



*Asesorías y Tutorías para la Investigación Científica en la Educación Puig-Salabarría S.C.  
José María Pino Suárez 400-2 esq a Lerdo de Tejada, Toluca, Estado de México. 7223898473*

RFC: ATI120618V12

**Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.**  
<http://www.dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/>

**ISSN: 2007 – 7890.**

**Año: V.          Número: 1.          Artículo no.2          Período: Junio - Septiembre, 2017.**

**TÍTULO:** La formación docente en Psicopedagogía y su relación con la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje en Primaria Baja.

**AUTORA:**

1. Máster. Sac Nicté López Díaz.

**RESUMEN:** El presente trabajo se refiere a la importancia y necesidad de la formación Psicopedagógica de los docentes en el área de la Psicopedagogía, establece las características de la formación docente y su vinculación con la gestión didáctica, así como las necesidades de formación psicopedagógica de los docentes en función de las características de los estudiantes de primaria baja (6 a 8 años).

**PALABRAS CLAVES:** Psicopedagogía, proceso enseñanza-aprendizaje, formación docente, escuela primaria.

**TITLE:** Teacher training in Psychopedagogy and its relation with the teaching-learning process management in Elementary School.

**AUTHORS:**

1. Máster. Sac Nicté López Díaz.

**ABSTRACT:** This article refers to the importance and need of Psychopedagogical training in teachers of the Psychopedagogical area. It establishes the teacher training characteristics and its relation with the didactic process as well as with the needs of teachers' Psychopedagogical training depending on the students' characteristics in elementary school (students from 6 to 8 years).

**KEY WORDS:** Psychopedagogy, teaching-learning process, teacher training, elementary school.

## **INTRODUCCIÓN.**

En el presente trabajo se aborda el tema de la formación de los docentes en el área de la Psicopedagogía, como ciencia que debe acompañar el quehacer profesional en la escuela a partir de las condiciones en que se lleva a cabo el proceso enseñanza-aprendizaje: desde la evaluación del concepto de formación docente hasta la determinación de necesidades en cuanto a la formación psicopedagógica de los docentes.

En este caso, la perspectiva psicopedagógica se concreta a las necesidades de los alumnos de primaria baja, ya que el trabajo que se presenta forma parte de una investigación<sup>1</sup> que realiza su autora para obtener el grado científico de Doctora en Ciencias Pedagógicas.

La investigación se orienta a la identificación de las necesidades de formación continua de los docentes de la institución y adopta como punto de partida para su definición las peculiaridades psicológicas de los estudiantes de primaria baja del Instituto Profesional en la Enseñanza y Formación Humana, IPEFH.

---

<sup>1</sup> Máster. Sac Nicté López Díaz. Investigación pedagógica titulada: Sistema de formación continua en el área de Psicopedagogía para los docentes de primaria baja del Instituto Profesional en la Enseñanza y Formación Humana, IPEFH, la cual forma parte de la tesis en opción al grado científico de Doctora en Ciencias Pedagógicas, que la autora cursa en el "Centro de estudios para la calidad educativa y la investigación científica", incorporada a la Secretaría de Educación Pública Federal con clave institucional no.150835 de la Dirección General de Profesiones y clave DGP no. 277601 del Doctorado.

## **DESARROLLO.**

### **Formación docente.**

Cada vez que se manifiestan resultados insatisfactorios en los sistemas escolares, los docentes son llamados a rendir cuentas de ello; en especial, se cuestionan los procesos conducentes a su formación, tanto de la preparación que reciben para ingresar a la docencia como aquella destinada a los maestros en servicio, al respecto existe consenso en reconocer que la principal problemática refiere a la disociación entre la formación recibida y las exigencias que enfrentan los profesores en la vida cotidiana. Cada vez se insiste con mayor fuerza en que los maestros se despojen de su viejo papel de transmisores de conocimientos y asuman nuevos roles conforme a la evolución de la sociedad.

Este cuestionamiento obedece al reconocimiento de diversos factores que han venido operando como elementos transformadores de la actividad docente y que, al mismo tiempo, dan cuenta de la creciente complejidad y diversificación que ha adquirido la labor educadora de los maestros, principalmente, en el período actual, caracterizado por transformaciones en el ámbito social de la vida. De esta manera, la aparición de nuevos roles que deben desempeñar los profesores ha traído consigo la necesidad de una revisión crítica de los procesos de formación docente, en particular, de los modelos de formación inicial.

Según la Comisión mixta ANFHE-CUCEN (Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación y del Consejo Universitario de Ciencias Exactas y Naturales, 2011), la formación docente es un proceso integral que tiende a la construcción y apropiación crítica de las herramientas conceptuales y metodológicas para el desempeño profesional. La docencia es una profesión y un trabajo caracterizado por la transmisión y la producción de conocimientos en torno a la enseñanza orientada a una formación crítica de los sujetos con los que interactúa.

La enseñanza constituye un proceso complejo que cobra sentido en las decisiones acerca de qué enseñar, cómo hacerlo y para qué, y según los contextos en los que se sitúa; por ello, requiere de la consideración, comprensión y reflexión de las diversas dimensiones sociales, históricas, políticas, culturales, filosóficas, epistemológicas, pedagógicas, metodológicas y disciplinares que componen la complejidad de aquel proceso para el despliegue de prácticas educativas transformadoras de los sujetos participantes y de su realidad situada.

Para propender a procesos de transformación, esta formación se sustenta en dos principios generales: integración teoría-práctica y situacionalidad regional latinoamericana vinculada con el contexto mundial.

La formación así entendida implica la generación de condiciones para que los alumnos y demás actores involucrados puedan desarrollar un proceso que los lleve a comprometerse con experiencias que trascienden el aula. En efecto, para saber comprender y actuar en diversas situaciones emerge como imperativo en la actualidad, que la formación incluya en su repertorio la participación en diversos ámbitos de producción cultural, científica, artística, social, y en sectores sociales vulnerables. La formación docente es un proceso permanente y continuo, que abarca no sólo las experiencias escolares sino también la totalidad de la trayectoria de vida de los sujetos que en ella participan.

Según Messina (1999), otra área significativa para la presente investigación es la formación docente, esta es un campo estratégico de la educación actual, ya que crea un espacio de posibilidad para la transformación del quehacer docente, del vínculo pedagógico y de la gestión e institucionalidad educativa. Esta afirmación se sustenta, a su vez, en el reconocimiento del papel estratégico que juega el profesor en las transformaciones educativas. Aún más, podemos afirmar, que la formación docente compete a todas las personas que trabajan en educación y no sólo a los profesores, a quienes forman profesores o a quienes trabajan en esa área diferenciada de la

educación denominada «formación docente». ¿Qué está en juego cuando se hace referencia a la formación docente?: el desarrollo profesional, personal e institucional de los sujetos educativos (educadores, educandos, miembros de la comunidad) y de las instituciones educativas y sociales. La formación docente implica la posibilidad de recuperar las historias silenciadas de los sujetos y las historias institucionales que se alejan, igualmente, del relato oficial. Si aceptamos estos supuestos, la investigación en formación docente se presenta como doblemente relevante, ya que permitiría no sólo dar cuenta de lo que sucede en este campo sino transformarlo, y aún más, contribuir a una revisión de la teoría y de la práctica pedagógica, de la teoría educativa y de una manera de hacer y de vivir la educación.

Los últimos veinte años nos han traído una literatura abrumadora sobre las reformas educativas. Los estudios, trabajos e investigaciones se dirigieron en un primer momento hacia los aspectos cuantitativos de las reformas, incidiendo en problemas como la escolarización básica, la extensión de la oferta global de educación a toda la población o cuestiones derivadas de la correspondiente cobertura. Posteriormente, fueron los aspectos cualitativos los que se colocaron en un primer plano, cobrando relieve asuntos como la práctica educativa y el papel del profesor. Desde entonces, los docentes ocupan, en las investigaciones y trabajos, en las experiencias y talleres, en las políticas y en los programas, un lugar central: la formación de profesores; el desarrollo profesional o la profesionalización docente son temas recurrentes hoy en la literatura de educación (De Puelles Benitez, 1999).

### **Formación inicial.**

La formación inicial de los docentes en los momentos actuales está relacionada con el carácter profesional de su desempeño. Una aportación importante, para conceptualizar lo que significa entender la práctica de la enseñanza como una profesión, y derivar de ahí las implicaciones para la

formación, procede de los estudios hechos a partir del trabajo de Schön (1992) sobre el profesional reflexivo.

“¿Qué hace que una determinada práctica laboral (en este caso, la docencia) pueda tener el calificativo de profesional? Un profesional es alguien que aísla un problema, lo plantea, concibe y elabora una solución y se asegura su aplicación. Además de lo anterior, no tiene un conocimiento previo sobre la solución a los problemas de su práctica habitual y cada vez que aparece uno debe elaborar una solución sobre la marcha. Los profesionales o el ser profesional incluye la construcción de repertorios de ejemplos, imágenes, conocimientos y acciones (Schön, 1992). El profesional se ve obligado a “centrar el problema”, a tratar de descubrir aquello que resulta inadecuado en la situación y cómo actuar a continuación” (Liston y Zeichner, 1993). En consecuencia, el ejercicio de la docencia bajo estos parámetros suscita la necesidad de la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Implica, además, el buen conocimiento de los contenidos a enseñar y de su didáctica, pero también conocimiento de la profesión y de sí mismo (Pavié, 2011). Lo anterior requiere una adecuada formación por parte de los docentes, tanto la que se refiere a la etapa inicial preparatoria, previa al desempeño en un puesto de trabajo, como a la que se le puede aportar, una vez que se encuentra ejerciendo sus funciones, en este caso, se trata de la formación continua.

Según Cornejo (1999), en cuanto a la formación inicial postula la necesidad de contar con una práctica intensiva y progresiva de los futuros docentes en instituciones escolares, a la par que destaca la inadecuación de los sistemas formativos que ubican dicha práctica en la etapa final del período formativo, y no facilitan intercambios y reflexiones periódicas de los estudiantes con los supervisores de las mismas acerca de las experiencias vividas en el proceso; por lo tanto, analizando las etapas de desarrollo de la formación, podemos vincular ambos términos. En una etapa inicial el papel de la formación era precedente; es decir, la formación era un requisito para el

trabajo y siempre se daba antes de la actividad. En una segunda etapa, la formación ya no sólo sirve para integrar a las personas a una empresa o a una organización, sino que está también dirigida para aquellos que están ocupando un puesto (Pavié, 2011).

Formación, actualización, perfeccionamiento y supervisión fueron actividades pensadas como una cadena de profundización y control de habilidades pedagógico-didácticas, ejercidas por personas con idénticos o muy similares perfiles profesionales, aunque con distintos niveles de desarrollo, en relación con un cuerpo de conocimientos sustantivos poco cambiantes, transmitidos en instituciones poco variadas entre sí y también escasamente transformadas a través del tiempo (Braslowsky, 1999).

Para Achilli (2003), la formación docente puede comprenderse como un proceso en el que se articulan prácticas de enseñanza y de aprendizaje orientadas a la configuración de sujetos docentes/enseñantes. La práctica docente se concibe en un doble sentido: como práctica de enseñanza, propia de cualquier proceso formativo y como apropiación del oficio de docente, cómo iniciarse, perfeccionarse y/o actualizarse en la práctica de enseñar.

Muchos docentes en proporciones significativas no logran formar como se espera que formen, no son reconocidos por la sociedad, y si pueden, desertan del sistema educativo. Tienen un problema, aquí y ahora, en las aulas y escuelas en las que están.

El sistema educativo, y sobre todo los alumnos, sus comunidades y sus familias tienen con ellos también un problema (...). Hay un problema coyuntural que tiene que encontrar alguna solución, o al menos, un paliativo relativamente rápido. Cada generación que pasa por el sistema una cantidad de años no recupera esos mismos y determinados años; en consecuencia, y hasta tanto se encuentren formas radicalmente mejores de organizar y sostener las prácticas de aprendizaje, es imprescindible que se puedan mejorar, aunque sea parcialmente, a través de diversas estrategias que las incrementen” (Braslowsky, 1999).

**Formación continua.**

Como es posible apreciar, la formación docente es una necesidad que debe atenderse en un sistema educativo tanto que carezca de docentes con la formación necesaria como de la adaptación de su práctica docente a los diferentes grupos heterogéneos a los que se enfrentan.

La constante necesidad de la elevación de la calidad educativa implica la diversificación de los temas sobre los cuales versa la formación continua, pues no solo prepara al docente para dirigir el proceso enseñanza-aprendizaje sino para la educación en sentido general y la formación integral de la personalidad de sus alumnos.

La formación continua del profesorado en servicio, (...) se lleva a cabo a lo largo de toda la práctica docente, tomando a esa misma práctica como eje formativo estructurante, puesto que se presenta como una estrategia prioritaria para elevar la calidad de la educación y como un eje esencial en vistas del mejoramiento del sistema educativo en general (Duhalde y Cardelli, 2001).

Son muchas las definiciones que encontramos en la literatura sobre formación, y concretamente sobre formación continua, la podemos entender como el proceso permanente de adquisición, estructuración y reestructuración de conocimientos, habilidades y valores para el desarrollo y desempeño de la función docente (De Lella, 1999) (Tomado de Lidón, Jaume y Castellón, 2009).

Esta autora coincide con Gorodokin (2006), quien menciona que la formación de formadores debe procurar el desarrollo de sujetos competentes, contribuyendo a la construcción de la mirada del sujeto enseñante, como concepto fundante en la constitución del oficio de docente y punto de partida de la construcción de la realidad. El punto de vista, desde el cual el docente entiende la educación y su entorno problemático, es determinante de prácticas docentes.

“Todo ello ha contribuido a que hayamos avanzado en la adquisición de un mejor conocimiento del rol del profesor. El docente aparece hoy, no como un actor cuya misión se agota en la transmisión de conocimientos —conseguir que los niños y jóvenes accedan a unos determinados



saberes—, sino que se perfila, cada vez más, como el conductor de un complejo proceso de enseñanza/aprendizaje. Se trata de un agente que tiene que aprender, él mismo, a enseñar, a dirigir un proceso dinámico en el que alumnas y alumnos aprendan a construir su propio conocimiento y su propia interpretación del mundo. Desde esta perspectiva, se puede decir que los planes de estudio de la formación inicial y de la formación continua tradicionales están en crisis. No basta ya con reforzar los conocimientos del profesor; hay que suministrarle también un conjunto de capacidades, competencias, destrezas, habilidades y actitudes que le permitan asumir el papel de guía de ese proceso interactivo que constituyen hoy la enseñanza y el aprendizaje” (De Puelles, 1999).

En síntesis, la formación docente constituye una de las herramientas más importantes para los profesores, debido al rol que desempeñan dentro de las aulas como guías de un proceso que busca revelar la potencialidad de los alumnos, tanto en el ámbito cognitivo como las que se refieren al desarrollo de su personalidad; es por ello, que la formación del docente requiere tener una base científica tanto en lo pedagógico, en lo didáctico como en lo psicológico.

A los efectos del presente estudio, la formación docente puede clasificarse como: formación inicial y formación continua, donde:

**Formación inicial.** Se desarrolla en instituciones de educación superior. Atiende planes y programas basados o conformados a partir de las ciencias: pedagogía y didáctica (no siempre se consideran en los planes de estudios contenidos relativos a la psicología). Abarca un período extenso en función de la obtención de un título universitario (maestro normalista, licenciado o maestro en alguna disciplina). Esta formación debe preparar al docente para enfrentar los retos de la dirección del proceso docente educativo.

**Formación continua.** Responde a las necesidades que pueden encontrarse en el desarrollo de las prácticas docentes, también brinda solución a las deficiencias en la formación inicial. Puede llevarse a cabo en centros de educación superior o en la institución donde el docente trabaja.

Abarca temas relativos a las materias que imparte el docente, a los procedimientos didáctico-pedagógicos, a los aspectos psicológicos de la formación de los alumnos y a cualquier otro tema que se considere necesario. La duración puede ser variable.

### **La formación psicopedagógica de los docentes.**

En muchos docentes es común la afirmación, de que para ser un buen profesor basta con tener un profundo conocimiento de la ciencia o materia que imparte. Este criterio no es sólo privativo de aquellos que han llegado a su profesión sin tener una formación pedagógica previa, se escucha también entre los que sí han tenido esta preparación en sus estudios de pregrado. Como prueba palpable de lo prescindible, que resulta la formación pedagógica, resultan los sobrados ejemplos de magníficos profesores que no han tenido una preparación teórica en Pedagogía, Psicología o Didáctica sobre todo en la educación superior. Algunos llegan, inclusive, a lanzar una cruzada contra las ciencias pedagógicas y se niegan rotundamente a superarse en ese campo por considerarlo algo innecesario (Muñoz, 2007).

“En cuanto a la procedencia de los conocimientos psicopedagógicos, la mejor fuente de situación reconocida es la propia experiencia, es decir, la práctica diaria. Se les da menor valor a los seminarios, al modelo de profesores y la formación inicial oficial (...), en consecuencia, es muy necesario modificar sustancialmente los esquemas de formación docente” (Broncano, 1996).

Otra investigación realizada en la Facultad de Psicología - Xalapa de la Universidad Veracruzana- estableció la necesidad de resaltar la importancia de las prácticas comunicativas en el salón de clases, así como el análisis de las relaciones interactivas entre los alumnos y las ejecuciones

individuales, las relaciones que establece el profesor con el alumno, las formas de organización social de las actividades, los intercambios verbales entre “otros ámbitos de la práctica educativa” para ampliar la comprensión de lo que sucede en las aulas (Lulle, 2013).

El logro de tales objetivos implica la necesidad del llamado diagnóstico psicopedagógico, el cual permite una mejor visión del grupo a trabajar. Los docentes deben ser preparados para desarrollar este tipo de diagnóstico que incluye “un conjunto de actividades de medición y evaluación del grupo (...) con el fin de proporcionar una orientación. Esto permite que el docente construya su forma de trabajo, apegadas a la realidad, estableciendo estrategias didácticas para lograrlo” (Flores, Esparragoza y Sánchez, 2014).

También se requiere adecuar las estrategias de enseñanza aprendizaje a las condiciones y características de los alumnos. Para ello es necesario “conocer el nivel de desarrollo evolutivo de los alumnos, de acuerdo a su edad cronológica y el grado en que dominan sus conocimientos previos y abordan los nuevos para que se establezca una relación adecuada entre lo que saben los estudiantes y lo que deben aprender con un grado de dificultad acorde a su edad y actividades que les permitan alcanzar el nivel que se pretende en cada área de desarrollo” (Flores, et. al, 2014).

Es imprescindible que el maestro cuente con los instrumentos para conocer los repertorios de entrada, conocimientos débiles y precurrentes de cada niño al inicio de un ciclo, al terminar cada unidad y al momento de trabajar con los objetivos de la clase. Los tres indicadores son útiles, no sólo porque favorecen una planeación adecuada al contexto cultural sino porque el maestro obtiene información sobre mitos, rituales y creencias de la comunidad hacia diferentes aspectos de la realidad. Así el maestro puede preparar un sistema más amplio de trabajo para tratar de modificar creencias antiguas o mágicas para explicar los eventos de la vida cotidiana (Vera, 2010).

En los primeros contactos con el alumno, además del diagnóstico, el maestro debe identificar qué canal sensorial es más utilizado y resulta más eficaz para el trabajo académico. Es fundamental desde el principio aprender a escuchar al niño y formar una idea de su autoconcepto, estima, relación con la familia y los amigos.

En resumen, la falta de formación psicopedagógica de los docentes resulta una carencia en su preparación para el trabajo pedagógico y didáctico, pues no es lo mismo impartir conocimientos a personas de las cuales se conocen sus características personales, sus identidades, intereses fundamentales, sentimientos, etc., que a personas de las cuales se ignora toda su formación previa, así como la incidencia del contexto familiar, social y comunitario, en sus procesos de aprendizaje. El docente requiere la herramienta psicopedagógica como vía para el cumplimiento de los principios didácticos que tienen relación los estilos de aprendizaje de los estudiantes.

### **Psicopedagogía: conceptualización.**

"Es difícil establecer límites precisos entre la Psicología Educativa, la Psicopedagogía y la Educación Especial. Las tres pueden describirse como "disciplinas en búsqueda de identidad"... Una dificultad para elaborar una delimitación de sus respectivas identidades reside en que recurren a bases teóricas comunes y tienen campos de aplicación convergente, lo cual produce a que entre ellas se origine una identidad parcialmente compartida, con límites imprecisos" (Bravo, 2009).

El Diccionario de la Real Academia Española (s.f.), define la "psicopedagogía" como "rama de la psicología que se ocupa de los fenómenos de orden psicológico para llegar a una formulación más adecuada de los métodos didácticos y pedagógicos".

De acuerdo con Brito (1983), la "psicopedagogía" se define como "la pedagogía que está fundamentada esencialmente en la psicología como ciencia.

Tanto la psicología como la pedagogía recurren a bases teóricas comunes y tienen campos de aplicación convergente, lo cual provoca, que entre ellas, se origine una identidad parcialmente compartida con límites imprecisos.

El debate epistemológico entre pedagogos y psicólogos ha contribuido para consolidar y ampliar el espacio de intervención psicopedagógica dentro del sistema educativo y es evidente la necesidad de confluencia de ambas ciencias, tal y como se aprecia en las palabras de Coll, uno de los promotores de los estudios universitarios de psicopedagogía, *“las disfunciones y problemas derivados del esfuerzo por mantener hasta sus últimas consecuencias el carácter estático e impermeable de ambas tradiciones cuando confluyen en un mismo espacio profesional. Un ejemplo de ello es la imposibilidad de separar en la práctica funciones de unos y otros, pues ambos “acaban asumiendo en realidad las mismas funciones y realizando actividades y tareas muy parecidas”* (Coll, 1996). Lo anterior implica que la pedagogía utiliza recursos psicológicos que la hacen más efectiva. Según Piéron (1953), es posible describirla como una “Pedagogía científicamente basada en la psicología del niño”.

Definir la identidad de un hecho psicopedagógico que a su vez responda a un fundamento teórico, tributa a la comprensión de una praxis específica y justifica la elaboración de un modelo de diagnóstico y una propuesta de intervención alternativa (Careaga, s.f.).

Cabrera y Bethencourt (2010) establecen que "la psicopedagogía es una consecuencia directa del nacimiento de la pedagogía y la psicología experimental, sobre todo aplicada al ámbito de las deficiencias físicas y mentales. La preocupación que existía en ese momento por la infancia (paidología y *child study*) junto a la obligatoriedad de la enseñanza, y la emergencia de la experimentación aplicada al estudio de las diferencias individuales, sientan las bases científicas disciplinares y sociales del profesional actual de la psicopedagogía".

Como puede apreciarse, en la educación infantil se torna una necesidad y un acicate en cuanto a la aparición de la Psicopedagogía como disciplina, aunque esta precisión no clarifica totalmente lo difuso de sus límites con otras disciplinas, que incluso, son consideradas como idénticas a ella.

Otros autores establecen una relación entre el término orientación y psicopedagogía, ya que asumen en el contexto del siglo XXI y los finales del siglo XX que hay argumentos para considerar que orientación psicopedagógica puede ser un término globalizador, apropiado para incluir lo que en otras épocas se ha denominado orientación escolar y profesional, orientación educativa, orientación profesional, orientación vocacional, *guidance*, *counseling*, asesoramiento, etc.

Según Bazán (1995), la psicopedagogía puede ser definida como “la disciplina que estudia la naturaleza y los procesos del aprendizaje humano, formal y no formal contextualizados y sus alteraciones” (Careaga, R. 1995, 1996<sup>a</sup> y 1996b).

A los efectos de la presente investigación se hace necesario, por tanto, establecer los rasgos esenciales que tributan a una conceptualización de la psicopedagogía desde el punto de vista teórico. De estas definiciones y descripciones se desprende que el término psicopedagogía se refiere a una especialización psicológica y pedagógica, cuya acción concreta consiste, principalmente, en la aplicación de los conocimientos derivados de ambas ciencias a problemas concretos que surgen en el campo de la educación.

En conclusión, la psicopedagogía se puede definir como el ámbito científico que estudia al sujeto que aprende en un contexto determinado. Su marca fundamental se establece en una doble vertiente, que podemos representar en un eje temporal y otro espacial: el eje temporal implica una visión de proceso en la que el movimiento (o su ausencia) son esenciales, representarnos el aprender implica entender su desarrollo en el tiempo; en el eje espacial, cualquier indagación

remite a una situación dada y sólo es posible investigar el comportamiento humano en relación al contexto en el que se produce.

La evidencia muestra: primero, que la psicopedagogía tanto como disciplina científica como de formación para el ejercicio profesional goza de carácter autónomo desde hace más de un siglo; segundo, que la psicopedagogía, o términos afines, surge para definir un tipo de conocimiento pedagógico y psicológico, el referido a situaciones educativas con necesidades especiales o diferenciadas; tercero, los psicopedagogos y psicopedagogas, por tanto, desarrollan su ejercicio profesional en contextos educativos formales y no formales, y han sido siempre profesionales de la intervención psicopedagógica. En resumen, la psicopedagogía es una disciplina científica integrada a partir de la interacción de los conocimientos de la psicología y la pedagogía en un contexto específico de aplicación.

La reflexión psicopedagógica deviene una necesidad como herramienta para la intervención y acompañamiento del proceso enseñanza-aprendizaje en el ámbito escolar.

Se observa de manera clara que la ciencia tiene su propia identidad sustantiva, ya que al relacionar los conocimientos de dos disciplinas científicas en un contexto puede generar estrategias procedimientos, técnicas, principios de aplicación y conceptos propios; asimismo, implica la presencia de un nuevo sujeto de la actividad psicopedagógica que no está asociado de forma directa a la posesión de un título o profesión específica sino al tipo de acción educativa que ejerce y a la naturaleza de los conocimientos que guían dicha acción.

El objeto de la acción psicopedagógica emerge de la naturaleza del proceso enseñanza-aprendizaje, del rol protagónico de los alumnos en ese proceso y de su convivencia en entornos de actividad cotidiana vinculados con la escuela, y a la vez, independientes de ella.

**Temas psicopedagógicos relevantes para la formación de los docentes. Necesidades de formación de los niños en el rango de 6-8 años de edad.**

Pocos procesos resultan tan atractivos y sorprendentes como el desarrollo humano. Aunque puede parecer sencillo y de producción casi automática, el desarrollo es un proceso difícil y complejo que transcurre a lo largo de todo el ciclo vital en distintas etapas evolutivas. Como planteó el fundador de la teoría socio-cultural hace ya algunas décadas (Vygotsky, 1978), el desarrollo humano supone convertir a un recién nacido, que es todo potencialidades y posibilidades, en un miembro activo e integrado de la compleja sociedad que nuestra especie ha construido a lo largo de su historia cultural. El desarrollo nunca es idéntico en personas diferentes; cada ciclo vital se convierte en un camino único e irrepetible. En las primeras etapas de ese camino, el niño no se encuentra solo, quienes lo rodean, quienes se encargan de su cuidado y de satisfacer sus necesidades tienen mucho que hacer y decir en la forma en que cada niño o niña realiza su travesía particular a lo largo de la infancia. Podríamos decir, que el desarrollo del niño constituye una *trayectoria individual* que siempre se construye *en compañía* de los demás.

Aunque el desarrollo tiene una manifestación propia y diferente en cada individuo, existen muchos cambios psicológicos que tienen un cierto carácter «normativo» o «cuasinormativo», es decir, que se observan en la mayoría de las personas.

Los cambios psicológicos normativos que experimentan las personas a lo largo de toda su vida son el objeto de estudio de la Psicología Evolutiva, y a grandes rasgos, guardan relación con tres factores: la etapa de la vida en que la persona se encuentra, las circunstancias históricas, culturales y sociales en las que su vida transcurre, y finalmente, las experiencias particulares e individuales que tiene que afrontar (Baltes, Reese y Lipsitt, 1980).



Por un lado, la etapa evolutiva y las condiciones socio-culturales son factores *homogenizadores* del desarrollo, esto es, circunstancias que promueven y explican las similitudes en el desarrollo entre unas y otras personas; por otro, las experiencias personales son los factores *diferenciadores* que explican las diferencias individuales que podemos observar entre sujetos de una misma edad y que comparten un mismo contexto socio-cultural.

De todas las etapas evolutivas, la infancia constituye el periodo en el que tienen lugar más procesos de desarrollo y cambios de mayor intensidad. Aunque el desarrollo se prolonga a lo largo de toda la vida, sin duda, lo que ocurre durante los primeros años tiene una importancia trascendental tanto para la vida futura de una persona como para el grupo social al que pertenece.

Con objeto de profundizar en esta línea, actualmente abundan los análisis centrados en la detección y la exploración de las necesidades durante la infancia. Como señalan Amorós y Palacios (2004), el estudio de las necesidades infantiles tiene especial interés por dos razones: en primer lugar, porque ayuda a conocer los que deben considerarse como derechos fundamentales de la infancia, y en segundo lugar, porque permiten determinar en qué medida los menores están siendo atendidos adecuadamente por parte de los agentes responsables de su cuidado y socialización.

Para el objeto de la presente investigación es de gran importancia la caracterización de los niños que se encuentran entre los seis y los ocho años de edad, ya que esta edad es entendida como la edad escolar donde los niños asisten a la escuela y comienzan a estructurarse los procesos de aprendizaje en la misma. "Están en la etapa de la vida en que avivan su desarrollo intelectual, consolidan sus capacidades físicas, aprenden los modos de relacionarse con los demás y aceleran la formación de su identidad y su autoestima. Se trata, por tanto, de una etapa decisiva. Cuando no se les brindan las condiciones adecuadas, las consecuencias son nefastas: su desarrollo intelectual es deficiente y pierden destrezas para pensar, comprender y ser creativos, sus habilidades

manuales y sus reflejos se vuelven torpes, no aprenden a convivir satisfactoriamente, a trabajar en equipo, a solucionar conflictos ni a comunicarse con facilidad, y pueden convertirse en personas angustiadas, dependientes e infelices" (UNICEF, 2005).

Evitar lo anterior, es posible, sí se dominan las características esenciales del desarrollo psicológico, las cuales pudieran identificarse entre las siguientes: Hay cambios bruscos. (...) Se muestra hipersensible, susceptible e irritable, especialmente ante los errores y los resultados de sus acciones en general. Es una etapa donde aumentan radicalmente las exigencias sobre el niño y se producen cambios en el organismo: caen los dientes de leche y empiezan a salir los primeros molares definitivos. Todo el organismo se hace hipersensible: son frecuentes las molestias físicas de anginas, pies y piernas, fatiga, (...) Se observan bruscos cambios de humor que le hacen rechazarlo todo y no querer nada, seguido de arrepentimientos y acercamiento social. Hay nuevos progresos motrices: en su juego hay un gran derroche físico. Se distrae fácilmente y su impulsividad le hace no percibir los peligros. El niño de esta edad continúa sometido a lo que percibe de forma inmediata, y esa percepción aún no es capaz de corregirla mediante el razonamiento lógico (de la misma forma que lo viene haciendo en los tres últimos años (Aula, propuesta educativa, 2011).

Un aspecto que se destaca en la edad objeto de análisis es la entrada del niño a la escuela, proceso que debe ser de la mayor atención de padres, maestros, psicólogos, etc. Según Guerrero (s. f.), "el período de desarrollo, que va de los seis a los doce años, tiene como experiencia central el ingreso al colegio. A esta edad, el niño debe salir de su casa y entrar a un mundo desconocido, donde aquellas personas que forman su familia y su mundo hasta ese momento, quedan fuera. Su éxito o fracaso en este período va a depender en parte de las habilidades que haya desarrollado en sus seis años de vida anteriores. Este hecho marca el inicio del contacto del niño con la sociedad a la que pertenece, la cual hace exigencias que requieren de nuevas habilidades y destrezas para su

superación exitosa, y es, a través del colegio, que se le van a entregar las herramientas necesarias para desenvolverse en el mundo adulto. El colegio puede ser una prueba severa de si se han logrado o no las tareas del desarrollo de las etapas anteriores, ya que el período escolar trae a la superficie problemas que son el resultado de dificultades previas no resueltas".

La entrada al colegio implica que el niño debe enfrentar y adecuarse a un ambiente nuevo en el cual deberá lidiar con demandas desconocidas hasta ese momento para él, aprender las expectativas del colegio y de sus profesores, y lograr la aceptación de su grupo de pares. La adaptación y ajuste que el niño logre a este nuevo ambiente, como veremos posteriormente, tiene una importancia que trasciende lo inmediato. El grado en que el niño se considera confortable e incluido en el colegio es expresión del éxito en su adaptación. Reacciones como ansiedad, evitación o actitudes negativas pueden ser signos tempranos de dificultades en su ajuste y que pueden tornarse en problemas futuros (Guerrero, s.f.).

El aprendizaje se caracteriza porque lo brinda la familia, la comunidad y la escuela: la familia enseña modelos de conducta mediante la interacción de cada día; la comunidad enseña valores culturales y modos de relacionarse mediante la vida de la calle y los medios de comunicación, la escuela enseña conocimientos y capacidad de convivencia mediante las diversas actividades escolares y los recreos (UNICEF, 2005).

Entre los 6 y los 11 años, jugar es tan importante como estudiar. Dado que los juegos tienen reglas, estimulan que los niños y niñas aprendan a organizarse y autocontrolarse, y a que descubran la importancia de las normas sociales y la justicia. Los juegos exigen movimiento y rapidez de reacción, de modo que desarrollan la motricidad, los reflejos y la inteligencia. Muchos juegos implican interactuar, de modo que ejercitan la amistad y forman capacidades de liderazgo, creatividad y cooperación (UNICEF, 2005)

A partir de los 6 años, los niños y niñas consolidan su capacidad para relacionarse con los demás niños y con los adultos. Empiezan a descubrir el mundo que existe fuera del hogar y a través de los demás aprenden el modo de relacionarse con él. Reconocen lo que significa cuidar y respetarse a sí mismos, a los demás y a la naturaleza, y comienzan entonces a descubrir y ejercitar sistemas de valores. También desarrollan la capacidad para ponerse en la posición del otro y entenderlo (UNICEF, 2005).

Se puede concluir, que de acuerdo con los autores consultados, el inicio de la etapa escolar marca un parteaguas importante en la formación de los estudiantes debido a la serie de cambios emocionales, físicos y cognitivos a los que se enfrentan y las herramientas que se les brindarán durante este proceso, mismas que servirán al alumno a lo largo de toda su vida escolar.

De acuerdo con el objetivo que persigue la presente investigación, es importante caracterizar a los estudiantes, que en lo sucesivo denominaremos <<alumnos de primaria baja>>, aquellos que cursan los tres primeros años de la educación primaria.

Durante el primero y el segundo año de primaria, los niños demandan un seguimiento muy puntual por parte de los docentes, debido a que se encuentran en una etapa de transición. Tendrán que tener un acompañamiento académico y conductual más preciso para poder lograr atravesar este lapso de la educación preescolar, que estaba centrada en el juego y lo lúdico, a adquirir los hábitos que constituirán la base de su educación primaria.

Una de las características de los estudiantes de tercer grado es el hecho de la búsqueda de la independencia y la autonomía. Se manifiesta una etapa en donde el alumno no sabe distinguir muy bien la diferencia entre si aún es pequeño o ya es grande. Resulta ser un nuevo periodo de adaptación, ya que por una parte surgirá la necesidad de sentirse comprendido, apoyado por el docente y los padres, y al mismo tiempo, la necesidad de ser aceptado por un círculo social, así como el hecho de realizar sus actividades por sí mismo, para reafirmar su autonomía.

Por estas razones resulta imperante conocer los perfiles de los alumnos que se encuentran en estos grados para mejorar la atención y el tratamiento que reciben por parte de los docentes que están a su cargo.

### **Acciones de los docentes para la atención a las necesidades de formación de los niños de 6-8 años de edad.**

Cada vez más, los expertos han ido indicando la importancia, no solo de la preparación de los niños para el ingreso a la escuela, también se ha destacado, por otra parte, la preparación de los sistemas educativos para facilitar las transiciones exitosas de los niños: Las características que definen la “preparación de las escuelas para recibir a los niños” ... (Woodhead y Oates, 2008) incluyen la disponibilidad, el acceso, la calidad, y lo más importante de todo, la capacidad de las escuelas de adecuarse a las necesidades y circunstancias locales. Estas características de la preparación de las escuelas están sujetas a la influencia de las actividades desarrolladas por las familias y las comunidades, asimismo de las condiciones económicas, sociales y políticas del ambiente en su conjunto (Woodhead y Oates, 2008).

Entre los factores que obstaculizan esta preparación se halla "la disponibilidad de los docentes, su fiabilidad y entrega a la propia labor, la aplicación de métodos didácticos poco eficaces y una disciplina rígida, a menudo combinados con un bajo nivel de formación profesional y una remuneración escasa, sobre todo para aquellos que trabajan con los niños más pequeños" (Woodhead y Oates, 2008); es por ello, que en la preparación que la escuela debe enfrentar para recibir a los niños, que por primera vez ingresan a una institución educativa, se halla la gestión que los docentes pueden llevar a cabo para motivarlos, para eliminar inhibiciones y para fomentar un ambiente adecuado que promueva el desarrollo de relaciones humanas, entre los alumnos.

De acuerdo, con un estudio realizado en el 2002 con alumnos que padecen TDAH (Transtorno de Hiperactividad), algunos datos apuntan a que entre un 3% y un 5% de niños menores de 10 años sufren este trastorno (Orjales, 2012). En el caso de las niñas, esa incidencia es menor, aunque es necesario reflexionar si no pasarán más inadvertidas en el aula porque su problemática es más de inatención en comparación con los varones. Es importante señalar, que si un niño con TDAH no recibe la intervención adecuada desde edades tempranas, su sintomatología se acentúa, viéndose acompañada de otra problemática como bajo rendimiento académico, aislamiento social; sin embargo, no solo los niños que presentan este tipo de déficit requieren un tratamiento especial, debemos recordar que los contextos familiares de los que provienen cada uno de los alumnos que se encuentran en un grupo, son completamente diferentes; así que cada estudiante requiere un seguimiento y un acercamiento particular por parte del docente, de tal manera que pueda satisfacer sus necesidades.

Esta autora coincide con las acciones que propone la Federación de Enseñanza de C.C.O.O de Andalucía (2009), mismas que podría considerar el docente para mejorar su manejo de grupo y la comunicación que mantiene con sus alumnos:

1. Actuar como si no hubiera ningún problema con el alumno/a, salvo cuando la conducta sea alborotadora o peligrosa; en ningún caso, establecer un enfrentamiento verbal entre profesor-alumno.
2. Cada vez que un alumno se pelee o amenace, empuje o moleste, tener siempre la misma actuación; no se debe en algunas ocasiones permitir la conducta y en otras castigarlo, recriminarlo o expulsarlo. Esta actitud debe ser idéntica en todo el equipo docente del alumno/a.

3. Buscar reforzadores sociales (cumplidos, comentarios positivos, felicitaciones, reconocimiento colectivo) o reforzadores de situación (ser el encargado de..., abrir el gimnasio, sacar y repartir el material) que puedan ser agradables cuando el alumno se porte bien.
4. La comunicación con sus familias debe ser muy estrecha, las instituciones deberían tener actividades de integración con las familias, realizar entrevistas, talleres, etc.
5. Brindar a los alumnos instrucciones de forma breve, clara y concisa. Si es necesario dar las instrucciones por escrito haciendo que repitan la propia instrucción.
6. Hacer adaptaciones curriculares motivadoras adecuadas a los intereses de los estudiantes. Plantear actividades con varios niveles de dificultad.
7. Cuando se regañe a los alumnos, hacer los comentarios negativos a la situación, nunca a la persona, hacerlo con calma y a ser posible a solas, con ello reforzaremos su autoestima. Si los hemos de castigar, los castigos deben ser cortos e inmediatos.
8. Cuando un estudiante tenga conductas agresivas jamás tocarle, ni gritarle en ese momento. Es necesario dejar unos momentos para que se tranquilice y después tomar las medidas que se consideren necesarias. El profesor debe mantener la calma y dominar la situación tanto la verbal como la comunicación gestual. El alumno debe conocer las consecuencias negativas de sus comportamientos, ya que siempre se actuará de la misma manera. Es más importante tratar de que logren éxitos en sus aprendizajes que en "reeducar" sus malas conductas, pues (aunque éstas no se deben desatender) a medida que mejoren los aprendizajes irán disminuyendo los malos comportamientos.
9. No permitir en ningún caso conductas autolesivas ni poner en peligro a los demás compañeros. Mediaremos ante sus conflictos, haciendo de modelo de resolución de problemas.
10. Debemos anticiparnos constantemente a las consecuencias que tendrá su conducta.

11. Trabajar a partir del juego, establecer juegos cooperativos (actividades por parejas y grupos reducidos) en los que el alumno participe activamente. Plantear actividades de ejecución simultánea, variantes en las actividades.
12. No etiquetar ni hacer juicios de valor sobre el comportamiento de los estudiantes.
13. Marcar rutinas: Es necesario hacer un cronograma con las actividades que tendremos en toda la semana.
14. Apoyo con equipo multidisciplinario: Sería conveniente que todas las escuelas tengan un equipo de especialistas que apoyen y orienten a los docentes en los casos particulares.
15. Dividir las actividades en pequeños pasos para que los estudiantes puedan hacer aprendizajes breves que su capacidad atencional pueda asumir. Las tareas cortas les permiten no cansarse y que no entren en la monotonía y no se distraigan, programar períodos de descanso donde se puedan mover conforme lo vayan consiguiendo ir aumentando el número de tareas, la cantidad de esfuerzo y el tiempo para su realización. Empleo de enseñanza creativa, interactiva e interesante, usar medios audiovisuales, ordenadores, TV, etc.
16. No se debe obligar al niño a estar sentado más tiempo del que realmente puede mantenerse. Es preferible que esté poco tiempo interesado en una actividad, que hacerlo permanecer mucho rato en lo mismo sin atender a nada de lo que se está haciendo e incluso, a veces, perturbando a los demás. Es importante que no vean las actividades pasivas como un castigo, sino que trataremos de que se interese por ellas.
17. Es conveniente ayudar a los niños en las actividades en las que tengan que concentrar la atención; primero, despertar su interés por la actividad, para luego sentarse con ellos y guiarlos por los pasos necesarios para su realización, para así formarles el hábito de concentrarse.



18. Para lograr que los alumnos se tranquilicen, es fundamental proporcionarles un ambiente de calma; hay que evitar las conductas alteradas y los ruidos fuertes a su alrededor.

Todas estas acciones podrían contribuir a mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje, y nos ayudan a entender que existen múltiples factores que inciden en el éxito o fracaso del mismo, y que determinarán la calidad de los resultados obtenidos.

El maestro como líder de su clase y coordinador de las actividades del aprendizaje, propiciará que el alumno pueda adquirir sentimientos de superación, de valor personal, de estimación, un concepto de sí mismo, o todo lo contrario, sentimientos de minusvalía, frustración, apatía e inadecuación. Los maestros como parte esencial de la relación educativa están obligados a promover un ambiente óptimo para que se generen buenas relaciones maestro-alumno basadas en la confianza y respeto mutuo.

En resumen, es importante reconocer que en el proceso enseñanza-aprendizaje no sólo entran en juego los conocimientos pedagógicos del profesor, los recursos y condiciones materiales disponibles o el nivel socio-económico de los alumnos, sino también, el vínculo emocional que se establece entre aprendices y maestros.

### **Preparación psicopedagógica requerida por los docentes para la atención a las necesidades de formación de los niños en el rango de 6-8 años.**

De acuerdo con el análisis realizado, esta autora propone un conjunto de temas esenciales en un proceso de formación psicopedagógica para docentes que atienden alumnos de primaria baja de seis a ocho años; por otra parte, se hace una reflexión acerca de las estrategias más efectivas para llevar a cabo la intervención psicopedagógica en este tipo de alumnos.

Aunque no se trata de que el docente sustituya del psicólogo educativo u otro profesional de la psicología que pudiera atender, ocasionalmente, los problemas y necesidades de aprendizaje que los alumnos suelen presentar e incluso ofrecer acompañamiento y orientación a los docentes para el desarrollo de su trabajo educativo, el maestro durante su clase debe ser capaz de identificar las peculiaridades psicológicas de sus estudiantes y aprovecharlas e integrarlas al proceso enseñanza-aprendizaje.

La formación docente no se limita a la preparación en cuanto a los conocimientos de una materia, ni siquiera en cuanto a las herramientas pedagógicas y didácticas para que el docente pueda dirigir el proceso enseñanza-aprendizaje, sino incluye un conjunto de instrumentos, en función, de preparar al docente para el conocimiento de los estudiantes y el tratamiento de sus necesidades específicas, según la edad, el nivel alcanzado y el contexto social en el que su vida cotidiana se desenvuelve.

Esta preparación puede formar parte de la formación inicial del docente, pero se han detectado casos en los cuales, el diseño curricular de las carreras de educación y pedagogía no abordan este tipo de temas, por tanto, adquiere protagonismo la formación continua, que puede llevarse a cabo, a través de la formación de posgrado o de la capacitación en el puesto de trabajo.

La formación de posgrado implica un nivel de perfeccionamiento de la labor docente y es necesario que se amplíe y contribuya a hacer más eficiente su desempeño. Esta puede ser identificada por el propio docente; sin embargo, la dirección de la escuela, también debe ofrecer oportunidades a los mismos, en función de que lleven a cabo estudios de maestría, especialidad, diplomados y doctorados.

Otra vía, a través de la cual es posible el logro de una preparación psicopedagógica de los docentes, es la capacitación en los puestos de trabajo. En opinión de esta autora, esta vía es de gran importancia e incluso pudiera considerarse imprescindible, pues es, en el contexto laboral,

donde es posible identificar las necesidades específicas de los alumnos, así como los requerimientos inherentes a la labor de los docentes; por otra parte, en el contexto escolar se generan las problemáticas relacionadas con las necesidades de los estudiantes y resulta conveniente un acercamiento de la capacitación psicopedagógica a los entornos en que desarrollan los estudiantes sus procesos de aprendizaje.

De igual forma, en la escuela, existe la posibilidad de emplear los espacios instituidos para el trabajo de academia, tales como el consejo técnico, las visitas de observación a clases y los sistemas de clases<sup>2</sup> para propiciar el intercambio de experiencias entre los maestros, referido al tratamiento de las problemáticas, de las que se ocupa el presente estudio.

La psicopedagogía como ciencia constituida está asociada con la práctica pedagógica, y por tanto, un aspecto esencial a tomar en consideración es actualizar el conocimiento en esta ciencia que puede haber sido recibida en la formación básica pero que necesita una formación continua adaptada a las necesidades de los alumnos con los que se trabaja.

Como puede apreciarse, la formación continua se haya relacionada con la elevación de la calidad educativa, lo cual permite que los docentes confronten sus saberes pedagógicos con las situaciones que se presentan en sus respectivos grupos en la búsqueda de soluciones creativas para los problemas que se presentan. Ello implica el conocimiento de las características de las edades de los estudiantes, las peculiaridades de sus procesos de crecimiento y desarrollo, así como los retos que los cambios que se producen en ese periodo implican para los estudiantes. Estos cambios influyen en los procesos de aprendizaje, por lo que generan la necesidad de que los docentes posean herramientas para ayudar a los alumnos al enfrentamiento y superación de los retos mencionados.

---

<sup>2</sup> **Sistemas de clases metodológicas demostrativas, abiertas que permiten a los docentes de mayor experiencia mostrar sus habilidades en el manejo cognitivo, emocional y conductual de los niños en edad de 6-8 años.**

Otro aspecto importante, en esta formación, es la vinculación de la teoría con la práctica, de manera que los docentes puedan aplicar procedimientos para influir en la transformación de la personalidad cambiante de los alumnos. Esto se torna difícil, pues implica acceder al mundo espiritual del niño, para lo cual el docente requiere conocimientos sobre el carácter, el temperamento, la voluntad, así como los procesos psicológicos básicos que intervienen en el aprendizaje.

También el docente requiere una preparación específica en torno al funcionamiento de la familia, en la medida en que necesitan orientar a los estudiantes, que proceden de contextos diversos y cuyas historias de vida familiares influyen en la trayectoria individual de cada niño. De igual forma, la orientación a los padres, relativa a las vías que deben ocupar para el apoyo al proceso enseñanza - aprendizaje de sus hijos, deben provenir del maestro que conoce los problemas y las potencialidades de cada uno de los estudiantes.

Otro tema que no debe omitirse, es el de las estrategias, a través de las cuales se puede llevar a cabo esta preparación tales como cursos, talleres de estudios de casos, actividades de investigación y actividades metodológicas, por medio de las cuales se intercambien experiencias entre los docentes sobre estos temas.

## **CONCLUSIONES.**

De acuerdo, con el análisis realizado, se puede observar que la relación entre la formación inicial y la formación continua del docente está estrechamente ligada a las necesidades de los alumnos a los cuales atiende.

La educación ha sufrido un proceso de transformación que obliga a los docentes a tener una mejora continua. Actualmente, los estudiantes están sometidos a muchos estímulos que repercuten en la formación de sus diferentes caracteres y personalidades; por lo tanto, el tratamiento que

ofrece un docente a sus estudiantes deberá ser adaptado a las necesidades e intereses de los mismos.


La psicopedagogía, como su nombre lo indica, provee de herramientas que los docentes deben tomar en cuenta al momento de realizar la planeación de las clases, el diseño de las actividades, las estrategias y dinámicas que se utilizan para llevar a cabo el proceso enseñanza- aprendizaje, considerando el perfil de los alumnos con los que tratamos.

Como es posible observar, los niños de primaria baja (de 6 -8 años) están sometidos a cambios: físicos, emocionales y psicológicos, cruciales en su vida estudiantil; por lo tanto, el acompañamiento y tratamiento que brinde el docente ayudará a consolidar la formación de los futuros estudiantes.

La presente investigación ofrece estrategias que los docentes pueden aplicar y adaptar a los grupos que atienden, mismas que fueron diseñadas, a partir de la observación de clases y del análisis de los resultados que arrojaron las entrevistas y cuestionarios aplicados a los docentes, las cuales serán tema de un próximo trabajo que esta autora propondrá a la revista.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.**

1. Achilli, E. L. (2000): Investigación y formación docente, Colección Universitas, Serie Formación Docente, Rosario, Laborde Editor.
2. Amorós, P. y Palacios, J. (2004). Acogimiento familiar. Madrid: Alianza.
3. Aula. Propuesta educativa, (2011).  
<http://aulapropuestaeducativa.blogspot.mx/2011/10/desarrollo-psicologico-de-6-9-anos.html>
4. Baltes, P., Reese, H. y Lipsitt, L. (1980). Life Span Development Psychology. Introduction to Research Methods. Annual Review of Psychology n° 31, 65- 101.

5. Bazan, Domingo (1995) "Desafíos y Dilemas de la Psicopedagogía". Careaga,R. Editor. Bravo y Allende Edit. U. San José. Educares.
6. Bravo, Luis (2009) Psicología educacional, psicopedagogía y educación especial. [https://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjo2sO60bfLAhVisYMKHX58DQcQFggsMAI&url=https%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F3268448.pdf&usg=AFQjCNGpf\\_J8PC96pMTu-6NUDA3gYlidtw&sig2=FxvO6QGZdMEM03tcKN09Zg&bvm=bv.116573086,d.amc](https://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjo2sO60bfLAhVisYMKHX58DQcQFggsMAI&url=https%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F3268448.pdf&usg=AFQjCNGpf_J8PC96pMTu-6NUDA3gYlidtw&sig2=FxvO6QGZdMEM03tcKN09Zg&bvm=bv.116573086,d.amc)
7. Braslawsky, Cecilia (1999) Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores. Revista Iberoamericana de educacion no.19. Formacion docente <http://rieoei.org/oeivirt/rie19a01.htm>
8. Brito, A. (1983). Diccionario de educación especial. Universidad de Tarapacá, Arica. 
9. Broncano, Rodríguez A. (1996). Valoración sobre la formación psicopedagógica del profesorado de educación secundaria en Salamanca. Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado. [http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1224239180.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1224239180.pdf)
10. Cabrera, L. y Bethencourt, J. (2010) La psicopedagogía como ámbito científico profesional. <http://www.investigacionpsicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?422>
11. Careaga, Roberto (s.f.) Hacia un concepto de psicopedagogía. [http://www.systac.cl/HACIA\\_UN\\_CONCEPTO\\_DE\\_PSICOPEDAGOGIA.pdf](http://www.systac.cl/HACIA_UN_CONCEPTO_DE_PSICOPEDAGOGIA.pdf)
12. Coll, C. (1996). Psicopedagogía: confluencia disciplinar y espacio profesional. En: Monereo, C. y Solé, I. (Coords.) El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista. Madrid: Alianza.

13. Comisión mixta ANFHE-CUCEN (Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación y del Consejo Universitario de Ciencias Exactas y Naturales) (2011) Lineamientos básicos sobre formación docente de profesores universitarios.  
[http://www.anfhe.org.ar/archivos/lineas\\_trabajo/documento\\_comision\\_mixta%20anfhe-cucen.pdf](http://www.anfhe.org.ar/archivos/lineas_trabajo/documento_comision_mixta%20anfhe-cucen.pdf)
14. Cornejo, José (1999). Profesores que se inician en la docencia: algunas reflexiones al respecto desde América Latina. Revista Iberoamericana de Educación. Número 19. Formación docente. <http://rieoei.org/oeivirt/rie19a02.htm>
15. De Puelles, Manuel (1999) Introducción al número 19 de la Revista Iberoamericana de la Educación sobre Formación Docente. <http://rieoei.org/index.php>
16. Diccionario de la Real Academia Española (s.f.) <http://dle.rae.es/?w=diccionario>
17. Duhalde, M.A. y Cardelli, J. (2001). Formación docente en América Latina. Una perspectiva político-pedagógica. Cuadernos de Pedagogía.
18. Flores, Laura Carmina, Esparragoza Nancy Silvia y Sánchez María Patricia. (2014). La evaluación psicopedagógica, un elemento que incide en la planeación docente. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo. No.12. (ISSN-2007-2619)  
<http://ride.org.mx/1-11/index.php/RIDSESECUNDARIO/article/view/783>
19. Federación de Enseñanza de CC.OO. de Andalucía (2009) Actuación Docente ante los alumnos con hiperactividad. Número 4. Temas para la educación. Revista Digital para profesionales de la enseñanza. <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd5334.pdf>
20. Guerrero, Alejandra (s.f.) Desarrollo del niño durante el período escolar.  
<http://escuela.med.puc.cl/paginas/publicaciones/manualped/desspsicesc.html>
21. Gorodokin, Ida C. (2006). La formación docente y su relación con la epistemología. Instituto de Formación Docente Continua San Luis. Escuela Normal Juan Pascual Pringles de la Universidad Nacional de San Luis, Argentina.

22. Lidón, M., Jaume, I.; Castellón, C (2009) La formación continua como proceso clave en la profesionalización docente: buenas prácticas en Chile.  
<http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art1.pdf>
23. Liston, D.P. y Zeichner, K.M. (1993). Formación del profesorado y condiciones sociales de escolarización. La Coruña: Ediciones Morata.
24. Lulle, María de Lourdes (2013) Analizar la práctica docente con dimensiones constructivistas: Una experiencia de observación. [www.uv.mx/psicologia/files/2013/06/lulu.pdf](http://www.uv.mx/psicologia/files/2013/06/lulu.pdf)
25. Messina, Graciela (1999) Investigación en o acerca de la formacion docente: Un estado del arte en los noventa. Revista Iberoamericana de educación no.19 Formación docente  
<http://rieoei.org/oeivirt/rie19a04.htm>
26. Muñoz, Eduardo. (2007) Metodología, Tema 1 Introducción. Bases de la enseñanza de la actividad física. <https://sportaqus.files.wordpress.com/2007/12/temaunometodolgia.pdf>
27. Orjales, Isabel. (2012) El trastorno por déficit de atención con hiperactividad ¿Qué es el trastorno por déficit de atención con hiperactividad? Asociación Navarra para el tratamiento y el estudio del Déficit de Atención Hiperactividad e Impulsividad (ADHI).  
<http://www.um.es/lafem/Actividades/2012-13/Plenarias/Orjales/TDAH.pdf>
28. Pavié, Alex (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 14, núm. 1. Asociación Universitaria de Formación del Profesorado. Zaragoza, España.  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217017192006>
29. Piéron, Henri (1953). Vocabulaire de la Psychologie.
30. Schön, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Madrid: Paidós-MEC. UNICEF.



31. Consejo Consultivo de UNICEF México (2005) Vigía de los derechos de la niñez mexicana. La edad escolar. Número 2, Año 1 IDN (6 a 11 años).  
[http://www.unicef.org/mexico/spanish/mx\\_resources\\_vigia\\_II.pdf](http://www.unicef.org/mexico/spanish/mx_resources_vigia_II.pdf)
32. Vera, J. A. (2010) Psicopedagogía para profesores de Educación básica. Primera Edición. SNTE Educación, México.  
[https://www.google.com.mx/search?client=safari&rls=en&q=psicopedagogia+para+profesores+de+educacion+basica+pdf&ie=UTF-8&oe=UTF-8&gfe\\_rd=cr&ei=EVIbV-KdC8Ha8geduZz4Bw](https://www.google.com.mx/search?client=safari&rls=en&q=psicopedagogia+para+profesores+de+educacion+basica+pdf&ie=UTF-8&oe=UTF-8&gfe_rd=cr&ei=EVIbV-KdC8Ha8geduZz4Bw)
33. Vygotsky, L. (1978). Mind in society: the development of higher psychological processes. En M. Coleman, V. John-Steirner, S. Scribner and E. Souberman (Eds.), Cambridge: Harvard University Press.
34. Woodhead, Martin y Oates, John (2008) La primera infancia y la enseñanza primaria.  
[https://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=8&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjwtLoqMHNAhUk5YMKHY\\_ZBEMQFghHMAc&url=http%3A%2F%2Fwww.oei.es%2Fpdfs%2Ffile2.pdf&usg=AFQjCNHTlm4Dmj130EAhctAUO6v8a7v77Q&sig2=nPi7hZP-RqDDYQgL8QOMMg&bvm=bv.125596728,d.amc](https://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=8&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjwtLoqMHNAhUk5YMKHY_ZBEMQFghHMAc&url=http%3A%2F%2Fwww.oei.es%2Fpdfs%2Ffile2.pdf&usg=AFQjCNHTlm4Dmj130EAhctAUO6v8a7v77Q&sig2=nPi7hZP-RqDDYQgL8QOMMg&bvm=bv.125596728,d.amc)
35. UNICEF (2005) La edad escolar. Aprender, jugar y desarrollar la confianza. Revista Vigía de los derechos de la niñez mexicana.  
[https://www.unicef.org/mexico/spanish/mx\\_resources\\_vigia\\_II.pdf](https://www.unicef.org/mexico/spanish/mx_resources_vigia_II.pdf)

**DATOS DE LA AUTORA.**

**1. Sac Nicté López Díaz.** Maestra en Educación, Licenciada en Lengua y Cultura Francesas y Doctorante en Ciencias Pedagógicas por el Centro de Estudios para la Calidad Educativa y la Investigación Científica. Asesora y promotora de viajes educativos de MC link. Consorcio Educativo México-Canadá. Correo electrónico: [crazywoman834@hotmail.com](mailto:crazywoman834@hotmail.com)

**RECIBIDO:** 10 de julio del 2017.

**APROBADO:** 2 de agosto del 2017.