

Perspectiva de la orientación psicopedagógica en el aula

Dr. Víctor Hugo Martel Vidal.

Docente Principal de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle

Abstract

Psychopedagogical orientations multidisciplinary, it exceeds the decisions that teacher can adopt with his daily work largely, it involves family dynamics, social context where student lives and the educational institution where the orientation takes place, etc. It must be understood like all actions that we carry out everyday, spontaneous one or integrated to a program elaborated to assist specific educational necessities according to individual differences of students, it is a task that involves diverse actors, teachers, educational authorities, parents and students. That must be the order and not inverse like it is usually raised in traditional teaching. It must conclude incorporating all these actors to student's educational process not only in academic environment, but also in his personal formation.

Key words: Psychopedagogical orientation, psychic activity, adolescence, perception, afferentations of return.

Resumen

La orientación psicopedagógica es multidisciplinaria, excede largamente las decisiones que pueda adoptar el profesor con su labor diaria, involucra la dinámica familiar, el contexto social en el que vive el estudiante, la institución educativa donde se produce la orientación, etc. Entendida como toda acción que realizamos a diario, ya sea esta espontánea o integrada a un programa elaborado para atender necesidades educativas específicas de acuerdo a las diferencias individuales de los alumnos, es una tarea que involucra diversos actores, los maestros, autoridades educativas, padres de familia y finalmente los estudiantes. El orden debe ser ese y no inverso como suele plantearse en la enseñanza tradicional. Debe concluir en incorporar a todos estos actores al proceso educativo del estudiante no solo en el ámbito académico, sino en su formación personal.

Palabras clave: Orientación psicopedagógica, actividad psíquica, adolescencia, percepción, aferentaciones en retorno.

Es urgente analizar la tarea del maestro en el momento actual, a fin de examinar su desempeño en el proceso de la enseñanza-aprendizaje. Uno de los problemas sin atención es el aspecto del desarrollo cognitivo y afectivo del alumno que debido a una serie de factores, y a la naturaleza de la actividad psíquica es heterogénea. A ello se añaden otros factores afectan el proceso, entre los que destacan los estructurales: la falta de recursos en educación que el Estado debe atender por ser una de sus varias tareas, lo cual ocasiona un impacto difícil de superar, desde la precaria infraestructura de los centros educativos, la baja capacidad adquisitiva de la mayor parte de los trabajadores, el bajo nivel de vida de la población, etc.

En este contexto, no ha sido posible entender el heterogéneo desarrollo afectivo y cognitivo de los alumnos, sin considerar que este aspecto de su naturaleza constituye el acceso a cualquier tipo de actividad, sobre todo la educativa. Esto les impide lograr un buen acomodo a la escuela; si es que el alumno no ha logrado cierta autonomía en dicho desarrollo, ese alumno recae necesariamente en las constantes evasiones, experimenta frecuentes estados de ansiedad, se involucra en actos de indisciplina, demuestra comportamientos agresivos así como su falta de atención, incumple con las tareas escolares, obtiene bajo rendimiento, etc. Estas son algunas de las múltiples manifestaciones que demandan de una necesaria orientación psicopedagógica en el aula por el docente.

La perspectiva interpersonal

El estilo interpersonal que se desea establecer con los alumnos plantea una serie de tareas que involucran desde la ambientación adecuada de la institución que propicie la aproximación de todos los miembros de la comunidad educativa, esto debe formar parte modificaciones en la currícula que debe partir de un diagnóstico acerca de las necesidades más urgentes del alumno, del docente y de la institución, sobre todo en los contenidos de las asignaturas.

Para esto, en el trabajo con los alumnos se cuenta con una herramienta valiosa: la implementación de los grupos de autoconocimiento, y se requiere además de un fundamento teórico apropiado que permita comprender la singularidad de la naturaleza humana y orientar el trabajo que debe ser necesariamente interdisciplinario. Esto nos permitirá aproximarnos al descubrimiento de los aspectos sutiles y difíciles de discriminar en el comportamiento afectivo-emocional tanto consciente o no consciente, tanto propias como ajenas en la dinámica educativa al que Gardner (1985) describe de la siguiente manera: "La capacidad medular que opera aquí es el acceso a la propia vida sentimental, la gama propia de afectos o emociones: la capacidad para efectuar al instante discriminaciones entre los sentimientos, y con el tiempo, darles nombre, desenredarlos en códigos simbólicos, de utilizarlos como un modo de comprender y guiar la conducta propia. En esta forma primitiva, la inteligencia interpersonal es apenas poco más que la capacidad de distinguir un sentido de placer que uno de dolor (...) En un nivel más avanzado (...) permite descubrir y simbolizar conjuntos complejos y altamente diferenciados de sentimientos(...)La otra inteligencia personal se vuelve al exterior, hacia otros individuos. Aquí la capacidad medular es la habilidad para notar y establecer distinciones entre otros individuos y, en particular, entre sus estados de ánimo, motivaciones y expectativas". (p.288).

Para esto se requiere de una capacitación del docente cuya formación profesional en la actualidad, no incluye este tipo de habilidades y destrezas, las técnicas en algunos casos son bastante complejas, pero exigen, igualmente de la madurez emocional necesaria. Esto nos prevendrá de aplicaciones defectuosas o destructivas. Desde luego que la implementación de estas técnicas no es factible en aulas con un elevado número de alumnos, donde muchos permanecen en el anonimato. Esto traerá como consecuencia la aplicación de teorías de dominios intersubjetivos, que determina una drástica modificación de las teorías implícitas de los alumnos y maestros simultáneamente. El manejo de estos temas no es sencillo, no solo por la falta de experiencia, sino además por la tradición que comporta la educación masificada.

Uno de los resultados más importantes será seguramente la valoración propia de la conciencia y sus contenidos en el adolescente. Es imprescindible, por lo tanto, la preparación del docente para la ayuda y el acompañamiento de los estudiantes y un asesoramiento profesional psicológico para evaluar el curso de estos acontecimientos en cada caso, en cada estudiante. Otro aspecto importante es la modalidad de presentación de estas intervenciones orientadas al autoconocimiento personal del alumno, la mayéutica socrática muestra una herramienta muy útil para este propósito.

La etapa crítica de la adolescencia

Se produce dentro de dos procesos muy complejos: el desprendimiento de un pasado de la infancia y la realización progresiva del adulto, donde el trabajo de la interioridad es muy singular en cada estudiante, como no ocurre en ninguna otra etapa evolutiva del hombre. Según Kaplan: "Más que el nacimiento, el matrimonio o la muerte, la adolescencia implica el complejísimo drama de pasar de una zona de existencia a otra distinta. Es un punto crítico de la vida humana en la que las pasiones sexuales y morales alcanzan su madurez. Donde es posible que ellos se sorprendan tanto como sus padres y sus maestros al escucharlos a los adolescentes, quienes se muestran susceptibles, vulnerables, apasionados e impulsivos, deseosos de adquirir algún tipo de poder" (p. 11) que les confiera seguridad, aunque fuera aparente.

Es en esta situación crítica donde el sistema educativo debería intervenir en esta orientación intersubjetiva para descubrir a los otros significativos. Con el objeto de acompañarlos, para romper con las limitaciones del pasado y enfrentarse al futuro. Situar esta realidad permite orientar sobre el empleo de herramientas didácticas dirigidas a la intervención integral, no en el docente individualmente, sino en la comunidad educativa atenta a estas realidades. Puede generarse a partir de un marco teórico pertinente, una reflexiva y productiva investigación.

acción, que acompañe a la práctica y permita el desarrollo de estas perspectivas, donde el propósito de hacer investigación-acción sea el logro de los cambios que permitan el desarrollo personal del estudiante.

Esta práctica reflexiva sobre la sistematización adecuada de los datos enmarca a las técnicas que puedan utilizarse, no en simples dispositivos esporádicos, sino en verdaderos pasos para lograr un cambio en los paradigmas en la educación y en especial en el cambio conceptual de las teorías implícitas de los docentes en primer lugar. Esta se convertirá en una empresa donde la afectividad y la emocionalidad se orienten a los valores sociales, sin los cuales no puede construirse la convivencia de una sociedad tolerante a las diferencias socioculturales.

Volviendo a la implementación de estas valiosas herramientas, queda destacar la importancia de la concepción sistémica. Esta permitirá articular al marco para poder interpretar adecuadamente las intervenciones que se han expuesto, dado que las consideraciones de la causalidad lineal de la interpretación del comportamiento, llevaría a una fragmentación de la actividad y un uso parcial de ellas.

Esta concepción de las relaciones interpersonales se impone como necesaria para explicitarla dentro de la teoría general de la personalidad, donde hay que tener en cuenta la importancia de la familia en la afectividad humana, y mucho más aun, en el adolescente. Para esto es necesario que maestros y autoridades tengan en cuenta la naturaleza de la motivación implicada, su dimensión relacional y sistémica, para una adecuada percepción de las condiciones de los alumnos.

Los procesos motivacionales que participan

En un sentido general se entiende por motivación a la disposición que mostramos para realizar algún tipo de actividades. Para Nuttin "la motivación concierne a la dirección activa de la conducta hacia categorías preferenciales de situaciones o de objetos". De aquí se desprenden dos problemas: uno referido a los objetos a los cuales se dirige y otro a los procesos que intervienen en el funcionamiento de la motivación. En el primero tenemos el contenido; en el segundo, los mecanismos. Se pretende que esta perspectiva integre tanto los aspectos cognitivos y afectivos como lo propone Vigotsky en relación a un fundamento total del individuo.

Así, la perspectiva que se propone no pretende dejar de lado ningún elemento o condición que interviene en el desarrollo humano. Siguiendo a Nuttin, quien presenta en tres vías de interacción disponibles para el ser humano: la manipulación física de los objetos, el contenido cognitivo y la interacción social. Ahora es importante comprender la importancia de la naturaleza de las representaciones sociales que se encuentran como condiciones para el proceso del cambio conceptual propuesto por Nuttin: "Lo que da al contacto interpersonal su naturaleza específica es la función afectiva, del amor al odio, así como la reciprocidad(...) Más aún, la posibilidad de expresar a otros ideas y sentimientos personales y de registrar sus respuestas, viene a completar esta forma especial de interacción(...) La diversidad cualitativa de las motivaciones es grande dentro del contacto interpersonal" (p. 106).

Esta reciprocidad recibida constituye uno de los aspectos orientadores de mayor significación para la construcción de las estrategias a emplear en este tipo de intervenciones educativas de la subjetividad humana. Este concepto de reciprocidad se ve con claridad en el autoconcepto, condición necesaria para sostener la autoestima del alumno y del propio docente. Motivación, metas y autoestima se encuentran dentro de un continuo compartido entre maestros y alumnos, aún cuando esta relación no aparezca simétrica entre ambos.

Fortalecer la autovalía de las partes recíprocas, tanto del alumno como del maestro debe ser uno de los primeros logros que deben ser alcanzados, "la teoría de la valía personal sostiene, en esencia, que desde el punto de vista psicológico, el logro escolar se comprende mejor en términos de mantener la imagen personal positiva de la propia capacidad, sobre todo cuando se corre el peligro de fracasar en un entorno competitivo" (p. 82).

Sobre este mismo asunto, Scheuer y Pozo, al referirse a las teorías implícitas del docente, dan cuenta de la realidad de proteger ese sentimiento de ser capaz, que no es otra cosa que reconocer la autovalía personal: "Cuando de lo que se trata es de ayudar a los alumnos a aprender, los profesores reconocen la importancia del trabajo y el esfuerzo y, en consecuencia, recompensan el valor y la energía. Pero cuando el centro de la atención se desplaza del aprendizaje en sí mismo a predecir qué alumnos tienen probabilidades de tener éxito en empleos de prestigio, los profesores valoran la capacidad como el factor más importante. Esta distinción

entre capacidad como elemento de predicción de futuro éxito laboral y el esfuerzo como ingrediente necesario para aprender no pasa desapercibida a los alumnos y los pone en un cruel aprieto. A pesar de los innegables beneficios del esfuerzo, se enfrentan en una necesidad que compite con él: proteger sus sentimientos y el ser competente” (p. 83).

Las creencias y los deseos

La unidad de análisis creencia-deseo constituye un modelo explicativo de la interacción afectividad-emoción en los procesos cognitivos, permitiendo explicar ciertas teorías implícitas (Pozo, 2000). El planteo desde el control de las acciones permite enmarcar estos desarrollos en una implementación de las tomas de decisiones en el aula y en las organizaciones educativas. El modelo expresado por Wellman en sus dos versiones enriquece las posibilidades de comprensión de la dinámica del sí-mismo en tanto que le otorga una perspectiva muy clara dentro de la psicología del desarrollo o evolutiva (pp.113, 122).

Los conceptos nucleares y vínculos que presenta el autor permiten presentar una cartografía con el objeto de delimitar territorios para el acceso a los componentes afectivo-emocionales a través de métodos didácticos que debieran incluirse en la currícula académica. Por otro lado, el mapa permite al docente una visión más amplia del funcionamiento del sí-mismo para reactualizar la visión del proceso enseñanza aprendizaje.

GRÁFICO 1

ESQUEMA SIMPLIFICADO PARA DESCRIBIR EL RAZONAMIENTO DE LA CREENCIA-DESEO DE WELLMAN Y BARTCH.

PERCEPCIÓN ver, oír, oler tocar, subir	CREENCIA creer, suponer saber, esperar dudar, sospechar		
FISIOLOGÍA EMOCIONES BÁSICAS amor, odio, humor hambre, sed color	DESEO querer, desear esperar, anhelar deber, haber	ACCIÓN golpear, coger viajar, buscar atender	REALIZACIÓN felicidad tristeza rabia sorpresa culpabilidad

GRÁFICO 2

ESQUEMA ELABORADO PARA DESCRIBIR EL RAZONAMIENTO DE LA CREENCIA – DESEO

MOTIVOS	
ACCIONES	
PLANEAR	
MARCOS	
INFORMA	
PENSAR	
Soñar, razonar aprender, imaginar, recordar	
CREENCIA	
PERCEPCIÓN	Ver, oír, saber, oler
	EMOCIONES COGNITIVAS Aburrimiento, sorpresa, asombro
	QUERER DESEO
INTENCIONES	
Decidir, planear, intentar, pretender, procurar	
CAUSAS	
	SENSACIÓN Mareo, nauseas, dolor
FISIOLOGÍA	EMOCIONES BÁSICAS amor, odio, temor
Activación sexual, Hambre, sed	
SESGOS	

Es importante considerar que esta propuesta implica una integración de saberes en un marco compartido y aceptado. Se requiere de una teoría integrada de la actividad psíquica con la finalidad de categorizar los aspectos más importantes que pueden pasar desapercibidos para el observador que no está informado acerca de esta dinámica. Con razón afirmaba Einstein que para resolver los problemas de hoy es preciso sustituir las ideas con las que los hemos creado.

Los procesos afectivo-emocionales y los cambios de creencias

Para comprender los procesos afectivo-emocionales es necesario analizar el concepto de referencia social del que hablan Campos y Stenberg (1981) y que persisten en toda la vida adulta hasta la senectud. La referencia social se inicia en la actividad de los niños en la búsqueda del rostro de la madre para ser orientados, generando una teoría implícita de la emoción (Perner, 1991).

Esta actividad supone un equipamiento del significado ambiental en las emociones, a partir de sucesivas aferentaciones en retorno (Anojin, 1978) que se organizan en complejas redes de aferenciones situacionales gratificantes o amenazantes (Martel, 2000). Esta confluencia enriquece las redes de representaciones afectivo-emocionales, donde los procesos se van diferenciando significativamente entre lo placentero y lo amenazante desde la aparición del sí-mismo subjetivo, de una manera singular única e irrepetible para cada individuo.

La autoconciencia (Eccles, 1980) permitirá el surgimiento de los sentimientos e interactuará con los procesos psíquicos superiores en la razón que serán desarrollados más adelante por el adulto. La predisposición para la interacción social va a generar desde la subjetividad del bebé los factores de actividad e interacción necesarios para el surgimiento de los modelos mentales múltiples. Estos son justamente los que van a posibilitar utilizar de un modo integrado la información de las capacidades mentales entre la percepción emocional y afectiva que conduce al desarrollo de la capacidad empática.

Por lo tanto, esta última capacidad es el resultado de todas las anteriores, debido a la naturaleza continua de la actividad psíquica (Martel, 2006) la cual no es posible de ser construida sin la capacidad de reciprocidad señalada anteriormente. La empatía constituye una noción muy importante para conceptualizar psicológicamente las relaciones interpersonales y garantizar un buen acomodo al contexto social (Martel, 2001).

Para Edith Stein, “la empatía se trata de un acto que es originario como vivencia presente, pero no originario en su contenido. Y este contenido es una vivencia que de nuevo puede presentarse en diversos modos de actuación, como recuerdo, espera, fantasía. Cuando aparece ante mí de golpe, está en mí como objeto. Por ejemplo, la tristeza que observo en el rostro de otros, ella ya no es objeto en sentido propio, sino que me ha transferido hacia dentro de sí, ya no estoy vuelto hacia ella, sino que vuelto en ella hacia su objeto. Y solo tras la percepción de sí misma me hace frente otra vez la vivencia como objeto” (p. 26). Es sucesivos bucles, donde la naturaleza continua de la actividad psíquica se enriquece a partir de los aportes de los discretos (Martel, 2000).

La unidad de análisis a la que se hace referencia, es la del razonamiento de creencias-deseos, que fue presentada por primera vez por Wellman y Bartsch (1988). Y en un trabajo posterior Wellman (1990) señala: “habitualmente intentamos predecir y explicar lo que las personas hacen aludiendo a sus deseos, conocimientos, anhelos, conceptos erróneos, temores, expectativas y dudas. Estos constructos pueden dividirse a grosso modo en dos grupos complementarios: creencia y deseos. Según esta teoría del sentido común, el recurso de estos dos tipos de conceptos nucleares es necesario si pretendemos ofrecer una explicación de las acciones intencionales” (p. 114).

Otro aspecto no menos importante a tomarse de este autor es la complementación con la teoría de las motivaciones de Joseph Nuttin sobre la importancia de los contenidos cognitivos en cuanto medio-fines en la construcción del comportamiento, donde la integración de los datos llevan a establecer comparaciones y contrastes en las teorías de la psicología del desarrollo, sobre todo durante el periodo de la adolescencia.

Estas nociones, cuando las aplicamos a nuestra realidad de una sociedad heterogénea y caótica donde las condiciones varían constantemente y donde los alumnos se encuentran mucho más expuestos a estas variaciones,

llegamos a comprender la inmensa complejidad del trabajo de tutoría que espera al docente, quien tampoco cuenta con herramientas teórico prácticas para cumplir con su cometido. Estoy consciente que la simple exposición de estas ideas no permitirá resolver las deficiencias señaladas pero seguramente servirán para señalar una orientación necesaria del camino que nos conducirá a mejorar nuestra tarea educativa.

El comportamiento ético

Es un error suponer que la ética solo sea un tema de discusión filosófica, más bien debiera ser la meta hacia la cual se orienten la actividad educativa (Savater, 2000), sin embargo por diversos motivos esto no se produce, lo que confirma la precariedad de la formación académica en los distintos niveles y modalidades. Incluso en muchas instituciones se observan comportamientos que atentan contra la ética, los estatutos y las leyes. Cuando estos actos se producen en instituciones educativas, tanto públicas como privadas, el impacto negativo es mucho más grave que en otras instituciones, que afecta tanto a sus miembros como a los usuarios.

De todas las defraudaciones posibles e imaginables, la defraudación académica es la peor, pues muy pocos se recuperan rápida y totalmente, otros pocos lo hacen parcial y tardíamente, pero el resto que son la mayoría, ni siquiera se percata que fue objeto de tal defraudación.

Por eso, cada vez se hace más necesaria la discusión acerca de la organización de un comportamiento ético entre los miembros de una comunidad que aspire conseguir una mejora en la calidad en la educación, que permita mejorar la calidad de vida. En realidad, el comportamiento ético resulta imprescindible para el desarrollo de cualquier tipo de organización, sea esta económica, académica o política. En cualquier caso, se observa que en todas ellas el crecimiento se asocia a la observancia de tales valores entre sus miembros, y al contrario, su deterioro y su posterior descomposición se asocia a la falta de esta capacidad.

La ética solo a veces se adquiere espontáneamente, cuando las organizaciones o las familias donde se desarrolla el individuo tienen una cultura o una tradición de este tipo, sin embargo, lamentablemente, no todas las organizaciones cuentan con las condiciones de vida ni la educación necesaria para este fin. Por lo tanto, esta es una de las tareas que el sistema educativo debe asumir (Morin, 1999).

No solo la formación profesional del docente ha omitido este aspecto, esto se observa también en otras profesiones también, donde la formación profesional se ha producido en instituciones cuya precariedad ha entorpecido la formación ética en sus miembros, por lo que se hace imprescindible recuperar estas instituciones, tarea que demandará algún tiempo, sin embargo, a pesar de estas precariedades, hay que destacar el generoso aporte y desarrollo individual que se observa en algunos de sus miembros, los que resultan todavía insuficientes para las necesidades colectivas de sus instituciones.

Para recuperar estas instituciones formadoras de docentes se requiere remover varios obstáculos, uno de ellos se asocia al dogmatismo y la cultura prejuiciosa de un sector sus miembros, donde hace falta una reflexión mucho más profunda del problema (Mosterín, 2006). Otro obstáculo es el estado de marginalidad económica en el que se encuentran estas instituciones, los planes de estudios atrasados, etc. Sin embargo se ha iniciado algunos de estos cambios aunque con una lentitud y dificultades que no se habían previsto o se les había subestimado: la resistencia al cambio. Todo cambio implica capacidad, disposición y fortaleza que temporalmente no contamos en la medida que requerimos.

Son experiencias valiosas las que vivimos en la época actual que demanda del esfuerzo compartido con todos los miembros de la comunidad académica tanto dentro de las universidades, como el de otras instituciones tanto públicas como privadas. El desarrollo de este encuentro académico es uno más de los intentos por dinamizar estos cambios que nuestra sociedad requiere con urgencia.

En la esperanza de continuar esta discusión tanto en las actividades académicas en nuestra universidad como también a través de los medios tecnológicos que disponemos en la actualidad, les agradezco la generosidad de su atención.

Referencias bibliográficas:

- Belústegui, D. (2003). Los aspectos afectivo-emocionales en las teorías implícitas, condiciones, procesos y resultados en la enseñanza aprendizaje. Bs. As.: PUC.
- Damasio, A. (1994). Emoción razón y el cerebro humano. Barcelona: Crítica.
- Eccles, J. (1984). La psicología humana. Madrid: Tecnos
- Gardner, H. (1993). La teoría de las inteligencias múltiples. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Kaplan, J. (1996). Adolescencia el adiós a la infancia. Bs. As: Paidós.
- Martel, H. (2000). Lecciones de introducción a la psicología. Lima: UNE.
- Martel, H. (2001). Liderazgo educativo. Lima UNE.
- Martel, H. (2006). ¿De qué se ocupa la psicología? Lima: San Marcos.
- Martel, H y Urbano, V. (2011). Psicología de la actividad psíquica. Lima: UPECUS.
- Mosterin, J. (2006). Crisis de paradigmas en el siglo XXI. Lima: Fondo Editorial UPIGV-UNE.
- Morin, E. (1999). Los siete saberes necesarios a la educación del futuro. Bogotá: Magisterio.
- Nuttin, J. (1980). Teoría de la motivación humana. Madrid: Paidós.
- Perner, J. (1991). Comprender la mente representacional. Madrid: Paidós.
- Pozo, J. (2001). El mundo, la conciencia y la mente. Madrid: Morata.
- Savater, F. (2000). Ética para Amador. Barcelona: Ariel.