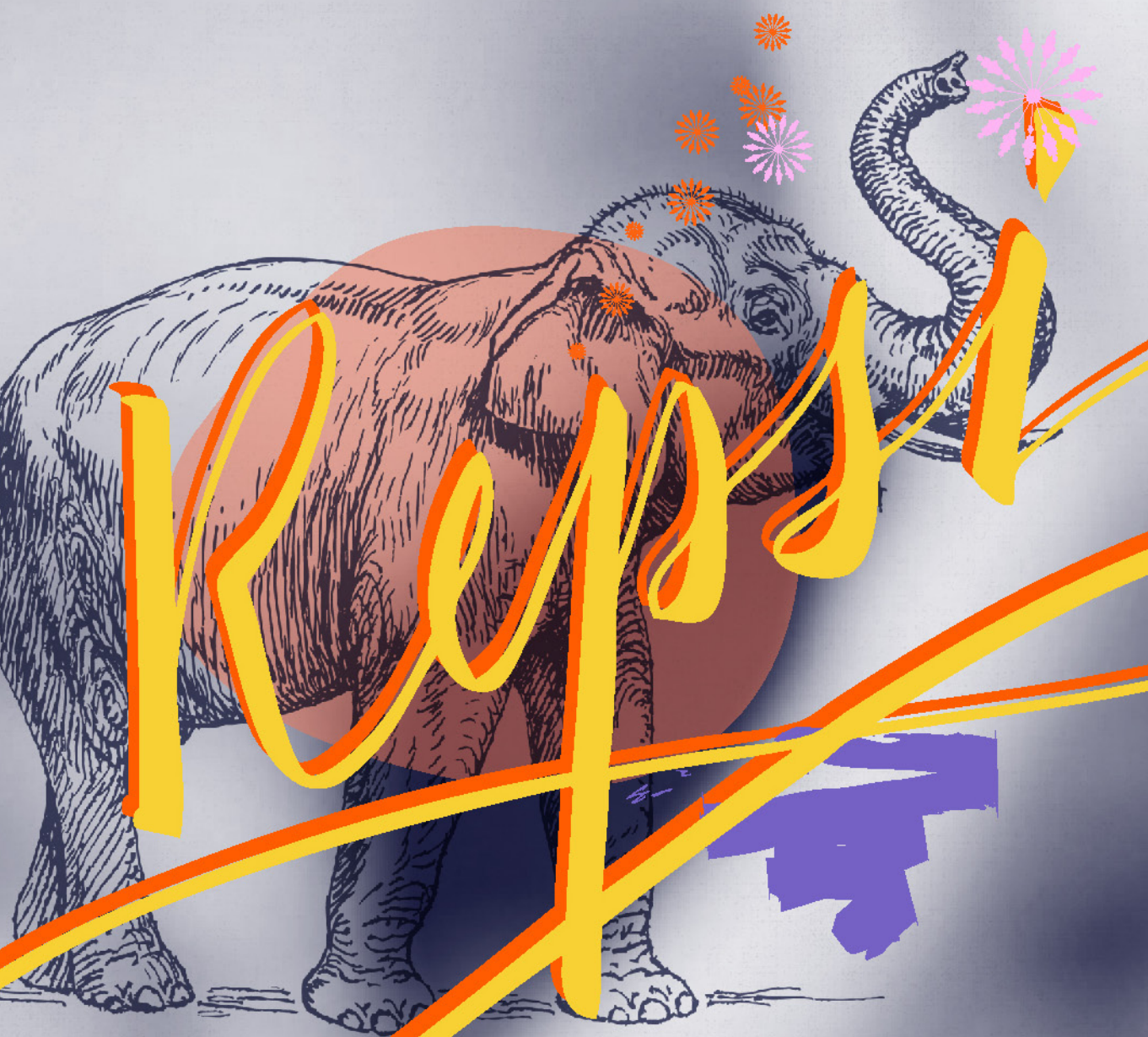


NOVIEMBRE 2019



N° 162

REVISTA TRIMESTRAL

CICLO 28

ISSN 0718 - 2629





Se viene la Mejor parte del Año



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 Psicopedagogo fuera de la escuela Una Reflexión	5
El Reto de la Lectura : Clave del Éxito Académico	27
Antecedentes Históricos en el Desarrollo de la Psicopedagogía en Chile	43
Columna de Opinión: El Bebé Posibilidades y Oportunidades	69
Novedades	75
Material Didáctico	81
Bicipupitres - Innovación en la Educación	89

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

Reinaldo Jara Martínez, Psicopedagogo, Académico de la Agrupación de profesionales Psicopedagogos de Chile, experto en Psicología Clínica y Psicoterapia Infantil, con estudios en Igualdad de Género y Conciliación, se ha desempeñado como docente de cátedras, supervisor de prácticas y Coordinador del PIE en Punta Arenas. Psicopedagogo Licenciado en Psicopedagogía-Universidad Tecnológica de Chile INACAP.

Montserrat Garcia Ortiz, Licenciada en Psicología por la Universidad de Barcelona. Tutora de prácticas de grados y postgrados de Psicología y Pedagogía de la UB y de la UOC. Especialista en detección y tratamiento de las dificultades de lectura. Presidenta de la Asociación Avesedari para el estudio y tratamiento de las dificultades de aprendizaje. Creadora del Método Glifing para la evaluación y entrenamiento de las dificultades de lectura. Coautora del libro "Glifing: Cómo detectar y atender las dificultades de lectura". Editorial Horsori - Barcelona (2016). Directora de Glifing.

Rodrigo Espinoza Vásquez, Dr. © en Educación, Universidad de La Salle, Costa Rica, Magister en gestión y liderazgo educativo, licenciado en educación, Psicopedagogo, Prof. de Educación Diferencial, Investigador y académico Universidad Central y Santo Tomás. Fundador del Espacio Educativo Elqui Libre y Feliz, La Serena.

Dra. Sandra Castro Berna, Educadora de Párvulos, Académica Escuela Educación Parvularia, Universidad Católica del Maule

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. Perteneciente al Registro Público de Administradores Provisionales de la Super Intendencia de Educación, Consultora Educativa 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:

Llegamos a nuestro número de fin de año, agradeciendo muy sinceramente a todos los que confiaron en nuestro desafío 2019 que fue crear y compartir nuestra revista REPSI en formato digital; creemos que fue un gran salto que permitió entregar a ustedes una revista moderna, a todo color y con más páginas. Para el año 2020 nuestro desafío será seguir entregando a ustedes esta publicación digital, pero ahora de modo gratuito para así incorporar a todos los Colegios interesados y asistentes a nuestras capacitaciones que desean recibir esta publicación. De este manera, REPSI cumple con su propósito de realizar un servicio educativo y ser un canal de difusión de artículos e investigaciones, tribuna para reflexiones pedagógicas y apoyo para nuestros lectores que permanentemente están buscando actualizarse, compartir y conocer nuevos temas pedagógicos.

Un saludo y nuestros mejores deseos para un término del año escolar en paz junto a todos sus estudiantes.

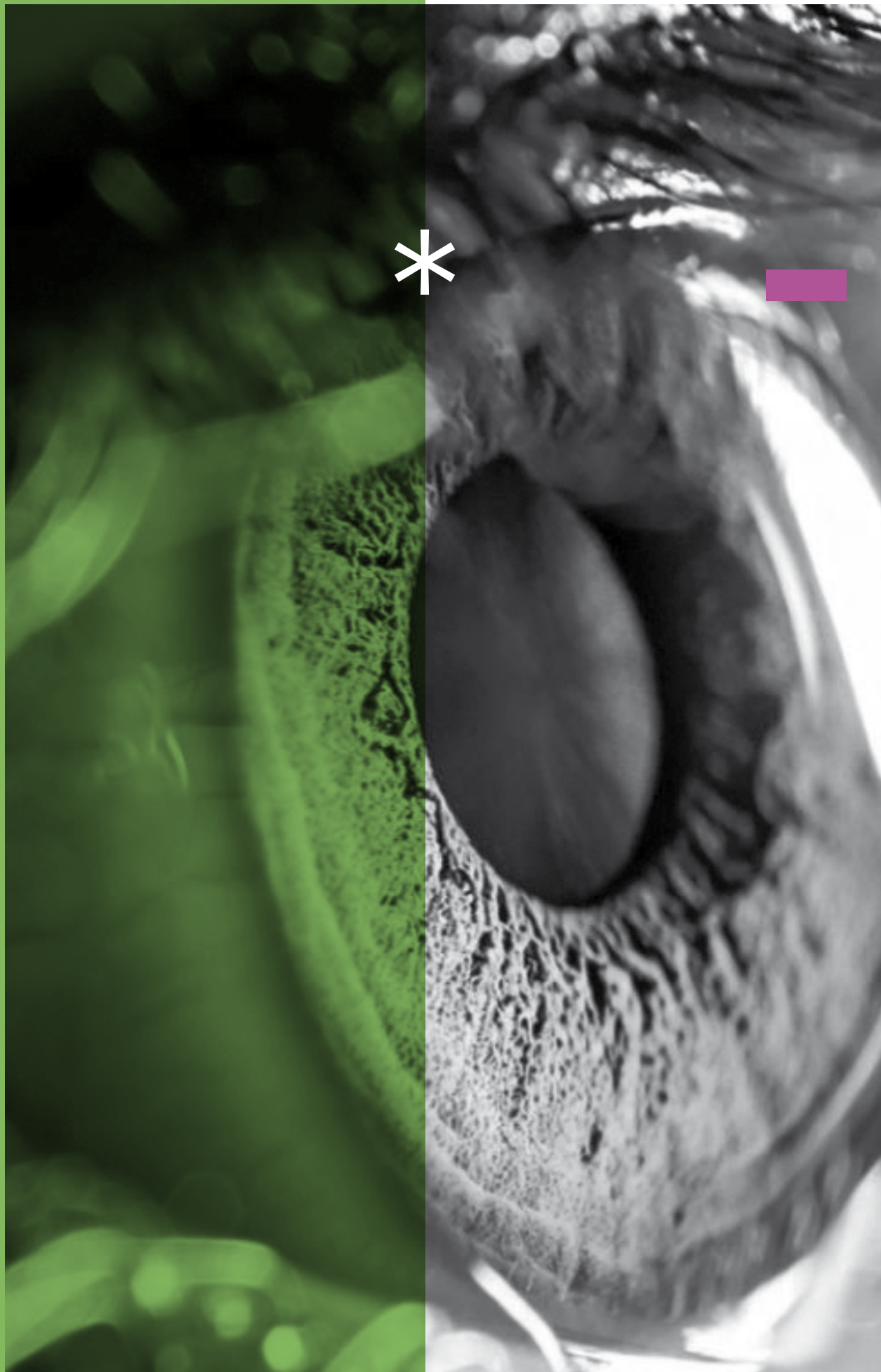
Equipo REPSI

EL PSICOPEDAGOGO FUERA DE LA ESCUELA:

una reflexión

Reinaldo Jara Martínez

Psicopedagogo Licenciado en Psicopedagogía
Universidad Tecnológica de Chile INACAP



RESUMEN

El presente trabajo aborda parte de la realidad del psicopedagogo en Chile, en el que se expusieron temas como, el quehacer del profesional en un contexto distinto al escolar y como se ha estado insertado de forma paulatina fuera de este, considerando gran cantidad de profesionales dentro del país registrados para la evaluación y diagnóstico en la plataforma del Ministerio de educación de Chile (MINEDUC). Además, se analizó la importancia de la necesidad de desescolarización del profesional y el quehacer en los ámbitos socio comunitario y de salud.

Finalmente, se propuso la urgencia de la implicación de instituciones de educación superior y la necesidad de leyes y decretos que legislen a favor de la Psicopedagogía para propiciar la apertura de espacios laborales para el psicopedagogo.

Palabras clave: Psicopedagogo, desescolarización, pseudo docente, implicación, aprendizaje.

ABSTRACT

The present work deals with the reality of the psychopedagogue in Chile, in which topics such as, the work of the professional in a different context to the school and how it has been gradually inserted outside of this, were exposed, considering a large number of professionals within of the country registered for evaluation and diagnosis on the platform of the Ministry of Education of Chile (MINEDUC). In addition, the importance of the need for professional schooling and work in the socio-community and health fields was analyzed.

Finally, the urgency of the involvement of institutions of higher education and the need for laws and decrees that legislate in favor of Psychopedagogy to promote the opening of work spaces for psychopedagogue were proposed.

Keywords: Psychopedagogue, de-schooling, pseudo teacher, involvement, learning.



La Psicopedagogía como profesión:

Es importante conocer el concepto de Psicopedagogía, que propone (Bravo, 2009: 220) citando a (Careaga, s/f) quien la define como “la disciplina que estudia la naturaleza y los procesos del aprendizaje humano, formal y contextualizado, y sus alteraciones”. Esta definición cobra sentido considerando al Psicopedagogo como un profesional, que tiene una formación en Chile, la cual según (Tello, N. 2017: 75), esta “orientada sobre una base humanista cuya oferta nace desde las necesidades sociales e individuales”. Lo que en teoría debe propiciar posibilidades laborales más allá del campo de la escuela.

La psicopedagogía es una consecuencia directa del nacimiento de la psicología y la pedagogía, orientada y aplicada al ámbito de las deficiencias físicas y mentales del ser humano (Cabrera y Bethencourt, 2010: 896). Por lo cual esta profesión no nace de una corriente únicamente pedagógica y por ende no es considerada una pedagogía propiamente tal.

Lo señalado invalida de forma clara el erróneo discurso teórico sobre que la Psicopedagogía como carrera profesional inicia en Chile, desde la docencia como una carrera igual a la de educación o profesor diferencial, ya



que esta, instruye a profesionales con bases teóricas distintas al educador diferencial, lo que permite al Psicopedagogo generar un aporte integral desde lo clínico o socio comunitario, considerando a la Psicología como gran ciencia madre para la formación profesional. Lo que es posible reafirmar gracias a (Ocampo, 2019: 8) quien describe la naturaleza de la profesión como “ eminentemente psicológica, enfatizando en el segmento ‘psico’ de su objeto”.

Esto se constata en Chile a través de la Universidad de Chile en 1947, ya que en palabras de (Espinoza, 2018:6) citando a (Valdivieso y Tschorne, 1969),

la institución brinda en aquel año, la posibilidad de elegir cuatro especialidades a los futuros Psicólogos, estas eran “Psicopedagogía, Psicología Clínica, Psicología Industrial y Criminología”

Por lo que no es de extrañar, que cobre sentido la figura Psicopedagogo como un ente, el cual, en su quehacer, visualiza al sujeto como un paciente, sus síntomas y su particular manera de hacerse presente como individuo (González, 2017: 15). Lo planteado se puede entender de forma complementaria con la siguiente directriz profesional del Psicopedagogo en Chile.



TABLA N°1

DIRECTRIZ DEL PERFIL PROFESIONAL DEL PSICOPEDAGOGO

ACCIÓN PROFESIONAL	El Psicopedagogo es un profesional que interviene en la realidad socioeducativa del contexto en el que está inmerso, teniendo la capacidad de cuestionar la práctica pedagógica que pueda estar presente considerando aspectos socioculturales de todas las personas, ya que interviene considerando todos los rangos etarios de la población. Teniendo una figura de asesor educativo que no solo se restringe a lo académico/curricular sino que también en la formación personal y social, esto le permite desenvolverse tanto en instituciones educativas tradicionales, programas sociales y en clínica personalizada.
BASES FORMATIVAS	Estas son neurocognitivas, pedagógicas y neuropsicológicas, lo que le permite comprender el desarrollo del ser humano e intervenir en habilidades relacionadas en lo académico/curricular, cognitivo y emocional.
FACULTADES	Puede pesquisar necesidades educativas, ejecutar evaluaciones y diagnosticar a la población. También puede diseñar y desarrollar acciones que propicien el potenciar los procesos de desarrollo de uno o más individuos. Considerando metodologías tradicionales y no convencionales, además de coordinar y ejecutar acciones en conjunto con otros profesionales con la finalidad de intervenir de forma integral.

FUENTE: JARA Y MUÑOZ 2019

A lo anterior se debe agregar que el Psicopedagogo aborda la naturaleza humana y su relación con el aprendizaje, frente a esto podemos mencionar a (Jara y Pinochet, 2012: 23) citando a (Bisquerra, 2009) quien señala

“Los conocimientos adquiridos en nuestra vida, influyen en nuestra manera de sentir, pensar, actuar y la de relacionarnos con otras personas”.

Aspectos de suma importancia en el abordaje del aprendizaje para el Psicopedagogo como profesional.

No todo el quehacer está en la escuela: Para referirnos al concepto de aprendizaje, debemos evitar el impulso de mencionar a los espacios escolares, ya sean establecimientos de educación básica, media, de educación superior, escuelas especiales, de lenguaje o cualquier otro de índole similar. Este término tiene una interpretación más amplia que no pueden ser encasillado como una definición únicamente del área pedagógica o escolar.

De igual manera, es posible considerar el concepto de aprendizaje propuesto por (Papalia, Duskin y Martorell, 2012:30) quienes mencionan al aprendizaje, como cambios de conducta producto del resultado de la experiencia o de la adaptación al ambiente y que conlleva por lo demás la adquisición de habilidades para el sujeto.

Es por lo anterior que el Psicopedagogo no se desenvuelve únicamente en el espacio escuela y que, a pesar de estar inmerso en este, como profesional tiene la visión de acompañamiento a las personas, desde una disposición cognitiva, instrumental y socioafectiva (Espinoza, 2016: 2). Esto también lo podemos entender en palabras del mismo (Espinoza, 2019:4) quien se refiere a la instalación del profesional en diversos ambientes educativos, ya que no basta enfocar esta ciencia en el aprendizaje escolar de manera unidireccional, señalando la necesidad de “desescolarizar la psicopedagogía y llevarla al terreno de las diversas psicopedagogías” (Ibidem).

Esta desescolarización del psicopedagogo dentro del territorio nacional es paulatina a lo largo de los años. Pero eso no quiere decir que el profesional no esté presente en otros espacios laborales diferentes al de la escuela. Esto lo podemos apreciar en la siguiente tabla, la cual expone un pequeño acercamiento a esta realidad realizado por Jara y Pinochet el año 2012.



TABLA N°2: DATOS RELEVANTES SOBRE EL PSICOPEDAGOGO EN CHILE EN CONTEXTOS NO FORMALES DE EDUCACIÓN.

Ciudades de residencia de quienes participaron

Sobre los establecimientos en los que se desenvolvían

La intervención del Psicopedagogo en este contexto

Población a la que atiende el Psicopedagogo:

- Punta Arenas, Santiago, La Calera, La Serena y Viña del Mar.

• Aquellos profesionales se desempeñaban en lugares laborales tales como: Programas de intervención especializada, Centros de tratamiento focalizado, Centros de atención integral, Centros de salud mental, ONG y fundaciones.

• Los establecimientos señalados tienen la característica de abordar la educación desde una mirada social, por ende, los profesionales que mayormente participan en estos centros son, psicólogos, asistentes sociales, sociólogos y profesionales de la acción social, el psicopedagogo se ha integrado paulatinamente a estos profesionales.

• Estos centros tienen una misión y visión integral de cada sujeto respetando que cada uno es único e irrepetible donde el objetivo principal es mejorar la calidad de vida de las personas, formando ambientes adecuados para el aprendizaje y entregando estrategias de autocuidado, dándoles a conocer los deberes y derechos que tienen como personas que forman parte de un país.

• Esta depende de las necesidades de cada centro o institución, pero siempre es imprescindible el diagnóstico de las áreas instrumentales del aprendizaje, independiente si la intervención va a ir enfocada a esta área o no, con este diagnóstico se sitúan parámetros de los niveles cognitivos de cada individuo y se parte desde esta base para una posterior intervención/orientación, en la cual adquiere un rol fundamental el área socio-emocional del sujeto, esta área será intervenida con la misma importancia que el área de aprendizajes instrumentales ya que los psicopedagogos consideran que los dos son procesos indispensables y estos se enriquecen de su propia interacción.

• Para el psicopedagogo es de vital importancia, la comunicación con el equipo multidisciplinario, mediante esto logran tener una visión integral de cada caso que se interviene y mediante la experiencia de cada profesional se logran resolver los problemas en forma conjunta con el equipo de trabajo, aportando con una visión distinta según el profesional. Es por esto que el psicopedagogo hoy en día forma parte de reuniones técnicas, aportando desde su mirada, para mejorar la calidad de vida de las personas.

- Es infanto-juvenil, comprendía edades desde los cuatro a los veinticinco años en el 2012.

Metodología de trabajo del Profesional:

- Se ajustaban a las necesidades de los sujetos en ocasiones eran individuales y en otras oportunidades grupales.
- El material de trabajo con el cual el psicopedagogo intervenía era de carácter concreto y manipulable, orientados a cubrir las necesidades de cada persona y estos materiales iban acorde a la etapa de desarrollo en la que se encuentran, eran de diversa variedad en algunos casos, hasta se utilizan terapias con animales.
- El tiempo de la intervención dependía de cada diagnóstico, pero se menciona que en promedio una intervención dura de tres a seis meses y las sesiones varían de dos a tres por semana.
- Las derivaciones eran de índole social debido a que estos centros trabajan con sujetos vulnerables socialmente, estas abarcan intervenciones a infractores de ley, consumidores de drogas o alcohol y deserción escolar, estos factores son determinantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje y generan que se produzcan retrasos pedagógicos y conductas disruptivas dentro del aula.
- Cuando los casos son más extremos los psicopedagogos intervienen generando redes de apoyo orientadas a procesos judiciales, salud y educación.

Opinión de los Psicopedagogos:

- Creen que la psicopedagogía ha realizado aportes más significativos desde esta área, esto es producto que pueden desenvolverse de manera más completa abarcando distintos procesos del niño, niña y adolescente en conjunto con otros profesionales y la familia.
- Mencionaron por lo demás, que la psicopedagogía se está haciendo un espacio importante dentro de este tipo de contexto por los distintos enfoques que se le están dando al proceso de aprendizaje

Fuente: Elaboración Propia (2019), proveniente de Jara y Pinochet (2012) p.103-163



discusión...

Contemplando todo lo presentado, es imposible no intentar generar una reflexión que según (Dewey, 1989:8) va más allá de una secuencia de ideas, sino que es mejor de entender como una consecuencia de todo lo asimilado y expuesto. El pensamiento frente a este tema, trasciende la imaginación y como una cadena de información trata de conducir a un punto final y concreto (Ibidem:9).

Este punto final y concreto, se enfoca en la creencia de la figura del Psicopedagogo como una especie de Pseudo docente, a causa del abordaje en el aprendizaje y de manejar ciertos conocimientos sobre el área pedagógica, dicha figura propicia al profesional ser encasillado por lo general en el ámbito de la escuela. Situación que afecta la visión del aumento de oportunidades en otros ámbitos, como los comentados con anterioridad.

presencia del Psicopedagogo como un ente necesario, ya que se convierte en un puente entre las diversas realidades a las que hace frente, tales como rezago escolar, consumo problemático de drogas, dinámicas familiares complejas, trabajo infantil, vulneración de derechos, entre otros. Aquí el aspecto psicosocial cobra importancia y se instala en el aprender desde su totalidad, ya que el aprendizaje como tal, avanza con la finalidad de instalarse como agente, frente a los cambios profundos de las dinámicas culturales presentes en la sociedad.

* Salud:

Aquí el profesional forma parte de equipos multi- inter- y trans- disciplinarios, abordando temáticas como la estimulación temprana y la estimulación de funciones cognitivas a la tercera y cuarta edad.

Además de los ámbitos comentados, se agrega también que el profesional genera un accionar en el aprendizaje, en los ámbitos Clínico y Laboral.

Considerando lo expuesto en la tabla anterior, es posible enmarcar el accionar de los psicopedagogos en los ámbitos socio comunitario y de salud, aparentemente como de segunda mayoría de presencia profesional. Estos ámbitos para el psicopedagogo pueden entenderse de la siguiente manera, según (Espinoza, 2019: 4)

* **Ámbito Socio comunitario:**

El trabajo relacionado en espacios de este ámbito, generalmente se enmarca en dinámicas para hacer frente a la desigualdad presente en el contexto en sí mismo. La presencia de Organismos No Gubernamentales, Fundaciones y del propio Estado a través de diversos dispositivos de regulación de la infancia y la adolescencia, propician la



Si bien la incorporación de forma paulatina del profesional fuera de las escuelas, es un hecho, a nivel de cifras es mínima y abismante en relación a otras profesiones presentes en esos ámbitos, esto considerando que, por ejemplo, según (Jara y Muñoz, 2018: 134) constatando datos estadísticos provenientes de la web del gobierno transparente, fueron registrados (a contrata, con fecha de término de contrato el año 2016) por SENAME en Chile, 534 Psicólogos y 26 Psicopedagogos. Cifra cuestionable considerando la cantidad de población a nivel nacional y el aporte profesional del propio Psicopedagogo que es necesario en el ámbito socio comunitario y en el de salud, este último haciendo un énfasis en la salud mental.

A lo anterior se suma la alta cantidad de 16.319 profesionales constatados en la plataforma de evaluación y diagnóstico del MINEDUC, con fecha noviembre del 2018.



TABLA 3. CANTIDAD DE PSICOPEDAGOGOS CONSTATADOS EN PLATAFORMA MINEDUC DE REGISTRO PROFESIONAL PARA LA EVALUACIÓN Y DIAGNOSTICO (NOVIEMBRE, 2018)

Regiones de Chile	N° de Psicopedagogos registrados
Región de Arica y Parinacota	274
Región de Tarapacá	304
Región de Antofagasta	582
Región de Atacama	414
Región de Coquimbo	815
Región de Valparaíso	1.568
Región de O'Higgins	1.096
Región de Maule	1.099
Región de Nuble	9
Región de Biobío	1.746
Región de Araucanía	877
Región de Los Ríos	619
Región de Los Lagos	1.290
Región de Aysén	208
Región de Magallanes	347
Región Metropolitana	5.067
No registra	4
TOTAL	16.319

Fuente: Jara y Muñoz (2018). Datos extraídos de plataforma MINEDUC de registro profesional para la evaluación y diagnóstico, <http://registroprofesionales.mineduc.cl/mvc/login/login>



La cantidad expuesta por Jara y Muñoz no es menor, permite cuestionarse en relación a la cantidad exacta de profesionales que actualmente se desempeña fuera de las escuelas o cuántos de estos profesionales constatados en la plataforma del MINEDUC se encuentra en estado de cesantía, considerando que, en su mayoría, el psicopedagogo se desenvuelve en escuela y su inserción fuera de esta ha sido lenta e incluso eterna para algunos profesionales.

El psicopedagogo no debe o debiese, abordar el aprendizaje desde una postura de transferencia/entrega de información o repaso de contenidos en asignaturas dentro del plano escolar en establecimientos de educación básica o media y de igual forma tampoco fuera de estos, ya que la

Psicopedagogía sigue un camino distinto a aquello.

El abordaje de la memoria, atención y concentración, la orientación en las habilidades blandas, enseñar estrategias de estudio/comprensión e inclusive el acompañamiento orientativo a aquellas personas que pudiesen estar viviendo alguna situación de conflicto interno o externo a su ser. Son temáticas que puede abordar y aportar el profesional por su preparación integral, ya que son acciones estrechamente ligadas al aprendizaje de una forma más extendida.

Aquel Psicopedagogo con conocimiento sobre sus bases formativas e históricas puede generar un aporte

que extiende de manera significativa la imagen actual del psicopedagogo en la escuela, pero hasta que no exista un cambio a nivel legislativo o jurídico, las oportunidades laborales del profesional se mantienen en duda e inclusive alejadas de masificarse. Además, frente a esto “las instituciones de educación superior tienen el gran desafío de abrir espacios laborales, apoyando a través de gestiones para el posicionamiento en distintos contextos de desempeño” (Jara y Muñoz, 2019: 19). Esto es necesario para el profesional, ya que es una situación que escapa de su accionar directo y de su calidad o eficacia laboral, depende del impulso de leyes y decretos a favor del posicionamiento profesional, en el que las instituciones formadoras de educación superior deben ser partícipes.



refe- ren- cias

1. Bravo, L. Psicología educacional, Psicopedagogía y Educación especial. Revista IIPSI Facultad de Psicología UNMSM, Universidad Católica de Chile. 2009
2. Cabrera, L. Bethencourt, J. La psicopedagogía como ámbito científico-profesional, Electronic Journal of Research in Educational Psychology, Universidad de Almería, Almería, España. vol. 8, núm. 2, 893-914, septiembre 2010. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293122002021.pdf>
3. Dewey, J. Como pensamos, Nueva exposición de la relación entre el pensamiento reflexivo y proceso educativo. Publicado por Paidós Iberica Ediciones S.A. 1989.
4. Espinoza, R. Antecedentes históricos en el desarrollo de la Psicopedagogía en Chile. Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía, 15(1), 1-12. 2018 Recuperado de <http://revele.uncoma.edu.ar/htdoc/revele/index.php/psico/article/view/1912>
5. Espinoza, R. Entre la escolarización y el sentido de educar en Psicopedagogía: una reflexión. Revista. Gestión de la Educación, escuela de administración educativa, Vol. 6, N°1, [1-9]. 2016. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/gestedu/article/view/22717/22923>
6. Espinoza, R. Un acercamiento al enfoque y roles del/la Psicopedagogo/a desde la diversidad compleja. Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía, 16(1), 1-6. 2019. Recuperado de <http://revele.uncoma.edu.ar/htdoc/revele/index.php/psico/article/view/2300>
7. González, L y Orschanski, E. Crecimientos: "Una mirada desde la Psicopedagogía y la pediatría sobre las nuevas infancias y adolescencias". Sexta edición. Ediciones del Boulevard. Argentina. 2017.
8. Jara, R., y Muñoz, F. Discurso de Psicopedagogos en un Programa de Integración Escolar pertenecientes a una escuela municipal de la ciudad de Punta Arenas en Chile. Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía, 16(1), 7-21. 2019. Recuperado de <http://revele.uncoma.edu.ar/htdoc/revele/index.php/psico/article/view/2377>
9. Jara, R. y Muñoz, F. El discurso de Psicopedagogos sobre su práctica laboral de un equipo PIE en una escuela municipal de la ciudad de Punta Arenas (Tesis de Licenciatura en Psicopedagogía, Universidad tecnológica de Chile INACAP, Chile). 2018
10. Jara, R y Pinochet, C. Descripción de la intervención Psicopedagógica en contextos no formales de educación en Chile" (Trabajo de seminario para optar al título de Psicopedagogo, Universidad tecnológica de Chile INACAP, Chile). 2012
11. Ocampo, A. El objeto de la Psicopedagogía ¿Qué es y que estudia? Revista REPSI, ciclo 28, N°161, 5-29. Agosto 2019.
12. Papalia, D. Duskin, R. y Martorell, G. Desarrollo Humano. Duodécima edición. McGraw-Hill/Interamericana Editores, S.A. Impreso en México. 2012
13. Tello, N. El psicopedagogo como mediador del proceso enseñanza-aprendizaje, una mirada desde los programas de Integración en Chile (Tesis de doctorado, Universitat Ramon Llull, Barcelona, España), 2017. Recuperado de: <https://www.tdx.cat/handle/10803/406144>

EL RETO DE LA: LECTURA

CLAVE DEL ÉXITO ACADÉMICO

Montserrat Garcia Ortiz,
Licenciada en Psicología por la
Universidad de Barcelona.



La lectura es una habilidad compleja que se encuentra en la base de nuestro sistema de transmisión cultural, se trata de la herramienta que vehicula el aprendizaje en los colegios y por lo tanto el principal canal hacia el éxito escolar.

Pero hay muchos alumnos que no consiguen un buen nivel lector, y esto les perjudica, a veces gravemente, en el acceso a los conocimientos y en el desarrollo de sus competencias.

Todos los colegios y todos los educadores del mundo son conscientes de la importancia de la lectura y es por ello por lo que les preocupa atender este factor de la mejor manera posible.

Pero... ¿cuál es esa mejor manera posible? y, ¿qué significa abordar la lectura con éxito?

Estudios de la Unión Europea¹ indican que hay tres factores asociados al éxito en la enseñanza de la lectura y, por lo tanto, al rendimiento de los alumnos:

a) Características de los alumnos y su contexto familiar

b) Características de los sistemas educativos

c) Características de los centros educativos

En cuanto a las características de los alumnos, estamos hablando de sus diferencias individuales, es decir, de la combinación de su dotación genética y de su herencia ambiental. Los alumnos llegan a los centros escolares con mayor o menor preparación de base para desarrollarse a partir de la educación que van a recibir en los colegios. Hasta allí, los docentes no pueden hacer mucho, dado que cada alumno llega con un bagaje propio que le facilitará o le dificultará el proceso escolar.

Pero cuando hablamos de sistemas educativos y de centros escolares, aquí tenemos una gran oportunidad

de mediar ante las diferencias individuales y proporcionar la mejor experiencia de aprendizaje a nuestros alumnos, **a todos nuestros alumnos.**

¿Cuáles son las características que harán posible que los centros escolares puedan minimizar las diferencias individuales con las que llegan los alumnos a los colegios?

1. Centrarse en las competencias básicas

2. Formar al profesorado

3. Invertir especialmente en los alumnos que presenten dificultades de aprendizaje o aquellos provenientes de otros países.

Una de las competencias básicas más necesaria, como hemos venido diciendo, será la lingüística, y, por lo tanto, aquí entramos de lleno en el hecho lector. Por otro lado, la formación del profesorado y las ayudas que demos a los alumnos más necesitados serán parte importante del éxito en el abordaje de la enseñanza de la lectura.

Entonces... ¿Cómo abordar la enseñanza de la lectura en los colegios?



Diversidad de la lectura en aulas

Para conocer la diversidad en competencia lectora que muestran nuestros alumnos, tendremos que medir su rendimiento lector. Mediremos el rendimiento lector teniendo en cuenta la **fluidez lectora** (velocidad y precisión), y la **comprensión lectora**.

Y hablaremos de dificultades de lectura cuando encontremos un **rendimiento lector significativamente por debajo del esperado**.

Por lo tanto, hablaremos de dificultades de lectura ante una lectura **lenta y vacilante. Posiblemente con errores en la precisión de las palabras**, pero no necesariamente en lenguas transparentes como el español. Y/O con déficits en la comprensión del texto leído.

Así pues, si un niño o niña en edad de asimilar el proceso lector muestra estas **dificultades de lectura**, tendremos que prestar atención y ver si necesita un refuerzo lector.

A veces, estas dificultades son **desproporcionadas e inesperadas, y encontramos niñas y niños inteligentes** con graves dificultades para aprender a leer, estamos hablando de los casos de **dislexia**.

¿Qué quiere decir que sean dificultades **“inesperadas”**? Pues que no hay ningún factor externo que nos justifique esta dificultad. Se trata de niños con una inteligencia normal o superior, que han sido normalmente escolarizados y que no tienen ningún trastorno emocional grave o causa sensorial que impida su desarrollo normal.

Debemos saber también que **la dislexia tiene un origen neurobiológico**.

Esto significa que el cerebro de un niño disléxico, por razones físicas, procesa la lectura con mucha más dificultad que el cerebro de un niño no disléxico.

¿Y qué significa **“rendimiento lector significativamente por debajo”**? Pues que el desnivel en su rendimiento dificulta o impide su camino de aprendizaje académico. Y si eso ocurre, debemos pensar que es seguro que le afectará también en su **autoconcepto y autoestima**. Le provocará un malestar emocional que **dificultará el resto de su evolución escolar y personal**.

Tradicionalmente no alarman las dificultades de lectura hasta que los niños tienen más de 9 años y se encuentran entre 3º y 4º de primaria. Pero es muy habitual que, cuando recapitulamos, nos damos cuenta de que los padres y los maestros ya tenían constancia de estas dificultades desde que los niños eran muy pequeños: 4 y 5 años.

Pero más allá de las posibles dificultades, debemos tener presente que la tarea de leer es compleja, muy demandante para el cerebro y no es natural. Tal como nos lo cuenta la neurocientífica Maryanne Wolf en su libro “Cómo aprendemos a leer”:

“Es una verdadera lástima que no se den cuenta del siguiente hecho histórico: nos tomó 2.000 años movernos desde el primer sistema de escritura en África a obtener pistas cognitivas. Y solo les damos a nuestros hijos 2.000 días para aprender a leer. Quisiera que los adultos comprendan que esta epifanía cognitiva que el niño tiene que adquirir y luego debe construir su circuito cerebral de lectura en un instante, no es natural.”



*“Es una verdadera lástima que no se den cuenta del siguiente hecho histórico: nos tomó **2.000** años movernos desde el primer sistema de escritura en África a obtener pistas cognitivas. Y solo les damos a nuestros hijos **2.000** días para aprender a leer.*

Quisiera que los adultos comprendan que esta epifanía cognitiva que el niño tiene que adquirir y luego debe construir su circuito cerebral de lectura en un instante, no es natural.”



Por lo tanto, detectar precozmente estas diferencias individuales, para minimizar los efectos de las posibles dificultades en la adquisición de la lectura, pasa a ser una tarea indispensable en los colegios.

Con este objetivo, Glifing evalúa la lectura en cada país en el que trabaja, para poder adaptarse a las necesidades de cada estudiante de forma precisa.

Y tenemos que suponer que, con todos estos pequeños cerebros intentando abordar la compleja tarea de la lectura, la diversidad de resultados será muy amplia. A modo de ejemplo, veamos estos datos de baremos Glifing tomados en población estudiantil chilena.

MEDIA	PUNTUACIONES	
	MIN	MAX
M		
29	7	84
54	16	146
77	22	156
94	28	157
110	48	192
114	42	184

La media de lectura esperada para un alumno de primer curso de primaria será de 29 palabras leídas por minuto (ppm), pero la variabilidad irá desde los niños que todavía no leen, pasando por los que leen solo 7 ppm, hasta los que leen casi 90 ppm.

Así, encontraremos que en un mismo grado de primero tendremos niños que todavía no leen, junto con niños que ya lucen una lectura propia de un compañero de cuarto grado. Y, si no hacemos nada específico al respecto, los niños que en primero no leen o leen muy despacito, llegarán a sexto grado y a la sumo conseguirán alcanzar la media esperada en primero o segundo, cuando sus compañeros se habrán disparado, creando una brecha siempre mayor entre ellos.

¿Sabemos cuántos niños y niñas llegan a la enseñanza media con un nivel lector que se quedó en un nivel de primero de primaria?

¿Podemos pedir a estos alumnos que tengan un buen rendimiento escolar?

¿Podríamos haber hecho algo al respecto?

A la primera pregunta podríamos llegar a responder que al menos un 25% de los alumnos tienen una lectura ineficiente.

A la segunda, drásticamente podemos responder que no, que no podemos pedir un buen rendimiento en la mayoría de los casos.

Y a la tercera, la respuesta es, innegablemente, sí, habríamos podido intervenir de manera eficiente. Con una buena detección precoz, evaluación, y un buen entrenamiento sistemático y personalizado.

La controvertida idea de la velocidad de lectura

El proceso lector puede ser dividido en dos grandes subprocesos: **la decodificación y la comprensión**.

La decodificación es un proceso que **requiere ser automatizado**, ya que se trata de la tarea de convertir el grafema en el fonema correspondiente, **a una gran velocidad**.

Por lo tanto, una decodificación lenta indica que el proceso no se ha automatizado, lo cual a su vez indica que va a requerir atención consciente. La atención consciente es un recurso finito que no puede aplicarse a dos tareas a la vez, como nos explica Daniel Kahneman en "Pensar despacio, pensar despacio". Por lo que, la atención de una persona que lee despacio estará centrada en la tarea de decodificar, dejando inatendida, o pospuesta, la tarea de comprender.

Los dos subprocesos están constantemente interactuando, de modo que las deficiencias de uno de ellos afectarán, irremediablemente, al otro.

Así, **una mala decodificación creará una mala comprensión y una comprensión deficiente dificultará y ralentizará la decodificación** de la palabra escrita.

Dado que **la decodificación es la base sobre la que se podrá construir la comprensión**, entendemos que el entrenamiento **de la lectura debe empezar por el logro de una buena decodificación**.

Es por este motivo que el entrenamiento propuesto por **Glifing** va destinado a trabajar la base del proceso lector, es decir, **la fluidez en la decodificación de la lectura**, para abordar, seguidamente, **la comprensión**.

Cuando ganamos fluidez en la lectura, estamos automatizando el proceso, y cuando automatizamos el proceso de decodificación, **liberamos recursos cognitivos para poder hacer una buena comprensión** del texto leído.



Ingredientes de un buen método para trabajar la lectura

Tal como nos indica Stanislas Dehaene en su libro “El cerebro lector”, pasó ya la época en la que científicos y educadores pudieran defender la enseñanza de la lectura global.

Los nuevos conocimientos sobre cómo lee nuestro cerebro indican que la enseñanza de la lectura necesita ser abordada desde el modelo analítico, y siguiendo unos ingredientes básicos:

1. Enseñanza explícita de la correspondencia grafema fonema

2. Entrenamiento sistemático de la ruta fonológica de la lectura (método analítico)

3. Abordaje personalizado

- Graduado: pauta de trabajo adecuada al punto de partida de cada niño.
- Progresivo: adaptando el nivel de dificultad al ritmo de evolución de cada niño.
- Intensivo: práctica diaria, quince minutos cada día.

4. Factor lúdico

La diversidad mencionada más arriba nos hace patente la necesidad de personalizar el camino de aprendizaje de nuestros niños y niñas. Y el siglo XXI, con la irrupción de las nuevas tecnologías invadiendo cada área de nuestras vidas, nos facilita las herramientas adecuadas para conseguir este gran hito de la enseñanza.



Así, Glifing proporciona a padres y colegios la mejor manera de conseguir un buen rendimiento lector para sus hijos y alumnos. Entrenando de forma lúdica y sistemática, según las necesidades de partida y del ritmo de evolución de cada niño. Proponiendo un camino personalizado que promueva el gusto por aprender, que genere situaciones de éxito, alejando del aburrimiento a los buenos lectores y del desánimo a los lectores con mayores dificultades.



Para más información, visita la página web: www.glifing.com.

“enseñar
a leer
es el
mejor
regalo
para un
hijo o
alumno”

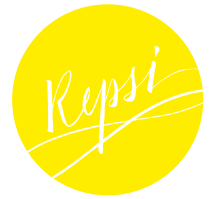


Please in yr mat. to be advised by this my last
 letter off to send off this pit from clay 3 /)
 departed to next morning and not to send any more
 there was from the constable a commandment come to
 the post & no way good to goe out unless it were
 from the to from by the name of Junger
 or by yet what by force what by meane
 I gatt a force to from by and to make a do
 recorde & as the brand. At and being well a
 returned to the from by by the name of Junger
 and offering request by entreatie off his govt
 to and for / good not pass to / and that)
 all ready was in post passed that. Being also
 that the. kept not the for most by way out
 for some some by some by some by
 it say. I judged it better to say by the in reality



**ANTECEDENTES
 HISTÓRICOS EN EL
 DESARROLLO DE LA
 PSICOPEDAGOGÍA
 EN CHILE¹**
 HISTORICAL
 BACKGROUND IN
 THE DEVELOPMENT
 OF **PSYCHOPEDAGOGY
 IN CHILE**

Rodrigo Alberto Espinoza Vásquez
 Centro de Estudios Psicopedagógicos Tremün,
 La Serena. Chile.



RESUMEN...

La psicopedagogía en Chile es fruto de un avance permanente cuyas raíces aparecen en el desarrollo de la Educación Especial (S.XIX) y en la integración de la Psicología (S. XX) como ciencia que estudia los procesos cognitivos.

Existen antecedentes de que el impulso pedagógico de la Universidad de Chile, asociado a las profesoras Irma Salas y Amanda Labarca, permitió el desarrollo investigativo para entender nuevas formas de enseñar y aprender, además de indagar en las barreras a las que se vio enfrentado el estudiantado en las escuelas experimentales fundadas en la década de 1930, cuyo máximo exponente fue el Liceo Experimental Manuel de Salas. En forma posterior se registran investigaciones asociadas a Hospitales Infantiles, principalmente en el área de psiquiatría para atender los llamados Trastornos de Aprendizaje.

La profesión decanta en su institucionalización hacia la década de 1980, donde se otorga por primera vez el título profesional de Psicopedagogo.

Palabras clave: Origen, antecedentes, historia, psicopedagogía, ciencia.

ABSTRACT...

Psychopedagogy in Chile is the result of a permanent forward whose roots appear in the development of Special Education (S. XIX) and the integration of psychology (S. XX) as a science that studies the cognitive processes.

There is evidence that the pedagogical impetus of the University of Chile, associated with teachers Irma Salas and Amanda Labarca, allowed the development of research to understand new ways of teaching and learning as well as investigate the barriers that was faced the students in experimental schools founded in the 1930s, epitomized was the Liceo Experimental Manuel de Salas. In later form associated investigations are carried at Children's Hospitals, mainly in the area of psychiatry to address the so-called Learning Disabilities.

Decant the profession in its institutionalization to the 1980s, which is awarded for the first time the professional title of Psicopedagogo

Keywords: Origin, background, history, Psychopedagogy, science.

“... La profesión decanta en su institucionalización hacia la década de **1980** donde se otorga por primera vez el **título profesional de Psicopedagogo...**”



1. CONTEXTO Y REFERENCIAS INICIALES EN EL DESARROLLO DE LA PSICOPEDAGOGÍA

El surgimiento de la “psicopedagogía como ciencia aplicada” (Ortiz y Mariño, 2014:25) se encuentra ligada al avance coyuntural de la Pedagogía, la Psicología y la Educación Especial de principios del S. XX. Inicialmente la Educación Especial en Chile hacía referencia a formaciones de especialidad, a saber: minerología, agricultura, industrial, náutica y de comercio (Abarca, 1939:125). Dichas disciplinas, comprendidas desde un enfoque positivista que, influenciadas por las corrientes científicas de la época en cuestión miraban al aprendizaje como el resultado de una conducta condicionada, abrieron los primeros espacios para que la Psicopedagogía surgiera como tal.

Existen antecedentes de la confluencia entre psicología y pedagogía desde mediados del S. XIX (Ortiz y Mariño, 2014). Entre ellos destacan los norteamericanos James, quien abogó por la interdisciplinariedad y Thorndike, que contribuyó a la construcción de la rigurosidad y autonomía de la psicología de la educación. Los caminos propuestos por James y Thorndike, fijan una ruta paralela en la que dejan entrever que las disciplinas debían armarse de un corpus propio, para desde ahí converger en aportes interdisciplinarios necesarios para disponer los constructos neces-

rios en el abordaje de situaciones emergentes entre psicología y pedagogía. Por otra parte, la escuela europea hace sus aportes con Claparede, Binet, Simón y Lewis, principalmente desde el diseño y experimentación de evaluaciones sobre la inteligencia.

El desarrollo del saber científico permite que “el conocimiento se vaya profundizando a partir de la confluencia de dos ciencias, en este caso, la psicología y la pedagogía” (Ortiz y Mariño, 2014:24) Es así que va cobrando un sentido propio y que comience a armarse por sí misma.

En este contexto se entiende la psicopedagogía como:

Una ciencia aplicada que no solo obtiene conocimientos teóricos sino que los emplea en función del proceso educativo, dentro de los cuales están la subjetividad de los alumnos y de los profesores, así como las interacciones que establecen ambos dentro de un contexto socio-cultural e histórico determinado (Ortiz y Mariño, 2014:25)

Al respecto se asume la interrelación entre educandos y educadores, donde ambos conviven y participan de las situaciones que se generan en los espacios y tiempos pedagógicos formales. No obs-

tante, la psicopedagogía entendida como ciencia aplicada se encarga de nutrir la práctica psicopedagógica (Castorina, 2016) a partir de la convergencia posterior que resulta de la **ruptura epistemológica** existente entre la psicología y la pedagogía, donde intenta superar los **obstáculos epistemológicos** (Bachelard, 2007) que surgen de esta convergencia, para configurar sus propios constructos en función del avance investigativo del aprender humano.

Por ende, la psicopedagogía orienta su objeto de estudio en el aprendizaje; en el acto de aprender. Arzeno (2004:123) ilustra esto de forma interesante, afirmando que “es poder habitar una situación, subjetivar una experiencia, realizando una operación –entre imágenes y demás fragmentos dispersos– que permita producir algún sentido, sentido que los fragmentos por sí solos, no tienen capacidad de instituir”. De esta manera, la idea de aprender está sujeta al aprehender desde la toma de posición sobre un tema determinado. Es por lo tanto, una relación de poder, que a partir del saber inyecta la posibilidad de que la subjetivación del conocimiento –asumida desde los saberes culturales formales– permita ser asida por quien aprende.

* “diversas

psicopedagogías”.

En rigor, tanto el aprender como objeto de estudio en la matriz psicopedagógica, como las primeras confluencias que se disponen en el campo de la psicología y la pedagogía, surgidas desde la necesidad de entender el aprendizaje en sus diversas manifestaciones, permiten desarrollar una disciplina particular –la psicopedagogía– que se encargará de las necesidades presentes en la subjetivación de la experiencia que los sujetos logran en la interacción social del acto de aprender. Menester es mencionar que dicha matriz psicopedagógica tiene la garantía de moverse en espacios que no solo se limitan al ámbito escolar, pues existe una identidad psicopedagógica en el ambiente socio-comunitario, laboral y clínico. Es lo que Filidoro (2011:4) denomina “diversas psicopedagogías”.

Metodología

Este estudio consideró un enfoque investigativo de carácter cualitativo, en el que sus principales métodos de recopilación de información fueron la revisión bibliográfica de documentos y entrevistas semi-estructuradas con informantes clave.

Objetivo

Generar un acercamiento historiográfico de la psicopedagogía chilena, en virtud de su origen y confluencia epistemológica de diversas disciplinas científicas durante los años 1853 y 1993.



”
...primeros esfuerzos por
atender a niños que se
enfrentan a barreras en su
aprendizaje formal...”



2. HECHOS Y ACCIONES FACILITADORAS EN EL DESARROLLO DE ESPACIOS Y TIEMPOS PSICOPEDAGÓGICOS

Para conceptualizar este estudio se ha organizado en diversos apartados que tienen un sentido lógico e histórico y acciones relevantes de diversos actores que favorecieron el surgimiento de la psicopedagogía en Chile.

- **Antecedentes de la educación especial y aportes psicopedagógicos (1853-1980):** Se incluyen aquellos elementos de la educación especial que se constituyen en germen de los primeros esfuerzos por atender a niños que se enfrentan a barreras en su aprendizaje formal, además de algunas disposiciones legales.
- **La deriva psicológica en el escenario educativo (1908-1959):** Se destacan los principales esfuerzos de la psicología en el terreno educativo. Se incluyen las acciones y las relaciones existentes entre los psicólogos de la Universidad de Chile y el trabajo pedagógico al interior del Liceo Experimental Manuel de Salas, sirviendo de verdadero laboratorio para la construcción de conocimiento asociado al estudio de los alumnos y las relaciones con su aprendizaje.
- **Hacia la institucionalización de la Psicopedagogía (1941-1993):** En este apartado se encuentran aquellas acciones que desde las casas de estudio, inicialmente de la Universidad de Chile, fueron construyendo el camino para darle un cuerpo sólido a los estudios desarrollados por la psicología en el ámbito educativo y que permitieron desarrollar programas de estudio ad hoc, los que luego fueron validados por la legislación de las épocas a presentar, cuya máxima expresión decanta en el desarrollo de la Universidad Educare.

2.1. ANTECEDENTES DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL Y APORTES PSICOPEDAGÓGICOS (1853-1980)

Durante el gobierno de Manuel Montt, en el año 1853, surge la creación de la primera escuela para niños sordo-mudos, como resultado de la preocupación por los mal llamados niños anormales. Dicha escuela fue un anexo de la Escuela Normal de Preceptores, cuyo director fue Eliseo Scheroni (Abarca, 1939). Los estudiantes se encontraban en internados y recibían una beca estatal de \$80. Allí se formaban en: lectura, escritura, religión, gramática, aritmética y encuadernación (Soto, 2000). Un año más tarde se funda la Escuela de Sordomudas, bajo la dirección de Rosario Vargas, donde se estudiaba: lectura, escritura, religión, aritmética, costura y bordado.

La creación del Instituto de Sordomudos en el año 1889, marca un hito relevante, ya que además de atender a niños en dicha condición, se encargó de formar a los profesores que fundarían el resto de las escuelas en Chile. Su director fue Andrés Merzowky (Soto, 2000) y posteriormente en 1900 se creó una sección para atender a niños no videntes.

Interesante resulta saber que paralelamente, en el año 1889, se creaba en Chile el Instituto Pedagógico (actual Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación) donde se formaban los profesores, que en un principio dependía de la Facultad de Filosofía de la Universidad de Chile, dándole el status universitario a la profesión docente.

Entre 1900 y 1946 se producen importantes avances, concretándose la fundación de escuelas para niños deficientes (1928), retardo mental (1933) e internado para niños deficientes (1943), entre otros.

En 1946 se inaugura la clínica psicopedagógica en la Escuela Especial de Desarrollo, también conocida como Escuela 2 de La Reina (Soto, 2000)

Según Soto (2000) en 1950 se aumenta la cobertura en la atención de niños con discapacidad intelectual, incorporando a profesionales de la salud para su tratamiento, entre ellos: psicólogos, psiquiatras y médicos de otras especialidades. A partir de esta época se amplía el diagnóstico y tratamiento del estudiantado que presentan trastornos de aprendizaje, dislexias, dislalias, discalculias, comportamientos irregulares y problemas de lenguaje.

Dichas acciones demuestran que de manera progresiva se fue aumentando la atención educacional específica a los niños y niñas que lo requerían.

Las investigaciones a nivel nacional e internacional sobre educación especial, intentaban demostrar la existencia de dificultades de aprendizaje no asociadas a discapacidad, aunque con sospechas de daño neurológico, llamada disfunción cerebral mínima como producto de la integración deficiente de las funciones cerebrales (Olea, 1970).



Por otra parte, en 1964 se potencia la formación de Profesores en Educación Diferencial en la Universidad de Chile y posteriormente en el resto de las universidades del país.

Hasta antes de 1974, los niños de escuelas básicas diagnosticados con Trastornos de Aprendizaje, asistían en horario alterno a los grupos diferenciales que se encontraban en las escuelas especiales. Posteriormente, "se decide que sean atendidos en sus mismos colegios por un profesor especialista" (Soto, 2000:134) donde se "permitía hacer readecuaciones y modificaciones cuando sea necesario, a fin de dar atención complementaria al alumno que lo requiera, otorgando apoyo psicopedagógico oportuno" (Caiceo, 2010:43)

En el año 1975, mediante el decreto N° 428 se abren 14 Centros de Diagnóstico y Equipos de Apoyo Psicopedagógico de la Educación Especial.

Si bien en 1976 se crean los Grupos Diferenciales en las Escuelas Básicas, es recién en 1980 que estos tienen una atención especializada para Trastornos Específicos de Aprendizaje de la Lecto-Escritura y Cálculo (decreto N° 125 de 1980), es importante considerar que esto fue efecto del trabajo realizado por la denominada Comisión 18, cuyos profesionales elaboraron el "Proyecto de

perfeccionamiento para el personal de la educación especial" en 1974. Esto coincide con Careaga (1997) quien afirma que la **psicopedagogía escolar nace en Chile en 1976 cuando se promulga la ley que crea los Grupos Diferenciales en la Escuelas Básicas.**

2.2. LA DERIVA PSICOLÓGICA EN EL ESCENARIO EDUCATIVO (1908-1959)

En 1908 el profesor Guillermo Mann del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile (Salas y Lizama, 2013) comienza con el proceso de adquisición de materiales para la creación del laboratorio de psicología de la Universidad de Chile, que luego se convertiría en el Instituto de Psicología. Paralelamente publicaba diversas obras, entre ellas Orientación General, que trataba sobre las anomalías mentales como base de su tratamiento pedagógico.

Hacia 1920 se crea en la Facultad de Filosofía de la Universidad Católica de Chile un laboratorio de psicología experimental. Ambas universidades y sus respectivos laboratorios se convierten en el semillero de psicólogos y educadores.

La confluencia entre psicología y pedagogía es el resultado de una historia que llega a nuestro país, formalmente, en

1925 cuando se presenta la Escala de Binet-Simon (Mora y Martín, 2007) para la evaluación de la inteligencia con fines pedagógicos.

Se debe mencionar que en el año 1928 también se registran estudios psicopedagógicos en la Universidad de Concepción, con la misma raigambre científica que en Santiago. Las investigaciones se refieren a temas de expectativas vocacionales, intereses literarios en la adolescencia, predicción sobre la aptitud para el aprendizaje de idiomas extranjeros, hábitos de los niños y experiencias sexuales de los adolescentes. Durante ese mismo año el Laboratorio de Psicología Experimental de la U. de Chile, funda el Centro de Investigación Pedagógica, además de diversas escuelas experimentales primarias por parte del Ministerio de Educación, cuyo fin buscaba (Salas, 1941):

* Asegurar el éxito de las experiencias pedagógicas, con base en experiencias controladas, medibles y comparables.

* Formar en el profesorado criterios científicos para resolver los problemas educacionales y familiarizarlo con métodos de investigación

Es por ello que gran parte de los logros obtenidos por las escuelas experimentales hacia 1930 se relacionan con:

a) La adaptación y normalización de instrumentos de evaluación de la inteligencia y la preparación de evaluaciones nacionales. Estas últimas según Salas (1941) se enfocaron en: comprensión lectora, comprensión del cálculo y razonamiento aritmético, ortografía y vocabulario, entre otras. Además, se registra la adaptación del Test de Cálculo Aritmético de Clapareda, de Razonamiento Aritmético de Ballard y la prueba de Lectura Silenciosa de Anderson.

En el año 1938 el Instituto de Investigación Pedagógica de la Dirección de Educación Primaria, tomó bajo su cargo a los Gabinetes Psicopedagógicos de las escuelas experimentales. Dicho año elabora una prueba de evaluación diagnóstica para matemática, específicamente en operatoria básica con enteros, no obstante ya en 1937 había elaborado una Escala de Comprensión Lectora. Hacia 1939 realiza un ensayo metodológico de la enseñanza de la lecto-escritura para primer año de educación primaria.

El año 1941 supone un punto de partida relevante, cuando se crea el departamento de Investigaciones Psicopedagógicas en la Universidad de Chile, donde son llevados a la práctica los conocimientos obtenidos en las primeras estandarizaciones de instrumentos que evaluaban la inteligencia.

Repsi

- Los inicios del **laboratorio de psicología** centran sus esfuerzos en la realización de estudios tendientes a la **evaluación y medición de la inteligencia**, además de las áreas de **lecto-escritura y cálculo**, sirviendo como complemento pedagógico en el estudio científico del niño desde la **psicología experimental**.

b) Investigaciones sobre el aprendizaje y la enseñanza.

En el año 1929 se realizan investigaciones sobre los errores ortográficos más comunes en estudiantes que cursan educación primaria; estudio de la frecuencia de las palabras usadas de manera persistente en los tres silabarios disponibles en el país como método de enseñanza de la lecto-escritura, estudio sobre el vocabulario espontáneo usado en composiciones en niños de 3° a 6° de primaria y un estudio sobre el vocabulario de los adolescentes.

En 1930 se lleva a cabo una investigación cuantitativa sobre la aptitud matemática en las escuelas primarias de Santiago. Se evaluó la habilidad para el cálculo escrito aritmético y la capacidad para el razonamiento aritmético.

c) Investigaciones sobre el contenido de la educación.

Entre 1929 y 1937 se generan estudios enfocados en las necesidades de vida a nivel urbano y rural, a modo de insumar los programas de estudio que se desarrollarían. Otra investigación se orientó hacia la preparación de un vocabulario apropiado en primer grado en base a los silabarios existentes y al análisis de mil composiciones hechas por estudiantes del mismo curso, considerando la frecuencia y estructura léxica.

d) Investigaciones en el campo de la orientación educacional.

A partir de 1930 las Escuelas Experimentales, que funcionaban como verdaderos laboratorios pedagógicos, comienzan a investigar sobre el mejoramiento de la técnica docente. Se destaca la formación de profesores chilenos en el extranjero, principalmente en Estados Unidos y Alemania como agentes de cambio y mejo-

ra de las prácticas de enseñanza. Algunas de las investigaciones consideran: la preparación de un silabario nacional, traducciones y adaptaciones de pruebas para evaluar la inteligencia, escalas de escritura, capacidad imaginativa del escolar, encuesta al profesorado sobre educación sexual y ensayos sobre tipología escolar. En el caso de la educación secundaria se busca instalar en los profesores el uso del método científico para la solución de problemas pedagógicos.

Se destacan dos estudios sobre este tema: **utilización de la Escala de Sims** para conocer información sobre las expectativas, retiros y vocación de los estudiantes; y **la aplicación de las Pruebas Mentales A-2 y B-2**, para estudiantes de primer año de humanidades, donde se organizaron cursos mentalmente homogéneos, con el fin de tener metodologías y programas semejantes. Sin embargo, se evidenciaron dificultades en la agrupación, ya que solo algunos presentaban una alta puntuación en rangos de inteligencia. Esto llevó a la conclusión de que los estándares usados no estaban contextualizados a la realidad chilena, pues se evaluaba bajo una métrica norteamericana, generando desconfianza en el profesorado chileno y cuestionando la validez de las evaluaciones psicométricas.

Durante este periodo la profesora Amanda Labarca (1886-1975) asume el cargo de Directora de Educación Secundaria en el Ministerio de Educación. Uno de los hechos que marcan su gestión es la apertura del Liceo Experimental Manuel de Salas en el año 1932, lugar destinado a "ensayar nuevas formas de educación y enseñanza a fin de que tales innovaciones experimentadas en un establecimiento adecuado puedan servir de base a las reformas que se intenten

en la educación secundaria general” (Salas, 1941:123) En términos concretos las labores que desarrolló dicho establecimiento se enmarcan en la línea de: ensayos de métodos de enseñanza, control del trabajo escolar, planes de estudio diferenciados, programas integrados, autogobierno de los estudiantes, organización de servicios de orientación profesional y psicopedagogía, educación artística, investigación sobre las condiciones de educación y enseñanza, entre otros.

En el ámbito de Estudios Psicopedagógicos del Alumnado (Salas, 1941) estos se nutren en parte de los trabajos de memorias de los aspirantes al título de profesor secundario. **Entre ellos se destacan: Los errores más comunes en el aprendizaje de la aritmética de Estela Estrada (1935) y Las dificultades especiales en el aprendizaje del inglés, investigación de sus causas y medidas correctivas de Isaac Vladimirsky (1936).** En octubre de 1941 se crea el Instituto de Psicología de la Universidad de Chile que entre sus departamentos contaba con el Departamento de Investigaciones Psicopedagógicas.

En el caso del Laboratorio de Psicología del Instituto Pedagógico se registran extensas investigaciones a cargo de Abelardo Iturriaga (1907-1965), director en el año 1941, sobre: **La imaginación de los niños de 12 años; La memoria de ideas en los niños de 12 años; La asociación libre en los niños de liceo y estudiantes de la universidad; Características de los débiles mentales ligeros; El carácter y el ambiente familiar; Rasgos de la personalidad en jóvenes y niñas de**

coordinación motriz en niños normales y anormales.

Posteriormente se realizan en 1944 dos estudios por parte de la Universidad de Chile cuando sale a la luz la primera publicación del Instituto de Psicología: **“El vocabulario y su relación con la edad mental en el test Binet- Terman y La prueba colectiva de Inteligencia de Terman, Forma B1” (Iturriaga, 1944:314).** Ambos sustentados en la validación de instrumentos que miden la inteligencia con un enfoque empirista-positivista. Posteriormente se registra en 1946 la fundación de la clínica psicopedagógica en la Escuela Especial de Desarrollo.

Ya en 1947 se crea el departamento de Psicología en la Facultad de Filosofía de la U. de Chile, aunque con dependencia del Instituto Pedagógico hasta el año 1959. **Los futuros psicólogos tenían la posibilidad de elegir entre “cuatro especialidades: Psicopedagogía, Psicología Clínica, Psicología Industrial y Criminología” (Valdivieso y Tschorne, 1969:97)** En rigor, la confluencia entre educación y psicología buscaba establecer relaciones entre experiencias pedagógicas diversas y el desempeño que los estudiantes podían lograr en los test estandarizados que se aplicaban. Es necesario considerar la influencia norteamericana en este aspecto, principalmente por los estudios cursados por la profesora Irma Salas en Estados Unidos, quien se convirtió en la primera mujer chilena en obtener el grado de Doctora en Educación y cuya experiencia se vio reflejada de la mano de Amanda Labarca con quien



compartió labores en temáticas de innovación, gestión e investigación pedagógica.



2.3. HACIA LA INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA PSICOPEDAGOGÍA (1941-1993)

Tal como se indicó anteriormente el año 1941 supone un hito en el avance investigativo de la disciplina científica, al adquirir un carácter de mayor formalidad, ya que el departamento de Investigaciones Psicopedagógicas dependía directamente de la Universidad de Chile. No obstante, se debe reconocer el aporte germinal y fundamental de las investigaciones realizadas en el Liceo Manuel de Salas y el impulso que Amanda Labarca e Irma Salas le asignan a la investigación pedagógica con énfasis en el conocimiento de la psicología como ciencia válida para la mejora de los procesos pedagógicos de enseñanza y aprendizaje.

Tal como lo indican Bravo y Tschorne (1969:97) el hecho de que el desarrollo de la Psicopedagogía hubiese surgido al alero de la U. de Chile "con especial importancia [en] los estudios de psicología experimental" ayudaría a explicar en parte el énfasis psicodiagnóstico que ha tenido dicha profesión, principalmente a partir de la aplicación de pruebas estandarizadas para evaluar los desempeños de los estudiantes chilenos.

Entre los hechos relevantes que destacan en su desarrollo, se indica que en 1955 se crea la Clínica Psicopedagógica, dependiente del Ministerio de Educación, que se encargará de estudiar y resolver problemas de inadaptación en estudiantes de escuelas básicas. En 1957 se consigna la alianza entre la Clínica Psicopedagógica y el Servicio de Neuropsiquiatría del Hospital Roberto del Río, para estudiar y tratar a los niños disléxicos (Caiceo, 2010) Esto nuevamente demuestra el componente neurológico que estuvo presente en los primeros enfoques de la psicopedagogía y que mantiene, hasta el día de hoy, un componente biologizante que poco a poco se ha ido complementando con la inclusión de las Ciencias Sociales en el constructo de esta ciencia.

En 1965 el Ministerio de Educación, en alianza con el Hospital Luis Calvo Mackenna, crean la Escuela 15, donde destaca el trabajo de Luis Bravo V. en la atención de la dislexia. Posteriormente se integraría en un equipo multidisciplinario la profesora "Mabel Condemarín, para ayudar en la superación de dificultades de aprendizaje de la lectura" (ídem, 2010:40)

El aporte innegable de Condemarín, marcaría la formación de los profesionales durante más de cuatro décadas, principalmente en las áreas de lecto-escritura, temáticas donde ellas profundizó sus investigaciones.

Entre 1967 y 1970 a partir del trabajo generado por la Clínica Psicopedagógica en alianza con diversos hospitales, gestionan la apertura de 44 escuelas especiales, atendiendo a niños con diversos diagnósticos, entre ellos: parálisis cerebral, dislexia, disfunción cerebral mínima, deficiencia mental, síndrome de Down, entre otros.

Hacia el año 1972 el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) y la Clínica Psicopedagógica organizan un curso denominado Perfeccionamiento en Dificultades de Aprendizaje, con el objetivo de que los profesores pudiesen atender de manera adecuada y pertinente a los niños y niñas que se encontraban en dicha condición (ídem, 2010). Ya en 1973 existían 8 Centros de Diagnóstico ligados a la U. de Chile, Ministerio de Educación y hospitales, además de otras de índole privada, entre ellos el Centro Psicopedagógico Holanda de Santiago.

En 1975 se produce la creación de Centros y Microcentros Psicopedagógicos, cuyo origen se encuentra en los antiguos Centros de Diagnóstico. Siete años después, dichos centros habían atendido a más de 25.000 niños en todo Chile (ídem, 2010).

Ya en los inicios de la década del 80 la formalización a nivel ministerial y universitario estaba en franco ascenso, considerando la implicancia de investigaciones e innovaciones asociadas a dichas políticas, entre ellas, la integración a escuelas regulares de niños con trastornos específicos de aprendizaje (ídem, 2010).

En diciembre de 1980, la dictadura militar de Pinochet promulga la Ley General de Universidades desde la cual se desprenden dos grandes efectos para los temas de este estudio: la pérdida del Instituto Pedagógico por parte de la Universidad de Chile, que luego se convertiría en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, y el inicio de la privatización de la educación superior en Chile. Este hecho significó la desarticulación de la Universidad de Chile a través de sus sedes a lo largo del país, generando universidades regionales en las principales capitales de las distintas regiones del país. Es en una de ellas, la Universidad de Los Lagos (Osorno, X Región de Los Lagos) que siendo estatal imparte la carrera de Psicopedagogía.

Por otra parte el Instituto Educare, cuyo reconocimiento oficial data del 8 de octubre de 1981 y que posteriormente se transformaría en Universidad el día 15 de febrero de 1990, se convierte en la institución pionera en otorgar el título profesional de Psicopedagogo. Este hecho ha permitido considerar que el inicio formal de la Psicopedagogía en Chile se asocia a la institucionalización y profesionalización de dicha carrera.

Desde 1983 en adelante diversas instituciones, tanto estatales como privadas, optaron por la apertura de la carrera de Psicopedagogía (Precht, 2004), abriendo una veta en el espacio educativo chileno que considera el trabajo profesional con aquellos y aquellas niños, niñas, jóvenes y adultos que se ven enfrentados a barreras en el aprendizaje y que no están asociados a discapacidad.

Los inicios de la carrera, que surgen de la formulación realizada en el Instituto Educare, cimienta sus bases en dos grandes experiencias: i) la necesidad de reducir las brechas en aquellos niños y niñas que requieren de mayores apoyos en su aprendizaje formal y ii) el conocimiento producido en Argentina, principalmente en la Universidad del Salvador y del Colegio de Psicopedagogos de Buenos Aires, quienes en alianza con Ester Precht, quien fue Rectora del Instituto Profesional Educare y fundadora de la carrera de Psicopedagogía en Chile donde sus contribuciones han marcado un legado que ha trascendido generaciones, permitiendo hasta el día de hoy promover una nutrida base de profesionales de la psicope-

dagogía en Chile, cimentan las bases de la psicopedagogía chilena actual. En ese entonces se plantea el perfil del Psicopedagogo como:

El profesional que con una sólida formación psicológica, pedagógica y de salud, es capaz de prevenir, detectar y corregir precozmente, alteraciones del desarrollo, crecimiento y madurez que dificultan la adquisición de los aprendizajes humanos, comprendidos entre el nacimiento y la adolescencia, señalando que el futuro profesional tendrá una formación teórica y práctica que le permita con conocimiento y creatividad, adaptarse a las situaciones del momento y al mismo tiempo, proyectarse para hacer frente con eficacia a las diferentes situaciones que puedan surgir en el futuro en el ejercicio de su profesión. (ídem, 2004:6)

El Instituto Educare funcionó en tres ciudades: Santiago, Viña del Mar y Rancagua. En cada una de sus sedes puso en marcha los Centros de Atención Psicopedagógica, apoyados por alumnos en fase final de la carrera y donde se atendía a la comunidad correspondiente.

Una vez que el Instituto se transforma en Universidad, creándose la carrera de Psicología, se abre el CAPSI, Centro de atención Psicológica y Psicopedagógica, donde se atendían a estudiantes de toda la institución (ídem, 2004)

A partir de 1993 se conforma el comité académico de la Universidad Educare, que producirá cuatro publicaciones: Una reflexión preliminar (1995), Teoría Psicopedagógica: Extensión y Profundización (1996), El hecho Psicopedagógico (1997)



y Hacia una Psicopedagogía Comunitaria (1999), que sirvieron de base para el trabajo posterior en la formación de psicopedagogos en el país.

A nivel internacional, en 1984 se crean la Jornadas Trasandinas de Aprendizaje (Precht, 2015), impulsadas por Ester Precht de Chile y Elizabeth Calvo de Argentina, quienes buscan establecer a nivel latinoamericano una red de psicopedagogos que incluye a profesionales de Perú, Argentina, Chile, Paraguay, Uruguay y Brasil, donde comparten experiencias, investigaciones y avances en el terreno educativo.

2.3.1. ALGUNAS CONSIDERACIONES ACTUALES SOBRE PSICOPEDAGOGÍA

En el año 2016, las instituciones que imparten la carrera en Chile son trece, de ellas ocho corresponden a Institutos Profesionales y cinco a Universidades. Las instituciones corresponden a los Institutos Profesionales: AIEP, de Chile, La Araucana, Valle Central, Los Lagos, Los Leones, IPG y Providencia. En el caso de las Universidades son: Tecnológica de

Chile – INACAP, Aconcagua, Viña del Mar, Mayor y UCINF.

Todas coinciden en ser instituciones privadas, con una duración de 8 a 10 semestres.

No es posible avanzar en esta investigación sin mencionar el impacto que ha significado la influencia española en el desarrollo actual de la profesión, pues es casi imposible concebir una evaluación psicopedagógica sin los instrumentos que de ella provienen. Esto ha repercutido en un enfoque hegemónico que se tiene de la evaluación, que aun estando estandarizada a la realidad escolar chilena fluye en una dinámica empirista, además de considerar su aplicación en el ámbito socio-comunitario, donde las realidades son diferentes de lo que ocurre en la escuela, diluyendo la capacidad interpretativa del profesional en el hecho psicopedagógico que ocurre frente a sus ojos.

En la actualidad la profesión se ve enfrentada a una encrucijada legal en la que el decreto 170/09 juega un papel importante, ya que dispone los

espacios de trabajo escolar para los psicopedagogos, en detrimento de otras profesiones que acompañan el proceso de aprendizaje del estudiantado. Una de las principales incongruencias que existe es que dicho decreto permite a los/as psicopedagogos/as **“evaluar, pero no acompañar en el proceso posterior a los/as estudiantes, desde una disposición cognitiva, instrumental y socio afectiva por parte del profesional”** (Espinoza, 2016:2) Lo que deja a la deriva, en términos laborales y de desarrollo profesional, a quienes tienen la intención de desempeñarse en establecimientos educativos sin mayores barreras.

Pese a lo anterior, esto ha impulsado la apertura de otro espacio de trabajo: el ámbito socio-comunitario, donde se conjugan las experiencias de marginación, resiliencia y medios adversos para la educación de los niños, niñas y jóvenes chilenos.

Paradójicamente, una ciencia que se enfrenta constantemente a las barreras que existen en el aprender, debe lidiar con las propias para poder desenvolverse autónomamente.

EL BEBÉ

.....
POSIBILIDADES Y
oportunidades



EL SER HUMANO ...



El ser humano desde el vientre materno va captando diferentes estímulos, tanto del interior de su madre como desde el exterior, estímulos que favorecerán su desenvolvimiento posterior en el mundo que lo rodea.

El bebé desde que nace trae consigo una gran cantidad de posibilidades, las innumerables células cerebrales o neuronas que posee beneficia su desarrollo constante y progresivo. En el camino el niño y niña ira adaptándose al lugar en el cual vive.

El bebé nace con considerables posibilidades más que con limitaciones, estas limitaciones no son obstáculos, sino que con su paulatino crecimiento el niño y la niña se adaptará al medio y a circunstancias aunque sean cambiantes. Esto sucede porque el ser humano nace con el cerebro menos maduro que otros animales que por ejemplo caminan y se alimentan a cortos minutos de nacer, pero mucho más modificable, lo que le permitirá mayores capacidades futuras como

el de desarrollar su inteligencia, creatividad, numerosas habilidades y destrezas variadas.

El desarrollo armónico e integral dependerá de las oportunidades que se les brinde, en primera instancia de los padres y cuidadores del bebé. Los billones de neuronas que aún no están activadas, con una **estimulación temprana** y adecuada podrán hacerlo. El cerebro evoluciona de manera sorprendente en los primeros años de vida, ya que tiene mayor **plasticidad**, es decir, se establecen una gran cantidad de conexiones entre neuronas, evento que sucede hasta los 6 años de edad aproximadamente.

La estimulación temprana consiste en **proporcionar al niño o niña las mejores oportunidades en cuanto a condiciones y acciones suficientes y necesarias para su etapa de desarrollo**; logrando un desarrollo integral, que consiste en el desarrollo físico y motriz, intelectual, emocional y social del niño o niña que le permitan adaptarse y adecuarse a su ambiente; desarrollar y potenciar

.....
 al máximo las capacidades del bebé, perfeccionar la actividad de todos los órganos de los sentidos, ya que el cerebro recibe información de diversos estímulos a través de los cinco sentidos durante el día y la noche; de no ser así, el cerebro tardará en su desarrollo y sus capacidades serán precarias e inadecuadas.

.....
El propiciar, fortalecer y desarrollar en forma adecuada y oportuna sus potencialidades también favorecerá y generará el interés por aprender, se sugiere hacerlo por intermedio de una rutina agradable, que además, permitirá estrechar la relación entre los padres e hijos(as) aumentando la calidad de experiencias, para ello la forma más eficaz es realizando actividades en conjunto que estén basadas en el juego.

.....
Las oportunidades que se mencionan, se pueden proporcionar a los bebés, niños y niñas, como se indica, por medio de la utilización e invención de juegos. Ya que el juego es el medio de aprendizaje efectivo para los infantes,...

.....
 el juego es una actividad innata del ser humano, es una necesidad propia de cada ser, se da en forma espontánea y natural, constituyendo parte importante en el desarrollo integral de los niños y niñas.



novedades

NOVEDADES



NOVEDAD



RISUEÑA
INFANTIL

Mi nombre es Ángela, soy diseñadora industrial y mi pasión por los juguetes comienza con la llegada de mis sobrinos.

NOVEDAD

En Risueña nuestra misión es diseñar y crear productos infantiles que entreguen herramientas didácticas para potenciar el desarrollo cognitivo, motor y sensorial.

Creamos productos lúdicos, simples y amigables con el medioambiente. Muebles y juguetes que les permitan soñar, imaginar, explorar y comprender el entorno.

Te invitamos a conocer nuestras redes sociales, búscanos como @risueñainfantil, en www.risueña.cl o escríbenos directo al whatsapp +569-84744121 y podrás conocer más de nuestro trabajo.



material

DIDÁCTICO

- Didácticos Chile -

MATERIAL DIDÁCTICO

CE128. CAMIÓN CON AUTOS APILABLES

ID CONVENIO MARCO:: 1630485

Set de 12 piezas de maderas, que al apilarlas, crean un camión y sobre él, se apilan varios autitos de distintos colores. La estructura del camión permite que pueda doblar, y las ruedas giran para poder jugar con él. Medidas del camión: 12,5 x 32 x 6 cms.



CE121. GRIPPIES ONDAS DE AGUA

ID CONVENIO MARCO: 16306125

Las formaciones de onda y los líquidos de colores suaves aportan un movimiento calmante y maravilla a los niños pequeños. Las empuñaduras táctiles y el plástico sobremoldeado hacen que estos juguetes de construcción magnéticos sean suaves al tacto y fáciles de sostener para manos pequeñas. Los bloques y cilindros estimulantes fomentan el diseño, el equilibrio y la combinación de habilidades con cuatro colores y texturas brillantes. Contiene 12 piezas.



MATERIAL DIDÁCTICO

MD68. MESA PIZARRÓN

ID CONVENIO MARCO: 1602571

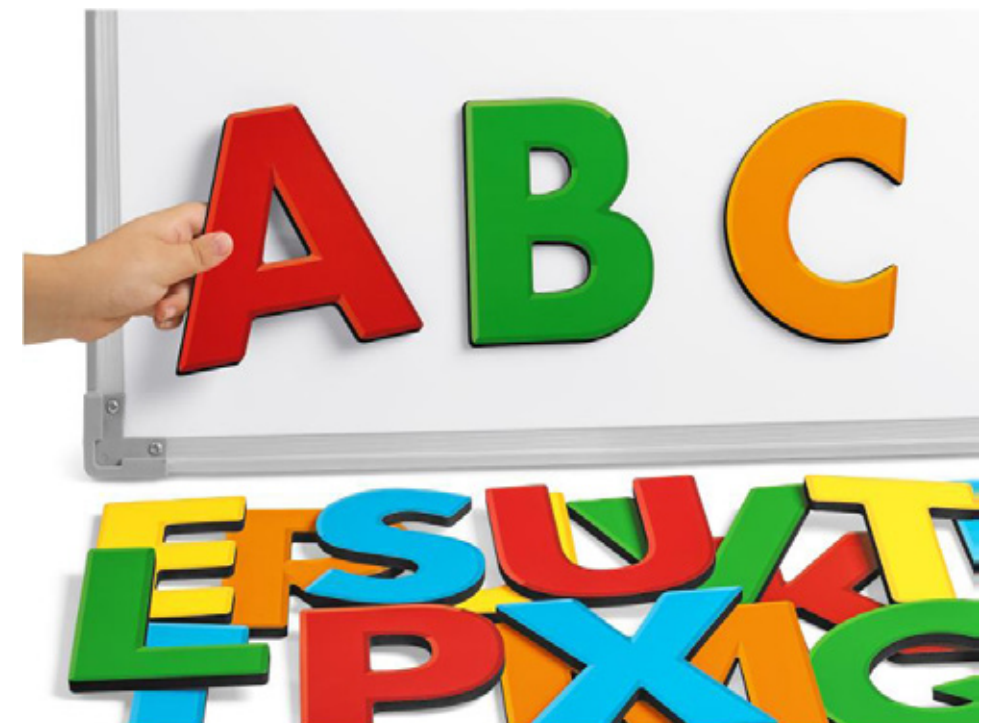
Mesa de madera que cuenta con una superficie de pizarra, permitiendo que los niños puedan dibujar con tiza y colorear todo lo que quieran. Medidas: 120 cm de largo, por 120 cm de ancho, por 55 cm de alto. Requiere ensamblaje. No incluye la tiza.



L80. MEGA LETRAS MAGNÉTICAS MAYÚSCULAS

ID CONVENIO MARCO: 1603652

Las Mega letras magnéticas mayúsculas consisten en imanes gigantes que facilitan a los niños nombrar y reconocer letras, incluso desde el otro lado de la sala de clases. Las letras gigantes mayúsculas son de espuma y están respaldadas con un poderoso imán, por lo que se adhieren fácilmente a cualquier superficie magnética. El set incluye 26 letras de espuma en 5 colores diferentes (verde, rojo, celeste, naranja y amarillo). Cada letra mide 12,7 cm de alto.



MATERIAL DIDÁCTICO

S112. PERRO SALCHICHA DE ARRASTRE

ID CONVENIO MARCO: : 1630481

Perro Salchicha de arrastre de madera que contiene 4 rueditas que giran para que los niños los lleven a todas partes. El perro es flexible para que pueda doblar sin problemas. Contiene una cuerda para que puedan tirarlo. Medidas: cuerda mide 52 cms. El perro mide 5 x 22 x 7 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



BICIPUPITRES

pro educación
pro inclusión



Bicipupitres es una innovadora herramienta, que apoya a niños y niñas en educación escolar básica con TDAH, a mejorar su calidad de vida e impactar en sus entornos educativos. Mezclando la tradicional mesa escolar, banco o pupitre con una bicicleta estática.

Estimulando la concentración a



través del movimiento que aporta el ejercicio físico realizado con el pedaleo.

Esta idea nace en un pequeño colegio de Canadá (Escuela Des Cèdres en Laval) diseñada por el profesor Mario Leroux.

Se creo en la búsqueda por ayudar a reducir la hiperactividad en niños diagnosticados con TDAH. Basándose en un concepto totalmente inclusivo. El cual Bicipupitres quiere incorporar en cada una de las salas de clases en Chile, donde exista al menos un niño que lo necesite. Ya que el déficit atencional es la condición

neuropsiquiátrica más frecuente de la infancia.

En Chile existe un estudio de prevalencia que reporta un 10% entre niños de 4 a 18 años. (Clínica Las Condes Chile)

Cifra que nos posiciona por casi el doble que el promedio mundial, que está entre el 5-7% de prevalencia entre escolares y jóvenes adolescentes. Evidenciando un sobre diagnóstico, según advierten expertos alrededor de todo el mundo.



beneficios.



Inclusión

los niños podrán seguir siendo parte de la clase, aun estando en constante movimiento



Innovación

moderna alternativa que busca disminuir la abusiva y ya tradicional utilización de fármacos.



Atención

aumento de la Dopamina y norepinefrina, mejorando la concentración



Ánimo

cambio de actitud y disposición para enfrentar la sala de clases



Salud

permite realizar actividad motora al complementar lo tradicional con ejercicio físico



Entretención

método amigable, dinámico y divertido

USUARIOS

Niños y niñas entre 7 y 12 años que se encuentren en los cursos de 1ro a 8vo año básico, que presenten Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH).

El neuropsicólogo y profesor Benoit Hammarrenger (fundador de la Clínica de Evaluación Cognitiva y Rehabilitación (CERC) Quebec.) Ph.D, dice que no debes luchar contra la necesidad de moverte. Para los niños con TDAH, moverse es una necesidad crucial. Intentan agarrar todo lo que está a su alcance, manipularlo (incluso desmantelarlo), se inquietan, giran constantemente, saltan, quieren pararse, etc. Al investigar cómo funciona el cerebro, llegamos a un fascinante proceso neurológico.

Descubrimiento: moverse estimula su atención: Por lo tanto, debemos redirigir nuestro enfoque hacia el niño con TDAH para que trabaje CON la necesidad de moverse, canalizándolo de una manera aceptable, en lugar de CONTRA la misma necesidad, imponiéndole una posición de escucha estática y pasiva.

Buscando soluciones : Varias escuelas en el mundo han tratado de hacer que los niños sean más activos en clase.

Oportunidad: Los colegios puede ofrecer una nueva alternativa: dejar que el niño con TDAH sea más activo en clase sin interrumpir a los otros estudiantes. Este nuevo concepto solo es posible con Bicipupitres.

www.bicipupitres.cl

ARICA 2019

Arica a la vanguardia en el país con implementación de bicipupitres en clases

...El Alcalde Gerardo al respecto puntualizó: "Buscamos con esto que la sala de clases se adapte a los niños y no que los niños se adapten a la sala de clases, como primer concepto, esto porque queremos formarlos de manera más integral de tal manera que la sala sea amigable, un lugar de encuentro integrador para todos, y especialmente para niños con dificultades de hiperactividad, quienes ahora tendrán acceso a la vanguardia con estos equipos que nos ofrece la tecnología educativa, que no tienen que ver ni con castigos ni medicamentos, sino con estimulación, motivación de sus profesores y la atención de especialistas y profesionales que estarán junto a ellos" ... prensa 24.cl



@Bicipupitres/



/Bicipupitres/



/Bicipupitres.cl



Canal Bicipupitres Geo



FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

MAGÍSTER

Alta Dirección y Gestión de Instituciones Educativas
Inclusión e Interculturalidad Educativa
Actividad Física y Deporte
Actividad Física y Deporte Adaptado

POSTÍTULO

Discapacidad Intelectual e Integración Escolar

DIPLOMADO

Entrenamiento de la Condición Física para el Fitness y la Salud
Entrenamiento Deportivo en Etapa Escolar
Actividades Motrices en Contacto con la Naturaleza
Reintegro Deportivo

Beneficios

20% de descuento para ex alumnos USS*

5% descuento pago contado

Consulte por convenios*

*Cupos limitados. Descuentos no acumulables.

Sede Santiago

Campus Bellavista
Bellavista 7, Recoleta
Santiago

Campus Los Leones
de Providencia
Lota 2465, Providencia,
Santiago

Sede Concepción

Campus Las Tres Pascualas
Lientur 1457
Concepción

Sede Valdivia

Campus Valdivia
General Lagos 1163
Valdivia

Sede De la Patagonia

Campus Puerto Montt
Lago Panguipulli 1390,
Puerto Montt