

UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA

ESCUELA DE CIENCIAS PSICOLOGICAS



**LA EFECTIVIDAD DE LA EXPERIENCIA
DEL APRENDIZAJE MEDIADO
A NIÑOS DE LA SECCION "D"
DE CASA DEL NIÑO NUMERO CUATRO**

FRANCISCO ANTONIO BALAN RIOS

GUATEMALA, 10 OCTUBRE DEL 2007

UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA
ESCUELA DE CIENCIAS PSICOLOGICAS

**LA EFECTIVIDAD DE LA EXPERIENCIA
DEL APRENDIZAJE MEDIADO
A NIÑOS DE LA SECCIÓN "D"
DE CASA DEL NIÑO NÚMERO CUATRO**

INFORME FINAL DE INVESTIGACIÓN
PRESENTADO AL HONORABLE CONSEJO DIRECTIVO DE LA
ESCUELA DE CIENCIAS PSICOLÓGICAS

POR

FRANCISCO ANTONIO BALÁN RIOS

PREVIO A OPTAR AL TÍTULO DE

PSICÓLOGO

EN EL GRADO ACADÉMICO DE

LICENCIATURA

GUATEMALA, 10 DE OCTUBRE DEL 2007



ESCUELA DE CIENCIAS PSICOLOGICAS

CENTRO UNIVERSITARIO METROPOLITANO -CUM-

9a. Avenida 9-45, Zona 11 Edificio "A"
TEL.: 2485-1910 FAX: 2485-1913 y 14
e-mail: usacpsic@usac.edu.gt

c.c. Control Académico
CIEPs.
Reg. 896-2004
CODIPs. 1210-2007

De Orden de Impresión Informe Final de Investigación

10 de octubre de 2007

Estudiante

Francisco Antonio Balán Ríos
Escuela de Ciencias Psicológicas
Edificio

Estudiante:

Para su conocimiento y efectos consiguientes, transcribo a usted el Punto DUODÉCIMO (12o.) del Acta CINCUENTA GUIÓN DOS MIL SIETE (50-2007), de la sesión celebrada por el Consejo Directivo el 28 de septiembre de 2007, que copiado literalmente dice:

DUODÉCIMO: El Consejo Directivo conoció el expediente que contiene el informe Final de Investigación, titulado: **"LA ENFECTIVIDAD DE LA EXPERIENCIA DEL APRENDIZAJE MEDIADO A NIÑOS DE LA SECCIÓN "D" DE CASA DEL NIÑO NÚMERO CUATRO"**, de la carrera de Licenciatura en Psicología, realizado por:

FRANCISCO ANTONIO BALÁN RÍOS

CARNÉ No.8213936

El presente trabajo fue asesorado durante su desarrollo por la Licenciada Alejandra Monterroso y revisado por el Licenciado Marco Antonio García Enríquez. Con base en lo anterior, el Consejo Directivo **AUTORIZA LA IMPRESIÓN** del informe Final para los Trámites correspondientes de graduación, los que deberán estar de acuerdo con el instructivo para Elaboración de Investigación de Tesis, con fines de graduación profesional."

Atentamente,

"ID Y ENSEÑAD A TODOS"

Licenciado Helvin Velásquez Ramos; M.A.
SECRETARIO



r.c.c.



ESCUELA DE CIENCIAS PSICOLÓGICAS
CENTRO UNIVERSITARIO METROPOLITANO -CUM-

9a. Avenida 9-45, Zona 11 Edificio "A"
TEL.: 2485-1910 FAX: 2485-1913 y 14
e-mail: usaapsic@usac.edu.gt

REG. 896-2004
CIEPs. 89-07

INFORME FINAL

Guatemala, 24 de Septiembre de 2007

SEÑORES
CONSEJO DIRECTIVO
ESCUELA DE CIENCIAS PSICOLÓGICAS
CENTRO UNIVERSITARIO METROPOLITANO

SEÑORES CONSEJO DIRECTIVO:

Me dirijo a ustedes para informales que el Licenciado Marco Antonio García Enríquez, ha procedido a la revisión y aprobación del **INFORME FINAL DE INVESTIGACIÓN**, titulado:

"LA EFECTIVIDAD DE LA EXPERIENCIA DEL APRENDIZAJE MEDIADO A NIÑOS DE LA SECCIÓN "D" DE CASA DEL NIÑO NÚMERO CUATRO"

ESTUDIANTE
Francisco Antonio Balán Ríos

CARNÉ
8213936

CARRERA: Licenciatura en Psicología

Agradeceré se sirvan continuar con los trámites correspondientes para obtener ORDEN DE IMPRESIÓN.

Atentamente,

"ID Y ENSEÑAD A TODOS"

Mayra Luna de Alvarez
Licenciada Mayra Luna de Alvarez
Coordinadora

Centro de Investigaciones en Psicología -CIEPs.-
"Mayra Gutiérrez"



MLdA/ab..
c.c.archivo





ESCUELA DE CIENCIAS PSICOLOGICAS
CENTRO UNIVERSITARIO METROPOLITANO -CUM-

9a. Avenida 9-45, Zona 11 Edificio "A"
TEL.: 2485-1910 FAX: 2485-1913 y 14
e-mail: usacepsic@usac.edu.gt

REG. 896-2004
CIEPs. 90-07

Guatemala, 24 de Septiembre de 2007

Licenciada Mayra Luna de Álvarez, Coordinadora
Centro de Investigaciones en Psicología
-CIEPs.- "Mayra Gutiérrez"
Escuela de Ciencias Psicológicas

Licenciada de Álvarez:

De manera atenta me dirijo a usted para Informarle que he procedido a la
revisión del **INFORME FINAL DE INVESTIGACIÓN** titulado:

**"LA EFECTIVIDAD DE LA EXPERIENCIA DEL APRENDIZAJE
MEDIADO A NIÑOS DE LA SECCION "D" DE CASA DEL NIÑO
NÚMERO CUATRO"**

ESTUDIANTE:
Francisco Antonio Balán Ríos

CARNE No.:
8213936


CARRERA: Licenciatura en Psicología

Por considerar que el trabajo cumple con los requisitos establecidos por el
Centro de Investigaciones en Psicología, emito **DICTAMEN FAVORABLE** y
solicito continuar con los trámites respectivos.

Atentamente,

"ID Y ENSEÑAD A TODOS"




Licenciado Marco Antonio García Enríquez
DOCENTE REVISOR

MAGE/ab.
c.c.archivo

Guatemala, septiembre 7 de 2006

Licenciada
Mayra Luna de Alvarez
Departamento de Tesis
Centro de Investigaciones de Psicología
CIEPs.

Licda. Luna de Alvarez:

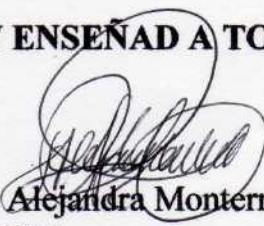
De manera atenta me dirijo a usted para informarle que he procedido a la Asesoría del Informe Final titulado:

LA EFECTIVIDAD DE LA EXPERIENCIA DEL APRENDIZAJE MEDIADO A NIÑOS DE LA SECCION "D" DE CASA DEL NIÑO NUMERO CUATRO, del estudiante Francisco Antonio Balán Rios; Carné No. 8213936 de la carrera Licenciatura en Psicología.

Por considerar que el trabajo cumple con los requisitos establecidos por el Centro de Investigaciones en Psicología; emito **DICTAMEN FAVORABLE** y solicito continuar con los trámites respectivos.

Atentamente,

"ID Y ENSEÑAD A TODOS"


Licda. Alejandra Monterroso
ASESORA
Colegiada No. 2803

Alejandra Monterroso Bolaños
Licda. en Psicología
Colegiada 2803



ESCUELA DE CIENCIAS PSICOLOGICAS
CENTRO UNIVESITARIO METROPOLITANO-CUM-
9ª. Avenida 9-45 Zona 11 Edificio "A"
TEL. 2485-1910 FAX 2485-1913 Y 14
e-mail: usacpsic@usac.edu.gt

DE APROBACIÓN DE PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

Guatemala, 21 de agosto de 2006

ESTUDIANTE:
Francisco Antonio Balán Ríos

CARNÉ No.
8213936

Informamos a usted que el PROYECTO DE INVESTIGACIÓN, de la Carrera de Licenciatura en Psicología, titulado:

"LA EFECTIVIDAD DE LA EXPERIENCIA DEL APRENDIZAJE MEDIADO A NIÑOS DE LA SECCIÓN "D" DE CASA DEL NIÑO NÚMERO CUATRO"

ASESORADO POR: Licenciada Alejandra Monterroso

Por considerar que reúne los requisitos establecidos por el Centro de Investigaciones en Psicología -CIEPs.- "Mayra Gutiérrez", ha sido **APROBADO**, y le solicitamos iniciar la fase de Informe Final de Investigación.

Atentamente,

"ID Y ENSEÑAN A TODOS"

LICENCIADA MARÍA DE LOURDES HUN CACAO
DOCENTE REVISORA



Vo.Bo.

LICDA. MAYRA LUNA DE ÁLVAREZ, Coordinadora
Centro de Investigaciones en Psicología -CIEPs- "MAYRA GUTIÉRREZ"

c.c. Archivo CIEPs..

MDLHC / edr



SOCIEDAD PROTECTORA DEL NIÑO

CASAS DEL NIÑO

OFICINAS CENTRALES:
1a. Av. "A" 8-65, Zona 1.
Guatemala, C. A.
Tels.: 2232-7414 / 15 / 16
Fax: 2238-2468
E-mail:
casadelnino@internet.net.gt

ADMINISTRACION DE
SERVICIOS:
1a. Av. "A" 8-65, Zona 1.
Teléfono: 2232-8739

CASA DEL NIÑO No. 1 "A"
2a. Av. 8-24, Zona 1.
Ciudad de Guatemala.
Teléfono: 2251-1037

CASA DEL NIÑO No. 1 "B"
2a. Av. 8-74, Zona 1.
Ciudad de Guatemala.
Teléfono: 2232-0806

CASA DEL NIÑO No. 2
13 Av. 1-01, Zona 1.
Ciudad de Guatemala.
Teléfono: 2253-9123

CASA DEL NIÑO No. 3
Avenida Elena 18-23, Zona 1.
Ciudad de Guatemala.
Teléfono: 2232-7417

CASA DEL NIÑO No. 4
23 Calle 26-60, Zona 5.
Ciudad de Guatemala.
Teléfono: 2335-3711

CASA DEL NIÑO No. 5
17 Av. 7-09, Zona 14.
Ciudad de Guatemala.
Teléfono: 2368-2004

CASA DEL NIÑO No. 6
15 Calle 5-61, Zona 19
Colonia Primero de Julio
Teléfono: 2435-9570

ESCUELA DE NIÑERAS
1a. Av. "A" 8-39, Zona 1.
Ciudad de Guatemala.
Teléfono: 2251-8987

PARQUE INFANTIL
EL MARTINICO
13 Av. 8-17, Zona 6
Ciudad de Guatemala.

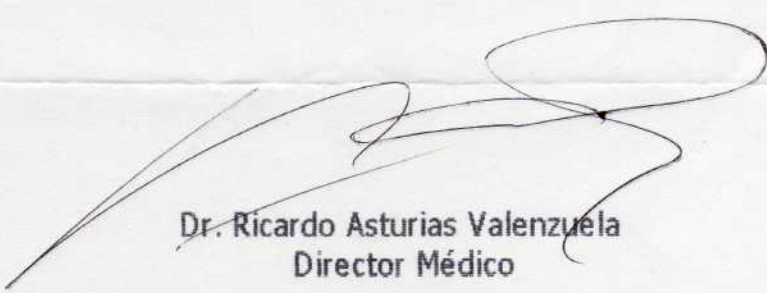
PARQUE INFANTIL
MADRE DORMIDA
31 Av. "B" 31-40, Zona 7.
Colonia Madre Dormida

No. 185-2007

CONSTANCIA

Por este medio se hace constar que el estudiante **FRANCISCO ANTONIO BALAN RIOS** participo con el grupo de estudiantes de la Escuela de Ciencias Psicológicas de la Universidad de San Carlos de Guatemala, en CASA DEL NIÑO No. 4, en los años 2003 y 2004 de Marzo a Octubre, bajo la supervisión de la Licenciada Alejandra Monterroso.-----

A solicitud del interesado se extiende la presente a los trece días del mes de Abril del año dos mil siete.-----


Dr. Ricardo Asturias Valenzuela
Director Médico



c.c. Archivo

MIEMBROS CONSEJO DIRECTIVO

**Licenciada Mirna Marilena Sosa Marroquín
DIRECTORA**

**Licenciado Helvin Velásquez Ramos; M.A.
SECRETARIO**

**Licenciado Luis Mariano Codoñer Castillo
Doctor René Vladimir López Ramírez
REPRESENTANTES DEL CLAUSTRO DE CATEDRÁTICOS**

**Licenciada Loris Pérez Singer
REPRESENTANTE DE LOS PROFESIONALES EGRESADOS**

**Estudiante Brenda Julissa Chamám Pacay
Estudiante Edgard Ramiro Arroyave Sagastume
REPRESENTANTES ESTUDIANTILES
ANTE CONSEJO DIRECTIVO**

PADRINOS

ALEJANDRA FRANCISCA MONTERROSO BOLAÑOS
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA
Colegiado Activo No.2803

HÉCTOR INDALECIO RODRÍGUEZ FAJARDO
LICENCIADO EN CIENCIAS JURIDICAS Y SOCIALES
ABOGADO Y NOTARIO
Colegiado Activo No. 7759

DEDICADO A:

A DIOS POR SU CONSEJO

**A MI ESPOSA, MARIA DELOS ANGELES RODRIGUEZ
POR SU APOYO INCONDICIONAL**

**A MIS HIJOS, PABLO, ESTEBAN Y MARIELOS
POR SU ENTUSIASMO Y COMPRESION**

AGRADECIMIENTOS

A:

La Universidad de San Carlos de Guatemala

Escuela de Ciencias Psicológicas

Sociedad Protectora del Niño

Iglesia Restauración

Asociación Desafío

INDICE

<u>Titulo</u>	<u>Páginas</u>
Prologo	1
Capítulo I	
Introducción	3
Marco Teórico	5
Capítulo II	
Técnicas e Instrumentos	30
Capítulo III	
Presentación y Análisis de Resultados	32
Capítulo IV	
Conclusiones	43
Recomendaciones	44
Bibliografía	45
Anexos	
Resumen	

PROLOGO

Existe la necesidad de hacer énfasis en la importancia que tiene el proceso de enseñanza-aprendizaje. Hasta hace muy poco Guatemala se caracterizaba por un sistema educativo obsoleto, en el cual se utilizaba la metodología de clases magistrales, sin poner ninguna o poca atención en la efectividad del aprendizaje.

Aun cuando el Ministerio de Educación, a partir del año 2005, ha implementado nuevas guías curriculares para primero y segundo primaria, no proporciona una herramienta para evaluar el nivel de desarrollo en el que se encuentra el niño al momento de formar parte del proceso de enseñanza aprendizaje. Debe el maestro por lo tanto, ser capaz de mediar entre el proceso de pensamiento que el alumno desarrolle y el conocimiento que debe impartirles.

Al estar en la práctica supervisada en la casa del niño me di cuenta que los niños y niñas de esta sección se encuentran con un nivel bajo de preparación para su ingreso al nivel primario. Llevándome a considerar la mediación como una estrategia para contribuir a potenciar las habilidades de los niños y niñas de la sección "D".

Es por ello que los objetivos de la presente investigación son estimular y desarrollar funciones del nivel de funciones cognitivas, propiciar el cambio en ambientes escolar y familiar hacia un nuevo entorno activo y modificante, disminuir en estos niños los efectos de privación cultural por falta de experiencias de aprendizaje mediado en el marco de su cultura.

Así mismo, estimular el desarrollo y uso de estrategias cognitivas que contribuyan a mejorar la recepción, almacenamiento y elaboración de la información, y de las capacidades mentales, fomentar la capacidad de autorregulación y planificación de la conducta, fomentar la capacidad de anticipar situaciones y sus consecuencias, estimular el desarrollo de la metacognición y el control de los procesos cognitivos, fomentar la capacidad de formular hipótesis, de razonar sobre proposiciones y de comprobar mentalmente diversas alternativas.

Al realizar esta investigación se vieron involucrados no solo el departamento de práctica sino también las niñeras de la institución, ya que, era necesario como parte de la implementación, que ellas tuvieran conocimiento teórico y practico de la importancia de la mediación pedagógica. También los padres de familia fueron invitados a participar de los talleres, donde se les proporcionaba información de

los programas que se estaban desarrollando con sus hijos y se le exhortó a ser parte de la triada pedagógica que se proponía.

Este proceso permitió entonces, la integración de la labor pedagógica entre el personal que labora en la casa del niño, los padres y el departamento de práctica.

Pudiendo notar que la intervención si realizó los cambios estimados. Me deja la satisfacción de ver a una promoción de la sección "D" más preparada para asumir los retos pedagógicos que conlleva el pasar a un nivel académico superior.

Manifiesto mi agradecimiento a la Universidad de San Carlos de Guatemala por abrir sus puertas a todos aquellos que tienen el deseo de superarse y que como yo, de los 2 a los 6 años fui beneficiado con la asistencia de la Sociedad Protectora del Niño precisamente en la casa número cuatro a la cual me correspondió devolver el favor con esta investigación.

Un profundo agradecimiento a la Licenciada Alejandra Monterroso, Supervisora de Práctica de la Escuela de Ciencias Psicológicas, por su invaluable apoyo y a la Licenciada Vilma Leal Klug, por su instrucción en el tema de la mediación, a través del Centro Fordesi Guatemala.

CAPITULO I INTRODUCCIÓN

Un alto porcentaje de los niños que son atendidos en casa del niño número cuatro son llevados por los padres de familia por distintas razones, dentro de las que se encuentran causas laborales, ya que ambos padres trabajan y no cuentan con una persona que los cuide.

Otra razón por la que algunas madres solteras traen a sus hijos es por problemas económicos, desempleo o subempleo, el dinero que ganan no les alcanza para satisfacer sus necesidades de alimento, vivienda y abrigo, por lo que prefieren pagar una cuota módica para que sus hijos tengan el alimento seguro y gocen; de los beneficios que ofrece la Casa Del Niño a través de sus servicios.

Desempleo, subempleo, desintegración familiar, madres solteras, son algunas de las muchas causas que motivan a los progenitores o encargados de los niños a traerlos a la Casa Del Niño.

Los factores anteriores ya de por sí son problemas que el alumno debe afrontar y lo cual es aunado a deficiencias en los procesos de enseñanza aprendizaje a los cuales es expuesto.

La educación es una ciencia multidisciplinar, Su complejidad exige una permanente revisión de los principios y métodos en vigor. Las necesidades de los educandos, los entornos familiares, sociales, afectivos, normativos, etc., en constante cambio, las carencias y desafíos de los docentes, del currículo, de las didácticas especiales, las nuevas competencias exigidas por la evolución de nuestra sociedad, la coherencia de los equipos y de los procesos educativos... plantean una lista interminable de interrogantes. Pero la idea *nuclear del proyecto incide en el tipo de mediador que* ha de integrar todos los desafíos y dinamizar todas las respuestas. El motor del cambio es el instructor, ahora contemplado como mediador. Las enormes posibilidades descubiertas en el pensamiento de los precursores de la mediación para definir el nuevo perfil del mediador no podían silenciarse.

Cuando el 20 de noviembre de 1959 la Asamblea de las Naciones Unidas aprobó la Declaración de los Derechos del Niño, y la posterior Convención de 1989, los países que firmaron asumieron un compromiso ante el mundo. Cada gobierno, incluido el de Guatemala, tuvo que cambiar sus leyes y planificar acciones para que estos derechos se cumplieran. Sus diez principios son una guía para que los gobiernos, las escuelas, las familias y las personas mayores, en general, se ocupen de hacer todo lo necesario para que no les falte lo principal: alimentación, vivienda, afecto, educación, salud, recreación, protección. La

mayoría de los principios, dependientes del Estado, no se están cumpliendo. Somos los que tenemos relación de una u otra forma con los niños los encargados de velar porque se cumplan estos derechos.

La realidad se presenta con la forma de un mundo globalizado donde se tiende a que se pierda la individualidad, la forma de ser, la identidad. Se pretende el cambio de los principios y valores en pos de un futuro mejor, sólo para algunos. Por el momento se observa que se agrandan exponencialmente las diferencias entre los grupos sociales, aumentando las carencias de los sectores mayoritarios y generando privilegios y bienestar para unos pocos. En éste panorama de exclusión social al trabajo, la alimentación, la salud y el conocimiento, se encuentran los niños. ¿Cómo hacerlos escapar de ese destino no deseado?

La educación puede ser el gran factor del cambio de la sociedad para adecuarse a los nuevos tiempos y a las necesidades y los derechos de los niños, si se dirige hacia el rescate de los valores humanos, donde la libertad, la participación, la tolerancia, la colaboración, el esfuerzo y la responsabilidad sean elementos vitales en la formación.

Así el sistema educativo afronta el desafío de reconstruirse como oportunidad para que los niños accedan a una sólida base cultural, distribuyendo equitativamente el conocimiento y brindando una educación de calidad.

Si la escuela deja de ser un “estacionamiento de niños” y se transforma en lugar de trabajo, de reflexión, de escucha, de búsqueda, de argumentar en la diversidad de opiniones y de reconocer el derecho a la diferencia se generarán alternativas para construir una sociedad que respete al hombre.

El cambio requiere esfuerzo y decisión, sin dejar de asumir la cuota de responsabilidad por el presente. Pero, ¿cuál es el cambio que puede llevar a alcanzar ese propósito? En la búsqueda de respuesta a esta interrogante se analizaron diferentes posturas actuales, encontrando en la mediación pedagógica una vía para que los niños logren la individuación y la socialización que les permita afrontar su futuro.

Por tanto esta investigación aportó una alternativa a la educación tradicional para los niños y niñas que participaron de la intervención pedagógica. También se constituye en importante fuente de información sobre el tema de la mediación, siendo la Escuela de Ciencias Psicológicas quien pone a disposición de los profesionales este trabajo investigativo.

En forma personal y profesional me deja la satisfacción de haber contribuido con el grupo focal y con la institución para poder instalar un programa de estimulación a los futuros grupos de la sección “D”, una Escuela para padres que funciona a través de talleres mensuales con la mediación de los y las practicantes del departamento de Práctica de la Escuela de Ciencias Psicológicas de la Universidad de San Carlos de Guatemala.

MARCO TEÓRICO

Los padres se preocupan mucho cuando sus hijos tienen problemas de aprendizaje en la escuela. Hay muchas razones para el fracaso escolar, pero entre las más comunes se encuentra específicamente la de los problemas del aprendizaje. Los alumnos con problemas de aprendizaje suelen tener un nivel normal de inteligencia. Ellos tratan arduamente de seguir las instrucciones, de concentrarse y de portarse bien en la escuela y en la casa. Sin embargo, a pesar de sus esfuerzos, él/ella tiene mucha dificultad dominando las tareas de la escuela y se atrasa. Los problemas del aprendizaje afectan a 1 de cada 10 niños de edad escolar.

Existe la creencia que los problemas del aprendizaje son causados por alguna dificultad con el sistema nervioso que afecta la recepción, el procesamiento o la comunicación de la información. También puede ser común en familias. Algunos alumnos con problemas de aprendizaje son también hiperactivos, no se pueden estar quietos, se distraen con facilidad y el periodo de atención es muy corto.

Los psicopedagogos que atienden a niños y adolescentes indican que los problemas del aprendizaje se pueden tratar. Si no se detectan y se les da tratamiento a tiempo, sus efectos pueden ir aumentando y agravándose como una bola de nieve al rodar. Por ejemplo, un niño que no aprende a sumar en la escuela primaria no podrá entender el álgebra en la escuela secundaria. El alumno, al esforzarse tanto por aprender, se frustra más y más y desarrolla problemas emocionales, tales como una baja autoestima ante tantos fracasos. Algunos niños con problemas de aprendizaje se portan mal en la escuela porque prefieren que los crean "malos" a que los crean "estúpidos". Los padres deben estar conscientes de las señales más frecuentes que indican la presencia de un problema de aprendizaje, cuando el alumno presenta dificultades para:

- Comprender y seguir instrucciones.
- Recordando lo que alguien le acaba de decir.
- Dominar las destrezas básicas de lectura, deletreo, escritura y/o matemática, por lo que fracasa en el trabajo escolar.
- Distinguir entre la derecha y la izquierda.
- Escribir correctamente, e invierte letras y números.
- Coordinar al caminar, hacer deportes o llevar a cabo actividades sencillas, tales como aguantar un lápiz o amarrarse el zapato.
- También es frecuente que extravíe sus cosas, libros y otros artículos.
- No puede entender el concepto de tiempo, se confunde con "ayer", "hoy" y "mañana".

Tales problemas merecen una evaluación comprensiva por un experto que pueda enjuiciar todos los diferentes factores que afectan al niño. Un psicopedagogo involucrado en atención de niños y adolescentes puede ayudar a coordinar la evaluación y trabajar con autoridades de la escuela y otros para llevar a cabo la evaluación y las pruebas escolásticas y así clarificar si existe un problema de aprendizaje. Ello incluye el hablar con el niño y la familia, evaluar su situación, revisar las pruebas educativas y consultar con la escuela. El psicólogo infantil y de adolescentes entonces hará sus recomendaciones sobre dónde colocar al niño en la escuela, la necesidad de ayudas especiales, tales como terapia de educación especial o la terapia del habla y los pasos que deben seguir los padres para asistir al niño para que pueda lograr el máximo de su potencial de aprendizaje. Algunas veces se recomienda psicoterapia individual o de familia.

“El aprendizaje es un proceso de apropiación de la realidad para modificarla. Es un proceso de comunicación que involucra siempre dos personas: una que enseña y otra que aprende. Todo aprendizaje incluye un cambio: incorporación de algo nuevo, que se integra a lo que ya aprendimos anteriormente” Según Rivière¹, Para este autor, el proceso de aprendizaje incluye tres elementos: el pensar, el sentir, y el hacer. Dice que hay tres tipos de ansiedad que se dan en el proceso de aprendizaje: 1) confusional, 2) persecutoria: temor a lo desconocido, y 3) depresiva: miedo a la pérdida de lo ya adquirido. Cuando el grado de ansiedad es muy elevado y predomina una de ellas, se hace difícil el aprendizaje.

La vida escolar es una parte importante en la vida del alumno. Del estado de salud, de la estructura de su personalidad y del ambiente va a depender que puedan lograr una buena adaptación a la escuela. Por eso es que consideramos factores que influyen en las dificultades de aprendizaje. Estos coexisten, es decir que actúan sobre sí, pudiendo existir el predominio de alguno sobre otro:

Factores orgánicos: Es fundamental la integridad anatómica y de funcionamiento de los órganos del cuerpo.

Factores emocionales o psicógenos: Puede observarse una inhibición, que se puede considerar como una restricción a nivel yoico. Hay una represión de la operación de aprender, por predominio del proceso primario. Esta inhibición puede ser global o parcial.

Factores socio-culturales: Aquí no se habla de trastornos de aprendizaje sino de metodología. Estos se deben a la institución escuela, al vínculo con la maestra, al método de enseñanza, etc.

¹ Riviere.A. La Psicología de Vigotsky, Editorial Visor, España, Pág. 59

Factores madurativos evolutivos: Se refieren a las posibilidades innatas independientes del desarrollo y del medio.

En síntesis, vamos a considerar las series complementarias de Freud. Según este, hay tres series de causas que no actúan independientemente, sino que lo que actúa es la resultante de la interacción entre ellas. Son:

Factores hereditarios y congénitos: los que junto con las experiencias infantiles, producen una cierta disposición que frente a un factor desencadenante produce un efecto: el síntoma (dificultad en el aprendizaje).

Según Jorge Visca² hay tres grados de desviaciones del aprendizaje: 1) detenimiento global del aprender: cuando se da en todas las áreas, y es sincrónico; 2) imposibilidad absoluta para el aprendizaje de un área. Por ejemplo: alexia; 3) dificultad parcial. Eje: dislexia, disgrafía, etc.

Según Leo Kanner³, las causas de los problemas de aprendizaje se pueden englobar así: 1) impedimentos físicos, 2) perturbaciones afectivas, 3) insuficiencia intelectual, y 4) incapacidad específica: dislexia, etc. Es importante detectarlos a tiempo para poder encauzarlos. Los problemas de aprendizaje se presentan como síntomas de cuadros psicopatológicos.

Discalculia: Dificultad para calcular. En la etapa preescolar, el alumno tiene que adquirir los elementos que lo van a llevar a las nociones de número, unidad, cantidad, pasando de los elementos figurativos a los no figurativos, de coordenadas espaciales y temporales. Según Piaget: seriación, correspondencia y clasificación. Es una dificultad parcial en el aprendizaje.

Trastornos de la percepción

Hasta la edad preescolar, hay trastornos casi normales, apareciendo como más o menos aislados. Los trastornos perceptuales, principalmente auditivos y visuales, provocan deficiencias en la atención. Atención y percepción son dos fenómenos psicológicos que guardan estrecha relación entre sí, se complementan.

En lo que se refiere a la memoria, ésta también guarda estrechas relaciones con las respuestas perceptuales, principalmente cuando dichas respuestas son referidas al lenguaje, el aprendizaje y la adaptación. Estas funciones no están relacionadas con la inteligencia. Por atención se entiende la capacidad para centralizar la percepción en un estímulo escogido y la prescindencia de otros estímulos que puedan distraer.

² Visca, Jorge. El Esquema Evolutivo del Aprendizaje. Florencia EA Ediciones. ISBN 987-43-0396-4, 1999, pp. 90.

³ Kanner, Leo. Psiquiatría Infantil, Editorial Paidós, Buenos Aires. 1966, pp.60

Se pueden señalar los siguientes grupos de anomalías psicosensores:

1) Modificación de la cantidad de percepción, es decir, cambios cuantitativos de la percepción. Puede darse una pérdida, una disminución o una exageración. Puede ser temporal, y entonces se habla de mayor influencia de los factores psicológicos. Ejemplos: ataques de asma, de histeria, estados alérgicos, psicosis, etc. Cuando es total, se habla de lesión orgánica, deficiencia sensorial genética, etc.

2) Errores de interpretación de las percepciones sensoriales: el problema es una mala interpretación. La sensación de los objetos percibidos puede ser deformada por: a) Parestesia: es una sensación tergiversada, como las impresiones de entumecimiento, hormigueo, picazón, quemadura, ardor. Aparece en niños histéricos e hipocondríacos. b) Ilusión: es la percepción desfigurada o errónea de objetos reales. En los niños pequeños son normales las ilusiones ópticas, como no distinguir claramente el palo del caballo con el cual están jugando, pero a partir de los 5 años, con la pérdida del pensamiento mágico se tiene que lograr la discriminación clara de la fantasía (juego) de la realidad. La ilusión es frecuente en estados de pánico. c) Sensación de irrealidad: es muy rara en los niños. Al enfermo le aparecen cosas irreales, distintas de las que percibe.

Se da cuenta de ello y por eso va acompañada de angustia.

3) Percepción de objetos inexistentes: alucinaciones. Son impresiones sensoriales sin estímulo externo, como por ejemplo voces, visiones, etc. El niño en el juego se podría decir que alucina cuando cree que maneja todo (pensamiento mágico). Los niños normales se dan cuenta de la irrealidad, pero los psicóticos no logran diferenciarla de la fantasía. Gnosia: Es la facultad de percibir y reconocer, tanto en lo relativo a objetos externos como al propio cuerpo. Agnosia es la dificultad en esta facultad. Hay diferentes tipos de agnosias, siendo las que han merecido más atención las digitales y las manuales.

Trastornos del esquema corporal

La noción de esquema corporal tiene su origen a principios de siglo con Henry Head,⁴ quien introdujo el concepto de modelo postural o imagen. El entiende que todo individuo tiene un modelo postural, dado por los cambios posturales y las imágenes visuales. Los cambios posturales informarían básicamente sobre el cuerpo, y la visión daría información sobre el espacio circundante y las relaciones del espacio con el cuerpo. Schilder⁵, basándose en Head, agrega que la imagen corporal es la representación mental del propio cuerpo, y dice que no se trata de una mera percepción, como decía Head, sino de

⁴ Gracia M. Marco y otros. El Esquema Corporal. Autoconcepto Físico Modelo Estético e imagen corporal en una muestra de A. Psiquis No. 20, 1999, pp. 15-26.

⁵ Schilder, P. Imagen y Apariencia del Cuerpo Humano. Paidós 1950.

la integración de diferentes gestalten. Schilder habla de una gestalt biológica y de una gestalt en continua modificación.

La gestalt biológica por los factores hereditarios y genéticos, mientras que la gestalt en continua modificación depende de las impresiones sensoriales y motrices y de los factores sociales-ambientales y libidinosos. Entiéndase bien que la imagen corporal schilderiana es una resultante de todos estos factores; no una suma, sino la conformación de una nueva gestalt, unitaria, integral y personal para cada individuo.

La formación del esquema corporal lleva implícita la noción de relación con el exterior, en un doble sentido: espacial y temporal. Por eso decimos que el conocimiento del cuerpo y el conocimiento del espacio se llevan a cabo, a través de la postura, de los movimientos y de las percepciones propio y exteroceptivas.

Hay una coexistencia de las perturbaciones: en el esquema corporal, en las relaciones espacio-temporales, en las alteraciones psicomotrices y en las deficiencias en el lenguaje. Todas estas llevan a las dificultades en el proceso de aprendizaje. Sólo se separan para un análisis artificial. Los trastornos del esquema corporal no se presentan como un síntoma aislado, sino dentro de un cuadro completo con fallas motrices y preceptuales. Después de los 18 meses de vida se pueden evaluar los trastornos del esquema corporal. Existen maneras de analizar y concebir el esquema corporal, según sea el punto de vista con que se mire. Aquí se tratará de integrar el neurológico, el fenomenológico y el psicológico.

Por ello se clasificaran los desórdenes del esquema corporal en dos grupos:

Desórdenes motivados por una mala organización del conocimiento corporal. Ya que hay diversas causas que impiden el conocimiento del cuerpo. Alteraciones en la percepción propio y exteroceptiva, especialmente la visual y táctil. Varios autores coinciden que los ciegos de nacimiento tienen alterado su esquema corporal. En las parálisis cerebrales hay una discriminación táctil disminuida.

Los retrasados mentales tampoco llegan a integrar todas las partes de su cuerpo. Diversos autores hicieron una correlación entre el conocimiento de los dedos como la base de la noción de número que el niño adquirirá. En la psicosis las diferentes partes del cuerpo adquieren distinta significación. Todas las fallas en el conocimiento del cuerpo están relacionadas con una mala organización espacial, trastornos en la lateralización y en la representación, es decir, no se puede situar el cuerpo como un objeto en un campo, en un espacio en relación con otros.

Los desórdenes de la conciencia del cuerpo y de las vivencias corporales son polimorfos, y lo que tienen en común es el hecho de referirse al cuerpo. Encontramos: a) Alucinosis de cuerpo completo: se da en niños que han sufrido amputaciones tempranas de un miembro o de nacimiento; tienen la ilusión de

tener el cuerpo completo. Es una experiencia subjetiva y se la llama 'miembro fantasma'. b) Hemiasomatognosia: se da en niños con parálisis, donde hay una indiferenciación entre los miembros enfermos y sanos. c) Trastornos corporales ilusorios: se caracterizan por sensaciones de hinchazón o reducción del cuerpo o de ausencia de algún miembro o cambio erróneo. Se da en los estados epilépticos, bajo efectos de drogas, en estados tóxicoinfecciosos y estados de pánico o ansiedad. d) Falseamientos de las necesidades corporales: se caracterizan por el rechazo a los estímulos corporales como el hambre, el cansancio, etc. Aparece en los estados de psicosis. e) Fenómeno de despersonalización: se caracteriza por el no reconocimiento de la persona en su totalidad, forma y límites, y va acompañado de sentimientos de desintegración y trastornos en la identidad, dándose en casos de psicosis y perversión.

La educación es una actividad dirigida a promover el desarrollo de la persona humana y su integración en la vida social. Se caracteriza por la intencionalidad, la colaboración intelectual y moral, la sociabilidad e historicidad. Este término posee también un significado más circunscrito en cuanto lo indica el aspecto formativo más bien que el informativo, el ejercicio de las aptitudes mejor que la transmisión de contenidos. Enseñanza es uno de los términos más ambiguos en el campo de la ciencia pedagógica. Como acción significa el acto por el cual el docente muestra algo al alumno. Aprendizaje es un proceso mediante el cual una actividad comienza o sufre una transformación por el ejercicio. A nosotros nos interesa en término combinado, por eso hablaremos del proceso enseñanza-aprendizaje.

Programa de Enriquecimiento Instrumental

Reuven Feuerstein,⁶ director del Hadassah – Wizo- Canada Research Institute, Piensa que el **rendimiento bajo** de la escolaridad es producto del uso ineficaz de aquellas funciones que son los prerrequisitos para un funcionamiento cognitivo adecuado. Para ello diseña su **Programa de Enriquecimiento Instrumental (PEI)**, que quiere potenciar, desarrollar, refinar y cristalizar los prerrequisitos funcionales del pensamiento.

El Dr. Feuerstein piensa que la gente puede aprender a cualquier edad y que se pueden dar cambios radicales y significativos de personalidad. Según él, la investigación más reciente en los campos de la psicología y la neurología, han confirmado su suposición de que "el cerebro humano es lo suficientemente flexible como para cambiar incluso a los 80 años".

El punto central de la teoría del Dr. Feuerstein es el principio de la "experiencia mediada del aprendizaje". Además de la herencia y el medio

⁶ The Feuerstein Center, Modificabilidad Cognitiva y Programa de Enriquecimiento Instrumental. FORDESI

ambiente, dice: hay "mediadores" -padres, maestros, u otros que ayudan a organizar y dar significado a la experiencia- que afectan profundamente a la mente humana, haciéndola flexible y modificable.

El Dr. Feuerstein empezó a desarrollar su teoría como respuesta a los problemas de niños cuyo proceso de mediación normal se vio interrumpido por la guerra o por cualquier otro cataclismo. Sus primeros-trabajos los hizo con niños cuyas familias fueron destruidas durante el Holocausto y con niños que inmigraron a Israel desde el norte de África a principios de los años cincuenta. Se dio cuenta de que muchos de los niños carecían de las herramientas básicas necesarias para encontrar sentido al mundo -la capacidad de comparar y organizar datos y conceptos fundamentales como tiempo, espacio y relación causa-efecto.

El Dr. Feuerstein empezó a desarrollar un sistema de "Enriquecimiento Instrumental" en un esfuerzo para ayudar a esos niños. Está basado en la teoría de la Flexibilidad estructural del conocimiento y en el principio de la experiencia mediada del aprendizaje.

"Proporcionamos el martillo, no el clavo", afirma el científico.

Un componente del programa que es multifacético y cuenta con una variedad de instrumentos, es una serie de ejercicios que se llevan a cabo con papel y lápiz. Se pide a los niños que encuentren formas geométricas que están ocultas en un dibujo que consiste en puntos puestos aparentemente al azar. Al principio se le dan modelos de las formas y, a medida que los ejercicios progresen, las claves que se les proporcionan son cada vez menos explícitas.

Antes de que el equipo pueda tratar a alguien, hay que evaluar su potencial de aprendizaje utilizando el "Aparato para la evaluación del potencial de aprendizaje (AEPA). A diferencia de los exámenes convencionales tales como Q.. Se pone énfasis en:

- 1) Hasta que punto un niño es modificable.
- 2) Cuales son las condiciones óptimas para conseguir un cambio deseado y
- 3) Que es lo que la persona pueda lograr sí y cuando se haya efectuado el cambio.

Reuven Feuerstein, director del Hadassah-Wizo-Canada Research Institute, gran innovador en el campo de la educación especial, ha dedicado buena parte de su vida a la evaluación y mejora de la inteligencia de los sujetos que presentan bajo rendimiento y privación cultura

Feuerstein (1980) piensa que el rendimiento bajo en la escolaridad es producto del uso ineficaz de aquellas funciones que son los prerrequisitos para un funcionamiento cognitivo adecuado. Para ello diseña su Programa de Enriquecimiento instrumental, que quiere potenciar, desarrollar y cristalizar los prerrequisitos funcionales del pensamiento.

La modificabilidad estructural cognitiva presenta un enfoque de modificación activa, contrario a una aceptación pasiva. Considera la inteligencia como un proceso dinámico de autorregulación, capaz de dar respuesta a la intervención de los estímulos ambientales.

Esto se consigue a través de la interacción activa entre el individuo y la fuente interna y externa de estimulación. Feuerstein habla de dos modalidades responsables del desarrollo cognitivo diferencial del individuo. Estas dos modalidades son:

- 1) La exposición directa del organismo a la estimulación
- 2) La experiencia de aprendizaje mediado.

La experiencia del aprendizaje mediado es la forma en la que el estímulo emitido por el medio se transforma a través de un agente, generalmente profesores y padres. Este agente humano selecciona los estímulos del medio, los organiza, reordena, agrupa y los estructura en función, de una meta específica. Introducen en el organismo una gran variedad de estrategias y procesos conducentes a la formación de comportamientos, que son a la vez prerequisites para el buen funcionamiento cognitivo. Como consecuencia de todo ello, el sujeto llega a tomar parte en el proceso de aprendizaje de forma activa, es decir, como procesador de la información, estando abierto a la modificabilidad cognitiva. El método que Feuerstein propone para la evaluación y la intervención es estructural-funcional. Es estructural en la medida en que la modificabilidad cognitiva pretende cambios estructurales, que alteran el curso y dirección del desarrollo. El objeto de la modificabilidad cognitiva es el estudio de los procesos cognitivos superiores. Feuerstein se preocupa, sobre todo, por el desarrollo de la cognición (conocimiento por la inteligencia) y de los procesos de la misma (atención, memoria, percepción, generalización, etc.), como determinantes del comportamiento inteligente. Procesos que ayudan al niño a enfrentarse con su medio.

En este sentido, la teoría de la Modificabilidad Cognitiva estaría en la línea de la psicología cognitiva en la medida en que intenta estudiar cómo el individuo obtiene la información (adquiere, codifica, almacena y la usa más tarde, generalizándola a otras situaciones nuevas).

Los objetivos que nos planteamos intentan estimular justamente aquellas dimensiones del desarrollo cognitivo que se verán afectadas por la limitación en la estructuración en los procesos de enseñanza aprendizaje cuyos objetivos generales serán:

1. Estimular y desarrollar funciones del nivel de pensamiento bajo.
2. Propiciar el cambio en ambientes escolar y familiar hacia un nuevo entorno activo y modificante.

3. Disminuir en estos niños los efectos de privación cultural por falta de experiencias de aprendizaje mediado en el marco de su cultura.

Un alto porcentaje de los niños que son atendidos en casa del niño número cuatro es llevado por los padres de familia por distintas razones, dentro de las que se encuentran causas laborales, ya que ambos padres trabajan y no cuentan con una persona que los cuide.

Otra razón por la que algunas madres traen a sus hijos es por problemas económicos, desempleo o subempleo, el dinero que ganan no les alcanza para satisfacer sus necesidades de alimento, vivienda y abrigo, por lo que prefieren pagar una cuota módica para que sus hijos tengan el alimento seguro y gocen; de los beneficios que ofrece la Casa Del Niño a través de sus servicios.

Desempleo, subempleo, desintegración familiar, madres solteras, son algunas de las muchas causas que motivan a los progenitores o encargados de los niños a traerlos a la Casa Del Niño.

Los factores anteriores ya de por sí son problemas que el alumno debe afrontar y lo cual es aunado a deficiencias en los procesos de enseñanza aprendizaje a los cuales es expuesto.

La educación es una ciencia multidisciplinar, Su complejidad exige una permanente revisión de los principios y métodos en vigor. Las necesidades de los educandos, los entornos familiares, sociales, afectivos, normativos, etc., en constante cambio, las carencias y desafíos de los docentes, del currículo, de las didácticas especiales, las nuevas competencias exigidas por la evolución de nuestra sociedad, la coherencia de los equipos y de los procesos educativos... plantean una lista interminable de interrogantes. Pero la idea *nuclear del proyecto incide en el tipo de mediador que* ha de integrar todos los desafíos y dinamizar todas las respuestas. El motor del cambio es el instructor, ahora contemplado como mediador. Las enormes posibilidades descubiertas en el pensamiento de los precursores de la mediación para definir el nuevo perfil del mediador no podían silenciarse. Encontramos una clarificación coherente de principios y un sistema de creencias educativas iluminadoras que había que ahondar y compartir con centenares de instituciones y docentes.

El modelo didáctico mediado focaliza la función mediadora del docente en los procesos cognitivos de/ alumno, al generar las condicionantes y actividades para que piense y realice el trabajo cognitivo que produce aprendizajes.

Novak⁷ afirma que la mediación docente se da entre la estructura conceptual de las disciplinas y la estructura cognitiva del alumno. Que es a través

⁷ Pinato, Gisela, Mtra. Modelos Didacticos. www.todosenred.edu.uy

de la mediación que el alumno actualiza sus estructuras cognitivas aprendiendo a aprender, o sea, aprendiendo estrategias cognitivas o estrategias de aprendizaje.

Los modelos de aprendizaje esenciales que subyacen a este modelo didáctico son: el modelo constructivista, inspirado en la teoría de Piaget, el modelo de aprendizaje artesanal que sintetiza las aportaciones de Ausubel y Bruner. El modelo constructivista subraya el papel activo y la actividad interna del alumno. Interpreta al aprendizaje como un proceso de reorganización cognitiva o de equilibrio, comprendiendo tanto la asimilación de informaciones del ambiente como la acomodación de los conceptos previos a los nuevos datos.

En esta teoría del conocimiento se valora tanto la experiencia externa (empirismo) como la actividad interna del sujeto (racionalismo).

El docente media entre la experiencia física y social, externa al sujeto, y las estructuras cognitivas (o preconceptos), provocando un desequilibrio en el sistema cognitivo del alumno y estimulando la búsqueda de un nuevo equilibrio.

La construcción de aprendizajes por parte del alumno requiere la reconceptualización de los conceptos previos a través de la toma de conciencia del conflicto cognitivo.

Es en el desarrollo, en la toma de conciencia y en la búsqueda de respuestas al conflicto cognitivo donde el docente asume un papel mediador fundamental. Es así que la mediación cognitiva promueve cambios cualitativos en los niveles de conceptualización del alumno, en su pensamiento lógico-matemático, en los niveles de comprensión del conocimiento.

El modelo de aprendizaje artesanal como su nombre lo indica, si bien toma como referencia al artesano experto ejerciendo su mediación con el aprendiz novato a través de las experiencias guiadas, dichas experiencias están centradas en habilidades y procesos cognitivos y metacognitivos más que en procesos físicos.

Los conceptos de aprendizaje significativo de Ausubel y de aprendizaje por descubrimiento de Bruner sustentan este modelo.

La significatividad requiere que a los nuevos conocimientos el alumno los relacione con conocimientos preexistentes, y el descubrimiento, si bien pone el acento en el papel activo del aprendiz, quien debe investigar y descubrir los conceptos y sus relaciones, el planteo de "descubrimiento guiado" de Ausubel se adapta mejor al tipo de mediación docente que requieren los aprendizajes en una educación básica.

Esta mediación docente se plantea en dos sentidos:

- guiando y estructurando el aprendizaje del alumno en la medida de lo necesario,
- proporcionándole material potencialmente significativo.

Bruner habla de andamiar el aprendizaje, entendiendo por andamiaje un “proceso que permite a un niño o principiante resolver un problema, realizar una tarea o lograr un objetivo que estaría más allá de sus posibilidades si no recibiera ayuda”.

Este proceso mediador se estructura en tres fases. En la primera fase de modelización, el aprendiz observa al maestro que ejecuta los procesos esenciales de la habilidad en cuestión.

En el dominio cognitivo se requiere que el maestro exteriorice procesos heurísticos y de control y actividades cognitivas normalmente internas, o sea, estrategias cognitivas que utiliza en el manejo de los conocimientos, tanto conceptuales como procedimentales.

Un profesor podrá así modelar ante sus alumnos los procesos y estrategias que pone en juego para la resolución de un problema, recurriendo a diferentes ayudas, tales como representaciones gráficas, consultas de materiales bibliográficos, planteo y revisión de hipótesis, etc.

En la segunda fase de práctica guiada el aprendiz intenta ejecutar los procesos con la guía y ayuda del maestro. Este observará al alumno ofreciéndole refuerzos, ayuda ante los problemas que surjan y nuevas tareas cada vez más desafiantes. Los andamiajes o soportes que brinda el docente a su alumno pueden ir desde una sugerencia o recuerdo hasta algo material (por ej. una ficha de instrucciones). Buscan cooperar con el alumno para que éste se haga cargo de la tarea lo más pronto posible.

En la tercera y última fase, se produce la retirada progresiva del soporte. O sea que, a medida que el aprendiz domina las habilidades esenciales, el maestro reduce su intervención retirándose, ofreciendo sólo algunas sugerencias y refuerzos en caso de ser necesarios mientras el alumno se aproxima a una ejecución óptima de la habilidad.

Este modelo promueve en el aprendiz el desarrollo de habilidades de autoreflexión y corrección y hace patentes los procesos de pensamiento del maestro que son observados, representados, practicados y adaptados por cada alumno.

El modelo didáctico ecológico o con textual toma su nombre por la atención prestada a los contextos en los que se desarrolla la acción didáctica. Se visualiza el aula como nicho ecológico habitado por maestros y alumnos, ámbito o contexto comunicativo donde se construyen los acontecimientos de la vida diaria a través de las interacciones entre maestros y alumnos.

La función mediadora del docente se da en forma espontánea, como habitante del nicho ecológico, e intencionalmente, interviniendo en la creación de

climas de aprendizaje efectivos, en la interpretación de los objetos de la cultura y en la estructuración de experiencias de aprendizaje significativo para sus alumnos.

El modelo de aprendizaje cooperativo de Vigotsky proporciona bases conceptuales a este modelo didáctico. Los modelos socio-cognitivos del aprendizaje plantean la necesidad del conflicto social para generar el conocimiento individual, o sea, la necesidad de la intervención de otros, de la interacción con otros a través de instrumentos culturales (tales como el lenguaje, herramienta psicológica fundamental). Vigotsky plantea que todos los procesos psicológicos superiores del hombre tienen un origen social porque los instrumentos culturales, además de adquirirse mediante la interacción persona a persona y posteriormente interiorizarse, encarnan la experiencia socio-histórica y cultural. La enseñanza actúa como proceso mediador entre las funciones psicológicas superiores y la cultura social y además interviene en el proceso de interiorización, donde el individuo se apropia a nivel intrapsicológico de las herramientas simbólicas y relaciones sociales ya incorporadas a nivel interpsicológico.

La zona de desarrollo próximo, es definida como la distancia entre el nivel de desarrollo real o efectivo del niño, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema. y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de problemas bajo la guía de un adulto o en colaboración con un compañero más capaz. Lo importante es que esta zona de desarrollo, como afirma Wertsch «aviva la actividad del niño, despierta y pone en funcionamiento una serie de procesos de desarrollo... solamente posibles en la esfera de la interacción con las personas que rodean al niño y en colaboración con sus compañeros, pero en el curso interno del desarrollo se convierten, finalmente, en propiedades internas». Es en esta zona de desarrollo donde el niño se hace colaborador en la construcción del conocimiento y receptor de la transmisión de los mismos.

El papel central de la escuela está en crear contextos sociales para hacer conscientes a los sujetos en el uso de las herramientas culturales. Herramientas privilegiadas como la lectura y la escritura, en un proceso de apropiación cultural y significativa requiere del manejo de formatos culturales, como soportes significativos de las herramientas simbólicas, (textos, hipertextos e hipermedias). La instrucción, la mediación docente son positivas cuando van más allá de un desarrollo efectivo, despertando y poniendo en funcionamiento toda una serie de funciones que, situadas en la zona de desarrollo próximo, se encuentran en proceso de maduración.

“El Aprendizaje Mediado en el aula es un Modelo didáctico que enriquece las didácticas propias de cada asignatura. Las consideraciones de la transformación educativa son trabajadas desde la propuesta de la Teoría de la Modificabilidad Cognitiva para la reconversión del rol docente motivándolo a la actualización de los contenidos de su asignatura y proveyéndole de herramientas adecuadas para que pueda, con habilidad y destreza intervenir en la apropiación, por parte del alumno, del pensamiento abstracto a partir de situaciones

problemáticas diseñadas con los contenidos disciplinares que, requieren el ejercicio de operaciones mentales, conductas estratégicas, el enriquecimiento de su vocabulario y la integración de todas sus adquisiciones escolares en la vida cotidiana.”⁸

Este Aprendizaje Mediado, es un enfoque que considera que para comprender lo que realmente sucede en los procesos de enseñanza-aprendizaje, debe tenerse en cuenta la influencia del alumno en los resultados de aquellos procesos, como consecuencia de sus elaboraciones personales. Las variaciones en los efectos del aprendizaje son función de las actividades mediadoras empleadas por los alumnos durante el proceso de aprendizaje. El comportamiento del profesor, así como los materiales y estrategias de enseñanza no causan directamente el aprendizaje, influyen en los resultados sólo en la medida que activan en el alumno respuestas de procesamiento de información. Este enfoque asume que el alumno no es un pasivo receptor de estímulos y que el conocimiento no es una mera y fiel copia de la realidad, sino una verdadera elaboración subjetiva. El profesor, el currículum y las estrategias docentes son elementos de un modelo que se preocupa por conocer cómo el individuo se enfrenta a las tareas académicas, cómo percibe las demandas de las diferentes tareas del aprendizaje, qué esquemas de pensamiento activa en cada momento y cómo se modifican estos mismos esquemas en función de las actividades en las que se implica.

Vygotsky pensaba que el desarrollo cognoscitivo ocurre a través de las conversaciones e interacciones del niño con miembros de la cultura más capaces, adultos o compañeros con mayor habilidad. Estas personas sirven como guías y profesores, al proporcionar al niño la información y el apoyo necesarios para que crezca intelectualmente. El adulto escucha al niño con atención y proporciona la ayuda precisa para el avance de la comprensión del niño. Por tanto, el niño no está solo en el mundo al "descubrir" las operaciones cognoscitivas de la conservación o clasificación. Este aprendizaje es asistido por los miembros de la familia, profesores y compañeros. Jerome Bruner denominó esta asistencia de los adultos andamiaje. El término sugiere de manera apropiada que los niños utilizan esta ayuda en tanto que crean una comprensión firme de lo que con el tiempo les permitirá solucionar los problemas por ellos mismos. El aprendizaje asistido o descubrimiento asistido en el aula implica proporcionar información, señales, recordatorios y fomentar en el momento y el grado correctos, luego permitir en forma gradual a los estudiantes hacer cada vez más por sí mismos. La autotinstrucción cognoscitiva es un ejemplo del aprendizaje asistido. Otro ejemplo es la enseñanza recíproca. Los profesores pueden asistir el aprendizaje al demostrar habilidades y llevar a los alumnos a través de pasos de un problema complicado (por ejemplo, en álgebra, los estudiantes establecen la ecuación y el profesor efectúa los cálculos o viceversa) o al dar retroalimentación detallada y permitir revisiones (Rosenhine y Meister, 1992).

⁸ Universidad de Valencia, 2004. Psicología de la Educación e Instrucción, Prof. Francisco Alcantud.

Concretando más el objetivo clave de este modelo mediacional, podemos decir que es llegar a comprender cómo se forman las creencias, pensamientos y hábitos de comportamiento del docente, por considerar que son los verdaderos responsables del clima de intercambios que éste crea en el aula y de las estrategias de enseñanza que utiliza en tales intercambios. Son en definitiva, los responsables directos de su concepto sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje y por tanto de cuantas decisiones y actuaciones se derivan del mismo. En este modelo la enseñanza se concibe como un proceso complejo y vivo de relaciones e intercambios, dentro de un contexto natural y cambiante donde el profesor con su capacidad de interpretar y comprender la realidad es el único instrumento lo suficientemente flexible como para adaptarse a las diferencias y peculiaridades de cada momento y de cada situación.

El Mediador, es por tanto, el que construye el puente entre el medio y el sujeto, quien posibilita que este incorpore una amplia gama de estrategias cognitivas y procesos, que derivarán en comportamientos considerados pre-requisitos para un buen funcionamiento cognitivo. El mediador cambia el orden causal de la aparición de algunos estímulos transformándolos en una sucesión ordenada. Lleva al sujeto a focalizar su atención, no sólo hacia el estímulo seleccionado, sino hacia las relaciones entre éste y otros estímulos y hacia la anticipación de resultados. Esta mediación persigue propósitos específicos, describiendo, agrupando y organizando el mundo para el mediado, en función de una meta específica. En términos de Feuerstein, el mediador (padre, educador, tutor, u otra persona relacionada con el sujeto) es un trasmisor de Cultura.

Entendemos por mediación toda interacción educativa que hace explícita su intención de construir el pensamiento de aquellos a quienes educa. El mediador se coloca entre el universo del conocimiento y el sujeto, para que éste establezca su propia interacción con ese universo que intenta aprehender por el conocimiento: universo del saber, del conocerse a sí mismo y de la relación consigo mismo y con los demás.

“Los hombres inteligentes quieren aprender; los demás, enseñar” (Anton Chejov). Una sociedad, cada vez más identificada con procesos de tecnificación, exclusión de la imaginación y la sensibilidad y escaso desarrollo de la conciencia, demanda acciones inmediatas que permitan garantizar progresivamente una nueva actitud cultural. Desde la mediación pedagógica la niñera asume un rol que le permite atender a esas demandas.

La niñera sería mediadora si:

- Estimula en sus alumnos el desarrollo de sus potencialidades
- Corrige funciones cognitivas deficientes
- Propicia el movimiento de un estado inicial de no saber, hacer o ser, a un estado superior de saber, hacer y ser
- Es intermediario entre el alumno que aprende y el contenido de enseñanza que él mismo deberá apropiarse
- Permite negociar lo que se debe enseñar y aprender

- Ofrece ayuda individual y colectiva acorde con dificultades y necesidades manifiestas
- Da libertad a los alumnos responsable y comprometida para hacer y crear
- Propicia la expresión de lo aprendido por diferentes vías, formas y maneras
- Permite el error e induce a sacarle partido educativo al mismo
- Respeta los estilos y ritmos de aprendizaje de sus alumnos
- Indaga con qué conocimientos, habilidades, actitudes y valores cuentan sus alumnos para la tarea de aprendizaje
- Precisa el resultado esperado de la actividad docente de manera tal que el alumno la haga suya por encontrarle sentido y significado
- Favorece el contacto y confrontación directa con el contenido de enseñanza y las relaciones sociales entre iguales para explorar las potencialidades de sus alumnos en las diferentes áreas del desarrollo

¿Nosotros tenemos esas habilidades? ¿somos docentes mediadoras?
 ¿Brindamos espacio para el cuestionamiento y la reflexión crítica, para la construcción interactiva de conocimiento? Tal vez las respuestas surjan de otras preguntas, si miramos a nuestros alumnos y nos cuestionamos:

¿Son aprendices autónomos?

¿Son independientes y autorreguladores?

¿Son capaces de aprender a aprender?

¿Tienen capacidad de reflexionar la forma en que aprenden y actuar en consecuencia?

¿Son capaces de autorregular el propio proceso de aprendizaje mediante el uso de estrategias flexibles y apropiadas?

¿Pueden transferir estrategias y aplicarlas a nuevas situaciones?

Suele suceder que cuando reflexionamos sobre nuestras prácticas aparecen cuestionamientos, dudas, no llegamos a una definición que nos satisfaga. Necesitamos otra mirada, alguien con quien compartir nuestras ideas y a quien escuchar. A veces vemos la necesidad de un cambio y recurrimos al otro, donde podemos encontrar imágenes que nos ayudan a transitar el camino del propio crecimiento.

Para ello debemos alcanzar la percepción de nosotros mismos con la mediación de otro, desde y a través del otro. Desde la “intersubjetividad” resulta posible volver sobre uno mismo y compartir las creencias del otro, se abren horizontes para que aparezca la creación, un conocimiento sobre nosotros mismos, y ese otro que son los alumnos, los otros docentes, nuestros directivos (Lotman, en: Wertsch, 1999:178).

Esa intersubjetividad permite que “trascendamos nuestros mundos privados diferentes” (Rommetveit, en: Wertsch, 1999:177). Pero para que esto suceda es

preciso encontrar el modo de transmitir significados adecuadamente. Hallar los códigos coincidentes que posibiliten el diálogo.

Bajtín habla de la noción de “alteridad” ligada con la función dialógica (Wertsch, 1999:181), “yo y el otro somos distintos. En la búsqueda de mí mismo debo encontrarme con el otro encontrando al otro en mí. Ser significa ser para otro y, a través del otro para uno mismo. No puedo ser yo sin la existencia de otro. Lo necesito”.

El proceso de diálogo transmite información, intersubjetividad y tendencias dialógicas generadoras de pensamiento, de alteridad. Procuramos sucesivos insights sobre la acción docente y la actividad escolar por la vía de la intersubjetividad y la alteridad.

Cuando reconocemos al otro y estamos en disponibilidad de creer, desde una postura crítica, aceptamos sus conocimientos, los recreamos, los cotejamos y podemos sumarlos a nuestra propia experiencia personal. Ese otro no necesariamente debe estar a nuestro lado, también es posible un encuentro de mentes a través de los registros que han dejado los que estuvieron antes. Podemos aprender de ellos desde la predisposición a recibir su herencia cultural, el conocimiento generado y los resultados que nos transmitieron.

Podemos ver la escuela como una red de relaciones en la cual se constituyen sujetos en una trama de experiencias. En ese tejido de relaciones establecemos vínculos, con el conocimiento y con los alumnos, los padres y la comunidad. Aunque tengamos incorporado un estilo individualista de trabajo podemos abandonarlo y generar otros espacios y otras escuchas y así podremos pensar en otras alternativas. El deseo de enseñar y el deseo de que nuestros alumnos aprendan, es el motor del cambio.

Abrirnos al diálogo, escuchar, conocer y reconocer a nuestros alumnos, sus deseos, saberes, opiniones, preferencias, construye puentes que nos acercan a los niños.

“Lo que importa, sobre todo mientras se es joven, no es cultivar la memoria, sino despertar el espíritu crítico y el análisis; pues sólo así se puede llegar a comprender el significado real de un hecho en vez de racionalizarlo”
(Krishnamurti)

Desde que el ser humano es un bebé está desarrollando habilidades para “leer otras mentes”, para averiguar lo que los otros están pensando o sintiendo. La primera relación la entabla con la madre y continúa con quienes lo rodean.

El aula puede ser el lugar donde se estimule que las mentes se encuentren con otras mentes, creando espacios para la discusión, la argumentación y la interacción en procura de algún marco de referencia compartido. Un lugar desde donde aparezca el reconocimiento del otro aunque se disienta con él.

Los procesos de aprendizaje son procesos de creación y transformación de significados. Se puede pensar en el aula como una red de intercambio, creación y transformación de significado. La intervención del docente es para orientar y preparar los intercambios entre los alumnos y el conocimiento, de forma tal que se enriquezcan y potencien los sistemas de significados compartidos que se van elaborando.

Cuando presentamos a nuestros alumnos una consigna con determinadas características, estamos presentándoles un problema. Su función es hacer evolucionar el conocimiento, y nuestra actividad es orientar el problema, sin anularlo.

Cada alumno tiene sus ideas propias del mundo y de su mente, desde allí va construyendo las verdades mediante las evidencias y la argumentación. En el debate, la puesta en común, la exposición de ideas, aporta su conocimiento y se enriquece con los conocimientos del grupo, reconoce formas alternativas de resolución, identifica procedimientos más económicos, elabora conclusiones, generaliza. Toma la palabra pero también escucha y es escuchado.

Al mostrarse las producciones ante el grupo de compañeros, se arriesga a ser cuestionado, tiene que anticiparse buscando los argumentos que hacen válida su tarea. Si surgen los errores, se trabaja sobre ellos, y desde esa labor se pueden modificar creencias previas arraigadas que no son verdades. La exposición de ideas, la validación de las formulaciones entre pares genera también un cambio en el tradicional rol del docente, ya no es único que determina si se cometieron errores.

También los niños se acercan a la cultura a través de la interacción con otros. El intercambio de conocimientos y habilidades se lleva a cabo entre profesor y alumno o entre alumnos entre sí.

Vigotsky⁹ define la zona de desarrollo próximo como “la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (1988: 133). Vigotsky justifica la necesidad de existencia del docente y la ayuda que se prestan los alumnos entre sí para alcanzar el conocimiento.

En el primer encuentro del alumno y el contenido nuestra imagen es fuerte, cuanto más se va acercando el alumno al contenido, nuestra imagen se va desdibujando hasta desaparecer, es entonces cuando se apropió del saber y todo vuelve a comenzar al presentarle un nuevo objeto a conocer.

⁹ Riviere, A. La Psicología de Vigotsky, Visor, España 1985. pag. 100

Según Bruner (1997), quien aporta la concepción de la “subcomunidad de aprendices mutuos”, ésta se especializa en el aprendizaje entre sus miembros, donde los alumnos se ayudan a aprender unos a otros, se andamian unos a otros, de acuerdo a sus habilidades, trabajan unos con otros, con alguien cumpliendo el rol del profesor.

El aprendizaje es un proceso interactivo en el que las personas aprenden unas de otras. El trabajo en grupo modela formas de hacer o conocer, aporta oportunidades para la emulación, ofrece comentarios en el curso de la actividad, aporta andamiaje a los novatos, ayuda a alcanzar el juicio sensato, fomenta la confianza en sí mismo, promueve la participación.

Para Meyerson, la principal función de toda actividad cultural colectiva es producir obras que lleguen a alcanzar una existencia propia (Bruner, 1997: 40). Los integrantes del grupo que realizan una obra se sienten orgullosos, identificados con su equipo. Las obras colectivas producen y sostienen la solidaridad grupal, ayudan a hacer una comunidad y promueven la idea de división del trabajo. Entre ellos mismos reconocen a los más hábiles para cada tarea. Mientras se preparan las obras se crean en el grupo formas compartidas y negociables de pensar.

El alumno es capaz de razonar, comparar, de dar sentido a las cosas, ya sea a solas o a través del discurso con otros. También es capaz de pensar en su propio pensamiento. El pensar cómo piensa, qué aprende y qué recuerda lo lleva a buscar recursos propios que le faciliten el aprendizaje y la retención. El docente puede apoyarlo y generar oportunidades de reflexión que favorezcan esa metacognición. Momentos donde el alumno pueda plantearse cómo está realizando su trabajo y cómo puede mejorarlo.

Si está motivado, si decide involucrarse, realiza verdaderas elaboraciones personales. Establece su propia relación con el conocimiento y ésta puede ser diferente a la que arriben sus compañeros. ¿Qué puede influir en cada postura? Cada alumno llega al aula con una historia anterior familiar, social, afectiva, escolar, está inmerso en un contexto sociocultural, con características personales, un autoconcepto formado y las expectativas interpersonales que otros han depositado en ellos. Éstos factores lo llevan a relacionarse con el conocimiento de una manera particular, individual a partir desde lo que es y conoce, desde sus capacidades y las habilidades que ha desarrollado.

El modo de mediación del alumno es parte del ámbito cultural, de la historia anterior y de la institución en la que se encuentra. Sus acciones están situadas socioculturalmente. ¿Cómo llegar a él y favorecer esa mediación entre el alumno y el conocimiento? ¿Cómo orientarlo en sus pasos hacia el conocimiento? Acercándonos a su mundo social, reconociéndolo, respetándolo, asignándole valor, podríamos compartirlo y desde allí sería posible la comunicación.

Entonces resulta necesario planificar el proceso de enseñanza en función del alumno ya que es él quien condiciona y mediatiza el proceso de enseñanza aprendizaje. Cuando elabora, interpreta y asigna significados, influye en el efecto de ese proceso. Ante una misma práctica docente se puede observar que diferentes alumnos activan diferentes procesos cognitivos y afectivos y llegan a diferentes resultados de aprendizaje. Cuando diseñamos las situaciones didácticas deberíamos tener indicios acerca de:

- Los recursos que posee para afrontar las tareas que se le encargan
- Cómo percibe las demandas de esas tareas
- Qué esquemas de pensamiento pone en juego en los distintos momentos
- En qué grado las tareas encomendadas modifican esos esquemas de pensamiento

Es una ardua tarea, esta vez para el docente, descubrir cómo es el alumno al que queremos enseñar y diseñar las actividades que lo movilice. ¿Cómo hacerlo cuando el grupo que atendemos en el aula es numeroso? ¿Y cuando vienen de realidades tan diversas? ¿Y cuando tenemos tantos grupos a cargo que nos dejan poco espacio para la reflexión?

La voluntad de construir un intercambio de entendimiento docente-alumno es un punto de partida. Llegar a ellos, hacerles percibir nuestra confianza, que creemos que son capaces, que pueden recurrir a uno, es un camino seguro a recorrer juntos.

“La educación deberá desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño”. (Artículo 29 de la Convención de los Derechos del niño. 1989).

El papel de la niñera en la promoción del aprendizaje significativo de los alumnos, no necesariamente debe actuar como un transmisor de conocimientos o facilitador del aprendizaje, sino mediar el encuentro de sus alumnos con el conocimiento de manera que pueda orientar y guiar las actividades constructivista de sus alumnos.

El aprendizaje significativo ocurre cuando el alumno es capaz de relacionar de manera no arbitraria y sustancial la nueva información con los conocimientos y experiencias previas y familiares que tiene en su estructura de conocimientos.

Todas las estrategias de enseñanza son utilizadas intencional y flexiblemente por el profesor y este las puede usar antes para activar la enseñanza, durante el proceso para favorecer la atención y después para reforzar el aprendizaje de la información nueva.

Algunos educadores presentaron su visión de una nueva configuración social que se está gestando, basada en la idea de que el rasgo central de la

organización social consiste en que el conocimiento y la información estarían reemplazando a los recursos naturales, a la fuerza y al dinero, como variables en la generación del poder en la sociedad.

Hoy ya podemos observar que una sociedad basada en el uso intensivo de conocimientos produce situaciones de mayor igualdad y desigualdad. El uso de las nuevas tecnologías y la nueva organización del trabajo, ya no más piramidal, exige que la inteligencia esté distribuida por toda la red del proceso productivo, no sólo en la cúpula dirigente. Requiere niveles de calidad y calificación semejantes de los trabajadores de un mismo proceso. Ésta mayor igualdad entre los incluidos implica una separación mucho más profunda con respecto a los excluidos. La habilidad cognitiva parece ser la variable decisiva en la estructura social.

¿Cómo estamos formando al niño de hoy para enfrentarse a un futuro de exclusión? ¿Qué conocimientos distribuye la escuela? ¿Estamos dotando a nuestros niños de los instrumentos y de las competencias cognitivas necesarias para que puedan desempeñarse como ciudadanos activos? ¿Si llegan a formar parte de los incluidos, serán solidarios con los que no lo son?

Necesitamos la definición de políticas educativas que garanticen a todos una enseñanza de buena calidad, la democratización del acceso a los circuitos en los cuales se produce y se distribuye el conocimiento, una formación básica y universal que sea capaz de formar ciudadanos competentes.

En la globalización, el Estado no puede regular los cambios sociales, tampoco parece probable que se produzca una autorregulación por el mercado, entonces en ese nuevo escenario, cada persona debería generar por sí misma una forma de inserción social. El desafío educativo es desarrollar la capacidad de construir una identidad compleja, solidaria, que contenga la pertenencia a múltiples ámbitos. Tendríamos que estar preparando al niño para desenvolverse en una diversidad de ámbitos de desempeño y en la construcción de la identidad a partir de esa pluralidad. En la escuela deberíamos desarrollar experiencias democráticas y pluralistas que combinen la adhesión y la solidaridad local con la apertura a las diferencias.

Si la educación será lo que permitirá entrar o quedarse afuera del círculo donde se definen y realizan las actividades más significativas deberíamos ocuparnos de que cada niño sea alcanzada por ella.

Desde la Escuela se debería distribuir el conocimiento que permita preparar a los niños para el uso conciente, crítico y activo de los aparatos que acumulan la información y el conocimiento.

El término mediación quedó acuñado por tres autores principalmente: Vygotsky, Bruner y Feuerstein. Vygotsky entiende por mediación toda actividad generadora de procesos mentales superiores, cuya fuente es tanto la herramienta material, como el sistema de símbolos o el comportamiento de un ser humano que hace de mediador. Este último tiene como objetivo crear la "arquitectura funcional

de la conciencia".¹⁰ Según Vigotsky "El aprendizaje despierta una variedad de procesos evolutivos que son capaces de operar únicamente cuando el niño interactúa con personas de su entorno, y en cooperación con sus compañeros". Un concepto clave para entender la importancia de la mediación en el aprendizaje es el de zona de desarrollo próximo, definido por Vigotsky (1979) como "la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz". Ofrecer ayuda en la zona de desarrollo próximo no es sólo una función del educador; es un proceso colaborativo en el que cada participante del grupo puede actuar de manera espontánea para ayudar a los demás, y donde todos pueden aprender de lo que aporta el grupo. Enseñar en esta zona requiere ser sensible a las posibilidades del alumno, ofrecerle apoyo y orientación para que pueda alcanzar los objetivos, y aumentar su potencial de aprendizaje futuro. La experiencia de aprendizaje mediado supone la participación de un adulto significativo, o de un compañero más capaz. Teniendo en cuenta el potencial del niño se establece el nivel de apoyo pedagógico requerido para la ejecución de cada tarea. Este apoyo se ofrece con la frecuencia, intensidad y duración que demande el niño, y según su ritmo o estilo de aprendizaje, hasta lograr un desempeño independiente en las tareas, y una auténtica construcción del conocimiento.

J. Bruner destaca la importancia que se debe dar a la estimulación de la autoconciencia sobre el pensamiento y su empleo. "La mejor manera de enfocarla es enseñando el arte de obtener y utilizar información, este es; cómo ir más allá de la información dada y qué es lo que hace posible dar este paso".

Por último, el concepto de mediación en el proceso de aprendizaje fue desarrollado por el Dr. Reuven Feuerstein, psicólogo clínico de origen rumano, formado con Piaget y André Rey, actualmente director del Hadassah Wiso-Canadá Research Institute, Jerusalén (centro dedicado al desarrollo del potencial de aprendizaje). Los resultados de sus investigaciones –iniciadas en 1950- acerca del papel de la transmisión cultural y de las experiencias de aprendizaje mediado en el desarrollo del potencial de aprendizaje se dieron a conocer con la publicación de sus obras en 1979 y 1980.

R. Feuerstein coloca la mediación y al mediador en el centro de un sistema psicológico y pedagógico. La educación se puede resumir en el hecho de la Experiencia de Aprendizaje Mediado (EAM): el sujeto se ve sometido a múltiples estímulos (S), pero en lugar de verse expuesto a ellos directamente, sin intervención adulta, lo realiza bajo la influencia del Mediador, quien se interpone entre estímulos (S) y organismo (O) para hacer que lleguen de determinada manera provocando la experiencia del sujeto.

¹⁰ Vigotsky, L.S. Pensamiento y Lenguaje. 1977. Buenos Aires. La Pleyade. pp. 55-65.

Según Feuerstein, la EAM se concreta con la intervención de un Mediador (padre, educador, tutor, u otra persona relacionada con el sujeto), quien desempeña un rol fundamental en la selección, organización y transmisión de ciertos estímulos provenientes del exterior, facilitando así, su comprensión, interpretación y utilización por parte del sujeto, a la vez que es un trasmisor de Cultura.

Es importante en la Experiencia de Aprendizaje Mediado, que las interacciones que lleven a aprendizajes cualitativamente significativos, respondan a ciertos criterios con los cuales el Mediador deberá actuar. En este sentido se plantean 12 criterios o formas de interactuar que el mediador debe contemplar e integrar en su comunicación con el mediado. Estos son:

- 1-Intencionalidad y Reciprocidad,
- 2-Mediación del Significado,
- 3-Trascendencia,
- 4-Mediación del Sentimiento de Competencia,
- 5-Regulación y Control del Comportamiento,
- 6-Mediación del Acto de Compartir,
- 7-Mediación de la Individualización y diferenciación psicológica,
- 8-Mediación de la búsqueda,
- 9-planificación y logro de los objetivos,
- 10-Mediación de la búsqueda de novedad y complejidad,
- 11-Mediación del Ser Humano como modificable, Mediación del
- 12-Optimismo, Mediación del Sentido de Pertenencia Cultural.

Los 12 criterios de mediación enunciados permitirán llevar al sujeto a "aprender a aprender" entendido esto como aprender a adaptarse al mañana y a desarrollar su capacidad de pensar en forma mas eficaz y efectiva. Atendiendo a las palabras de Feuerstein vale la pena destacar la siguiente frase: " La mayor parte de los rasgos que consideramos constitutivos de la mente humana no están presentes a menos que los pongamos ahí, a través de un contacto comunicativo con otras personas." ¹¹

De estos criterios, los tres primeros son indispensables para que exista una real interacción de EAM, ya que se les considera responsables de la modificabilidad estructural del Ser Humano y son de carácter universal y por eso se explicarán en forma más exhaustiva. En este sentido, las características del aprendizaje mediado que aparecen en el programa de Enriquecimiento Instrumental de Feuerstein son:

- intencionalidad (el mediador altera intencionada y sustancialmente la naturaleza del estímulo),

¹¹ Feuerstein, Reuven. Modificabilidad Cognitiva y programa de Enriquecimiento Instrumental. FORDESI

- trascendencia (la meta del aprendizaje mediado va más allá de la producción de conducta en respuesta a una necesidad, para proyectarse a metas más elevadas y distantes),
- y significado (el suceso presentando al niño en la interacción tiene un significado afectivo, motivacional y orientado al valor). Esta idea nos induce a pensar que los sujetos mediacionalmente deprivados se caracterizan por una serie de funciones cognitivas deficientes que son los responsables directos de su bajo nivel de funcionamiento y su ineficaz uso de las oportunidades de aprendizaje.

Algunas limitaciones que deben considerarse son:

a) en los procesos de enseñanza intervienen factores sociales y componentes éticos en la toma de decisiones sobre qué y para qué enseñar que no pueden atenderse totalmente desde la mera explicación psicológica de los procesos cognitivos del estudiante;

b) el modelo de mediación ha centrado su atención en el individuo particular del aprendizaje, sin embargo en el ambiente del aula no es un individuo, sino un grupo de ellos, dentro de una institución social con una forma particular de relacionarse y una dinámica colectiva peculiar, el elemento mediador y condicionante de los procesos de aprendizaje individual;

c) tiene escasa consideración hacia las variables contextuales. La realidad exterior al sujeto, el escenario de los procesos de enseñanza-aprendizaje pierde su peso real como condiciones que intervienen en la vida del aula;

d) concede escasa importancia a la consideración de los contenidos del currículo como condicionantes de la vida del aula. Se focalizan los procesos cognitivos, la participación activa del alumno en las tareas académicas, pero no se analiza cómo dichas tareas académicas se especifican en función del ámbito disciplinar o interdisciplinario que se trabaje.

La mediación instrumental, se basa en prestar apoyos de aportes físicos para la mente, es decir, instrumentos psicológicos que faciliten, primero la comprensión y tratamiento externos del problema y, después, la interiorización gradual de esa comprensión y tratamiento. En definitiva, se trata de buscar mecanismos y apoyos para, primero, definir los procesos instrumentales externos adecuados y, en segundo lugar, para que éstos se conviertan en procesos internos.

Por otro lado, la mediación social, trata de lograr que los procesos sociales interpsicológicos se conviertan en procesos internos –intrapsicológicos-. Como ejemplos de este tipo de mediación, podríamos nombrar los siguientes:

- El juego como actividad que permite interiorizar procesos de representación y argumentos sociales.

- Tareas escolares de grupos de alumnos.
- Planes de estimulación que potencien al alumno y hagan participar a padres, tutores y maestros

Resultan comparativamente escasos los trabajos que, manteniendo la distinción entre los dos tipos de mediación, tratan de articular ambas. Al mismo tiempo conviene señalar que en Occidente se ha confundido con frecuencia ambos tipos de mediación, de modo que en las experiencias no se distinguen con claridad qué ayudas prestadas al niño corresponden a cada una de ellas. Como se ha podido comprobar, la actividad del alumno en el Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) se desarrolla especialmente cuando existe un adecuado diseño de ambos tipos de mediación alrededor de la misma actividad y, por tanto, ambos tipos de mediación comparten el mismo sentido y se potencian una a otra de manera que resulta imposible el avance sin contar con ambas (Del Río, en prensa). Se podría añadir la reflexión de que cuando un psicólogo de la educación o un educador piensan en la enseñanza, lo hacen en términos de representación, pero cuando un niño realiza un aprendizaje, éste se sitúa para él en el terreno de las acciones. Poner de acuerdo las acciones del niño que aprende y las representaciones del maestro que enseña es, por tanto, el objetivo central de la educación y éste no se conseguirá sino construyendo un puente de sentido entre ambos niveles. Porque no basta un “concepto previo”, ni siquiera una “actitud positiva” ante lo que se aprende, es preciso pasar del nivel de “procesamiento de la información para aprender” al del “procesamiento de la información para actuar”, de modo que los mecanismos básicos del aprendizaje natural (retroalimentación, integración con los motivos) actúen tendiendo ese puente al que nos hemos referido. La ZDP se presenta como una promesa que permitiría resolver la actual discontinuidad entre dos grandes vías de expansión e investigación de la teoría educativa: la de la psicología centrada en los procesos de conocimiento y la de la psicología preocupada por la vida real y por los procesos sociales.

Por eso, el conocimiento de las actividades y personas significativas para los alumnos, de sus contextos sociales y de las estructuras y relaciones de interacción en que se produce la educación, así como de los instrumentos psicológicos con que el niño recoge y maneja la información, son aspectos esenciales en la formación del educador sin los que éste difícilmente podrá comprender a fondo su actuación y mejorarla en esa ZDP en que no sólo el niño, sino el maestro, deben superar cada día su particular hecho humano creando cultura.

Porque, como dice Emerson (1983), una ZDP “es un diálogo entre el niño y su futuro, no un diálogo entre el niño y su pasado”. El objetivo de la ZDP no se limita al trasvase del conocimiento previo del adulto al niño. Según Engeström (1986), “la enseñanza y el aprendizaje sólo se mueven en la ZDP cuando tratan de desarrollar nuevas formas históricas de actividad y no simplemente de facilitar a los aprendices la adquisición de las formas existentes como algo que es, para ellos

individualmente, nuevo”. La ZDP implica, para Amelia Álvarez y Pablo del Río, el desarrollo de ambos interlocutores. El diseño de la educación como ZDP supone, por tanto, al tiempo que un buen diseño de transmisión cultural, la propia superación de la educación como transmisión y el abandono del objetivo de reproducir el pasado en el presente en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Existen numerosos ámbitos en los que se puede dar el aprendizaje mediado, aunque hay que destacar dos ámbitos esenciales por las características de ciertos sujetos. Me estoy refiriendo a los niños con edades tempranas y a los discapacitados. En este sentido, cuando los individuos avanzan en edad van siendo más independientes, y esta independencia provoca que la Mediación vaya descendiendo progresivamente hasta ser completamente autónomos. Este es el caso de los universitarios, los cuales no dependen de la mediación del profesor, porque su plena autonomía y la capacidad de acceder a nueva tecnología les permite prescindir de este tipo de Aprendizaje.

Este marco teórico nos permite plantear los siguiente objetivos específicos:

1. Estimular el desarrollo y uso de estrategias cognitivas que contribuyan a mejorar la recepción, almacenamiento y elaboración de la información, así como las capacidades mentales.
2. Fomentar la capacidad de autorregulación y planificación de la conducta.
3. Fomentar la capacidad de anticipar situaciones y sus consecuencias
4. Estimular el desarrollo de la metacognición y el control de los procesos cognitivos.

Así como la siguiente hipótesis:

La participación en el programa de mediación pedagógica produce un mejor rendimiento en las medias de los criterios que evalúa el test ABC, en una población determinada, en este caso los 38 niños de la sección D, de Casa del Niño no. 4, de la ciudad capital de Guatemala.

Capítulo II TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

La investigación se realizó en la Casa del Niño número cuatro ubicada en la zona cinco de la ciudad capital, centro que presta servicio de guardería, la cual cuenta con los siguientes programas Maternal, Secciones de la “A” a la “D” y Modulo.

La muestra total fue de 38 niños y niñas de la sección “D” de nivel socio económico bajo, La edad cronológica de los mismos osciló entre 6 y 7 años.

La asistencia de los alumnos fue regular, permitiéndonos llevar a cabo el trabajo de campo en dicha institución. Ya que la misma no cuenta con un programa como el planteado aquí.

La evaluación fue por tanto, Cuasi- experimental.

Técnica e instrumentos de recolección de datos.

Hoja de observación: Se utilizó la técnica de la observación con el objetivo de observar la conducta de la niñera titular de esta sección, la realizaron tres personas del departamento de Práctica de Psicología.

Entrevista: Se realizó una entrevista a la niñera de la sección D, con el objetivo de establecer su conocimiento con respecto al tema de la mediación. La entrevista tuvo un valor terapéutico pues permitió resolver conflictos, esclarecer motivos de su participación en esta institución. Al mismo tiempo, que se le dio a conocer los conceptos del aprendizaje mediado.

Talleres: se programaron 4, que estaban dirigidos a los Padres de Familia, abordando la importancia de la mediación en el proceso de aprendizaje. Los temas que se impartieron fueron: El pensamiento crítico, Aprender a Pensar, El rol del padre en la Mediación y La tríada pedagógica.

Test ABC de Lorenzo Filho (1960)

que contiene 8 subtests:

1. Coordinación visomotora (reproducción de 3 figuras geométricas)
2. Memoria visual y atención (memorización de 7 figuras vistas durante 39 segundos)
3. Coordinación Visomotora (reproducción en el aire de tres figuras)
4. Memoria auditiva (repetir una serie de palabras de uso común)
5. Comprensión y memorización oral (repetir un cuento)
6. Articulación del lenguaje (repetir 10 palabras difíciles)
7. Coordinación visomotora (recortar una línea curva y otra quebrada)
8. Resistencia a la fatiga (dibujar puntos en un papel cuadriculado)

Investigación Bibliográfica:

Para obtener sustentación teórica se investigó en las siguientes fuentes de información: libros, folletos, revistas, tesis, internet y asesoría profesional de parte de FORDESI los cuales están relacionados al tema para obtener información clara y precisa.

Técnicas Estadísticas:

Luego de la recolección de datos se procedió a la tabulación de los resultados, empleando la técnica estadística descriptiva porcentual. Los resultados obtenidos por cada indicador se presentaron por medio de cuadros y graficas de barra.

Plan de estimulación:

Se hizo un programa de treinta días de estimulación, para los niños de la sección "D" con actividades que proponían poner en juego funciones cognitivas específicas.

Otro de los objetivos fue el establecimiento de interacciones enfocadas a mediar en los alumnos los procesos de pensamiento para un abordaje eficiente y autónomo de los contenidos del plan, esta interacción mediada también fue dirigida a los factores afectivos y motivacionales del aprendizaje

Técnicas de Análisis de resultados

Para la interpretación de datos obtenidos se utilizó un análisis estadístico descriptivo porcentual y comparativo que aparece en algunas gráficas; esto permitió comparar antes de la aplicación del programa y después de la aplicación, del cual se desprendieron los cuadros correspondientes para su debida interpretación.

El análisis más rico fue el que se obtuvo del tipo cualitativo, sobre las observaciones realizadas al personal docente, padres de familia y el grupo focal.

Técnicas de recolección de datos

El tiempo de intervención fue de 2 horas semanales en periodos previamente establecidos con la dirección.

Se tomó información con el test ABC a los 38 niños antes de darle ninguna información a las niñeras y a los padres. Luego se procedió a realizar el plan de estimulación a padres de familia que consistía en conferencias sobre este tema, en donde se les aconsejaba sobre el trato que debían tener con sus hijos e hijas. También involucró a las niñeras de la institución, primero haciéndoles una entrevista sobre la manera como trataban a los niños y luego recibieron capacitación sobre la importancia de la mediación. Al término de siete meses se aplicó un re-test con el instrumento ABC.

CAPITULO III

Presentación y Análisis de resultados

A continuación se presenta el análisis de los resultados cualitativos y cuantitativos de esta investigación:

Capacidad de percibir el problema y definirlo con precisión

En más de un 80 %, los niños no son capaces de descubrir, a través de la observación y relación de los datos, qué es lo que se pide resolver, en tareas que no llevan una instrucción explícita.

Impulsividad y escasa precisión en la recopilación de datos

Un gran porcentaje de ellos no llega a definir el problema ya que no explora en forma eficiente, ni relaciona los datos que se le proporciona.

Conducta comparativa espontánea

En general los alumnos no ponen en juego esta función de comparación aún cuando es perfectamente posible pensar que podrían hacerlo. Sin embargo, no lo utilizan en forma espontánea ni en aquellas tareas que implican una comparación para definir el problema, ni en aquellas en que es requisito para ser preciso en la respuesta,

Uso de categorías cognitivas

Esta función aparece manifiesta con grandes imprecisiones especialmente cuando la tarea exige establecer una jerarquía en las categorías para dar una respuesta con precisión.

Conducta impulsiva y por ensayo-error

Casi la totalidad de sujetos, frente a un conflicto cognitivo recurren a respuesta impulsiva, sin considerar la información relevante y por ensayo-error solicitando permanente un reporte del adulto y dependiendo de ello cambian de estrategia o prosiguen su trabajo.

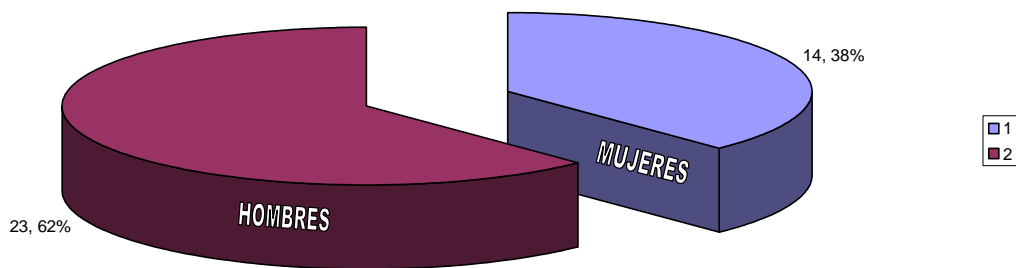
El grupo experimental por su parte, manifiesta una clara tendencia a superar las deficiencias descritas, siendo evidentes este tipo de errores al inicio de las preguntas (aunque sus respuestas no siempre sean correctas), aumenta su disposición a trabajar realizando lo que se les pide, realizando consultas y solicitando ayuda adicional con mayor frecuencia, expresan motivación por el trabajo y por los resultados positivos.

En relación a los hábitos de enfrentamiento a las distintas actividades es necesario mencionar que el significativo cambio en la modalidad de trabajo y de las actividades en sí mismas, exigió a los alumnos un importante esfuerzo de adaptación y reconocimiento de sus propias dificultades. Esto, si bien contribuyó a captar el interés y curiosidad del grupo, también provocó al inicio una inhibición frente a la mayor cantidad de errores cometidos, lo que progresivamente se tradujo en la conciencia de la necesidad de auto-control.

Como elementos transversales al proceso de pensamiento, puedo mencionar todas las fases y una mayor *conciencia de las funciones de pensamiento involucradas* en dichas fases. Comparativamente con el inicio de la intervención, es posible apreciar un comportamiento espontáneo en hábitos relacionados con: explorar material antes de iniciar su ejecución, mayor tiempo en la planificación durante el trabajo colectivo, verbalización espontánea de las distintas etapas durante una clase, capacidad de identificar en una tarea las exigencias en términos de funciones de pensamiento y corrección espontánea de sus respuestas. Específicamente en las distintas etapas del proceso de resolución de problemas, los cambios que se destacan en término de funciones cognitivas son:

- Conciencia de la *necesidad de exploración sistemática* de la información, traducido en la disposición a observar/leer toda la información y relacionarla a través de una conducta comparativa espontánea.
- *Necesidad de utilizar instrumentos* verbales al hacer preguntas con la finalidad de aclarar conceptos antes de iniciar la ejecución de la tarea.
- Mejor desempeño en la *definición del problema* demostrado en su disposición espontánea a desprender el problema a partir de la información dada y/o a precisar los términos de éste, y asimismo en el tipo de preguntas efectuadas las que son progresivamente más atingentes y relevantes a la realización de la tarea y disminuyendo significativamente la inquietud por elementos accesorios e irrelevantes. En este sentido es necesario destacar la mayor disposición a tomar decisiones por sí mismos en cuanto a la forma de presentar sus respuestas.
- Relacionado con lo anterior, los alumnos logran tomar conciencia de las distintas posibles *estrategias de realización de las tareas*. En este sentido se observa un esfuerzo espontáneo por elaborar sus trabajos en forma diferente, por dar respuestas divergentes y por exponer dichas respuestas. Como consecuencia, se observa una mejor disposición a dar *evidencia lógica* respecto de las estrategias como de los resultados obtenidos.
- La *conducta espontánea de planificación* es otro de los elementos de cambio claramente evidenciados al término de la intervención. En particular frente al trabajo colectivo, los alumnos asumen la necesidad de analizar el problema y determinar los pasos a seguir aunque dicha planificación no siempre responde a una mayor eficiencia, sin embargo exige que el grupo determine tareas específica para cada uno y se sometan a mantener el trabajo colectivo, cuestión que en un inicio no se observaba (la mayoría de las veces realizaban distintas acciones cada uno por separado y sin relación unas con otras)
- En relación a la fase de ejecución los cambios más evidentes están dirigidos a un mayor *control de la impulsividad* a una significativa *disminución de las respuestas por ensayo y error*. Se observa además una mayor *precisión y exactitud* y coherencia en las respuestas, como consecuencia de un proceso más reflexivo, planificado y controlado

POBLACIÓN ATENDIDA POR SEXO

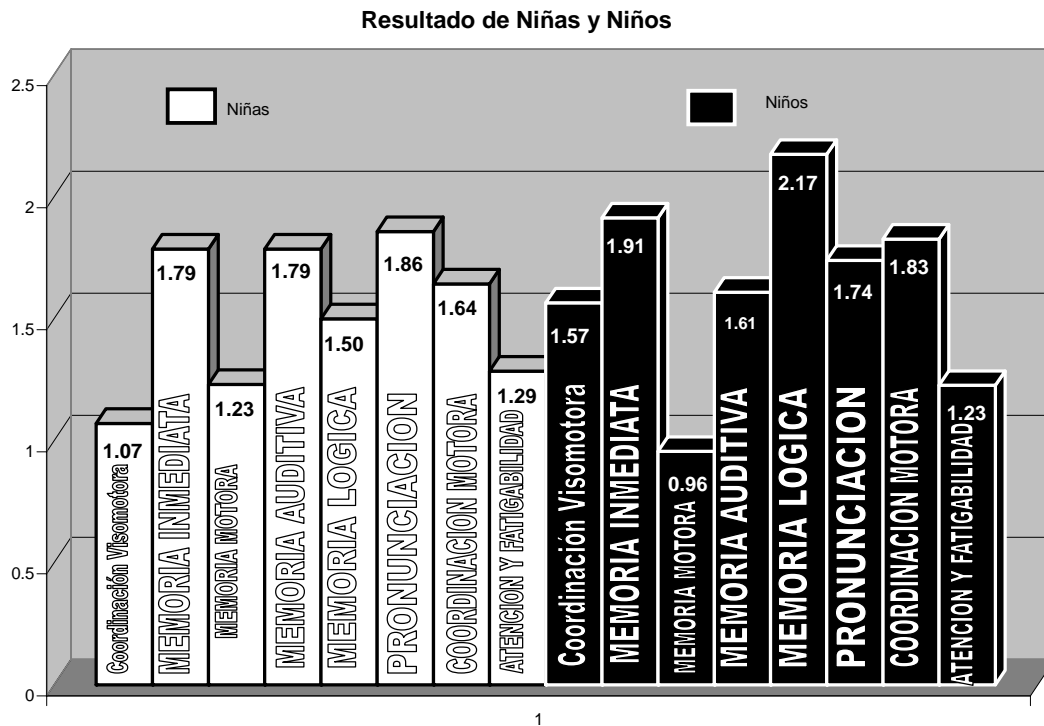


Gráfica 1

Fuente: Muestra de 38 niños atendidos de la Casa del Niño No. 4, sección D, de la ciudad capital de Guatemala.

La gráfica muestra el porcentaje de niños atendidos por sexo en este estudio se atendió a 23.62% niños y 14.38% niñas .

La edad y el sexo son un determinante para el aprendizaje, las niñas muestran más generosidad y pero esto se debe a que la educación incita el espíritu servicial en la mujer, la edad es un factor de altruismo ya que los niños desde corta edad lo manifiestan y aumenta a medida que van creciendo (Papalia y Wendkos Olds, 1992).



Fuente: Fuente: Muestra de 38 niños atendidos de la Casa del Niño No. 4, sección D, de la ciudad capital de Guatemala.

Gráfica 2

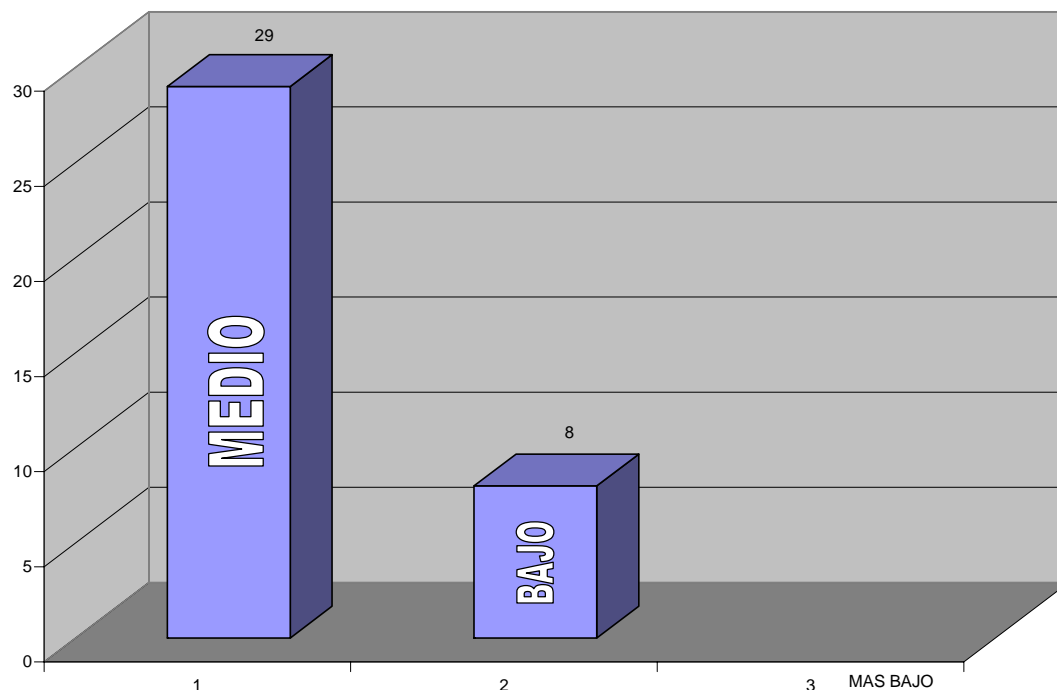
Los indicadores de coordinación visomotora, memoria inmediata, memoria lógica y coordinación motora son superiores en los niños, comparado con las niñas del grupo focal.

Los indicadores de memoria motora, pronunciación y atención fatigabilidad, fueron superiores en las niñas que en los niños del grupo focal.

La conducta prosocial, o comportamiento en pro de la sociedad se refiere a una acción que se ejecuta con un costo o riesgo personal en beneficio de otra persona, sin esperar recompensa.

Los niños altruistas, tiene generalmente padres caritativos que fomentan dicha conducta; tienden a ser más desarrollados en razonamientos mentales y capaces de tomar en cuenta los puntos de vista de las otras personas (Craig, 1994).

NIVEL DE MADUREZ



Fuente: Muestra de 38 niños atendidos de la Casa del Niño No. 4, sección D, de la ciudad capital de Guatemala.

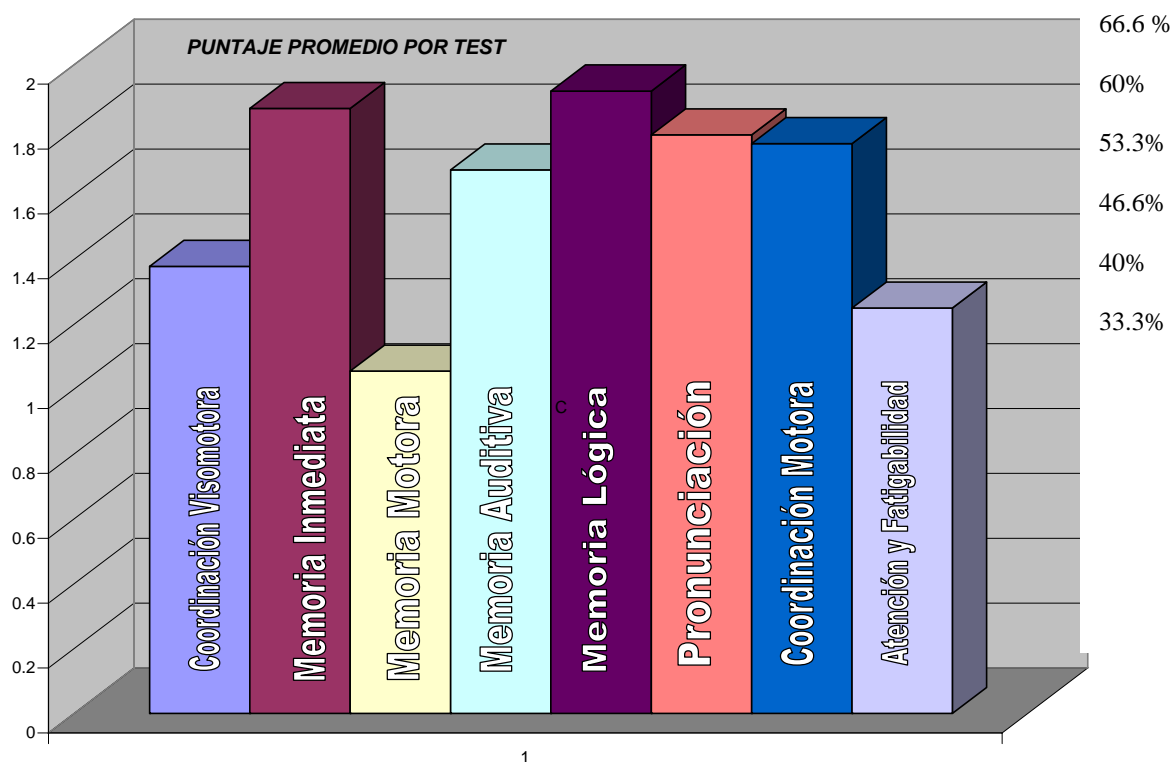
Gráfica 3

La gráfica muestra que de los 38 niños de la muestra atendida 29 se encuentran en el promedio de madurez, en tanto que ocho se encontraban en el nivel bajo de madurez

El concepto de madurez para el aprendizaje escolar planteado en el libro se refiere, esencialmente, a la posibilidad que el niño en el momento de ingreso al sistema escolar, posea un nivel de desarrollo físico psíquico y social que le permita enfrentar adecuadamente esa situación y sus exigencias.

La madurez se construye, progresivamente, gracias a la interacción de factores internos y externos. Su dinamismo interior le asegura al niño una madurez anatómica y fisiológica en la medida que le sean proporcionadas las condiciones anatómicas, afectivas y de estimulación indispensables.

PUNTAJE PROMEDIO POR TEST



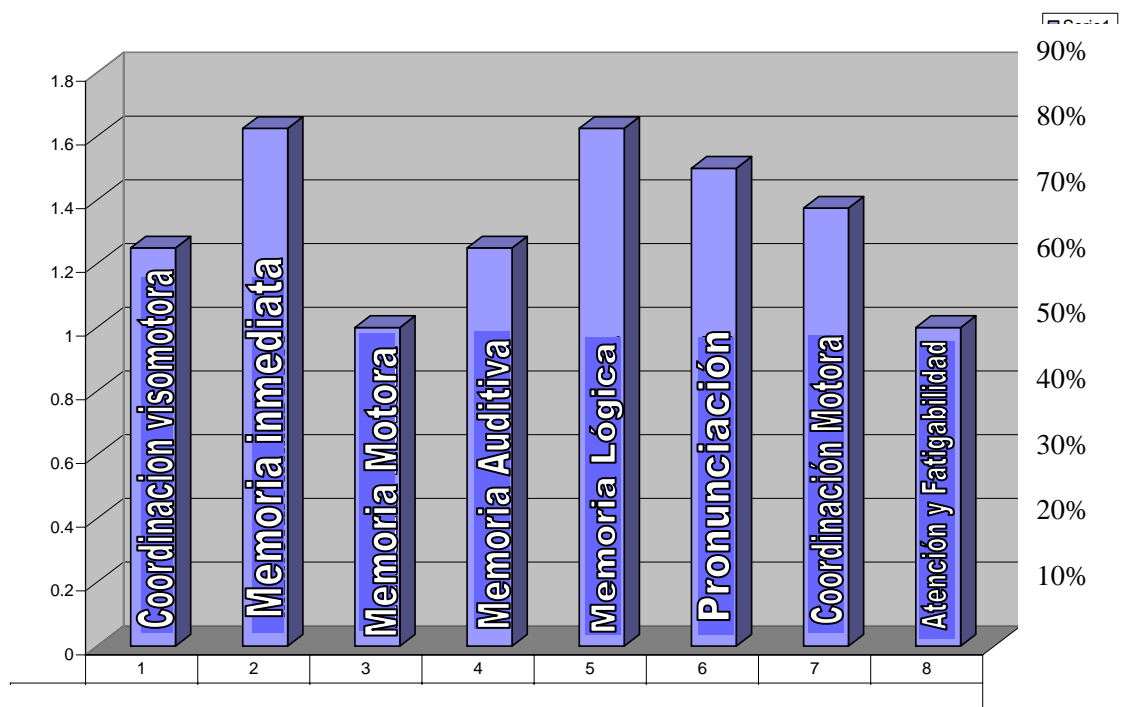
Fuente: Muestra de 38 niños atendidos de la Casa del Niño No. 4, sección D, de la ciudad capital de Guatemala.

Gráfica 4

La gráfica muestra el puntaje a que alcanzó el grupo en cada uno de los indicadores coordinación visomotora de un 43.3% , en memoria inmediata el grupo alcanzó el 60% en memoria motora el 30% , memoria auditiva el 60% , memoria lógica 86.6% en pronunciación 56.6%, coordinación motora 55%, atención y fatigabilidad 51.6%

“En nuestros países en desarrollo es importante tener en mente las alteraciones en el estado físico y psíquico, causadas por el hecho de provenir el niño de ambientes marginales desde el punto de vista socioeconómico. La pobreza, la promiscuidad, la escasez de alimentos, los deficientes hábitos alimentarios y las malas condiciones sanitarias y de vestuario, pueden determinar que el niño aparezca por debajo de sus iguales, desde el punto de vista de su energía y desarrollo” (Power, 1966). Así, los niños provenientes de hogares hacinados, sin espacio y con ruido excesivo, carecen de las horas de sueño necesarias para su edad, de un lugar adecuado para hacer las tareas y de estimulación intelectual.

RESULTADOS MADUREZ INFERIOR



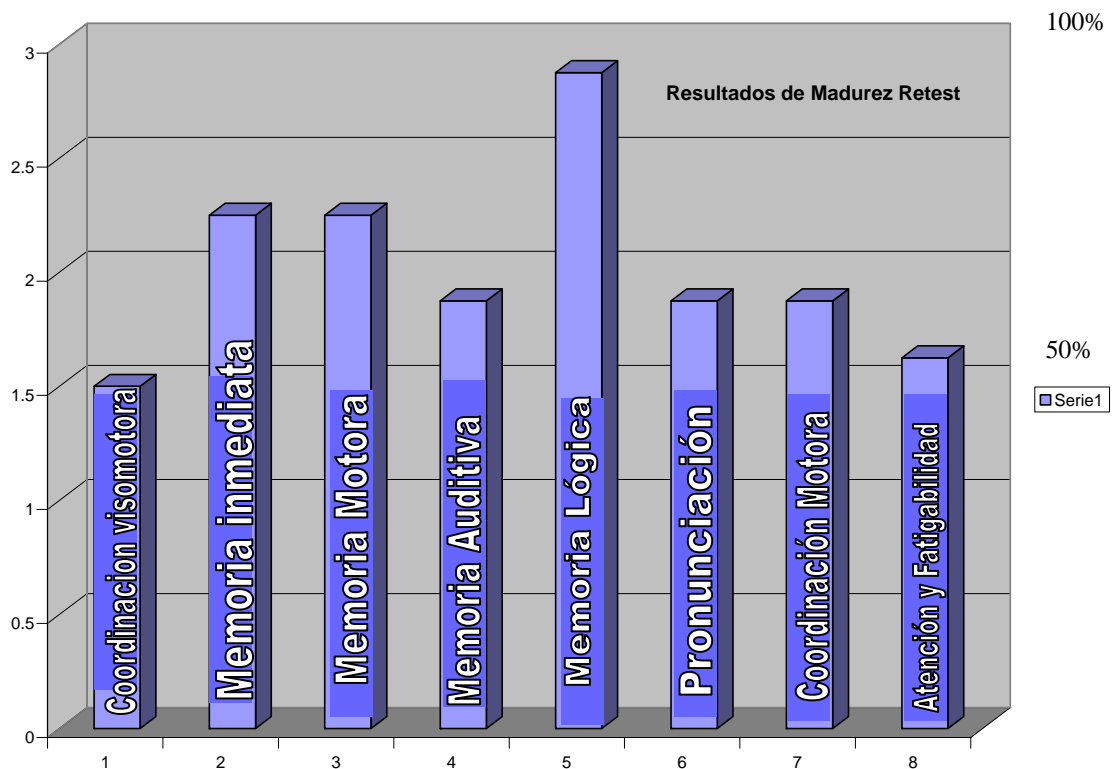
Fuente: 8 niños y niñas con resultado inferior los cuales fueron expuestos a un plan de estimulación para potenciar los grados de madurez

GRAFICA 5

La gráfica muestra los resultados de ocho niños y niñas que evidenciaron madurez inferior en coordinación vasomotora , alcanzaron el 71% , memoria inmediata 80%, memoria motora 49%, memoria auditiva 61% , memoria lógica 80%, pronunciación 72%, coordinación motora 68%, atención y fatigabilidad 49%. A la izquierda de la gráfica aparecen los puntajes del test ABC y a la derecha se ha colocado el puntaje calculado en porcentajes.

El nivel cultural general del hogar y de la comunidad de donde proviene el niño, determina su nivel de información y experiencia.

RESULTADOS DE MADUREZ RE-TEST DEL TEST ABC



fuelle: Muestra de 38 niños atendidos de la Casa del Niño No. 4, sección D, de la ciudad capital de Guatemala.

Gráfica 6

Esta gráfica permite comparar los resultados obtenidos en el retest y los obtenidos en el primer test según los detallan las **Gráfica no. 4** y **Gráfica no. 6**

	Test	%	Re-test	%
Coordinación Visomotora	1.3	43.3	1.4	46.6
Memoria Inmediata	1.8	60	2.3	76.6
Memoria Motora	0.90	30	2.3	76.6
Memoria Auditiva	1.80	60	1.80	60
Memoria Lógica	2.6	86	2.80	93
Pronunciación	1.70	56	1.80	60
Coordinación Motora	1.65	55	1.75	58.33
Atención y fatigabilidad	1.55	51.6	1.51	50.33

ANÁLISIS CUALITATIVO

DIFERENCIA PRE Y POST DE LOS RESULTADOS DEL TEST ABC

El plan de estimulación involucró a padres, niñeras y personal administrativo, se tuvo cita con los padres, se hicieron reuniones con las niñeras para darles a conocer las ventajas de la mediación y cómo aplicarla a los niños bajo su cuidado. Aunque no es posible un análisis cualitativo de los procesos involucrados en este cambio, es posible relacionar la naturaleza y tipo de intervención efectuada con las exigencias de las tareas implicadas en el test. Los avances tienden a demostrar una interiorización por parte de los sujetos del grupo experimental, de aquellas destrezas cognitivas que involucran un proceso de resolución de problemas: exploración sistemática de los datos, definición del problema, búsqueda de estrategias y respuesta controlada, las que consiguen transferir a situaciones distintas.

Dentro de este proceso, es necesario destacar las funciones de: exploración sistemática, definición del problema, conducta comparativa espontánea, funciones fundamentales en el Test ABC y que a su vez constituyeron focos de gran importancia durante la intervención. Al relacionar esto con otras manifestaciones en el comportamiento de los alumnos, puedo atribuir el cambio, en una medida importante, al desarrollo de los sujetos de la *necesidad* de observar sistemáticamente la información, determinar en forma precisa lo que se le pide resolver y responder.

El Test ABC ofrece distintos niveles de análisis, en virtud de los cuales es posible interpretar tanto los cambios producidos como los que no presentan diferencias y relacionarlos entre sí.

Nos parece particularmente interesante que no se observen diferencias en ninguno de los grupos en la fase de Copia del Modelo y que, a su vez, sólo el grupo experimental presente diferencias de desempeño en la fase de reproducción de memoria, tanto en la riqueza y precisión de la figura como en el tipo de organización utilizado.

Considerando las hipótesis y objetivos planteados en este estudio y en virtud de los resultados expuestos en el capítulo anterior, es posible concluir lo siguiente: La implementación de La Experiencia del Aprendizaje Mediado en esta población de alumnos ha generado cambios en los hábitos de pensamiento al enfrentar situaciones problemáticas y en su motivación y disposición al trabajo escolar.

Puedo establecer, a través del análisis del test aplicado, que los alumnos expuestos al programa son capaces de utilizar las destrezas cognitivas trabajadas en el contexto de los contenidos específicos de las asignaturas, hacia ámbitos y

tareas distintas, mostrando cambios significativos en los resultados, lo cual nos hace interpretar la existencia de resistencia de los cambios provocados.

Tomando en cuenta la naturaleza y el foco de la mediación ofrecida, la cual estuvo centrada en la generación de hábitos de pensamiento y en toma de conciencia de los procesos implicados en la solución de problemas, puedo interpretar que los cambios producidos se han dirigido fundamentalmente a desarrollar *necesidades*. Poner en juego funciones del pensamiento en forma eficiente. Esta idea se ve reforzada si analizamos el tipo de exigencias a las cuales anteriormente se ha enfrentado a los alumnos, dirigidas únicamente a la ejecución y cumplimiento de instrucciones. Frente a una modalidad distinta y mayor exigencia, los alumnos responden de manera eficiente lo cual hace ver que las dificultades presentadas por ellos *no derivan de un componente de capacidades* sus funciones cognitivas, sino más bien de la *oportunidad y necesidad* de desarrollarlas por la naturaleza de las exigencias escolares.

Lo anterior se ve reflejado en los resultados obtenidos en el test ABC, en donde los cambios significativos se observan justamente en la modalidad más exigente desde el punto de vista de la organización, que es la reproducción de memoria, a diferencia de la copia, modalidad muy similar a la que ellos están habituados.

En relación a los distintos grupos de rendimiento, los resultados tanto en los test como en la observación directa, demuestran que el impacto es significativamente mayor en los alumnos de menor rendimiento, lo cual tiene implicancias importantes si consideramos que generalmente el aprendizaje de dichos alumnos es abordado con muy bajas expectativas, atribuyendo sus dificultades de aprendizaje a factores que escapan a las competencias de la escuela, siendo, por lo tanto la mediación hacia ellos escasa e ineficiente.

La disposición y motivación del grupo constituye un elemento relevante, por la naturaleza de los cambios observados y por las implicancias que ello genera en la calidad de su aprendizaje. En una dimensión individual, fue posible observar cambios relacionados con las necesidades de cada niño. A nivel grupal si vio reflejado en la dinámica general de funcionamiento del grupo; el establecimiento de un clima de trabajo con normas y procedimiento que dieron significado y valor a cada situación de aprendizaje, lograron captar; el interés y motivación del grupo por el logro de metas pudiendo observarse-también modos de relación distintos entre los niños.

En relación al rendimiento escolar, es decir al logro de los objetivos curriculares, no es posible desprender conclusiones, al no ser posible realizar una comparación de calificaciones con el grupo control debido a que los instrumentos finalmente no fueron equivalentes. No obstante, el rendimiento general del grupo en las evaluaciones de contenido efectuadas, fue satisfactorio, lo que nos hace establecer con certeza que los contenidos curriculares alcanzados por el grupo durante la intervención, fue al menos equivalente al del grupo control, quedando la

inquietud a diferencias en el nivel de comprensión y retención de dichos contenidos.

En síntesis, se considera que la intervención realizada consiguió establecer en el grupo pre-requisitos de procedimientos, hábitos de pensamiento y motivación frente a las actividades escolares, con una evidente manifestación en el componente de necesidad y oportunidad. En este sentido, es posible determinar en este grupo que, frente a determinada exigencia, se manifiesta una tendencia a utilizar con mayor regularidad y conciencia un modelo de resolución de problemas, y como consecuencia, una tendencia a ser más eficientes en las respuestas

Lo anterior pone en evidencia la importancia que juegan en el proceso educativo, por una parte la *estructuración de situaciones de aprendizaje* que exijan el despliegue y desarrollo de funciones del pensamiento y una *calidad de interacción* consecuente con dichas exigencias, dotando a los sujetos de las herramientas cognitivas, afectivas y motivacionales para responder eficientemente.

\

CAPITULO IV

Conclusiones y recomendaciones

CONCLUSIONES

1. La participación en el programa de mediación pedagógica produce un mejor rendimiento en las medias de los criterios de coordinación visomotora, memoria inmediata, memoria motora, memoria lógica, pronunciación, coordinación motora, y atención y fatigabilidad, evaluados por el test ABC.
2. La experiencia y resultados del presente estudio hacen posible desprender proyecciones en dos ámbitos fundamentales: el primero de ellos con relación a la sistematización del programa de capacitación y/o intervención para el desarrollo del pensamiento a partir de la interacción en el aula. En este sentido, los resultados proyectan la necesidad de profundizar en elementos teóricos y prácticos para una estructuración de situaciones de aprendizaje que optimicen la posibilidad de enfocar la enseñanza y el cuidado hacia funciones del pensamiento, cada vez más específicas. El segundo aspecto, se relaciona con la necesidad de proyectar otros estudios que respondan a interrogantes derivadas de esta experiencia. Considerando el escaso tiempo de intervención, limitado, se precisa el desarrollo de otros estudios complementarios enfocados a recabar información en torno al impacto de este tipo de intervención en el rendimiento escolar, esto es, niveles de adquisición y comprensión por parte de los alumnos de los contenidos curriculares específicos y en otros niveles educativos: pre-escolar, primaria, enseñanza media, enseñanza superior, alumnos con necesidades educativas especiales.
3. Se hace necesario el conocimiento y el manejo de la mediación por parte de los diferentes grupos que intervienen en los procesos de enseñanza-aprendizaje, misma que puede realizarse a través de la creación de una Escuela para Padres, donde el equipo de psicólogos practicantes sea el encargado de elaborar las intervenciones psicopedagógicas pertinentes.
4. La presente investigación generó un clima de atención y afectividad hacia los niños de la sección "D", mejoró las relaciones entre las niñeras y los niños, entre las niñeras y los practicantes y los temas que se impartieron a los padres de familia estuvieron enfocados a la mediación.

RECOMENDACIONES

1. Implementar el programa de Enriquecimiento Instrumental para potenciar a los alumnos con bajo rendimiento escolar.
2. Siendo que la experiencia del aprendizaje mediado, produce buenos resultados en el aprendizaje puede tomarse como un programa permanente dentro de la institución, ya que sería una intervención preventiva.
3. Poner a disposición de los padres de familia nuevos talleres cuyos temas con el objetivo de mejorar la relación padre/hijo.
4. Con el fin de concienciar también al personal que labora directamente con los niños se recomienda la implementación del tema y posterior supervisión, para que la mediación no se pierda en los cambios continuos de personal permanente y personal practicante.

BIBLIOGRAFIA

- Gracia, M. Marco y Otros. AUTOCONCEPTO FÍSICO Y ESTÉTICO E IMAGEN CORPORAL EN MUESTRA DE A. Editorial Psiquis, No. 20. 1999. pp.15-26
- Kanner, Leo. PSIQUIATRIA INFANTIL. Editorial Paidos. Buenos Aires, 1966. pp.60
- Leal Klug, Vilma. LA PROPUESTA TEÓRICA DE FEUERSTEIN. FORDESI. Centro Autorizado Guatemala, 1992.
- Matthews, Christopher. LAS MARAVILLAS DE LA GIMNASIA CEREBRAL Selecciones de Reader's Digest. Diciembre 2001.
- Muñoz Fuentes, Sonia. LA INTELIGENCIA Y REUVEN FEUERSTEIN UNA PROPUESTA TEÓRICA Y PRÁCTICA AL SER HUMANO. Santiago de Chile 1997.
- Pinato, Gisela. Mtra. MODELOS DIDACTICOS. www.todosenred.edu.uy
- Reuven, Feuerstein, MODIFICABILIDAD COGNITIVA Y PROGRAMA DE ENRIQUECIMIENTO INSTRUMENTAL The Feuerstein Center. Hadazo-Wizo-Canada Research-Institute. Jerusalem, Israel. 1990
- Riviere, A. LA PSICOLOGÍA DE VIGOTSKY, Visor España 1985. Pp. 110.
- Schilder, P. IMAGEN Y APARIENCIA DEL CUERPO HUMANO. Paidos, 1950.
- Universidad de Valencia. 2004. PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN E INSTRUCCIÓN. Prof. Francisco Alcantud.
- Visca, Jorge. EL ESQUEMA EVOLUTIVO DEL APRENDIZAJE. EA Ediciones. ISBN 987-43-0396-4 1999, pp. 90
- Vigotsky, Lev. PENSAMIENTO Y LENGUAJE Buenos Aires. La Pleyade. 1977. pp. 55-65.

ANEXOS

RESUMEN

La educación consiste en la formación del individuo, dentro de los parámetros físicos, psíquicos y sociales en el ser humano. En este fenómeno interactúan dos procesos estrechamente relacionados. La enseñanza que es un proceso mediante el cual se recoge una serie de factores y métodos que se conjugan, para inducir al individuo al conocimiento y a desarrollar sus capacidades dentro de su formación educativa. Y el aprendizaje que por su parte es el resultado de la participación del individuo en el proceso de enseñanza o sea a través del aprendizaje, el educando acumula conocimientos y experiencias histórico-cultural de la humanidad.

Cuando se trata de diagnosticar la efectividad de la experiencia del aprendizaje, o las capacidades que cada uno tiene, se debe tratar en lo posible, que la educación promueva, organice y dirija las actividades del niño a fin de iniciarlos al desarrollo armónico y del control de las mismas; y así, al aplicar técnicas pedagógicas adecuadas, el niño establece nuevos lazos de relación con el entorno y realiza actividades variadas, complementarias y de complejidad creciente.

Es necesario conocer las características de cada niño incluyendo a los que presentan problemas en su aprendizaje, y a partir de ello, proporcionarles una adecuada ayuda por medio de los padres, niñeras, maestros, logrando mayor comunicación para el mejoramiento del aprendizaje; logrando así, una buena efectividad de la experiencia a través del aprendizaje mediado.

ANEXOS

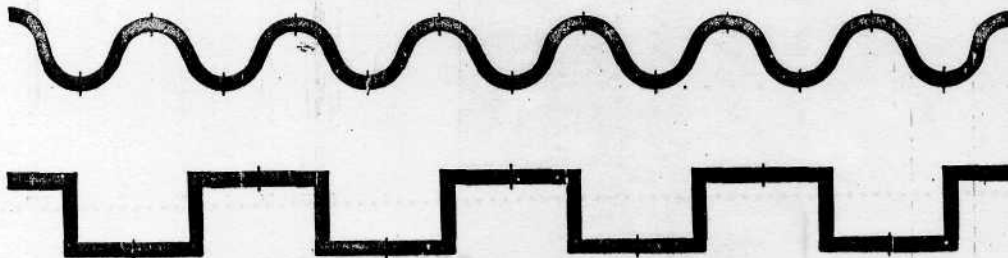
LA EFECTIVIDAD DE LA EXPERIENCIA DEL APRENDIZAJE MEDIADO A NIÑOS

DE LA SECCION "D" DE CASA DEL NIÑO NÚMERO CUATRO

Hoja de observación de niñeras

1. La niñera trata con respeto a los niños Si __ No __
2. La niñera les grita? Si __ No __
3. Cuando algún niño o niña le habla le pone atención? Si __ No __
4. Es paciente? Si __ No __
5. Evidencia estrés? Si __ No __
6. Interviene cuando hay conflictos entre los niños Si __ No __
7. Evidencia satisfacción en lo que hace? Si __ No __
8. Sus instrucciones son claras y precisas? Si __ No __
9. Respeta los horarios de clase Si __ No __
10. Usa materiales didácticos Si __ No __
11. Se interesa en que el alumno o alumna aprenda? Si __ No __
12. Su gestualidad proyecta confianza? Si __ No __

TEST VII: Cortes de dos diseños



TEST I: Reproducción de figuras

A grid table for Test I with 10 columns labeled 1.1 to 1.10 and 4 rows. The last column is labeled 'PUNTAJE'.

Puntaje:

- A vertical list of 10 items, possibly representing different figure types or sub-tests, corresponding to the grid columns.

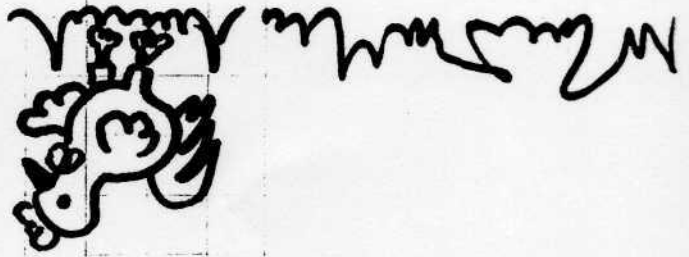
TEST III: Memoria motora

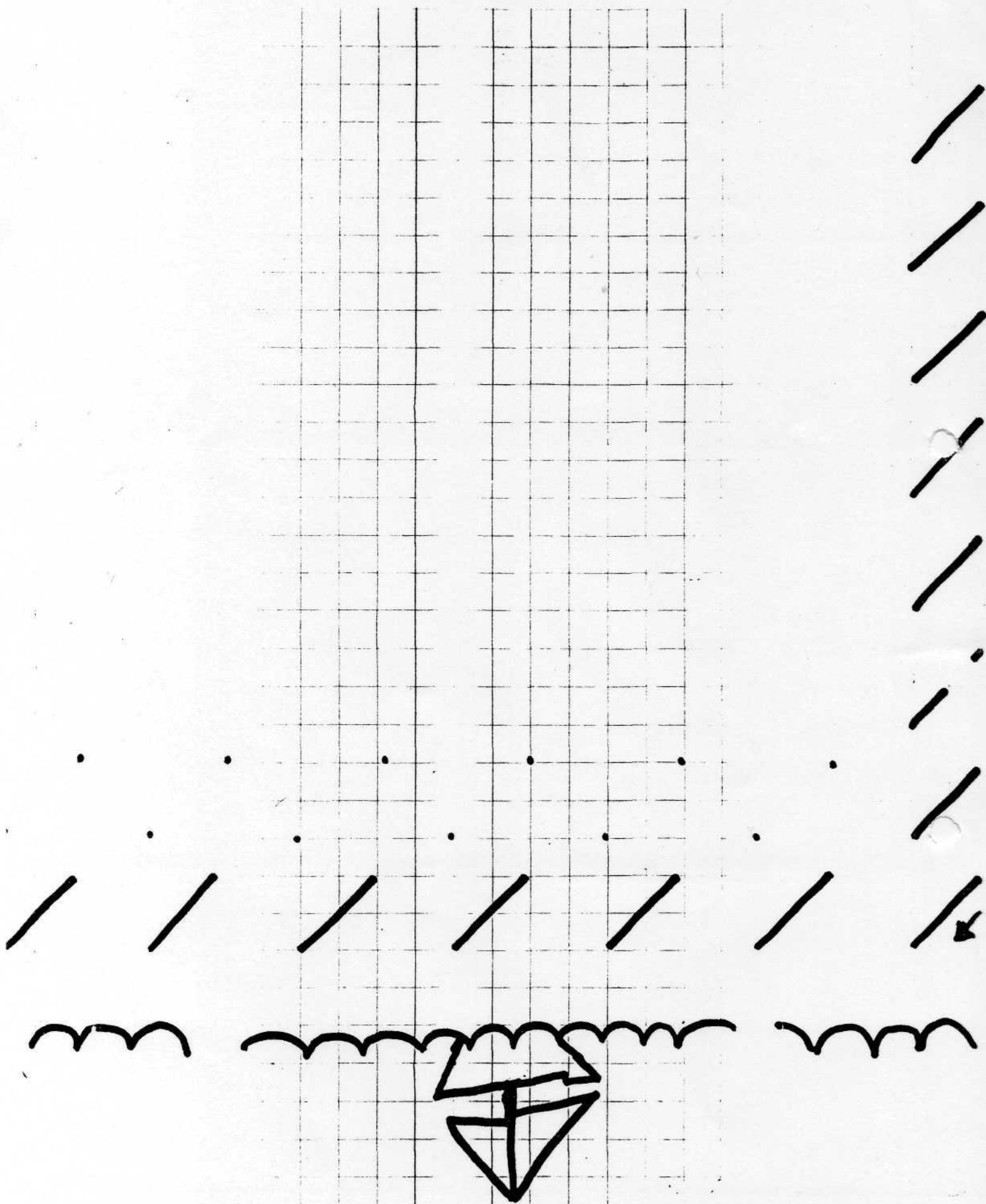
A 10x10 grid table for Test III, likely used for recording motor memory performance data.

Puntaje:

Puntaje:

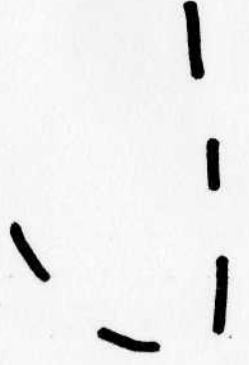
Demóstrate de comer al gallo, con
tu lapiz haz puntos.





Hagamos trazos.

Continuemos con más trazos es divertido.



Hoja de Trabajo No. 2

Nombre: _____ Fecha: _____



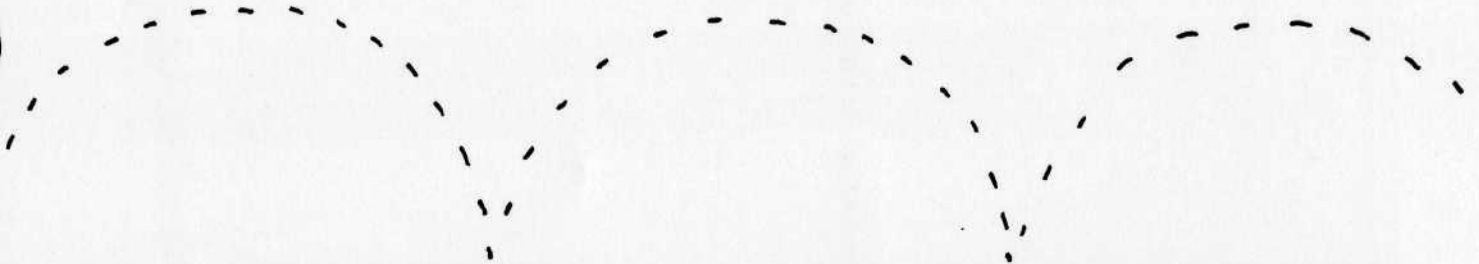
Instrucciones:

Pica con tu aguja capotera el contorno del dibujo.

Hoja de Trabajo No. 1

Nombre: _____

Fecha: _____



Instrucciones:

Sigue el trazo de la ranita con crayones de muchos colores.

TEST VIII
ATENCIÓN Y FATIGABILIDAD

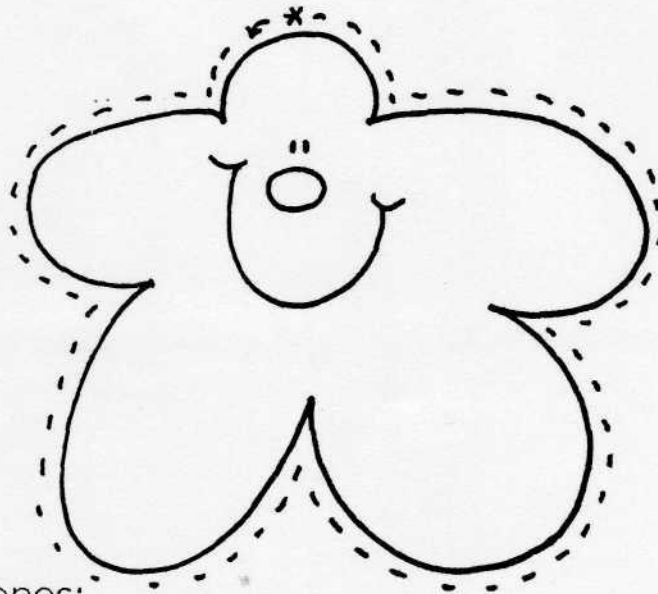
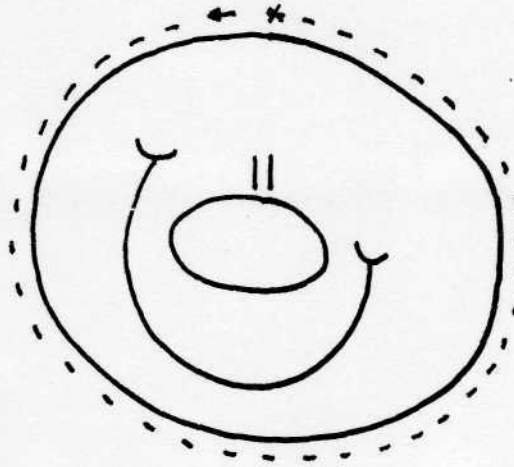
OBJETIVO GENERAL	ACTIVIDADES	RECURSOS	RESPONSABLES	TIEMPO	EVALUACIÓN
Que el niño sea capaz de puntear correctamente las figuras que se le asigne en las hojas de trabajo.	1. Ranita Saltarina: Se presentará una hoja de trabajo en la cual tendrá que seguir la línea punteada, hasta llegar al final de la guía.	Hoja de trabajo. Crayones.	Practicantes de 3ro., 4to. y 5to. grado de Licenciatura en Psicología.	10 minutos.	Se realizará al final de la aplicación del plan de estimulación por medio del retest ABC.
	2. Picar: Picar una figura con aguja capotera hasta completar la figura.	Toallas o suéteres. Hojas de trabajo. Agujas.		10 minutos.	
	3. Planas: Se le proporcionan al niño una hoja en donde tendrá que realizar una serie de planas a partir de una muestra trabajando de izquierda a derecha y de arriba abajo.	Hojas de trabajo Lápices o crayones.		10 minutos.	

ATENCIÓN Y FATIGABILIDAD

TEST VIII

Hoja de Trabajo No. 2

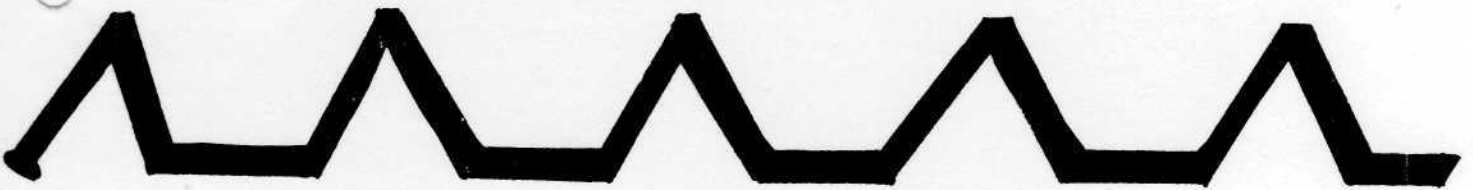
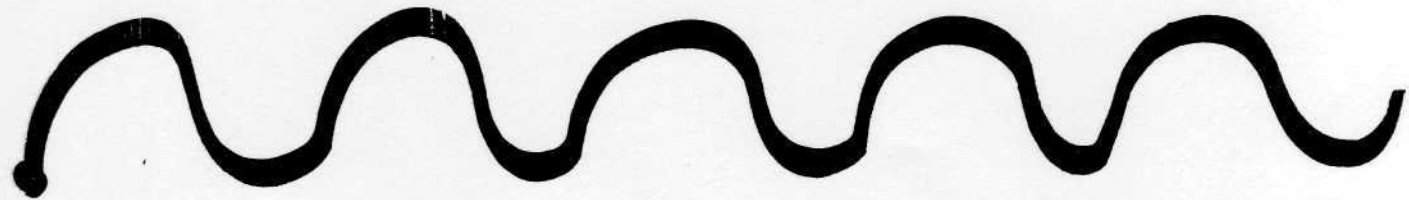
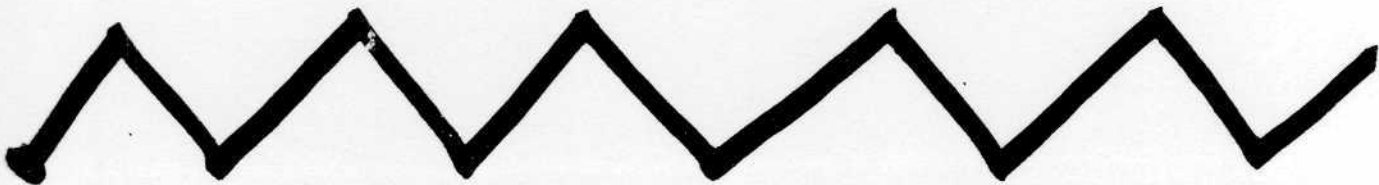
Nombre: _____ Fecha: _____



Instrucciones:
Recorta por el contorno del dibujo.

Hoja de Trabajo No. 1

Nombre: _____ Fecha: _____



Instrucciones:

Recorta con tus tijeras por el centro de las líneas rectas y curvas.

TEST VII
COORDINACIÓN MOTORA

OBJETIVO GENERAL	ACTIVIDADES	RECURSOS	RESPONSABLES	TIEMPO	EVALUACIÓN
Desarrollar destrezas básicas en el campo de coordinación motora que favorezca la lecto-escritura..	1. Hacer ejercicio al aire simulando el recortado con tijeras.	Humanos.	Practicantes de 3ro., 4to. y 5to. grado de Licenciatura en Psicología.	10 minutos.	Se realizará al final de la aplicación del plan de estimulación por medio del retest ABC.
	2. Indicar la forma correcta de tomar las tijeras.	Humanos.		10 minutos.	
	3. Guiar al niño para que de tijeretazos en una hoja de papel.	Tijeras. Hojas de papel.		10 minutos.	
	4. Guiar al niño para que recorte las líneas y curvas de su hoja de trabajo.	Hoja de trabajo No. 1. Tijeras.		10 minutos.	
	5. Pedirle al niño que recorte el contorno de las figuras de su hoja de trabajo.	Hoja de trabajo No. 2. Tijeras.		10 minutos.	

TEST VII
COORDINACIÓN MOTORA

HOJA DE CONTENIDO

TRABALENGUAS

- Tres tristes tigres tragaban trigo en un trigal.

- Bra, bre, bri, bro, bru
el que hablas eres tú
bru, bro, bri, bre, bra
cállate ya.

CANCIÓN

Era un cocodrilo,
un ermitaño,
le dijo la serpiente y
al aguila real,
es un topo, un gato
un elefante loco,
digo sí, sí, sí
digo no, no, no,
quizás, tal vez, cantemos otra vez.

TEST VI
PRONUNCIACIÓN

OBJETIVO GENERAL	ACTIVIDADES	RECURSOS	RESPONSABLES	TIEMPO	EVALUACIÓN
Estimular el lenguaje por medio de la pronunciación.	1. Movimientos de labios: Demostrar al niño como mover los labios en diferentes posiciones pidiéndole que lo imite.		Practicantes de 3ro., 4to. y 5to. grado de Licenciatura en Psicología.	10 minutos.	Se realizará al final de la aplicación del plan de estimulación por medio del retest ABC.
	2. Movimientos de la lengua: Practicar ejercicios para la pronunciación con movimientos de la lengua y labios, en diferentes posiciones y direcciones, guiándolos con una paleta. (El educador indicará la posición que desea obtener).	Una paleta o miel.		10 minutos.	
	3. Trabalenguas: Se le enseñarán al niño una serie de trabalenguas y una canción.	Hoja de contenido.		10 minutos.	

TEST VI
PRONUNCIACIÓN



Cuando la liebre se despertó, corrió con todas sus fuerzas pero llegó tarde. La tortuga había ganado la carrera.

Aquel día fue muy triste para la liebre y aprendió una lección que no olvidaría jamás:

No hay que burlarse nunca de los demás.





Se detuvo al lado del camino y se sentó a descansar.

Cuando la tortuga pasó por su lado, la liebre aprovechó para burlarse de ella una vez más. Le dejó ventaja y nuevamente emprendió su veloz marcha.

Varias veces repitió lo mismo, pero, a pesar de sus risas, la tortuga siguió caminando sin detenerse.

Confiada en su velocidad, la liebre se tumbó a dormir bajo un árbol. Pero, pasito a pasito, la tortuga avanzó hasta llegar a la meta.



LA LIEBRE Y LA TORTUGA



En el mundo de los animales vivía una liebre muy orgullosa, porque ante todos decía que era la más veloz. Por eso, constantemente se reía de la lenta tortuga.

—¡Mirad la tortuga! ¡Eh, tortuga, no corras tanto que te vas a cansar de ir tan deprisa! —decía la liebre riéndose de la tortuga.

Un día decidieron hacer una carrera entre ambas. Todos los animales se reunieron para verlo. Se señaló cuál iba a ser el camino y la llegada. Una vez estuvo listo, comenzó la carrera entre grandes aplausos.

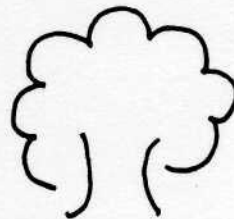
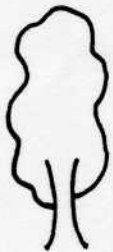
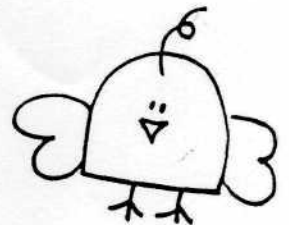
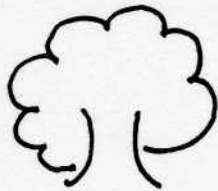
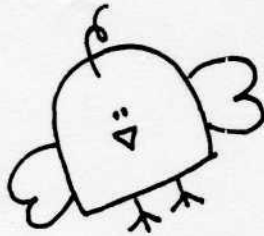
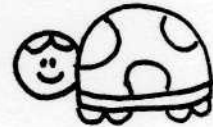
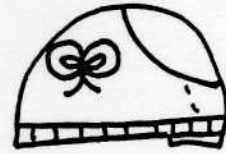
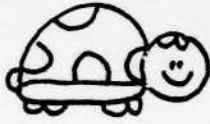
La liebre corría veloz como el viento mientras la tortuga iba despacio, pero, eso sí, sin parar. Enseguida, la liebre se adelantó muchísimo.



Hoja de Trabajo No. 3

Nombre: _____

Fecha: _____



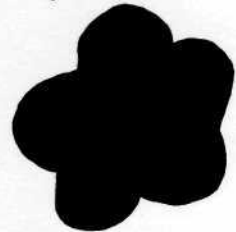
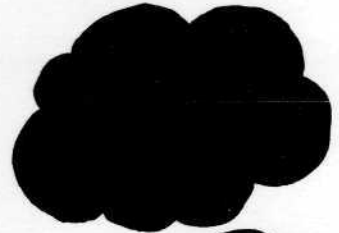
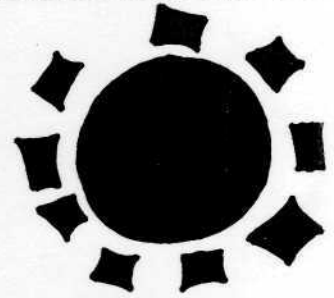
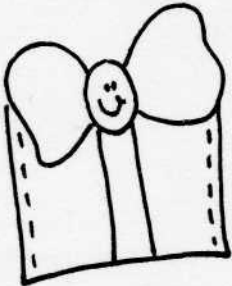
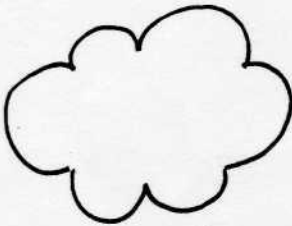
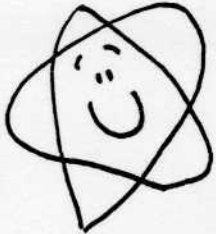
Instrucciones:

Pinta con tus crayones los dibujos que sean iguales.

Hoja de Trabajo No. 2

Nombre: _____

Fecha: _____



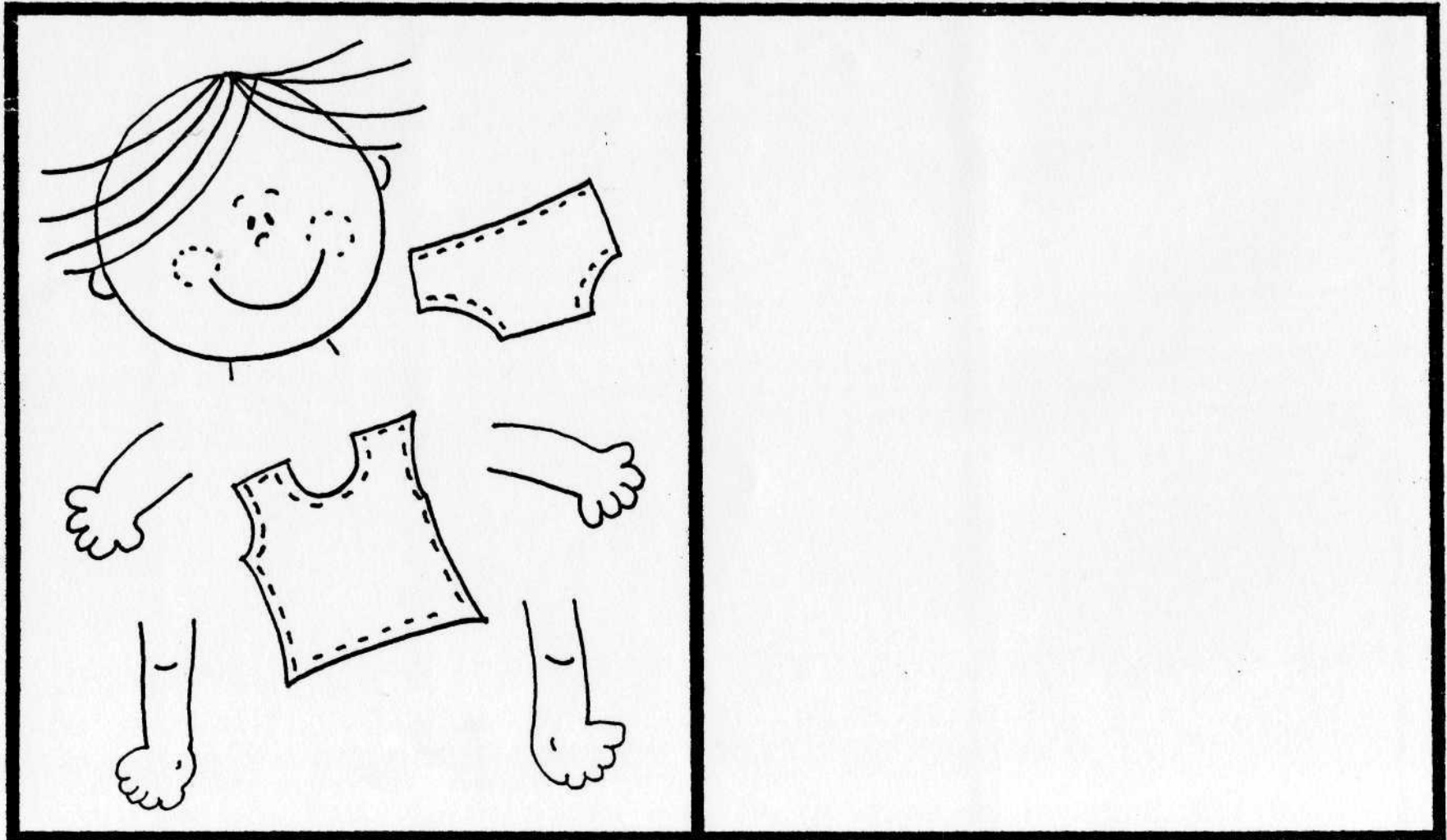
Instrucciones:

Une de izquierda a derecha con una línea las figuras con la sombra que les corresponde.

Hoja de Trabajo No. 1

Nombre: _____

Fecha: _____



Instrucciones:

Recorta las partes del cuerpo y luego pégalas dentro del cuadrado.

OBJETIVO GENERAL	ACTIVIDADES	RECURSOS	RESPONSABLES	TIEMPO	EVALUACIÓN
	4. Cuento: Leer un cuento al niño y luego hacer preguntas acerca de lo que podía ser absurdo en el cuento.	Hoja de contenido No. 1.		15 minutos.	

TEST V
MEMORIA LÓGICA

OBJETIVO GENERAL	ACTIVIDADES	RECURSOS	RESPONSABLES	TIEMPO	EVALUACIÓN
Estimular el desarrollo de la Memoria Lógica.	1. Rompecabezas: Dar al niño un rompecabezas de las partes del cuerpo, él formará la figura del cuerpo completo.	Hoja de trabajo No. 1. Tijeras. Goma.	Practicantes de 3ro., 4to. y 5to. grado de Licenciatura en Psicología.	15 minutos.	Se realizará al final de la aplicación del plan de estimulación por medio del retest ABC.
	2. Busca la sombra: Dar al niño una hoja con varias figuras, deberá encontrar las sombras que pertenecen a cada figura y unir las con una línea.	Hoja de trabajo No. 2. Lápiz.		10 minutos.	
	3. Encuentra su pareja: En una hoja con distintos dibujos el niño buscará las parejas y las pintará del mismo color.	Hoja de trabajo No. 3. Lápices de color.		10 minutos.	

TEST V

MEMORIA LÒGICA

HOJA DE CONTENIDO NO. 1

MEMORIA AUDITIVA

INCISO a.

Ejecutar la orden

- Toma el lápiz, colócalo sobre esa mesa y cierra la puerta.
- Levántate de tu silla, abre la puerta, regresa a tu lugar y te sientas.
- Acércate a mí y toma esta pelota, patéala hacia afuera y regresa a sentarte a tu silla.
- Levántate, ve a traer la pelota afuera y cuando entres cierra la puerta.

INCISO b.

Cuento.

El gato con botas:

Un viejo molinero al morir, dejó como herencia un gato a su hijo menor. Mucho se sorprendió el joven cuando el gato le dijo: "consígueme un sombrero, una capa y un par de botas y te ayudaré a hacer fortuna". El muchacho cumplió el pedido.

Cuando el gato vistió esas ropas, llevó a su dueño a la orilla del río y le ordenó que se metiera en él. De pronto apareció un carruaje, y el gato con botas gritó "socorro, mi amo el Marqués de Carabas, se está ahogando".

Era el carruaje real que llevaba al rey y a su hija la princesa, cuando el rey escuchó el nombre del marqués, ordenó a un servidor que lo rescatara y que le entregara una lujosa vestimenta.

Cuando la princesa vio al joven lo encontró muy buen mozo y se enamoró de él. Poco tiempo después se casaron y acompañados siempre por el gato con botas fueron muy felices.

INCISO c.

Serie de Palabras

- | | |
|--|---|
| 1. perro, conejo, lombriz, pez, pájaro | nombra un animal que nade en el agua? |
| 2. abeja, ballena, burro, caracol | nombra un animal con las orejas largas? |
| 3. vaca, ratón, paloma, jirafa, elefante | nombra un animal que vuele en el aire? |
| 4. gato, perro, gallina, conejo | nombra un animal que tenga plumas? |
| 5. ratón, paloma, pez, araña | nombra un animal de cola largo? |

OBJETIVO GENERAL	ACTIVIDADES	RECURSOS	RESPONSABLES	TIEMPO	EVALUACIÓN
	<p>4. Cuento: Leer un cuento corto. Releerlo omitiendo algunas palabras y pedirle al niño que diga la palabra que falta.</p> <p>5. Serie de palabras: Decir en voz alta una serie de palabras y efectuar a continuación algunas preguntas.</p>	<p>Hoja de contenido No. 1 (Memoria Auditiva, Inciso b)</p> <p>Hoja de contenido No. 1 (Memoria Auditiva, Inciso c).</p>		<p>10 minutos.</p> <p>10 minutos.</p>	

TEST IV
MEMORIA AUDITIVA

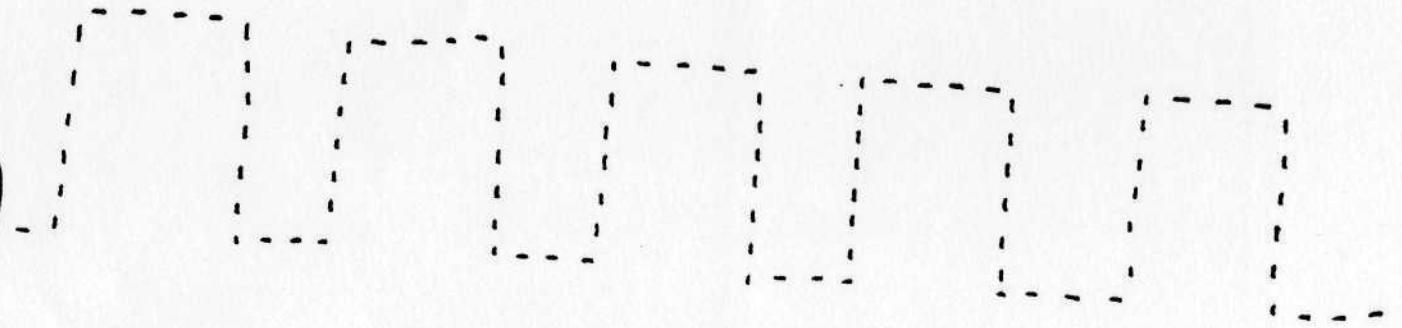
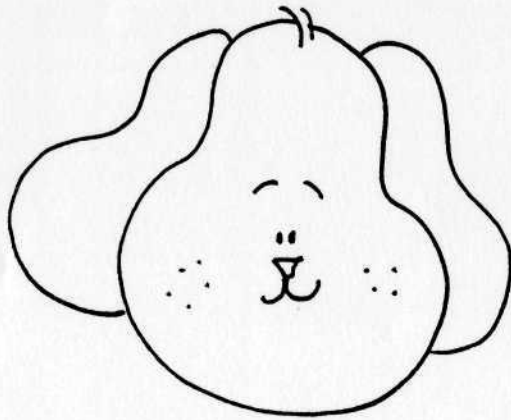
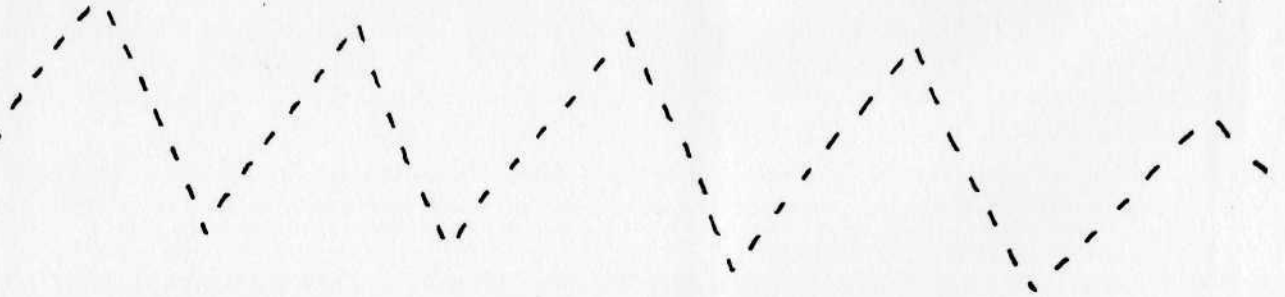
OBJETIVO GENERAL	ACTIVIDADES	RECURSOS	RESPONSABLES	TIEMPO	EVALUACIÓN
<p>Ampliar el grado de memorización del niño a través de la modalidad auditiva, tanto de los aspectos de reproducción verbal y de retención.</p>	<p>1. Repetición de golpes: El niño debe repetir diversos modelos de golpes, con las manos, dados por el educador.</p>	<p>Hoja de contenido No. 1 (Memoria Auditiva, Inciso a).</p>	<p>Practicantes de 3ro., 4to. y 5to. grado de Licenciatura en Psicología.</p>	<p>10 minutos.</p>	<p>Se realizará al final de la aplicación del plan de estimulación por medio del retest ABC.</p>
	<p>2. Ejecutar la orden: El educador, da una, dos, tres o más instrucciones y le pide al niño que las ejecute en el mismo orden.</p>			<p>15 minutos.</p>	
	<p>3. Jugar a las compras: Se coloca a los niños en círculo, se elige un niño para que comience el juego, el cual debe decir: "fui a la tienda y compré azúcar", el siguiente dice: "fui a la tienda y compre azúcar y arroz" y así sucesivamente.</p>			<p>15 minutos.</p>	

TEST IV
MEMORIA AUDITIVA

Hoja de Trabajo No. 3

Nombre: _____

Fecha: _____

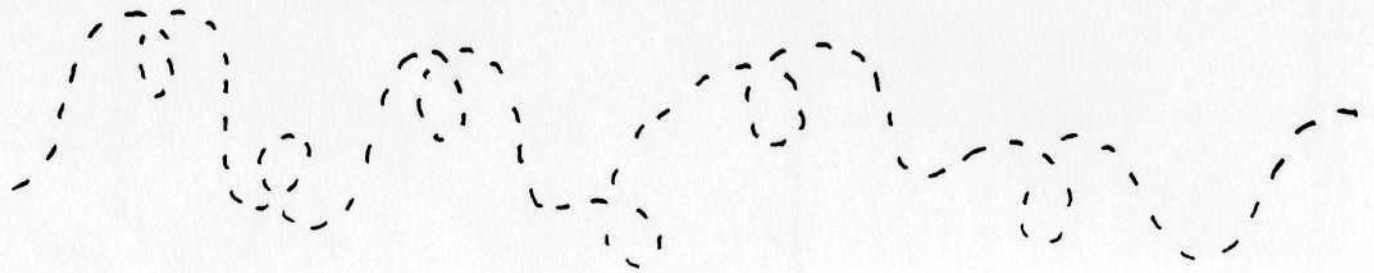
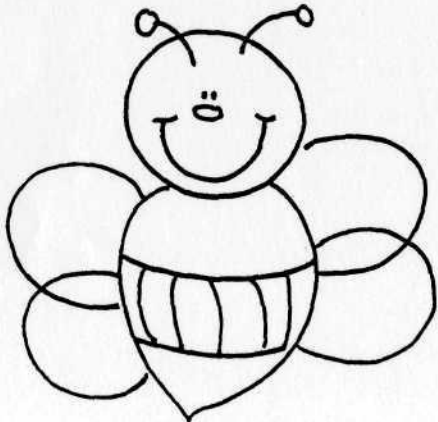
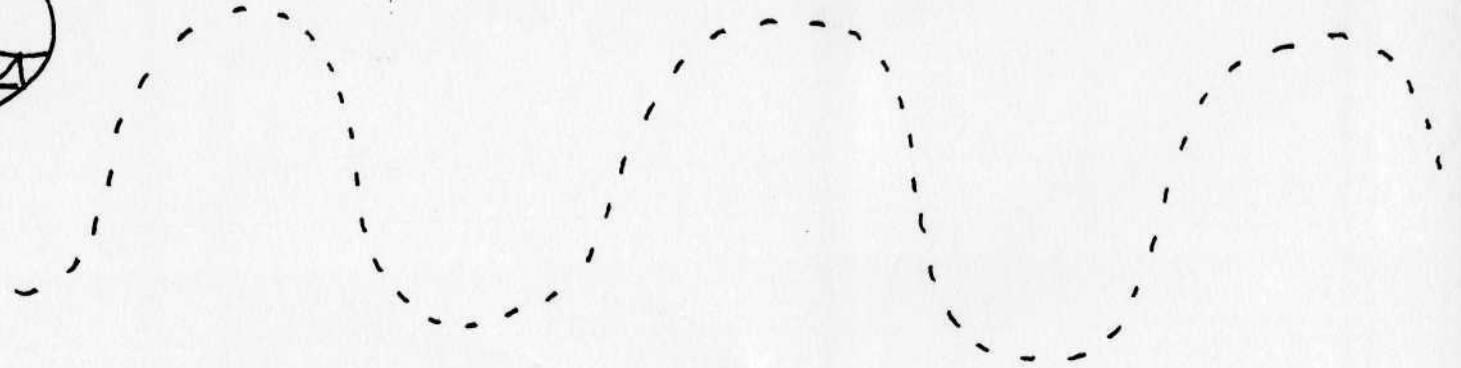
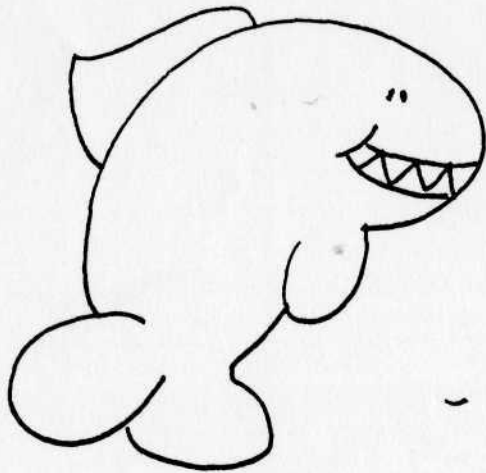


Instrucciones:
Repasa las líneas punteadas con tus crayones.

Hoja de Trabajo No. 2

Nombre: _____

Fecha: _____



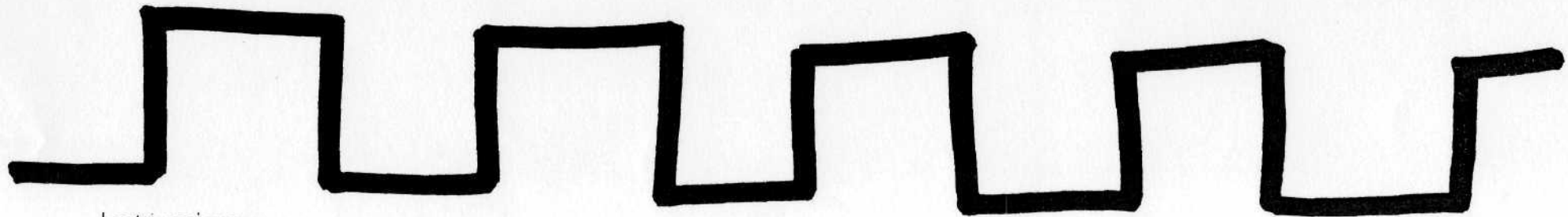
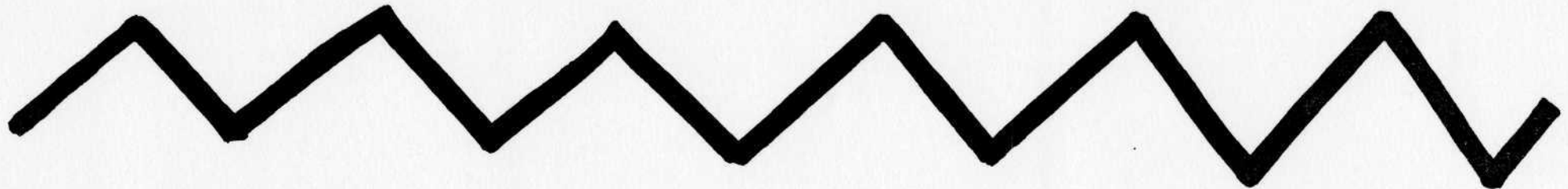
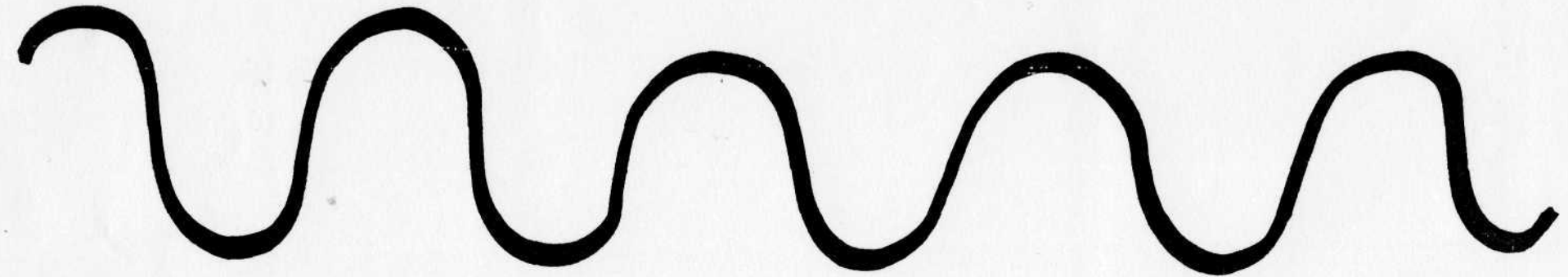
Instrucciones:

Repasa las líneas punteadas con tus crayones.

Hoja de Trabajo No. 1

Nombre: _____

Fecha: _____



Instrucciones:
Repasa los diferentes tipos de líneas con tus crayones.

TEST III
MEMORIA MOTORA

OBJETIVO GENERAL	ACTIVIDADES	RECURSOS	RESPONSABLES	TIEMPO	EVALUACIÓN
Desarrollar destrezas básicas en el campo de memoria motora, que favorezca la lecto-escritura.	1. Seguir la trayectoria de diferentes líneas utilizando la yema de los dedos.	Hoja de trabajo No. 1.	Practicantes de 3ro., 4to. y 5to. grado de Licenciatura en Psicología.	10 minutos.	La evaluación se realizará al final de la aplicación del plan de estimulación por medio del retest ABC.
	2. Pedirle al niño que repase las diferentes líneas de la hoja de trabajo con crayones de colores.	Hoja de trabajo No. 1. Crayones.		10 minutos.	
	3. Pedirle al niño que en las hojas de trabajo siga la línea punteada para formar las líneas.	Hoja de trabajo No. 2 y No. 3. Crayones.		10 minutos.	
	4. Trazar libremente líneas en el suelo del patio con yeso.	Yeso.		10 minutos.	

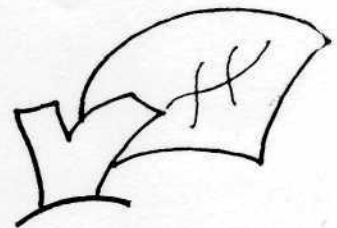
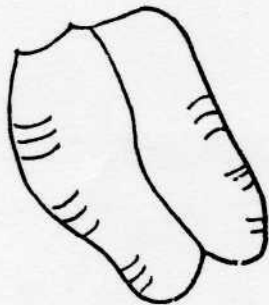
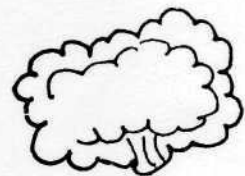
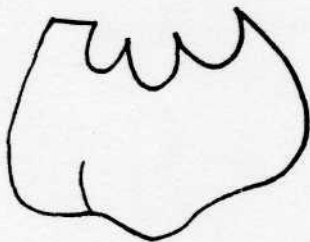
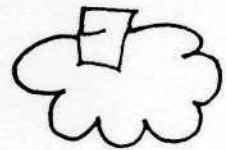
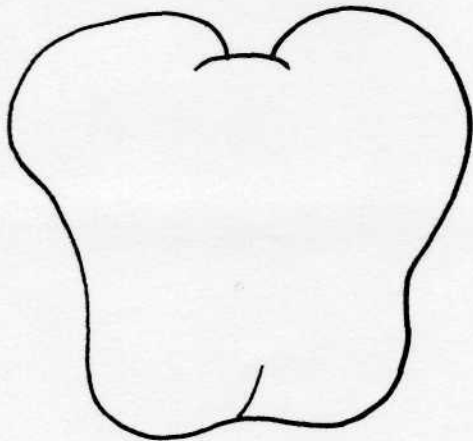
TEST III

MEMORIA MOTORA



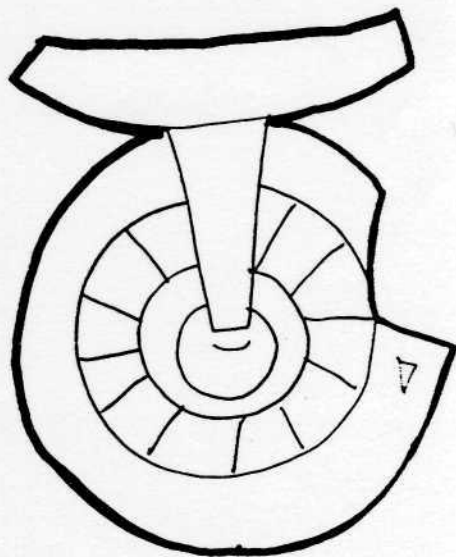
Hoja de Trabajo No. 2

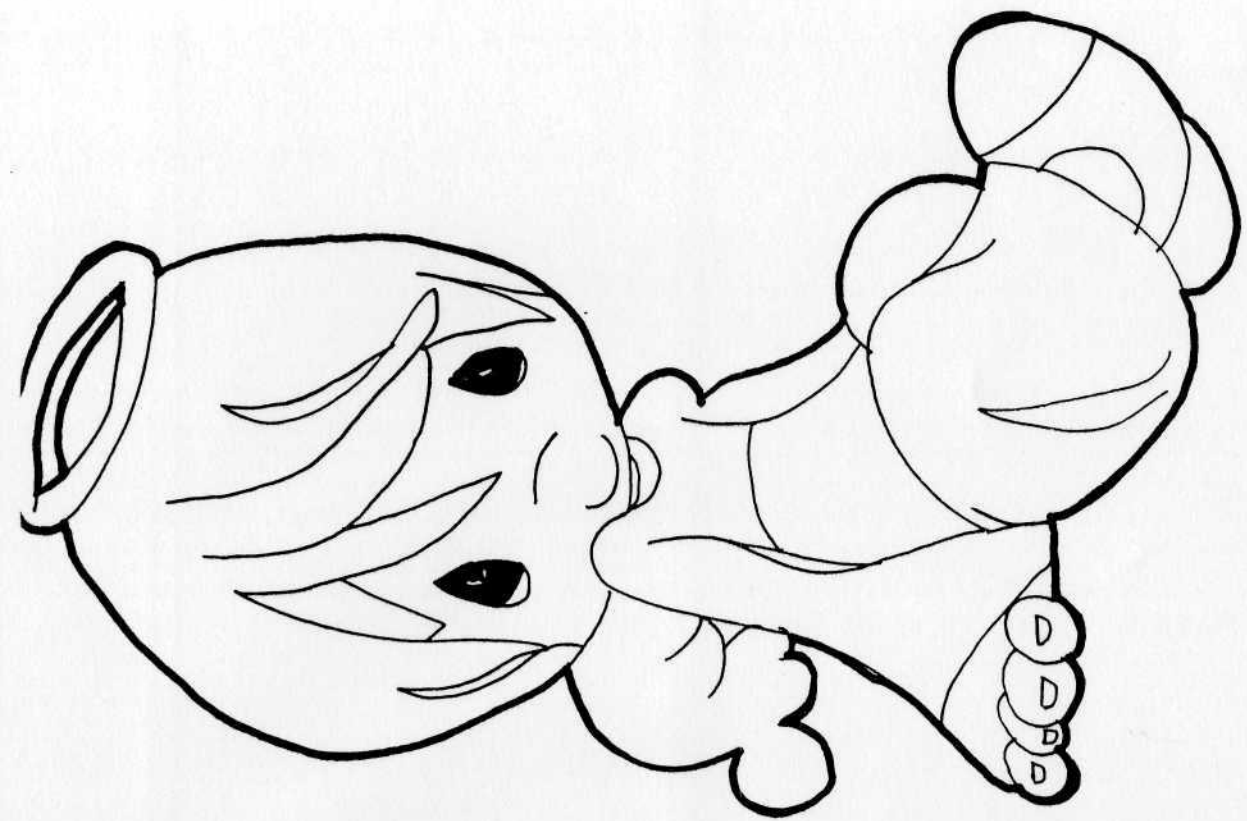
Nombre: _____ Fecha: _____



Instrucciones:

Traza una línea de izquierda a derecha uniendo las figuras que tengan relación.

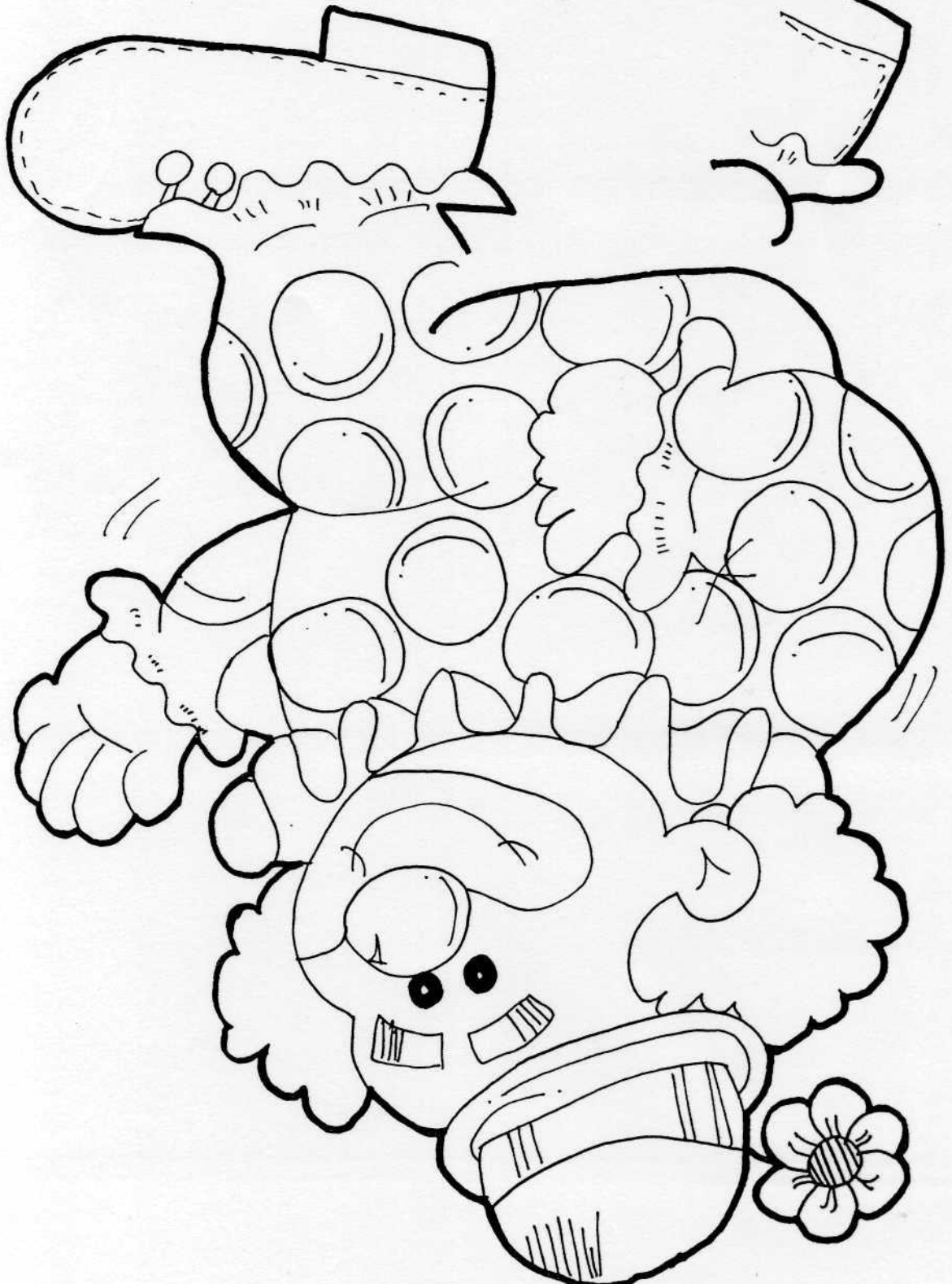


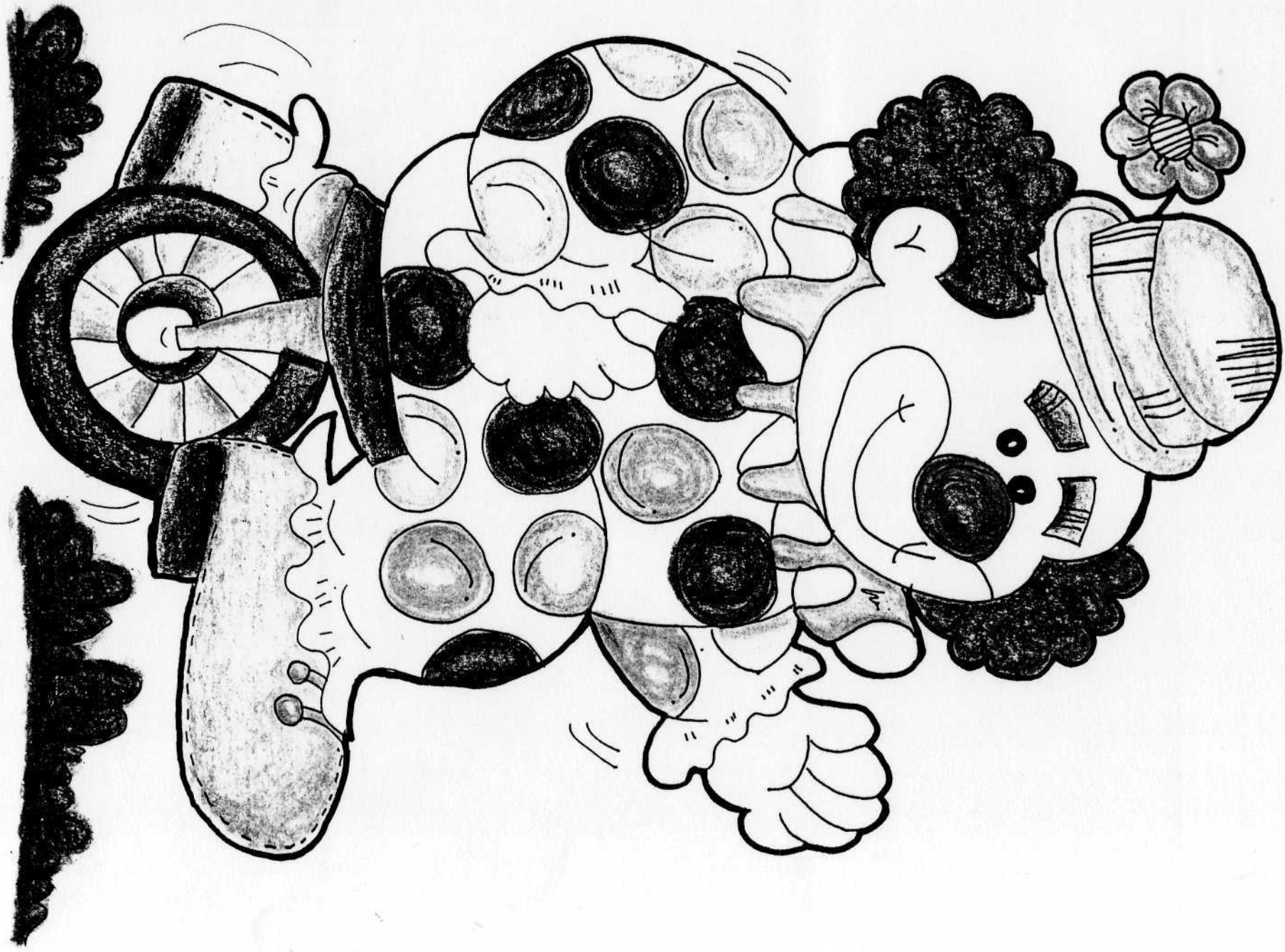




Handwritten scribbles at the top left.

Handwritten scribbles at the top right.





OBJETIVO GENERAL	ACTIVIDADES	RECURSOS	RESPONSABLES	TIEMPO	EVALUACIÓN
	4. Presentar al niño una lámina con absurdos visuales para que los observe.	Lámina con absurdos visuales.		10 minutos.	
	5. Promover una conversación acerca de lo que está viendo.	Lámina con absurdos visuales.		10 minutos.	

TEST II
MEMORIA INMEDIATA

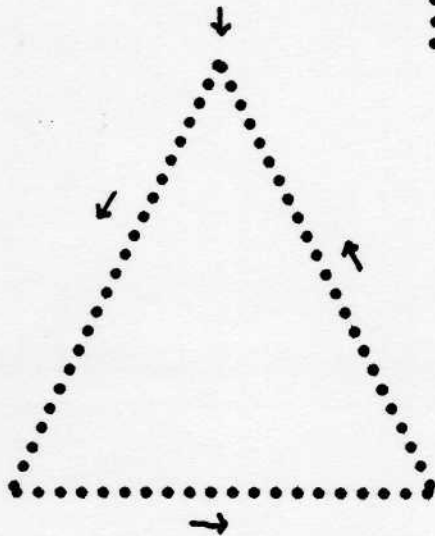
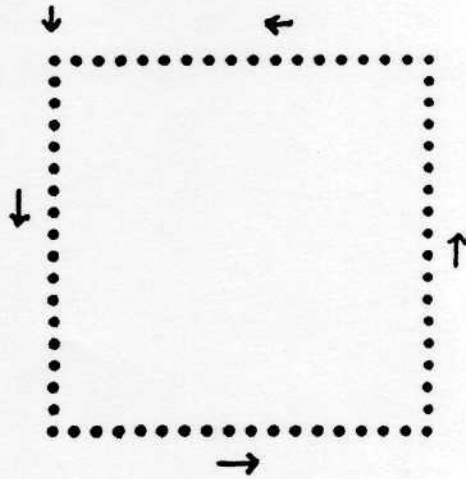
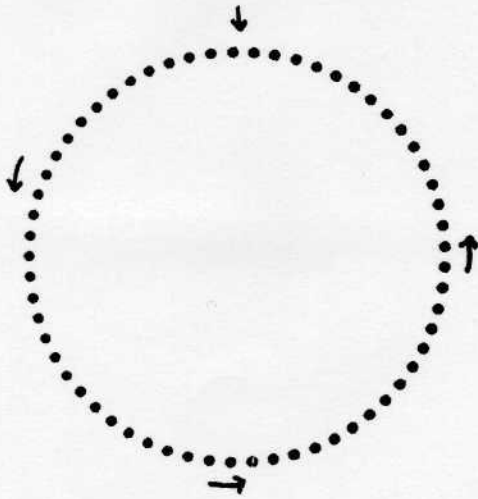
OBJETIVO GENERAL	ACTIVIDADES	RECURSOS	RESPONSABLES	TIEMPO	EVALUACIÓN
Desarrollar destrezas básicas en el campo de memoria inmediata, que favorezca la lecto-escritura.	1. Presentar al niño una figura que representen diferentes objetos completos e incompletos, y preguntarle que hace falta.	Figuras que representen objetos completos e incompletos.	Practicantes de 3ro., 4to. y 5to. grado de Licenciatura en Psicología.	10 minutos.	Se realizará al final de la aplicación del plan de estimulación por medio del retest ABC.
	2. Presentar figuras incompletas al niño y luego pedirle que busque la parte que le hace falta.	Figuras completas e incompletas, partes que les faltan a las figuras.		10 minutos.	
	3. Distribuir las hojas de trabajo donde aparezcan dos columna: una con figuras incompletas y la otra con los elementos que le faltan, para que con un todo.	Hoja de trabajo No. 1. Lápiz.		10 minutos.	

TEST II
MEMORIA INMEDIATA

Hoja de Trabajo No. 2

Nombre: _____

Fecha: _____



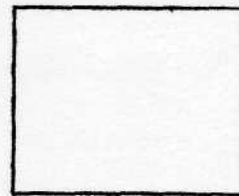
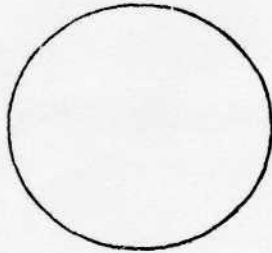
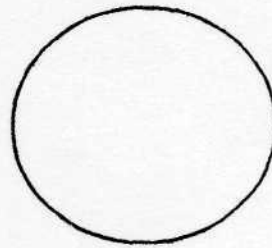
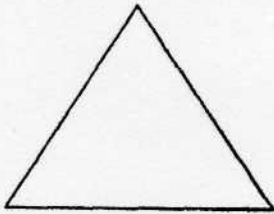
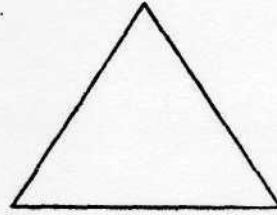
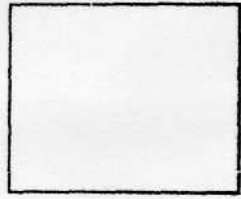
Instrucciones:

Sigue la dirección de las flechas para completar las figuras geométricas.

Hoja de Trabajo No. 1

Nombre: _____

Fecha: _____



Instrucciones:

Une de izquierda a derecha con una línea las figuras geométricas que sean iguales.

OBJETIVO GENERAL	ACTIVIDADES	RECURSOS	RESPONSABLES	TIEMPO	EVALUACIÓN
	5. Pedirle al niño que repase la figura de la hoja de trabajo con crayones de colores siguiendo la flecha.	Hoja de trabajo No. 2. Crayones.		10 minutos.	
	6. Pedirle al niño que dibuje en una hoja un círculo, un cuadrado y un rectángulo.	Hojas de papel. Crayones o lápiz.		10 minutos.	

TEST I
COORDINACIÓN VISOMOTORA

OBJETIVO GENERAL	ACTIVIDADES	RECURSOS	RESPONSABLES	TIEMPO	EVALUACIÓN
Desarrollar destrezas básicas en el campo visomotor, que favorezca la lecto-escritura.	1. Mostrar al niño objetos del medio, cuyas formas sean circular, triangular y cuadrado, para que los manipule y reconozca su forma.	Objetos con formas circular, triangular y cuadrado.	Practicantes de 3ro., 4to. y 5to. grado de Licenciatura en Psicología.	10 minutos.	Se realizará al final de la aplicación del plan de estimulación por medio del retest ABC.
	2. Distribuir plantillas de diferentes formas, para que dibuje su contorno y las identifique con la yema de los dedos.	Plantillas con formas de figuras circular, triangular y cuadrado.		10 minutos.	
	3. Solicitar al niño que discrimine táctilmente las formas en objetos escondidos en una bolsa.	Objetos. Bolsa.		10 minutos.	
	4. Unir en la hoja de trabajo los dibujos de izquierda a derecha.	Hoja de trabajo No. 1. Lápiz.		10 minutos.	

TEST I

COORDINACIÓN
VISOMOTORA

PLAN DE ESTIMULACIÓN

RESUMEN

La educación consiste en la formación del individuo, dentro de los parámetros físicos, psíquicos y sociales en el ser humano. En este fenómeno interactúan dos procesos estrechamente relacionados. La enseñanza que es un proceso mediante el cual se recoge una serie de factores y métodos que se conjugan, para inducir al individuo al conocimiento y a desarrollar sus capacidades dentro de su formación educativa. Y el aprendizaje que por su parte es el resultado de la participación del individuo en el proceso de enseñanza o sea a través del aprendizaje, el educando acumula conocimientos y experiencias histórico-cultural de la humanidad.

Cuando se trata de diagnosticar la efectividad de la experiencia del aprendizaje, o las capacidades que cada uno tiene, se debe tratar en lo posible, que la educación promueva, organice y dirija las actividades del niño a fin de iniciarlos al desarrollo armónico y del control de las mismas; y así, al aplicar técnicas pedagógicas adecuadas, el niño establece nuevos lazos de relación con el entorno y realiza actividades variadas, complementarias y de complejidad creciente.

Es necesario conocer las características de cada niño incluyendo a los que presentan problemas en su aprendizaje, y a partir de ello, proporcionarles una adecuada ayuda por medio de los padres, niñeras, maestros, logrando mayor comunicación para el mejoramiento del aprendizaje; logrando así, una buena efectividad de la experiencia a través del aprendizaje mediado.