

A G O S T O 2 0 1 9



Nº 161

REVISTA TRIMESTRAL

CICLO 28

ISSN 0718 - 2629





Creamos mundos Mágicos para ellos...



Av. La Dehesa 1201. Oficina 725. Torre Oriente. Lo Barnechea, Santiago, CHILE.
+562 2 458 7845 | +562 2 245 41 38 | ventas@didacticoschile.cl

www.didacticoschile.cl

* INDICE

| | |
|---|----|
| Columnistas y Comité Editorial | 2 |
| Editorial | 3 |
| El objeto de la Psicopedagogía: ¿Qué Es y Qué Estudia? | 5 |
| Estrategia para Trabajar con Grupos Dificiles | 31 |
| Importancia de la Transmisión Cultural, para Niños en la Educación Inicial | 53 |
| Columna de Opinión: Revaloración de los Materiales Didácticos elaborados con Desechos. | 67 |
| Actividades Prácticas: El Papel del Maestro en la Actividad Compartida. | 71 |
| Indicadores que Caracterizan a la Educación Inclusiva según el Index para ia Inclusión: Aprendizajes | 81 |
| Novedades, Material Didáctico | 84 |

REVISTA REPSI

Dirección: Elba Acevedo Kallens
Diseño: Alejandra Fuenzalida Soffia | Programación: Pedro Pablo Vivanco
Dirección: Pérez Valenzuela 1551 . Oficina 51 . Edificio Alborada . Providencia
Horario de atención: Lunes a viernes de 9 a 18 hrs.
Casilla: 259-T Agencia Tajamar . Providencia . Santiago.
Fonos: (562) 222361261 | 222369073 | 222640304
Email: repsi@entelchile.net | www.repsi.cl



COLUMNISTAS

- **Dr. Aldo Ocampo González**, Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad de Granada, España, Director fundador Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI)
- **Dra. Sandra Paola Castro Berna**, Educadora de Párvulos, Doctora en Ciencias de la Educación con mención Curriculum y Didáctica. Académica Departamento de Formación Inicial Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Católica del Maule.
- **Enrique Muñoz Reyes**, Profesor de Historia y Geografía. Doctor en Didáctica de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales. Académico Departamento de Formación Inicial Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Católica del Maule.
- **Lic María Cecilia Marino**. (Argentina) Licenciada en Psicopedagogía, Postgrado en Gestión Curricular, Directora de Proyecto Cepa, Autora de Taller de emociones: Experiencias de Educación emocional en la escuela, Editorial Cepa; El rincón de las emociones, Editorial Cepa y Educación emocional Editorial Bonum, entre otros.

COMITÉ EDITORIAL

- **Mg. Edith Pemjean**. Consultor Independiente en Educación Inclusiva, Profesora de Educación Diferencial con mención en Dificultades Específicas del Aprendizaje, Magíster en Educación con mención en Currículo, Formación en Programa de Enriquecimiento Instrumental de R. Feuerstein, Diplomada en Calidad de la Educación Básica de la Organización de Estados Americanos / Instituto de Estudios para las Américas. Perfeccionamiento en "Habilidades y Competencias a través del Coaching Personal" / Universidad de Cantabria, Perfeccionamiento en "Pedagogía Hospitalaria" / Universidad de Navarra. Secretaria General y Miembro Activo Fundación Iberoamericana para la Excelencia Educativa. Pertenece al Registro Público de Administradores Provisionales de la Super Intendencia de Educación, Consultora Educacional externa de organismos nacionales e internacionales.
- **Alejandro Castro Santander**. Psicopedagogo Institucional Universidad Católica de Argentina; Lic. en Gestión Educativa, Univ. Aconcagua; Especialista en Gestión de la Convivencia y Prevención de la violencia en el ámbito Escolar, Catedrático de la Pontificia Universidad Católica Argentina, Conferencista Internacional en el tópico de la convivencia familiar y escolar, consultor sobre políticas de convivencia escolar en Argentina, México, Colombia, Perú, Paraguay y Chile, Director general del observatorio de la convivencia escolar de la Universidad Católica de Cuyo, Argentina, miembro del Consejo de Directores del observatorio Internacional de la violencia escolar en la Universidad de Niza Sophia-Antipolis, Francia..
- **Dr. Aldo Ocampo González**. Director del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI). Profesor de Educación Básica, Licenciado en Educación, Máster en Política Educativa, Máster en Lingüística Aplicada (U. Jaén, España), Diplomado en Investigación Social del Cuerpo y las Emociones (U. Chile), Diplomado en Estudios de Género (U. Chile), Postulado en Psicopedagogía e Inclusión (UCSH), Postulado en pedagogía Universitaria en Orientación en Enseñanza para la Comprensión (UISEK). Doctor en Ciencias de la Educación, aprobado sobresaliente por unanimidad, mención "Cum Laude" | UGR | España.



EDITORIAL

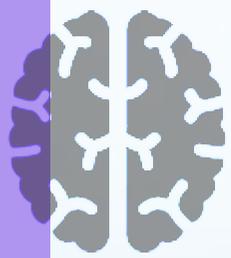
Queridos Amigos:

Esperamos que esta nueva modalidad de Revista REPSI digital les entregue una nueva forma de leerla, en su celular, ipad o PC, recuerden que la reciben en su mail en PDF para poder guardarla, pero desde la pagina web de REPSI la pueden revisar en formato revista "hojeando" cada una de sus páginas.

En esta edición de Agosto, una reflexión acerca de la Psicopedagogía, artículo que nos envió nuestro miembro del comité Editorial de REPSI, Dr. Aldo Ocampo; desde Argentina, Cecilia Marino con algunas estrategias que podemos considerar en el trabajo de nuestras aulas, especialmente con aquellos "grupos difíciles"; finalmente de los académicos de la Univ Católica del Maule, Dra Sandra Castro y Prof Enrique Muñoz, un artículo que muestra a grandes rasgos la importancia de apropiarse de nuestro patrimonio cultural, cómo los niños y niñas desde muy pequeños deben acercarse a sus tradiciones, costumbres locales, regionales y nacionales. Tema muy apropiado ahora que ya pronto celebraremos nuestras fiestas patrias.

Un saludo afectuoso para todos ustedes y un muy buen final trimestre 2019.

Equipo REPSI



EL OBJETO¹ DE LA PSICOPEDAGOGÍA: ¿QUÉ ES Y QUÉ ESTUDIA?²



Aldo Ocampo González

Doctor en Ciencias de la Educación, aprobado Sobresaliente mención 'Cum Laude', Universidad de Granada, España
Director fundador Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI)

¹ Objeto de la autopía (Ocampo, 2018). Es decir, "un lugar de vigilancia constante de las fronteras, de la inclusión interminable de "nosotros" y la exclusión de "ellos" (Lehtonen, 2009, p.76). Por su parte, "el beneficio teórico del concepto de "hibridez" radica, primeramente, en su efecto desustancializador, ya que sirve para abrir los rígidos binarismos" (Richard, 2009, p.25).

² Extracto de la conferencia leída por invitación en la Universidad Nacional de Comahue, Argentina, 2019.



Los territorios³ de la Psicopedagogía reafirman la existencia de una complejidad que atraviesa las nociones de 'campo', 'circunscripción intelectual' y 'disciplina académica'. El problema es que no se puede salir de estas complejidades desde la interioridad del fenómeno.

El objeto psicopedagógico devela un estatus y carácter intersticial, es decir, es compartido y disputado por diversos campos del conocimiento. A pesar de dicha disputada, articula un dominio singular y específico que, potencialmente, lo definiría como un campo autónomo. La subordinación de su objeto al terreno psicológico⁴, constituye uno de sus principales fracasos cognitivos –errores de la producción–. Sin duda, la pregunta por el sentido es su punto más débil. Se propone articular una interrogante que contribuya a reordenar y deconstruir el campo, afín de reubicar con claridad su objeto, a partir del entrecruzamiento de discursos, métodos, conceptos, saberes y prácticas, no siempre bien valoradas en las estructuras académicas institucionales.

¿Es la Psicopedagogía una disciplina? básicamente no, debido a que no puede ser delimitada en los marcos

³ A la fecha expresa un carácter de vagancia epistemológica, caracterizado por políticas de investigación de 'todo vale'.

de ninguna disciplina en particular, a pesar de develar una centralidad genealógica en la Psicología, su dominio y objeto desbordan sus límites disciplinarios. La ambivalencia, la intersticialidad y plasticidad de su fenómeno, no pertenece exclusivamente al territorio de la Psicología y de alguno de sus campos específicos, tales como, la Psicología del Aprendizaje, del Desarrollo y Evolutiva, lo cierto es que, se moviliza por cada uno de ellos, tomando prestadas diversas herramientas conceptuales, metodológicas y saberes –su fenómeno adopta el carácter de un problema gramatical–. Situación similar enfrenta la sección del sintagma referida a la Pedagogía.

La constitución del dominio psicopedagógico no se reduce exclusivamente a la intersección de ambas disciplinas, rebasa y desbordan sus contribuciones. Es esto, lo que permite definirlo de forma ambivalente y abierta, es decir, en términos de un 'concepto maleta' o especie de 'pegamento conceptual'. La formación del sintagma, concepto y campo al quedar estrictamente sujeto a la tiranía disciplinaria de la Psicología –en sus diversos subcampos– devela su incapacidad para abordar su objeto, explicitando un conjunto de errores de aproximación a éste. Concebir la Psicopedagogía como Psicología se-

ría condenarla a repetir y extender su fallo fundacional. Lo cierto es que, la Psicopedagogía no ignora el legado y las tradiciones epistémico-metodológicas proporcionadas por la Psicología, sino que, rearticula sus dichas contribuciones, con el objeto de producir un nuevo objeto y saber. Sin duda, éste, constituye uno de sus ámbitos más críticos. La Psicopedagogía al conformar un campo y un objeto singular, no necesita incorporarse a marcos disciplinarios consolidados, adoptar esta disposición como estrategia de construcción y/o regulación del campo, no sería otra cosa que un sistema de atrapamiento del fenómeno en marcos externos a su objeto, contribuyendo a la creación e institucionalización de una estructura de conocimiento falsificada⁵. El saber psicopedagógico se encuentra atrapado, articulando un corpus de significantes equívocos sobre su sentido, propósito y alcance.

Si bien, el terreno psicopedagógico construye un objeto y método exclusivo, efectúa y articula un conjunto de acciones específicas en torno a ellos, no cierra su configuración en barreras disciplinarias convencionales. Más bien, constituye un objeto intersticial y fronterizo. No porque deleve un estatus intersticial, el dominio de su objeto carecerá de especificidad.

⁴ Si bien esto es clave en la formación y funcionamiento del campo, no es determinante en la configuración de un nuevo objeto y saber.
⁵ Alude a la situación histórica y presente del campo.

Sin duda, la falta de claridad sobre su dominio constituye uno de sus puntos más críticos, específicamente, para la comprensión de la profesión en las políticas públicas y en las estructuras de escolarización. Si bien, en su configuración participan la Psicología y la Pedagogía, dando paso a una estructura analítica de tipo superficial⁷, su objeto desborda sus contribuciones.

Los ámbitos de estudio que configuran su dominio se convierten en un complejo sistema de intermediación. Observo con fertilidad responder a la interrogante: ¿qué es y qué estudia la Psicopedagogía?, ¿qué es lo que permite declarar o no, la Psicopedagogía en términos de disciplina? Interpretado su objeto de un modo superficial –refiere a la estructura antes indicada– describe una naturaleza eminentemente psicológica, enfatizando en el segmento ‘psico’ de su objeto. El propio término opera como una especie de esencialismo intelectual, dando paso a un sistema de (re)territorialización de lo psicológico por sobre una multiplicidad de formas intelectual, analíticas, conceptuales y metodológicas que en ella tienen lugar.

El campo psicopedagógico presenta un problema de aproximación y demarcación sus territorios significantes. Todo ello, exige una discusión metodológica crítica sobre la formación y el funcionamiento del campo. El carácter intersticial de su objeto y estructura de conocimiento, devela una configuración interdisciplinaria, definiéndose a partir de la multiplicidad de sus dominios de sus objetos

confluyentes. Hasta aquí, la delimitación ofrecida, contribuye a dar continuidad al atrapamiento y falsificación de su objeto en marcos disciplinarios institucionalizados. Requiere someter a complejas condiciones de traducción, examinación topológica y rearticulación de cada una de sus contribuciones, permitiendo la emergencia de algo completamente nuevo. Lo nuevo, es sin duda, junto a su objeto y método, lo más sugestivo de este campo.

Su objeto⁸ no surge exclusivamente de un sistema de articulación e intersección de dos formas rígidas de comprender el aprendizaje, mediante formas de conexión, fusión o colaboración singular. Incluso, lo preconstructivo del campo, devela un funcionamiento más próximo a la multidisciplinariedad que a la razón disciplinaria. Al afirmar que, lo psicopedagógico es mitad ‘Psicología’ y mitad ‘Pedagogía’, sus proyectos intelectuales articulados develan la confluencia de personas distintas que estudian objetos parecidos y compartidos, sin atender exclusivamente a su especificidad. Esto, en cierta medida, me lleva a afirmar, que la arquitectura del campo, actúa en términos de membrana. Su objeto en la lógica de sentido tradicional es disputado por múltiples territorios. Su estatus intersticial y fronterizo lleva a nuevas visiones, conduce a la proliferación de un nuevo objeto y saber, afectando a sus disciplinas confluyentes. El campo psicopedagógico es un terreno de complejas “interacciones”. La construcción de su saber opera en la preposición ‘entre’, articulada una zona de contacto, intercambio e



Al afirmar que, lo psicopedagógico es mitad ‘Psicología’ y mitad ‘Pedagogía’...

⁶ A la fecha invisibilizados. Sólo se observa el entrecruzamiento de diversas clases de recursos e instrumentos metodológicos
⁷ Políticas de producción del conocimiento devenidas en una reflexión programática fundamentalmente aplicacionista, reproductora y extensionista del saber psicopedagógico. Se sustenta en una lectura superficial de la naturaleza del campo.
⁸ Su configuración vaga por fuera de los resguardos y localizaciones formales del saber académico. Establece nuevos diagramas sobre sus políticas de la mirada.


 Repsi

interactividad de carácter equitativa, que nunca es armónica del todo. Su saber se construye en las intersecciones de las disciplinas, es, desde allí, que forja una disposición histórica de verdad –saber–. La pregunta por el objeto remite directamente a la comprensión de su estatus en la interioridad de las estructuras académicas legitimadas. La inestabilidad, promiscuidad y plasticidad de sus límites disciplinarios⁹ es lo que nos lleva a asumir un marcado carácter interdisciplinar. En lo intersticial los límites desempeñan un papel crucial. Comparto con Barthes (1987) que el error al que conduce recurrentemente la interdisciplinariedad se reduce a la agrupación de diversos marcos disciplinarios dando paso a formas arbitrarias de convivencia. Para Bal (2004) *“el estudio interdisciplinar consiste en crear un nuevo objeto que no pertenezca a nadie”* (p.3). Insiste la célebre teórica y crítica cultural, afirmando que, el hecho de que este objeto *“no pertenece a nadie” es tan obvio en teoría como parece resultar difícil de encarar en la práctica”* (Bal, 2004, p.3).

El carácter intersticial y fronterizo del objeto psicopedagógico reafirma su des-adherencia a determinados marcos disciplinarios. A pesar que no le pertenece con exclusividad a ni a la Psicología, ni a la Pedagogía, establece complejos sistemas de vinculación, importación, abducción, mediación, negociación, etc. Lo ‘intermedio’ de su dominio se convierte en un espacio de intercambio analítico, caracterizado por la desarticulación, la reexaminación y rearticulación de sus elementos. El dominio y la estructura de conocimiento en Psicopedagogía

adoptan la forma de *mallá de conexión reticular*. ¿De qué manera, todo esto tiene lugar en la especificidad de lo psicopedagógico como objeto de estudio? Hasta ahora, sólo se observa un énfasis analítico sustentado en una colección de objetos, ejemplo de ello, son el aprendizaje –categoría intersticial–, la inteligencia, las dificultades y potencialidades de aprendizaje, etc. Ninguna de ellas, categorías de exclusividad del campo. Lo que debe ser creado es la definición de su dominio, estatus, contornos teórico-metodológicos y mecanismos de operación. ¿En qué consiste el dominio del objeto de la Psicopedagogía? Como aproximación preliminar, afirmaré que, éste no se reduce al estudio del aprendizaje, pues, hasta aquí, su objeto sigue siendo compartido centralmente por la Psicología, nublando el interés por su especificidad. Otras formas de esencialismo que atraviesan el dominio de su objeto, refieren a la distorsión de conceptos y prácticas de contaminación lingüística sobre las que se organiza el funcionamiento del campo.

¿Es la Psicopedagogía una interdisciplina? Una posible respuesta depende exclusivamente de la naturaleza y singularidad de su objeto. Frecuentemente, los debates y discusiones en torno al conjunto de disposiciones acerca de su base epistemológica, se efectúan sin comprender la complejidad de su objeto. Más bien, se discute a partir de lógicas de disposición externa, por ejemplo, agrupación arbitraria de disciplinas, que en cierta medida, dedican buena parte de su campo de trabajo al estudio de la cognición, sus dificultades y potencialidades.

Lo primero, es comprender el objeto, su lógica de sentido, funcionalidad, ubicuidad, ejes de articulación, etc. Los conceptos desempeñan un papel crucial en la determinación de condiciones de acceso a la comprensión de su objeto. Según Bal (2004), *“si el dominio de su objeto consiste en el conjunto de materiales consensuadamente categorizados, alrededor de los cuales han cristalizado ciertas hipótesis o aproximaciones, estaríamos tratando con una disciplina”* (p.3). Pareciera que tratamos con una disciplina, producto del legado e imposición de la Psicología y de sus campos específicos, articulando un efecto de aproximación superficial que describe el dominio y territorios de la Psicopedagogía en términos de campo de extensión de la razón disciplinaria de lo psicológico. Sus materiales no son consensuadamente categorizados en torno a objetos y ámbitos específicos de lo psicopedagógico, adoptan un carácter intersticial, cuyo estatus en cierta medida, es compartido y disputado por diversas disciplinas.

La configuración de sus territorios es, en cierta medida, configurada por diversas disciplinas e interdisciplinas. ¿Qué es lo que permite concebir lo psicopedagógico como un fenómeno nuevo? Exactamente, hace nueve años atrás, cursé un postítulo en Psicopedagogía ofertado en Chile, con una extensión de tres semestres. En aquel entonces, me interesaba formalizar algunos conocimientos que por circunstancias de la vida había adquirido en evaluación adquirido en evaluación e intervención psicopedagógica.

⁹ Tales características indican en las políticas de ubicuidad del objeto en las estructuras académicas convencionales, específicamente, en departamentalización o facultarización.

psicología

- INTERDISCIPLINA -



En apariencia, la curricula del programa se organizaba en torno a los ejes de tematización hegemónicos e institucionalizados a nivel mundial que fomentan el estudio de la Psicopedagogía en la interioridad de las estructuras académicas. Lo sugestivo fue que cada asignatura develaba una singular política de ubicuidad de su objeto y dispositivos de acción, estrechamente emparejados con el legado y formas condicionales de Educación Especial. **La exclusividad y descentramiento de sus ejes de tematización, es consecuencia de sus problemas de aproximación a su objeto y consolidación de su dominio teórico-metodológico.** Este problema no se debe al estatus intersticial de su objeto. Sino más bien, a una aproximación de carácter superficial de su dominio, que inscribe su centralidad en el legado de la Psicología. Al sostener una construcción interdisciplinaria el objeto de la Psicopedagogía, es fabricado en el 'entre-medio' de complejos e intensos saberes, métodos, objetos, influencias, teorías, conceptos que conviven y se (re)articulan de forma no-armónica. Su objeto se propone

[...] resaltar que el [su] objeto de estudio requiere de su análisis dentro del conjunto de todas estas disciplinas. En este conjunto, cada disciplina contribuye con elementos metodológicos limitados, indispensables y productivos que, vinculados unos con otros, ofrecen un modelo coherente de análisis y no una mera lista de problemáticas. Esta forma de concatenación disciplinar puede cambiar, expandirse o disminuir de acuerdo con cada caso individual, pero nunca constituye un "racimo" disciplinar (multidisciplinarietà) ni es tampoco una especie de "paraguas" supradisciplinar (Bal, 2004, p.3).

Las configuraciones del objeto psicopedagógico tienen lugar a través de formas 'visibles-invisibles' y 'dentro-fuera', se articula mediante complejos sistemas-de-relaciones-heterogéneos dando paso a un espacio mental de divergencia epistemológica, que emerge más allá del lugar de origen y acogida, fomenta una espacialidad intelectual completamente nueva. El lugar de origen en lo psicopedagógico, circunscribe a la centralidad del legado proporcionado por la Psicología –condiciones de enunciación del saber–, sus condiciones de recepción y acogida, tienen lugar, mayoritariamente, en lo pedagógico. La constitución de su dominio surge de un conjunto de 'enredos genealógicos' y de otras muchas circunstancias anudadas a éste.

Devela un estatus compuesto de multi-posicionalidades analíticas y metodológicas. La noción 'tercer espacio' desempeña un papel crucial en la formación de un nuevo objeto y saber –principal tarea crítica del campo analizado–, se sustenta en mediaciones, interrelaciones, negociaciones, agrupamientos y otras formas de interacción, en función del principio de heterogénesis –múltiples y divergentes formas de conexión entre cada uno de sus



elementos configurantes-. La funcionalidad de su objeto y dominio asume un carácter de intermediación, poniendo en común elementos que antes eran violentados epistemológicamente. Sus ámbitos de configuración se expresan mediante el movimiento, la constelación, el pensamiento de la relación y del encuentro de diversas clases de objetos, métodos, sujetos, teorías, influencias, conceptos, discursos, disciplinas, etc. Es un terreno en constante desplazamiento, desterritorialización y reterritorialización. El objeto y el saber psicopedagógico se encuentran en permanente movimiento. Su singularidad se expresa mediante condiciones de desterritorialización, apoya la emergencia de un espacio epistemológico de la discontinuidad y la descomposición, develando una posicionalidad intersticial, cuyo cuerpo de saberes tiene lugar en un intrincado y peculiar 'entre-medio' mediado por un complejo más allá de los razonamientos disciplinarios e interdisciplinarios que escapan a la fusión superficial de la Psicología y la Pedagogía.

Nos obliga a la disposición de procesos de desdiferenciación entre sus legados diaspóricos entre sus dos grandes zonas de contacto. Su errancia de aproximación consiste en inscribir su fundamentación entre los límites estrechos y rígidos proporcionados por sus condiciones de enunciación y recepción, devenidas en una forma de enmarcamiento superficial.

La comprensión de su dominio escapa a dichos sistemas de estructuración. En su estructuración se ponen en juego una pluralidad de elementos aún invisibilizadas.

El sostén teórico de configuración del objeto y del dominio psicopedagógico reside en la noción de 'entre-medio'. La interdisciplinariedad se aleja de la noción de diversidad epistemológica, la que conduce a la aceptación pacífica, armónica y arbitraria de diversas clases de recursos epistemológicos. Los territorios de la Psicopedagogía son concebidos en términos de diferencia epistemológica, es decir, de complejas interacciones que dan vida a un profundo campo de heterotopicalidades analíticas.

El dominio psicopedagógico se convierte en un campo de conflicto en sus configuraciones epistémicas y metodológicas. Entre cada uno de sus objetos, métodos, sujetos, teorías, influencias, conceptos, discursos, disciplinas, etc. da paso a una relación de inconmensurabilidad específica¹⁰. La singularidad de su objeto inscribe su funcionamiento en términos de una ambivalencia teórica, lo que le posibilitando operar de diversas formas. En su formación, la autoridad de la Psicología se convierte en una estrategia de dominación intelectual producida en un momento singular de enunciación.

¹⁰ Se aleja de la idea de integración armónica y pacífica. Asume la ausencia de un concepto particular. Si existe una forma específica de inconmensurabilidad, da paso a una coyuntura singular. Si cambian los lenguajes, los conceptos y saberes, cambia la coyuntura.

Psicopedagogía



TERCER ESPACIO



El dominio psicopedagógico concebido como 'tercer espacio', 'no-lugar', 'espacio fronterizo e intersticial' no sólo se compone por la hibridez, es acompañado por estrategias de desbordamiento, plasticidad, entrecruzamiento, dislocación y rearticulación de sus elementos de configuración.

En él, emergen nuevas posiciones que amenazan la centralidad de los marcos epistemológicos tradicionales. Lo intersticial de su objeto rechaza los sistemas de codificación establecidas por sus categorías fundacionales –estructura superficial–. Su objeto y dominio no puede ser leído –en términos hermenéuticos– a través del corpus de categorías históricamente legitimadas. Su identidad científica no puede ser delimitada a través de los marcos disciplinarios establecidos por la Psicología y la Pedagogía –sus ámbitos de interacción es bastante débil–. Configura un objeto, campo y saber diametralmente diferente. De lo contrario conduce a la normalización, ambigüedad y baja intensidad de aproximación a la naturaleza del fenómeno. Es menester tomar conciencia acerca de las posiciones que este objeto adopta en su interacción con diversas teorías,

influencias, conceptos, disciplinas y métodos. Reclama la necesidad de configurar su dominio y saber más allá de sus narrativas originarias y fundacionales. Este es el principal punto de inflexión en la construcción del conocimiento psicopedagógico.

La Psicopedagogía al constituirse como un terreno que escapa al formalismo tradicional de los límites disciplinarios, se convierte en un dispositivo de intermediación, que más que imponer mecanismos de terminación, refiere al establecimiento de conexiones no-lineales entre cada uno de sus elementos de ensamblado. En él, sus bordes son inespecíficos, tienden a colisionar y superponerse, develan un estatus plástico y difuso. Visto así, su dominio se convierte en un espacio tierra de nadie (Bhabha, 2002; Bal, 2004) caracterizado por la indeterminación epistemológica. Lo indeterminado no es algo que no puede ser delimitado, más bien, devela complejas formas de aplicación y utilidad. Lo indeterminado es sinónimo de abierto, de redefinición constante, de usos múltiples. Al expresar un estatus intermedio su dominio, se convierte en un espacio de disputa y no de integración.

El saber psicopedagógico sustentado en una práctica artificial y superficial, adquiere un estatus de construcción

bastante preconstruido, a partir de territorios diferenciados, localizándose en espacios de identificaciones fijas. El objeto psicopedagógico es eminentemente intersticial, rechaza toda forma de pensar 'en' y 'a través' de la fijeza epistemológica. La configuración general del territorio opera bajo la lógica de sentido del principio de disyunción. El campo, saber y objeto psicopedagógico se encuentra en permanente tránsito y movimiento. La formación específica de reterritorialización a la que conduce el saber auténtico de la Psicopedagogía, emerge desde la desterritorialización, desplazamiento y forclusión del saber psicológico y pedagógico¹¹ –lo somete a traducción científica, con el objeto de distanciarse de su legado–, persigue la movilización de la frontera y con ello, impone otras lógicas de sentido que impactan en la reconfiguración de sus categorías y conceptos. El objeto psicopedagógico no puede ser delimitado a través de sus categorías históricamente aceptadas. Avalar esto, sería repetir su fallo. Es necesario mover su comprensión epistemológica de los marcos epistemológicos tradicionales.

La configuración del dominio y objeto psicopedagógico se articula en una operación dialéctica no superada entre 'el adentro y el afuera', lo propio de sus fuerzas de desterritorialización y

¹¹ Es necesario mostrar las tensiones entre estas dos posiciones en la fabricación del saber psicopedagógico.
¹²Tensión irresoluble en la configuración y desarrollo del campo psicopedagógico.

la reterritorialización analítica y constructiva¹², develando una operatoria de constitución diaspórica. Su objeto y dominio se encuentra des-territorializado y desnaturalizado de sus legados y tradiciones fundacionales, alcanza su ubicuidad en un espacio híbrido de complejos intercambios entre cada uno de sus recursos epistemológicos. Los sistemas de razonamiento proporcionados a la luz de la intersticialidad de su objeto, responden a un carácter metonímico, basado fundamentalmente en el movimiento. A pesar de constituir un objeto disputado por diversos marcos disciplinarios, sus condiciones de producción intelectual son esencialmente precarias. Su lugar de enunciación adopta un carácter heterológico, no monológico¹³, demanda la ampliación metodológica que sostiene su dominio.

¿Cómo pensar la praxis teórica de la Psicopedagogía a la luz de éstas tensiones? La práctica intelectual psicopedagógica enfrenta el desafío de precisar sus abordajes teórico-metodológicos que la sostienen, en ella, tienen lugar modos de lectura¹⁴, refutación, legitimación de determinados argumentos y sistemas de razonamientos. Complementada a través de prácticas de des-configuración, configuración y reconfiguración. La construcción epistemológica en Psicopedagogía emerge, en sus inicios, en el **desfondamiento**¹⁵ de sus legados fundacionales, se convierte y configura en una alternativa a la Psicología, la Pedagogía, la Educación Social, la Psicología del Aprendizaje y del Desarrollo, la Educación Especial, etc. cuyo objeto desborda la centralidad de la investigación del aprendizaje y del sujeto de aprendizaje. Hasta aquí, conceptos clave en el estudio de la Psicopedagogía, que no son de exclusividad de su estructura teórica. ¿Cuáles son las posiciones críticas de emergen en torno a éstas categorías? El pensamiento psicopedagógico puede ser lecturado en términos de 'pensamiento débil'¹⁶, es decir, carece de fundamentación profunda. El carácter intersticial¹⁷ de su objeto desmarca sus emplazamientos cooptados por la Psicología y sus campos específicos. Frente a esto, ¿cómo se resitúa el compromiso y el lugar con la teoría? Lo intersticial opera a través de complejas interacciones de traducción, mediación, híbrides y negociaciones. Es necesario reencontrar la 'especificidad de la práctica psicopedagógica' a la luz de la singularidad de su objeto.

¿A qué esquema teórico-metodológico nos conduce un objeto de carácter intersticial? Ciertamente el dominio psicopedagógico forja una disposición

¹³ Da lugar a un objeto de sujeción epistémica, un campo restringido o borrado. Si es monológico la configuración el dominio psicopedagógico adoptaría un carácter de hermetismo y cerradura. Mientras que, al develarse en términos heterológicos, articula un campo de fisuras, de complejas multiplicidades, etc.

¹⁴ La pregunta por los modos de lectura no sólo refiere al abordaje del conocimiento, sino más bien a la tarea hermenéutica que desarrollan los investigadores en sus publicaciones, es decir, qué leen los textos producidos en psicopedagogía. Se requiere hacer explícito los modos en que sus investigadores se ubican en dichas afirmaciones.

¹⁵ Se inscribe en la propuesta de Heidegger (2000).

¹⁶ Concepto extraído de Vattimo (1990).

¹⁷ Lo intersticial y fronterizo, así como, sus condiciones de intermediación y ambivalencia nos introducen en un nuevo esquema conceptual. ¿A qué efecto se reduce la teoría psicopedagógica?

Es necesario
reencontrar la
'especificidad
de la práctica
psicopedagógica'



teórico-práctica singular, encuentra su funcionalidad en la metáfora: 'anverso-reverso', es decir, establece formas de relación específicas, fundamentalmente, estructuradas en el encuentro y la constelación. Estos es lo que participa de la formalización de una estructura de conocimiento abierta. En ella emergen nuevas y diferentes posiciones, cada una de sus formas son negociadas, traducidas, dislocadas y rearticuladas.

“Es aquella que supera, desarticula los campos de la oposición (entre sujeto y objeto, entre teoría y razón práctico-política, por ej.) y abre un espacio de traducción e hibridez que puede regular la estructura diferencial del momento de la intervención” (Bhabha, 2002, p.45).

El dominio psicopedagógico surge del desplazamiento, de la des y re-territorialización, de la permeabilidad, de la difuminación y de la plasticidad de sus fronteras 'en' y 'a través' de sus múltiples-posicionalidades, deslindando toda forma de anudamiento secuencial que en ella pueda tener cabida. Intenta superar las prácticas de cooptación de sus posibilidades de significación en términos de campo autónomo. Se propone deslindar los sistemas estables y superficiales para referir al sentido y alcance de su dominio, superando así, las tradicionales prácticas de esencialismo epistemológico empleadas al interior de su campo. El legado proporcionado por la Psicología y su atrapamiento en ella, genera una imagen sobre-

determinada y equívoca, respecto de la referencialidad del fenómeno y su función. Se observa así, a pesar de la debilidad y pre-constructividad del campo, una cierta historicidad robustecida en torno a un conjunto de esencialismos epistémicos. Se trata, entonces, de cuestionar la formación de autoridad que atraviesa su identidad científica y sus formas de constitución. Consecuencias teóricas que se desprenden de dichas decisiones corresponden a la ubicuidad de su objeto en términos homogéneos, cuando se coloca en relación exclusivamente con las dificultades de aprendizaje, por ejemplo.

El carácter intersticial de la Psicopedagogía se inscribe en mecanismos de enunciación y condiciones de recepción que actúan en un 'entremedio', devela un carácter indeterminado, intermedio, ambivalente, etc. Todas ellas, propiedades epistemológicas constitutivas del objeto y dominio psicopedagógico. Un objeto con dichas características establece complejas formas de traducción y negociación, estrategias claves en la producción de su conocimiento y ejes de tematización. Organiza su actividad intelectual en el borde de los campos que disputan alguna sección de su fenómeno. La intersticialidad del fenómeno moviliza amplios repertorios metodológicos, sistemas analíticos, formas de razonamientos, conceptos, saberes, etc. configura una coyuntura específica y una singular estrategia de inconmensurabilidad, determinando formas de ubicuidad, proximidad-lejanía, de relación o desanudación, entre cada

una de ellos. El dominio psicopedagógico establece una particular forma de implicación, es configurado en la traducción, la (inter)mediación y la negociación permanente de cada uno de sus elementos, se propone deslindarlo, forcluirlo y desanudarlo de sus dominio soberanos. ¿Qué cosas entran en contacto o se colocan en juego en el borde oscilante de movimientos, relaciones y permanentes re-significaciones de donde emerge lo psicopedagógico? Si bien es cierto, esta interrogante puede ser respondida y abordada a través de categorías y sistemas de razonamientos complementarios, ciertamente, la comprensión epistemológica en Psicopedagogía exige un compromiso de carácter relacional, cuya apertura y ambivalencia de su dominio, permite transformar, re-articular y girar sus principales problemáticas y significantes. Los territorios de la Psicopedagogía establecen formas de relación y receptividad complejas, de carácter mimética, abierta y ambivalente.

La política del enunciado teórico en lo psicopedagógico es francamente extraña, débil y precaria. Se encuentra sujeta a complejas formas de importación de saberes, conceptos, ideas, sistemas razonamientos, enunciados y repertorios metodológicos procedentes de diversas disciplinas e interdisciplinas y discursos. Por qué razón, si las condiciones de uso y reinención –reciclaje y re-funcionalización, al menos retóricos, de sus sistemas de saberes y conceptos– han sido objeto de complejos cambios, incapaz de forjar un nuevo

saber y objeto. ¿Qué es lo que obstruye la reinención de su saber?, ¿qué caracteriza el lugar desde dónde habla la teoría psicopedagógica? Estas interrogantes pueden ser respondidas en referencia a la estrategia de revisitación de diversos temas recuperados y abordados por diversos campos del conocimiento. El terreno psicopedagógico hoy, se articula sobre la revisitación permanente de temas del pasado, demostrando obstrucciones para pensar sus temas auténticos. Coexiste una falsa política de deconstrucción, que parece apostar por el cambio, la remoción y la dislocación, al tiempo que reproduce implícitamente aquello que critica y dice no sostener en su especificidad.

¿Qué es la Psicopedagogía? A pesar de situar nuestra actividad intelectual en tiempos post-metafísicos, la pregunta por el qué de las cosas sigue siendo relevante y significativa, especialmente, a través de ella, podemos acceder a la comprensión de la naturaleza de un fenómeno singular. En este caso, lo psicopedagógico. La Psicopedagogía debido a su carácter pre-construido y a la debilidad de sus modalidades de teorización, no puede ser descrita en términos de matriz teórica. Encuentro mayor fertilidad afirmar que, es un terreno ensamblado a partir de variados cuestionamientos, presentes en diversos campos del conocimiento. Noción, tales como, 'entrelazamiento', 'acción fronteriza', 'movimiento permanente', 'intermediación', 'desborde de los límites', etc. constituyen categorías de análisis de aproximación a

la naturaleza de su dominio, albergadas en la noción de **movilización de la frontera**¹⁸.

El dominio de la Psicopedagogía constituye un espacio de enunciación no definido¹⁹, es construido en las intersecciones de diversas zonas de contacto confluyentes, da paso a un locus no-fijo. El dominio de lo psicopedagógico es concebido como un espacio de dislocación, vuelco y rearticulación permanente. Es un lugar de permeabilidad, difusión, plasticidad y flexibilidad de sus fronteras, de fragmentaciones, fractalidades, discontinuidades y ambivalencias. Un espacio intersticial es el resultado de la movilización de la frontera, en él, se desplazan, resignifican y refiguran cada una de sus singularidades epistemológicas. El objeto psicopedagógico se convierte en un dispositivo de interpretación y dislocación de los modelos epistemológicos tradicionales. La mayor parte de trabajos significados bajo la denominación de comprensión epistemológica en Psicopedagogía, se encuentran insertos en la interioridad de dichos marcos epistemológicos. El carácter intersticial de su dominio demanda la creación de nuevos saberes, conceptos y significados que contribuyan a la emergencia de un nuevo objeto. El 'entre-medio' o 'entre-lugar' es el lugar de construcción de su saber, es aquello que denomino trabajo en las **intersecciones de sus singularidades epistemológicas**. ¿Por qué lo intersticial es diferente del hibridismo? El hibridismo puede concebirse, en tanto, forma de regreso de los marcos epistemológicos tradicionales, lo 'hibrido' se convierte en una forma de repetición de lo mismo. Constituye una estrategia de continuidad de lo legitimado. El dominio psicopedagógico requiere

carácter intersticial de su dominio

una forma de hibridación basada en la transformación y reinscripción, rechazando la acomodación arbitraria de concepciones y apuesta teóricas prefabricadas, las que contribuyen exclusivamente a agudizar la presencia de fracasos cognitivos en la aproximación a su objeto. Hasta aquí, es posible afirmar que, las prácticas intelectuales y de investigación articuladas en la interioridad del terreno psicopedagógico develan un marcado carácter normativo. De acuerdo a la naturaleza de su objeto, éste debe adoptar un propósito deconstruccionista. El pensamiento epistemológico en Psicopedagogía es un pensamiento relacional y en constante movimiento.

Si atendemos al estatus de intersticialidad del objeto psicopedagógico, es posible afirmar que, como dominio y concepto posee la capacidad de resolver la tensión entre la intersección de la psicología con la pedagogía, tensiones de carácter de vinculación, proximidad y especificación. Lo intersticial²⁰ –pasaje, membrana, más que puente²¹ – demanda complejas condiciones de traducción. ¿Qué se traduce realmente en el terreno de lo psicopedagógico? La traducción es altamente fértil y necesaria en terrenos analíticos de alta demanda de equívocos de interpretación y errores de aproximación a su objeto. Principal característica del dominio aquí abordado. Algunas herramientas analíticas que permiten abordar la intersticialidad de su dominio y objeto, destacan: a) relaciones exteriores, b) heterogénesis, c) entrecruzamientos y d) sistemas de configuración de sus categorías. La sociogénesis de su objeto devela complejos procesos de rearticulación, como resultado de densas interacciones entre sus saberes, formas metodológicas, conceptos y fronteras de sus marcos disciplinarios confluyentes. Su dominio emerge por vía de complejas interac-

tividades intelectuales –**terreno morfo-dinámico**–. El objeto psicopedagógico es descentrado y dislocado, a pesar de ello, posee su propia especificidad. Su identidad se expresa en términos intermediación. Su especificidad se alcanza en la fractalidad, jamás en los modos rígidos legitimados por la razón disciplinaria.

La traducción científica se coloca al servicio de formas analíticas, sistemas de razonamientos, marcos metodológicos y/o paradigmas contradictorios entre sí, coincidente y articulado en algún punto a un determinado fenómeno. Hegemónicamente, el concepto de Psicopedagogía se articula a través de su relación con el aprendizaje, el sujeto de aprendizaje, sus dificultades y potencialidades – en adelante, conceptos intersticiales, objetos específicos compartidos con otros campos, no son de exclusividad de este–. ¿Qué tipo de conexiones asume?, ¿qué cosas desafía en el estudio de la cognición humana a lo largo del ciclo vital? La traducción en mi trabajo teórico no se reduce a sistemas de intercambios limitados entre dos elementos, sino por el contrario, aborda una multiposicionalidad de recursos implicados en la construcción de un determinado campo de estudio. Establece condiciones de diálogo, mediación y negociaciones entre cada uno de ellos, con el objeto de fabricar algo completamente nuevo a partir de complejas rearticulaciones y depuraciones. La traducción científica busca crear condiciones de legibilidad teórico-metodológicas. ¿Cuáles son las tareas del traductor²² en el contexto psicopedagógico? Inspirados en Benjamin (2006), es posible afirmar que, no pretende crear condiciones de comunicación, se aleja de sus clásicas formas de esencialización con el objeto de promover estrategias permanentes de transformación de cada uno de los elementos teóricos y metodo-

lógicos que confluyen, crean y garantizan la configuración de su campo y saber. La traducción permite asumir las problemáticas de singularidad proclamada a partir de sus campos fundacionales, indaga en el conjunto de elementos que han sido excluidos de su concepto vigente e institucionalizado. La rearticulación desempeña un papel crucial, otorgando lógicas que permitan incorporar aquello que queda excluido. La traducción cambia las relaciones de vinculación del conocimiento. La transformación del campo psicopedagógico acontece por vía alterativa y transgresiva, no dialéctica.

Finalmente, quisiera insistir que el móvil que guía mi interés en la investigación sobre el contextualismo epistemológico de la Psicopedagogía, se ubica específicamente en la comprensión de la 'juntura', es decir, el espacio complejo que se forma a partir de la confluencia e intersección entre la Psicología y la Pedagogía. Me interesa develar qué formas e interacciones afloran y tienen lugar en ella. De la 'juntura' emerge un objeto y dominio intersticial, se convierte en una zona de contacto²³ (Pratt, 1992), en un espacio de relación, intercambio, negociación, mediación y dislocación. La 'juntura' es sinónimo de producción de lo nuevo, de alteración de lo dominante. Su funcionamiento se expresa mediante relaciones exteriores, articuladas sobre el pensamiento de la heterogénesis (Mengue, 2008) y de lo no-idéntico (Adorno, 2014). El interés en la 'juntura' sugiere saber qué es lo que se pone en contacto a partir de fuerzas de configuración peculiares. Cada uno de sus elementos se encuentra en confrontación, tensión y subyugación, su organización y disposición toma la forma de una articulación ficticia, requieren de condiciones de rearticulación de sus elementos e interacciones. El pensamiento epistemológico en Psicopedagogía es el pen-

samiento de la 'relación', del 'encuentro' y del 'movimiento' permanente.

La zona de contacto se emplea como una frontera epistemológica en la construcción del conocimiento psicopedagógico, se desplaza hacia el tiempo y espacio del encuentro. La sección 'contacto' del sintagma enfatiza en las condiciones interactivas de sus encuentros. La 'juntura' en este caso, se convierte en una espacialidad de relación mutua 'en' y 'a través' de sus saberes. Da lugar a un pensamiento límite, apela a la ruptura y transformación de los límites de sus principales marcos disciplinarios por los que se moviliza dicho objeto. Como objeto y dominio en permanente movimiento. El desafío consiste en crear estrategias para leer²⁴ de nuevo y desde otros lugares la noción de Psicopedagogía. Todo ello, permite examinar críticamente, los mecanismos de enmarcamiento de la realidad psicopedagógica, enfrente a esto, emerge la interrogante: ¿cuál es la facultad que posee éste campo, para construir significados diferentes al legado impuesto sutilmente a través de las diversas modalidades de esencialismo que fundamentan su práctica teórica, analítica, metodológica y profesional? Sin duda, sus investigadores enfrentan el desafío de demostrar de qué manera los argumentos, sistemas de razonamientos y escritos significados como parte de los territorios de la Psicopedagogía, se encuentran fuera de su naturaleza y ámbito de autenticidad epistemológica, articulando un orden epistemológico débil y estrecho, legitimando un círculo de reproducción invisible. Sus prácticas de investigación contribuyen a la distorsión del campo mediante sistemas intelectuales de orden, eminentemente, esencialistas.

19 Más bien, devela una compleja forma de indeterminación.
20 Lo intersticial de su objeto se expresa en términos de expansión y apertura constante.
21 Emergen de espacios de indefinición.

ESTRATEGIA
PARA TRABAJAR

CON GRUPOS
Difíciles

¿QUÉ HICE YO PARA
MERECEER ESTO?

Cecilia Marino
Psicopedagoga



El presente artículo nos invita a reflexionar acerca de la influencia que ejercen en nuestro accionar las interpretaciones que hacemos de la realidad y cómo pueden favorecernos o limitarnos. Nos brinda también elementos sencillos y potentes para la gestión del aula.

Los alumnos han cambiado, las familias han cambiado ¿y la escuela? ¿en qué medida está pudiendo adaptarse a esos cambios? ¿en qué medida puede responder a los nuevos desafíos que plantean sus alumnos y familias?

Se suele decir que tenemos una escuela del siglo XIX con maestros del siglo XX para alumnos del siglo XXI. ¿Cómo conciliar estos aspectos para favorecer un encuentro fecundo entre todas las partes?

Nuestros alumnos nacieron en un mundo digital, donde la tecnología, lo instantáneo, la imagen, forma parte de su mundo. Es asombroso ver a niños de muy corta edad manejando tablets, computadoras y demás aparatos electrónicos con enorme facilidad. Más asombroso aún es vernos inundados de publicidades que aconsejan como “mejor regalo para el día del niño” un CELULAR.

El siguiente texto expresa esa perplejidad con que muchas veces los adultos miramos la infancia:

EL NIÑO DE “ANTES” Y EL NIÑO DE “HOY”

“Un niño suscita hoy sensaciones extrañas. Sentimos hoy con más frecuencia la incomodidad de quien está descolocado o excedido por una situación, que la tranquilidad del que sabe a ciencia cierta cómo ubicarse en ella. La curiosidad infantil, ese sentimiento tan propio del niño con el que finalmente los adultos logramos familiarizarnos, hoy parece haberse desplazado: somos los adultos quienes observamos perplejos, el devenir de una infancia que resulta cada vez más difícil continuar suponiendo como tal”
Ignacio Lewkowicz y Cristina Corea

En este contexto *¿qué es un grupo difícil? ¿un grupo heterogéneo?*, todos los grupos lo son *¿un grupo donde cuesta que los alumnos escuchen?*, bien sabemos que la escucha es una habilidad que se debe enseñar, pocos grupos de alumnos la tienen “naturalmente”. *¿Un grupo difícil es acaso un grupo donde los alumnos “no prestan atención”?*, bien sabemos que cuando no logramos captar la atención de nuestros alumnos puede ser, entre otras cosas, porque no les estamos enseñando del modo en que ellos aprenden. Sabemos que no todos los alumnos aprenden de la misma manera y que es necesario ofrecer propuestas variadas.

En este artículo vamos a reflexionar sobre *¿qué es un grupo difícil?* y en qué medida nuestra manera de interpretar la realidad, influye en el modo de abordar esa realidad.

Es sabido que percibimos la realidad a través de los sentidos y luego interpretamos esa percepción de modo personal. Esa interpretación que hacemos de la realidad nos genera sentimientos y emociones que nos impulsan a actuar de una determinada manera. *¿Qué veo en mi grupo de alumnos? ¿cómo interpreto esa realidad?* Algunas maneras pueden ser:



La curiosidad infantil, ese sentimiento tan propio del niño con el que finalmente los adultos logramos familiarizarnos

- * “Con estos alumnos no se puede trabajar”
- * “Yo no voy a poder con esto”
- * “A los alumnos de hoy nada les interesa”
- * “Para que voy a esforzarme, si no te van a reconocer” (en referencia a padres, directivos)
- * “Los conflictos del recreo hay que dejarlos en la puerta del aula, yo no puedo ocuparme de resolver lo que pasa en el recreo”



**NUNCA OLVIDA QUE TIENE EN SUS
MANOS UNA PARTE CENTRAL DE
SU PROPIO FUTURO Y DEL DE LAS
PERSONAS A SU CARGO.**



Estas maneras de entender la realidad de mi grupo, me van a generar emociones tales como desánimo, enojo, impotencia, desilusión, etc y harán que actúe en consecuencia, con el consiguiente desgaste anímico que esto genera.

Esta viñeta del gran Francesco Tonucci ilustra con claridad e ironía la idea de que muchas veces lo que consideramos "normal" es lo que más se asemeja a nuestro modelo y todo lo demás recibe una etiqueta negativa, con los consiguientes sentimientos y acciones que estas etiquetas negativas conllevan.



Una propuesta más constructiva y saludable es ejercitar un pensamiento optimista, cambiando nuestra forma de interpretar los acontecimientos y en consecuencia de enfrentarnos a ellos.

Dice Martín Seligman, el creador de la corriente de la Psicología Positiva: " Lo que diferencia a una persona optimista de una persona pesimista es la forma de interpretar los acontecimientos y en consecuencia de enfrentarse a ellos"

La Dra. Begoña García Larrauri, especialista en psicología positiva y sentido del humor, nos dice que una persona optimista responde al siguiente perfil:

- * **Nunca olvida que tiene en sus manos una parte central de su propio futuro y del de las personas a su cargo.**
- * **Va contra la cultura del desánimo y de la crítica.**
- * **Mira hacia el futuro más que hacia el pasado.**
- * **Cree que «el destino no está escrito».**

- Cree que puede, y debe, transformar sueños en realidades.
- «Piensa en positivo», viendo y esperando lo mejor.
- Sabe que los fracasos pueden ser experiencias óptimas de aprendizaje.
- Se gusta y se aprecia en lo que vale.
- Sabe y cree que los otros tienen siempre buenas razones para comportarse como lo hacen.
- Sabe que las mejoras tienen que empezar por uno o una misma.
- Sabe afrontar de forma controlada las emociones más negativas que le provoquen otras personas.
- Sabe comunicar con eficacia, escuchando más que hablando y respetando más que imponiendo.
- Sabe transformar los problemas en desafíos y las limitaciones en energía generadora de soluciones.
- Transmite y vive, con el cuerpo y con las palabras, alegría, felicidad y entusiasmo.
- Cree que es posible el cambio en cualquier momento de la carrera profesional y de la vida.
- Por bueno o buena que sea, siempre puede mejorar.
- Sabe que la forma de mirar, interpretar y sentir la realidad determina en gran medida esa misma realidad.





Si interpretamos la realidad de nuestro grupo de alumnos desde una visión optimista, sin caer en generalizaciones extremas, previsiones catastróficas ni pensamientos auto-denigrantes, no sólo conectaremos de una manera más genuina con nuestra realidad sino que aumentaremos nuestro sentimiento de competencia y dejaremos de ser meros “relatores” de la realidad para transformarnos en actores de esa realidad.

Esto no implica no ver las dificultades, pero sí que las contemplemos desde una mirada realista, cambiando los pensamientos absolutos por pensamientos con matices (es decir realistas)

Veamos un ejemplo:

En lugar de “Con estos alumnos no se puede trabajar” (pensamiento absoluto e irreal ya que no es posible que con ninguno de los alumnos del grupo se pueda hacer nada. Este tipo de pensamientos conducen a la inmovilidad y a la victimización)

Cambiarlo por: “Me cuesta llegar a Pedro y a Juan en este grupo, tendré que probar otras estrategias” (pensamiento específico que me conduce a la acción)

En lugar de: “A los alumnos de hoy nada les interesa (pensamiento absoluto e irreal)

Cambiarlo por: “Tendré que cambiar la forma de comunicar los contenidos para que se interesen” (específico y me conduce a la acción).

En conclusión, tener una mirada optimista implica transformar los problemas en desafíos y saber que la forma de mirar, interpretar y sentir la realidad determina en gran medida esa realidad. Ser concientes de nuestros pensamientos y cambiarlos por interpretaciones más ajustadas es fundamental para ponernos en acción e influir sobre esa realidad.

¿Qué aspectos concretos podemos atender para favorecer a todos los alumnos y atender la diversidad del aula?

Enunciaremos sólo algunos de estos aspectos:

Ambiente que favorezca el aprendizaje:

- * Condiciones físicas adecuadas: atender que el aula tenga luz adecuada (en lo posible natural), oxígeno y temperatura acorde. Esto es básico para que los alumnos se sientan cómodos y evitar distracciones.
- * Llamarlos por el nombre
- * Sentarlos de modo que los veamos y que se vean entre ellos, esto facilita las interacciones, la escucha, el conocimiento mutuo.
- * Recibirlos y despedirlos con afecto: se pueden usar saludos risueños, que generen un clima lúdico y de cercanía y sean un código compartido por todo el grupo (saludarse chocando las palmas, en un “idioma desconocido” etc.)

- * Proponer momentos de distensión durante la clase: contar un chiste, hacer algún ejercicio para que se estiren, se relajen, contar alguna anécdota, etc.

La atención: atraerla, concentrarla y mantenerla

Es necesario facilitar las condiciones para ayudar a los alumnos a concentrar la atención ya que fuera de la escuela se utiliza mucho la atención dispersa, pero hay pocas oportunidades de ejercitar la atención concentrada.

La atención tiene dos momentos, uno de UPTIME y otro de DONWTIME. Durante el período de UPTIME todos nuestros sentidos están en alerta, no hay diálogo interno y es el estado ideal para aprender. El período de DOWNTIME en cambio, es el ideal para reflexionar, tenemos asociaciones, visualizaciones y diálogo interior. Es necesario cada 15 minutos aproximadamente en el adulto.

El período de UPTIME, varía según las edades, tal como lo muestra este cuadro:

| EDAD | UPTIME | |
|--------------|--------|------|
| 3 - 5 AÑOS | 5-8 | MIN. |
| 5 - 11 AÑOS | 8-12 | MIN. |
| 12 - 18 AÑOS | 12-15 | MIN. |
| + DE 18 AÑOS | 15-18 | MIN. |

¿Qué pasa entonces en las clases cuyos bloques horarios son de 45 minutos o más? ¿cuántas veces a lo largo de la clase sería oportuno hacer un breve descanso para volver a retomar el período de atención concentrada?

Para atraer la atención usaremos:

- * La novedad
- * La sorpresa
- * La anticipación (anticipar la agenda de actividades del día libera al cerebro de la preocupación por “lo que va a venir” y permite que el alumno se concentre en lo que está pasando en ese momento)
- * Movimiento, música, juego y humor.

Finalmente comparto con ustedes algunas actividades y sugerencias del libro CLIMA EMOCIONAL POSITIVO EN EL AULA, de EDITORIAL CEPA, que pueden ayudar a la gestión del aula:

Tarjetas de tiempo

El objetivo es ayudar a los alumnos un manejo y organización del tiempo. Se las podremos presentar a los alumnos del siguiente modo:

“Estos carteles nos ayudarán a aprovechar mejor nuestro tiempo para, por ejemplo, no llevarnos tarea de más a casa y tener más tiempo libre. También nos ayudarán a organizarnos y así evitar que nos apuremos, que tardemos en comenzar o que nos detengamos en detalles que no son muy importantes.”

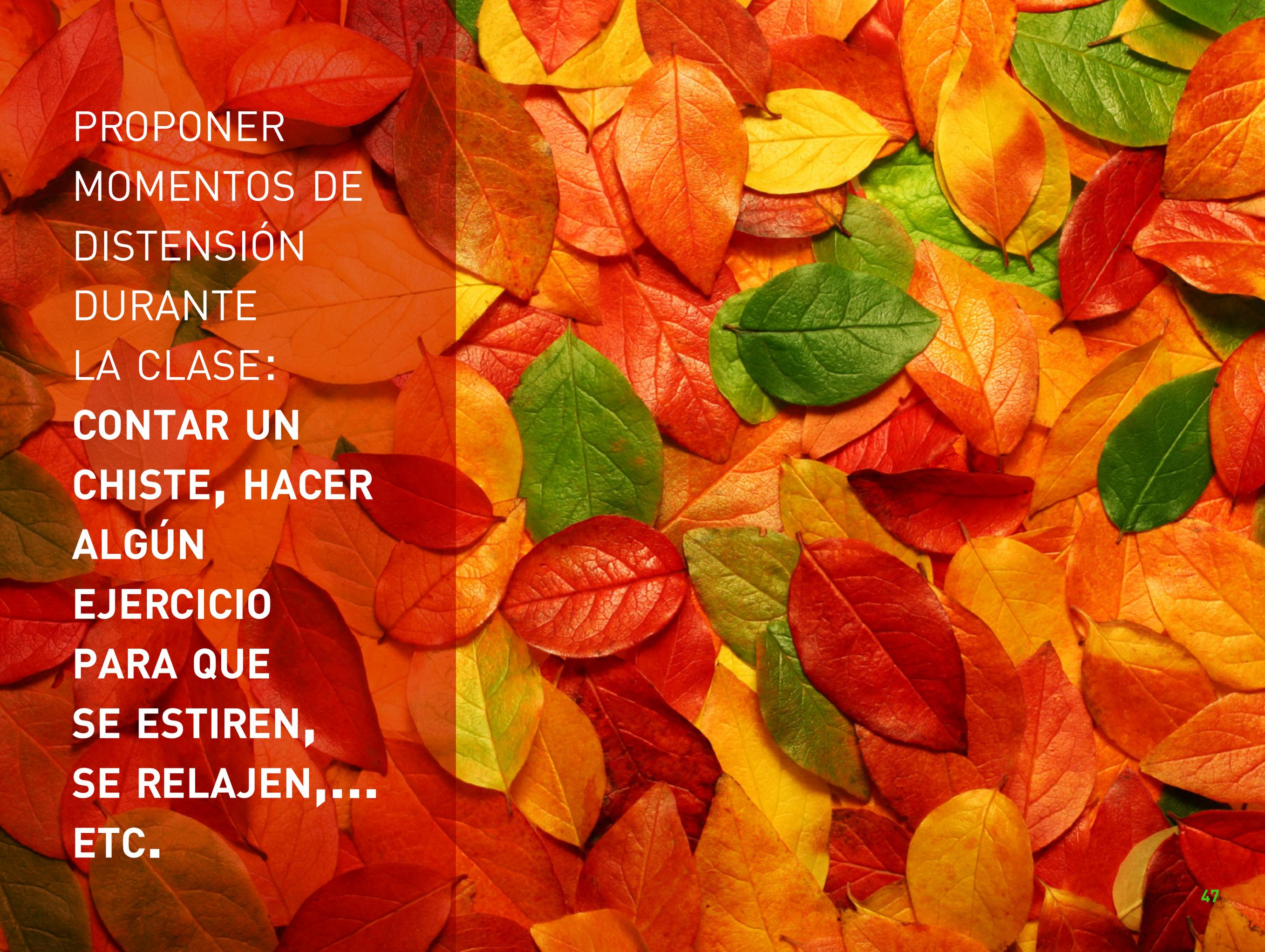
Imaginemos que la palabra TIEMPO, está escrita con letras de hielo. A medida que pasa el tiempo, se empiezan a derretir, como nos muestra el segundo cartel. En el tercero ya está más derretido y ese nos indica que quedan sólo unos minutos para que el tiempo termine. Cuando saque este tercer cartel, se da por terminada la actividad”.



Para tener en cuenta:

Será necesario elegir en qué tipo de actividades utilizar esta técnica y no hacerlo de manera rutinaria, ya que hay alumnos a los que les puede costar trabajar presionados por el tiempo y podrían verse perjudicados.





PROPONER
MOMENTOS DE
DISTENSIÓN
DURANTE
LA CLASE:
**CONTAR UN
CHISTE, HACER
ALGÚN
EJERCICIO
PARA QUE
SE ESTIREN,
SE RELAJEN,...
ETC.**



Tarjetas de Ayuda

El objetivo es ayudar a aquellos niños que requieren que se monitoree su trabajo de un modo más cercano y que se les brinde ayuda y soporte en un grado mayor que otros. Para evitar que esto los haga sentir avergonzados o demanden ayuda de un modo irreflexivo, la maestra puede acordar previamente con ellos la utilización de las tarjetas que indican en qué situación se encuentra y si requiere alguna ayuda en especial. De este modo, será el maestro quien se acerque a la mesa del alumno evitando que se agrupen en su escritorio y le dificulten mantener el control sobre el resto de la clase

Se lo podremos presentar a los alumnos del siguiente modo:

1. **“Este abanico de tarjetas es para que me muestres en qué momento de tu trabajo estás y para poder pedirme ayuda sin tener que pararte. Cuando todo marche bien y puedas ir realizado el trabajo sin inconvenientes, pondrás a la vista la tarjeta de ESTOY TRABAJANDO. Cuando tengas alguna duda o pregunta, pondrás a la vista la tarjeta de NECESITO AYUDA y cuando hayas finalizado, pondrás a la vista la tarjeta de TERMINÉ”**



Para tener en cuenta:

Estaremos atentos a las señales del alumno y lo usaremos por un tiempo acotado, con la idea de generar un hábito.



Grilla de conducta

| Nombre del alumno: | | | | |
|--------------------|--------|-----------|--------|---------|
| Lunes | Martes | Miércoles | Jueves | Viernes |
| | | | | |

Semana del: _____

Esta técnica se basa en la idea de disciplina positiva que sostiene que es necesario contar con formas bien pensadas, previsibles y apropiadas según la edad para responder a la mala conducta de los niños. Esta grilla requiere que tengamos en cuenta los siguientes principios de la disciplina positiva: definir el comportamiento esperado reforzando la buena conducta e ignorando la que sólo apunta a llamar la atención, obtener una recompensa cuando se logra acumular un determinado puntaje o bien la pérdida de ese privilegio.

La utilizaremos del siguiente modo: Presentamos la grilla al alumno con quien vayamos a utilizarla. No es necesario que se la presentemos a toda la clase.

1. Definimos una conducta concreta para observar en algún momento específico del día. Por ejemplo, durante el trabajo en grupo o en los momentos de entrada en salida, y la escribimos en el lugar correspondiente.

2. Entregamos la grilla al alumno y

le decimos que todos los días se la pediremos para registrar un símbolo que indique los puntos ganados (sello, estrellas, stickers, etc)

3. Acordamos qué recompensa tendrá si logra cumplir con la conducta pactada.

4. La usamos por un tiempo acotado y luego evaluamos si es necesario renovar con otras conductas y otras recompensas.

Ejemplos de conductas que podemos elegir para la observación:

- **Presto atención durante las explicaciones.**
- **Mantengo mi banco ordenado mientras trabajo.**
- **Trato a los demás de modo amable, en especial en los trabajos en grupo.**

Ejemplos de recompensas:

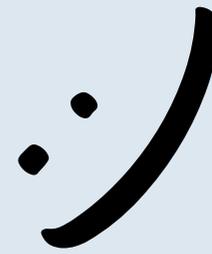
Poder traer al colegio su juego preferido para compartir (o una canción o un cuento)

Sentarse con quien elija
Leer u hojear material de su interés de las bolsas de información.
Ser líder en un juego

Finalmente cabe decir que como docentes tenemos la responsabilidad de gestionar el clima afectivo del aula, que es la clave para lograr aprendizajes de calidad. Empezar por ser conscientes de la influencia que ejercen nuestros pensamientos, sentimientos y acciones en la dinámica de las relaciones, es la primera forma de atender esos aspectos.

BIBLIOGRAFÍA:

- Marino, Cecilia (2009) Clima Emocional Positivo en el Aula, Buenos Aires, Editorial CEPA
- García Larrauri, B (2010) Claves para aprender en un ambiente positivo y divertido, Madrid, Pirámide
- Seligman, M (2011) Niños optimistas, Ediciones Delbolsillo.



IMPORTANCIA DE LA TRANSMISIÓN CULTURAL

**PARA LOS NIÑOS Y NIÑAS
EN LA EDUCACIÓN INICIAL**

**Dra. Sandra Castro Berna y
Dr. Enrique Muñoz Reyes**

Académicos del Departamento de Formación Inicial y
Escolar, Facultad de Ciencias de la Educación de la
Universidad Católica del Maule.



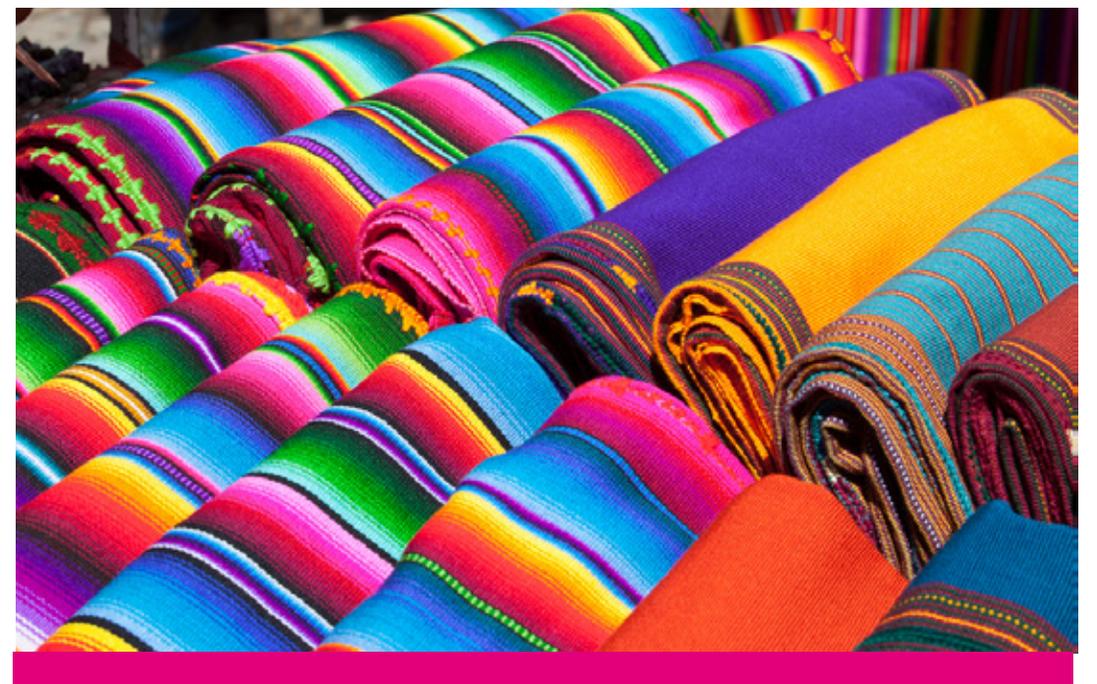
CULTURA...

A lo largo de la historia humana, han quedado evidencias materiales e inmateriales de hechos, ritos, costumbres y creencias del acontecer humano. El ser humano ha utilizado diversas estrategias para transmitir, por ejemplo, a través de narraciones o del modelaje, la herencia cultural a niños, niñas y jóvenes, sobre todo aquellas que se consideran valiosas y pertinentes para la subsistencia de la identidad de una cultura organizada.

La cultura tradicional de los pueblos y su patrimonio cultural es importante que sean difundidos para que logren cobrar vigencia, ya que su existencia y vitalidad dependen de la constancia de sus cultores. Es imperioso recalcar que las personas y grupos son los continuadores de las manifestaciones culturales propias de cada comunidad.

Chile es un país de tradiciones, posee una enorme riqueza cultural española, mapuche, mestiza y también de algunos descendientes de colonos europeos, algunas de las cuales aún se practican; otras han sufrido modificaciones a la luz de los cambios de la sociedad, pero la esencia sigue siendo la misma.

A partir de las formas de vida de las personas y grupos de las diferentes zonas del país, se han arraigado costumbres y tradiciones que se transmiten de padres a hijos de generación en generación, algunas de las cuales se celebran con fervor. Sin duda las más conocidas son las manifestaciones colectivas, tales como la celebración de fechas emblemáticas, que en su mayoría involucran festejos masivos. A continuación se mencionan algunos ejemplos, a nivel nacional y local:



1.

Celebración de Fiestas Patrias: a nivel regional, Chile se viste con banderas flameantes, mostrando sus maravillosos colores y estrella emblemática. Y a nivel local, también se logra instaurar ciertas formas de celebrar y destacar el amor patrio.

2.

Batallas, combates y sus personajes, en estas se destacan las batallas que demuestran la valentía de los héroes chilenos, como la Batalla de Maipú, de la Concepción; y los combates como el Combate Naval de Iquique y el de Angamos.

3.

Los emblemas e instituciones, el día de la Bandera, las Glorias del Ejército, Carabineros de Chile.

4.

Fiestas de abundancia como las fiestas de la vendimia en las diferentes zonas del país, o las mingas en Chiloé, que muestran la solidaridad de las personas...

5.

Las tradiciones religiosas que se expresan en fiestas o celebraciones a nivel nacional o en diferentes zonas del país, por ejemplo, la fiesta de la Virgen de la Tirana, la peregrinación a Lo Vásquez, o la novena del Carmen, San Sebastián de Yumbel, Corpus Christi, San Pedro, la Cruz de Mayo, la Asunción de la Virgen, Santa Rosa de Pelequén, la Virgen de la Candelaria, el día nacional de las Iglesias Evangélicas y Protestantes, Todos los Santos y Natividad del Niño Jesús, entre otras, que expresan la religiosidad de parte importante del pueblo chileno, que reflejan la fe y el agradecimiento colectivo...

6.

El pueblo chileno vibra y se identifica con el sonido de los instrumentos musicales y bailes típicos al son de la Cueca "La consentida" o "El guatón Loyola", los valeses chilotos, el jote, el nguillatún y el tamuré...

7.

Las letras de hermosas y emotivas canciones, versos inolvidables de poetas que invitan a pensar e imaginar, de Violeta Parra o la tan admirada poetisa Gabriela Mistral y de Pablo Neruda...

8.

Los sorprendentes relatos existentes a lo largo del territorio nacional, como diversas historias, mitos y leyendas.

9.

Objetos, restos arqueológicos y paleontológicos a lo largo del territorio continental e insular.

10.

Los lugares que maravillan por su belleza natural, edificios y construcciones de antaño como instituciones o viviendas.

11.

Las artesanías para admirar la perfección del trabajo de los más nobles artesanos, que confeccionan con sus manos y el corazón. Ver con detención y asombro las artesanías de Chimbarongo, Doñihue, Pomaire, Quinchamalí, Rari...

12.

En cuanto a deporte y destrezas, se ha admirado a lo largo del tiempo la elegancia, audacia y maestría que caracteriza a personajes chilenos como los huasos; la valentía e ímpetu de los domadores, la agilidad en las carreras a la chilena y la incomparable puntería en la rayuela, por mencionar algunas...

13.

Y por supuesto, los infaltables juegos tradicionales, que llenos de alegría y de habilidad, son admirados, sobre todo por los ojos de los más pequeños, que se deleitan y asombran con ellos, como el trompo, elevar los majestuosos volantines, la dinámica payaya, el salto certero en el luche, el armado del kaikai, el emboque...



identidad



La tarea del adulto es aportar en la formación de los niños y niñas para **lograr que comprendan y aprecien las distintas manifestaciones culturales**, las diferentes personas e instituciones y sus aportes a la sociedad, creaciones de diferentes épocas y acontecimientos que han contribuido al desarrollo del ser humano.

Elementos fundamentales en la enseñanza del medio social en la educación inicial son los siguientes: **posibilitar que los pequeños conozcan destacables expresiones culturales; fomentar el cuidado, protección y valoración del medio cultural y social, destacando y/o identificando costumbres, tradiciones y acontecimientos significativos del pasado y el presente.**

Es clave que los niños y niñas desde pequeños se apropien de su cultura, que se sientan parte de ella, herederos y dueños de un patrimonio único y trascendente, lo que contribuye significativamente a la formación de su identidad y autoestima. Que se involucren de alguna manera con su medio cultural, con la preservación del patrimonio material e inmaterial, la identificación de hechos e hitos relevantes de su barrio, de su comuna, de su región y de su país; que identifiquen, reconozcan, comprendan, representen y vivencien su cultura local, regional y nacional, valorando su existencia y permanencia.

Según los Estándares Orientadores para carreras de Educación Parvularia, publicado por el Ministerio de Educación en el año 2012, la futura



educadora debe evidenciar (indicadores del estándar disciplinario N°4) el “manejo de estrategias pedagógicas basadas en su comprensión de nociones fundamentales del desarrollo y aprendizaje de la identidad” de los niños y niñas a su cargo, ya que demuestra comprensión del desarrollo de la identidad como una dimensión clave del desarrollo personal y social de los niños y las niñas en el logro de la autoestima positiva, y construcción de la identidad (social, sexual y personal) valorando la diversidad. Debe “comprender el conocimiento de sí mismo y el autoconcepto como aspectos cognitivos de la identidad”, “comprender la valoración de sí mismo en el plano físico, psíquico y social como aspectos afectivos de la identidad”, además, “comprender los mecanismos mediante los cuales la familia, la comunidad y la cultura influyen sobre el desarrollo de la propia identidad” (Mineduc, 2012, p. 46).

Según el estándar disciplinario N°8, que indica que debe “manejar estrategias pedagógicas basadas en su comprensión de nociones fundamentales de las ciencias sociales”, que le permiten una visión más amplia de la realidad cultural y social. Favorece

el desarrollo de estrategias didácticas que convierten al medio cultural y social en objeto de conocimiento, al igual que la diversidad cultural y la organización de los grupos sociales. Lo mencionado se evidencia en los siguientes indicadores: “comprender las nociones fundamentales de la disciplina histórica: el pasado como su objeto de estudio, los diferentes métodos para acceder al pasado y las categorías centrales del campo (historia, memoria, historiografía)”, “comprender las nociones fundamentales de la antropología: la cultura como su objeto de estudio, los diferentes métodos para conocer la cultura y las categorías centrales del campo (endoculturación, relativismo cultural)”, debe una educadora “analizar el entorno cultural y social a partir de ejes de análisis comunes a las distintas ciencias sociales; uncausalidad/multicausalidad, particularidad/universalidad, permanencia/cambio, objetividad/subjetividad, cohesión/conflicto, integración/diferenciación, sujeto/estructura (Mineduc, 2012, p. 58).

Y por último “conocer y aplicar estrategias didácticas para propiciar que los estudiantes a su cargo se interroguen, indaguen e interpreten las ca-



racterísticas de su entorno cultural y social cotidiano, así como de otros menos familiares” (Mineduc, 2012, p. 59).

La educadora de párvulos, en forma progresiva, debe aportar a las diferentes temáticas para que el niño y la niña logren comprender y apreciar las distintas formas de vida a partir de las formas conocidas, las diferentes instituciones y sus aportes a las personas y a la sociedad, creaciones en diferentes épocas y acontecimientos que han contribuido al desarrollo del ser humano. Invenciones o situaciones que claramente son una destacable expresión cultural y que tienen una importancia digna de ser resaltadas en el trabajo de aula con los niños y niñas, para que no sólo conozcan sino que también utilicen posteriormente y afiancen aprendizajes que los puedan extrapolar, además que no sea un trabajo exclusivo y reducido, por ejemplo, al mes de la Patria, sino a todo el año (Mineduc, 2014).

Es fundamental que los niños y niñas interactúen en diferentes espacios educativos y escenarios que les permita apropiarse de su cultura, que se sientan parte de ella, dueños de un patrimonio importante y trascendente, lo que contribuye significativamente a la formación de su identidad y autoestima.

Hay aprendizajes que se esperan en los niños y niñas, según su importancia nacional, relacionados con las fuentes de preservación del patrimonio nacional, la identificación de hechos e hitos relevantes de la historia del país; y que al mismo tiempo, logren identificar, reconocer, comprender, representar y apreciar la cultura local, regional y nacional, valorando su existencia y permanencia (Mineduc, 2014).

Según lo anterior se puede decir, por ejemplo, que las tradiciones chilenas cobran suma importancia, así como los juegos y otros elementos culturales, que han sido transmitidos de generación en generación y que son parte de lo que entendemos como patrimonio cultural. En ese contexto y entendiendo que el patrimonio son las manifestaciones culturales de la sociedad. En este sentido, es crucial que nuestros niños y niñas, sepan reconocer elementos propios de la cultura nacional como celebraciones, conmemoraciones, canciones, instrumentos musicales, artesanías entre otros. Esto porque si algún elemento tradicional deja de ser considerado como patrimonio, pierde valor y pasa al olvido, convirtiéndose simplemente en una moda de otra época.

Así queda claro en algunos objetivos generales de la Educación Parvularia, plasmados en las Bases Curriculares, marco regulador vigente, que pretenden en este nivel atender a la relevancia de la cultura, favoreciendo aprendizajes oportunos, pertinentes y con sentido para los niños y niñas; y que consideren las diversidades (étnicas, lingüísticas, de género, necesidades educativas especiales) frente a aspectos culturales significativos de ellos, sus familias y comunidades, respetando desde el interior de sus hogares, el contexto y la cultura nacional, regional y local (Mineduc, 2008). A más temprana edad, mayor posibilidad de afianzar en forma colaborativa escuela-familia y comunidad, en donde están presentes las personas significativas y modelos de referencia.

En el ámbito relacionado con la cultura, se hace necesario que el niño y la niña se involucren con su medio

cultural, que logre caracterizarlo y en forma recíproca la influencia que este tenga en su vida, constituyéndose en una fuente permanente de aprendizaje. El medio es un todo integrado, en el que los elementos culturales se relacionan y se influyen, configurando un sistema dinámico de interacciones, con elementos de continuidad y cambio. Por ello, además de identificar los distintos elementos que lo conforman, los niños y niñas van descubriendo y comprendiendo las relaciones entre los distintos objetos, fenómenos y hechos para explicarlos (Mineduc, 2008).

El sentido de pertenencia de un niño y de una niña con su entorno, pasa en primer lugar con el reconocimiento de indicios y señales que sea capaz de identificar y apreciar. En este sentido el hogar y la Educación Parvularia, más el entorno inmediato de cada uno de estos espacios, irá permitiendo la construcción de aprendizajes que serán significativos, en la medida en que se vayan apropiando de ellos, por medio de la interacción, de los juegos, y las celebraciones. En este ámbito, por ejemplo, se encuentran las celebraciones del 21 de mayo, de las Fiestas Patrias, del día del Carabinero, de la Navidad, entre otras, junto con las celebraciones y fiestas locales.

En la experiencia escolar y social del niño y la niña, las celebraciones las va reconociendo como cíclicas y permanentes, por lo cual, las comienza a valorar muchas veces inconscientemente como parte de su realidad cultural, a veces sin comprender con claridad su sentido e intencionalidad. En la medida en que el niño y la niña participen activamente, en forma lúdica, de éstas celebraciones, serán significativas para él (ella). Tanto en

las preparaciones previas, como en el momento y, más adelante con una re-actualización de lo realizado.

La vivencia y la reiteración de los hechos marca en el niño y la niña el recuerdo, el memorizar previo al análisis, la comprensión y el aprecio de hechos, acontecimientos, celebraciones y conmemoraciones colectivas.

Como lo indican las Bases Curriculares de Educación Parvularia, la relación que se establece entre los distintos adultos que conforman una comunidad educativa y la familia, además de representar modelos que los niños y niñas tenderán a reproducir, entes determinantes en los logros en los niños y niñas; estos deben contribuir a generar mejores condiciones para el logro de los aprendizajes. Ya que es importante valorar el trabajo en equipo como clave para enriquecer los ambientes educativos en el nivel de Educación Parvularia (Mineduc, 2018). De ahí la necesidad de trabajar bajo los mismos lineamientos y expectativas; la familia tiene mucho que aportar y mucho que reforzar.

La participación y la pertenencia están estrechamente relacionadas, el sentido de pertenencia impulsa a participar. Los niños y niñas difícilmente podrían participar en algo si no se sienten parte de. De la misma forma el pertenecer a una familia, a una ciudad, a un país o a una cultura, constituyen la base de la construcción de su identidad.

La familia es la primera entidad que favorece su socialización, le permite tempranamente sentirse parte de un grupo, del cual a corto plazo se apropiará de pautas de comportamiento social y cultural que marcarán su identidad.

La ida al jardín infantil o a la escuela es el primer desafío para relacionarse con otros ... y apropiación de su entorno y lo que ello involucra.

BIBLIOGRAFIA



ENRIZ, N. (2011): Cuadernos de Antropología Social N° 34. Universidad de Barcelona, España.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2018). Bases Curriculares de la Educación Parvularia. Santiago de Chile. MINEDUC.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. GOBIERNO DE CHILE (2014). Grupos humanos, sus formas de vida y acontecimientos relevantes. Santiago de Chile. MINEDUC.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. GOBIERNO DE CHILE (2012). Estándares orientadores para carreras de educación parvularia. Santiago de Chile. MINEDUC.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. GOBIERNO DE CHILE (2008). Mapas de progreso del aprendizaje para el nivel de educación parvularia. Santiago de Chile. MINEDUC.

**COLUMNA
DE OPINIÓN**
**REVALORACIÓN
DE LOS MATERIALES
DIDÁCTICOS
ELABORADOS
CON ...**

desechos

Dra, Sandra Castro Berna
Académica de la Escuela de Educación
Parvularia, Universidad Católica del Maule



Para utilizar material didáctico, en beneficio de los aprendizajes de los niños y niñas de corta edad, se deben seleccionar considerando a lo menos cuatro criterios generales:

. **Primero, que el material se ajuste a las características de los niños y niñas**, como a la edad mental y cronológica, control corporal, movilidad, manipulación, fuerza, entre otras posibilidades de estos.

. **Segundo, la seguridad del material didáctico**, para ello se debe verificar el cumplimiento de las condiciones de construcción y terminaciones necesarias para ser usados por niños y niñas pequeños, que aún no poseen la capacidad de prevenir riesgos.

. **Tercero, que permita una buena higiene**, la elaboración facilite su limpieza, un aseo continuo, sobre todo los que pertenecen a los bebés que por etapa se llevan todo a la boca.

. **Y cuarto, su funcionalidad**, es decir, que deben posibilitar su uso en diversas situaciones de aprendizaje, debe ser útil y cumplir una o más funciones en las actividades o experiencias de aprendizaje de niños y niñas.

De los orígenes de los materiales didácticos comúnmente utilizados en aula de Educación Parvularia, se pueden mencionar dos tipos,

1. Los de fabricación y distribución comercial, se adquieren por compras en locales comerciales, su elaboración está pensada para un determinado fin y no siempre para una necesidad educativa. La importancia de estos materiales, tanto individuales como colectivos, es su durabilidad, la estética, el orden, la calidad, la resistencia, la seguridad, y su no toxicidad; entre estos los más conocidos son las pelotas, sonajeros y libros de cuentos.

2. Los de confección propia, elaborados en forma manual con recursos adquiridos o parte de un proceso de reciclaje, estos son de fácil recolección, de bajo costo y de uso desechable. La confección de estos materiales didácticos y utilización son infalibles, en apoyo de las diversas experiencias de aprendizajes, se destacan los **recursos naturales** como los más baratos; aquellos que se consiguen en salidas o visitas, como piedras, hojas de diferentes especies arbóreas, conchitas y caracoles marinos, maderas o troncos, flores y semillas, plumas, arena, tierra, greda, algodón, hierbas aromáticas y medicinales, entre otros; y los **recursos artificiales**, que pueden ser **industriales**; entre estos se cuenta con los más comunes como envases de plástico, tarros, frascos de vidrio, cajas de cartón, envases de medicamentos, papeles, afiches, diarios y revistas, bolsas plásticas, vasos y platos de cartón o plástico, botellas, chapas, tapas, géneros, cajas, mangueras, lazos o cuerdas, entre otros. Todos estos materiales desechables pueden ser transformados con un fin pedagógico, con posibilidades de hacer más y mejores propuestas educa-

tivas, según la creatividad del adulto educador, también involucrando a los niños y niñas, padres, personal u otro integrante de la comunidad, y además, aclarar sobre el bien que le hace al medio ambiente el reutilizar los materiales de desechos.

Los materiales didácticos que se logran elaborar con desechables, son verdaderos instrumentos que posibilitan a los niños y niñas la realización de diversas actividades en las aulas, son medios para experimentar sin límites, elaborar experiencias, favorecen la expresión de sentimientos y favorecer relaciones sociales, brindan posibilidades de descubrirse a sí mismos, y al mundo que los rodea; así también es importante la presencia del material didáctico para el trabajo de algunos conceptos para los que el niño o niña no está preparado como los son los conceptos abstractos, pueden favorecer la estimulación de habilidades, destrezas, permite la libre manipulación y experimentación

directa, desarrollar las habilidades creativas e imaginativas.

Considerando que los niños y niñas son curiosos por naturaleza, y que no controlan sus movimientos y fuerza, pueden romper materiales y juguetes; la garantía que brindan los materiales de desecho, según este punto de vista, es que pueden manipular a voluntad y si se rompen se reemplazan y evitan la frustración en el menor.

La utilización de material de desecho puede conllevar a una cultura ecológica, el adulto educador puede ser un modelo de referencia, al reutilizar lo desechado, que aún tiene vida útil, bajo la premisa de sacar provecho, puede ser una actividad para dar conocer la utilidad e importancia del reciclado y el cuidado del entorno y la naturaleza; hábito que será valorado por los demás y será un gran aporte y beneficio para nuestro planeta, acorde a la sociedad actual.

ACTIVIDADES PRÁCTICAS

EL PAPEL DEL
MAESTRO EN LA
ACTIVIDAD

compartida



UN MAESTRO ...

puede tomar parte en una actividad compartida de dos maneras distintas: como participante directo y como la persona que propicia, planea y crea las oportunidades para que la actividad compartida se desarrolle con los demás. En las actividades de aula, los maestros deben escoger entre estos dos papeles a partir de las metas, contextos y contenido de lo que están enseñando.

A veces sólo un adulto puede guiar y dirigir el aprendizaje, pero otras veces trabajar con iguales (compañeros) es más benéfico. La participación directa del maestro en la actividad depende de factores como el grado escolar de los niños, sus características y edades, además de las características del grupo y su dinámica.

Por ejemplo, en un grupo de niños de cinco años, una discusión entre compañeros puede llevarlos a querer saber más y a formular tanto preguntas que pueden contestar entre ellos como otras que sólo el maestro puede contestar (Palincsar, Brown y Campione, 1993). En esta situación, el maestro tiene el papel tanto de planeador como de participante. En otras ocasiones, las preguntas directas del maestro

pueden despertar el mismo interés y dar lugar al mismo aprendizaje, de modo que su participación directa produzca la mejor motivación. Los maestros experimentados saben que deben utilizar una gran variedad de técnicas y cambiar constantemente la forma de presentación y la dosis de intervención conforme avanza el aprendizaje en los diferentes niños.

Los maestros como compañeros

Una manera en que los maestros participan en las actividades compartidas es comprometiéndose con lo que los seguidores de Vygotsky llaman diálogo educativo (Newman, Griffin y Cole, 1989).

La palabra diálogo implica dar y recibir entre todos los participantes, así que una conferencia que se dicta a los alumnos no es un ejemplo de esto. En un diálogo educativo los niños expresan lo que entienden acerca de lo que el maestro dice y del concepto presentado; este diálogo puede incluir representaciones escritas y dibujadas así como el habla.

Un diálogo educativo es parecido al diálogo socrático en donde el maestro tiene una meta en mente y diseña preguntas para dirigir a los

alumnos hacia ella. No es una discusión de libre flujo sino un viaje de exploración dirigido por el maestro. Los niños deben descubrir el significado, pero el maestro los conduce sutilmente hacia allá, ayudando a corregir las concepciones equivocadas y evitar los callejones sin salida.

Para entablar un diálogo educativo, el maestro debe tener en mente un concepto o una meta y debe ser capaz de prever las posibles equivocaciones que puedan darse en la interpretación. Debe dirigir, pero el niño debe actuar y construir su propia comprensión. Una analogía es la de conducir un auto hacia un nuevo destino: usted conduce a su propia velocidad y toma sus decisiones sobre dónde dar vuelta, pero las señales viales le brindan información útil y anticipan sus posibles vueltas equivocadas.

A lo largo del camino del aprendizaje, el maestro es quien coloca las señales en los puntos más útiles y relevantes, y se cerciora de que no se pasen por alto las vueltas importantes.

Al hacer preguntas, el maestro modela la lógica del aprendizaje o las estrategias que los niños pueden

utilizar para alcanzar la solución en una siguiente ocasión, es decir, el maestro construye la plantilla de aprendizaje que puede usarse en otras situaciones.

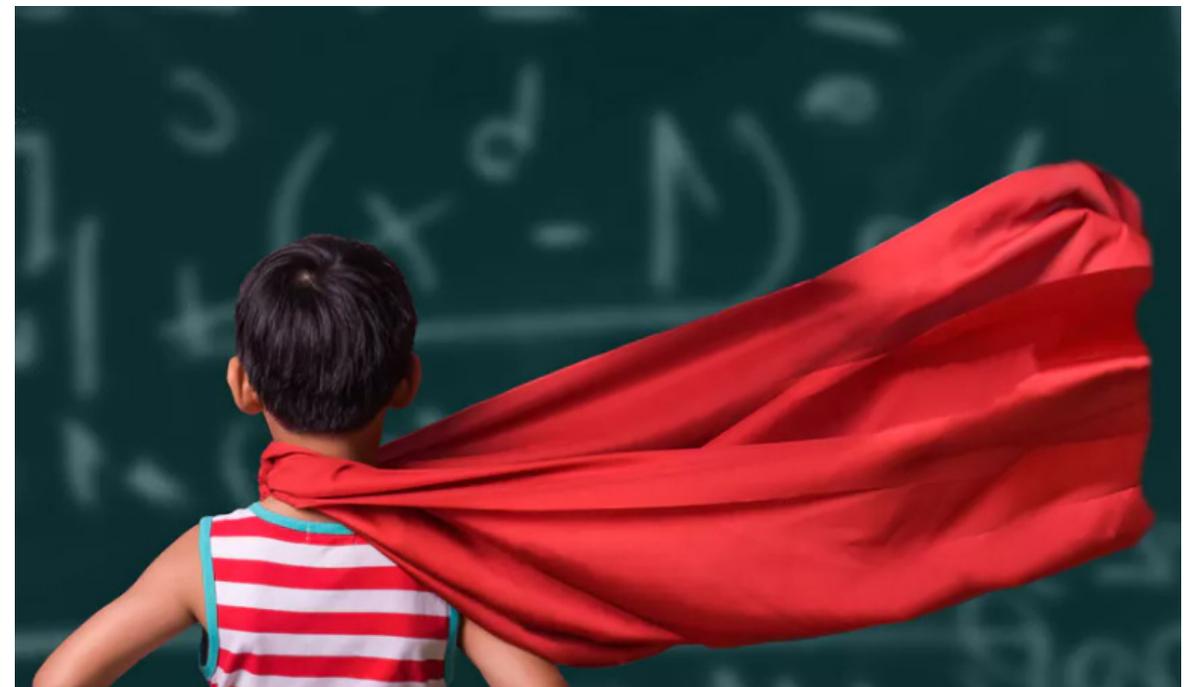
La señora Osorio ve con los niños un nuevo libro de ciencia. Mariana pregunta: “¿Habla de osos?”. La señora Osorio le dice: “Pensemos juntos, ¿dónde podemos averiguarlo?”. Samuel dice: “Veamos las imágenes”. La señora Osorio dice: “Podríamos mirar las imágenes — eso nos diría si tiene osos—, pero conozco una forma más rápida, podemos buscar la palabra osos en el índice alfabético al final del libro”.

Señalando las columnas del índice les dice: “El índice presenta todos los temas. Miren como está en orden alfabético. ¿Dónde podríamos encontrar osos?”. “En la o”, dicen varios niños. “Correcto, ¿dónde está la sección de la o?”, pregunta mientras voltea el libro para que un niño pueda buscar en las páginas. “Sí, ahora veo la letra o”, dice mientras el niño encuentra la sección correspondiente. La señora Osorio voltea el libro hacia otro niño y le pregunta: “¿Puedes encontrar osos?”. El niño señala la línea correcta. “Sigue la línea con tu dedo y verás el número de la página... Los osos se ven en la página 78”. Si la señora Osorio simplemente hubiera dicho “sí” o si hubiera buscado la página adecuada sin conducir a los niños a lo largo del proceso, no habrían estado expuestos a una estrategia para encontrar información en un libro.

A diferencia de Piaget, Vygotsky creía que la lógica se aprende en la interacción con los demás.

Éste considera que la lógica es transparente y está contenida en las operaciones ejecutadas sobre los objetos (Beilin, 1994). También sostiene que el conocimiento transmitido culturalmente afecta sólo el contenido del conocimiento y no las operaciones usadas para pensar. Vygotsky creía, en cambio, que las relaciones lógicas tienen un fundamento cultural y se transmiten en las actividades compartidas. Únicamente cuando el maestro hace explícitas estas relaciones por medio de preguntas o descripciones el niño puede apropiarse de la lógica. Explorar objetos y manipularlos no es suficiente para que aparezca el pensamiento lógico: a los niños se les deben enseñar estas relaciones.

Cada niño llega al diálogo con antecedentes y conocimientos únicos, de modo que las preguntas que llevan a un niño a comprender algo pueden no funcionar con otro. Para la misma meta, las preguntas y los pasos utilizados en el diálogo educativo deben volverse a escoger para cada niño o grupo. El maestro debe tomar en cuenta que los niños deben participar en el diálogo para





enseñarles cualquier cosa, porque ellos deben construir su propio significado.

Uno de los propósitos del diálogo educativo es que el maestro descubra lo que el niño comprende y escoja qué tipo de asistencia puede funcionar mejor. Como el alumno no comprende realmente la meta final sino hasta que domina la habilidad o el concepto, es difícil que articule qué parte del concepto final comprende. Esto es algo que solamente el maestro puede decir pues conoce la meta final.

El maestro debe contestar dos preguntas acerca del proceso de pensamiento del niño:

a) ¿cómo llegó el niño a esta respuesta? y

b) ¿la respuesta del niño encaja finalmente en el sistema de conceptos de esta área?

Para los seguidores de Vygotsky, no es suficiente alcanzar la respuesta correcta; el niño debe utilizar las herramientas más relevantes para encontrarla. Por ejemplo, es más importante que el niño sea capaz de describir el patrón de una secuen-

cia de dibujos que predecir el dibujo siguiente. Que el niño sepa qué objeto sigue no le dice al maestro si comprende o no el patrón de la serie ni cómo lo hace.

En segundo lugar, el maestro debe descubrir durante el diálogo educativo si la respuesta del niño encaja en el sistema de conceptos general del área. El maestro debe tener en mente todo el sistema de aprendizaje y asegurarse de que cada nuevo concepto contribuye a la comprensión de todo este sistema y que no va a generar problemas.

La señora Ortiz repasa los elementos del calendario todos los días de clase. Cuando en una ocasión pregunta a los niños cuántos días hay en una semana, algunos responden que "cinco". Pide que expliquen cuáles son esos días; los niños nombran los cinco días de los que ella habla generalmente: lunes, martes, miércoles, jueves y viernes. Mediante su diálogo con ellos, descubre que definen los días de la semana como aquellos que pasan en la escuela; ella repasa entonces la idea de que hay siete días en una semana, porque sabe que esta concepción equivocada les generará problemas más adelante.



Cuando los maestros participan en el diálogo educativo, necesitan tener en mente los siguientes puntos.

* **1. Ayude al niño a distinguir entre las propiedades esenciales y las no esenciales.**

Por ejemplo, al mostrar a los niños las formas de diferentes objetos, el maestro debe demostrar que el color y el tamaño son irrelevantes.

Podría preguntarles a los niños: “Si pintamos este objeto de rojo, ¿sigue siendo un círculo?”, “si pintamos el círculo de azul, ¿ahora es un triángulo?”, “y si lo hacemos más grande, ¿sigue siendo un círculo?”.

* **2. Ayude al niño a establecer conexiones con el sistema de conceptos en su conjunto.**

Susana señala el número dos y dice: “Es la letra dos”. La maestra participa en su diálogo preguntando: “¿Esto es una letra o un número?”. Susana responde: “Es una letra como ésta” (y señala una a). La maestra entonces dice: “Escribimos letras y números, pero los utilizamos de manera diferente. ¿Cuántos dedos tengo levantados?”. Susana responde: “Dos”. La maestra dice: “Sí, escribimos eso con un número porque usamos números cuando decimos ‘cuántos son’. Usamos las letras para formar las palabras”.

* **3. Busque claves del proceso de pensamiento del niño.**

A partir de las respuestas del niño, trate de identificar las propiedades sobresalientes del concepto que aborde. El maestro pregunta a los niños:

“¿Qué palabra rima con pelota?” y escucha las siguientes respuestas: bota, mota, pelota, gota y pelón. A partir de las respuestas de los niños sabe que al menos algunos de ellos definen la rima como el mismo sonido inicial. Su definición original de rima, “suena igual”, ha dado lugar a un malentendido; entonces modifica la definición para que los niños sepan lo que es esencial. Al advertir lo que piensa el niño, el maestro puede comenzar a reconstruir el significado que maneja el niño.

* **4. Decida cuánto apoyo debe dar.**

Como la cantidad de apoyo que un niño necesita depende de su ZDP, aunque dos niños tengan la misma dificultad para hacer una tarea determinada, cada uno puede necesitar diferente apoyo.

Luisa y Federico tienen problemas para pronunciar la palabra tránsito. Luisa necesita solamente el primer sonido para poder decirla. Federico necesita que le digan cada sílaba lentamente antes de poder pronunciarla. Para decidir cómo apoyar el aprendizaje de un niño, hágase preguntas como éstas:

¿debo variar la cantidad de apoyo para un niño en particular?, ¿necesita más pistas verbales o necesita manipular objetos?, ¿debo cambiar el contexto y probar la actividad en un grupo más chico (o más grande)?

¿Debo hacer que el niño dibuje o presente su pensamiento, o que le platique a otra persona cómo lo hizo?, ¿necesita varias pistas o una sola?

* **5. Genere diversas formas de ceder al niño la responsabilidad del aprendizaje.**

Tenga en mente diversas formas de brindar andamiaje y luego retire gradualmente el apoyo. Manténgase al tanto de la reacción del niño a sus pistas y sus claves, así como de la manera en que responde conforme le retira el apoyo. Esto le dará claves con respecto a lo que funciona.

* **6. Planee el tamaño de los grupos con los que va a trabajar para que el diálogo educativo sea significativo y efectivo.**

Organice el tiempo de la clase para tener tiempo de trabajar individualmente con los niños y en pequeños grupos de hasta ocho integrantes. Aunque puede establecer un diálogo con toda la clase, en los grupos mayores algunos niños van a dominar; éstos serán quienes están en los extremos más alto y más bajo del continuum del aprendizaje.

Para maximizar el número de diálogos que pueda entablar cuando desee interactuar sólo con un sector del grupo, utilice a los mismos niños y el material preparado para brindar andamiaje y apoyo al resto del grupo.

EJEMPLOS SACADOS DEL LIBRO “HERRAMIENTAS DE LA MENTE” DE LAS AUTORAS ELENA BODROVA Y DEBORAH J. LEONG. PÁGS 114 Y 115



INDICADORES QUE
CARACTERIZAN
**LA EDUCACIÓN INCLUSIVA SEGÚN
EL INDEX PARA LA INCLUSIÓN:**

aprendizajes

CREACIÓN DE CULTURAS INCLUSIVAS

- * Todo el mundo se siente bienvenido.
- * Los niños se ayudan unos a otros.
- * Los profesionales trabajan bien juntos.
- * Los profesionales y los niños se tratan con respeto unos a otros.
- * Los profesionales y los padres / cuidadores colaboran.
- * Los profesionales asocian lo que sucede en el centro con las vivencias de los niños en su hogar.

ESTABLECER VALORES INCLUSIVOS

- * En el centro todos comparten el compromiso con la inclusión.
- * Las expectativas son elevadas para todos los niños.
- * Todos los niños son tratados por igual.

DESARROLLO DE PRÁCTICAS INCLUSIVAS

- * Las actividades se planifican teniendo en cuenta a todos los niños.
- * Las actividades fomentan la comunicación entre todos los niños.
- * Las actividades fomentan la participación de todos los niños.
- * Las actividades evitan los estereotipos.
- * Se implica activamente a los niños en el aprendizaje. Los niños cooperan en el aprendizaje.
- * Las actividades sirven para comprender mejor las diferencias entre las personas.
- * Las evaluaciones fomentan los logros de todos los niños.
- * Los profesionales planifican, revisan y se implican en actividades de colaboración.



novedades
NOVEDADES

MATERIAL DIDÁCTICO

A64. ESPEJOS DE ÁRBOL PARA DIBUJAR

ID CONVENIO MARCO: 1603650

Los Espejos de Árbol para dibujar consisten en un set de 3 espejos irrompibles de diferentes diseños de árbol, que sirven para explorar e investigar reflexiones. Los niños pueden colocar en una sala de clases o al aire libre. Se puede pintar y dibujar sobre ellos. Medidas de los espejos: 80 cm de Alto x 60 cm de largo x 3 mm de ancho.



CE127. TORRE FLEXIBLE DE MADERA

ID CONVENIO MARCO: 1614095

Set de 11 piezas de madera que se apilan creando una torre muy entretenida. La torre puede llegar a tener una altura de 22 cms. y cada pieza tiene un ancho de 4,5 cms. Viene en una caja para guardar las piezas.



MATERIAL DIDÁCTICO

MF36. ANIMALES PARA ENHEBRAR

ID CONVENIO MARCO: 1614125

Teje y crea diferentes patrones con estas 4 tablas. Perfecto para desarrollar la motricidad fina y las habilidades de coordinación mientras se usan diferentes materiales para tejer. Diseñado para ser utilizado en interiores y exteriores. Hecho de espuma resistente y muy fácil de limpiar. Intente atar con cinta, cordeles u otros materiales. La mariposa mide 38 x 25 cm. Cintas y lazos no incluidos.



CE124. CILINDROS APILABLES LUMINOSOS

ID CONVENIO MARCO: 1614828

Juego de seis cilindros metálicos con contenido iluminado para rodar, agitar, apilar y girar. Los cilindros se encienden y proporcionan una experiencia atractiva y multisensorial. Incluye una estación de carga. de 28 cm. Tardan 4 horas en cargarse por completo y duran aproximadamente 5 a 6 horas. Los cilindros miden 14 cms. y 7 cms. de diámetro.



MATERIAL DIDÁCTICO

RC28. SET DE TÉ DE MADERA

ID CONVENIO MARCO: 1603646

El set de té de madera contiene 12 piezas de juego de té: una tetera, cuatro tazas, cuatro platos, un azucarero, una jarra de leche y una bandeja de té. Los niños disfrutan de la hora del té jugando y bebiendo, y disfrutando con sus amigos de tomar el té juntos.



CS52. CARTAS ESQUELETOS ANIMALES

ID CONVENIO MARCO: 1614087

Nuestras Cartas de Esqueletos Animales les dan a los niños una mirada al interior de los sistemas esqueléticos del mundo animal. Los niños simplemente seleccionan una tarjeta y tiran de la pestaña para revelar una fotografía del animal al que pertenece, con el esqueleto en la parte superior. El juego incluye 20 cartas. Las tarjetas miden 12 x 19 cms.



ESTOS MATERIALES SE PUEDEN COMPRAR EN DIDÁCTICOS CHILE

Av. La Dehesa 1201 | Oficina 725 | Torre Oriente
Lo Barnechea | Santiago | Chile
Fono: +562 2458 7845 | +562 2245 4138
ventas@didacticoschile.cl | www.didacticoschile.cl

Responsi



UNIVERSIDAD
MAYOR
para espíritus emprendedores

DESPIERTA TU BÚSQUEDA
POR LA EXCELENCIA

DESPIERTA TU ESPÍRITU EMPRENDEDOR.

FACULTAD DE HUMANIDADES

CARRERAS DE PEDAGOGÍAS U. MAYOR

Nuestra Escuela de Educación tiene la misión de fomentar entre sus estudiantes la responsabilidad social y la vocación de ser los formadores de los profesores del futuro, además de potenciar el espíritu innovador y el trabajo constante en el aula en todas nuestras carreras, a través de prácticas que se realizan desde el segundo año.

ÁREA PEDAGOGÍA:

· **Pedagogía en Educación Parvularia**

Acreditada 2 años por Comisión Nacional de Acreditación, hasta octubre 2020.
Modalidad presencial diurna – Sede Santiago.

· **Pedagogía en Educación Diferencial con mención en Discapacidad Intelectual**

Acreditada 5 años por Acreditadora de Chile, hasta enero 2021.
Modalidad presencial diurna – Sede Santiago.

· **Pedagogía en Educación Física, Deportes y Recreación Básica y Media**

Acreditada 3 años por Comisión Nacional de Acreditación, hasta diciembre 2021.
Modalidad presencial diurna – Sede Santiago.

· **Pedagogía en Inglés Básica y Media**

Acreditada 3 años por Comisión Nacional de Acreditación, hasta enero 2020.
Modalidad presencial diurna – Sede Santiago.

· **Pedagogía en Artes Musicales Básica y Media**

Acreditada 6 años por Acreditadora de Chile, hasta enero 2021.
Modalidad presencial diurna – Sede Santiago.

· **Psicopedagogía***

Modalidad presencial diurna – Sede Santiago.

Más información y requisitos de ingreso a las carreras de pedagogía en: www.politicanacionaldocente.cl

*La Ley de Carrera Docente no aplica en la carrera Psicopedagogía.

Descubre más en

admissionmayor.cl

difusion@umayor.cl

ADMISIÓN
2020

Consulta por becas, condiciones y requisitos en becasmayor.cl

Universidad Privada adscrita al Sistema Único de Admisión (SUA) de las Universidades del Consejo de Rectores.

UMAYOR.CL - 600 328 1000

5
AÑOS

ACREDITADA

• Gestión Institucional
• Docencia de Pregrado
• Vinculación con el Medio

Desde 20 mayo 2015
Hasta 20 mayo 2020

Comisión Nacional
de Acreditación
CINEC-Chile

CHILE | UNIVERSIDAD MAYOR |
MSA | REACREDITADA EN EE.UU. |



FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

| | S | R | C | V | P | O |
|---|---|---|---|---|---|---|
| • MAGÍSTER | | | | | | |
| Alta Dirección y Gestión de Instituciones Educativas | • | • | | | • | |
| Inclusión e Interculturalidad Educativa | • | | • | | • | |
| • POSTÍTULO | | | | | | |
| Habilitación para la Enseñanza del Inglés en el Nivel de Educación Básica | | | | | • | • |
| Educación: Motricidad Infantil | | | | | • | |
| Necesidades Educativas Especiales Múltiples | | | • | | • | • |
| • DIPLOMADO | | | | | | |
| Entrenamiento Deportivo en Etapa Escolar | | | | | • | |
| Actividades Motrices en Contacto con la Naturaleza | | | | | • | |
| Reintegro Deportivo | | | | | | • |

S: Sede Santiago; **R:** Centro de Desarrollo Profesional Rancagua; **C:** Sede Concepción;
V: Sede Valdivia; **P:** Sede De la Patagonia, Puerto Montt; **O:** Sede De la Patagonia, Osorno.

BENEFICIOS

Consulte por matrícula liberada*
Descuentos y beneficios de hasta un **30%***
Pago contado **5%** de descuento

*Cupos limitados. Descuentos no acumulables.