

UAI

Facultad de Desarrollo e Investigación Educativos

Trabajo final de la Licenciatura en Psicopedagogía

**El desarrollo de las Habilidades Básicas de Pensamiento de
adolescentes con Necesidades Educativas Especiales**

Trabajo de Tesis

Alumna: Manrique, María Inés

Sede: Centro

Diciembre 2014

RESUMEN

El presente trabajo se trata de un estudio descriptivo de abordaje cualitativo que propone conocer y comprender las estrategias de intervención que implementa una Psicopedagoga en el espacio curricular “Taller de Estudio”, para promover el desarrollo de las Habilidades Básicas de Pensamiento de adolescentes con Necesidades Educativas Especiales, que asisten a 1º año de una escuela secundaria de gestión privada en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

El mismo se sustenta en la Ley de Educación Nacional N° 26.206 promulgada en diciembre de 2006, la cual garantiza la inclusión educativa en todos sus niveles a través de políticas universales, estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores que más lo necesitan, buscando el máximo desarrollo de las posibilidades de las personas.

También se basa en la mirada de la Psicología Cognitiva y los aportes de representantes destacados como Sternberg, Feuerstein, Anderson, Gagné, De Sánchez, entre otros.

Para su abordaje se han planteado como objetivos, describir las estrategias observadas en las clases a cargo de la Psicopedagoga y analizarlas a la luz del marco teórico.

Los primeros resultados permiten enfatizar la importancia del trabajo psicopedagógico en el nivel secundario, para la implementación de estrategias que promuevan el desarrollo de habilidades básicas de pensamiento.

Su contenido intenta ser un aporte que posibilite la reflexión acerca de cómo “enseñar a pensar”, cómo favorecer el desarrollo de estos procesos mentales que permiten el manejo y la transformación de la información, ya que por medio de ellos se comprende, reflexiona, analiza, argumenta, crean y recrean realidades, se construyen y reconstruyen significados.

PALABRAS CLAVE

Psicología Cognitiva - Necesidades Educativas Especiales (NEE) - Estrategia de intervención - Rol del Psicopedagogo - Habilidades Básicas de Pensamiento (HBP)

INDICE

Alumna: Manrique, María Inés	1
INTRODUCCION.....	4
ESTADO DEL ARTE.....	6
PSICOLOGIA COGNITIVA	9
Fundamentos de la Psicología Cognitiva	9
<i>Aprendizaje</i>	11
Conocimiento declarativo y procedimental.....	12
Modificabilidad cognitiva	15
NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES.....	17
Concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE).....	17
NEE en Nivel Secundario	20
Estrategia de intervención.....	23
Rol del Psicopedagogo.....	25
HABILIDADES BÁSICAS DE PENSAMIENTO	29
Caracterización de las Habilidades Básicas de Pensamiento (HBP)	33
Desarrollo de las HBP y su abordaje	37
ENCUADRE METODOLOGICO	40
DESCRIPCIÓN DE DATOS.....	43
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS.....	47
CONCLUSIONES.....	49
BIBLIOGRAFIA.....	51
ANEXO I.....	58
ANEXO II.....	59

El desarrollo de las Habilidades Básicas de Pensamiento de adolescentes con Necesidades Educativas Especiales

INTRODUCCION

A partir de los aportes de la Psicología Cognitiva propuestos por autores como Sternberg, Lipman, Anderson y Feuerstein, se introdujo el debate acerca del aprendizaje memorístico y repetitivo promovido en las aulas, el cual arroja resultados pocos satisfactorios. El objetivo de la Psicología Cognitiva es resignificar el aprendizaje como proceso, centrándose en el alumno como un ser activo y constructor de su propio aprendizaje.

En los discursos de los docentes del nivel secundario inquieta el desarrollo cognitivo de los estudiantes. Se advierte cierta preocupación al observar que no logran comprender determinadas consignas básicas como *“comparar”, “describir”, “distinguir”, “clasificar”*. Los docentes aluden no estar capacitados adecuadamente para orientar a los estudiantes en este aspecto. Frente a esto, se preguntan sobre *“cómo enseñar a pensar”* y si esta tarea se puede lograr durante el tránsito por la escuela secundaria.

Cabe destacar que en el Capítulo IV de la Ley Nacional de Educación N° 26.206/09 – en adelante LEN - se hace referencia a determinados fines y objetivos que estarían promoviendo el desarrollo de ciertas habilidades cognitivas por parte de los estudiantes del nivel secundario.

En este trabajo se presentan las Habilidades Básicas de Pensamiento – en adelante HBP – que se proponen para el nivel pre reflexivo de COL de acuerdo con Campiran (1999). Estas habilidades son: observación, comparación, relación, clasificación y descripción. Aunque se explicitan por separado es importante destacar que no se presentan en el pensamiento de forma independiente.

Guevara (2000) señala que las HBP son aquellas habilidades de pensamiento que sirven para sobrevivir en el mundo cotidiano. Tienen una función social; visto de esta manera, es relevante que el estudiante las

reconozca para saber utilizarlas y hacer transferencia de ellas de manera consciente para comprender, de manera general, cualquier situación o tema. Además, las HBP son el puente para las habilidades analíticas; es decir, deben servir de apoyo para comenzar a precisar algunas cuestiones de las Habilidades Analíticas de Pensamiento - HAP - .

Pensando entonces que las HBP deben permitir a la persona desenvolverse en una sociedad compleja, relacionarse con la diversidad cultural, darle una mayor capacidad para lograr sus objetivos y resolver conflictos, resulta apropiado promover su desarrollo en todos los niveles educativos, teniendo en cuenta las características propias de cada estudiante y sus necesidades educativas.

En relación a esto, los adolescentes con Necesidades Educativas Especiales – en adelante NEE –son contemplados por la LEN y deben cumplimentar su escolaridad desde los 5 años hasta la finalización de la escuela secundaria. La misma garantiza la inclusión educativa a través de políticas universales, de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores que más lo necesitan. Uno de los fines de la política educativa nacional es brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos.

Perrenoud (2007) enfatiza el papel que desempeña la escuela como generador de recursos, estrategias y planes para atender a las diferencias y propiciar el aprendizaje. Señala que la preocupación por ajustar la enseñanza a las características individuales no nace solamente del respeto hacia las personas y del sentido común pedagógico, sino que también forma parte de una exigencia de igualdad.

Teniendo en cuenta la complejidad de la escuela actual y sus actores, los aportes que la Psicología Cognitiva puede brindar a la educación, los fines y objetivos establecidos en la LEN y el abanico de propuestas que pueden desplegarse para trabajar con adolescentes con NEE. Este trabajo se

propone indagar de qué manera podría promoverse o estimularse el desarrollo de las HBP y si esta tarea es realizable en el nivel secundario.

Mediante la observación de clases del espacio curricular “Taller de Estudio” y a partir de una entrevista realizada a la psicopedagoga a cargo de esta asignatura, se analizan e interpretan los datos obtenidos a la luz del marco teórico. De esta manera se intenta conocer y comprender cuál es la intervención del/a profesional de psicopedagogía en este aspecto.

ESTADO DEL ARTE

En el marco del presente estudio cobra relevancia considerar los últimos trabajos científicos relativos al desarrollo de las HBP. Los mismos se han llevado a cabo en países de Latinoamérica. Cabe destacar que de los cuatro trabajos que se presentan a continuación, solo uno aborda el tema relacionado con personas con discapacidad intelectual.

En el año 2004, durante el segundo Congreso Internacional de Discapacidad Intelectual realizado en Medellín Colombia, la Doctora Lady Meléndez Rodríguez expone su trabajo “*Estrategias de desarrollo del pensamiento para la superación de limitaciones intelectuales*”.

La autora propone acercar a los educadores una propuesta de conocimiento de los procesos mentales de aprendizaje, así como de las habilidades de pensamiento y de las formas de razonamiento que actúan durante esos procesos. Sostiene que toda persona con discapacidad intelectual mejora en su desempeño general cuando nos dedicamos a averiguar cómo conoce y organizamos mediaciones altamente efectivas que promuevan la autodeterminación en todas las dimensiones del desarrollo, desde las edades tempranas hasta la adultez.

Asimismo, destaca la importancia del docente de apoyo y el trabajo de mediación necesario para la apropiación de competencias cognitivas, utilizando estrategias para el desarrollo del pensamiento. Defiende que cualquier educador está capacitado para diseñar sus propias estrategias

didácticas para el desarrollo del pensamiento si logra poner a interactuar una serie de aspectos con sus estrategias cotidianas de enseñanza, lo cual acabará beneficiando inclusivamente a los estudiantes con discapacidad intelectual.

En el mes de octubre de 2001 se realiza en la ciudad de Caracas, Venezuela, la Conferencia Magistral del VI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Allí mismo, la autora Margarita Amestoy de Sánchez, presenta su trabajo titulado *“La investigación sobre el desarrollo y la enseñanza de las habilidades de pensamiento”*.

En dicha presentación, la autora propone y justifica un modelo integrado de investigación y desarrollo aplicable a la construcción, implantación y evaluación de proyectos para la enseñanza y transferencia de habilidades de pensamiento. Se analizan las variables que intervienen en la construcción y aplicación del modelo de desarrollo intelectual y de aprendizaje basado en procesos y se identifican sus componentes e interrelaciones, el papel de la investigación en el diseño y aplicación de proyectos para el desarrollo de habilidades de pensamiento.

Su objetivo va dirigido al desarrollo del capital intelectual, a estimular las habilidades de pensamiento de las personas a través del uso de estrategias centradas en la reestructuración cognitiva, la regulación de filtros, la concientización, el autoanálisis del pensamiento y el autogobierno mental.

Concluye resaltando que la investigación es una actividad integrada al proceso educativo. Se cumple en forma continua y abarca todas las etapas de los proyectos que se proponen para desarrollar habilidades de pensamiento.

También en 2001 en Latinoamérica y el Caribe, la División de Promoción y Protección de la Salud de la Organización Panamericana de la Salud, dentro del Programa de Salud Familiar y Población, Unidad Técnica de Adolescencia, lleva adelante la investigación *“Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes”*.

Sus investigadores Leena Mangrulkar, Cheryl Vince Whitman y Marc Posner se proponen con este trabajo contribuir en forma efectiva a los programas de habilidades para la vida en el desarrollo saludable de los adolescentes.

Este enfoque de habilidades para la vida desarrolla destrezas para permitir que los adolescentes adquieran las aptitudes necesarias para el desarrollo humano y para enfrentar en forma efectiva los retos de la vida diaria. Los autores identifican las “Habilidades para la vida” como habilidades sociales e interpersonales (incluyendo comunicación, habilidades de rechazo, agresividad y empatía), habilidades cognitivas (incluyendo toma de decisiones, pensamiento crítico y auto evaluación) y habilidades para manejar emociones (incluyendo el estrés y aumento interno de un centro de control).

A través de dicha investigación también se ha encontrado que estas habilidades particulares son mediadores de conducta en la adolescencia.

Los resultados de la evaluación de programas muestran que el desarrollo de las habilidades para la vida puede prevenir conductas sexuales de alto riesgo, enseñar a controlar la ira, mejorar el desempeño académico y promover el ajuste social positivo. Los programas efectivos ayudan a los jóvenes a desarrollar estas habilidades por medio de métodos de enseñanza interactivos que incluyen actuaciones, discusiones abiertas, ensayo de habilidades y actividades en grupos pequeños.

Por otro lado, la revista digital de la Universidad Cristóbal Colón, en acuerdo con el grupo EUMEDNET de investigación de la Universidad de Málaga, España ha publicado recientemente el artículo del docente investigador Rubén Edel Navarro, titulado *“La educación y el desarrollo de habilidades cognitivas”*.

En dicho trabajo se menciona la acción de diversos investigadores en el campo de la educación que promueven la necesidad de introducir una nueva dirección en la planeación, administración y evaluación del acto educativo, fundamentado en que los sistemas instruccionales no cumplen

satisfactoriamente su cometido. Señala que los alumnos cada día almacenan más información y, en forma mecánica, la reproducen sin llegar a la adquisición de habilidades o estrategias que les permitan transferir sus conocimientos en la resolución de problemas académicos y de situaciones en su vida diaria.

Como una alternativa de respuesta a este problema, se propone un enfoque dirigido a los estudiantes que pretende el desarrollo deliberado de habilidades para pensar. Sostiene que el pensamiento humano no debe concebirse en forma reduccionista como la capacidad de almacenar la información, ignorándose su potencialidad de procesamiento y transformación. La cognición puede y, debe, cumplir ambas funciones: organizar y almacenar información y transformarla. Concluye su trabajo diciendo que la educación debe proveer los medios necesarios para el logro de estos propósitos.

Se trata de lograr que el alumno “aprenda a aprender” (metaconocimiento) y a regular conscientemente sus procesos de adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades (Sternberg, 1987; Mintzes, Wandersee, Novak, 1998).

PSICOLOGIA COGNITIVA

Fundamentos de la Psicología Cognitiva

El año 1956 es consensuado como fecha de inicio de la nueva psicología cognitiva. Durante ese año se publicaron algunos de los trabajos fundacionales del movimiento. Bruner, considerado como uno de los padres fundadores, afirma que esta psicología se produjo como una consecuencia más del nuevo mundo científico. Una revolución cognitiva en respuesta a las demandas tecnológicas de la revolución postindustrial.

El nuevo movimiento cognitivo adopta un enfoque acorde con esas demandas y el ser humano comienza a ser concebido como un procesador de información. Dicha concepción se basa en la aceptación de la analogía entre la

mente humana y el funcionamiento del computador. Se adoptan los programas del computador como metáfora del funcionamiento cognitivo humano.

El procesamiento de la información se ocupa del estudio de las representaciones y genera en principio, teorías de la memoria. De esta manera, las ideas reduccionistas que abundaban en el conductismo serán reemplazadas por la aceptación de procesos cognitivos, como los de atención y estructuras de memoria.

Según Riviere (1987) el concepto de psicología cognitiva es más amplio que el de procesamiento de información. Señala que “lo más general y común que podemos decir de la Psicología Cognitiva es que refiere la explicación de la conducta a entidades mentales, a estadios, procesos y disposiciones de naturaleza mental” (p. 21). En esta definición estaría no solo el procesamiento de la información, sino también autores como Piaget y Vigotsky, referentes del desarrollo cognitivo.

Pozo (1993) refiere que esta corriente defenderá la interacción de las variables del sujeto y las variables de las tareas o situación ambiental a la que se enfrenta el mismo. Por consiguiente este sujeto se convierte en un procesador activo de información que busca y reelabora activamente la información.

Por otro lado, sostiene que en el transcurso de esta década se está asistiendo al resurgimiento de la mente en la psicología. Tal vez porque se ha comenzado a comprender que todos los procesos cognitivos que se venían estudiando tan detalladamente, debían formar parte de un sistema común.

Puente Ferraras (1998) explica que el modelo de procesamiento de información parte de tres supuestos: la mente concebida como un sistema donde se representan símbolos, reglas e imágenes. La mente como una entidad activa que elabora la información que recibe del medio interno y externo. Por último, refiere que el sistema de procesamiento humano es limitado tanto en su estructura como en los recursos.

Por su parte, Searle (1984) establece cuatro rasgos que cualquier explicación de la mente debería tomar en cuenta: la existencia y el funcionamiento de la conciencia, la intencionalidad de los estados mentales, la subjetividad de los estados mentales y la existencia de una causación mental.

Debido a la diversidad de enfoques, escuelas y opiniones que existen, las cuales se complementan para dar respuestas desde la psicología cognitiva, podría pensarse en una *pluralidad* propuesta por este movimiento. Como señala Puente Ferraras (1998), pareciera que un aspecto común es el ataque al conductismo y la aceptación del modelo de procesamiento. A partir de allí existen diversos autores interesados en distintos aspectos de la psicología.

Aprendizaje

La capacidad de adaptación de nuestra especie parece ser una característica que nos distingue del resto. La posibilidad de aprender durante toda la vida independientemente de las particularidades de cada ser humano, es uno de los temas que despierta el interés de científicos, investigadores y psicólogos cognitivistas.

Ahora bien, ¿cómo es posible que se desarrolle el aprendizaje? ¿Quién es el responsable de este proceso? De acuerdo con la psicología cognitiva, el *cerebro* es el órgano por excelencia encargado de controlar todas las actividades del cuerpo, tanto las automáticas como las voluntarias. Conceptualizado como un sistema de procesamiento de información y como estructura modular con una serie de subsistemas interconectados que pueden combinarse entre sí para desempeñar una función. Es un procesador vivo, que se modifica, se construye y remodela a si mismo a partir de programas genéticos y de las experiencias. Su trabajo es aprender.

Digistani (2011) sostiene que la función natural del cerebro es adaptarse a las experiencias del sujeto que lo porta y esto solo puede lograrse a través del acto de aprender. El cerebro humano depende de una suma de interconexiones y combinaciones que lo hacen complejo y también, poco accesible.

Paralelamente, la emoción y el aprendizaje forman una relación de alta complejidad ya que ambos son complementarios y se afectan entre sí.

Por su parte, Ortony (1996) señala que la emoción es el factor energético de las funciones cerebrales, es la activadora del pensamiento, del lenguaje y la creatividad. Parte del supuesto de que las emociones surgen como resultado de la interpretación que un sujeto otorga a una situación determinada. Podría decirse que proceden de una interpretación cognitiva de la persona que la experimenta.

En relación al aprendizaje no se puede acreditar un predominio del enfoque cognitivo sobre el conductual. Sin embargo, para las teorías generales del procesamiento, el aprendizaje es uno de los procesos más relevantes.

Gagné (1991) explica que la psicología cognitiva concibe al aprendizaje como un proceso activo. Sostiene que la enseñanza debe consistir en facilitar el procesamiento mental activo. La persona que aprende participa activamente en el proceso de aprendizaje. La autora desarrolla además los postulados de la psicología cognitiva del aprendizaje escolar, la cual estudia los fenómenos mentales que se dan en los estudiantes y los profesores durante la enseñanza escolar. Es una ciencia que nos ayuda a responder determinadas cuestiones relacionadas con los procesos de adquisición y desarrollo de conocimiento.

Otro de los puntos fundamentales que destaca el autor es la *retroalimentación*. Las preguntas, repuestas y comentarios de los estudiantes son cruciales para comprender sus procesos de aprendizaje, tanto del conocimiento declarativo como del procedimental. Sostiene que la retroalimentación debería aumentar y estimular a los estudiantes para que ellos mismos organicen y elaboren la información.

Conocimiento declarativo y procedimental

Dentro de las teorías computacionales de origen psicológico que suelen caracterizarse por ser teorías generales de procesamiento, existen algunas que

intentan dotar de datos psicológicos relevantes sobre el aprendizaje perceptivo, de destrezas o de conceptos.

Tal es el modelo teórico que se presenta a continuación. El mismo se caracteriza por proponer el procesamiento paralelo o secuencial de la memoria y por diferenciar dos clases de conocimiento particulares de los seres humanos.

La teoría ACT de Anderson (A)

El sistema computacional ACT (*Adaptive Control of Thought: Control Adaptativo del Pensamiento*) desarrollado por Anderson en 1983, constituye posiblemente el más ambicioso y completo intento de elaborar una teoría psicológica general y unitaria desde los supuestos computacionales de la ciencia cognitiva. Teoría del procesamiento de la información.

El ACT es un sistema de procesamiento compuesto por tres memorias relacionadas: una memoria declarativa, una memoria de producciones y una memoria de trabajo. Además, el sistema consta de varios procesos (codificación, actuación, emparejamiento, ejecución, etc.) que requieren generalmente el uso de la memoria de trabajo. El supuesto arquitectónico básico del sistema, que lo diferencia de otras teorías, es la existencia de dos tipos de memoria a largo plazo: una memoria declarativa, que contiene conocimiento descriptivo sobre el mundo y una memoria procedural o de producciones, que contiene información para la ejecución de las destrezas que posee el sistema. Por tanto, estas dos memorias almacenan dos tipos de conocimiento que se corresponden con la distinción filosófica entre el “saber qué” declarativo y el “saber cómo” procedural o procedimental.

Aunque el aprendizaje en el ACT es sobre todo procedural requiere de la memoria declarativa ya que ambos tipos de conocimiento interactúan en la memoria de trabajo.

El conocimiento declarativo consiste en información sobre cómo está organizado el mundo y lo que en él sucede. Este conocimiento no

desencadena acciones sobre el mundo directamente sino que, puede llegar a activar el conocimiento procedural responsable de esas acciones. Por lo tanto los conocimientos declarativos más frecuentemente usados serán los que tengan mayor probabilidad de estar activos en la memoria de trabajo. La representación de dicho conocimiento se despliega de dos maneras: mediante proposiciones (significados) y mediante imágenes mentales.

El conocimiento procedimental se representa por medio de producciones, las cuales programan ciertas acciones para que se ejecuten cuando existen las condiciones apropiadas. Estas acciones y condiciones pueden ser externas al individuo o internas.

Mecanismos de aprendizaje (B)

Anderson (1983) propone una teoría de aprendizaje basada en tres estadios sucesivos. Toda destreza o concepto adquirido pasaría por tres fases: interpretación declarativa, compilación y ajuste. Dado que la teoría es en esencia una teoría de aprendizaje procedural o “por acción” está enfocada preferentemente hacia la adquisición de destrezas, abarcando no solo habilidades motoras sino también destrezas en la solución de problemas y toma de decisiones e incluso procesos de categorización y formación de conceptos.

Postula que todo aprendizaje comienza con una fase declarativa o interpretativa. Es decir, la información que recibe el sistema se almacena en la memoria declarativa dentro de una red de nodos. Supuestamente cuando el sistema recibe instrucciones para la solución de un problema o información sobre la categorización de un objeto, se forma una copia en la memoria declarativa de esa información. Esta representación declarativa aumentará su probabilidad de ser activada en la medida en que sea utilizada.

La proceduralización hace que se elaboren versiones procedurales del conocimiento declarativo. La información contenida en los nodos activados en la memoria de trabajo se traduce a producciones. Este proceso produce

cambios cualitativos en el conocimiento ya que permite que éste se aplique de modo automático, con rapidez y sin demanda de memoria.

Este modelo se desarrolla en tres etapas: la primera etapa se relaciona con la comprensión del problema y la activación del conocimiento declarativo pertinente. La segunda consiste en convertir el conocimiento declarativo en un procedimiento concreto, la ejecución. La tercera es la de implantación y refinamiento de la etapa anterior mediante la práctica, permitiendo así automatizar el procedimiento.

Desde esta perspectiva, la psicología cognitiva puede brindar aportes significativos para la tarea de enseñar. Pensando en una enseñanza basada en procesos, en los pasos que un estudiante debe seguir para reelaborar la información que recibe y alcanzar su propio aprendizaje.

La teoría cognitiva propone tres tipos de enseñanza:

Enseñar a pensar: implica el manejo deliberado de operaciones de pensamiento como observar, describir, comparar. Enfatiza el desarrollo de las Habilidades Básicas de Pensamiento, desarrolla estrategias de resolución de problemas y un adecuado uso del lenguaje.

Enseñar acerca del pensar: se basa en la metacognición, es decir, la toma de conciencia del propio proceso de aprendizaje.

Enseñar para pensar: consiste en el diseño adecuado de los conocimientos declarativos, de manera que esto favorezca los procesos de pensamiento.

Modificabilidad cognitiva

La teoría de Modificabilidad Cognitiva Estructural (MCE) elaborada a mediados de la década de los cincuenta por el Dr. Reuven Feuerstein surge como una alternativa diferenciada, dirigida a lograr cambios relevantes en el aspecto psicoeducativo de niños y jóvenes. Basado en un marco teórico

contextual relacionado con los aportes de la teoría de la Gestalt, de Vygotsky y de la Psicología Genética de Piaget.

Esta teoría se encuentra fundamentada en la capacidad del propio organismo humano para modificarse en su estructura funcional en el transcurrir de su vida, a través de un sistema abierto para el aprendizaje que desarrolla las estructuras cognitivas deficientes y mejora el potencial de aprendizaje por medio de un proceso modificador.

Digistani (s/f) refiere que esta teoría entiende la *modificabilidad* como una condición básica del organismo humano, concebido como un sistema abierto al cambio en cualquier etapa de su desarrollo. De esta manera, el bajo nivel de ejecución de un individuo, no se comprende como algo fijo ni estático ni como predictor de su futuro rendimiento, sino como una situación especial que el sujeto puede neutralizar con un programa de entrenamiento específico.

Esta perspectiva refleja una concepción cualitativa de la inteligencia humana vista como un proceso dinámico de autorregulación capaz de dar respuestas.

Feuerstein (1993) sostiene que en definitiva, es una teoría que describe la capacidad propia que tiene el organismo humano para cambiar su funcionamiento cognitivo y motivacional y así adaptarse a los cambios que le exigen las circunstancias de la vida. Esta teoría aporta un modelo que nos ayuda a comprender el modo en que operan las funciones cognitivas del intelecto y nos orienta en como restituir algunos de sus déficits.

Otro de los pilares fundamentales de la teoría reside en que la modificabilidad cognitiva se explica a través de las Experiencias de Aprendizaje Mediado (EAM).

Feuerstein, Klein y Tannebaum (1991) plantean que los seres humanos tienen la capacidad de cambiar la estructura de su funcionamiento intelectual a través de la EAM. Estas experiencias se producirían cada vez que ocurra un tipo de interacción entre el organismo del sujeto y el mundo que lo rodea.

Ciertos estímulos son interceptados por un agente mediador, quien lo selecciona, organiza, reordena y agrupa estructurándolos en función de una meta específica.

Fonseca (1998) define la mediatización como “una estrategia de intervención que supone una interferencia humana, una transformación, un filtro de los estímulos del mundo exterior hacia el organismo del individuo mediatizado” (p. 90).

De esta manera la teoría de modificabilidad cognitiva plantea que no hay límite en el desarrollo intelectual si se cuenta con una adecuada mediación, independientemente de las particularidades del sujeto. Cualquier persona es susceptible de mejorar su capacidad intelectual, aprender y aprender a aprender, si se involucra en estas experiencias. Esta premisa determina el rol fundamental del mediador como facilitador del aprendizaje.

NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE)

El término Necesidades Educativas Especiales (en adelante NEE) es usualmente utilizado por la sociedad. Sin embargo aún no parecería existir un consenso acerca del concepto que dicho término encierra. ¿De qué hablamos cuando se señala que un estudiante tiene necesidades educativas especiales?

El término es expresado por primera vez en el informe Warnock publicado en el Reino Unido en 1978. Según Marchesi (1990), se aplica a los alumnos/as que presentan algún problema de aprendizaje a lo largo de su escolarización. Problema que demanda una atención más específica y más recursos educativos que los que necesitan los otros compañeros de su edad. Este significado ha sido criticado por su excesiva amplitud y escasa definición.

En las últimas décadas, el cambio de concepción acerca de la diversidad ha introducido modificaciones en las terminologías utilizadas.

Valdez (2009) menciona que a veces las nuevas denominaciones no hacen más que encubrir antiguas prácticas y que otras, sorprende la variedad de instituciones educativas que buscan genuinamente la transformación y muestran la vocación inclusiva de la escuela. Explica que hablar de “capacidades diferentes” en lugar de “discapacidad”, o de “necesidades educativas especiales” en vez de hablar de “deficiencia” no indica en principio, que la concepción se haya cambiado en profundidad.

El autor plantea, desde una mirada interactiva y social, que el concepto de NEE está focalizado no en lo que podría ser un “déficit” del alumno, sino en un continuo dinámico de ajustes/desajustes entre el sujeto educativo y los contextos sociales y físicos, procurando evitar el reduccionismo que ubica el “problema” en *un individuo* para pasar a analizar los fenómenos en su complejidad, en el seno del dispositivo escolar.

La Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica de las Necesidades Educativas Especiales (1994), insta a la comunidad internacional a cooperar y concretar los objetivos de una “*Educación para Todos*”. El principio rector de su Marco de Acción postula que las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. El término NEE se refiere a todos los niños y jóvenes cuyas necesidades se derivan de su capacidad o de sus dificultades de aprendizaje. Las escuelas deben encontrar la manera de educar con éxito a todos, incluyendo a aquellos con discapacidades graves.

Sus principios dan por sentado que todas las diferencias humanas son normales y que el aprendizaje por tanto, debe adaptarse a las necesidades de cada niño. Sostiene que una pedagogía centrada en el niño es positiva para los alumnos y como consecuencia, para toda la sociedad.

A pesar de los esfuerzos que procuran distintos organismos internacionales con respecto a la modificación de los términos utilizados, nada puede asegurar un cambio real en la intervención educativa. Gross (2004), explica:

La expresión necesidades educativas especiales ha ido convirtiéndose en sinónimo de juicio acerca de las capacidades de los alumnos, o de su carencia. Los maestros hablan de 'mis niños con NEE' del mismo modo y en idéntico tono con el que antes hablaban de 'mis alumnos de recuperación'. (...) El concepto era fluido, lo que suponía que cualquier niño podía tener dificultades en algún momento, en vez de que esas dificultades fuesen propias de un grupo determinado que fuera de alguna manera, diferente de la mayoría. Sin embargo, el uso actual se ha apartado de manera sutil del concepto de las necesidades especiales como algo que podemos tener de vez en cuando, acercándose a la idea de que son algo propio de algunos niños para siempre. (pp. 15-16).

Por otro lado, el Índice de inclusión (2000/2002) realizado por el Centro de Estudios en Educación inclusiva del Reino Unido y la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina, sustituye el concepto de "necesidades educativas especiales" por el término "barreras para el aprendizaje y la participación". En dicho contexto la inclusión implica identificar y minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación, poniendo en marcha todos los recursos necesarios para favorecer ambos procesos. El uso del concepto "barreras" para definir las dificultades del alumnado, implica un modelo social respecto de las dificultades de aprendizaje y la discapacidad.

Para este modelo las "barreras para el aprendizaje y la participación" surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos. Con lo cual, el desafío de las escuelas consistirá en reducir las discapacidades debido a las barreras de acceso y participación físicas, personales, sociales e institucionales.

En Argentina rige la Ley N° 26.378/08, Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, la cual reconoce que la discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás.

En este sentido, Luque Parra (2003) sostiene que la deficiencia o discapacidad no solo se deben al sujeto, sino a los factores (favorecedores o limitantes) del contexto. En términos educativos esto se convierte en necesidades educativas especiales, ya que las mismas se relacionan con una provisión de recursos apropiados a las dificultades.

Es aquí donde cobra relevancia la palabra de Perrenoud (1990), al afirmar que la pedagogía de las diferencias no es un método o un dispositivo particular, sino una preocupación que concierne a todos los métodos, todos los dispositivos, todas las disciplinas y todos los niveles de enseñanza. Concluye el autor afirmando que no existe una receta y que diferenciar, es la tarea de profesionales reflexivos, que piensan que el fracaso no es una fatalidad y que sus intervenciones pueden hacer la diferencia.

Skliar (2005) explica que hablar de “diferencias” en educación evita las referencias a la distinción entre “nosotros” y “ellos”, sin imponer ninguna condición de aceptabilidad acerca de los otros:

La diferencia, sexual, de generación, de cuerpo, de raza, de género, de edad, de lengua, de clase social, de etnia, de religiosidad, de comunidad, etc.; todo lo envuelve, a todos nos implica y determina: todo es diferencia, todas son diferencias. Y no hay, de este modo, algo que no sean diferencias, algo que pueda suponerse como lo contrario de diferencias. Sería apropiado (...) comprender mejor cómo las diferencias nos constituyen como humanos, cómo estamos hechos de diferencias. No para acabar con ellas, no para domesticarlas, sino para mantenerlas y sostenerlas en su más inquietante y perturbador misterio. (pp. 19 – 20).

NEE en Nivel Secundario

A partir de la Ley Nacional de Educación N° 26.206/06 que promulga la educación y el conocimiento como un bien público, un derecho personal y social garantizados por el Estado, se extiende la obligatoriedad escolar desde los cinco (5) años hasta la finalización de la Escuela Secundaria. Garantiza la inclusión educativa a través de políticas universales, estrategias pedagógicas y

de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores que más lo necesitan.

Hablar de obligatoriedad, supone un intento de equidad social, de extender la oferta para la franja etaria que llega a la escuela media (Borsani, 2011).

Asimismo, uno de los fines y objetivos de la Política Educativa Nacional es brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos. Con lo cual, cada escuela debe garantizar el derecho a la educación de todas las personas, tomando como referencia el currículo común e implementar las configuraciones de apoyo que se requieran.

El Documento Preliminar para la Discusión sobre la Educación Secundaria en Argentina del Ministerio de Educación de la Nación (2008) postula que la obligatoriedad del nivel modifica múltiples dimensiones de la actividad educativa como por ejemplo, la organización de las instituciones, los métodos de enseñanza y evaluación, entre otros. También sostiene que la universalización no puede ser asimilada a la idea de homogeneización. El reto es interpretar las condiciones de las cuales partimos y diseñar un modelo institucional de escuela secundaria que atienda a la diversidad e intereses del alumnado, con propuestas educativas que se abran a las múltiples alternativas de formación.

Desde el Ministerio de Educación de la Nación (2009) se explicita que las políticas educativas inclusivas exigen intervenciones coordinadas desde el Sistema Educativo y políticas públicas concurrentes. Ello no significa una ruptura de los fines que persiguen los procesos de integración; implica una reorganización de todo el Sistema Educativo para posibilitar el acceso, la permanencia y los logros de todos los alumnos. Las necesidades de los estudiantes son vistas como necesidades de la institución y las diferencias están dadas por los estilos, ritmos, motivaciones para el aprendizaje.

UNESCO (2005) postula tres principios que sustentan el enfoque de educación basado en los derechos: acceso a una educación obligatoria y gratuita; el derecho a una educación de calidad e igualdad; inclusión y no discriminación.

Por su parte, Borsani (2000) explica que “las instituciones educativas producen subjetividad, construyen conceptos, modelos de salud y de enfermedad, proponen al alumno formas vinculares que se suman como condiciones de humanización a través de espacios de dialogo, de juego, de vida, donde poder instalarse y crecer con otros” (p. 181).

Entiende que la experiencia escolar afecta al sujeto en su totalidad. El éxito o fracaso en su desempeño escolar depende de múltiples causas que interactúan las unas sobre las otras complejizando la comprensión del fenómeno. Por otro lado, menciona que las consultas por dificultades en el aprender pueden efectuarse a lo largo de toda la escolaridad, tanto en la primaria como en la secundaria y que siempre requiere de un abordaje adecuado.

Respecto al nivel secundario, la autora sostiene que la tarea de adecuación se complejiza debido al gran número de docentes que tienen a su cargo la enseñanza. Por lo tanto considera fundamental la colaboración de algún docente que asuma el rol de coordinador de los profesores o con algún miembro del equipo psicopedagógico, si lo hubiere, que actúe como nexo entre profesores, equipos y el estudiante.

La autora explica que los niños con dificultades de aprendizaje, como todos los niños, están atravesados por el mundo de la cultura y es en ella en la que deben desenvolverse, pero esto no implica necesariamente que todos los niños se incluyan en escuelas comunes. Algunos de ellos, a pesar de las adaptaciones metodológicas que se realicen, necesitan adecuaciones y abordajes específicos. Por esta razón, estos niños y adolescentes se benefician concurriendo a una escuela especial.

Cuando a un niño o adolescente con NEE no se le da la posibilidad de inscripción en un programa regular y resulta excluido del sistema, comienza el arduo y a veces doloroso trabajo para ubicar un lugar donde le sea posible aprender.

Son muchas las esperanzas y expectativas que se movilizan en la búsqueda y construcción de este espacio, poniendo en juego al adolescente, su deseo, el de sus padres, el de los terapeutas y el de las instituciones.

A partir de las políticas de Estado que garantizan la accesibilidad en los distintos sectores de la sociedad (salud, educación, trabajo) para personas con discapacidad, se observa que son más los alumnos que tienen acceso a diagnósticos precisos, tratamientos y abordajes que les permitan compensar y/o superar las problemáticas en relación al aprendizaje.

En este sentido es fundamental pensar en el proyecto educativo adecuado para cada joven. El objetivo general de los educadores, según la autora, debería ofrecer oportunidades para que los jóvenes se desarrollen cognitivamente y socialmente. Que puedan desplegar al máximo sus posibilidades y competencias. Resulta necesario construir una escuela secundaria que pueda presentarse como agente de inclusión y sepa dar respuesta a las necesidades de sus alumnos.

Estrategia de intervención

Intervenir, según el Diccionario del uso del español (Moliner 1996) viene del latín "*intervenire*", compuesto de "inter" y "venire". Intervenir "en" significa participar, tomar parte, actuar junto con otros en cierto asunto, acción o actividad.

Desde el marco teórico psicoanalítico, Schlemenson, Pereira, Di Scala, Meza y Cavalleris (2005) definen la intervención como aquella que crea sentidos que antes no existían allí y es fruto del trabajo del pensamiento de los presentes en la experiencia.

Según Morin (1998) la estrategia es un escenario de acción que puede modificarse en función de las informaciones de los acontecimientos, de los azares que sobrevengan en el curso de la acción. Es el arte de trabajar con la incertidumbre. Si se tiene en cuenta esta perspectiva, podría considerarse a la estrategia como una planificación de acciones que se llevan a cabo para el logro de ciertos objetivos específicos, utilizando como herramienta de trabajo la interacción entre los miembros de un grupo y la intervención del/a psicopedagogo/a.

De acuerdo con Moreno (1998) se entiende por intervención al conjunto de programas, servicios, técnicas, estrategias y actividades que cohesionados por una meta y un conjunto congruente de objetivos que programados previamente de modo riguroso y profesionalizado, intenta cambiar el proceder de una persona o de un colectivo con la intención de mejorar su conducta personal y profesional.

Por otro lado, Maher (1989) amplía el concepto de intervención psicopedagógica señalando que la misma se relaciona tanto con las necesidades psicológicas como con las educativas de uno o más alumnos. Añade que la misma complementa la instrucción académica en las aulas, pero no se propone suplantarla.

Fortuna Terrero (2008) considera como intervención al conjunto de programas, servicios, técnicas, estrategias y actividades que, cohesionados por una meta, intenta cambiar el proceder de una persona o de un colectivo con la intención de mejorar su conducta personal.

Expone además que las intervenciones psicopedagógicas contribuyen, desde su ámbito específico, a promover soluciones realistas y adaptarlas a determinados problemas existentes. Esto conlleva a considerar este tipo de estrategia como preventiva y resolutive dentro del ámbito educativo.

Cabe resaltar que las intervenciones no solo se realizan teniendo en cuenta al sujeto, sino que suceden en un contexto particular. En este caso, el profesional se ocupa del contexto escolar.

A la hora de diseñar y llevar a cabo diferentes estrategias de intervención, las mismas deben posibilitar las adaptaciones curriculares suficientes para atender a las NEE, a los distintos ritmos de desarrollo y modalidades de aprendizaje, así como a las dificultades académicas, emocionales o de comportamiento que presenten los estudiantes. De esta manera, se intenta favorecer la calidad de las interacciones y brindar un mayor nivel de seguridad.

El desafío de las intervenciones psicopedagógicas, de acuerdo con Bertrán (2007), consiste en tomar la necesidad de la interacción familia-escuela y pensar holísticamente en la institución educativa.

Esto implica pensar en la complejidad de las interacciones entre sus miembros y al mismo tiempo, pensar en la necesidad de cambio.

Rol del Psicopedagogo

Los orígenes de la orientación se remontan al año 1908 en Estados Unidos, mencionando a Frank Parsons como uno de los artífices y exponente de lo que a lo largo del siglo XX, se ha convertido en la profesión de orientador. Su trabajo se aboca a la orientación vocacional y a partir de allí se amplía el concepto de orientación profesional a un marco que incluye los procesos de enseñanza aprendizaje (orientación educativa), la atención a la diversidad, la prevención, el desarrollo humano, la educación emocional y educación para la ciudadanía (Bisquerra, 1995).

La finalidad de la orientación consistía en ayudar a vivir con mayor plenitud y de manera más fructífera. El propósito era la felicidad de los individuos y la máxima armonía resultante en toda la sociedad, explica Bisquerra (1995).

En los apartados anteriores se han descrito algunos puntos relevantes y objetivos del Sistema Educativo Nacional, respecto de la obligatoriedad del nivel secundario y de la responsabilidad que cada escuela tiene para garantizar

el derecho a la educación de todas las personas, lo cual implica pensar en todas sus dimensiones. El sistema escolar debe responder a las necesidades educativas de sus alumnos, teniendo en cuenta la heterogeneidad que los caracteriza, los distintos ritmos y modalidades de aprendizaje.

Estas exigencias demandan profesionales idóneos que sean capaces de trabajar en equipos interdisciplinarios, para atender al adolescente y a su familia durante la trayectoria escolar. La orientación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como la atención a las NEE, son tareas realizadas por los Psicopedagogos dentro de las instituciones escolares.

El campo de la Psicopedagogía se constituye como disciplina particular, según Atrio (1997), delimitando un espacio de complementariedad interdisciplinaria a partir de la confluencia entre la psicología – dedicada a comprender el ser – y la pedagogía – dedicada al arte de enseñar y aprender.

Miret, Fuster, Peris, García y Saldaña (2002) señalan que las NEE se han ampliado en las últimas décadas incluyendo nuevos casos, entre los que se encuentran grupos de riesgo, minorías étnicas, marginados, etc. Por esta razón se habla de la atención a la diversidad como una de las áreas temáticas de la orientación.

De acuerdo con García, Moreno y Torrego (Citado en Bassedas, 1993) la orientación es un proceso de ayuda inserto de la actividad educativa cuyo objetivo es contribuir al desarrollo integral del alumno, con el fin de capacitarlo para un aprendizaje autónomo y una participación activa, crítica y transformadora en la sociedad.

Bisquerra (1995) define la orientación psicopedagógica como un proceso de ayuda continua a todas las personas en todos sus aspectos, con una finalidad de prevención y desarrollo, mediante programas de intervención educativa y social basados en principios científicos y filosóficos.

A partir de los aportes de Mendía (2008), se explicitan algunas de las funciones profesionales en relación a la institución educativa, a la familia y al alumno con NEE:

- A) Brindar su aporte desde los diferentes campos de acción, como la prevención, la clínica y la orientación educativa, a partir de conocer los fundamentos y aspectos metodológicos de un proceso de inclusión escolar.
- B) Ayudar a concientizar y modificar las actitudes y estructuras de la institución escolar en su conjunto.
- C) Acompañar desde su rol de orientador en las instituciones educativas, acerca de los siguientes aspectos: cambios curriculares, nuevas ideas, nuevas formas de intervención en el aula, cambios en la forma de pensar la enseñanza.
- D) Considerar, evaluar y sugerir modificaciones en la institución escolar.
- E) Propiciar la participación efectiva de los alumnos, promoviendo la interacción entre ellos y con el docente.

De acuerdo con Atrio (1997) la función psicopedagógica atiende a la institución en su conjunto y la misma debe ser ejecutiva en relación a metodologías y técnicas a desarrollar para la superación de un conflicto de aprendizaje dado. El autor expresa “(...) nuestra función deberá generar y generarnos espacios para pensar en nuestro hacer, en el por qué y para qué del hacer, en el cuándo y cómo y desde qué estrategia se podrá abordar esta institución”. (p.57).

El Proyecto Educativo Institucional (PEI) perteneciente a la institución escogida, define el rol del Orientador y especifica la doble función que aquella persona debe cumplir. En el caso sobre el que se ha trabajado, dicho rol es desempeñado por una psicopedagoga.

Por un lado, la psicopedagoga se encuentra a cargo de la conducción y organización de un grupo específico de estudiantes. Fomenta la comunicación entre los mismos, entre ellos y sus docentes, entre la familia y la escuela y finalmente entre los profesionales que trabajan con cada joven y los miembros de la institución. Realiza el acompañamiento pedagógico del grupo, convirtiéndose en un mediador y facilitador de los aprendizajes.

También colabora con directivos y docentes en todo lo referente al quehacer educativo, sugiere estrategias de intervención y modalidades adecuadas según las características de cada alumno para las diversas asignaturas.

Por otro lado, tiene a su cargo el espacio curricular denominado “Taller de Estudio”, con una cantidad total de nueve horas cátedra para 1º año. Esta asignatura prosigue el fin de colaborar, a través de estrategias específicas, en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, promover hábitos de estudio y conductas tendientes a la socialización.

Los Objetivos Institucionales son:

- Guiar al alumno para que descubra y desarrolle sus posibilidades físicas, intelectuales y afectivas de modo que acepte y supere sus propias cualidades y limitaciones.
 - Desarrollar la capacidad de permanente aprendizaje.
 - Fomentar la evolución del pensamiento lógico y la adquisición del juicio crítico.
 - Desarrollar las competencias necesarias en el uso de las tecnologías como medio válido para el desarrollo laboral.
 - Orientar la inserción al mundo laboral, tomando en cuenta las posibilidades que cada joven presente.
 - Lograr la inclusión en la comunidad regional y nacional, comprendiendo su pasado histórico a fin de construir su futuro como personas autónomas, solidarias y responsables.

Los Objetivos Generales del sector son:

- Brindar un servicio educativo especializado para la inserción laboral de jóvenes con NEE
- Promover el crecimiento integral a través de valores tendientes al bien común.
- Garantizar el logro de los objetivos mínimos requeridos en cada ciclo.
- Favorecer la adquisición de conocimientos, procedimientos y valores según las posibilidades que presente cada uno.
- Facilitar la integración de jóvenes con NEE al sector productivo de la sociedad.

HABILIDADES BÁSICAS DE PENSAMIENTO

Las exigencias de una eficiencia cognitiva nos obligan a ser capaces de organizar la información que recibimos en unidades o conjuntos significativos (Lipman, 1998). De acuerdo con Navarro (2004) la cognición puede y debe cumplir ambas funciones, organizar y almacenar información y transformarla en la generación de productos nuevos. El pensamiento humano no debe concebirse en forma reduccionista como la capacidad de almacenar información, ignorando su potencialidad de procesamiento y transformación.

Toda habilidad de pensamiento es definida como un producto que se expresa mediante un conjunto de conductas, las cuales revelan que una persona piensa. Las Habilidades de Pensamiento (HP), de acuerdo con Campirán (1999), son un tipo especial de procesos mentales que permiten el manejo y la transformación de la información.

El autor sostiene que las HP son procesos que pueden clasificarse en tres niveles de acuerdo al tipo de comprensión que producen en la persona, es decir, básico, analítico y crítico. Dichos procesos se manifiestan en conductas que pueden ser observadas, guiadas e incluso podrían ser útiles para la instrucción de otras conductas. El proceso evolutivo de una HP se desarrolla en tres etapas:

- Origen: el cual se logra al propiciar el surgimiento de una habilidad a través de una estimulación adecuada.
- Desarrollo: el mismo se logra vigilando la práctica constante de dicha habilidad.
- Madurez: es la resultante de la aplicación sostenida de la habilidad, cuyo uso facilita la transferencia.

De Sánchez (1991) señala que la práctica de procedimientos, bajo condiciones controladas, genera las HP. Según la autora, el proceso existe por sí mismo independientemente de la persona que lo ejecuta; el procedimiento proviene de la operacionalización del proceso y la habilidad es una facultad de la persona, cuyo desarrollo requiere de un proceso sistemático y deliberado.

Para la autora, los procesos de pensamiento también se agrupan de acuerdo a sus niveles de complejidad y abstracción de la siguiente manera:

- Básicos: están constituidos por seis operaciones elementales (observación, comparación, relación, clasificación simple, ordenamiento y clasificación jerárquica) y tres procesos integradores (análisis, síntesis y evaluación). Estos procesos son los pilares sobre los cuales se apoyan la construcción y organización del conocimiento y razonamiento.
- Superiores: son estructuras procedimentales complejas de alto nivel de abstracción como los procesos directivos (planificación, supervisión, evaluación y retroalimentación), ejecutivos, de adquisición de conocimiento y discernimiento.
- Metaprosesos: están constituidos por estructuras complejas de nivel superior que rigen el procesamiento de la información y regulan el uso inteligente de los procesos.

Los niveles de procesamiento están secuenciados; cada nivel, a partir del primero, sirve de base para la construcción de los niveles que continúan.

En lo que se refiere específicamente a las Habilidades Básicas de Pensamiento (HBP), Guevara (2000) sostiene que son aquellas habilidades de pensamiento que sirven para sobrevivir en el mundo cotidiano, tienen una función social. De allí su importancia en reconocerlas para saber utilizarlas y hacer transferencia de ellas de manera consciente, lo cual posibilita comprender de manera general cualquier situación o tema.

Las HBP incluyen, entre otros aspectos, habilidades intelectuales que implican dirigir la atención para observar un fenómeno, compararlo, describirlo, clasificarlo, relacionarlo, analizarlo y evaluarlo.

Estas habilidades se aplican a cualquier situación de aprendizaje y de la vida cotidiana, ya que participan en la comprensión, la formulación de inferencias, la predicción y la solución de problemas (Campirán 1999).

Por otro lado, se consideran como un puente y base para las Habilidades Analíticas del Pensamiento (HAP) las cuales surgen de las HBP cuando éstas se refinan y se logra la metacognición. Cabe resaltar que las HBP no deben verse como un fenómeno lineal y segmentado, sino que deben reconocerse en su conjunto.

En síntesis, las HBP son procesos mentales que permiten el manejo y la transformación de la información. Facilitan la organización y reorganización de la percepción y la experiencia. Por medio de dichos procesos se comprende, reflexiona, analiza, argumenta, crean y recrean realidades, se construyen y reconstruyen significados.

Campirán (1999) afirma que el desarrollo de las HP se promueve mediante la aplicación del modelo metodológico didáctico denominado *Comprensión Ordenada del Lenguaje (COL)*¹ el cual permite reconocer los

¹ COL, Comprensión Ordenada del Lenguaje. Modelo metodológico didáctico diseñado y propuesto por el Ministro Ariel Campiran Salazar en México, Facultad de Filosofía

conocimientos, habilidades y actitudes que son requeridos para transitar desde el nivel básico de pensamiento, hacia los niveles analítico, crítico y creativo.

El modelo COL se compone de tres submodelos análogo al esquema del funcionamiento computacional. El primero se refiere a la *estimulación plurisensorial de la inteligencia* que correspondería al *input* (entrada-estímulo), el segundo a la bitácora *orden del pensamiento* que representaría al procesamiento como tal. El tercero está relacionado con los *niveles de comprensión* y corresponderían al *output* (salida-respuesta).

La *estimulación plurisensorial de la inteligencia* postula que para aprender a pensar es necesario recibir del entorno una estimulación plurisensorial, no solo verbal y auditiva.

Respecto al *orden de pensamiento* establece que el aprendiz debe desarrollar la habilidad de procesar la información en orden y de manera completa, haciendo hincapié en que el dominio de un tema a través del lenguaje implica responder siete preguntas claves: ¿de qué se está hablando? ¿Qué te preocupa de eso? ¿Tú qué piensas al respecto? ¿Qué estás presuponiendo? ¿En qué te basas para pensar así? ¿Puedes dar un ejemplo? ¿Qué piensas del siguiente ejemplo?

Finalmente resalta la importancia de reconocer el nivel de respuesta que elabora el aprendiz de acuerdo al tipo de habilidades de pensamiento que emplea para procesar la información, las cuales pueden ser básicas, analíticas o críticas. Dichos *niveles de comprensión* son:

Nivel Pre-reflexivo de COL: correspondiente a las Habilidades Básicas. Proporciona al aprendiz la experiencia de comprender de manera general cualquier situación y son útiles para la vida cotidiana. Necesario para el nivel analítico.

Nivel Reflexivo de COL: correspondiente a las Habilidades Analíticas. Centrado en los componentes y las relaciones. Aquí es donde el aprendiz gana claridad, precisión, rigor lógico y epistémico. Necesario para el nivel crítico.

Nivel Experto de COL: correspondiente a las Habilidades Críticas y Creativas. En este nivel existe la originalidad, la propuesta de modelos propios, evaluación de teorías con una perspectiva amplia.

Otro de los conceptos que caracteriza a las HP se relaciona con la transferencia, en el sentido de que el aprendiz pueda aplicar habilidades de pensamiento desarrolladas en un contexto, a circunstancias diferentes de la vida cotidiana tanto personal como académica.

Al respecto, Cazares (1999) menciona que el proceso de transferencia es “el conjunto de actividades que se inician con el conocimiento de un tópico, susceptible de ser aplicado en situaciones análogas”. La transferencia no es tarea sencilla, pues requiere de un proceso que comprende una ejercitación suficiente a fin de desarrollar una habilidad que finalmente pueda ser transferida a otros contextos.

Caracterización de las Habilidades Básicas de Pensamiento (HBP)

Las HBP son básicas no porque sean procesos simples, sino porque constituyen la base para desarrollar el pensamiento analítico, crítico, creativo y valorativo o pensamiento complejo.

A continuación se presentan las habilidades que propone Cruz (1999) para el nivel pre-reflexivo de COL: observación, comparación, relación, clasificación y descripción.

Observación: es uno de los procesos básicos del pensamiento a través del cual tenemos el primer contacto con el mundo que nos rodea. De acuerdo con De Sánchez (1995, citado en Cruz, 1999) es el proceso mental de fijar la atención en una persona, objeto, evento o situación, a fin de identificar sus características. Las mismas han de estar representadas mentalmente y archivadas de modo que sean útiles y recuperables en el momento que se desee.

La observación tiene lugar en dos momentos; un momento concreto, relacionado con el uso de los sentidos para captar las características de la persona, objeto, evento o situación; y un momento abstracto, el cual alude a la reconstrucción mental que se hace del objeto de observación.

La observación es directa cuando el objetivo que se define indica el uso de los sentidos de la persona que realiza el proceso (fuente primaria). También puede ser indirecta cuando el objetivo indica la identificación de características de una persona, objeto, evento o situación a través de otras personas o medios de comunicación (fuente secundaria).

Campirán explica el proceso para realizar una buena observación mediante una serie de pasos:

1. Identificar el objeto de observación.
2. Definir el propósito de la observación.
3. Fijar la atención en las características relacionadas con el propósito.
4. Darse cuenta del proceso de observación.

El autor agrega que la naturaleza o grado de conocimiento que se tenga de la persona, objeto, evento o situación y la influencia del observador, son factores que deben ser considerados ya que influyen en la observación. La misma debe procurar ser lo más objetiva posible.

Comparación: según De Sánchez (1995, citado en Cruz, 1999) es una extensión de la observación para determinar semejanzas y diferencias en base a variables seleccionadas. Una variable es un tipo de característica del objeto observado. La comparación se fundamenta en la información que proporciona la observación. La misma puede realizarse entre dos o más personas, objetos, evento o situaciones, para lo cual es conveniente identificar primero los elementos comunes que puede haber entre los objetos de comparación.

El establecimiento de semejanzas permite generalizar y el de diferencias posibilita particularizar. Como consecuencia de ambos, se logra comparar. Dentro de este proceso la variable cobra un valor fundamental al tratar de

identificar y especificar variable por variable, las características que hacen a dos personas, objetos, eventos o situaciones, que se comparen, sean semejantes o diferentes entre sí. Resulta primordial establecer las diferencias, es decir, aquellas características que distinguen a los objetos de comparación; así como establecer las semejanzas, aquellas características idénticas o similares de personas, objetos, eventos o situaciones.

La comparación constituye el paso previo para establecer relaciones entre pares de características de personas, objetos, eventos o situaciones.

Relación: el proceso de relación consiste en establecer nexos entre dos características de un objeto o situaciones referidas a una misma variable (De Sánchez, 1995). Se toman las semejanzas y diferencias para establecer conexiones entre ellas, las cuales se expresan mediante la emisión de juicios, es decir afirmación o negación de algo. La autora explica que la mente humana realiza abstracciones de la información obtenida de la observación y comparación para establecer nexos entre los datos.

Por lo tanto, establecer relaciones implica avanzar un paso más allá en el procesamiento de la información, ya que se consideran pares de características de una misma variable provenientes de la comparación y se conectan mediante un nexo entre ellas.

En este proceso se involucran entonces otras habilidades, como la observación al fijar la atención; y la comparación al identificar diferencias y semejanzas.

Clasificación: este proceso permite organizar el mundo que nos rodea, comprender con mayor facilidad hecho y fenómenos, definir conceptos, realizar generalizaciones.

De acuerdo con De Sánchez (1995, citado en Cruz, 1999) la clasificación es un proceso mental que permite realizar dos tipos de operaciones: por un lado, agrupar conjuntos de objetos en categorías denominadas "clases". Por otro, establecer categorías conceptuales, denominaciones abstractas que se

refieren a un número limitado de características de objetos o eventos, mas no a los objetos directamente.

El proceso de clasificación permite identificar personas, objetos, eventos o situaciones que jamás han sido vistas, identificar o definir conceptos y plantear hipótesis.

Para separar un conjunto de elementos en clases, es necesario dividirlo en subconjuntos, de modo tal que los elementos de cada subconjunto compartan las mismas *características esenciales*. Estas características son aquellas compartidas por un conjunto de personas, objetos, eventos o situaciones, basándose en sus semejanzas y diferencias.

La clasificación es un proceso con múltiples aplicaciones en el procesamiento de la información ya que permite organizar el mundo real en categorías, es la base de la definición de conceptos y un ejercicio que amplía el autoaprendizaje. Además es un punto de partida para desarrollar otros procesos de más alto nivel cognoscitivo, como la clasificación jerárquica, la evaluación, el análisis y la toma de decisiones.

Descripción: describir según De Sánchez (1995, citado en Cruz,1999) es dar cuenta de lo que se observa, se compara, se conoce, se analiza. En un primer nivel de conocimiento, describir consiste en dar cuenta de las características de una persona u objeto. En el nivel reflexivo o analítico, se describen relaciones, causas y efectos, así como cambios y fenómenos.

Este es el proceso mediante el cual se informa de manera clara, precisa y ordenada las características del objeto de la observación.

Una herramienta fundamental de la descripción es la utilización de una guía de preguntas orientadoras, por ejemplo: En relación a una persona: ¿Quién es? ¿Cómo es? ¿Cómo se llama? ¿Qué edad tiene? ¿A qué se dedica? En relación a un objeto: ¿Qué es? ¿Qué tiene? ¿Qué hace? ¿Para qué se usa? Respecto a un evento o situación: ¿Dónde? ¿Cuándo? ¿Por qué? ¿Quiénes? ¿Qué pasó?

Sintetizando, para describir es necesario definir el propósito de la descripción, elaborar las preguntas guía, fijar la atención en las características relacionadas con las preguntas, describir ordenadamente (producto de la observación, comparación, relación y clasificación), listar la característica y percatarse del proceso realizado para describir.

Desarrollo de las HBP y su abordaje

En cuanto al desarrollo de las HBP, existen diversas propuestas basadas en los fundamentos de la psicología cognitiva del aprendizaje.

Navarro (s/f) explica que para promover este desarrollo es fundamental colocar al alumno como centro de atención durante las clases y concentrar el proceso educativo en el aprendizaje, más que en la enseñanza.

Se trata de que el alumno “aprenda a aprender”, a regular conscientemente sus procesos de adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades (Sternberg 1987).

Para el logro de estos propósitos Navarro propone la fragmentación de acto educativo en cuatro factores fundamentales: el rol del profesor como mediador y facilitador del aprendizaje, la metodología de enseñanza basada en procesos, la orientación en el diseño de los materiales instruccionales del docente y del alumno, el monitoreo y la transferencia de aprendizaje a otras áreas académicas y a la vida cotidiana.

En este mismo sentido, Lipman (1998) explica que un diseño curricular se encuentra secuenciado, por lo tanto la presentación de las habilidades a desarrollar deben tener un orden lógico. El resultado se convierte en una secuencia que se inicia con las habilidades básicas como comparar, distinguir y relacionar (habilidades de orden inferior). Luego sitúa a la clasificación, la seriación, el razonamiento analógico y las inferencias inmediatas (habilidades de orden medio). Por último alcanza al razonamiento silogístico y al uso de criterios (habilidades de orden superior).

Por otro lado, Campirán, Guevara y De Sánchez (2000) plantean una estrategia didáctica, a la cual denominan “bitácora COL”, que despierta, desarrolla y perfecciona habilidades y actitudes. La misma consiste en un apunte que recoge a manera de diario de campo cierta información. Posee tres niveles conformados por una serie de preguntas específicas.

Los componentes del primer nivel son las preguntas *¿qué pasó?* *¿Qué sentí?* *¿Qué aprendí?* Los que integran el nivel avanzado son las preguntas *¿qué propongo?* *¿Qué integro?* *¿Qué invento?* Por último, los componentes del nivel experto comprenden el manejo de las seis preguntas anteriores y algunas más que podrían añadirse *¿qué quiero lograr?* *¿Qué estoy presuponiendo?* *¿Qué utilidad tiene?*

Las tres preguntas correspondientes al primer nivel, conducen a una estimulación simultánea de la observación en diferentes niveles y ligadas a las facultades mentales: memoria, emoción, intelecto, imaginación y voluntad.

Mediante la pregunta *¿qué pasó?* Se desarrolla la atención concreta, al iniciarse con la observación basada en la sensopercepción y culminar con la concentración frente al objeto externo. A través de la pregunta *¿qué sentí?* se desarrolla la atención abstracta externa-interna, la cual comienza con la observación basada en la imagen corporal-afectiva y termina con una integración de la observación lógica y de la inteligencia emocional. Finalmente, con la pregunta *¿qué aprendí?* se desarrolla la atención cognitiva concreta y abstracta, comenzando con la expresión general de aspectos cognitivos internos y externos, para finalizar con la expresión de detalle de dichos aspectos mediante el lenguaje.

La elaboración de la Bitácora COL apoya la memoria y estimula los procesos de pensamiento, permite desarrollar a metacognición, despertar actitudes de autogestión y responsabilidad para organizar las ideas. Es importante destacar que la misma debe elaborarse con convicción, es decir voluntariamente.

La dinámica de esta estrategia consiste en propiciar su elaboración, responder las preguntas de manera escrita, leerlas en grupo, retroalimentar el contenido por parte del grupo y del mediador, hacer metacognición de la dinámica y realizar las siguientes bitácoras.

Campirán y otros (2005) resaltan la importancia de la lectura de cada bitácora en el grupo para alcanzar la metacognición, aprender de lo observado y experimentado. De esta manera se retroalimenta la Bitácora COL.

La retroalimentación alude a la información que se da sobre una acción determinada respecto a un criterio específico, lo cual permite comparar aquello que se observa respecto de lo que se espera. La retroalimentación es fundamental para el cambio de actitudes.

Este intercambio se vuelve provechoso para quien lee la bitácora a fin de que advierta algo que no ha logrado darse cuenta solo. Supone además otras habilidades como escuchar, empatizar y no juzgar.

Sánchez Dorantes (s/f) explica que la experiencia de escuchar la bitácora de los demás, permite al estudiante reconocerse en el discurso del otro y así identificar sentimientos no expresados o reconocidos, centrar la atención y hacer explícito lo implícito. Obliga a reflexionar y posibilita la metacognición. Destaca la importancia que posee la dimensión grupal como condición para el funcionamiento de la bitácora, ya que el grupo funciona como espejo y facilitador.

Respecto de la relevancia que cobra la metacognición mediante la utilización de la bitácora, Dorado (1996) define a la misma como “la capacidad que tenemos de autorregular el propio aprendizaje, es decir de planificar qué estrategias se han de utilizar en cada situación. Aplicarlas, controlar el proceso, evaluarlo para detectar posibles fallas y como consecuencia transferir todo ello a una nueva actuación”.²

² Disponible en <http://www.xtec.cat/~cdorado/cdora1/esp/metaco.htm>

Esta concepción implica dos dimensiones muy relacionadas. Por un lado, el conocimiento sobre la propia cognición y la toma de conciencia del funcionamiento de nuestra modalidad de aprendizaje. Por otro lado, la regulación, planificación y evaluación de las actividades cognitivas.

Para García y La Casa (1990) la metacognición tiene que ver con el conocimiento que una persona tiene de las características y limitaciones de sus propios recursos cognitivos, el control y la regulación que ella puede ejercer sobre tales recursos.

Pozo (1990) plantea que si una persona tiene conocimiento de sus procesos psicológico propios, podrá usarlos eficazmente en la planificación de sus estrategias de aprendizaje, es decir, las secuencias de procedimientos y actividades cognitivas que se integran para facilitar la adquisición, almacenamiento y utilización de información.

Cobran relevancia las palabras de Campirán (1999) cuando concluye afirmando que las personas que toman decisiones adecuadas, que logran alcanzar la madurez a través de la reflexión y la metacognición, son aquellas que han desarrollado sus habilidades de pensamiento.

ENCUADRE METODOLOGICO

PROBLEMA

¿Qué estrategias de intervención implementa una psicopedagoga en el espacio curricular “Taller de Estudio” para promover el desarrollo de las Habilidades Básicas de Pensamiento de adolescentes con Necesidades Educativas Especiales que asisten a 1° año de una escuela secundaria del ámbito de gestión privada, ubicada en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires?

OBJETIVO GENERAL

Conocer y comprender las estrategias de intervención que implementa una psicopedagoga en el espacio curricular “Taller de Estudio”, para promover

el desarrollo de las HBP de los adolescentes con NEE que asisten a 1º año de la escuela seleccionada.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Describir las estrategias observadas en las clases a cargo de la Psicopedagoga.

- Relevar desde el discurso de la psicopedagoga, los motivos por los cuales selecciona e implementa dichas estrategias.

- Analizar las estrategias descritas y el discurso relevado de la psicopedagoga, a la luz del marco teórico.

MÉTODO

El trabajo de indagación es de abordaje cualitativo-descriptivo. El mismo se sustentará en el análisis de los resultados obtenidos a través de las observaciones de clases y la entrevista realizada a la Psicopedagoga a cargo de 1º año de la escuela seleccionada.

Como lo indica Sabino (1992), la investigación descriptiva se ocupa de describir algunas características fundamentales de conjuntos homogéneos de fenómenos. Utiliza criterios sistemáticos que permiten poner de manifiesto la estructura o el comportamiento de los fenómenos en estudio, proporcionando de ese modo información sistemática y comparable con la de otras fuentes.

Se parte de una descripción organizada y lo más completa posible de una cierta situación, para permitir en otra fase distinta del trabajo, trazar proyecciones u ofrecer recomendaciones específicas.

INSTRUMENTOS

Se utilizan la observación de clases y la entrevista semidirigida.

La observación se utiliza como instrumento principal. Como señala Sabino (1992), la misma consiste en el uso sistemático de nuestros sentidos

orientados a la captación de la realidad que queremos estudiar, permitiendo recoger aquellos datos primarios que surgen del contacto directo con la realidad empírica.

Las observaciones se complementan con una entrevista semidirigida realizada a la psicopedagoga de la institución seleccionada. Se espera que dicho instrumento nos permita recoger información acerca de los motivos y decisiones tomadas por la profesional para trabajar en clase.

CONTEXTUALIZACIÓN

El colegio escogido pertenece al ámbito de gestión privada y se encuentra ubicado en el barrio de Constitución de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Está emplazado en un edificio de 6 pisos, que atiende los niveles primario, secundario y secundario para adultos. Cuenta con una población estudiantil total de 300 alumnos aproximadamente; en el nivel secundario estudian 150 jóvenes.

Este instituto es el primero en el Área Especial que da la posibilidad a niños, jóvenes y adultos con Necesidades Educativas Especiales para que, al igual que cualquier niño y adolescente, puedan transitar todas las etapas del sistema educativo.

Se caracteriza por atender adolescentes y jóvenes con dificultades de aprendizaje, cuyo potencial intelectual les permite adaptarse a las exigencias de los objetivos institucionales y a las demandas propias de la formación laboral.

La jornada escolar es de 8 a 15.30 hs., incluyendo un periodo de almuerzo de 40 minutos.

Cada curso tiene aproximadamente 12 alumnos. Cuenta con un Orientador por grupo que lo acompaña durante toda la jornada. Dicho

profesional se ocupa de la contención afectiva y tiene a su cargo las horas de Taller de Orientación y Estudio. Allí se explican y/o refuerzan los contenidos o actividades que pudieran quedar pendientes de las diferentes asignaturas, se abordan temas referidos a la actualidad y se prepara al alumnado para una futura inserción laboral.

A los fines de este estudio, se trabajará con el curso de 1º año, y su Orientadora es una Psicopedagoga que cuenta con 9 horas cátedra semanales.

LIMITACIÓN DEL ESTUDIO

El estudio arroja una serie de conclusiones que no pueden generalizarse por tratarse de un trabajo de indagación que sólo releva las estrategias implementadas por una psicopedagoga en un curso específico, en una escuela secundaria de gestión privada que recibe adolescentes con NEE, durante el ciclo lectivo 2014.

DESCRIPCIÓN DE DATOS

En esta instancia, a los efectos de analizar los datos relevados en el campo, se diseña una matriz en la que se describen las estrategias implementadas por una Psicopedagoga en el espacio curricular “Taller de Estudio”, para promover el desarrollo de las HBP. La misma se divide en seis dimensiones: **observación, descripción, comparación, relación, clasificación y metacognición.**

Asimismo, se complementa dicho análisis con una entrevista realizada a una Psicopedagoga (Psp.) (Las preguntas pueden verse en Anexo I, pág. 60)

ESTRATEGIAS UTILIZADAS PARA PROMOVER EL DESARROLLO DE LAS HBP

DIMENSIONES	PSICOPEDAGOGA			ESTUDIANTES		
CLASE	1	2	3	1	2	3
Observación	Durante una visita a MALBA propone observar las obras que les muestran de artistas latinoamericanos. Luego en clase entrega dos imágenes de Juanito Laguna (Berni) para que observen.	En clase, a partir de un libro de arte, propone observar las obras escogidas de Berni y Van Gogh. Primero es un trabajo individual y luego en duplas.	Propone un ejercicio de observación directa/indirecta. En duplas deberán observar por 6 minutos una obra designada. Luego se retiran las obras y cada uno debe comentar lo que recuerda de la misma. Al finalizar se entrega la obra nuevamente a cada dupla.	Se muestran atentos ante las obras. Algunos realizan preguntas y comentarios acerca de las mismas. Como la técnica utilizada, año de realización, contexto sociopolítico.	En el trabajo individual se muestran concentrados y en silencio durante la observación de las obras. En el trabajo en duplas exponen en forma oral lo observado por cada uno y debaten sobre esto.	Observan la obra durante 6 minutos y comentan lo que recuerdan.
Descripción	Propone realizar una descripción por escrito	Propone realizar una descripción individual	Luego del ejercicio, propone realizar una	Los estudiantes trabajan	Los estudiantes trabajan	Los estudiantes trabajan en duplas

	de alguna de las obras de MALBA.	escrita de las obras de Berni.	descripción escrita de la obra de cada dupla. Entrega una guía de preguntas orientadoras para describir.	individualmente escribiendo las descripciones de las obras.	individualmente escribiendo las descripciones de las obras.	intercambiando sus puntos de vista para realizar la descripción de la obra utilizando la guía de preguntas
Comparación	Propone que comparen las obras observadas durante la visita.	Propone comparar la experiencia de cada uno durante la observación de las obras en el MALBA, con la experiencia de observar las obras designadas para el trabajo en el aula.	Propone comparar lo que habían recordado de la obra luego de observarla 6 minutos, con la descripción escrita realizada con la obra en mano.	Comparan la información que poseían sobre los artistas y sus obras, con la nueva información que reciben durante la visita.	Comparan lo que pudieron observar en cada oportunidad. Debaten sobre semejanzas y diferencias entre las obras observadas. También en relación a lo que ellos sintieron y aprendieron en cada experiencia.	Comparan sus puntos de vista acerca de las obras, y las diferencias entre las mismas.
Relación	Propone que relacionen la experiencia en el MALBA con el trabajo realizado en el aula con	Propone establecer alguna relación entre las obras del MALBA y las trabajadas en	No se observa	Se observa en el trabajo escrito	Un estudiante menciona que en ambas experiencias pudieron observar y	No se observa

	las obras de Berni.	clase.			trabajar con obras de artistas, sin importar el lugar.	
Clasificación	No se observa	No se observa	No se observa	Clasifican las obras en pintores latinoamericanos y europeos	No se observa	No se observa
Metacognición	Luego de realizar las descripciones, se hace una puesta en común de lo que cada uno escribió.	A partir de las dos experiencias, los estudiantes deben responder por escrito a tres preguntas: ¿qué pasó? ¿qué sentí? ¿qué aprendí?	Propone un debate en el cual cada uno pueda comentar su reflexión acerca del ejercicio realizado.	Todos leen en voz alta sus producciones y debaten acerca de las diferencias entre las descripciones leídas.	Leen sus respuestas a las tres preguntas y se anotan en el pizarrón. Luego debaten sobre las diferencias y semejanzas que hay entre ellas y manifiestan oralmente lo que cada uno aprendió. Esto mismo aparece en el trabajo escrito.	Todos participan en forma oral dando sus puntos de vista sobre estas experiencias. Uno de ellos menciona que han trabajado las habilidades de pensamiento observación y descripción.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS

En relación a la dimensión **observación**, la psicopedagoga propone a los estudiantes situaciones de observación directa e indirecta. Esto es posible debido a un primer momento de observación concreta y luego a uno abstracto.

La **descripción** se promueve por medio de una producción escrita que los estudiantes realizan en forma individual o grupal, la cual informa de manera clara, precisa y ordenada las características observadas en cada obra de arte.

En cuanto a la **comparación** se infiere que, si bien la psicopedagoga alienta a los estudiantes a comparar y ellos logran establecer ciertas diferencias y semejanzas entre las obras de arte y sus propias experiencias, no se manifiestan explícitamente cuáles son las variables seleccionadas para realizar la comparación.

La **relación** se puede establecer debido a que los estudiantes han desarrollado previamente la comparación de las obras y de sus experiencias personales. Coincide con la conceptualización de De Sánchez, ya que los adolescentes expresan mediante la emisión de juicios, los nexos o conexiones que han establecido entre las semejanzas y diferencias observadas.

En cuanto a la **clasificación** cabe destacar que en las clases observadas, no se advierten estrategias implementadas por la psicopedagoga para su desarrollo. Sin embargo, los estudiantes clasifican las obras de arte de acuerdo al origen de sus artistas. Podríamos decir que lograron organizarlos en dos categorías: latinoamericanos y europeos.

En relación a la **metacognición** se sugiere la elaboración de la Bitácora COL como estrategia didáctica que apoya la memoria y estimula los procesos de pensamiento. La retroalimentación que se genera por medio de la lectura en voz alta y los intercambios de opiniones, permiten que aquel que lee advierta algo que no ha logrado darse cuenta solo.

Las narrativas de la psicopedagoga demuestran un especial interés en desarrollar esta habilidad al expresar:

Psp.: “Me interesa que los estudiantes puedan reflexionar sobre sus procesos de aprendizaje.”

Psp.: “(...) se daban cuenta de las diferencias entre unos y otros, de detalles que habían pasado por alto”.

Psp.: “Lo interesante es que ellos mismos se dan cuenta de esto y comentan: - esto es metacognición”.

Psp.: “La diferencia es que cuando los chicos conocen cuáles son estas HBP, son conscientes de cuándo y cómo utilizarlas”.

Teniendo en cuenta el discurso de la profesional, podría decirse que las estrategias implementadas promueven el desarrollo de las HBP considerando que dichas habilidades se desarrollan para que la persona “aprenda a aprender” y sean la base del pensamiento reflexivo y crítico.

Por otro lado, enfatiza y sostiene este desarrollo en sus clases ya que considera que dichas habilidades se aplican en todos los órdenes de la vida, no solo en lo que respecta a lo académico, sino que tienen una función social. Y las mismas pueden trabajarse durante el transcurso del nivel secundario.

Psp.: “Son las capacidades que subyacen en el propio desarrollo y que además van a utilizar en todas las materias y en su vida cotidiana. Estas habilidades se desarrollan para que la persona “aprenda a aprender”. Puede partir de un cuestionamiento propio que luego aplican en cualquier área de sus vidas”.

Psp.: “Promover el desarrollo de las HBP es una tarea que se puede hacer desde el nivel secundario y lo ideal sería que se trabajara como un eje transversal desde todas las materias.”

Del análisis puede identificarse coherencia entre el discurso de la psicopedagoga y las estrategias implementadas durante las clases.

CONCLUSIONES

Teniendo en cuenta las dimensiones destacadas y analizadas, puede concluirse que, para cada una de ellas existe una estrategia que interviene para promover el desarrollo de las HBP, ya sea en forma individual o grupal, por medio de producciones orales y escritas. El reconocimiento de dichas habilidades permite a los estudiantes, transferir sus conocimientos a distintas áreas de sus vidas, sin caer en un reduccionismo académico.

Se deduce que el basamento teórico es la psicología cognitiva. Desde esta perspectiva, se concibe una enseñanza basada en procesos y propone de esta manera, enseñar a pensar y enseñar acerca del pensar. Esto implica el manejo deliberado de operaciones de pensamiento, enfatiza el desarrollo de las HBP, desarrolla estrategias de resolución de problemas y se basa en la metacognición por medio de la Bitácora COL.

El alumno es el centro de atención durante las clases y el proceso educativo se concentra en el aprendizaje, combinando aprendizajes declarativos y procedimentales. Cobra relevancia el aporte de la teoría de modificabilidad cognitiva, ya que se infiere que no existe límite en el desarrollo intelectual si se cuenta con una adecuada mediación, independientemente de las particularidades del sujeto.

Por lo tanto, el acto educativo se encuentra fragmentado en el rol de la psicopedagoga como mediador del aprendizaje, la metodología de enseñanza basada en procesos, la orientación en el diseño de los materiales del docente y del alumno; y la transferencia de aprendizaje a otras áreas académicas y de la vida cotidiana, tal como lo expresa Navarro.

Por último se resalta el rol de la Psicopedagoga dentro de la institución educativa como facilitador y orientador de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Destacando la importancia de su trabajo de mediación para la apropiación de competencias cognitivas de los estudiantes.

Dentro de sus funciones también le corresponde la atención a las NEE y el diseño de estrategias que propicien el aprendizaje, la capacidad de trabajar en equipos interdisciplinarios con el objetivo de contribuir al desarrollo integral del estudiante, de manera que sea él mismo quien alcance un aprendizaje autónomo, una participación activa, crítica y transformadora en la sociedad (García, Moreno, Torrego citado en Bassedas, 1993).

A modo de reflexión final, se desataca la palabra de Bisquerra (1995) quien define la orientación psicopedagógica como un proceso de ayuda continua a todas las personas en todos sus aspectos para vivir con mayor plenitud, buscando la felicidad de los individuos y la máxima armonía en toda la sociedad.

BIBLIOGRAFIA

Bibliografía citada

Campirán, A., Guevara, G. y Sánchez, L. (1999). Habilidades de pensamiento crítico y creativo. México: Colección Hiper-COL.

Guevara, G. (2000). Habilidades Básicas. México: Facultad de Filosofía, U.V.

Perrenoud, P. (2007). Pedagogía diferenciada: de las intenciones a la acción. Madrid: Popular.

De Sánchez, M. (1991). Desarrollo de habilidades del pensamiento. Procesos básicos del pensamiento. México: Trillas.

Lady Meléndez Rodríguez. (2004). Estrategias de desarrollo del pensamiento para la superación de limitaciones intelectuales. II Congreso Internacional de Discapacidad Intelectual, Medellín-Colombia. Recuperado de <http://matebrunca.com/wp-content/uploads/2013/05/Educ-Esp-Estrategias-de-desarrollo-del-pensamiento-Costa-Rica1.pdf>

Amestoy de Sánchez, M. (2002). La investigación sobre el desarrollo y la enseñanza de las habilidades de pensamiento. En *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 4, (1). México. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-amestoy.html>

Leena Mangrulkar, Cheryl Vince Whitman, Marc Posner. (2001). Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes. Organización Panamericana de la Salud. Latinoamérica. Recuperado de http://www.buenosaires.esc.edu.ar/areas/des_social/adic/pdf/habilidades_para_la_vida.pdf

- Edel Navarro, R. (s/f). La educación y el desarrollo de habilidades cognitivas. En *Revista de la Universidad Cristóbal Colón*. Málaga (17-18). Recuperado de www.eumed.net/rev/rucc/17-18/
- Riviere, A. (1987). *El sujeto de la psicología cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Pozo, J.I. (1993). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Puente Ferraras, A. (1998). *Cognición y Aprendizaje*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Searle, J. (1984). *Mentes, cerebros y ciencia*. Madrid: Cátedra.
- Digistani, E. (2011). *El cerebro y el aprendizaje*. Buenos Aires.
- Ortony, A. (1996). *La estructura cognitiva de las emociones*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- Gagne, E. (1991). *La psicología cognitiva del aprendizaje escolar*. Madrid: Visor.
- Anderson, J.R. (1983). *La arquitectura de la cognición*. Cambridge: Harvard University Press.
- Digistani, E. (s/f). Programa de Enriquecimiento Instrumental de Reuven Feuerstein. Recopilación elaborada por la Profesora.
- Feuerstein, R. (1993). *La teoría de la modificabilidad estructural cognitiva: un modelo de evaluación y entrenamiento de los procesos de inteligencia*. Madrid: Pirámide.
- Feuerstein, R., Klein, P., Tannebaum, A. (1991). *Mediated Learning Experience (MLE): Theoretical Psychosocial and Learning implications*. Inglaterra: Freund Publishing House Ltd.

- Fonseca, V. (1998). La modificabilidad cognitiva en la educación especial y rehabilitación. San Pablo: Apae.
- Marchesi, A., Martín, E. (1990). Del lenguaje del trastorno a las necesidades educativas especiales. Madrid: Alianza.
- Valdez, D. (2009). Ayudas para aprender. Trastornos del desarrollo y prácticas inclusivas. Buenos Aires: Paidós.
- Luque Parra, D. (2003). Trastornos del desarrollo, discapacidad y necesidades educativas especiales: elementos psicoeducativos. OEI – Revista Iberoamericana de Educación. Recuperado de http://www.rieoei.org/deloslectores_Educacion_Especial.htm
- Perrenoud, P. (1990). La construcción del éxito y del fracaso escolar. Madrid: Morata.
- Sklair, C. (2005). De la razón jurídica a la pasión ética. A propósito del Informe Mundial sobre el derecho a la educación de personas con discapacidad. Disponible en <http://aulasinteractivas.educared.org.ar/biblioteca/coordena>
- Borsani, M. J. (2011). Construir un aula inclusiva. Estrategia e intervenciones. Buenos Aires: Paidós.
- Borsani, M. J.; Gallicchio, M. C. (2000). Integración o exclusión. La escuela común y los niños con necesidades educativas especiales. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Moliner, M. (1996). Diccionario del uso del español. Madrid: Gredos.
- Schlemenson, S., Pereira, M., Di Scala, M., Meza, A., Cavalleris, S. (2005). El placer de criar, la riqueza de pensar. Buenos Aires: Noveduc.
- Morin, E. (1998). Articular los saberes: ¿qué saberes enseñar en las escuelas? Buenos Aires: Ediciones Universidad del Salvador.

- Maher, C. (1989). Intervención psicopedagógica en los centros educativos: métodos y procedimientos para aumentar la competencia de los estudiantes. Madrid: Narcea.
- Fortuna Terrero, F. (2008). Estrategias de intervención psicopedagógicas. Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos57/estrategiaspsicopedagogicas/estrategias-psicopedagogicas.shtml>
- Bisquerra (1995). Orígenes y desarrollo de la orientación psicopedagógica. Madrid: Narcea.
- Atrio, N., Galaz, M., Gatti, A. (1997). Espacios psicopedagógicos. Buenos Aires: Editorial Psicoteca.
- Miret, L., Fuster, A., Peris, E., García, D., Saldaña, P. (2002). El perfil del psicopedagogo. Jornadas de fomento de la investigación, Universidad de Jaume. Disponible en http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/79846/Forum_2002_41.pdf?sequence=1
- García, citado en Bassedas, E. (1993). Intervención educativa y diagnóstico psicopedagógico. Barcelona: Paidós.
- Mendia, M. (2008). Evolución histórica de la Educación Especial. El Psicopedagogo como el agente de cambio en el camino hacia la escuela inclusiva. IV Jornadas en Actualizaciones Psicopedagógicas. Recuperado de http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo18/files/Evolucion_historica_de_la_educacion_especial.El_psicopedago.pdf
- Lipman, M. (1998). Pensamiento Complejo y Educación. Madrid: Móstoles.

- Edel Navarro, R. (s/f). La educación y el desarrollo de habilidades cognitivas. En *Revista de la Universidad Cristóbal Colón*. Málaga (17-18). Recuperado de www.eumed.net/rev/rucc/17-18/
- Campirán, A., Guevara, G. y Sánchez, L. (1999). *Habilidades de Pensamiento Crítico y Creativo*. México: Colección Hiper-COL.
- Amestoy de Sánchez, M. (1991). *Desarrollo de Habilidades de Pensamiento. Procesos básicos del pensamiento*. México: Trillas.
- Guevara, G. (2000). *Habilidades Básicas*. México: Facultad de Filosofía, U.V.
- Cazares, F. (1999). *Integración de los procesos cognitivos para el desarrollo de la inteligencia*. México: Trillas.
- Cruz, G. E. (1999). *Habilidades básicas de pensamiento: nivel pre reflexivo de COL*. En Campirán, A., Guevara, G., Sánchez, L. *Habilidades de Pensamiento Crítico y Creativo*. México: Colección Hiper-COL, Universidad Veracruzana.
- Sternberg, R. (1987). *Inteligencia humana II: Cognición, personalidad e inteligencia*. Barcelona, España: Paidós.
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento Complejo y Educación*. Madrid: Móstoles.
- Sanchez Dorantes, L. (s/f). *Apuntes de cátedra*. México: Universidad de Veracruz.
- Dorado, C. (1996). *La metacognición*. *Universidad Autónoma de Barcelona artículo en internet Disponible en: <http://www.xtec.es/~cdorado/cdora1/esp/metaco.htm>*.
- García, J., La Casa, P. (1990). *Procesos Cognitivos Básicos. Años Escolares*. En Palacios, J., Marchesi, A., Coll, C. *Desarrollo Psicológico y Educación*. Madrid: Alianza Editorial.

Pozo, J.I. (1990). Estrategias de Aprendizaje. En Palacios, J., Marchesi, A., Coll, C. Desarrollo Psicológico y Educación. Madrid: Alianza Editorial.

Bibliografía consultada

Amestoy de Sánchez, M. (1991). Desarrollo de habilidades del pensamiento. Procesos básicos del pensamiento. México: Trillas.

Borsani, M. J. (2011). Construir un aula inclusiva. Estrategia e intervenciones. Buenos Aires: Paidós.

Borsani, M. J.; Gallicchio, M. C. (2000). Integración o exclusión. La escuela común y los niños con necesidades educativas especiales. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Digistani, E (2011). El cerebro y el aprendizaje. Buenos Aires.

Feuerstein, R. (1993). La teoría de la modificabilidad estructural cognitiva: un modelo de evaluación y entrenamiento de los procesos de inteligencia. Madrid: Pirámide.

Gagñe, E. (1991). La psicología cognitiva del aprendizaje escolar. Madrid: Visor.

GonzalezCuberes, M. (1997). Chicos especiales e integración, ¿mucho, poquito o nada? Buenos Aires: Lumen.

Luque Parra, D. (2003). Trastornos del desarrollo, discapacidad y necesidades educativas especiales: elementos psicoeducativos. OEI – Revista Iberoamericana de Educación. Recuperado de http://www.rieoei.org/deloslectores_Educacion_Especial.htm

Mannoni, M. (1992). El niño con retardo y su madre. Buenos Aires: Paidós.

Pozo, J. (1994). Teorías cognitivas del aprendizaje. Madrid: Morata

Sabino, C. (1992). El proceso de investigación. Caracas: Panapo

Schnitman, D. (1998). Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad. Buenos Aires, Argentina: Ed. Paidós.

Valdez, D. (2007). Necesidades educativas especiales en trastornos del desarrollo. Argentina: Aique Educación Grupo Editor.

Valdez, D. (2009). Ayudas para aprender. Trastornos del desarrollo y prácticas inclusivas. Buenos Aires: Paidós.

Fuentes

Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Disponible en <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales. Disponible en <http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/3internacionales/3declaracionsalamanca.pdf>

Instituto Los Ángeles. Disponible en <http://losangeles.edu.ar>

Ley de Educación Nacional N° 26.206. Disponible en http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf

Organización Mundial de la Salud. Disponible en www.who.int/es/

UNESCO. Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001107/110753so.pdf>

ANEXO I

Entrevista realizada a la Psicopedagoga

(27/10)

¿Cuáles son los motivos por los cuales trabajas para desarrollar las HBP?

¿Cuáles son las estrategias que utilizas en tu asignatura para el desarrollo de las HBP?

¿Observas algún tipo de dificultad en estos adolescentes que presentan NEE, en relación al desarrollo de sus HBP?

Desde el rol de psicopedagoga dentro de la institución, ¿cuál es tu opinión acerca de promover el desarrollo de las HBP? ¿Crees que es una tarea posible para realizar en el nivel secundario?

ANEXO II

TRABAJOS