



REH- REVISTA EDUCAÇÃO E HUMANIDADES

Volume I, número 1, Jan-Jun, 2020, pág.49-65.

PERSPECTIVAS SOBRE EVALUACIÓN, PLANEACIÓN, INTERVENCIÓN Y SEGUIMIENTO EN LA EDUCACIÓN PREESCOLAR

Elisa Paulina Romero Mancilla
Bernardo Ángel Delabra Ríos

Resumen

El objetivo de este escrito es poder comprender las implicaciones prácticas del psicólogo educativo en instituciones de nivel preescolar, al desarrollar un programa de intervención, lo cual implica no sólo conocer las fases que lo conforman (evaluación, planeación e intervención y seguimiento) sino poder reconocer las habilidades, competencias y conocimientos que se requieren para poder construir un programa de intervención que impacte en las instituciones educativas en las que se desempeña el psicólogo. Las fases de la construcción de un programa psicopedagógico están mucho más interrelacionadas de lo que a veces los textos y manuales nos dan a entender, ya que pareciera que se trata de un proceso lineal, en el que se suceden distintas etapas relacionadas pero en gran medida independientes una de otra.

Palabras clave: evaluación, educación, psicología educativa, educación preescolar.

PERSPECTIVES ON EVALUATION, PLANNING, INTERVENTION AND MONITORING IN PRESCHOOL EDUCATION

Abstract

The objective of this paper is to be able to understand the practical implications of the educational psychologist in preschool-level institutions, when developing an intervention program, which implies not only knowing the phases that comprise it (evaluation, planning and intervention and follow-up) but being able to recognize the skills, competencies and knowledge required to be able to build an intervention program that impacts the educational institutions in which the psychologist works. The phases of the construction of a psycho-pedagogical program are much more interrelated than sometimes the texts and manuals give us to understand, since it seems that it is a linear process, in which different related stages follow but to a large extent independent of each other.

Key words: evaluation, education, educational psychology.



REH- REVISTA EDUCAÇÃO E HUMANIDADES

INTRODUCCIÓN

Desde hace tiempo se ha reconocido que “La Psicología”, como una disciplina única y absoluta, no existe. Por el contrario, se reconoce la existencia de diferentes perspectivas que formulan y desarrollan supuestos teóricos con metodologías pertinentes que permiten acercarse a la complejidad que implica el ser humano. Así, cada perspectiva con base en sus diferentes supuestos, enmarcan de una u otra forma su concepción sobre el ser humano, a partir de la cual comprenden los procesos psicológicos, los actos sociales de la humanidad y también las formas en las que se puede intervenir en las múltiples problemáticas sociales.

Esta pluralidad de la disciplina psicológica fue considerada, en un inicio, una limitante para la comprensión y fundamentación como una disciplina científica (desde el punto de vista positivista de la ciencia). Sin embargo, hoy en día dicha pluralidad se ha reconceptualizado como una oportunidad de enriquecer la forma de comprender la actividad humana en sus diferentes ámbitos de ejercicio profesional. Uno de estos ámbitos corresponde al complejo fenómeno de la educación, que en el caso de nuestra disciplina se desprende una rama de especialización llamada Psicología Educativa, la cual se encarga de los procesos de enseñanza y aprendizaje en diferentes escenarios; para el caso de este escrito, nos enfocaremos en la etapa que corresponde a la educación preescolar en México.

De acuerdo con Lara (2016), la educación preescolar tomó fuerza en México a partir del año de 1903. Esta etapa de educación básica y de desarrollo infantil ha sido ampliamente estudiada por diferentes disciplinas, y es un espacio que hoy en día recibe una profesionalización específica, al desarrollar programas educativos para la formación de educadoras de nivel preescolar.

Desde esta mirada, la intervención en espacios educativos, como lo es un preescolar, debe de considerar que el trabajo del psicólogo no sólo contempla al niño (a), sino también a los diferentes actores que intervienen en el proceso educativo, y que el psicólogo educativo debe especializarse en un área de conocimiento, que le permita dar respuestas a las demandas de los escenarios de práctica profesional. Con esto



REH- REVISTA EDUCAÇÃO E HUMANIDADES

queremos poner énfasis en que la especialización debe estar enmarcada mínimamente en el conocimiento del desarrollo infantil, sus características e implicaciones teóricas y prácticas. Como menciona Schön (1992), el trabajo profesional se logra cuando hay una reflexión de la teoría y de la práctica, que posibilite la vinculación entre ambas para dar respuesta a problemáticas concretas.

Así, el objetivo de este escrito es poder comprender las implicaciones prácticas del psicólogo educativo en instituciones de nivel preescolar al desarrollar un programa de intervención, lo cual implica no sólo conocer las fases que lo conforman (evaluación, planeación e intervención y seguimiento) sino poder reconocer las habilidades, competencias y conocimientos que se requieren para poder construir un programa de intervención que impacte en las instituciones educativas en las que se desempeña el psicólogo.

A partir del desarrollo de cada una de las fases iremos mencionado las implicaciones prácticas, en tanto concebimos la construcción de un programa de intervención psicopedagógica como un proceso, en el cual debe estar implicado el psicólogo, ya que sin su reflexión *en la y sobre la* práctica de su quehacer profesional no se podría reconocer aquello que se puede mejorar. Por lo que el éxito de la construcción y desarrollo de una intervención psicopedagógica no estriba en cumplir al pie de la letra lo planeado, sino en ser flexible, crítico y reflexivo sobre lo que se realiza de forma constante, para cumplir con los objetivos más que con las meras actividades diseñadas.

El psicólogo educativo que trabaja con niños(as) de etapa preescolar requiere ser creativo, comprometido con los diferentes actores educativos, abierto a escuchar las distintas necesidades presentes en el contexto, además de contar con el dominio de diferentes estrategias de enseñanza y de aprendizaje pero sobre todo, comprender que es necesario implicar a las familias y docentes en el proceso de intervención. A continuación describimos a detalle cada fase.

FASES EN EL DESARROLLO DE UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN



REH- REVISTA EDUCAÇÃO E HUMANIDADES

Actualmente pueden identificarse diferentes ámbitos de desenvolvimiento profesional en los cuales el psicólogo puede ejercer su labor, pero además existen diferentes marcos de referencia que permiten que el psicólogo planteé, diseñe o construya una intervención en tales ámbitos. En este sentido, la intervención desde la psicología, de manera general, consiste en el uso de:

...principios y técnicas psicológicos por parte de un profesional acreditado con el fin de ayudar a otras personas a comprender sus problemas, a reducir o superar estos, a prevenir la ocurrencia de los mismos y/o a mejorar las capacidades personales o relaciones de las personas aún en ausencia de problemas. (Bados y García, 2008, p.2).

Desde esta mirada, resultan fundamentales tres aspectos: 1) tener herramientas metodológicas que puedan fundamentar las acciones del psicólogo; 2) contar con los principios éticos de la profesión; y 3) poder ser reconocido y legitimado como capaz de realizar una intervención. Estos tres puntos aluden a que el psicólogo que plantea una intervención, independientemente del área en la que se desempeñe, debe de contar con los conocimientos teóricos y metodológicos de la disciplina pero, además debe ser un profesional en cuanto a sus valores y principios éticos que le permitan tomar decisiones sobre las problemáticas en las que está interviniendo.

Esta definición aporta elementos para comprender que la psicología tiene principios generales en los cuales se fundamenta, más allá de las diferencias teóricas que existen. Sin embargo, también es necesario reconocer que concurren matices necesarios desde el ámbito en el que se planea intervenir, es decir, no es lo mismo una intervención desde lo clínico que desde lo educativo.

En este caso la intervención clínica o psicoterapéutica es una rama de la psicología que se caracteriza por dar solución a una situación única y exclusiva del paciente, pues con el propósito de reducir tensiones y apoyarlo a funcionar de forma eficaz, “...la psicología clínica se preocupa por entender y mejorar la conducta humana [...] Su aspecto clínico consiste en mejorar la situación de las personas que se



REH- REVISTA EDUCAÇÃO E HUMANIDADES

encuentran en problemas, utilizando para ello los conocimientos y las técnicas más avanzadas.” (Díaz y Nuñez, 2010, p.5).

Desde esta perspectiva de lo que implica el trabajo clínico del psicólogo, es necesario diferenciarlo de otras ramas de la psicología, como es el caso de la psicología educativa que desde hace más de 100 años ha hecho distintas aportaciones a la conceptualización de la educación y a la intervención en problemas educativos de muy diversa índole. Al respecto, se ha dicho que la psicología educativa sólo aplica las técnicas de otras ramas de la psicología e inclusive de otras disciplinas del campo de la educación. Sin embargo, como lo menciona Woolfolk (2010), los psicólogos educativos:

...hacen investigación sobre el aprendizaje y la enseñanza y, al mismo tiempo, trabajan para mejorar la práctica educativa para lograr la mayor comprensión posible acerca del aprendizaje y la enseñanza, los psicólogos educativos examinan lo que sucede cuando alguien (un profesor, un padre de familia o una computadora) enseña algo (matemáticas, tejido o danza) a otra persona (un estudiante, un compañero de trabajo o un equipo) en algún contexto (un salón de clases, un teatro o un gimnasio). (p.10).

Así, los psicólogos educativos se centran en los procesos de enseñanza y aprendizaje en diferentes contextos, es decir que la labor del psicólogo educativo puede y debe trascender la escuela. Particularmente la intervención de carácter psicopedagógica, vinculada por tanto con el campo de la psicología educativa, cuenta con características que de acuerdo con Messi, Rossi y Ventura (2016) se centran en:

1. Preservar, mantener, mejorar y restablecer tanto en niños como en adolescentes y adultos las posibilidades de aprender.
2. Crear las condiciones necesarias para un mejor aprendizaje individual y/o grupal en las instituciones educativas o en las situaciones de aprendizaje en general
3. Investigar, orientar y asesorar sobre metodologías que adecúen la acción educativa a las bases psicológicas del aprendizaje.



REH- REVISTA EDUCAÇÃO E HUMANIDADES

4. Analizar y señalar los factores de orden afectivo, intelectual, pedagógico o sociocultural que favorecen, interfieren o perjudican de distintos modos el aprendizaje en los ámbitos individual, grupal, institucional y comunitario.
5. Investigar en las diversas áreas de aplicación de la psicopedagogía, elaborar nuevos métodos y técnicas de trabajo.

Estas características de la intervención psicopedagógica permiten esclarecer que la intervención en escenarios educativos de nivel preescolar remite a una intervención de tipo psicopedagógica, más que una intervención clínica. No negamos que pueda existir la posibilidad de que en algunas instituciones educativas se puede realizar algún acompañamiento terapéutico, sin embargo, las intenciones del psicólogo educativo en instituciones educativas remiten a dar respuestas a problemáticas que se vinculan con el desempeño esperado del alumno (a) y del papel de los diferentes actores educativos implicados en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En este sentido, y pese a que las fases para construir un diseño de intervención pueden ser las mismas para el ámbito clínico, en los siguientes apartados hablaremos sobre las características de las fases consideradas importantes desde la mirada de un modelo psicopedagógico, es decir, de los procesos, modelos, estrategias y técnicas que pueden ser utilizadas para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

I. EVALUACIÓN

El concepto de evaluación ha venido ganando importancia en las últimas décadas, enfocándose en diferentes actores educativos: estudiantes, directivos, docentes y también en los programas escolares. En las siguientes líneas abordaremos lo que implica la evaluación educativa, específicamente referida a la construcción de un programa de intervención.

En sentido amplio, la evaluación consiste en un proceso sistemático para recopilar información sobre el aprendizaje del estudiante y su desempeño, con base en distintas fuentes de evidencia (Ahumada, 2005). Entonces, la evaluación es un proceso que da cuenta de los puntos que se pueden mejorar y aquello que funciona en pro de los



REH- REVISTA EDUCAÇÃO E HUMANIDADES

procesos de enseñanza y aprendizaje; es por esto que la evaluación tiene diferentes funciones, que van desde la función diagnóstica hasta la autoformadora. En la primera se trata de dar cuenta de los fundamentos del funcionamiento de algún área de una institución para identificar aquello que se puede considerar como limitación, áreas de oportunidad para mejorar o aciertos, lo que a su vez permite sustentar algún programa de intervención, mientras que la autoformadora refiere a la retroalimentación constante del desempeño de algún docente, de tal forma que posibilite la orientación de su quehacer educativo (Mora, 2004).

Tomando en cuenta estas consideraciones, la fase de evaluación en la construcción de un programa de intervención psicológica en una institución educativa puede abarcar tanto la evaluación de los alumnos como la de los docentes, los directivos y/o de las familias.

Respecto a la evaluación de los alumnos, Mateo (2006) y Ahumada (2005) enfatizan que esta debe estar fundamentada no sólo sobre una evidencia (como puede ser el examen de final de unidad o curso, o la entrega de un trabajo final) sino que puede y debe contemplar múltiples fuentes que posibiliten observar los procesos (avances o retrocesos) en los cuales el alumno está construyendo su aprendizaje de manera continua. Por esto resulta importante reconceptualizar la evaluación para vivirla desde lo continuo, no sólo desde los productos, sino también desde los procesos y, además, como un proceso de diálogo, comprensión y mejora (Santos, 1993), puesto que para evaluar hay que comprender. Así, no sólo debe tomarse en consideración las dinámicas del profesor, sino también lo que el alumno es capaz de lograr y la información que recibe con respecto a su desempeño para continuar con su aprendizaje, en tanto que la evaluación es también formativa.

Así, el psicólogo que evalúa también tiene que considerar al profesor como aquel que puede facilitar u obstaculizar la dinámica de clase e inclusive para que los alumnos logren los aprendizajes esperados pues, como afirma Santos (1993), *“el juicio de valor que la evaluación realiza debe basarse y nutrirse del diálogo, la discusión y la reflexión compartida de todos los que están implicados directa o indirectamente en la*



REH- REVISTA EDUCAÇÃO E HUMANIDADES

actividad evaluada” (p. 27). Esto permite que el docente pueda darse cuenta de sus acciones en el aula para la construcción de aprendizajes. Así, es el profesor quien al mismo tiempo que observa el desarrollo del alumno a través de las múltiples dinámicas que se llevan a cabo en clase, es capaz de mirarse en su actuar con los alumnos y poder saber de qué forma sus comentarios, retroalimentaciones y acercamientos han permitido que el propio alumno pueda continuar con la construcción de su aprendizaje.

Tomando en cuenta lo anterior, podemos dilucidar que la evaluación de los alumnos está íntimamente relacionada con la evaluación de los docentes. Específicamente en relación con los docentes, García, Loredó y Carranza, (2008) introducen un concepto que permite comprender a la evaluación docente desde una postura que reconoce la complejidad de lo que implica la labor docente, dicho concepto es: práctica educativa. Este concepto enfatiza que no sólo es la acción del docente dentro del aula (en la interacción directa con sus alumnos) sino que también las acciones que remiten a los procesos que preceden en el trabajo en el aula, tales como las creencias, posturas de lo que realiza con los alumnos y de lo que él mismo hace, la posición de la escuela ante lo que debe o no hacer un profesor; y los procesos posteriores, es decir “el después a la situación en el aula”, qué se logró, qué se hizo para que se lograra, de qué forma válido lo que se ha logrado o no. Estos tres niveles permiten comprender la riqueza de la práctica educativa, pero también su complejidad para la evaluación.

Hasta aquí hemos señalado que la evaluación se puede y debe realizar a diferentes actores educativos y no sólo al alumno, como tradicionalmente se pensaba. En el caso de la construcción de un programa, se utiliza el término de evaluación diagnóstica, que al igual que la evaluación en sus acepciones más generales, no sólo remite al alumno sino también a la dinámica del aula, a las situaciones de la institución educativa que puedan estar afectando lo que acontece dentro del aula. Especialmente la evaluación diagnóstica debe tener un carácter formativo, esto es, que sirva de medio para conocer mejor a los diferentes actores educativos, en el que a partir de diferentes instrumentos se pueda dar cuenta de las competencias que se han desarrollado hasta el momento de la evaluación y aquello en lo cual se podría trabajar.



REH- REVISTA EDUCAÇÃO E HUMANIDADES

II. PLANEACIÓN E INTERVENCIÓN

El término planeación proviene de las disciplinas administrativas y *“es un proceso derivado de la posibilidad humana de controlar, comprender y transformar la realidad; es un campo teórico del conocimiento y una práctica social orientada a la acción intencionada, con arreglo a fines”* (Sánchez, 2009, p. 43). Por lo que planear, en su acepción más general, resulta un elemento indispensable del quehacer profesional desde cualquier disciplina, situación de la que por supuesto no escapa la psicología en cualquiera de sus ámbitos desempeño profesional.

En el caso que nos atañe, de la psicología educativa, la planeación es un elemento indispensable para la orientación de todas las acciones vinculadas con la organización escolar. Se hace referencia a diferentes tipos de planeación, como la planeación que realizan los docentes que puede representar la diferencia en el logro de metas en la formación del alumnado y que aluden a diferentes momentos en los que se planea, ya sea anual, semanal, diaria o en cuanto a los contenidos de una unidad de aprendizaje o tema por revisar.

Rueda (2009) menciona que la investigación sobre la planeación que realizan los docentes se refieren a la satisfacción de necesidades personales inmediatas, tales como la:

...disminución de la incertidumbre o el aumento de la confianza; a la posibilidad de acceder a la instrucción, como aprenderse el material u organizar el flujo de actividad del grupo; o bien, al señalamiento de una función directa, como poner en marcha una actividad u ofrecer un marco a la instrucción y la evaluación. (p. 5).

Aunque también otros maestros utilizan la planeación como un requisito institucional, lo que limita comprender la importancia y la flexibilidad de planear. La planeación en el caso de la psicología educativa, y en lo que respecta específicamente a la construcción de un programa de intervención, debe tomar en cuenta los resultados de la evaluación diagnóstica que le permitan desarrollar objetivos pertinentes y alcanzables



REH- REVISTA EDUCAÇÃO E HUMANIDADES

a través de diversas estrategias planteadas y argumentadas en los resultados de la evaluación diagnóstica, lo cual implica que para planear también se requiere conocer los recursos materiales y humanos para lograr lo que se planea.

Es sólo una vez que se ha planeado que se puede pasar a la intervención, es decir, llevar a cabo aquello que se ha planeado. Específicamente la intervención psicopedagógica, de acuerdo con Bisquerra y Álvarez (1996), es un proceso continuo de apoyo a los diferentes actores educativos con la finalidad de impactar en el desarrollo humano en diferentes etapas de la vida, por lo que forma parte del proceso educativo en diferentes áreas de intervención, tales como: desempeño escolar, formación docente, orientación vocacional, vinculación de la familia en aspectos educativos, etc. De acuerdo con estos mismos autores, todo proceso de intervención psicopedagógica se debe direccionar de acuerdo con las necesidades y características del sistema escolar, sobre todo si la función de intervención se realiza en un contexto educativo institucionalizado, ya que es a este al que se brindan resultados con respecto al plan de intervención.

La intervención psicopedagógica, específicamente en la etapa de educación preescolar, se fundamenta en:

...la conveniencia del desarrollo de una orientación a los niños 0-6 años basada en su diversidad: atención de las necesidades en el desarrollo psicomotor, afectivo, social y cultural, incidiendo de forma especial en las dificultades que puedan presentar para que no se transformen en problemas de desfases difíciles de superar que presenten una mayor dificultad de intervención en Educación primaria [o en niveles posteriores de educación]. (García, 2003, p. 232).

Por lo que la intervención educativa en la etapa de educación infantil tiene como objetivo la detección de desfases o dificultades en el desarrollo del niño (a), de la dinámica del aula que fomentan o propician las dificultades y las estrategias con las que cuenta la familia; de tal suerte que la intervención permita detectar de forma oportuna problemáticas subsecuentes en niveles educativos posteriores. Así, la intervención psicopedagógica permite no sólo la atención preventiva, sino también la programación



REH- REVISTA EDUCAÇÃO E HUMANIDADES

de adaptaciones curriculares en el aula, ya sea en pequeños grupos o de forma individual, según las necesidades detectadas.

Con base en lo mencionado hasta aquí, vale la pena esclarecer que la planeación es más que la definición *a priori* sobre lo que se debe o puede hacer para intervenir, que no es un manual que se debe seguir paso a paso, más bien la planeación debe considerar la evaluación continua de lo que se está realizando. Como menciona Cruz (2015), para que el aprendizaje suceda no sólo se requiere de la planeación vertical sino de la horizontal, es decir, aquella que está basada en los avances, los cambios y retrocesos de los diferentes actores educativos. Parece entonces que ni la planeación ni la intervención pueden vivirse como elementos separados y que, por el contrario, una guía a la otra con el fin último de lograr la mejora de algunas áreas en las que puede intervenir el psicólogo educativo. Sin embargo, para que esto suceda no es suficiente reconocerlo, sino por el contrario, se requiere de un ejercicio sistemático de reflexión que permita mejorar y ampliar las posibilidades de intervención con base en lo que se había planeado. Esto no significa anular lo planeado, sino reformularlo de forma constante para cumplir los objetivos establecidos en la intervención y los logros que se plantearon alcanzar.

III. SEGUIMIENTO

El seguimiento es una fase que recibe poca atención cuando hablamos de la construcción de un programa de intervención psicopedagógica, ya que el seguimiento se ha planteado más desde el ámbito clínico. De forma general, la fase de seguimiento es aquella en la que, al terminar la intervención, se evalúa el grado en que se han mantenido los cambios que se lograron (Bados y García, 2009).

Algunos autores proponen que el seguimiento debe considerarse en tres períodos: a los 3, 6 y 12 meses. Esto con la finalidad de monitorear los cambios logrados, los avances y los retrocesos en la intervención. Sin embargo, cuando hablamos de la intervención psicopedagógica, el seguimiento se refiere a lograr evaluar la eficacia del trabajo realizado y a conocer las opiniones de aquellos con los cuales se trabajó. Por lo cual la evaluación de seguimiento se basa en la evaluación participativa



REH- REVISTA EDUCAÇÃO E HUMANIDADES

que tiene como finalidad: a) brindar a los beneficiarios la posibilidad de analizar su propia situación después de la intervención; b) consolidar la rendición de cuentas, ya que al ser parte activa del proceso de seguimiento no se enfatiza sólo la voz del psicólogo educativo sino de los diferentes actores involucrados; c) brindar información oportuna y pertinente para que se realicen modificaciones a lo que se realizó se aclaren dudas y se puedan asumir los cambios que generó la intervención.

Por otro lado, la Dirección Nacional de Información y Evaluación de Calidad Educativa (2008) menciona que el seguimiento es diferente al concepto de evaluación y que más bien lo que se realiza es un “monitoreo”; ya que la iniciativa, o en este caso intervención, a la cual se le da seguimiento parte de los productos de las acciones implementadas para la mejora, por lo que busca detectar de manera oportuna deficiencias en el proceso de ejecución para hacer los ajustes necesarios.

En consecuencia, la fase de seguimiento puede ser comprendida, a nuestro juicio, desde ambas miradas. ¿Por qué consideramos esto?, porque por un lado, concebir el seguimiento como evaluación participativa permite enfocarse en el desempeño del psicólogo que realizó una programa de intervención, lo cual abre la posibilidad de escuchar a los diferentes actores implicados y visibilizar las áreas de mejora tanto en el trabajo psicopedagógico detectado como en las reflexiones que posibiliten al psicólogo educativo escuchar a otros sobre su propio desempeño, lo que enfatizaría el carácter profesionalizante del trabajo educativo. Por el otro lado, como monitoreo permite llevar a cabo un trabajo para el mantenimiento de los cambios que surgieron a partir de la intervención.

En síntesis, las fases de la construcción de un programa psicopedagógico están mucho más interrelacionadas de lo que a veces los textos y manuales nos dan a entender, ya que pareciera que se trata de un proceso lineal, en el que se suceden distintas etapas relacionadas pero en gran medida independientes una de otra. Sin embargo, podemos decir que a partir de los programas que hemos tenido oportunidad de llevar a cabo, todas las fases están implicadas entre sí y más bien se requiere de que el psicólogo educativo “viva” la construcción de un programa como guía, más no como un



REH- REVISTA EDUCAÇÃO E HUMANIDADES

guión o manual a seguir al pie de la letra, pues sólo de esta forma logrará comprender que en cualquier momento se pueden realizar adecuaciones que permitan mejorar la intervención, siempre en pro de aquellos con los que trabajamos. Además, el trabajo en educación inicial debe contemplar la posibilidad de enfrentarse a lo desconocido, de sorprenderse con los niños(as) para poder dar respuesta tanto a las necesidades que demanda la institución educativa como a las expectativas de los múltiples actores educativos implicados.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

Lo revisado hasta aquí presenta una situación que no es tomada en cuenta con mucha frecuencia: los intereses, conocimientos previos y experiencias personales de todos los actores educativos que forman parte de los escenarios escolares. Esto se refiere, en suma, a un aprendizaje que trascienda el aula. Por lo tanto, reconoce la importancia de la cercanía del maestro (a) con el alumno (a), del maestro (a) con los directivos, del maestro (a) con las familias, pero también de las relaciones que construye el psicólogo con estos diferentes actores.

Así, la escuela no está pensada en aislado de todo lo que sucede fuera de ésta, sino que tiene una relación cercana y directa con lo que acontece en otros contextos de práctica (Hojholt, 2005). Por eso, para concluir, nos gustaría enfatizar que una parte fundamental de las acciones del psicólogo educativo es mantener una relación cercana con las familias, en las que ellas sean aliadas para la construcción de mejoras, no como un enemigo que viene a interferir en las labores escolares o simplemente alguien que solicita los servicios de un profesional.

Las familias, y en general los adultos interesados en los niños(as) en etapa inicial, pueden realizar mejoras en el desempeño de los alumnos; es decir, el cambio surge a partir del interés por acercarse a los asuntos de los alumnos y, por tanto, también de las familias. Por esto resulta importante realizar esfuerzos institucionales que permitan el involucramiento de las familias en la toma de decisiones de la escuela, de los avances o retrocesos de los alumnos, es decir una participación plena donde ellos puedan ser considerados como agentes de cambio fundamentales e imprescindibles.



REH- REVISTA EDUCAÇÃO E HUMANIDADES

Por otro lado, implica que la intervención psicopedagógica en la etapa inicial debe considerar diversas estrategias en las que se visualicen las necesidades y características de las familias para tener mayor nivel de convocatoria entre estas. Reconocemos que no es un camino sencillo, porque requiere trabajar sobre nuestras propias preconcepciones sobre el papel de las familias, pero también porque el psicólogo educativo debe utilizar y diseñar diversas estrategias para que se consolide un trabajo de cambio no sólo con el alumnado sino con las propias familias, quienes a final de cuentas son las que acompañarán a los niños(as) en etapas subsecuentes (Ferguson, 2008).

REFERENCIAS

- Ahumada, P. (2005). *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*. México: Paidós Educador.
- Bados, L., A. y García, G., E. (2008). La intervención psicológica: características y modelos. *Departamento de la personalidad, evaluación y tratamiento psicológicos*. Universidad de Barcelona, España.
- Bisquerra, R. y Álvarez, M. (1996). *Modelos de intervención en orientación*, en Bisquerra, R. y Álvarez, M. (coords.) (331-351). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis
- Cruz, L., A. (2015). *Reporteros de la vida real: Una experiencia en la producción de textos e contextos comunitarios*. (Tesis inédita de Licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México). Recuperado de <http://oreon.dgbiblio.unam.mx/F?RN=776521030>
- Díaz, M., I. y Núñez, P., R. (2010). *Psicología Clínica: ¿Qué es? ¿Qué hace? ¿Cómo lo hace? ¿Para qué sirve?* Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco. Disponible en https://www.academia.edu/7646510/Psicolog%C3%ADa_Cl%C3%ADnica_Qu%C3%A9_es_Qu%C3%A9_hace_C%C3%B3mo_lo_hace_Para_que_sirve



REH- REVISTA EDUCAÇÃO E HUMANIDADES

Dirección Nacional de Información y Evaluación de Calidad Educativa. (2008). Guía para la evaluación de programas en Educación. *Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación.* Disponible en <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001040.pdf>

Federación Internacional de Sociedades de la Cruz Roja y de la Media Luna Roja.(2011). Guía para la evaluación y seguimiento de programas y proyectos. *IFRC-ORG.* Disponible en <https://www.ifrc.org/Global/Publications/monitoring/1220500-Monitoring-and-Evaluation-guide-SP.pdf>

Ferguson, C. (2008). *The School Family Connection. Looking at the larger picture. A literature review.* Texas, USA: Advancig Research Improving Education.

García, H., F. (2003). La orientación psicopedagógica en la Educación Infantil y su repercusión en el desarrollo del conocimiento de los niños de esta etapa. *Revista Complutense de Educación, 14* (1), 231-262.

García, C.; Loredó, J. & Carranza, G. (2008). Análisis de la Práctica Educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de investigación Educativa, Especial.* Disponible en <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>

Hojholt, C. (2005). El desarrollo infantil a partir de sus contextos sociales. *Psicología y Ciencia Social. 7* (1-2), 22-40.

Lara, B., D., B. (2016). *Escuela de Párvulos en la Ciudad de México durante el porfiriato (1887-1910).* [Tesis de Licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional. Unidad Ajusco]. Repositorio Institucional UPN. <http://200.23.113.51/pdf/32844.pdf>

Mateo, J. (2006). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas.* México: Alfaomega.



REH- REVISTA EDUCAÇÃO E HUMANIDADES

Messi, L., Rossi, B. y Ventura, A. (2016). La psicopedagogía en el ámbito escolar: ¿qué y cómo representan los docentes la intervención psicopedagógica? *Perspectiva Educacional*. 55, DOI: 10.4151/07189729

Mora, V., A. (2004). La evaluación educativa: Concepto, períodos y modelos. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*. 4 (2). Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/447/44740211.pdf>

Rueda, B., M. (2009). La investigación sobre la planeación educativa. *Perfiles educativos*, 33 (131), 3-6. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/132/13218531001.pdf>

Sánchez, B., J. (2009). Un concepto emergente de planeación. *Clío América*. 5, 39 – 59. Disponible en <http://revistas.unimagdalena.edu.co/index.php/clioamerica/article/view/381>

Santos, M. (1993). La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora. *Investigación en la Escuela*, 20, 23-35.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.

Secretaría de Educación Pública. (2016). Guía para la elaboración de la planeación didáctica fundamentada. *Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente*. Disponible en http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/portal-docente-2014-2018/content/ms/docs/2016/permanencia/guias/planeacion_didactica/academicas/08_E4_Guia_A_DOCEMS.pdf

Woolfolk, A. (2010). *Psicología Educativa*. México: Pearson.

Recebido: 8/5/2020.

Aceito: 18/5/2020.



REH- REVISTA EDUCAÇÃO E HUMANIDADES

Síntesis curriculares

Mtra. Elisa Paulina Romero Mancilla

Licenciada en Psicología por la Facultad de Estudios Superiores Iztacala y Maestra en Psicología Escolar por la Facultad de Psicología, ambas de la Universidad Nacional Autónoma de México. Profesora de Asignatura A en la Carrera de Psicología de la FES Iztacala. Ha participado en cursos y seminarios sobre metodología cualitativa (Curso *La investigación cualitativa en la formación profesional*), narrativa (Curso *Psicología y narrativa*), metodología etnográfica (Seminario *El estudio de la etnografía y trabajo de campo*) y análisis histórico (Seminario *La Historia en la Persona y la Persona en la Historia: un Abordaje Dialéctico desde la Psicología Sociocultural*), así como en seminarios de investigación desde la perspectiva sociocultural en torno a distintas temáticas (*Socialización para la práctica; Padres ausentes: una aproximación sociocultural; Jóvenes, profesiones, oficios y destrezas: una aproximación sociocultural; Jóvenes, estudio, trabajo y destrezas: análisis sociocultural*). Participó en un Seminario-experiencia de investigación en el Municipio de Pistoia, Italia. Ha sido co-coordinadora de los Seminarios de titulación *Juventudes: Avatares y desafíos en el mundo contemporáneo* y *Juventudes: diversidad y políticas emergentes en el México actual*, los cuales se enmarcan en el planteamiento de la psicología sociocultural.

Correo electrónico: mancilla.romero.elisa.paulina@gmail.com

Mtro. Bernardo Ángel Delabra Ríos

Licenciado en Psicología por la Facultad de Estudios Superiores Iztacala y Maestro en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras, ambas de la Universidad Nacional Autónoma de México. Diplomado en Análisis de la Cultura por el Instituto Nacional de Antropología e Historia y en Docencia Universitaria por la UNAM. Profesor de Asignatura A en la Carrera de Psicología de la FES Iztacala. Ha participado en más de veinte cursos y seminarios en torno a tópicos como el pensamiento de L.S. Vygotsky, la semiótica de la cultura, la antropología del cuerpo, el estudio de la vida cotidiana, el análisis histórico, la metodología cualitativa y las técnicas etnográficas. Las líneas de investigación que trabaja son: 1) proceso de elección de carrera; 2) inserción en el mercado laboral de egresados de educación superior; 3) ausencias y presencias paternas.

Correo electrónico: delabra2303@gmail.com