrollo global. En la agricultura, los factores de producción se combinan de maneras diferentes dependiendo de las condiciones que se presentan: estructura de la tenencia de la tierra, de los mercados agropecuarios, estructura de los procesos de comercialización, de la demanda interna y externa, la tecnología, entre otros. Dependiendo de la combinación de estos elementos se dará también un determinado comportamiento

con relación al medio ambiente (Gligo, 2001). Por otra parte, hacer agricultura significa artificializar y especializar el ecosistema y ello implicará tomar una serie de decisiones que permitan no deteriorarlo en el tiempo y hacer eficiente la producción de la tierra.

El autor nos indica, que la modernización de la agricultura ha tendido a hacerla más dependiente del uso de insumos tecnológicos y a propiciar su especialización en función del mercado internacional y los nuevos patrones de consumo; realidad que es posible observar en la Región del Maule, Chile. Coexisten en ésta el desarrollo de empresas altamente tecnolizadas que exportan al extranjero, bajo las nuevas condiciones de los tratados de libre comercio firmados por el país y la pobreza de un sector agrícola al margen de este “desarrollo”.

Según indica Edelmira Pérez (2001), el mundo rural ha experimentado cambios importantes y de muy diversa índole según regiones, pero nos señala que en términos generales se pueden identificar tres grandes cambios:

**Demográficos:** Como resultado del éxodo masivo en los años 60’ y 70’, tanto en Europa como en América y el proceso de “contra-urbanización” desarrollado por algunos países de Europa.

**Económicos:** Originados por el declive de la agricultura y por la nueva visión que el mundo urbano tiene del mundo rural, que ha dado lugar a una mayor diversificación.

**Institucionales:** Debido a la descentralización política, que pretende dar mayor poder a lo local y regional, presentando sin embargo desarrollos desiguales. Por otro lado, la supra-nacionalización de la política agraria, especialmente en la Unión Europea.

La misma autora nos señala, que el mundo rural se encuentra ante un difícil conjunto de problemas, que mantiene perplejos a los agentes sociales que deben intervenir en la gestión de éste, como son:

**Crisis de la orientación y producción:** Puesto que hoy en día el agricultor se debate entre la necesidad de asegurar la

manutención de su familia, la competitividad comercial existente y la diversidad de orientaciones o indicaciones que recibe de las demandas del mercado.

***Crisis de población y poblamiento:*** La declinación de lo rural frente a lo urbano ha propiciado un desprestigio social de las actividades agrícolas, que ocasiona su abandono y dificulta, especialmente, la incorporación y retención de los jóvenes en el campo.

***Crisis de las formas de gestiones tradicionales:*** El agricultor, habituado a tomar las decisiones por sí mismo, basado principalmente en la experiencia acumulada, depende hoy más que nunca de las políticas nacionales e internacionales, de las señales del mercado y los procesos empresariales competitivos.

***Crisis en el manejo de los recursos ambientales:*** La deforestación, la contaminación del suelo, la erosión, la sobreexplotación del recurso hídrico, la penetración urbana — poblaciones e industria—, son problemas cuyo tratamiento y solución sólo se pueden abordar teniendo en cuenta la presencia del agricultor en el medio rural.

***Crisis de las formas tradicionales de articulación social:*** El papel jugado por muchas instituciones del mundo rural ha cambiado de manera significativa y la búsqueda de nuevas funciones genera conflictos de competencia y poder.

La familia rural, aún cuando debe enfrentar las tensiones que ofrece el mundo de hoy, sigue constituyéndose en la institución que transmite valores a las nuevas generaciones, entrega un marco normativo para los niños y jóvenes, muestra algunos referentes de la cultura y genera una visión particular del mundo (Maya, 2003). En esta dirección, el mundo rural ofrece un ambiente en donde las relaciones de parentesco y de amistad son estrechas, hay un alto grado de conocimiento entre los vecinos y en general existe un mayor grado de comunidad entre las personas (Castro, 2011).

Es posible señalar, que los productos colectivos significativos que continúan enraizados en las representaciones

sociales de las familias rurales, a pesar de los cambios que los procesos de modernización han introducido en el mundo rural, son:

**Familias unidas:** Aceptando —unos más que otros— la diversidad de estructuras familiares presentes hoy en día, éste sigue siendo el aspecto de la vida cotidiana al que las personas le asignan mayor importancia. La valoración de espacios de comunicación más efectivos, la discusión más abierta de decisiones entre la pareja, son prácticas que marcan un cambio en contraste a las familias más antiguas, aunque el poder siga representado por el hombre.

**Modelo patriarcal:** Corresponde a la estructura más valorada y que persiste aún con claridad en la familia rural. Si bien está sufriendo mutaciones por las nuevas generaciones, aún no es clara su evolución. Estas tienden a ser más flexibles, influenciadas por los medios de comunicación, los discursos públicos de igualdad, pero se encuentran aún en proceso de un cambio. Los elementos que caracterizan el modelo de familia patriarcal son: preponderancia de la autoridad del padre y de una concepción de familia nuclear tradicional. La maternidad como aspecto central de identidad de la mujer, sometimiento de los hijos a la autoridad y presencia de machismo en las pautas de socialización y relación cultural. El rol del hombre, asentado fuertemente en pautas culturales machistas, no sede espacio, a pesar de las concepciones de igualdad de género propiciadas por la modernidad.

**Entorno seguro:** La cercanía física, por tanto las relaciones de parentesco territoriales, son atesoradas como apoyo cotidiano a las necesidades, tanto materiales, como de cuidado y protección. La vida en la ciudad —Santiago, Curicó, Talca— experimentada por algunos de los miembros de las familias, refuerza el ideario positivo de seguridad que se puede vivir en el campo a diferencia de la soledad y la presión de la desconfianza de las poblaciones o barrios en las ciudades.

**La confianza:** La vida rural mantiene claves de relación más íntimas, cara a cara. De solidaridad entre vecinos;

vecinos que llevan toda una vida compartiendo territorio e historias conjuntas.

**Espacio de vida más sano y alimentación de mayor calidad:** Hay una revaloración de las familias sobre las ventajas de habitar en el campo. Dada la mayor conectividad con centros de mayor desarrollo, hoy es posible acceder a servicios y comercio para cubrir las diversas necesidades de sus miembros. Así el espacio, la posibilidad de manejar una huerta y proveerse por sí mismos de alimentos, criar animales, es una práctica que está incorporada a la vida cotidiana y valorada como algo que depende de ellos mismos.

En este contexto, vemos como se desarrollan elementos protectores para las personas, en el sentido de ofrecer figuras de referencia más cercanas, redes intrafamiliares efectivas, redes extra familiares disponibles, ambientes comparativamente menos violentos que los urbanos, comunicación directa y basada en elementos de confianza, entre otros. Estos aspectos claramente favorecen la generación de respuestas resilientes en las personas y permiten un enfrentamiento positivo de las adversidades (Saavedra, 2011a). En este sentido, algunos estudios de evaluación de niveles de resiliencia, medidos en población rural y urbana, muestran que aquellos sujetos que viven en el campo, describen más elementos resilientes que aquellos que viven en la ciudad (Saavedra, 2011b).

Resultará interesante entonces identificar y entender que elementos del mundo rural, están favoreciendo la capacidad para resistir y adaptarse a las adversidades y poder proyectarse a partir de ellas.

## **Referencias bibliográficas**

- Bronfenbrenner, U. & Evans, G. (2000). Developmental science in the 21 century: Emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings. *Social Development*, 9(1), 115-125.
- Castro, A. (2011). *Familias rurales y sus procesos de transfor-*

- mación. *Estudio de casos en un escenario de ruralidad en tensión*. Saarbrücken: Editorial Académica Española.
- Coletti, M. & Linares, J. (1997). *La intervención sistémica en los servicios sociales ante la familia multi problemática: la experiencia de Ciutat Vella*. Barcelona: Paidós.
- Gligo, N. (2001). *La dimensión ambiental en el desarrollo de América Latina*. Santiago: CEPAL.
- Gómez, E. & Kotliarenco, M.A. (2010). Resiliencia familiar: un enfoque de investigación e intervención con familias multiproblemáticas. *Revista de Psicología*, 19(2), 103-131.
- Hawley, D. (2000). Clinical implications of family resilience. *The American Journal of Family Therapy*, 28, 101-116.
- Masten, A. & Obradovic, J. (2006). Competence and resilience in development. *Annals of the New York Academy of Science*, 1094, 13-27.
- Maya, V. (2003). *Pedagogía para el siglo XXI*. Salamanca: Ediciones Anthea.
- Pereira, R. (2010). Trabajando con los recursos de la familia: factores de resiliencia familiar. *Sistemas Familiares*, 26(1), 93-115.
- Pérez, E. (2001). Hacia una nueva visión de lo rural. En: N. Giarracca (Comp.). *¿Una nueva ruralidad en América Latina?* Buenos Aires: Colección Grupos de trabajo CLACSO.
- Ramírez-Osorio, P. & Hernández-Mendoza, E. (2012). Resiliencia familiar, depresión y ansiedad en adolescentes en situación de pobreza. *Rev. Enferm. Instit. Méx. Seguro Soc*, 20(2), 63-70.
- Saavedra, E. (2011a). *La resiliencia desde una mirada post racionalista: dos historias de vida*. Saarbrücken: Editorial Académica Española.
- Saavedra, E. (2011b). *Investigación en resiliencia. Algunos estudios cualitativos y cuantitativos*. Saarbrücken: Editorial Académica Española.
- Saavedra, E. (2012). *Una aproximación al estado del arte de la*

*investigación en resiliencia*. En Catalán, J. *Investigación orientada al cambio en Psicología Educacional*. La Serena: Editorial Universidad de La Serena.

Shonkoff, J. & Phillips, D. (2000). *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development*. Washington D.C: National Academy Press.

## CAPÍTULO 10

### **Rendimiento académico y representación mental del apego con adolescentes hombres y mujeres que muestran alto y bajo nivel de resiliencia**

*Nancy Espinosa*<sup>1</sup> y *Eugenio Saavedra*<sup>2</sup>  
Universidad Católica del Maule

Esta investigación se enmarca en los lineamientos que aporta la psicología en el contexto educativo, es decir, la psicología educacional, entendiendo ésta como una rama de la Psicología que se preocupa de los sucesos que acompañan el proceso de enseñanza y aprendizaje (Arancibia, Herrera & Strasser, 2005).

Al pertenecer al ámbito de la psicología, su objeto de estudio es la conducta, abarcando, tanto las manifestaciones comportamentales externas, como la significación intencional de ésta. Como ciencia aplicada, la psicología de la educación estudia un tipo especial de conducta, la que tiene lugar en situaciones educativas, o sea, el cambio de conducta que se produce como resultado de la práctica instruccional, es decir el aprendizaje. Sin embargo, se trata de un aprendizaje en el contexto educativo, ligado, por tanto, a condiciones específicas expresamente instrumentadas para estimular y optimizar los resultados de acuerdo a objetivos educativos previamente programados, es decir, el aprendizaje guiado, influido por estrategias instruccionales adecuadas, lo que se conoce como procesos de enseñanza y aprendizaje (Arancibia et al., 2005).

---

1. Magister en Educación, mención en currículo y administración. Académica Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad Católica del Maule, Chile. Correspondencia dirigirla a: [nespinosa@ucm.cl](mailto:nespinosa@ucm.cl)

2. Doctor en Educación. Académico Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad Católica del Maule, Chile.

Según la evidencia acumulada por la investigación educacional durante los últimos 40 años, los logros en el aprendizaje son el resultado en primera instancia de las características de origen socio-familiar de los alumnos, en segundo lugar, la efectividad de las prácticas pedagógicas dentro de la sala de clase; en tercer lugar, el clima cultural y la gestión de las escuelas, encontrándose finalmente en cuarto lugar, el marco institucional en que funciona el sistema y las políticas gubernamentales (Brunner, 2005).

Por lo general, cuando hablamos de aprendizaje escolar nos referimos a un proceso donde intervienen numerosas variables. Algunas de ellas merecen ser destacadas, como por ejemplo las variables afectivas y cognitivas de los niños, la valoración social del aprendizaje y el medio socio-económico. Asimismo, cuando hablamos de las explicaciones que dan cuenta del rendimiento académico, encontramos que van desde las personales a las no personales involucrando lo familiar, educativo y social.

Según Arancibia et al (2005) surgen innumerables temas a desarrollar en este proceso, resaltando el ciclo vital, la inclusión de las variables afectivas, el diseño instruccional, la ecología de las clases, entre otras; y nuestro país no está exento de tal inclusión, ya que actualmente existe una gran discusión sobre la calidad de la educación y cómo ésta determina en gran medida el futuro de las personas.

Es en este contexto en donde focalizamos el presente estudio, entendiendo que el proceso de aprendizaje es intrínseco al ser humano en donde aún hay mucho que decir de las variables que lo acompañan.

Tal vez, una de las dimensiones más valoradas en el proceso de enseñanza y aprendizaje es el rendimiento académico. Al intentar evaluarlo se analizan una serie de factores que pueden influir en él y tal como señala Jiménez (2000, citado en Edel, 2003) es posible tener una buena capacidad intelectual y buenas aptitudes y sin embargo, no obtener un rendimiento adecuado enmarcando su carácter multidimensional.

La variable que más se utiliza por los investigadores y docentes con respecto al rendimiento académico son las calificaciones, existiendo incluso estudios que han pretendido calcular índices de fiabilidad y validez del criterio calificación como predictivo del rendimiento académico, en un intento de otorgar una dimensión cualitativa a partir de datos cuantitativos. En este sentido, Cascón (2000, citado en Edel, 2003) refiere que el indicador del nivel educativo son las calificaciones, que a su vez son el reflejo de las evaluaciones en los países desarrollados y en vías de desarrollo.

Existen numerosas variables que se pueden asociar al rendimiento académico, es así que para Cascón (2000, citado en Edel, 2003) el factor psicopedagógico de mayor influencia para predecir el rendimiento académico es la inteligencia, sin embargo, para Pizarro y Crespo (2000, citado en Edel, 2003) los científicos no han logrado ponerse de acuerdo respecto a denominar una conducta inteligente.

Uno de los recursos internos sobre los cuales existe mayor aceptación en su relación con el rendimiento académico es la autoestima, definida como la valoración que las personas hacen de sí mismas (Haeussler & Milicic, 1995) la cual se relaciona con el sentido de autorrespeto, identidad, seguridad y confianza, propósito y sentido de competencia (Reasoner, 1990, citado en Arancibia et al. 2000). Así, no es casual que exista una fuerte asociación entre esta variable y el rendimiento escolar, si consideramos la importancia que pueden tener las experiencias escolares en la autovaloración de un niño y si se toma en cuenta por otro lado, que un niño(a) con una alta autoestima tendrá una sensación de competencia, la cual le permitirá enfrentar los desafíos escolares con confianza y creatividad (Milicic, 1995).

La autoestima, principalmente en niños y adolescentes es una “de las conductas psicológicas que tiene más incidencia en la calidad de vida de las personas, en su productividad y en su salud mental” (Milicic, 2001, p.11). La explicación sería que una mayor autoestima se asocia con una mayor

tolerancia a la frustración, es decir, la capacidad de aceptar y responder adecuadamente frente a una situación de fracaso, principalmente en el área académica (Milicic, 2001).

Según la misma autora, la autoestima requiere ser alimentada regularmente durante todo el ciclo vital, pero es especialmente durante la infancia cuando se forma el concepto de sí mismo. En este sentido, Guidano (1994) plantea que las percepciones construidas de sí mismo surgen de la retroalimentación recibida a partir de las relaciones vinculares establecidas con los seres más cercanos.

Por otro lado, Schore (2001) refiere que las relaciones de apego tempranas moldean directamente la maduración de las estructuras cerebrales, responsables de la regulación y representación socio-afectiva (Schore, 2001, citado en Lecannelier 2006). Del mismo modo, plantea que “las relaciones de apego temprano moldean tanto directa como indirectamente las capacidades de enfrentamiento y regulación del estrés, durante las etapas iniciales de la vida y en las edades posteriores” (Lecannelier, 2006, p.35).

Según Bowlby (1969), los seres humanos presentan una tendencia a establecer vínculos afectivos con otras personas, vínculos que hacen posible la supervivencia del bebé. Esta tendencia a establecer vínculos es una necesidad básica y primaria, es decir no deriva de la satisfacción de otras necesidades. Al nacer, los seres humanos presentan una serie de conductas innatas que se activan en caso de peligro o cuando el bebé se siente amenazado. Estas conductas, llamadas “conductas de apego” tienen por objetivo restablecer el contacto con la figura cuidadora del niño, atraerla hacia él para que lo calme y le devuelva la sensación de seguridad.

A partir de la interacción entre estas conductas del bebé y la respuesta del cuidador, el niño va desarrollando progresivamente un vínculo de apego con esa figura en particular, la cual pasa a ser una figura de apego para el bebé. Este vínculo se define como el lazo afectivo que una persona forma entre el mismo y otro de su especie, un lazo que los impulsa a es-

tar juntos en el espacio y permanecer vinculados en el tiempo (Ainsworth, 1969).

La relación de apego se forma durante el primer año de vida del bebé (Bowlby, 1969) y una vez establecido, es posible observar un cambio en las pautas de conducta del niño quien tiende a reaccionar negativamente frente a la separación de su figura de apego —llorar, gritar, protestar— y a tranquilizarse a su regreso (Main, 1998). Una vez que el niño vuelve a sentirse seguro, las conductas de apego se desactivan dando paso a la activación de las conductas de exploración que le permiten alejarse de la figura de apego para explorar y conocer su entorno (Grossmann & Grossmann, 1998, citado en Spencer, 2007).

Si la figura de apego no responde de un modo sensible y empático a las señales de apego del bebé, la estrategia primaria del apego del niño, es decir la estrategia “segura” se verá afectada y el niño desarrollará nuevas estrategias, llamadas estrategias secundarias (Bowlby, 1969), con el objetivo de poder manejar la ansiedad y adaptarse al medio.

Bowlby (1969) refiere que existe una estrecha relación entre la calidad del apego del bebé y el desarrollo social y afectivo posterior. Dicha relación ha sido confirmada por numerosos estudios que han evaluado la calidad del apego infantil y lo han relacionado con diversos elementos del desarrollo socioafectivo del niño preescolar (Erickson, Sroufe & Egeland, 1985; Fagot, 1997, citados en Spencer, 2007) del niño en edad escolar (Sroufe, Egeland, Carlson & Collins, 2005; Verschueren & Schoefs, 1996, citados en Spencer 2007) e incluso del adulto joven (Grossmann, Grossmann & Kindler, 2005; Steele & Steele, 2005, citados en Spencer, 2007).

De acuerdo a lo anterior, es que se considera de vital importancia la calidad del apego como determinante de la adaptabilidad a un mundo cambiante, con el fin de entender el proceso por el cual las personas reconociendo que hay problemas graves, los abordan de modo constructivo, a partir de una movilización de los recursos que posee. Dichos elementos

se relacionan con lo que conocemos como resiliencia. Actualmente no existe una definición consensuada de lo que es la resiliencia. En la *Encyclopedia Universalis* sólo se refiere a la física de los materiales: “La resiliencia define la resistencia al choque”. De origen latino, resiliencia viene del verbo *resilio*, que significa saltar hacia atrás, rebotar, repercutir. En psicología, la palabra tiene un sentido distinto, por tanto no se limita a la resistencia, sino que conlleva un aspecto dinámico que implica que el sujeto traumatizado se sobrepone y se reconstruye (Manciaux, 2005).

Cyrulnik (2003) la define como la capacidad de una persona o un grupo para desarrollarse bien, para seguir proyectándose en el futuro a pesar de los acontecimientos desestabilizadores, de condiciones de vida difíciles y de traumas a veces graves.

Diferentes investigaciones sobre este tema han permitido establecer una lista de factores relacionales que facilitan la emergencia y el desarrollo de la resiliencia, lo que ha proporcionado factores que distinguen a los niños que superan la adversidad de aquellos que se agobian por los factores de riesgo (Barudy & Dantagnan 2005).

Manciaux (2005) agrupa los factores de riesgo en cuatro categorías: *En primer lugar*, una situación familiar perturbada: como por ejemplo, trastornos psiquiátricos o conductas de adicción de los padres, muerte de uno o ambos padres, ausencia del padre o de la madre, discordia familiar crónica, violencia familiar, maltrato físico y/o psíquico, incesto, separación de los padres, entrega a otra familia, entre otras. *En segundo lugar*, comprende los factores sociales y ambientales, cesantía, pobreza, hábitats pobres. *En tercer lugar*, los problemas crónicos de salud, sea del niño o de su entorno íntimo, como una deficiencia física o una enfermedad grave, forman parte de otro conjunto de factores de riesgo y finalmente, existen amenazas vitales de guerra, catástrofes naturales y/o traslados forzosos.

Masten y Coastworth (1998, citado en Manciaux

2005) refieren que se pueden encontrar factores de protección en el individuo, en la familia y en el ambiente. Ante situaciones traumáticas, el niño puede usar sus propios recursos internos, entre ellos, un CI elevado, buena capacidad para resolver problemas, capacidad de planificar, uso de estrategias de coping, sensación de eficacia personal, comprensión de sí mismo, locus de control interno, competencias relacionales —empatía y capacidad de buscar ayuda—, alta autoestima, temperamento fácil, apego seguro y uso adecuado de los mecanismos de defensa.

En cuanto a factores protectores de la familia, se encuentran el tener buena relación al menos con uno de los padres o con algún miembro de la familia próxima, padres competentes, buena educación y el apoyo del cónyuge en la adultez. En relación con el ambiente, un apoyo social fuera de la familia puede proteger de la adversidad. Las personas que apoyan pueden ser pares, profesores, vecinos, terapeutas, entre otros. La escuela también tiene un papel positivo, abierto que permite orientar y fijar normas. Finalmente, participar en actividades religiosas también actuaría en el mismo sentido.

Según Manciaux (2005), la resiliencia nunca es absoluta, o lograda para siempre, es más bien una capacidad que resulta de un proceso dinámico, evolutivo, en que la importancia de un trauma puede superar los recursos del sujeto, por lo tanto varía según las circunstancias, la naturaleza de esta experiencia, el contexto y la etapa de vida; puede expresarse de modos distintos, según la cultura, es decir, se construye en interacción con el entorno y con el medio social.

De acuerdo a lo anterior, la resiliencia es fruto de la interacción entre el sujeto y su entorno, entre las huellas de sus vivencias anteriores y el contexto del momento en materia política, económica, social o humana.

Finalmente, este estudio se focaliza en la etapa del desarrollo adolescente, entendiendo que éste supone un período de transición en el ciclo vital del ser humano, un nexo entre la infancia y la edad adulta, además de ser una etapa de evalua-

ción de la infancia, de toda la experiencia acumulada y ahora puesta en orden. Tomamos esta edad como un período y un proceso de recapitulación y preparación de determinados temas vitales, como la identidad, la sexualidad, el grupo de amigos, los valores, la experiencia y la experimentación de nuevos roles, entre otras (Kaplan, 1984, citado en Coll et al., 1999).

## **Método**

Las variables que en este estudio se analizan son resiliencia y apego, en relación con el rendimiento académico, vinculadas al contexto relacional en que el sujeto se ha desarrollado, por lo que se enfatiza la importancia de este contexto, al concluir la investigación.

**Participantes:** La población está focalizada en la etapa del ciclo vital adolescente, la cual presenta diversos y nuevos desafíos. Es un período de cambios físicos que están acompañados por cambios psicológicos dentro del individuo y cambios asociados a las expectativas sociales y culturales generadas por la transición de la infancia a la adultez (Penny & Robinson, 1986). Es una muestra no probabilística o dirigida, desarrollada de manera intencional, ya que se optó por las facilidades de ingreso que ofrecieron los colegios: Concepción, La Salle y el Liceo Abate Molina de la ciudad de Talca.

**Instrumentos:** La resiliencia es evaluada a través de la escala SV-RES, la cual es un instrumento validado en Chile que abarca una población comprendida entre los 15 y 65 años. Es una escala autoadministrada, de fácil aplicación, con 60 ítems de 5 alternativas cada uno (Saavedra & Villalta, 2008). *Cartes, Modeles Individuels de Relation* —CAMIR—, es un cuestionario de autorreporte para acceder a los modelos operativos internos en adultos. Fue creado por Pierrehumbert et al (1996) en Lausanne, Suiza. Su objetivo es la evaluación de las estrategias relacionales del adulto, suponiendo la existencia de un modelo de sí mismo y del otro en las relaciones interpersonales (Pierrehumbert, et al., 1996). El apego es medido a

través de la adaptación chilena del CAMIR, el cual es un cuestionario de autorreporte, tipo Likert, de 72 ítems (Garrido et al., 2013).

**Metodología:** El carácter y naturaleza de esta investigación es cuantitativa. Para obtener resultados fidedignos, se recolectaron datos numéricos los cuales fueron analizados mediante procedimientos estadísticos. De ningún modo fueron manipulados los fenómenos observados, por lo tanto el estudio es de tipo no experimental (Hernández, Fernández & Baptista, 2006). Finalmente, debido a que los datos se recogieron en un momento único, corresponde a un estudio transeccional (Hernández et al., 2006).

**Procedimiento:** El tamaño inicial de la muestra fue de 365 adolescentes de ambos sexos. Luego de la aplicación del SV-RES, se eligió los sujetos que presentaban alto y bajo nivel de resiliencia, quedando una muestra final de 86 sujetos, de los cuales 42 son varones y 44 mujeres, para la evaluación de apego, es decir para aplicar el CAMIR. Para llegar a obtener los datos e información necesaria, respecto al rendimiento académico, se promediaron las notas del primer semestre del año 2008. Se utilizó el software estadístico STATS versión 1.1 para analizar los datos obtenidos. Como análisis complementario se aplicó la prueba t de Student con el objetivo de verificar posibles diferencias entre las variables rendimiento académico, notas, resiliencia, patrones de apego y sexo, respectivamente.

## **Resultados**

En cuanto a los resultados generales obtenidos, es posible plantear que en relación con el rendimiento académico, no se evidencia diferencia significativa con las variables resiliencia, sexo y apego, como se evidencia en las tablas 1, 2, 3 y 4.

**Tabla 1. Estadísticos descriptivos de la muestra**

Categorías	Media	DS	Mediana	Puntaje Mínimo	Puntaje Máximo	Rango
Notas	5,753	0,43	5,8	4,9	6,8	19
Resiliencia	246,69	33,98	233	161	297	136
Seguridad	51,19	9,59	54,6	18,3	61	42,7
Desentendido	51,54	9,83	51,1	32	75,1	43,1
Preocupado	47,64	9,12	46,1	32	85	53
Total de Sujetos	86	86	86	86	86	86

**Tabla 2. Diferencia en las Variables con Resiliencia Alta y Baja**

Categorías	Resiliencia Alta N= 36		Resiliencia Baja N= 50		t	Probabilidad de Diferencia Significativa
	M	DS	M	DS		
Notas	5,7	4,4	5,78	0,43	0,77	55,68
Apego Seguro	55,2	3,4	48,29	11,45	3,45	99,91
Apego Desentendido	46,9	6,3	54,82	10,61	3,90	99,98
Apego Preocupado	43,84	6,491	50,24	9,88	3,36	99,88

Lo anterior refuerza el carácter holista que presenta el concepto rendimiento académico, siendo influido, como refiere Edel (2003) por variables externas como el nivel socioeconómico y variables internas del educando en donde podemos mencionar el desarrollo cognitivo, el esfuerzo, las relaciones con pares, entre otros. Según Arancibia (2005) las variables internas que mejor se relacionan con el rendimiento académico son: la autoestima, el locus de control y la motivación.

**Tabla 3. Diferencia en las Variables con Sexo**

Categorías	Hombre		Mujeres		t	Probabilidad de Diferencia Significativa %
	N= 42		N= 44			
	M	DS	M	DS		
<b>Resiliencia</b>	245,58	35,29	246,18	33,07	0,08	06,39
<b>Apego Seguro</b>	51,81	9,16	50,65	10,26	0,54	41,32
<b>Apego Preocupado</b>	46,86	6,47	48,58	11,22	0,85	60,51
<b>Apego Desentendido</b>	51	10,35	52,24	9,58	0,56	42,76

En cuanto a resiliencia con sexo, los resultados son consistentes con lo que refieren autores como Grotberg (2003) en la que afirma que ambos sexos presentan la misma frecuencia de conductas resilientes, podemos ampliar esta reflexión entendiendo que la resiliencia nunca es absoluta y lograda para siempre, sino más bien es una capacidad que resulta de un proceso dinámico y evolutivo, que varía según las circunstancias, la naturaleza del trauma, el contexto y la etapa de vida y que además puede expresarse de modos diversos según la cultura (Manciaux, 2005).

**Tabla 4. Diferencia entre la variable Apego Seguro e Inseguro con Notas**

Categorías	Apego Seguro		Apego Inseguro		t	Probabilidad de Diferencia Significativa %
	N= 65		N= 21			
	M	DS	M	DS		
<b>Notas</b>	5,475	0,424	5,68	0,48	0,81	55,28

En el mismo sentido, los resultados arrojaron que entre apego y sexo no existe diferencia significativa, lo que apoyado con numerosa literatura a nivel mundial que refiere que los modelos operativos internos, es decir, la representación mental de sí mismo y de las relaciones con los otros, que hacen posible anticipar, interpretar y responder a la conducta de sus figuras de apego y que se organizan de tal modo que la persona tiene patrones de pensamientos, memoria, sensaciones y sentimientos acerca de las relaciones tempranas y sirven de guía para futuras relaciones interpersonales significativas (Bowlby, 1969/1982, citado en Garrido et al., 2013) no se relacionan específicamente con un género por sobre otro (Pierrehumbert et al., 2009).

Siguiendo este planteamiento, los resultados de esta investigación arrojaron que existe una correlación positiva intermedia entre las variables Resiliencia y el Patrón de Apego Seguro, ambas variables afectadas por el contexto relacional en que consistentemente con lo que referido por Barudy y Dantagnan (2010) la resiliencia tiene que ver con los vínculos y en primer lugar, con el apego. Es decir, la resiliencia no es un atributo individual, innato e independiente de su entorno; ella emerge de la relación del sujeto con su entorno, fundamentalmente humano.

## **Discusión**

La presente investigación tuvo el propósito de conocer cómo se comportaban las variables rendimiento académico y la representación mental del apego en adolescentes hombres y mujeres, que mostraron niveles altos y bajos de resiliencia.

En relación a lo anterior, es importante mencionar que existe una conciencia creciente, apoyada por numerosa evidencia empírica que fundamenta que el desarrollo integral, que se produce durante los primeros años, desde el período del embarazo, actúa como una especie de “escudo protector” contra los riesgos, dolores y vicisitudes posteriores a la vida, evitando la propensión a la enfermedad tanto física como

mental, y que la construcción de este escudo protector está inextricablemente ligado al desarrollo de un contexto familiar con determinadas características (Lecannelier, 2006).

Así mismo, se plantea que las relaciones de apego temprano sientan las bases para el desarrollo adecuado de estructuras cerebrales que regulan el estrés y los eventos impredecibles de la vida (Schore, 1997, citado en Lecannelier, 2006).

En el mismo sentido, Barudy y Dantagnan (2010) refieren que no existe ninguna duda de que la salud y en particular la salud mental de los niños, adolescentes y adultos, está condicionada por la calidad de las relaciones interpersonales que los contextos humanos proporcionan desde el período en que crecen en el útero de sus madres.

La resiliencia de una persona está lejos de ser un atributo individual, depende de las características fisiológicas y psicológicas del sujeto, pero también de su contexto familiar, comunitario y social en el cual evoluciona o ha evolucionado. Es un fenómeno activo, resultado de una dinámica social, que tiene su origen en las relaciones bientratantes en el seno de una familia, o en la de lo que la sustituya, y en la interacción social (Barudy & Dantagnan, 2010). Del mismo modo Cyrulnik (2001) refiere que existe un valor fundamental en los vínculos, a tal punto que desarrolla la noción de tutor de resiliencia, entendido como alguien que provoca un renacer del desarrollo psicológico tras el trauma.

Desde este punto de vista, se define el desarrollo resiliente, a través del papel fundamental que posee la calidad de la narrativa y su construcción con otro, que frente a la adversidad consiste en una metamorfosis subjetiva, producto de la activación de un potencial que sirve para la creación de condiciones psíquicas nuevas, que transforman el efecto traumático con la imprescindible existencia de vínculos intersubjetivos (Zukerfeld & Zonis Zukerfeld, 2006, citado en Sivak et al., 2007). De acuerdo a esta última afirmación, es necesario considerar el papel de las redes vinculares en la construcción y desarrollo del proceso resiliente (Sivak et al., 2007).

Desde que Bowlby y Ainsworth describieron la importancia del apego, variadas investigaciones posteriores señalaron que el apego seguro está en la base de la resiliencia (Fonagy, 1999, citado en Sivak et al., 2007). Esto es consistente con Marrone (citado en Sivak et al., 2007) cuando plantea que el concepto de seguridad en el apego no solo se refiere a la confianza básica en otros sino que también se refiere a la percepción que el individuo tienen acerca de sus propios recursos y de su propia efectividad, y sus recursos reales". De acuerdo a lo anterior, se concluye que la relación familia escuela, — como comunidad— brinda al ser humano en desarrollo, las bases para enfrentar las contingencias de la vida y obtener los recursos necesarios para adaptarse a los desafíos de manera exitosa.

El presente estudio permite establecer que el comportamiento de las variables sexo, apego, resiliencia y rendimiento escolar sólo arroja diferencias significativas entre las variables apego y resiliencia, variables focalizadas al contexto relacional de los sujetos. De acuerdo a lo anterior, se sugiere realizar otras investigaciones donde se evalúen las mismas variables en contexto de crisis o vulnerabilidad.

Dado que las variables apego y resiliencia son predictores de bienestar y que estas no se evalúan como se hace con el rendimiento académico, es importante hacer la salvedad de que un buen rendimiento académico no es predictor de salud mental ni bienestar.

Es relevante definir procedimientos o técnicas que permitan establecer el estado de bienestar de los alumnos, con la finalidad de intervenir y apoyar su desarrollo de manera integral, entendiendo que la escuela funciona como tutor de resiliencia. En otras palabras, más allá del rendimiento académico, focalizarnos a educar para la vida. Lo que se torna tremendamente relevante, si seguimos a Cyrulnik (2003), quien refiere que al término de su existencia, una persona de cada dos habrá conocido un acontecimiento que podríamos clasificar como traumático. Una persona de cada diez seguirá

sintiéndose mortificada, prisionera de la herida. Las demás, al debatirse, retornarán a la vida gracias a dos palabras: vínculo y sentido.

## Referencias bibliográficas

- Ainsworth, M. (1969). Object relations, dependency and attachment: a theoretical review of infant – mother relationship. *Child Development*, 40, 969-1025.
- Arancibia, V., Herrera, P & Strasser, K. (2008). *Manual de Psicología Educacional*. (6° edición). Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Barudy, J. & Dantagnan, M. (2005). *Los Buenos Tratos a la Infancia: parentalidad, apego y resiliencia*. Barcelona: Gedisa.
- Barudy, J. & Dantagnan, M. (2010). *Los desafíos invisibles de ser padre o madre. Manual de evaluación de las competencias y la resiliencia parental*. Barcelona: Gedisa.
- Bowlby, J. (1969/1998). *El apego y la Pérdida: Vol 1 El apego* (1° Reimpresión). Barcelona: Paidós.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss: (vol 3. Loss)*. New York: Basic Books.
- Brunner, J.J. & Elacqua, G. (2003). *Informe de Capital Humano*. Santiago: Universidad Adolfo Ibáñez. Escuela de Gobierno.
- Cyrulnik, B. (2003). *El Murmullo de los fantasmas: volver a la vida después de un trauma*. Barcelona: Gedisa.
- Edel, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *Revista electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 1(2).
- Garrido, L., Santelices, M., Pierrehumbert, B., Armijo, I., Guzmán, M., Fuentes, M. & Lizano, M. (2013). *Cuestionario de evaluación de apego en el adulto CaMir (Cartes, Modèles Individuels de Relation): Normas para aplicar, tabular e interpretar. Estudios relacionados*. Cuadernos Universidad Católica del Maule. Talca: Ediciones Universidad Católica del Maule.
- Guidano, V. (1996). *El sí mismo en Proceso*. Barcelona: Paidós.

- Haeussler, I. & Milicic, N. (1995). *Confiar en uno mismo: programa de autoestima*. Santiago: Dolmen.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2006). *Metodología de La Investigación*. México: McGraw-Hill.
- Lecannelier, F. (2006). *Apego e Intersubjetividad: Influencia de los vínculos tempranos en el desarrollo humano y la salud mental*. Santiago de Chile: Lom.
- Pierrehumbert, B., Santelices, M., Ibáñez, M., Alberdi, M., Ongari, B., Roskam, I., Stievenart, M., Spencer, R., Fresno, A. & Ayala, B. (2009). Gender and Attachment Representations in the Preschool Years: Comparisons Between Five Countries. *Journal of Cross-Cultural Psychology*.
- Main, M., Kaplan, N., & Cassidy, J. (1985). Security in infancy, childhood, and adulthood: a move to the level of representation. Growing points of attachment theory and research. *Monographs of the Society for research in child Development*, 50(1-2), 66-104.
- Manciaux, M. (2005). *La resiliencia: resistir y rehacerse*. Barcelona: Gedisa.
- Milicic, N. (2001). *Creo en ti: Construcción de la Autoestima en el Contexto Escolar*. Santiago: Lom.
- Penny, G. & Robinson, J. (1986). Psychological resources and cigarette smoking in adolescents. *British Journal of Psychology*, 77, 351-357.
- Saavedra, E. & Villalta, M. (2008). *Escala de Resiliencia SV-RES para jóvenes y adultos*. Santiago: CEANIM.
- Sivak, R., Ponce, A., Huertas, A., Horikawa, C., Diaz, P., Zonis, R. & Zukerfeld, R. (2007). *Desarrollo resiliente y redes vinculares*. Premio APSA. Extraído el 20 de Enero, 2009 de: <http://www.addima.org/Documentos/desarrollo%20resiliente%20y%20redes%20vinculares.pdf>
- Spencer, R. (2007). *Attachment, adoption et paternité au Chili: Transmission intergénérationnelle des représentations de l'attachement du père adoptif à l'enfant adopté, âgé de 4 à 5 ans et analyse du rôle modérateur de l'expérience paternelle adoptive*. Tesis de Doctorado, Universidad de Toulouse II.

## CAPÍTULO 11

### **El fracaso escolar: Una experiencia española**

*Raquel Artuch Garde*<sup>1</sup>  
Universidad de Navarra

España está viviendo uno de los peores momentos de su historia. Atraviesa una crisis económica que está arrastrando a los demás sectores de la población. Ante esta situación, que también se está viviendo a nivel mundial, es frecuente observar ciudadanos que “deambulan” en un ir y venir de deseos y esperanzas efímeras con la clara convicción de que el país necesita un cambio. Son personas que han perdido u olvidado los valores que les guiaban y en términos generales tienen pocas expectativas de éxito.

Entre todos ellos, destacan la cantidad de jóvenes que no tienen metas claras, que han perdido valores sociales, que sienten incertidumbre ante el futuro desolador que les espera y son muchos los adolescentes que fracasan escolarmente o que abandonan el sistema de educación obligatorio antes de tiempo, engrosando, en tiempos de crisis, la lista de los llamados “*nini*” —ni estudian ni trabajan—. Por el contrario, también existen otra clase de jóvenes que tienen metas, ideas emprendedoras y esperanza de conseguir un futuro mejor, pero muchos de ellos están buscando en el extranjero la oportunidad que su país de origen no les ofrece. En este caso, se hará referencia a los primeros, puesto que son quienes necesitan mayor apoyo.

Las cifras del fracaso escolar en España nunca han sido buenas, pero las consecuencias que provoca en los jóve-

---

1. Doctora (c) en Educación. Académica Departamento de Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Navarra, España. Correspondencia dirigirla a: [ragarde@alumni.unav.es](mailto:ragarde@alumni.unav.es)

nes no son las mismas que antaño. En épocas en las que el país estaba viviendo una floreciente y exponencial situación económica las limitaciones laborales ante la falta de estudio eran inexistentes. En cambio, la situación actual ha invertido dichas posibilidades. La falta de trabajo ha hecho que las personas menos cualificadas o sin cualificar, sean las más perjudicadas puesto que ni siquiera poseen los requisitos mínimos para acceder al mercado laboral y, en períodos de selección, no pueden competir con quienes están formados.

A pesar de que son muchos los alumnos que fracasan, son varias las comunidades, como Navarra, El País Vasco o Cataluña, que mantienen sus cifras de fracaso escolar, según PISA, por debajo de la media española (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2012). He aquí, el planteamiento de una panorámica compleja. Compleja porque son varias y ambiguas las medidas del fracaso escolar en España y en los demás países de la Unión Europea así como la concepción misma del término; compleja por las actuaciones —en ocasiones inútiles— que se proponen y realizan para disminuir el nivel de fracaso —en 40 años de democracia, España ha tenido seis leyes educativas que han hecho poco efecto—; y compleja por el tema que engloba, la educación, con la concerniente red de responsables que debemos actuar, apoyar y luchar por mejorarla, derecho de todos.

En este sentido, la resiliencia puede ser una de las vías a través de las cuales tratar el fracaso escolar ayudando a las personas a superar los problemas y a volver a confiar —si un día lo hicieron— en sus posibilidades. Puede ser uno de los objetivos hacia los que encaminar las acciones educativas que se desarrollen dentro y fuera de los centros. La resiliencia, como capacidad para hacer frente a la adversidad (Melillo, 2008; Muñoz-Silva, 2012) es una de las variables más estudiadas en el panorama de la psicología positiva y en los programas del desarrollo positivo de los jóvenes —*Positive Youth Development*—. A su vez, está en auge en ámbitos como la economía, la empresa y la salud. Se expone, profundizar en este concepto

para proponer programas de mejora y pautas de intervención con los jóvenes que sirvan en segunda instancia, para minimizar las cifras del fracaso, y en primera, para ayudarles a que vean con optimismo el futuro y el alcance de metas hacia las que encaminarse.

En definitiva, a lo largo de este capítulo, se mostrará brevemente la panorámica que existe en España sobre el fracaso escolar, comenzando con la explicación sobre qué entendemos por fracaso escolar, quiénes “fracasan” y los posibles factores por los que se está fracasando en España. Se concretará el caso de Navarra —que tiene mejores resultados—, mostrando las medidas educativas que existen y proponiendo algunas mejoras en cuanto al tipo de atención del alumnado. Finalmente se expondrá como medida educativa, la inserción y trabajo de/ en la resiliencia como capacidad preventiva del fracaso.

## **Fracaso escolar en España**

¿Qué se entiende por fracaso escolar? España, tiene una tasa de abandono escolar en torno al 30%. Este porcentaje varía de unas comunidades autónomas —o regiones— a otras pero en su conjunto, es uno de los países llamados por la UE a solucionar este problema. La Comisión Europea a través de la Estrategia Europa 2020 propone cinco objetivos principales, entre los que se encuentran la creación de empleo, la educación y la lucha contra la pobreza. Asimismo, se especifica que para el año 2020 el porcentaje de abandono escolar debería ser inferior al 10% y al menos el 40% de la población entre 30 y 34 años debería tener estudios superiores completos (Comisión Europea, 2010). España se propone reducirlo por debajo del 15% (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2012). Teniendo en cuenta estas cifras y el reto al que nos enfrentamos, estamos ante un grave problema social, del que parece, no vemos las consecuencias.

La OCDE (1998) define el fracaso escolar como un proceso en el que se dan tres fases: la primera se presenta cuando el

rendimiento del alumno o alumna es inferior al promedio e incluso tiene que repetir un curso, la segunda se manifiesta en el abandono de los estudios antes de terminar la educación obligatoria y la tercera se refleja en la difícil integración a la vida laboral de los y las jóvenes que no poseen los conocimientos básicos que debieron haber adquirido en el periodo escolar.

En España, el concepto de fracaso escolar se utiliza para designar el porcentaje de jóvenes que no finaliza con éxito la educación secundaria obligatoria a la edad prevista —16 o 17 años— y no obtiene el Título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria —G.E.S.O—. Este concepto de fracaso escolar —diferente, pero relacionado al concepto de abandono temprano, tasa de idoneidad y tasa bruta de titulados— está vinculado a la titulación y es propio de nuestro país ya que no se usa en estos términos en ningún otro de nuestro entorno. Un fracaso, definido en términos de titulación, en el que a los maestros y profesores se les acusa por la “insuficiencia” de sus alumnos; a las escuelas por la “insuficiencia” de sus maestros y las comunidades deben enfrentarse y dar cuentas de los resultados generales de la “insuficiencia” de sus administraciones.

Debemos tener presente que el fracaso escolar es una de las causas que derivan en exclusión social “*la no posesión de una cualificación de Educación Secundaria superior representa un serio obstáculo para encontrar empleo*”, (OCDE, 2011, p.34). Por tanto, las investigaciones que estudian el fracaso escolar aluden que es necesario conocer los mecanismos concretos de su producción (González Barbera, 2003) entre los que cabe mencionar el estudio de las relaciones entre el alumno, la familia y el centro escolar, el estudio de los factores personales, la influencia de las instituciones, etc. Este hecho en muy pocas ocasiones se da como una situación inesperada; se presenta más bien como una cadena de hechos que va alertando el riesgo de abandonar el sistema (Redondo, 1997). Más que un evento puntual, se ha considerado un proceso. Pero, ¿por qué fracasan escolarmente los jóvenes? ¿Qué hay detrás de ese abandono escolar?

## Posibles causas del fracaso escolar en España

El fracaso escolar de un alumno nunca viene aislado, ni es repentino (Escudero, 2005). Por ello es importante incidir en la labor de detección para la prevención puesto que investigaciones al efecto han demostrado que el éxito o fracaso en el rendimiento de las personas y alumnos pueden ser remediables. Entre los factores de riesgo podríamos destacar los siguientes (Benítez, 2006; Guarro & Hernández, 2003).

**Aspectos personales:** salud —discapacidad física y/o mental, TDAH, etc—, mal comportamiento, adquisición insuficiente de las competencias básicas —lectura y escritura—, baja autoestima, baja motivación, bajo autocontrol, impulsividad y bajo autoconcepto académico, etc.

**Características familiares:** estructura y composición familiar, bajo nivel de ingresos, poca atención de los hijos, nivel educativo de los padres, aspiraciones familiares, tipo de estilo educativo —permisivo, autoritario—, padres alcohólicos y maltratadores, etc.

**Políticas educativas:** —estructura— rigidez del sistema, repetición sistemática, falta de medios de prevención, tipo de metodologías —poco atractivas para los estudiantes—, preparación, formación y actualización del personal docente, etc.

**Socio-laborales:** altas tasas de paro, vivienda desfavorable y supresión de medidas de apoyo, etc.

A finales de los años setenta del pasado siglo y durante años posteriores, los alumnos que no adquirían la mencionada cualificación básica, o incluso quienes se incorporaban a un ciclo de grado medio —Formación Profesional— y no acababan el curso, no encontraban mayores problemas a la hora de lograr un trabajo, incluso, mejor remunerado que muchos cualificados. El problema comienza con la crisis. La caída de trabajos relacionados con el sector de la construcción ha producido una vuelta atrás en la contratación de los jóvenes. En España, la tasa de paro juvenil —18 a 30 años— es del 58% siendo el segundo país de

la eurozona con más jóvenes en esta situación (Eurostat, 2013). Cada vez hay menos puestos de trabajo, son más los jóvenes demandantes de empleo y las exigencias de las empresas y subcontratas requieren una formación cada vez mayor (Eckert, 2006).

Otro de los problemas que han hecho mella en la educación actual, ha sido la devaluación de la educación profesional en pro de la educación universitaria. Este prejuicio no sólo se da en España, país en el que la Formación Profesional —FP— ha sido tradicionalmente la “cenicienta” de la educación, sino que se produce en muchos países de la UE y que conlleva a que socialmente se impulse a determinados alumnos a realizar carreras universitarias o bachillerato cuando quizás debieran ser orientados hacia una formación académica de carácter teórico-práctico, que no menos importante, aportan los ciclos de FP.

### **Factores protectores del fracaso escolar**

Debemos tener en cuenta que el éxito escolar, es fruto del éxito en las áreas socioafectiva y conductual que se ve afectado por el número y tipo de oportunidades y apoyos positivos que se le ofrecen al alumno para desarrollarse de manera exitosa (Arguedas & Jiménez, 2007).

De acuerdo con numerosos programas de atención, prevención y desarrollo de los jóvenes como el *Positive Youth Development* o estudios sobre la resiliencia, son varias las características o factores personales que definen a los jóvenes capaces de superar las adversidades y salir adelante positivamente. Entre éstas las más destacadas son la competencia social —asertividad, interacción social, empatía, expresión emocional, etc.—, la competencia personal —autorregulación, autoestima, confianza en sí mismo, etc.— y las relaciones tanto familiares como sociales (Roth & Brooks-Gunn, 2003; Yan Lee, Kiu Cheung & Man Kwong, 2012). Asimismo virtudes como la fortaleza, la responsabilidad, sociabilidad, prudencia, flexibilidad, optimismo, entre otras, son también destacadas en estos alumnos (Cabrera, Aya & Cano, 2012).

Contar con apoyos adecuados dentro y/o fuera del entorno familiar es uno de los pilares esenciales para el logro de metas de aprendizaje y de vida. En este sentido, brindar, a través del profesorado, el apoyo y confianza que necesitan, es crucial. Otro de los elementos a tener en cuenta son las expectativas (Jimenez & López, 2013). Tener expectativas elevadas, pero realistas, induce al alumno a confiar en sí mismo puesto que desde el exterior se le está demostrando que se espera algo de él/ella —que no sea negativo—. Proponer actividades retantes y significativas, relacionadas con sus intereses y con la realidad en la que vive, probablemente conducirá al alumno a participar en actividades que le supongan un reto y le atraigan —muy importante en la adolescencia—. Finalmente, aunque deberá ser el primer paso, el tipo de “mirada” que se dé al alumnado que fracasa condicionará de forma directa el comportamiento que éste adopte. *“Si yo como docente, no espero nada de ti, como alumno, probablemente al final de curso no habrás mejorado y creeré que tenía razón al pensar que no lograrías nada”*.

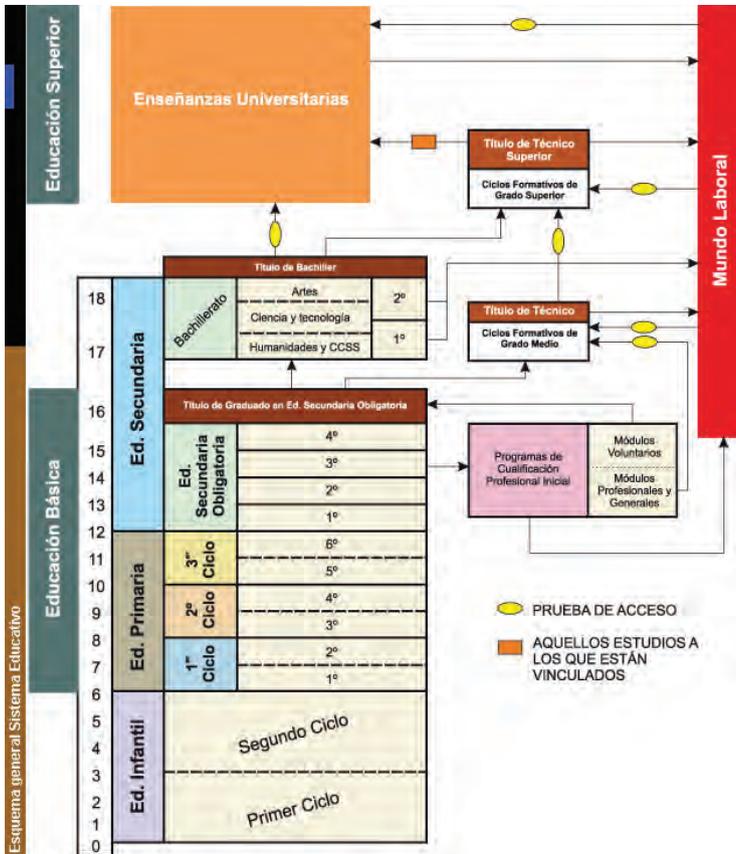
### **Medidas educativas y el caso de Navarra**

El Ministerio de Educación junto a todas las administraciones educativas de las comunidades autónomas están realizando un gran esfuerzo por mejorar el “éxito” escolar de las personas que finalizan la Enseñanza Secundaria Obligatoria —E.S.O—, lo que se visualiza en el cuadro 1. La mejora, que según las administraciones empieza a observarse en las tasas de graduación de los últimos años, puede ser engañosa cuando los alumnos permanecen en el sistema no por su interés en continuar formándose, sino porque no tienen posibilidades de insertarse laboralmente.

Navarra, es una de las comunidades españolas que mejores resultados ha obtenido en los informes PISA de los últimos años. Bien por la cultura, por el tipo de población, por el nivel socioeconómico o por las medidas educativas adoptadas

hasta el momento, es una región que encabeza la educación en España. Sin embargo, todavía queda mucho por hacer puesto que las cifras del fracaso rondan el 15%.

**Cuadro 1: Estructura sistema educativo navarro**



Extraído de <http://portadealex.blogspot.com.es/2011/04/tema-ii-estructura-del-sistema.html>

La comunidad Foral de Navarra fue pionera (1982) en la creación de programas de FP —Programas de Garantía Social— alertada por la demanda de jóvenes que querían

obtener una cualificación profesional. En la actualidad, son muchos los alumnos que cursan FP de Grado Medio o Superior y cada vez más los alumnos de 15 años que “abandonan la E.S.O” para cursar Programas de Cualificación Profesional Inicial —PCPI—, de carácter más práctico.

Antes de los 15 años, existen medidas educativas establecidas para atender a los alumnos que presentan problemas académicos: diversificación curricular, Programas de Currículo Adaptado —destinados al alumnado con grave retraso escolar asociado a inadaptación al trabajo en el aula y que presenta riesgo de absentismo y abandono del sistema educativo—, Plan de Refuerzo, Orientación y Apoyo —PROA—, Programa de Acogida en la escolarización del alumnado de incorporación tardía y Programas de carácter preventivo y de integración socioeducativa —destinados a la prevención o reducción del absentismo escolar o bien, a la promoción de la integración socioeducativa de todo el alumnado— (Orden Foral, 1993/2008).

Como medidas que podrían implementarse se destacan varias. A nivel individual, introducir la resiliencia en los centros escolares para trabajarla de forma transversal en las diversas asignaturas. El objetivo de lograr ciudadanos fuertes, optimistas y con metas supone una necesidad ante la grave situación social actual. A su vez, esta variable debiera trabajarse con los profesores. Las circunstancias y acontecimientos que viven algunos docentes de Educación Secundaria, por ejemplo, requieren que sean personas resistentes emocionalmente, pacientes, exigentes a la vez que comprensivos, y sobre todo optimistas con los alumnos y consigo mismos.

En cuanto a medidas estructurales, el cambio podría estar en modificar el sistema de educación secundaria obligatoria actual completamente, adoptando, por ejemplo, dos modelos educativos flexibles: educación secundaria y educación secundaria profesional, que conduzcan ambos a la titulación básica. Dado que esta propuesta no puede ser realizada a corto plazo y en vista de que los alumnos demandan un cambio en

el sistema, se propone lo siguiente: los problemas educativos suelen agudizarse entre el 2do y 3er año de la educación secundaria obligatoria —el 13% y el 14% respectivamente del alumnado repite curso, según el último informe del Consejo Escolar de Navarra—, por tanto, se sugiere que las medidas de diversificación curricular, que actualmente existen en 3ero de E.S.O, se adelanten a 2do de E.S.O, puesto que de este modo, se atenderá previamente a los alumnos.

El actual Gobierno de España, ha propuesto una nueva ley educativa —LOMCE—, en la que señala dos “grandes apuestas” para evitar el fracaso escolar: evaluaciones externas al final de cada etapa —12 años y 16 años— y el adelanto de los itinerarios en 4to E.S.O con dos vías —una encaminada para el Bachillerato y otra para la Formación Profesional—. Las mejoras o no, se verán más adelante, siempre que no haya un cambio político en el poder y se cree otra ley. Es indiscutible, el intrusismo y utilitarismo político que existe en y con la educación en España. No puede ser bueno, que cada vez que un partido político llegue al poder, cambie de ley educativa y por consiguiente modifique la estructura y normas de funcionamiento de las instituciones educativas como si de un juego de mesa se tratase. Las leyes de educación de un país deben ser independientes a los cambios políticos en el gobierno. La educación es un derecho y como tal debe garantizarse y respetarse.

## **Conclusiones**

“Una vez que un estudiante comienza a descender la cuesta de los rendimientos bajos, rápidamente descubre que es un camino sin regreso a la zona de penumbra académica. Y como si ese nombre las marcara para siempre, pocas personas logran salir de ella” (Sternberg, 1997, p.20).

Las instituciones educativas deben garantizar unos mínimos formativos que garanticen a los sujetos el desarrollo de una de sus libertades instrumentales básicas. Por tanto, la

esperanza de obtener logros positivos en los alumnos en riesgo de abandono o fracaso escolar requiere, en la práctica, una intervención de distintos agentes que trabajen en red, en el desarrollo de su trabajo.

Es importante pensar en el fracaso y el éxito escolar de forma diferente. Los primeros síntomas de un fracaso comienzan en la enseñanza primaria donde se dan ya las primeras tasas de repetición y retraso, pequeñas pero preocupantes porque anuncian problemas que se agravan en la E.S.O.

Ni la repetición, ni la promoción automática, ni las medidas de atención a la diversidad por sí solas parecen ser respuestas adecuadas para mejorar el rendimiento bajo del alumnado. Desde luego, los cambios repentinos de leyes educativas tampoco lo son. Por tanto, es importante detectar qué indicadores internos y externos inciden al alumnado en su éxito o fracaso escolar. Comenzando quizás por cambiar la estructura educativa, la valoración de las distintas capacidades del alumnado (Gardner, 2005), revalorizar la FP y el impulso por una atención educativa que tenga como fin la formación integral del alumno, puesto que la consecución de un título requerido, vendrá seguramente adherido. Los factores de protección y las fortalezas personales, entre las que se encuentran la resiliencia (Escudero, 2005) y la autorregulación personal de la conducta forman parte del elenco de las variables que ayudarían a los jóvenes a no abandonar los estudios.

## **Referencias bibliográficas**

- Arguedas, I. & Jiménez, F. (2007). Factores que promueven la permanencia de estudiantes en la Educación Secundaria. *Actualidades Investigativas en Educación, Revista Electrónica publicada por el Instituto de Investigación en Educación. Universidad de Costa Rica.* 7(3), 1-36.
- Benítez, R. (2006). Dificultades de aprendizaje en jóvenes en riesgo de exclusión social: el caso de jóvenes ceutíes. *Eúphoros*, 127-138.

- Cabrera, V.E., Aya, V.L. & Cano, A.M. (2012). Una propuesta antropológica para la comprensión de la resiliencia en niños: las virtudes humanas. *Persona y Boiética*, 16(2), 149-164.
- Comisión Europea. (2010). *Europa 2020. Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*. Bruselas: Comisión Europea.
- Eckert, H. (2006). Entre el fracaso escolar y las dificultades de inserción profesional: la vulnerabilidad de los jóvenes sin formación en el inicio de la sociedad del conocimiento. *Revista de Educación*, 341, 35-55.
- Escudero, J.M. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿de qué se excluye y cómo? Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(1), 1-24.
- Eurostat (2013). *Unemployment statistics*. [http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics\\_explained/index.php/Unemployment\\_statistics](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php/Unemployment_statistics)
- Gardner, H. (2005). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- González Barbera, C. (2003). *Factores determinantes del bajo rendimiento académico en educación secundaria*. Tesis doctoral. Madrid. <http://www.ucm.es/BUCM/tesis/edu/ucm-t27044.pdf>
- Guarro, A. & Hernández, V. (2003). Alumnado en situación de riesgo de exclusión social: el caso del IES Añaza. *Curriculum*, 16, 105-117.
- Jiménez, M.I. & López, E. (2013). Impacto de la Inteligencia Emocional percibida, actitudes sociales y expectativas del profesor en el Rendimiento Académico. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(1), 75-98.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2012). *Sistema Estatal de Indicadores de la Educación*, Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Madrid: Secretaría general técnica.
- Melillo, A. (2008). *Resiliencia, Descubriendo las propias fortalezas*. Buenos Aires: Paidós.

- Muñoz-Silva, A. (2012). El estudio de la resiliencia desde la perspectiva evolutiva y su aportación a la comprensión del riesgo y la protección en la intervención social. *Portularia*, 12(1), 9-16.
- OCDE. (1998). *Overcoming failure at school*. París: OCDE.
- OCDE. (2011). *Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2011*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- ORDEN FORAL. (1993/2008). *Consejero de Educación por la que se regula la atención a la diversidad en los centros educativos de educación Infantil y Primaria y Educación Secundaria de la Comunidad Foral de Navarra*. 13 de Junio.
- Redondo, J. (1997). La dinámica escolar: de la diferencia a la desigualdad. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*. 6(7), 7-18.
- Roth, J.L. & Brooks-Gunn, J. (2003). What Exactly is a youth Development Program? Answers From Research and Practice. *Developmental Science*, 7(2), 94-111.
- Sternberg, R. (1997). *Inteligencia Exitosa*. Barcelona: Paidós.
- Yan Lee, T., Kiu Cheung, C. & Man Kwong, W. (2012). Resilience as a Positive Youth Development Construct: A Conceptual Review. *The Scientific World Journal*, 2012, 1-9.



## CAPÍTULO 12

### **La Psicología educacional en perspectiva**

*Jorge Catalán Ahumada*<sup>1</sup>  
Universidad de La Serena

Mirando hacia atrás, la psicología educacional emerge como una aplicación de la psicología en el ámbito educacional, a modo de traspaso del conocimiento generado por la ciencia básica para el afrontamiento de problemáticas de la escuela, básicamente relacionadas con los estudiantes y con sus dificultades de inserción y de progresión en aquella; asociando la disciplina a un ejercicio del rol profesional indiferenciado respecto del psicólogo clínico. Mirando hacia adelante, la psicología educacional progresivamente adquiere un estatus epistemológico que, sin desprenderla de la psicología como ciencia básica, reafirma su cientificidad propia, en el contexto de otras ciencias de la educación, en un paulatino proceso de diferenciación e integración, tanto en su manifestación disciplinar como en la profesional.

El propósito de este capítulo es analizar hacia dónde va o podría ir la psicología educacional, a la luz de algunos referentes nacionales e internacionales, especialmente sustentados en los requerimientos educacionales que comprometen el quehacer disciplinar y profesional a partir de la última década.

#### **El quehacer disciplinar en la psicología educacional**

La psicología educacional pertenece a un conjunto de disciplinas que comparten un objeto común: la educación.

---

1. Doctor en Ciencias de la Educación. Académico Departamento de Psicología, Facultad de Humanidades, Universidad de La Serena, Chile. Correspondencia dirigirla a: [jcatalan@userena.cl](mailto:jcatalan@userena.cl)

Con respecto a las ciencias de la educación, su especificidad viene dada por la perspectiva psicológica asumida para abordarlo; es, por tanto, una ciencia del comportamiento y, como tal, su especificidad respecto de otras disciplinas psicológicas, está en la particularización del objeto de éstas, es decir, en la educación.

Consecuentemente, la psicología educacional no es mera aplicación de la psicología a la educación, pues en tal caso o no sería ciencia, sino tecnología; o no sería en sí misma una ciencia diferenciable de la psicología, como ciencia básica. Esta es una materia zanjada en la primera década del presente siglo, como se puede reconocer en la postura actual de representantes de la época precedente (Rigo, Díaz & Hernández, 2005). El conocimiento generado en la psicología educacional ha alcanzado un desarrollo que excede los aportes de la psicología en general, como de cualquiera de sus subdisciplinas, configurando un objeto de estudio propio no abordado por la ciencia de origen (Guzmán & Mardones, 2010).

La educación es de una complejidad tal, que su aprehensión como fenómeno de estudio impone una aproximación multidisciplinar para la generación de conocimiento práctico —orientado a un hacer—, epistemológicamente sustentado en la “praxis”, guiada “por la disposición moral a obrar correcta y justificadamente, lo que los griegos llaman *phronesis*” (Carr & Kemis, 1988, p. 50). Por lo mismo, no hay cabida para enfoques reduccionistas, ni justificación para la predominancia de unas disciplinas que tienen por objeto la educación, por sobre otras.

Los objetivos de la psicología educacional se corresponden con los niveles de análisis que se proponen alcanzar las ciencias sociales o humanas, con similares dificultades para asimilarlos a las ciencias de la naturaleza, específicamente en lo que respecta a la posibilidad de *explicar* fenómenos de su objeto de estudio —en sentido estricto, de buscar relaciones causales en el abordaje de éste—. La opción irreductible del *comprender* por sobre el *explicar*, para la aprehensión de lo subjetivo en las llamadas —por Dilthey— “ciencias del es-

píritu”, no sólo está en contraposición con los orígenes de la psicología como ciencia, con los atributos de ésta, con su historia, con su desarrollo teórico y con sus aportes a la ciencia en general, sino también, y por lo mismo, con la génesis de la psicología educacional, con parte sustantiva de su desarrollo, su reconocimiento como ciencia de la educación y sus aportes a la educación en las más variadas manifestaciones.

Dicho de otro modo, tanto la psicología como la psicología educacional, en su origen y desarrollo han estado orientadas a explicar; no sólo han alcanzado así su estatus científico, sino que también han aportado al desarrollo de otras disciplinas y han contribuido al desarrollo humano en general, de manera incuestionable. El saber generado en psicología y, por ende, en psicología educacional, proviene fundamentalmente de una tradición explicativa. Es algo que no se puede negar ni borrar, y que está más allá de la aceptación epistemológica del “comprender” y de su sentido más profundo en el alcance social de las ciencias humanas, de la psicología y de la psicología educacional, que nos ocupa.

Las expectativas sociales para la educación, con todas sus ambigüedades, imprecisiones, inequidades y desacuerdos —en alguna medida difíciles de determinar, pero fáciles de reconocer en materias relevantes— demandan de las ciencias de la educación respuestas reconocibles, evidenciables, objetivables, ante variadas problemáticas de envergadura local, regional y hasta mundial. Esto no sólo es afín con los intentos explicativos de la ciencia; más bien es un requerimiento para ésta. Entonces, aún sin mayores disquisiciones epistemológicas, el explicar está debidamente justificado como objetivo de la psicología educacional, con las correspondientes implicancias en el devenir disciplinar y profesional, ya que obedece a una suerte de compromiso social.

Por consiguiente, como otras ciencias, la psicología educacional tendrá como objetivo describir su objeto de estudio para, en un nivel superior, explicarlo. Pero por qué no, también comprenderlo. Admitiendo la coexistencia paradig-

mática en las ciencias sociales, la pretensión de comprender, del todo pertinente, surge en contraposición a una tradición hegemónica positivista, como una alternativa epistemológica de la misma disciplina.

Desde una y otra vertiente, un objetivo ineludible para el nivel de análisis superior, es contribuir a la producción de cambios que directa o indirectamente incidan sobre las personas; en la psicología educacional, concretamente, que esos cambios se manifiesten en los actores de los procesos educativos, en primera instancia en estudiantes y profesores, como protagonistas. El sentido del cambio podrá diferir entre los estudios orientados a explicar como en los orientados a comprender, al punto que en estos últimos se puede llegar a pretender la transformación social. No obstante, por sobre las diferencias epistemológicas y metodológicas, el aporte de la generación de conocimientos a los procesos de cambio por parte de la psicología educacional parece ser en la actualidad insuficiente, al menos en el contexto latinoamericano, a juzgar por el bajo alcance de los hallazgos (Cárcamo, Méndez, & Rebolledo, 2009).

Por tanto, la investigación explicativa en psicología educacional se beneficiará con la realización de diseños que establezcan relaciones de causalidad de mayor complejidad —haciéndose cargo de la causalidad no lineal y de la multicausalidad—, transitando más decididamente desde el análisis univariado de datos al análisis multivariado; así como la investigación orientada a la comprensión se beneficiará con diseños en que prime la interpretación por sobre la descripción y se privilegie el uso de recursos metodológicos para desarrollar reflexión orientada a la acción, como también para producir cambios mediante procesos de investigación colaborativos y participativos.

Otro aspecto a considerar, es la distancia entre los investigadores, los profesionales de la educación —especialmente profesores— y los que toman decisiones en políticas públicas; situación que reduce las posibilidades de aplicación

de los resultados de las investigaciones para la producción de cambios en el sistema educacional, en las instituciones, en los procesos y en los participantes en éstos. He aquí un aspecto a superar, que involucra la existencia de cierta desconexión entre la disciplina y la profesión.

Predecir es también un objetivo relevante en las expectativas sociales para el quehacer de la ciencia. Anticipar la ocurrencia de un determinado fenómeno, incrementa las posibilidades de control, permite la adopción de acciones adaptativas y, en general, es un buen recurso para la toma de decisiones. La predicción, definitivamente, es más cercana a una aproximación explicativa que comprensiva, pues sólo es posible a partir de la asunción de la regularidad en la aparición de los fenómenos, lo que se aleja de la singularidad atribuida desde un enfoque idiográfico, propio de las ciencias humanas<sup>2</sup>, más precisamente en aproximaciones paradigmáticas de orientación fenomenológica.

Una fuente importante de recursos para predecir proviene de la psicometría, especialmente en aspectos relacionados con la anticipación de rendimientos —adquisición de competencias, logros de aprendizaje u otros— y con su uso para procesos de selección. La recurrencia de decisiones cuestionables que implican a personas a partir de estos recursos, exige incrementar la investigación relacionada con instrumentos estandarizados y, en particular, una mayor rigurosidad para establecer su validez predictiva.

Aunque restringido, el aporte predictivo desde aproximaciones orientadas al comprender que hacen uso de recursos metodológicos cualitativos, por lo menos podría traducirse en la contribución a identificar posibles resguardos o aspectos a considerar en un determinado ámbito, a partir de hallazgos en casos específicos de estudio, ya sea para ese particular contexto o para otros con los que tenga algunos rasgos comunes. Por

---

2. Según la oposición hecha por Windelband entre ciencias nomotéticas y ciencias idiográficas (Gurdián-Fernández, 2007).

otra parte, los hallazgos cualitativos también llevan al levantamiento de hipótesis, cuya potencialidad predictiva o explicativa puede estar sujeta a comprobación.

La potencialidad descriptiva, explicativa, interpretativa, predictiva y de cambio de la actividad científica de la psicología educacional se maximizará cuanto más se logre consistencia teórica, epistemológica, metodológica y técnica; esto es, mientras se alcance teorizaciones de mayor elaboración y con mayor solidez conceptual, con posturas paradigmáticas más claramente asumidas y manifestadas más coherentemente en la realización de investigaciones y de sus reportes, con un mejor dominio metodológico y de recursos técnicos. La utilidad práctica del conocimiento que se genere en la disciplina, pasa por dedicarle más atención a asuntos teóricos, epistemológicos y metodológicos; lo que no es trivial, como tampoco de gran desarrollo hasta el presente. Valga también agregar, que todo esto, en un marco en que no puede obviarse aspectos éticos, políticos e ideológicos (Carrasco, 2010). La ciencia no es ni descontextualizada ni neutra.

Por otra parte, la consistencia también implica la articulación y continuidad disciplinar. La confrontación teórica es consustancial a la ciencia y no es impedimento para la acumulación de conocimiento. Como tampoco debería ser impedimento a la continuidad disciplinar, la alternancia epistemológica. Las distintas aproximaciones al objeto no son obstáculo para aprehenderlo, sino una manifestación de su complejidad cuando se trata de fenómenos humanos. Lo que sí perturba la continuidad es no persistir, articulando lo que se investiga con lo ya investigado. En educación, en general, abundan los primeros intentos en estudios que no avanzan a más elevados niveles de análisis, como si fuese un rasgo idiosincrásico de nuestra manera nacional, o aun latinoamericana de hacer ciencia.

La acumulación del conocimiento en psicología educacional, como en otras disciplinas psicológicas, es necesaria y posible. Necesaria, como una nota esencial de una ciencia;

posible, a partir de la aceptación de la coexistencia de paradigmas. Ciertamente, un obstáculo a la acumulación es la resistencia a la preponderancia del paradigma positivista y a la transmisión ideológica que se le atribuye, para la reproducción de desigualdades sociales (Carrasco, 2010); lo que desde otra perspectiva, se asume como la oposición entre un *paradigma de la simplicidad*, con una mirada “instrumentalista” y un *paradigma de la complejidad*, con una mirada “práctica” o “crítica” (Ossa, 2011). En el entendido que es insoslayable la asunción de una postura paradigmática de los investigadores y la búsqueda de sentido al rol social de la ciencia, el desafío es cómo integrar tradiciones divergentes. Al respecto, pueden servir los planteamientos de Habermas acerca de los intereses que rigen el conocimiento y, más cercano a lo educacional, los planteamientos de Bolívar que relacionan los intereses instrumental, práctico y emancipatorio, con los aportes desde el paradigma positivista, siguiendo por el interpretativo y hasta el paradigma crítico, lo que no habría que entender como una total correspondencia, ni como la pérdida de vigencia de alguno de ellos (Catalán, 2006, 2012).

### **El quehacer profesional en la psicología educacional**

El profesional no es un mero aplicador o replicador de lo que otros han investigado. Los resultados de las investigaciones tienen siempre un ámbito restringido de aplicación, por lo que no es ni adecuado ni seguro hacer utilidades indiscriminadas. Es lo que asume la investigación cuantitativa cuando sus generalizaciones están supeditadas a inferencias, a partir de muestras probabilísticas. Es lo que asume también la investigación cualitativa, cuando recurre a diseños de estudios de casos, en los que la aplicabilidad de los resultados exige resguardos a la transferibilidad.

Lo que se prueba con una muestra intencionada de unas decenas de estudiantes, por ejemplo, no pasa de ser comprobaciones con algún margen de error, aplicables en contex-

tos muy acotados, por más sofisticadas que sean las técnicas de análisis estadístico empleadas; o bien, pueden considerarse hipótesis a comprobar con otros sujetos, contextos y tiempos.

Ante todo esto ¿qué le cabe hacer al profesional? De ningún modo podrá valerse exclusivamente de su experiencia, prescindiendo del saber científico generado. A diferencia de un técnico, el ejercicio del rol impone a un profesional sopesar el saber acumulado disponible; hacer opciones, entre diversas alternativas, para enfrentar un problema; probar en su medio, hipótesis ya comprobadas en otros; complementar hallazgos de diversa procedencia; o, levantar y probar sus propias hipótesis. Le impone también poder hacer todo esto, preferentemente en trabajo colaborativo, con pares profesionales que se desempeñan en el ámbito de la educación.

Hace rato, entonces, se debería estar reconociendo, valorando y promoviendo el *conocimiento profesional del psicólogo educacional*, análogo al concepto de *conocimiento profesional del profesor*, como fundamento teórico y práctico del ejercicio del rol del psicólogo educacional (Catalán, 2006; Compagnucci, Iglesias, Lescano & Palacios, 2009). Este conocimiento, producto de la formación profesional como de la experiencia laboral y de la interacción con los pares, es más que conocimiento científico, pues lo incluye; su mayor provecho está en el trabajo colaborativo y en la reflexividad, para tomar decisiones y orientar el propio quehacer. La elaboración de conocimiento profesional exige, mínimamente, una postura paradigmática interpretativa, por su orientación “comprensiva”, abriendo la posibilidad de optar por el paradigma crítico.

Tanto la evolución de la disciplina como los cambios de las reformas educacionales en sus distintos niveles, ocurridas desde la década de los 90', marcan nuevos énfasis para el desempeño del rol del psicólogo educacional. En términos generales, como plantea Banz (2002), desde lo individual a lo sistémico, de lo remedial a lo preventivo, desde el trabajo aislado al trabajo en equipo, desde lo psicológico a lo psicoeducativo. La reorientación del rol implica requerimientos en diversos

aspectos del quehacer del psicólogo educacional, tanto para el desempeño en el ámbito personal, familiar, organizacional y comunitario; en los diversos contextos y condiciones asociadas a cambios en el comportamiento de los participantes en procesos educativos formales o informales, especialmente en estudiantes y profesores; pero también para el estudio e intervención de los procesos mismos de enseñanza y aprendizaje; en el currículum y en propuestas curriculares. En fin, en todo cuanto implique fenómenos educativos abordables desde una aproximación psicológica especializada, con la ineludible necesidad de trabajo multidisciplinar, en colaboración con otros profesionales de la educación.

Acorde con las demandas actuales de la llamada sociedad del conocimiento y con los cambios en los procesos formativos de profesionales de Europa y América, a partir de los procesos iniciados en Bolonia en 1999<sup>3</sup>, se plantea la conveniencia de establecer competencias profesionales esperables para desempeñar el rol de psicólogo educacional, con la consecuente participación que les cabe a las instituciones formadoras en la adquisición de esas competencias. Al respecto, aun cuando perduran las controversias para lograr acuerdo acerca del concepto mismo de competencias, se acepta que éstas involucran la movilización de recursos de todo tipo para enfrentar situaciones en contextos específicos del desempeño laboral (Juliá, 2006, 2011).

Por otra parte, la disyuntiva entre una formación profesional inicial generalista o especializada, parece resolverse a favor de la primera, resultando decisiva la adscripción a la formación continua, concordante con las necesidades de especialización disciplinar y profesional, alcanzable ya sea en la formación de postgrado o de postítulo, lo que de manera inminente se convierte —o debiera convertirse— en requisito para el acceso laboral en instituciones educacionales.

---

3. Para una referencia general, véase Juliá, 2011.

## **¿Hacia una psicología educacional latinoamericana?**

Las ciencias, como las profesiones, suelen seguir sus propias trayectorias en diferentes zonas geográficas. Por sobre la conveniencia de aunar esfuerzos en torno a la producción de conocimiento y al ejercicio profesional en la distribución social del trabajo, aspectos de orden histórico, social o cultural, derivan en distintos intereses y posibilidades de desarrollo. De hecho, es lo que acontece en el disímil curso seguido por la psicología educacional en Europa, Norteamérica anglófona y América Latina (Vidal, 2007). Aunque en nuestra América Latina hemos sido preferentemente consumidores de conocimiento y en menor medida productores, paulatinamente se ha ido incrementando el conocimiento generado y, consecuentemente, la pertinencia de éste para intervenir en los problemas que nos atañen.

En lo que va del siglo, un buen número de publicaciones de varios países refieren la historia de la disciplina y la profesión, realizan síntesis, o proponen derroteros y pistas para aportar a la solución de las grandes problemáticas educacionales de la región. Como somera referencia, cabe señalar que se ha abordado materias vinculadas con procesos cognitivos, emocionales y sociales; trabajo con profesores, estudiantes y familias; variedad de temáticas de aprendizaje, especialmente relacionadas con la lectura, la escritura y el cálculo; aspectos disciplinares, como también relacionados con el rol profesional y con procesos formativos para su ejercicio; formación valórica y ciudadana; necesidades educativas especiales; orientación y asesoramiento vocacional y profesional; etc. (Catalán 2011, 2012; Compagnucci, et al., 2009; Chardón, 2000; Cornejo, 2009; Juliá, 2011; Rengifo & Castells, 2003; Trías & Cuadro, 2012).

De distintas formas, la mayoría de los estudios parecen confluir para aportar a los mayores desafíos educacionales de la región, como son: la calidad, la equidad y la inclusividad; tareas pendientes de tal envergadura, que comprometen a to-

das las disciplinas que tiene como objeto a la educación y a los países mismos. Las dificultades latinoamericanas para alcanzar estándares educacionales mínimos en el concierto internacional se han traducido en diversas iniciativas, entre las que merece especial mención el Proyecto Metas 2021 emprendido por la Conferencia Interamericana de Educación, que contiene 11 metas generales (OEI, 2012), en torno a las cuales se pueden esbozar atributos de identidad latinoamericana del quehacer de la psicología educacional y de las ciencias de la educación para los próximos años. La participación coordinada de la comunidad científica y de las organizaciones gremiales es imprescindible para que eso ocurra.

Si bien nada impide ni restringe la constitución de redes internacionales de diversos continentes, la responsabilidad social hace recomendable priorizar la creación y el fortalecimiento de redes en contextos próximos para la búsqueda solidaria de soluciones a problemáticas comunes, como un paso más para contribuir a mejorar la educación y, por consiguiente, las condiciones de vida humana.

## Referencias bibliográficas

- Banz, C. (2002). *El Rol del Psicólogo Educacional en tiempos de Reforma: Desde el Clínico en la Escuela al Mediador de la Institución*. UNIACC. eCampus. Septiembre de 2002. Extraído el 20 de Marzo de 2013 de [http://ecampus.uniacc.cl/Textos/psicologia/Cecilia\\_Banz/cbanz.htm](http://ecampus.uniacc.cl/Textos/psicologia/Cecilia_Banz/cbanz.htm)
- Cárcamo, H., Méndez, P. & Rebolledo, A. (2009). Tendencias de los enfoques cualitativos y cuantitativos en artículos publicados en scientific library on line. *Paradigma*, 30(2), 179-200.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Carrasco, C. (2010). La práctica de la investigación educativa desde la psicología: intereses implícitos y finalidad

- social. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 19(1), 154-178.
- Catalán, J. (2006). ¿Qué es la investigación en Psicología Educativa? *Revista de Psicología. Universidad de Chile* 15(2), 181-190.
- Catalán, J. (Ed.) (2011). *Psicología Educativa. Proponiendo rumbos, problemáticas y aportaciones*. La Serena. Editorial Universidad de La Serena.
- Catalán, J. (Ed.) (2012). *Investigación orientada al cambio en psicología educativa*. La Serena: Editorial Universidad de La Serena.
- Chardón, M. (Comp.) (2000). *Perspectivas e interrogantes en Psicología Educativa*. Buenos Aires: Eudeba.
- Compagnucci, E., Iglesias, I., Lescano, M. & Palacios, A. (2009). La Psicología Educativa: historia y proyección en el desarrollo profesional de los psicólogos. Ponencia II Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. Nov. 2009. Extraído el 20 de Abril de 2013 de [http://www.psico.unlp.edu.ar/segundocongreso/pdf/ejes/psic\\_educ/095.pdf](http://www.psico.unlp.edu.ar/segundocongreso/pdf/ejes/psic_educ/095.pdf)
- Cornejo, R. (2009). Condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago de Chile. *Educ. Soc, Campinas*, 30, 409-426.
- Gurdián-Fernández, A. (2007). El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa. Costa Rica: IDER, CECC, AECI. Extraído el 2 de Mayo de 2013 de: [http://www.sica.int/busqueda/busqueda\\_archivo.aspx?Archivo=libr\\_19236\\_1\\_13102007.pdf](http://www.sica.int/busqueda/busqueda_archivo.aspx?Archivo=libr_19236_1_13102007.pdf).
- Guzmán, M. & Mardones, R. (2010). El rol del psicólogo educativo en el intrincado camino entre el profesional y la escuela: una visión interpretativa desde dos experiencias prácticas. *Revista Diálogos*, 1(2), 71-85.
- Juliá, M. (2006). Competencias profesionales del psicólogo educativo: una tarea asociativa. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 15(2), 115-130.

- Juliá, M. (2011). Formación basada en competencias: aportes a la calidad de los aprendizajes en la formación de psicólogos. En Catalán, J. (Ed). *Psicología Educacional. Rumbos, problemáticas y aportaciones*, La Serena: Editorial Universidad de La Serena, pp. 245-269.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2012). *Miradas sobre la educación en Iberoamérica*. Proyecto Metas 2021. Madrid: OEI. Extraído el 10 de Marzo de 2013 de <http://www.oei.es/miradas2012.pdf>
- Ossa, C. (2011). El rol del Psicólogo Educacional: La transición desde el paradigma de la simplicidad al paradigma de la complejidad. *Revista Pequeño*, 1(1), 72-82.
- Rengifo, F. & Castells, N. (2003). Contribuciones para perfeccionar la práctica del psicólogo de la educación en Colombia. *Psicología desde el Caribe. Universidad del Norte*, 12, 98-114.
- Rigo, M., Díaz, F. & Hernández, G. (2005). La psicología de la educación como disciplina y profesión. Entrevista con César Coll. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7(1), 1-14.
- Trias, D. & Cuadro, A. (Coord). (2012). *Psicología Educacional. Aportes para el cambio educativo*. Montevideo: Grupo Magro Editores.
- Vidal, J. (2007). *Aportes del Psicólogo Educacional a los Establecimientos Educativos*. Universidad de Chile. Observatorio Chileno de Políticas Educativas (OPECH). Extraído el 15 de Marzo de 2013 de [http://www.opech.cl/bibliografico/calidad\\_equidad/aporte\\_psi\\_educ\\_centros\\_educativos.pdf](http://www.opech.cl/bibliografico/calidad_equidad/aporte_psi_educ_centros_educativos.pdf)



## **SOBRE LOS EDITORES**

### **Claudia Cornejo Araya**

Académica del Departamento de Psicología de la Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad Católica del Maule, Talca. Psicóloga, Mención Psicología Educacional y Licenciada en Psicología de la Universidad Católica del Maule. Candidata a Magíster en Psicología Educacional, Universidad del Desarrollo, Concepción. En el ámbito profesional se ha desempeñado como Psicóloga en distintos establecimientos educacionales de la Región del Maule, interviniendo en temáticas de gestión, convivencia y violencia escolar, orientación vocacional, evaluación de necesidades educativas especiales para proyecto de integración escolar y asesorías psicoeducativas a profesores y apoderados. Cuenta con experiencia docente en educación superior de pregrado realizando cátedras vinculadas al área de la psicología educacional, planificación estratégica y de evaluación psicológica; participando además en la realización de capacitaciones y relatorías sobre bullying, inteligencia emocional, y cursos de actualización en evaluación psicológica de la inteligencia y de la conducta adaptativa en niños y adolescentes con necesidades educativas especiales. Cuenta con formación en temas de violencia escolar, apego, y estudios de diplomado en psicología y educación de alumnos con talentos académicos, por la Pontificia Universidad Católica de Chile. En el Departamento de Psicología de la UCM es académica del área de psicología educacional.

### **Patricia Morales Cubillos**

Académica del Departamento de Psicología Universidad Católica del Maule (UCM). Psicóloga Educacional y Licenciada en Psicología. Candidata a Magíster en Educación, con mención en Currículo y Administración, Universidad Católica

del Maule (Chile). Educadora Diferencial con mención en Trastornos Específicos del Aprendizaje y Deficiencia Mental de la Universidad de Concepción. Autora junto a Eugenio Saavedra del libro *Jóvenes, Cultura y Religión, 2008-2009* publicado en octubre 2009 por la Universidad Católica del Maule y autora junto a Eugenio Saavedra y Colaboradores del libro *Jóvenes, Cultura y Religión, Segundo informe (2010/2011)*. Publicado en agosto 2012 por la Universidad Católica del Maule. En el ámbito profesional tiene una larga trayectoria desarrollada en los distintos ámbitos de la Educación a nivel preescolar, Educación Especial, Educación Básica, Educación Media y Educación Superior. Cuenta con una formación en competencias en el área de la Psicología y la Psicopedagogía con una vasta experiencia en materias de asesoría y Capacitación educacional, en el ámbito de Necesidades Educativas Especiales, Convivencia Escolar y Estrategias de Aprendizaje. En materias de especialización tiene cursos de actualización en Educación Especial e Integración Escolar en el Centro de Estudios MASHAV Jerusalén, Israel. Además de la formación en el área de desarrollo cognitivo, como facilitadora del Programa de Enriquecimiento Instrumental del Dr. Reuven Feuerstein nivel I y II en la Universidad Diego Portales, Santiago, Chile. En el Departamento de Psicología de la UCM es académica y Coordinadora del área de Psicología Educacional.

### **Eugenio Saavedra Guajardo**

Licenciado en Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile, Magíster en Investigación de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano - Chile, Doctor en Educación por la Universidad de Valladolid – España, Terapeuta Cognitivo (Inteco), Psicólogo Clínico Acreditado. Profesor Titular de la Universidad Católica del Maule (UCM), en donde ejerce como docente e investigador desde el año 1994 a la fecha. Miembro Honorario de la Sociedad Peruana de Resiliencia, miembro de la Red Iberoamericana de Riesgos Psicosocia-

les Laborales (RIPSOL), miembro del Comité Científico de la Revista Liberabit – Lima, miembro del Comité Editorial de la Revista UCMAule-Chile, miembro del Comité Científico Revista “Nuevos Paradigmas”, Lima, miembro del Comité Científico “Revista de Psicología” Universidad Inca Garcilaso de la Vega, Lima. Autor de 17 libros y capítulos de libros y 37 artículos en revistas académicas, en las áreas de Resiliencia, Juventud y Psicología Educacional. Se ha desempeñado como par evaluador de diversas revistas científicas y como evaluador de proyectos de investigación y becas de post grado para Conicyt Chile. Conferencista en el tema de resiliencia en Universidades e Instituciones Académicas de México, Perú, USA, Ecuador, Uruguay, Argentina, Cuba, España y Chile. Cargos ejercidos: Director Escuela de Psicología UCM, Director del Departamento de Psicología UCM, Director de Docencia de la UCM y Director de Investigación y Perfeccionamiento UCM.

### **Gonzalo Salas Contreras**

Académico del Departamento de Psicología Universidad Católica del Maule (UCM). Psicólogo y Licenciado en Psicología. Candidato a Doctor en Educación, Universidad de La Serena (Chile) y Universidad de La Salle (Costa Rica). Representante Nacional (Chile) de la Sociedad Interamericana de Psicología y miembro de la Red Iberoamericana de Investigadores en Historia de la Psicología (RIPeHP). Autor junto a Eugenio Lizama del libro “Historia de la Psicología en Chile. 1889-1981” cuya segunda edición fue publicada recientemente (año 2013) por la Universidad de La Serena y autor de “Psicología de la Emergencia y Desastres. Experiencias de intervención en crisis”, trabajo publicado por COR Editores, el año 2012. En la actualidad prepara la edición de un libro que reúne diversos artículos sobre la historia de la psicología en América del Sur. En el ámbito profesional tiene una considerable experiencia en materias de consultoría educacional, fundamentalmente en el ámbito de convivencia escolar. Es par evaluador

de destacadas revistas científicas de psicología y profesor invitado de diversas universidades nacionales e internacionales. El año 2011 recibe premio del Colegio de Psicólogos de Chile por su contribución a recoger la memoria histórica y profesional de la psicología en Chile. En materias de especialización tiene cursos de actualización en Metodologías de la Investigación (Asociación Argentina de Salud Mental) y en Necesidades Educativas Especiales (Universidad de la Habana, Cuba). En el Departamento de Psicología de la UCM es académico del área de psicología educacional.



