



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL  
ESPECIALIDAD PROBLEMAS DE AUDICIÓN Y LENGUAJE

**EL ROL MEDIADOR DE LAS EDUCADORAS DEL CENTRO DE ATENCIÓN INTEGRAL  
INSERTA EN EL DESARROLLO DE FUNCIONES COGNITIVAS Y ESTRATEGIAS DE  
PENSAMIENTO; UNA PRÁCTICA PEDAGÓGICA ENMARCADA EN LA TEORÍA DE  
REUVEN FEUERSTEIN.**

MEMORIA PARA OPTAR AL TÍTULO DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y  
PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN DIFERENCIAL CON MENCIÓN EN  
PROBLEMAS DE AUDICIÓN Y LENGUAJE

AUTORA

Paula Fernanda San Martín Maldonado

PROFESORA GUÍA

Rosa Isabel Nilo Cea

Santiago de Chile, Diciembre, 2015



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL  
ESPECIALIDAD PROBLEMAS DE AUDICIÓN Y LENGUAJE

**EL ROL MEDIADOR DE LAS EDUCADORAS DEL CENTRO DE ATENCIÓN INTEGRAL  
INSERTA EN EL DESARROLLO DE FUNCIONES COGNITIVAS Y ESTRATEGIAS DE  
PENSAMIENTO; UNA PRÁCTICA PEDAGÓGICA ENMARCADA EN LA TEORÍA DE  
REUVEN FEUERSTEIN.**

MEMORIA PARA OPTAR AL TÍTULO DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y  
PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN DIFERENCIAL CON MENCIÓN EN  
PROBLEMAS DE AUDICIÓN Y LENGUAJE

AUTORA

Paula Fernanda San Martín Maldonado

PROFESORA GUÍA

Rosa Isabel Nilo Cea

Santiago de Chile, Diciembre, 2015



## **DEDICATORIA**

*Dedico este trabajo a mis padres,  
Quienes me han acompañado durante toda la vida  
en mis éxitos y derrotas,  
a ellos debo lo que soy.  
Infinitas gracias.*

## **AGRADECIMIENTOS**

*Concluyendo una de las etapas más importante de mi vida,  
es que quiero agradecer a todas aquellas personas que me han acompañado  
de una forma u otra en mi camino de crecimiento personal y profesional.*

*A mis padres, por el amor infinito*

*A mi compañero, por su apoyo incondicional*

*A mis amigos, por la compañía*

*A mis profesoras, por su dedicación*

*A todos ustedes, muchas gracias.*



## ÍNDICE

<b>CONTENIDO</b>	<b>PÁGINA</b>
Resumen	1
Introducción	5
Capítulo I: Planteamiento del Problema	6
Capítulo II: Objetivos de la Investigación	13
Capítulo III: Marco Teórico	15
3.1. Evolución del rol docente	16
3.1.2. Panorama de la educación actual	16
3.1.2. Corrientes pedagógicas que fundamentan un cambio educativo	17
3.1.3. Necesidad de un nuevo paradigma educativo para el siglo XXI	20
3.1.4. Un paradigma pedagógico que da respuestas: Socio-Cognitivo	21
3.1.5. El desafío de un nuevo rol docente	23
3.2. Reuven Feuerstein y su teoría de Modificabilidad Cognitiva Estructural y Experiencia de Aprendizaje Mediado.	25
3.2.1. Biografía de Reuven Feuerstein	25
3.2.2. Origen e inicios de su teoría	26
3.2.3. Reuven Feuerstein, un puente entre la teoría de Jean Piaget y Lev Vygotski	28
3.2.4. Concepción de Inteligencia	32
3.2.5. Modificabilidad Cognitiva Estructural (MCE)	34
3.2.6. Modalidades de Desarrollo Cognitivo	39
3.2.6.1. La exposición directa del organismo a la estimulación	39
3.2.6.2. La Experiencia de Aprendizaje Mediado (EAM)	40
3.2.7. Criterios de Mediación	43
3.2.8. Funciones Cognitivas	50

Capítulo IV: Diseño Metodológico	63
4.1. Paradigma de la Investigación	63
4.2. Enfoque de la Investigación	63
4.3. Carácter de Investigación	64
4.4. Método de la Investigación	64
4.5. Descripción del contexto de estudio – unidad educativa	66
4.6. Acceso al Campo	67
4.7. Informantes	68
4.8. Técnicas e Instrumentos de Recolección de la Información	69
4.9. Criterios Éticos	72
4.10. Criterios de Rigor Metodológico	73
4.11. Plan de Análisis	74
Capítulo V: Resultados de la Investigación	83
5.1. Clasificación de las Categorías	84
5.2. Análisis cualitativo por categorías	85
5.2.1. Primera Categoría: Estrategias metodológicas que destacan en el rol mediador de las educadoras	85
5.2.2. Segunda Categoría: Significado que las educadoras atribuyen a su rol de mediadoras	97
5.2.3. Tercera Categoría: Aportes incorporados a la práctica pedagógica como consecuencia de la formación y capacitación en la propuesta teórica de Reuven Feuerstein	111
Capítulo VI: Conclusiones	120
Bibliografía	128
Anexos	131

## RESUMEN

La temática abordada en este estudio surge de la necesidad de indagar en el actual contexto educativo donde paulatinamente han cambiado los modelos tradicionales de enseñanza-aprendizaje y el quehacer de los educadores dando espacio al surgimiento de nuevas e innovadoras propuestas de estilos de interacción educativa. El rol desempeñado por los docentes no es el mismo que hace años atrás, transitado desde un paradigma conductista de transmisores de conocimientos a un paradigma socio-cognitivista de mediadores de aprendizaje.

Es en este escenario, la presente investigación tiene por objetivo principal: Conocer la percepción de las educadoras del Centro de Atención Integral INSERTA sobre su rol como mediadoras en el desarrollo de funciones cognitivas y estrategias de pensamiento de sus estudiantes, práctica pedagógica que se enmarca en la propuesta teórica de Modificabilidad Cognitiva Estructural y Experiencia de Aprendizaje Mediado, del pedagogo y psicólogo rumano Reuven Feuerstein.

Desde allí se desprende los objetivos específicos que tienen relación con: Describir las estrategias metodológicas utilizadas por las educadoras en su calidad de mediadoras de aprendizaje; Definir el significado que las educadoras atribuyen a su rol de mediadoras; e Identificar los aportes que han incorporado a su práctica pedagógica como consecuencia de la capacitación en dicha propuesta.

Esta investigación se basa en un amplio constructo teórico sumado a un riguroso trabajo de campo que da sentido a las temáticas relacionadas con el estudio, haciendo un recorrido en la evolución del rol docente a lo largo de los años en relación a las diferentes corrientes pedagógicas y como desde ellas se desprenden elementos que dan sustento a la teoría del Dr. Reuven Feuerstein en el ámbito educativo.

En relación a la metodología utilizada, responde a una investigación de enfoque cualitativo, de paradigma interpretativo, de carácter exploratorio y método fenomenológico; seleccionando como técnicas e instrumentos de recogida de la información la observación directa a través de una pauta de registro de campo y la entrevista.

El análisis de la información se sustentó en el establecimiento de categorías de análisis emergidas del discurso entregado por las participantes, surgiendo tres meta-

categorías relacionadas con: las estrategias metodológicas utilizadas por las docentes, el significado que las educadoras atribuyen a su rol mediador y los aportes incorporados a la práctica pedagógica como consecuencia de la capacitación en la propuesta teórica de Reuven Feuerstein.

Entre los hallazgos y resultados se encuentra en primer lugar que el rol y abordaje pedagógico de las educadoras del Centro INSERTA está orientado por un perfil de mediadoras de aprendizajes, activando funciones cognitivas y estrategias de pensamiento a través del juego y/o el reforzamiento escolar, destacando la utilización de los criterios de mediación a través de un estilo interrogativo en donde las preguntas cumplen un rol fundamental; en segundo lugar el significado que las educadoras atribuyen a su rol se caracteriza por una integración de conocimientos, valores, sentimientos y emociones positivas en relación al proceso y experiencia vivenciada en este escenario; y en tercer lugar se identifica que la formación en la propuesta teórica del Dr. Reuven Feuerstein les permitió incorporar beneficios principalmente en dos áreas, profesional y personal, experimentando un cambio sostenido en el tiempo en relación al crecimiento y maduración sobre su visión y rol educativo.

La experiencia de las educadoras del Centro INSERTA en relación al desarrollo de esta propuesta en el contexto educativo devela argumentos suficientes para sostener el gran impacto de la posibilidad de cambio en los niños, niñas, jóvenes, e incluso de las/los docentes que participan del proceso educativo. En este ámbito, el aporte fundamental del trabajo de Reuven Feuerstein a la labor educativa es la de centrarse en la interacción que se establece entre educador - estudiante - medio ambiente. Esto se logra dando una nueva connotación a la labor docente, trascendiendo desde el histórico rol de “transmisores de contenidos y conocimientos” a “mediadores del aprendizajes y la cultura”.

**Palabras Claves:** Modificabilidad Cognitiva Estructural, Experiencia de Aprendizaje Mediado, Rol Docente Mediador, Funciones Cognitiva y Estrategias de Pensamiento.

## ABSTRACT

The topics addressed in this study arises from the need to investigate the current educational context where they have gradually changed the traditional models of teaching and learning and the work of educators giving space to the emergence of new and innovative proposals for educational interaction styles. The role played by teachers is not the same as years ago, I moved from a behavioral paradigm transmitters of knowledge to a socio-cognitive paradigm of learning facilitators.

It is at this stage, this research has as its main objective: To know the perception of educators of Comprehensive Care Center INSERTS about their role as mediators in the development of cognitive functions and strategies of their students' thinking, teaching practice that is part of theoretical proposal and Structural Cognitive modifiability Mediated Learning Experience, pedagogue and Romanian psychologist Reuven Feuerstein.

From there the specific objectives that relate to emerge: Describe the methodological strategies used by educators as mediators in their learning; Define the meaning educators attribute to their role as mediators; and identify the contributions that have been incorporated into their teaching practices as a result of training in the proposal.

This research is based on an extensive theoretical construct coupled with a rigorous field work that gives meaning to the issues related to the study, making a tour in the evolution of the teaching role over the years in relation to the different educational streams and and from these elements that sustain the theory of Dr. Reuven Feuerstein in education they emerge.

Regarding the methodology used, it responds to a qualitative research approach, interpretive paradigm, exploratory and phenomenological method; selecting techniques and instruments to collect information direct observation through a pattern of field record and interview.

The data analysis was based on the establishment of categories of analysis emerged from the speech delivered by the participants, emerging three meta-categories related to: the methodological strategies used by teachers, educators meaning attributed to its mediating

role and contributions incorporated into teaching practice as a result of training in the theoretical proposal of Reuven Feuerstein.

Among the findings and results is primarily the role and pedagogical approach to educating the INSERT Center is guided by a profile of mediators of learning, activating cognitive functions and thinking strategies through play and / or school reinforcement, highlighting the use of the criteria of mediation through an interrogative style where the questions have a fundamental role; secondly the meaning educators attribute to their role is characterized by an integration of knowledge, values, feelings and positive emotions on the process and lived experience in this scenario; and thirdly it is identified that training in the theoretical proposal of Dr. Reuven Feuerstein allowed to incorporate benefits mainly in two areas, professional and personal, experiencing a sustained change over time relative to the growth and maturation of their vision and educational role .

The experience of the Center Inserts educators regarding the development of this proposal in the context of education reveals sufficient grounds to sustain the great impact of the possibility of change in children, youth, and even the / teachers participating in the educational process. In this area, the main contribution of the work of Reuven Feuerstein to educational work is to focus on the interaction established between teacher - student - environment. This is achieved by giving a new meaning to teaching, transcending from the historical role of "imparting information and knowledge" to "mediators of learning and culture."

**Keywords:** Structural Cognitive modifiability, Mediated Learning Experience, Teaching Mediator Role, Functions and Cognitive Thinking Strategies.

## INTRODUCCIÓN

La presente investigación surge como necesidad de entender que el actual contexto educativo no ha estado ajeno a los cambios y transformaciones del siglo XXI, enmarcado en la llamada sociedad moderna de la información y del conocimiento. En este escenario han cambiado los modelos tradicionales de educar así como también el quehacer de los docentes, dando espacio al surgimiento de nuevas e innovadoras propuestas de estilos de interacción educativa. Los roles que desempeñan los agentes educativos ya no son los mismos que siglos atrás, han transitado desde un paradigma conductista a un paradigma socio-cognitivista que ha re-posicionado al docente en un nuevo rol.

Situándose en el contexto anterior es que este estudio tiene como principal propósito y objetivo conocer la percepción de las educadoras del Centro de Atención Integral INSERTA sobre su rol como mediadoras de aprendizajes en el desarrollo de funciones cognitivas y estrategias de pensamiento de sus estudiantes, desde la propia experiencia profesional enmarcada en la propuesta teórica de Modificabilidad Cognitiva Estructural y Experiencia de Aprendizaje Mediado del Dr. Reuven Feuerstein.

En el Capítulo I se expone el planteamiento del problema el cual pretende contextualizar y situar al lector en la temática de estudio, así como también dar a conocer las preguntas de investigación que dieron curso al establecimiento de los objetivos. En el Capítulo II se presentan los objetivos de la investigación. En el Capítulo III se desarrolla el constructo teórico que da sustento a las temáticas de la investigación.

En el Capítulo IV se presenta el diseño metodológico y los argumentos que avalan la construcción de dicho perfil. En el Capítulo V se dan a conocer los resultados de la investigación obtenida durante el trabajo de campo los que son organizados en matrices por categorías y sub-categorías, las cuales permiten el análisis de los mismos; para finalmente dar paso al capítulo VI y final en donde se presentan las conclusiones obtenidas en base a todos los hallazgos recogidos.

**CAPÍTULO I**  
**PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

## **1. Planteamiento del Problema.**

La temática que será abordada en este estudio surge de la necesidad de enfrentar la situación que se vive en la actualidad, en esta época de grandes y vertiginosos cambios a nivel mundial, los cuales están dando lugar al surgimiento de una nueva época, caracterizada por el dinamismo e incertidumbre sobre el futuro porque cambia la situación nacional e internacional, las demandas de la sociedad y de las personas, cambia el rol de los agentes permanentes y surgen nuevos actores sociales, los cuales hacen que el nuevo siglo se vea enfrentado a enormes desafíos. Los profundos y acelerados cambios que han estremecido al mundo en las últimas décadas, han repercutido directamente en el campo educativo, poniendo en discusión las tareas históricamente asignadas a la educación, las instituciones educativas y los docentes; por ende las prácticas pedagógicas hasta hoy desarrolladas no han estado ajenas a estas transformaciones.

Existe una conciencia respecto al debilitamiento de los estilos tradicionales de educar, así lo avalan los estudios y proyectos de América Latina y el Caribe (PRELAC, 2002), planteando que los cambios en el actual escenario educativo han llevado a un agotamiento del rol cumplido por el profesorado en la educación, asociado principalmente a la transmisión unidireccional de información, a la memorización de contenidos, a una escasa autonomía en los diseños y evaluación curriculares, a una actitud pasiva frente al cambio e innovación educativa, y a un modo de trabajar de carácter individual más que cooperativo.

La gran mayoría de los sistemas educativos han iniciado procesos de reformas y transformaciones, uno de ellos es a nivel de los actores involucrados, en este caso los docentes. Este cambio ha sido un proceso gradual y paulatino que ha surgido de las ideas de agotamiento de un paradigma educativo tradicional y de una práctica pedagógica que no ha tomado en consideración la necesidad de re-posicionar el rol de los actores educativos en relación a la necesidad de adscribirse a nuevos lineamientos educativos que estén en sintonía con las necesidades que ha manifestado esta nueva sociedad del conocimiento del siglo XXI.

Es así como la evolución, las re-estructuraciones y los cambios han motivado a las instituciones educativas a reencontrarse, a restaurar su interior, a repensar su sentido y su función social. La escuela hoy necesita entender y redefinir su razón de ser y es aquí donde la propuesta de una nueva matriz y lineamientos conceptuales exigen elaborar una

constelación de convicciones, valores, modos de proceder, creencias, teorías y técnicas, que tengan concordancia y sentido con una nueva mirada de la educación y también del rol desempeñado por los educadores.

La evolución histórica de las teorías de aprendizaje ha implicado sin duda una evolución en el papel que desempeñan los educadores, debido a que su accionar dependerá exclusivamente del paradigma dentro del cual desempeñen su labor docente. La tarea del docente no es la misma bajo una concepción conductista que bajo en una concepción constructivista; por ende la responsabilidad del educador no es la misma desde una perspectiva centrada en el estudiante y en su aprendizaje que desde una perspectiva centrada en la enseñanza y en el profesor.

En este sentido, se entiende que el rol del docente tiene que cambiar cuando se pasa de una consideración estática de la enseñanza a otra dinámica, lo cual tiene estrecha relación con los principios que guían la práctica pedagógica de los educadores. Sin duda, el paradigma tradicional en el cual el profesor lo sabe todo y al estudiante se le considera un actor pasivo dentro del proceso educativo está quedando atrás, muchos de los estudios e investigaciones realizados hoy en día en el área, revelan que enseñar no es únicamente transferir conocimientos sino crear las posibilidades para su propia producción y construcción.

Es aquí donde el paradigma de aprendizaje socio-cognitivo y la mediación como estilo de interacción educativa, proponen no solo un sustento teórico para un nuevo actuar desde el docente sino también coincide con la necesidad de contar con una nueva visión integral que permita a la pedagogía y la psicología del aprendizaje unirse y transformarse en esperanza educativa para el futuro, invitando al educador a posicionarse en un nuevo contexto que toma en consideración aspectos y criterios claves y sumamente enriquecedores para su quehacer pedagógico.

La mediación es un estilo de interacción educativa, orientado por una serie de creencias y principios antropológicos, psicopedagógicos y filosóficos. Tiene su fundamentación en la obra de autores como Piaget, Vygotski, Feuerstein, con múltiples coincidencias en los postulados de Ausubel, Bruner, Sternberg, Gardner y otros psicólogos. Este estilo implica un componente social y la transmisión de cultura, códigos, valores y normas. Tiene una dimensión educativa porque interviene sobre las competencias cognitivas, emocionales y sociales de los estudiantes, pero va más allá, en el sentido de

pretender llegar al reencuentro, a la confiada aceptación e implicación en un proceso transformador, modificador y constructor de la persona. (Tébar, L. 2007)

La mediación enmarca el proceder de los docente bajo los principios del paradigma constructivista y socio-cultural, coincidiendo con los actuales hallazgos científicos sobre el desarrollo cognitivo, las neurociencias, la plasticidad neuronal y los estilos de aprendizaje; ya que el aprendizaje y desarrollo cognitivo se concibe en la actualidad como el resultado de la influencia de dos factores imprescindibles; por una parte, la interacción entre el sujeto y su medio ambiente a través de la exposición directa a los estímulos, y por otra parte, la acción de un mediador que genere reales oportunidades y medios para alcanzar aprendizajes significativos.

Ésta es una propuesta que refleja de forma precisa y acertada los postulados del educador y psicólogo judeo-rumano Reuven Feuerstein, quien se ajusta a una mirada cognitivista-constructivista del proceso de aprendizaje. Sus fundamentos y planteamientos son totalmente compatibles con una idea de transformación de la práctica tradicional docente, que considere una experiencia de aprendizaje significativa y mediada por un educador que favorezca la interacción activa entre fuentes internas y externas de estimulación que permitan la transformación y el cambio significativo en la naturaleza cognitiva de los estudiantes.

El Dr. Feuerstein ofrece grandes aportes a la fundamentación de una perspectiva que pone énfasis en la competencia cognitiva y el más grande atributo humano, la habilidad de pensar, y por ende de aprender a aprender, la cual se traduce en su Teoría de Modificabilidad Cognitiva Estructural, surgiendo desde su preocupación por las habilidades y funciones cognitivas implicadas en el aprendizaje y por qué el desarrollo de éstas fracasa cuando hay una ausencia de mediación significativa, activa y sistemática por parte de los padres y/o educadores.

Uno de los aspectos medulares de su teoría y que permite redefinir el rol de los educadores es la Experiencia de Aprendizaje Mediado; esta arista de su teoría postula que cualquier individuo es susceptible de incrementar su capacidad intelectual, aprender, y aprender a aprender, si se involucra en experiencias de aprendizaje mediadas. Esto indudablemente sugiere una enorme responsabilidad para los profesores, sobre quien se cierne toda expectativa en torno a hacer lo adecuado para descubrir, activar y potenciar las capacidades de cada uno de sus estudiantes en particular.

En base a lo anterior se evidencia claramente que Reuven Feuerstein desarrolló una teoría que sostiene que el aprendizaje significativo involucra un cambio dinámico de estructuras mentales que en el contexto de aula se desarrolla a partir de un “otro” que va intencionando el aprendizaje. Por otro lado, su teoría se valora como una filosofía optimista al plantear que todo individuo tiene un potencial de desarrollo y aprendizaje que está ávido de tener experiencias significativas para modificar sus estructuras, aún cuando tenga en contra la etiología, la edad y la condición. (Feuerstein, R. 1980).

La filosofía que comprende la Teoría de Modificabilidad Cognitiva Estructural y la Experiencia de Aprendizaje Mediado combaten las perspectivas educativas tradicionales, así como también los diagnósticos conclusivos que caracterizan ciertas prácticas pedagógicas basadas en teorías de aprendizaje limitantes. Su visión y filosofía ha sido valorada y replicada en distintos países, en las más diversas culturas, con el firme propósito de favorecer el progreso educativo en las sociedades, reuniendo a los educadores y a los estudiantes en un proceso significativo y activo, con participación y retroalimentación de ambas partes.

En el contexto internacional, en Israel se fundó el Centro Internacional para el Desarrollo del Potencial del Aprendizaje o ICELP, creado y dirigido por el propio Dr. Feuerstein, el cual ha permitido la incursión directa de la modificabilidad en varios de los programas educativos de dicho país; Gran Bretaña tomó la decisión de que toda la educación básica fuera orientada por los principios de modificabilidad; España con el Instituto Superior San Pío X en Madrid ha logrado un gran avance en la aplicación; Francia ha incorporado los postulados como parte del curriculum nacional; mientras que en Estados Unidos se están desarrollando con mucho éxito programas en varios estados y con varias instituciones.

Asimismo, en América Latina desde hace muchos años se vienen realizando no sólo aplicaciones de sus propuestas y programas, sino también investigaciones y adaptaciones pertinentes para el trabajo con grupos específicos de personas. Han sido significativos los proyectos desarrollados en México, Guatemala, Argentina, Venezuela, y Colombia. (Pilonieta, G. 1994)

En el contexto nacional, a partir del año 1992 el Centro de Desarrollo Cognitivo perteneciente a la Facultad de Educación de la Universidad Diego Portales asumió la misión

de promover, difundir y desarrollar en Chile la propuesta de Modificabilidad Cognitiva Estructural, a través de la capacitación, proyectos de aplicación e investigaciones para la intervención con programas de desarrollo cognitivo a nivel educacional. Este centro está reconocido y su formación certificada por ICELP de Israel, manteniendo un convenio que la constituye como centro exclusivo y autorizado en Chile para la capacitación en la propuesta teórica de Reuven Feuerstein.

En el país una de las instituciones que ha materializado en su práctica educativa esta propuesta es INSERTA, un Centro de Atención Integral enfocado en la estimulación y el desarrollo de niños y adolescentes en diferentes áreas. Su filosofía de trabajo terapéutico y transdisciplinario está basado en las neurociencias e inspirada en las ideas del biólogo Humberto Maturana sobre biología del conocer, plasticidad neuronal, intervención sistémica y transformación conjunta en la convivencia; dominios que coinciden y se complementan con los postulados de Feuerstein.

Dentro de las áreas de atención de dicho centro es posible encontrar la de Psicología, Terapia Ocupacional, Lenguaje, Audición y Aprendizaje. En esta última, las educadoras desarrollan su quehacer pedagógico de carácter personalizado en base a dicha propuesta, considerando sus postulados como orientaciones y directrices en su quehacer educativo y profesional, involucradas de manera activa y comprometida con su rol de mediadoras en experiencias de aprendizaje que tienen como objetivo el desarrollo de habilidades cognitivas y estrategias de pensamiento.

Es en este contexto es donde se enmarca la presente investigación, con la intención de dar respuesta a interrogantes vinculadas a la experiencia profesional de las educadoras en relación a su rol como mediadoras en el desarrollo de aprendizajes. En este sentido la pregunta rectora de la investigación responde a *¿Cuál es la percepción de las educadoras del Centro INSERTA sobre su rol como mediadoras en el desarrollo de funciones cognitivas y estrategias de pensamiento desde la teoría de Reuven Feuerstein?*

Desde esta interrogante principal que rige el curso de la investigación surgen las interrogantes secundarias, las que se relacionan con *¿Cuáles son las estrategias metodológicas que las educadoras destacan en su rol como mediadoras de funciones cognitivas y estrategias de pensamiento desde la teoría de Reuven Feuerstein?, ¿Qué significado atribuyen a su rol como mediadoras en el desarrollo de funciones cognitivas y estrategias de pensamiento desde la teoría de Reuven Feuerstein? y ¿Cuáles son los*

*aportes que las educadoras refieren haber incorporado en su práctica pedagógica como consecuencia de la formación y capacitación en la teoría de Reuven Feuerstein?*

La presente investigación indaga en el rol docente mediador que se sustenta en la Teoría de Modificabilidad Cognitiva y Experiencia de Aprendizaje Mediado del Dr. Reuven Feuerstein. Ésta investigación no pretende brindar recetas ni formulas, sino que pretende presentar consideraciones teóricas y experienciales que puedan servir como orientaciones para re-posicionar y re-direccionar el rol de los docentes, entendido desde una nueva propuesta.

**CAPÍTULO II**  
**OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN**

## **2. Objetivos de la Investigación.**

### **2.1. Objetivo General.**

Conocer la percepción de las educadoras del Centro INSERTA sobre su rol como mediadoras en el desarrollo de funciones cognitivas y estrategias de pensamiento de sus estudiantes desde la teoría de Reuven Feuerstein.

### **2.2. Objetivo Específicos.**

- Describir las estrategias metodológicas que las educadoras destacan en su rol de mediadoras en el desarrollo de funciones cognitivas y estrategias de pensamiento de sus estudiantes desde la teoría de Reuven Feuerstein.
- Definir el significado que las educadoras atribuyen a su rol de mediadoras en el desarrollo de funciones cognitivas y estrategias de pensamiento de sus estudiantes desde la teoría de Reuven Feuerstein.
- Identificar los aportes que las educadoras consideran haber incorporado en su práctica pedagógica como consecuencia de la formación y capacitación en la teoría de Reuven Feuerstein.

**CAPÍTULO III**  
**MARCO TEÓRICO**

### **3. Marco Teórico.**

#### **3.1. Evolución del Rol Docente.**

##### **3.1.1. Panorama de la Educación Actual.**

Actualmente la educación está reclamando una auténtica revolución que proponga un nuevo estilo de interacción educativa que a su vez re-posicione el rol de los actores educativos, en especial, el de los docentes. Surge la necesidad de un nuevo educador que no sea un mero instructor sino un guía y mediador de aprendizajes, que potencie los métodos, recursos y estrategias para que el proceso educativo en concordancia con las actuales exigencias de la sociedad post-moderna. Aunque la demanda viene respaldada por la transformación vertiginosa que experimenta la sociedad, el mundo educativo es resistente al cambio y necesita una justificación que motive y despierte la adhesión de los profesionales de la educación para así poder poner en práctica nuevas propuestas y lineamientos.

Si bien, son innegables los aspectos positivos que hoy enriquecen el mundo educacional, no son menos evidentes las carencias que se adhieren a un sistema tan complejo como es el educativo. Cada docente ha tenido su propia experiencia educativa en las aulas y también cada uno posee su propia representación y su ideal personal de educación; valorando con diferentes criterios su impacto trascendente en la vida de todo ser humano.

El Informe Internacional PISA (2009) elaborado por la OCDE, demuestra los escasos avances educativos que diagnostican un estancamiento pedagógico en muchos países, constatando el cansancio en los docentes para ir en contracorriente en una sociedad exigente; se reducen los contenidos y los tiempos de escolarización en los niveles más delicados del desarrollo temprano; se escatiman las inversiones presupuestarias que debieran garantizar la formación permanente y la necesaria actualización del profesorado; se analizan superficialmente las auténticas causas del retroceso en las evaluaciones internacionales; entre otras. Es por ello que hay muchas razones para impulsar un futuro renovador e innovador en educación.

En palabras del psicólogo Andy Hargreaves (2012), hay dificultades que tienen relación con la voluntad política para avanzar hacia una educación inclusiva y exitosa, que elimine todo fracaso escolar, que responda a las necesidades reales de los estudiantes y atienda a la diversidad multicultural de las aulas. Aun conociendo la complejidad del

problema, se hace difícil la innovación sobre la diversificación en las aulas, la adaptación a las necesidades de los estudiantes y la atención pedagógica a aquellos con mayor riesgo de dificultades, abandono y fracaso. Es aquí donde los docentes se ven muchas veces entrapados en su quehacer pedagógico, debido a que su trabajo depende de las decisiones y acuerdos que se toman en ministerios a puertas cerradas, alejados de la realidad educativa de las aulas.

Las soluciones y los modelos educativos no son transportables, pues las condiciones y posibilidades de los países son distintas. Finlandia, Corea o Singapur son referentes en aspectos positivos, sin embargo los países de América Latina no tienen la misma realidad política, social y económica para poder desarrollar modelos educativos de ese tipo. (López, N. 2007). En este sentido, muchas de las reformas educativas de la última década del siglo XXI consideran ideas innovadoras basadas en lineamientos constructivistas pero las prácticas educativas siguen reproduciendo métodos y actividades situadas en un esquema tradicional/academicista, centrado en el qué y cuánto se aprende, descuidando el para qué y el cómo se aprende.

Las orientaciones y recomendaciones actuales apuntan a un necesario y urgente cambio de paradigma pedagógico que surja como una respuesta coherente a los profundos desafíos de la sociedad globalizada, tecnificada y del conocimiento. Los elementos esenciales de la educación necesitan una actualización de los principios inspiradores de la acción de los docentes, por ende, es necesario revisar los conceptos y el sistema de creencias que guían la praxis de los educadores de hoy; por ende la educación es responsable de proporcionar las cartas náuticas para navegar en un mundo complejo y en perpetua agitación. (Delors, J. 1996).

### **3.1.2. Corrientes pedagógicas que fundamentan un cambio educativo.**

Para lograr un cambio de paradigma educativo que haga sentido con la actual sociedad de la post-modernidad, se hace necesario llegar de una visión global de la educación, que no excluya ningún elemento. Tomando en consideración las corrientes psicopedagógicas que emergen a lo largo de la historia, a continuación se muestra un cuadro resumen con las aportaciones más destacadas y complementarias con esta actual mirada de la educación, que posiciona a sus actores y protagonistas en nuevos roles dentro del aula.

	<u>Corrientes Pedagógicas</u>	<u>Aportaciones</u>
1.	El paradigma Cognitivista	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tiene sus orígenes a partir del año 1955.</li> <li>• Principal exponente: Jean Piaget.</li> <li>• Objeto de estudio: Los procesos mentales.</li> <li>• El aprendizaje es entendido a través de la fórmula: Estímulo- Organismo - Respuesta (E-O-R)</li> <li>• Valoración de los procesos cognitivos y el enseñar a pensar.</li> <li>• Nuevo rol docente de organizador, guía y orientador.</li> <li>• Centralidad y protagonismo del estudiante.</li> </ul>
2.	El paradigma Constructivista	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tiene sus orígenes a partir del año 1970.</li> <li>• Principales exponentes: Lev Vygotski, David Ausubel y Jerome Brunner.</li> <li>• Objeto de estudio: La interacción entre el sujeto y el medio ambiente.</li> <li>• El aprendizaje es entendido a través de la fórmula: Estímulo-Mediador Humano-Organismo-Respuesta (E-H-O-R)</li> <li>• El educador provoca situaciones de aprendizaje: conflictos y equilibrio cognitivo.</li> <li>• Protagonismo del estudiante, constructor del saber.</li> <li>• Interpretación de los procesos adaptativos de construcción.</li> </ul>

3.	El paradigma Socio-cognitivista	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tiene sus orígenes a partir del año 1980.</li> <li>• Principal exponente: Reuven Feuerstein.</li> <li>• Objeto de estudio: El interaccionismo.</li> <li>• El aprendizaje es entendido a través de la fórmula Estímulo-Mediador Humano-Organismo-Mediador Humano- Respuesta (E-H-O-H-R)</li> <li>• El docente como un mediador del proceso de aprendizaje.</li> <li>• Una propuesta que rechaza todo determinismo negativo.</li> <li>• Necesidad de crear entornos modificadores adaptados a los/las estudiantes.</li> </ul>
----	---------------------------------	--

Tabla 1: Corrientes Pedagógicas. (Gallardo, P. 2009).

Las corrientes pedagógicas vinculadas en paralelo a los paradigmas educativos no han tenido un desarrollo sencillo; su tránsito entre los actores del proceso educativo, especialmente los docentes, ha sido lento y confrontacional debido a la diversidad de posturas presentes en el campo pedagógico. Por una parte muchas instituciones escolares siguen observando hacia el pasado, arraigadas a un modelo tradicional, y por otra parte, otras se adhieren a propuestas innovadoras, invitando a seguir nuevas directrices y principios.

Hoy en día se vive una nueva cultura pedagógica, motivada por la modernidad y contemporaneidad; dejando atrás la idea de una pedagogía con sentido burocrático, instrumental y meramente técnica. Se han abierto nuevas formas de pensar influenciadas por la post-modernidad, comenzando a asumir el reto de pensar en la pedagogía desde la pedagogía. Las tendencias históricas en educación resultan hoy en día descontextualizadas, ya que su original marco de referencia ha cambiado, así como también el contexto social.

Los avances científicos demuestran que el progreso de la sociedad post-moderna se debe a la suma de saberes y hallazgos logrados por el ser humano a través de los siglos. La

educación ha recorrido también por caminos muy diversos, creando un patrimonio humanístico de inmensa riqueza. La dificultad de hoy consiste en hayar una síntesis coherente que dé unidad a las diversas corrientes y teorías psicopedagógicas para dar respuesta a los requerimientos evidenciados.

### **3.1.3. Necesidad de un nuevo paradigma educativo para el siglo XXI.**

La posibilidad de transformación de un país radica en la posibilidad de invertir en una educación de calidad, para formar a ciudadanos que sean capaces de aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser personas. Estos cuatro pilares de la educación (Délors, J. 1996) son el fundamento de las actuales competencias básicas recogidas en la legislación educativa de muchos países, los cuales concuerdan como ciertos principios educativos tales como el potencial democratizador de la educación, la autonomía del estudiante, la importancia del diálogo estudiante-profesor, y la necesidad de una formación permanente en un mundo que cambia rápida y continuamente.

El pedagogo español José Marina (2010) afirma que una sociedad sofisticada y fundada en el conocimiento, exige un tipo de educación que se prepare para un mundo en permanente cambio, que fomente la adquisición de recursos personales, intelectuales, afectivos, conductuales y éticos necesarios para sobrevivir en una sociedad cada vez más compleja. Actualmente se vive en el escenario de la Sociedad de la Información y del Conocimiento, que implica una nueva ubicación en el tiempo y en el espacio. El nuevo modelo de sociedad demanda un nuevo modelo de escuela y es por ello que se debe re-fundar la escuela.

La necesidad de un nuevo paradigma exige flexibilidad, sin embargo, no se puede despreciar la teoría, los principios y fundamentos de una praxis coherente. Se trata de un salto que no puede precipitarse en el vacío y en la improvisación. Surge por ende la necesidad de conocer expertos, corrientes pedagógicas, éxitos reconocidos, para aprender lo mejor de los que han precedido en este cambio imperativo. En este contexto el rol de los educadores es fundamental, ya que son actores del proceso educativo y nadie más que ellos saben con certeza cuál es la realidad que se vive diariamente dentro de las aulas, y cómo desde su quehacer es posible iniciar acciones que vayan en apoyo de este cambio paradigmático.

En este contexto es donde se proclama la existencia de un docente innovador, creativo, provocador, pero por sobre todo mediador, capaz de acoger, acompañar y adaptarse a la diversidad de caracteres y estilos de aprendizaje de sus estudiantes. El docente no puede dejar de maravillarse a diario ante una tarea en la que se experimenta la humanización permanente y la genialidad de la inteligencia humana. Por eso, cualquiera sea el paradigma desde donde se situé, su tarea cobra importancia en base al estilo de relación humana que establece con sus estudiantes y en el micro-mundo de interacciones que genera a diario dentro del aula. Desde su rol como educador debe tener claro que es fundamental desarrollar habilidades cognitivas que permitan formar la mente, pues no basta solo con llenarla de contenidos.

#### **3.1.4. Un paradigma pedagógico que da respuestas: Socio-cognitivo.**

Un paradigma educativo es un marco y modelo teórico que permite hacer ciencia educativa e interpretar la teoría y la práctica educativa. En este sentido, el paradigma tradicional acerca del proceso educativo, estrategias de aprendizajes, estructura curricular, objetivos, misión y metas, ha cambiado. La educación se ha movido de las clases tradicionales hacia métodos basados en la experiencia; de las estrategias centrada en el profesor a las centradas en el estudiante; de un currículum rígido hacia uno flexible; de estar focalizado en el contenido a estarlo en el aprendizaje y las competencias. En este contexto, el paradigma socio-cognitivo se plantea como un marco conceptual que llega como alternativa para contribuir a la necesidad de cambio.

Numerosos psicólogos y didactas, sobre todo en la década de los setenta, se dedicaron a la búsqueda e investigación de un paradigma alternativo. Los nuevos aportes e innovaciones educativas que fueron emergiendo en un sentido diferente al ya desarrollado, tenían relación con el constructivismo de Jean Piaget, el aprendizaje significativo de David Ausubel, el aprendizaje por descubrimiento de Jerome Bruner, el aprendizaje por imitación de Albert Bandura, el modelo socio-cultural y la zona de desarrollo potencial de Lev Vygotski el interaccionismo social de Reuven Feuerstein. Estos planteamientos han sido los más representativos, impulsando el surgimiento y crecimiento del Paradigma Socio-cognitivo.

El Paradigma Socio-cognitivo es un paradigma pedagógico que de forma sincrética une el paradigma cognitivo de Jean Piaget con el paradigma socio-cultural de Lev Vygotski. Es Reuven Feuerstein quien toma las consideraciones básicas de ambos paradigmas, dando sentido al proceso educativo a través de los protagonistas involucrados, valorando la forma en que el profesor enseña y el estudiante aprende dentro de un escenario social y cultural.

Las principales características de este paradigma, aparecen desarrolladas de una manera teórico-práctica; de forma general las más destacadas y que están en sintonía con replantear el rol del educador y su quehacer son las siguientes (Román, M. 2009):

- La enseñanza es entendida como mediación del aprendizaje y por tanto debe estar subordinada al aprendizaje. De este modo los modelos de profesores “explicadores” tienen poco futuro. La enseñanza entendida como mediación del aprendizaje y mediación de la cultura social, debe orientarse al desarrollo de capacidades, destrezas, habilidades, valores y actitudes en los estudiantes, en contextos sociales concretos. La enseñanza desde esta perspectiva se entiende como intervención en procesos cognitivos y afectivos, en contextos enriquecedores.
- El aprendizaje queda muy reforzado en este paradigma, con aportaciones teóricas importantes que se desprenden de los postulados de Vygotski y tienen relación con el hecho de que existe un potencial de aprendizaje en los estudiantes que depende de la mediación adecuada de los adultos; y que aprender a aprender requiere de estrategias cognitivas y metacognitivas, aprendizaje socializado y cooperativo entre iguales, aprendizaje constructivo y significativo.
- El modelo subyacente se denomina aprendizaje-enseñanza, ya que la forma de enseñanza, entendida como mediación, se deriva de las teorías del aprendizaje tanto cognitivas como socializadoras. El traslado mental de un modelo de enseñanza-aprendizaje a un modelo de aprendizaje-enseñanza es complejo y supone un fuerte cambio de mentalidad profesional. Es de hecho una ruptura epistemológica derivada de un cambio de paradigma, al transitar de un modelo conductista a un modelo socio-cognitivista.

- El prototipo del profesor que propone en el marco actual de la reflexión educativa posee una triple dimensión; se entiende al docente como mediador del aprendizaje, como mediador de la cultura social, global e institucional y como arquitecto del conocimiento.

En relación a este último punto, se plantea que la mediación en el aprendizaje sólo es posible cuando el docente tiene claro cómo aprende el que aprende y ello supone identificar con qué capacidades, destrezas y habilidades aprende un estudiante en una situación determinada. Para ello, se deben identificar previamente estos procesos cognitivos, para tratar posteriormente de desarrollarlos. Los estudiantes aprenden a través de capacidades y destrezas que el profesor, mediante contenidos y métodos de aprendizaje va desarrollando de forma paulatina.

Una de las actividades que debe realizar el profesor-mediador es la de identificar y definir los procesos mentales para el desarrollo de las destrezas; procesos entendidos, dentro de la teoría de procesamiento de la información y sugeridos por Robert Sternberg (1985), como pasos mentales dinámicos y activos; son los elementos más concretos del pensar; son los átomos o centímetros mentales. Son el camino que recorre el alumno para desarrollar sus habilidades. Este paradigma cree en una enseñanza centrada en procesos, el estudiante interioriza el aprendizaje cuando identifica sus propios pasos mentales; eso es a lo que se le llama meta-cognición.

### **3.1.5. El desafío de un nuevo rol docente.**

El paradigma Socio-cognitivo se plantea como un marco conceptual interesante para comenzar a introducir una nueva mirada acerca de los procesos de aprendizaje, redefiniendo los elementos claves inherentes a toda postura o enfoque en educación. Adscribirse a él implica interpretar la teoría y la práctica desde una mirada diferente a la tradicional, así como también asumir cambios en los roles de los protagonistas, en el diseño curricular, la programación, la intervención pedagógica en el aula, los métodos, las estrategias y la evaluación.

En relación al cambio de rol de los docentes, este paradigma plantea las bases para re-definir y re-posicionar al educador en un nuevo escenario. El desafío se evidencia en que cambia la concepción de profesores/as transmisores de información a profesores/as mediadores del aprendizaje. La idea central que subyace a esta nueva constelación de

convicciones parte de asumir que el profesor no puede reducir su quehacer a la estricta transmisión de información, incluso ni siquiera a ser un simple facilitador del aprendizaje, sino que tiene que mediar el encuentro de sus estudiantes con el conocimiento, en el sentido de guiar y orientar la actividad de los mismos, asumiendo el rol de profesor constructivo y reflexivo. (Castillo, J. 2007)

Al profesor/a como mediador del aprendizaje le corresponde desarrollar personas capaces de vivir y convivir como personas, en el marco de la cultura social. Ello supone retomar con claridad el para qué aprende un estudiante, al identificar las capacidades y las destrezas potenciales a desarrollar, dándole sentido al aprendizaje y por ello a la enseñanza. Esta mediación cultural genera un modelo de educación entendida como una forma de mediación en procesos cognitivos, afectivos y motivacionales.

Por otra parte, debe subordinar la enseñanza al aprendizaje, para desarrollar en los estudiantes procesos cognitivos y afectivos en el marco de un modelo de “aprender a aprender”. El cómo enseñar se subordina al cómo aprende el qué aprende, y desde esa perspectiva supone el uso adecuado de estrategias por parte del estudiante, con la mediación adecuada y oportuna del profesor/a, favoreciendo y respetando los procesos cíclicos del aprendizaje. Este cambio mental, desde un modelo de enseñanza/aprendizaje a un modelo de aprendizaje/enseñanza supone una reconversión profesional del profesorado

El centrar el trabajo pedagógico en el aprendizaje más que en la enseñanza, exige del profesorado desarrollar estrategias pedagógicas diferenciadas y orientar el trabajo docente desde su forma actual predominantemente lectiva a un trabajo basado en actividades de exploración, búsqueda de información y construcción de nuevos conocimientos por parte del estudiantado tanto individual como colaborativamente. Ello supone situarse más allá del modelo de profesor/a instructor, explicador o animador. El “aprender a aprender” implica en los docentes enseñar a aprender y a pensar a través del desarrollo de herramientas cognitivas como capacidades/destrezas y afectivas como valores/actitudes.

### **3.2. Reuven Feuerstein y su teoría de Modificabilidad Cognitiva Estructural y Experiencia de Aprendizaje Mediado.**

#### **3.2.1. Biografía de Reuven Feuerstein.**

Reuven Feuerstein, educador y psicólogo clínico, nació en el poblado de Botosan, Rumania, el 21 de agosto del año 1921. Perteneciente a una familia judía religiosa, es el quinto hijo de nueve hermanos. El contexto social y cultural en el que estuvo inmerso desde pequeño está completamente relacionado con su teoría, la cual trasciende más bien a una filosofía de vida.

Comenzó a leer y aprender la biblia hebrea a los tres años de edad, habilidad que lo lleva a desarrollar tempranamente sus cualidades innatas de educador. A los ocho años de edad ya enseñaba a leer a muchos niños/s que tenían dificultades para hacerlo. Inició sus estudios profesionales en Bucarest en el Colegio de Formación de Profesores. Deseando ampliar horizontes viaja a Suiza e ingresa a estudiar Psicología, en pleno desarrollo del II Guerra Mundial, asumiendo en paralelo el cargo de subdirector y profesor de estudiantes con dificultades en la escuela de Bucarest.

En 1944 huye la de invasión nazi, emigrando junto a su familia a Israel, donde finalmente se radica y continúa sus estudios de Psicología. En Jerusalén fue maestro de una escuela para niños/as que procedían de los campos de concentración, experiencia que fue clave en su visión sobre la superación de dificultades. En 1949 regresa a Suiza, asistiendo a la Universidad de Ginebra donde finaliza sus estudios bajo la dirección de André Rey y Jean Piaget, en 1952 obtuvo su Postgrado en Psicología General y Clínica, y en 1954 su Licenciatura en Psicología.

Después de la II Guerra Mundial, fue llamado desde Israel por la agencia judía Youth Aliyah, encargada de la integración socio-cultural de niños/as y jóvenes provenientes de los campos de Marruecos, Sur de Francia, Egipto y parte de África, la gran mayoría de ellos con profundas carencias y necesidades a nivel del desarrollo emocional, social y por sobre todo cognitivo.

A partir de su desempeño profesional en el contexto anteriormente mencionado, surge su interés por ver cómo la gente en contextos de vulnerabilidad llega a ser capaz de

modificarse adaptándose a las exigencias de la sociedad. En este escenario, proyecta su planteamiento teórico de Modificabilidad Cognitiva Estructural y Experiencia de Aprendizaje Mediado, convencido que todo ser humano es un organismo abierto al cambio y con una inteligencia dinámica, flexible y receptora a la intervención positiva de otro ser humano. (Feuerstein, R. 1980).

En 1970 obtuvo su doctorado en Psicología del Desarrollo en la Universidad de La Sorbonne en Francia. A partir de 1978 fue designado profesor adjunto en el Colegio Peabody de Educación de la Universidad de Vanderbilt, Estados Unidos.

En 1993 funda e inaugura en Israel el Instituto Nacional para el Desarrollo del Potencial de Aprendizaje - ICELP, asumiendo el cargo de director. La línea de trabajo y el foco central de su trabajo en el ICELP fue el desarrollo de la teoría de la Modificabilidad Cognitiva Estructural (MCE) y la Experiencia de Aprendizaje Mediado (EAM), cuyas prácticas lo llevaron a desarrollar el Dispositivo de Evaluación de la Propensión de Aprendizaje (LPAD) y el Programa de Enriquecimiento Instrumental (PEI).

Hasta el año 1995 fue profesor de psicología educativa en la Escuela de Educación de la Universidad de Bar Ilan de Israel, su rol como director del ICELP y del Instituto de Investigación Hadassah-Wizo-Canada se extendió hasta el año 2014.

Esposo de Berta Guggenheim y padre de cuatro hijos, Feuerstein fallece en Israel el 29 de abril de 2014, pero sus postulados sobre la valoración a la diversidad de funcionamientos cognitivos y estilos de aprendizaje, así como la creencia de que cada niño/a, joven o adulto tiene un potencial de aprendizaje ávido de ser estimulado por el medio y las personas que lo rodean para incrementar su funcionamiento intelectual independientemente de los factores biológicos y/o contextuales que lo acompañan.

### **3.2.2. Origen e inicios de su teoría.**

En relación al origen de su teoría, esta comenzó a gestarse a mediados del siglo XX en Israel, país ubicado en la Europa Oriental, en una época y territorio marcado por las consecuencias de la II Guerra Mundial, con un escenario político y socio-cultural muy controversial. En este contexto, entre 1950 y 1954, el Dr. Feuerstein se desempeñó como director en el área de servicios psicológicos de Youth Aliyah, institución responsable de

seleccionar a candidatos judíos de Marruecos, Túnez, Argelia, Egipto y algunos países europeos para su emigración a Israel y su asignación a diferentes programas y niveles educativos.

En este centro, él y sus colegas evaluaron examinaron a estos jóvenes aplicándoles diferentes test psicológicos y de inteligencia para planificar en base a los resultados su educación después de la inmigración. Sin embargo poco después se dieron cuenta que los resultados de estas evaluaciones de carácter psicométrico reflejaban únicamente lo que los adolescentes habían aprendido durante sus vidas, pero no lo que podían llegar a aprender, sin reflejar su potencial de aprendizaje, hecho que lo hizo reflexionar profundamente y replantearse sus ideas.

Durante esa época los test psicométricos tenían gran validez, es por ello que los utilizó en su evaluación, sin embargo los resultados no fueron en lo absoluto alentadores pues eran de carácter negativos en su mayor parte, arrojando como resultado dificultades a nivel emocional, intelectual, cultural y académico. Considerando estos márgenes le surgió la necesidad e inquietud de contar con un proceso de evaluación mucho más dinámico, que pusiera en juego la capacidad del individuo para pensar y evolucionar, y no medir su capacidad de aprendizaje de una manera estática. (Orrú, E. 2003)

Feuerstein se propuso sustituir el blanco estático del procedimiento diagnóstico por otro dinámico, mediante el cual en lugar de investigar las capacidades manifestadas por el individuo y usar éstas como base para llevar a cabo inferencias sobre el desarrollo futuro, buscando medir el grado de modificabilidad del individuo a través de determinadas experiencias de aprendizaje. Obteniendo una medida del potencial individual de aprendizaje, definido como la capacidad de la persona de modificarse por medio de un proceso de aprendizaje.

En el sustento a su teoría tuvo que superar tres tradiciones en cuanto al desarrollo cognitivo e intelectual: la Teoría Psicodinámica o Psicoanálisis, el Conductismo y la Psicometría. El Psicoanálisis le otorga a los factores emocionales un papel primario como determinante de la conducta del individuo; por su lado el Conductismo se enfoca exclusivamente en la entrada y salida de la información y en el estímulo-respuesta en relación a las contingencias del medio ambiente; y la Psicometría se relaciona con descripciones cuantitativas de estados estáticos o el producto final del desarrollo y

aprendizaje para realizar la predicción de las medidas aplicadas. Estas líneas se centraron en otros contenidos y no prestaron atención al más grande atributo humano para Feuerstein “la habilidad de pensar”. (Martínez, J. 1994)

A partir de su trabajo realizado en la agencia Youth Aliyah es que el Dr. Feuerstein inicia su teoría sobre la modificabilidad de estructuras cognitivas del ser humano y la metodología basada en la mediación de aprendizajes, pues cuestiona como hacer reversible las deficiencias que presentaban los niños/as y adolescentes, y al mismo tiempo como estimular el desarrollo mental y emocional que habían sufrido después de haber padecido los acontecimientos del Holocausto y la Segunda Guerra Mundial.

### **3.2.3. Reuven Feuerstein, un puente entre la teoría de Jean Piaget y Lev Vygotsky.**

La teoría del Dr. Reuven Feuerstein toma parte de los postulados cognitivos que hacen referencia al factor biológico y madurativo que interviene en el desarrollo de estructuras mentales para el aprendizaje y también toma parte de los postulados socio-culturales que hacen referencia al factor social y cultural que interviene en el aprendizaje. En este sentido la teoría de Modificabilidad Cognitiva Estructural y Experiencia de Aprendizaje Mediado establece un puente entre la propuesta cognitivista del epistemólogo, psicólogo y biólogo suizo Jean Piaget y la propuesta constructivista del psicólogo ruso Lev Vygotski.

Jean Piaget (1897) elabora una teoría estructuralista a partir de sus estudios sobre la dinámica interior de las funciones mentales de los niños, sobre la naturaleza del desarrollo cognitivo y la inteligencia humana. A grandes rasgos el desarrollo cognitivo en la teoría de Piaget se explica por la ley de estabilización gradual a través de una secuencia invariante de etapas o períodos evolutivos, entendidos como génesis del pensamiento, -epistemología genética-. Esta ley del equilibrio o estabilización gradual es la que rige en el desarrollo de la inteligencia, en la vida afectiva y en la vida social.

Postula que la inteligencia es una estructura cognitiva constituida por un conjunto de esquemas y sub-esquemas mentales que tienden al estado de equilibrio del pensamiento. A partir de algunos esquemas mentales previos los nuevos esquemas se adquieren a través de los procesos/mecanismos de asimilación y acomodación una vez que se ha resuelto el conflicto cognitivo; de esta forma el sujeto construye sus propios aprendizajes. En este sentido, aporta principios fundamentales en relación la motivación intrínseca de conocer,

propia de la naturaleza humana, la cual materializa de forma detallada en sus postulados sobre los estadios o etapas del desarrollo y la importancia del juego.

El desarrollo cognitivo, la inteligencia y el aprendizaje son para Piaget(1975) el estado de equilibrio hacia el que tienden todas las adaptaciones sucesivas de orden senso-motor y cognitivo así como todos los intercambios asimiladores y acomodadores entre el organismo y el medio. Así la inteligencia como adaptación biológica y psicológica actúa por procesos de asimilación y acomodación. Por la asimilación los datos externos entran en el organismo y por acomodación éste se modifica en función de las presiones del medio y de la información llegada. Las estructuras mentales cambian en el proceso de desarrollo, por tanto, el aprendizaje es producto de equilibrios progresivos cada vez más complejos y generalizadores.

Dicho autor entiende el desarrollo cognitivo como un proceso constructivo de carácter interno, siendo las propias actividades cognitivas del sujeto las que determinan sus interacciones con el medio ambiente en el que está inmerso. El proceso sucesivo es el siguiente: equilibrio, desequilibrio, reequilibrio, desequilibrio, reequilibrio, etc. El reequilibrio o nuevo equilibrio se consigue a través de la solución del conflicto cognitivo tendiendo siempre el sistema a buscar el equilibrio o estabilidad. La maduración neuro-psicológica y fisiológica prepara y condiciona el aprendizaje. Por lo tanto, la maduración fisiológica precede al aprendizaje.

Lev Vygotski (1978), por su parte, desarrolla una teoría socio-histórica-cultural que otorga una connotación social al aprendizaje, planteando que la interacción con el mundo y con otros, permite el desarrollo y la maduración de la inteligencia. Pone acento en la participación proactiva de los sujetos en el ambiente que los rodea, siendo el desarrollo cognitivo fruto de un proceso colaborativo. El aprendizaje es el motor del desarrollo, sobre todo de las funciones psicológicas superiores –pensamiento y lenguaje–. La inteligencia, según el autor, se construye como un proceso histórico a través del lenguaje en el marco de una mediación social de herramientas y signos. La inteligencia es, pues, un producto social y cultural.

Por otra parte afirma que el aprendizaje humano presupone un carácter social específico y un proceso por el cual los niños/as se introducen, al desarrollarse, en la vida

intelectual de aquellos que les rodean. De este modo la comprensión y la adquisición del lenguaje y los conceptos, se realizan por el encuentro con el mundo físico y sobre todo por la interacción entre las personas. La adquisición de la cultura con sentido y significación, supone una forma de socialización. Concibe al hombre como una construcción más social que biológica, en donde las funciones superiores son fruto del desarrollo cultural e implican el uso de mediadores.

Para él, el desarrollo humano es un proceso a través del cual el individuo se apropia de la cultura históricamente desarrollada como resultado de la actividad y la orientación de los mayores. A través de la actividad el niño/a se relaciona con el mundo que le rodea y asimila los contenidos culturales, modos de pensar, de hacer y formas de pensamiento. La orientación puede ser directa, intencional o indirecta, tanto en la familia como en la escuela. En este sentido, aquellas actividades que se realizan de forma compartida permiten a los niños interiorizar las estructuras de pensamiento y comportamiento de la sociedad que les rodea, apropiándose de ellas.

Distingue dos niveles de desarrollo: uno real, que indica lo conseguido por el aprendiz de forma individual, y otro potencial, que muestra lo que el individuo puede hacer con ayuda de los demás. El primer nivel comprende las funciones mentales de un individuo que son resultado de ciertos ciclos evolutivos, aquí el niño puede resolver un problema por sí solo que demuestra el nivel de su capacidad mental; el segundo nivel aparece ante un problema que el niño/a no puede resolver por sí solo completamente, y por ende requiere de la ayuda de otro sea este un adulto o un compañero más capaz.

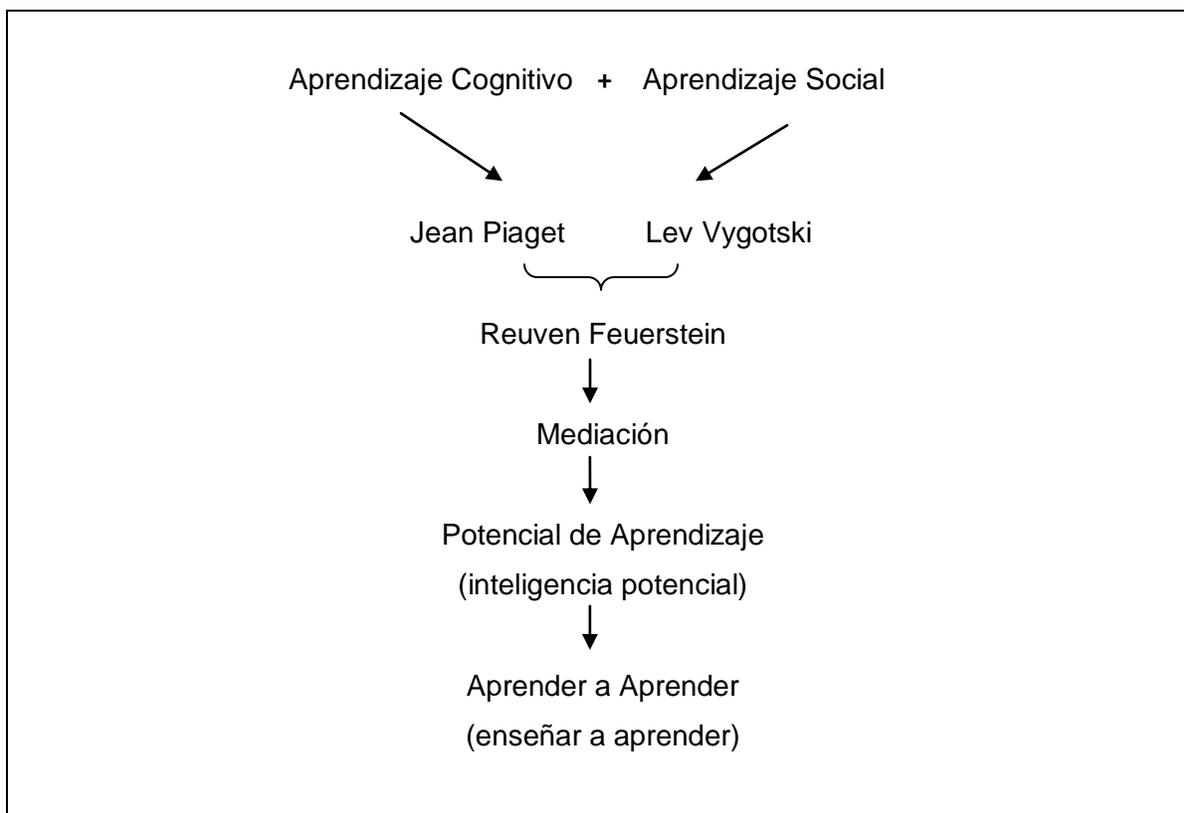
La estrecha relación que establece entre desarrollo y aprendizaje lo llevan a formular su teoría de “Zona de Desarrollo Próximo” (ZDP). Esto significa, en palabras del mismo Vygotski (1978), “la distancia entre el nivel de desarrollo, determinado por la capacidad para resolver independientemente un problema, 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”. La Zona de Desarrollo Próximo o Potencial estaría referida a las funciones que no han madurado completamente, pero que están en proceso de hacerlo.

En la educación escolar es donde radica la importancia de distinguir entre aquello que el estudiante es capaz de aprender y hacer por sí solo, y lo que es capaz de aprender con la

ayuda de otras personas. La zona que se configura entre estos dos niveles delimita el margen de incidencia de la acción educativa. El aprendizaje estimula la Zona de Desarrollo Próximo, y como tal, el proceso de desarrollo y maduración es una consecuencia del aprendizaje. El docente debe intervenir precisamente en aquellas actividades que el estudiante todavía no es capaz de realizar por sí mismo, pero que puede llegar a solucionar si recibe mediación pedagógica suficiente.

Los profesores, y en general los adultos, con su función mediadora en el aprendizaje facilitan la adquisición de la cultura social y sus usos, tanto lingüísticos como cognitivos. En este sentido, la adquisición de los contenidos escolares presupone un modelo social que facilita el aprendizaje entre iguales y la relación profesor-estudiante. Este proceso de mediación socio-cultural posibilita el aprendizaje cognitivo de conceptos, principios, hechos, capacidades, destrezas, valores y actitudes, que tratan de asimilarse y convertirse en individuales. El sujeto se apropia individualmente de la cultura social, pero desde un aprendizaje compartido. El educador, desde esta perspectiva, adquiere una nueva dimensión y da un nuevo sentido a su profesión.

Si bien ambos autores coinciden en muchos aspectos sobre el desarrollo, difieren en algunos puntos, uno de ellos hace referencia a la relación que existe entre maduración y aprendizaje. Para Piaget (1978) el aprendizaje es individual y nace como consecuencia de la maduración, por el contrario Para Vygotski (1979) el aprendizaje es preferentemente social y puede acelerar la maduración y por ende el desarrollo. Feuerstein (1980) une estas dos vertientes conceptuales planteando que la madurez y el aprendizaje son dos procesos distintos pero relacionados, siendo ambos facilitadores del aprendizaje. La madurez prepara y condiciona el aprendizaje, y a su vez el aprendizaje estimula y potencia la maduración. La modificación de estructuras mentales depende de procesos organizados a los que se añaden factores determinantes como la socialización, el medio ambiente, el contexto y la mediación.



Esquema 1: Potencial de Aprendizaje (Román, M. 2009).

Por lo mencionado anteriormente se considera que la teoría propuesta de Reuven Feuerstein es un puente entre Jean Piaget y Lev Vygotsky, porque sin desconocer los factores biológicos y de desarrollo del ser humano, promueve un aprendizaje basado en la interacción como vía de excelencia para el desarrollo, donde la mediación de los adultos (padres, profesores) actúan como agentes de socialización y facilitadores del aprendizaje. En este sentido se establece una relación de complementariedad entre marcos teóricos y conceptuales, que han de ser estudiados y valorados desde lo que comparten, por sobre lo que difieren o contraponen.

### 3.2.4. Concepción de Inteligencia.

Reuven Feuerstein concibe la inteligencia desde la existencia de capacidades innatas en el ser humano determinantes del desempeño intelectual, describiendo al organismo humano como un sistema abierto cuya propiedad más sobresaliente es la receptividad al cambio y la modificación. Considera a la inteligencia como un proceso dinámico, auto-regulatorio e integrador. Su concepto de inteligencia se relaciona con la capacidad del

organismo de modificar sus estructuras mentales para asegurar una mejor adaptación a las realidades cambiantes a las que está expuesto el organismo. (Feuerstein, R. 1980).

Explica que la inteligencia es el resultado de una compleja interacción entre el organismo y el ambiente en que se vive, algo llamado -interaccionismo social-. Por lo tanto el Cociente Intelectual se desarrolla en base a las posibilidades y la riqueza social y cultural de ese ambiente. Según su concepto de inteligencia el individuo tiene la capacidad de usar las experiencias adquiridas previamente para ajustarse a las nuevas situaciones. Para Feuerstein la inteligencia es un sistema regulable, capaz de dar respuestas adecuadas a los estímulos del ambiente y que se puede desarrollar, pues es producto del aprendizaje.

Por otro lado, otorga valor y significado al concepto de Potencial de Aprendizaje acuñado por Lev Vygostki, el cual es entendido como la capacidad del individuo de aprender en función de la interacción con el medio y para ser modificado significativamente por el aprendizaje; por ende, en un ambiente rico culturalmente las posibilidades son mayores que en un ambiente vulnerable o carente. En este sentido, el niño/a puede desarrollar su potencial de aprendizaje e inteligencia porque posee flexibilidad y plasticidad en su estructura mental y cognitiva, lo que es mucho más positivo cuando encuentra la estimulación y mediación adecuada.

Al hablar de Modificabilidad Cognitiva Estructural, se refiere al proceso psicológico que resulta de las Experiencias de Aprendizaje Mediado y que permiten mantener, recuperar y desarrollar capacidades cognitivas, ya que el ser humano es un sistema abierto al cambio, y estas transformaciones son estructurales porque alteran el curso y dirección del desarrollo (Román, M. 2004). Estos postulados también son tomados en la actualidad por la línea de las neuro-ciencias y neuro-aprendizaje, la cuales estudian la plasticidad cerebral, sobre todo en edades tempranas.

Para que los procesos de neuro-plasticidad y modificabilidad cognitiva se den, es necesaria la estimulación cognitiva, por eso es importante para el estudiante que exista un mediador efectivo, en este caso, el educador, quien diseñe, cree y estimule experiencias que al incorporarse a la estructura cognitiva se relacionen con los conocimientos previos, y a la vez permitan un aprendizaje con significado lo que garantiza no solo una mayor comprensión

y consolidación de lo aprendido, sino también su disponibilidad y aplicación a situaciones nuevas. (Prieto, M. 1992)

La inteligencia sería un producto del aprendizaje; de este modo el aprendizaje mejora la inteligencia y esta a su vez acelera el aprendizaje. El aprendizaje cognitivo mediado es un conjunto de procesos de interacción entre estudiante y el adulto con experiencia, quien interponiéndose entre el sujeto y las fuentes externas de estimulación, sirven de mediador del aprendizaje, facilitándole estrategias cognitivas y modelos conceptuales. Destaca que la capacidad de cambio de todo ser humano permite beneficiarse de la experiencia para la adaptación a nuevas situaciones, adecuando el comportamiento y actuando sobre el medio.

### **3.2.5. Modificabilidad Cognitiva Estructural (MCE).**

La Modificabilidad Cognitiva Estructural es la propuesta teórica gestada por el Dr. Reuven Feuerstein a partir del año 1960, en la cual el desarrollo cognitivo es planteado en términos dinámicos, susceptible de ser modificado en tanto se trabaje sobre las habilidades y funciones del pensamiento necesarias para realizar un eficiente procesamiento mental y por ende un buen proceso de aprendizaje. Esta teoría describe la capacidad propia del organismo humano para cambiar la estructura de su funcionamiento; entendiendo que este cambio es el resultado de la adaptación a las condiciones de vida.

El objetivo principal de esta propuesta apunta a poder aumentar la capacidad del organismo humano de ser modificado a través de la exposición directa a estímulos y a través de experiencias de aprendizaje mediadas; entendiendo que en educación dicha modificabilidad se refiere al desarrollo de las estructuras cognitivas y al aumento del potencial de aprendizaje de los estudiantes, independiente de las características biológicas y socio-culturales de los mismos. Sus ideas principales apuntan a poder estimular aquellas funciones cognitivas que se encuentran deficientes, desarrollar estrategias de pensamiento, una actitud reflexiva y el despliegue de la motivación intrínseca o también entendida como la emoción adecuada para el aprendizaje.

El fundamento de la teoría de Modificabilidad Cognitiva Estructural se sustenta en un principio que se expresa de la siguiente manera: “el organismo humano es un sistema abierto, que en su evolución, adquirió la propensión para modificarse a sí mismo, siempre y cuando se genere un acto humano mediador” (Feuerstein, R. 1979). Su construcción

conlleva muchas categorías conceptuales, algunas de ellas diferentes y hasta opuestas con las que la psicología tradicional ha defendido, representando de esta forma un punto de partida más pertinente y cercana a las concepciones actuales sobre la naturaleza del organismo humano.

En contraste con la madurez biológica determinada por cambios de secuencia unidireccional y que permite predecir el estado final del desarrollo del individuo desde sus condiciones iniciales; los planteamientos de la Modificabilidad Cognitiva Estructural apuntan a la posibilidad de cambio autónomo, auto-controlado y evolutivo del organismo, el cual se caracteriza un potencial que niega toda predicción estática sobre el desarrollo. En definitiva, él y otros partidarios del enfoque de la modificación activa consideran al organismo humano como un sistema abierto al cambio. (Feuerstein, R. 1978)

Dicha propuesta se dirige a cambios estructurales que alteran el curso y dirección del desarrollo, cambios que no se refieren a sucesos aislados, sino más bien a la manera de interaccionar, actuar y responder del organismo a las distintas fuentes de información procedentes del medio ambiente. El hecho de que el sujeto parezca estar abierto a cualquier experiencia y aprendizaje en cualquier etapa de su vida, hace pensar que la modificabilidad de un organismo es producto de la interacción de algunas experiencias y aprendizajes específicos.

La Modificabilidad Cognitiva Estructural se caracteriza por el alto grado de permanencia, penetrabilidad y significado del cambio producido. Inherentes al concepto de estructura hay tres criterios que la definen:

- Relación parte - todo: En el cambio estructural hay una fuerte relación entre la parte y el todo al cual pertenece; es una interdependencia que asegura que los cambios producidos en una parte afectarán necesariamente al todo.
- Transformación: Existe una transformación de los procesos de cambio a través de múltiples situaciones, variedad de condiciones, modalidades de funcionamiento y dominios del contenido a partir de la adecuada mediación del adulto.

- Continuidad y auto-perpetuación: Todo cambio llega a instaurarse y auto-perpetuarse a lo largo de la vida. La nueva conducta inteligente que ha sido instaurada se interioriza y se auto-perpetúa. El individuo es modificable a lo largo de toda su vida.

Feuerstein (1980) está en la línea activa de la modificación cognitiva, contrario a una aceptación pasiva, y desde ahí es que piensa que el bajo rendimiento en la escolaridad es producto del uso ineficaz de las funciones y también de una carencia de Experiencias de Aprendizaje Mediado. En esta concepción teórica está implícita la convicción de que los estudiantes con bajo rendimiento son permeables frente a la modificación; afirma que ningún daño o deterioro psíquico o ambiental puede producir daños irreversibles, sino que toda intervención sistemática hará reversible tal condición a través del cambio que se produce en la estructura cognitiva de individuo.

Esta propuesta teórica rechaza de plano la clasificación de los sujetos con bajos rendimientos y los resultados de coeficientes intelectuales como reflejo de un nivel de ejecución permanente y estable, sino que por el contrario, considera la inteligencia como un proceso dinámico de autorregulación, capaz de dar respuestas a los estímulos ambientales. Así pues, las personas de bajo rendimiento necesitan dar un cambio a su patrón de desarrollo, lo cual se consigue a través de una interacción activa entre el individuo y las fuentes internas y externas de estimulación.

Cuando un individuo activa e inicia el proceso de interacción con las fuentes de estimulación disponibles, la dinámica de la modificabilidad impulsa al sujeto a una transformación que no se hubiera podido conseguir basándose en su anterior ejecución. En este sentido, la modificación cognitiva es producto de una serie de Experiencias de Aprendizajes Mediados, donde el mediador (padres, educadores, etc.) desempeña un papel fundamental en la transmisión, selección y organización de los estímulos, facilitando el desarrollo del potencial de aprendizaje.

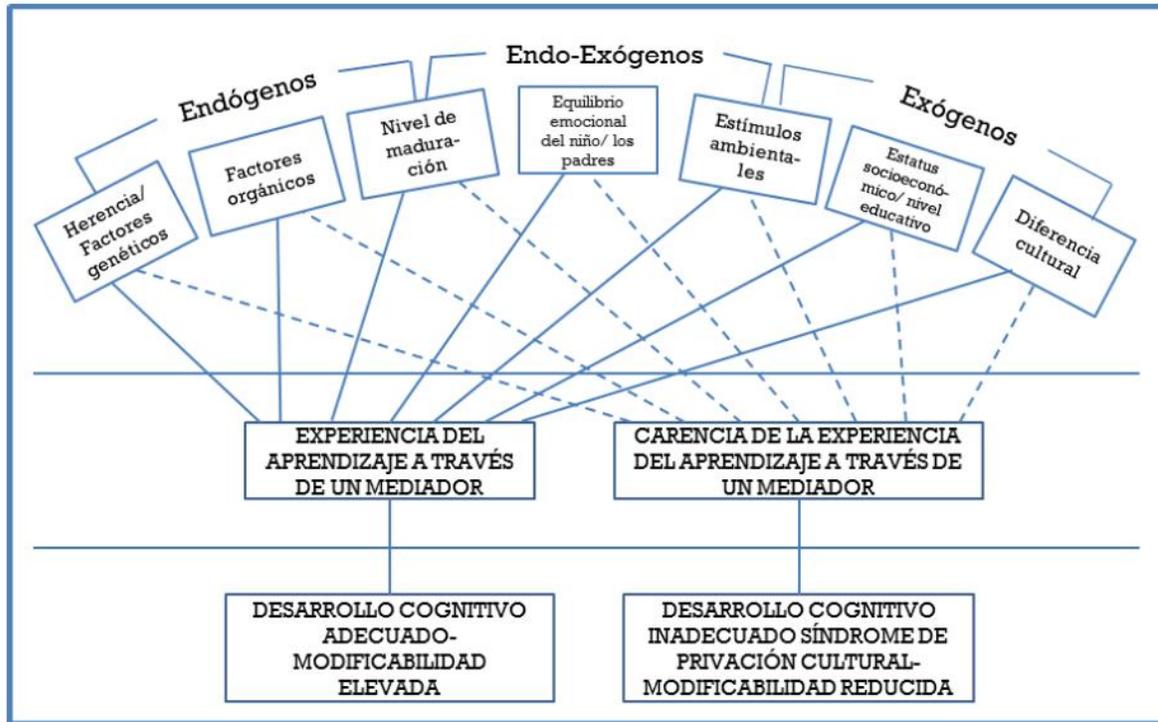
Los constructos sobre la naturaleza de la inteligencia de tipo fija e inamovible que derivaron en prácticas educativas tradicionales son superados por la Modificabilidad Cognitiva Estructural, que desde su principio sustenta y conceptúa el organismo humano como poseedor de gran plasticidad y flexibilidad, que le permite efectivamente modificarse estructuralmente a sí mismo y desarrollarse de manera impredecible, negando

absolutamente la posibilidad de predecir el desarrollo humano y la clasificación de las personas; ya que desde en este escenario el aprendizaje y desarrollo es entendido en un sentido positivo y ascendente, no regresivo.

Esta propuesta es traducida en el ámbito de la educación como una concepción que va mucho más allá de la escolarización, y que pretende darle nuevos sentidos a los procesos de formación que deben coincidir con las fuerzas y tendencias del nuevo milenio. Ciertas barreras infranqueables para el sistema educativo tradicional, son consideradas en este escenario como factores perfectamente aceptables y manejables para un desarrollo óptimo en todos los sentidos. Uno de sus postulados más optimistas en este sentido es que ningún niño/a, joven o adulto que no ha tenido la ocasión de aprender puede ser juzgado igual que otro que la tuvo.

Factores negativos considerados habitualmente como dificultades insuperables, tales como los que puede traer la herencia, las condiciones genéticas, las anomalías cromosómicas, la edad extraescolar, los ambientes socio-culturales deprivados, etc., difícilmente manejados y que influyen poderosamente en el escenario educativo, pueden ser superados por la posibilidad de modificación si se otorgan las condiciones para la generación de experiencias positivas y sinérgicas de aprendizaje mediado. Se trata de una interacción altamente significativa que definitivamente cambia la orientación del desarrollo cognitivo y afectivo de modo significativo (Feuerstein, R. 1993).

El Dr. Reuven distingue factores etiológicos determinantes en el desarrollo cognitivo del ser humano: las determinantes distales y proximales. Los determinantes distales están constituidas por tres grupos de factores: los factores endógenos que incluyen factores hereditarios, genéticos y orgánicos; los factores endo-exógenos que incluyen la maduración y el balance emocional y los factores exógenos que incluyen los estímulos ambientales, el status socio-económico, el nivel educativo y la diferencia cultural. La etiológica proximal está constituida por dos factores: la presencia o ausencia de experiencia de aprendizaje mediado.



Esquema 2: Factores etiológicos asociados a la Mediación. (Feuerstein, R. y Rand, Y. 1974)

Todos estos factores hacen variar el organismo desde las formas más bajas e inadecuadas de funcionamiento cognitivo hasta los niveles superiores de pensamiento, es decir, pueden influir negativa o positivamente en el desarrollo del individuo según se presenten o no de forma adecuada en su evolución; sin embargo, ninguno de ellos por sí solo determinan directa o indirectamente la naturaleza de los logros del individuo; puede afectar el grado de modificabilidad cognitiva, pero nunca impedir el acceso a ella. (Feuerstein, R. 1980).

Todo lo que circunda al individuo no está estático, de hecho la supervivencia responde a la posibilidad que tienen los estudiantes de responder a situaciones de permanente cambio que les permitan desenvolverse en el medio educativo como en la vida diaria. Esta es una teoría que crea las condiciones para poder llegar a una meta, que debe ser activada de una forma sistemática y continua. Referirse a la modificabilidad humana es hablar de un campo sumamente amplio y no únicamente cognitivo, pues es característica del ser humano modificarse en cualquier ámbito, y la del área cognitiva es apenas una parte de esos múltiples cambios a los que se somete un individuo.

Es importante destacar que esta propuesta no es una directriz para el proceso de aprendizaje, tampoco una receta para ser un mejor educador y lograr buenos estudiantes, sino que es una obra completa e innovadora para el campo educativo, una filosofía optimista que se va en contra de los factores negativos dados por la genética, la maduración o un ambiente adverso. El credo de Feuerstein es que todo ser humano es modificable y para que esto acontezca es preciso entender la mediación como una estrategia de intervención por medio de un mediador que intente producir efectos en el organismo del mediatizado, buscando mejor eficacia en el procesamiento de la información; en este contexto cambia al responsable histórico de la modificabilidad de un individuo, la persona que aprende por la persona que enseña, el educador, quien bajo esta propuesta asume el rol de mediador. (Prieto, M. 1992).

### **3.2.6. Modalidades de Desarrollo Cognitivo.**

Reuven Feuerstein habla de dos modalidades mediante las cuales el organismo humano es modificado, influyendo ambas en el desarrollo de una persona, una es la exposición directa del organismo a los estímulos del ambiente y la otra es la experiencia de aprendizaje mediado.

#### **3.2.6.1. La exposición directa del organismo a la estimulación.**

El organismo en crecimiento, dotado de características psicológicas determinadas genéticamente, se modifica a lo largo de la vida al estar expuesto directamente a los estímulos. Estos estímulos, percibidos y registrados por el organismo, modifican la naturaleza de la interacción del mismo. Consecuentemente en la conducta del sujeto se suceden a lo largo de la vida dependiendo de la naturaleza, intensidad, novedad y complejidad de los estímulos que penetran en el organismo, de manera que cuanto más novedoso sea el estímulo y más intensa la experiencia, mayor será el efecto producido por dicho estímulo en la conducta cognitiva, afectiva y emotiva.

Esta modalidad de cambio no es la única responsable de la totalidad del desarrollo cognitivo del ser humano. La única forma de explicar el desarrollo cognitivo diferencial es considerar, junto con la modalidad de exposición directa, una segunda modalidad de interacción consistente en la experiencia de aprendizaje mediado a través de un mediador que se interpone entre el organismo y el medio para proporcionar al individuo un aprendizaje

organizado y estructurado. Es precisamente esta segunda modalidad la que, a juicio de Feuerstein, puede explicar las diferencias individuales en el desarrollo cognitivo.

### **3.2.6.2. La Experiencia de Aprendizaje Mediado (EAM).**

A esta modalidad se la considera factor crucial para el desarrollo de las funciones cognitivas más elevadas del individuo y para la modificación cognitiva. Esta consiste en la manera en la que se transforma el estímulo emitido por el medio a través de un agente, generalmente profesores y padres. Este agente humano o mediador selecciona los estímulos del medio, los organiza, reordena, agrupa y estructura en función de una meta específica.

En palabras de Vítor da Fonseca (1988), la mediación es una estrategia de intervención que supone una interferencia humana, una transformación, una adaptación, un filtro de los estímulos del mundo exterior hacia el organismo del individuo mediatizado. El individuo mediatizado como un sistema autoplástico, como sistema emocional y cognitivo, entendiéndose que es imposible separar el factor cognitivo de su componente energético-afectivo, es modificado estructuralmente por efecto de ciertas condiciones de atención, de percepción, de focalización y de selección, que son consecuencia de la interacción del mediador.

El resultado de la mediación consiste en la adquisición, por parte del niño/a joven o adulto, de comportamientos apropiados, conjunto de aprendizajes y estructuras operatorias a través de las cuales, respondiendo a la estimulación directa, se modifica su estructura cognitiva de tal forma que los efectos de la experiencia de aprendizaje, a través del mediador, proporcionan al organismo una gran variedad de estrategias y procesos conducentes a la formación de comportamientos que a la vez son prerequisite para el funcionamiento cognitivo. Como consecuencia de aquello el sujeto llega a tomar parte del proceso de aprendizaje de forma activa, como procesador de la información y estando abierto a la modificabilidad cognitiva.

Ambas modalidades de desarrollo cognitivo no se dan de manera aislada, sino que existe un vínculo entre ambas, y esta relación puede expresarse de la siguiente forma en palabras de Feuerstein (1975) "cuanto mayor sea la experiencia de aprendizaje mediado y más pronto se someta al niño/a dicha experiencia, mayor será la capacidad del organismo para ser modificado, además podrá utilizar eficazmente toda la estimulación directa a la que

está sometido todo organismo; por el contrario, cuanto menor sea la Experiencia de Aprendizaje Mediado que se ofrezca al sujeto, tanto cualitativa como cuantitativa, menos será la capacidad del organismo para ser modificado y para utilizar la estimulación”.

Desde la perspectiva de la Modificabilidad Cognitiva Estructural el desarrollo vendría expresado mediante la fórmula S – H – O – H – R, es traducida como Estimulo – Humano – Organismo – Humano – Respuesta, en donde (S) es la fuente de estimulación externa, (H) es el mediador humano que selecciona los estímulos, (O) es el organismo del individuo en crecimiento y (R) es la respuesta que emite el sujeto después de que la información ha sido elaborada.

Continuando con la idea anterior, se explica que el mediador humano es quien se interpone entre los estímulos y el organismo, así como también entre el organismo y la respuesta, para lograr la Modificabilidad Cognitiva Estructural. En este sentido el factor de la mediación es determinante pues impide que la persona se limite a seleccionar únicamente lo que necesita para ese instante sino que procura crearle un desequilibrio que predisponga a enriquecer el esquema mental del estudiante. (Feuerstein, R. 1980).

Para lograr entender cuál es el cambio que propone la teoría de Feuerstein en relación a otras teorías en la línea psicológica y educativa es necesario establecer un paralelismo con puntos de vista en los cuales el aprendizaje se sucede en una línea totalmente diferente, por ejemplo, para el conductismo, el desarrollo cognitivo y aprendizaje es entendido con la fórmula Estimulo – Respuesta (E – R). Desde un punto de vista cognitivista, Piaget considera el desarrollo cognitivo como resultado de la interacción entre los estímulos y el organismo, por lo que el enfoque Piagetano podría expresarse de la siguiente forma Estimulo – Organismo – Respuesta (E – O – R). El valor de la mediación humana no se tiene en cuenta en estas teorías, motivo por el cual es aprendizaje depende del desarrollo.

Una descripción del modelo teórico de la EAM puede entenderse de la siguiente forma:

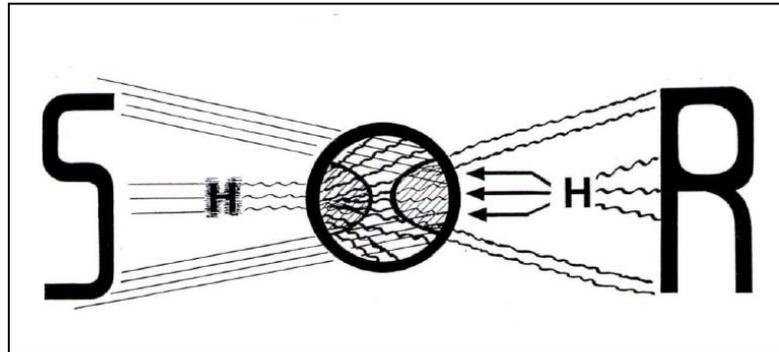
S -> Estímulos mediados por el mediador, quien asegura la generación de óptimas condiciones de interacción, creando formas de percibir, de establecer comparaciones con otros estímulos, conduciendo al individuo en la adquisición de comportamientos adecuados,

en la mejora de estrategias cognitivas, hábitos organizados y sistemáticos, mejores formas de enfrentar aprendizajes.

H -> Mediador humano se interpone entre el estímulo y el organismo, seleccionando, reordenando, organizando, transformando, ofreciendo estímulos, orientando hacia conductas cognitivas más eficaces.

O -> Organismo del sujeto percibe, elabora y responde a los diferentes estímulos que llegaron al azar en forma directa o mediadamente.

R -> Respuestas emitidas por el individuo frente a los diferentes estímulos que llegaron a su organismo.



Esquema 2: Modelo de Experiencia de Aprendizaje Mediado. (Feuerstein, R. 1993).

Considerar el aprendizaje mediado como un factor de vital importancia en el desarrollo cognitivo, supone dar sustento teórico al fenómeno de la reversibilidad, al menos parcial, de los procesos cognitivos del sujeto con algún grado de dificultad, siempre que se actúe bajo determinadas condiciones de intervención. El desarrollo cognitivo diferencial de cada sujeto no es solo el resultado del proceso de maduración del organismo sino que requiere además del efecto combinado de la exposición directa al mundo y de la experiencia de aprendizaje mediado.

La mediación y la modificación son dos términos que están estrechamente relacionados, ya que la modificación que logre el individuo será en gran parte producto de la mediación y de la flexibilidad que tenga para aceptarla. Toda modificación es un cambio cualitativo intencionado, un cambio estructural cambia el repertorio del individuo, implica una

nueva tendencia, necesidad, capacidad, orientación o dirección en el quehacer. En educación, un mediador debe asegurarse que lo que el niño/a aprenda promueva un cambio estructural: cambio que implica predisponerse ante la mediación de tal forma de aprovechar todas las fuentes de estimulación que se tienen alrededor, sumando a ello el factor afectivo-motivacional. (Tébar, L. 2003)

### **3.2.7. Criterios de Mediación.**

La Experiencia de Aprendizaje Mediado debe adaptarse a las necesidades y a las metas a las cuales se quieran llegar en el contexto educativo es tarea del educador seleccionar los estímulos propicios y necesarios para cada situación de aprendizaje que desarrollara con sus estudiantes. Por lo tanto, no implica una improvisación al azar, sino que requiere de una formación, planificación e intencionalidad clara por parte del educador, que permita el desarrollo de un proceso organizado y el cumplimiento de los objetivos educativos propuestos.

Todo educador que se circunscriba en su quehacer pedagógico a los postulados de la teoría de Modificabilidad Cognitiva Estructural y Experiencia de Aprendizaje Mediado debe internalizar la concepción de educación, desarrollo y aprendizaje que desde ella se desprende, ciñéndose a las consideraciones y criterios que propone para el desarrollo de un rol mediador y una praxis educativa activa, modificante y significativa.

Reuven Feuerstein establece doce criterios de mediación, que en educación coinciden con un carácter netamente pedagógico y permiten enmarcar la interacción educativa. Los tres primeros criterios que se presentan se consideran indispensables en la EAM, debiéndose encontrar presentes en todas las culturas, ya que permiten crear modificabilidad, flexibilidad y capacidad para el cambio. Los demás criterios son los que crean la diversidad cultural, sin embargo, todos son complementarios e imprescindibles. (Feuerstein, R. 1979).

#### **1. Intencionalidad y Reciprocidad**

Este primer criterio se definiría como la condición básica para llevar a cabo cualquier experiencia de aprendizaje (Feuerstein, R. 1980). La intención por parte del mediador consiste en implicar al sujeto en la experiencia de aprendizaje, de forma que es el mediador el que selecciona y organiza la información para conseguir los objetivos fijados. En este

sentido, la función del educador no solo se limita a que el estudiante perciba y registre la estimulación, sino que además determine ciertos cambios en la manera de procesar y de operar sobre la información.

La EAM permite establecer metas y seleccionar los objetivos de manera que el individuo perciba e intérprete los estímulos de forma significativa. El mediador se plantea una “interacción intencionada” y trata de compartir las intenciones con el sujeto en un proceso mutuo que implica el conocimiento del enriquecimiento y desarrollo por parte de los dos. Este debe tener conciencia de la intención específica que se tiene con el estudiante, las intenciones y razones de esta, así como también comprobar que esté preparado para recibir los estímulos escogidos e involucrado en la interacción.

## 2. Trascendencia

La naturaleza trascendente en la mediación va más allá de la necesidad inmediata que originó la acción o actividad en cuestión. En toda situación de aprendizaje se debe proporcionar a los sujetos una serie de dispositivos verbales que le ayuden a resolver la actividad presente, sin olvidar que le han de servir para otras situaciones de aprendizaje. Esto implica enseñar al estudiante una conducta de estructuración para que, en el futuro, pueda utilizar los conocimientos almacenados previamente. Al mismo tiempo esto ayudará al sujeto a pensar acerca de la actividad que está realizando, a descartar la información superflua y a utilizar solo lo esencial para la solución del problema.

La trascendencia se refiere a que la mediación debe extenderse más allá de la necesidad inmediata que la originó, implica relacionar una serie de actividades del pasado con el futuro o, lo que es lo mismo, la trascendencia de un conocimiento exige un cierto nivel de generalización de la información; lo cual permite al individuo la aplicación de esas habilidades y prerrequisitos a otras áreas académicas, vocacionales y de la vida en general. Todo esto se consigue a través de una orientación hacia niveles más altos que son necesarios para acceder a las necesidades inmediatas.

## 3. Significado

Consiste en presentar las situaciones de aprendizaje de forma interesante y relevante para el sujeto, de manera que este se implique activa y emocionalmente en la tarea. Tiene

que ver con la necesidad de despertar en el sujeto el interés por la tarea y que conozca la importancia y la finalidad que ésta tiene para su aprendizaje. Para esto, el mediador debe desarrollar y fortalecer un lazo afectivo poderoso, a modo de posibilitar la aceptación y la apertura del sujeto a la recepción del estímulo de modo que penetre su sistema de significados. En definitiva, el criterio de significado incluye tres requisitos: a) despertar en el estudiante el interés por la tarea en sí; b) discutir con el sujeto acerca de la importancia que tiene dicha tarea; c) explicarle la finalidad que se persigue con las actividades y con la aplicación de las mismas.

En este sentido, David Ausubel (1978) y Jerome Bruner (1972), hablan de aprendizaje con significado como una forma eficaz de procesar la información. Es aquí donde el profesor ha de provocar en los estudiantes una serie de conexiones entre los nuevos conocimientos y los existentes para que entiendan el proceso a través del cual se produce el conocimiento. Desde ahí que el aprendizaje con significado consiste en un proceso que relaciona la nueva información con la existente en la estructura cognitiva, es decir, las experiencias previas. El aprendizaje significativo se relaciona con el meta-aprendizaje, que trata la verdadera naturaleza del aprender a aprender.

#### 4. Sentimiento de Competencia

Esta es una característica fundamental de la experiencia de aprendizaje mediado, en el sentido de que a través de ella se intenta potenciar al máximo el aprendizaje de los niños/as, aun cuando estos se creen incapaces para aprender. Los estudiantes que precisamente muestran una falta de competencia (generalmente los deprivados socio-culturalmente y en situación de vulnerabilidad, aquellos en situación de discapacidad o con problemas de aprendizaje) tienen una baja auto percepción y se creen incapaces de realizar cualquier tarea que exija un cierto esfuerzo.

El sentimiento de competencia está estrechamente relacionado con la motivación, en la medida en que esta es crucial para que suceda el aprendizaje; es la motivación intrínseca la que permite la formación de hábitos y a la vez despierta en el sujeto una atracción y gusto por las tareas en sí. Este sentimiento de competencia, sin embargo, no significa competitividad, sino que esta se rechaza de base. El mediador al intervenir comunica de

hecho y de forma objetiva el progreso que va haciendo el estudiante y organiza las acciones que este puede alcanzar con éxito, adaptando la tarea a la capacidad del sujeto.

## 5. Regulación y Control del Comportamiento

La experiencia de aprendizaje mediado implica pensar en qué tipo de actividades o tareas se van a realizar. El criterio de regulación exige en este sentido, por parte del sujeto, obtener la información de los conocimientos precisamente adquiridos, la utilización de los mismos dándoles una forma y coherencia, y la expresión de dicha información a través de un proceso de razonamiento. Estrechamente relacionada con la regulación de la conducta esta la familiaridad con el problema, la complejidad y la modalidad de presentación de la información.

Permite posibilitar que el estudiante sea más autónomo en el control de sí mismo, cuidando de que no sea demasiado impulsivo o demasiado lento; entendiendo que el niño/a debe ser capaz de ajustar su velocidad a los requerimientos de la tarea que realiza. Esta mediación difiere del control externo del comportamiento, no vuelve al niño/a dependiente del control externo sino que intenta volverlo más autónomo e independiente en la tarea. La regulación se va adquiriendo de forma gradual y continua en el proceso de resolución de problemas y está relacionada directamente con la motivación y confianza en sí mismo.

A través de la mediación de regulación, el estudiante puede establecer un periodo de latencia entre el estímulo y la respuesta, en este sentido el mediador tiene la labor de enseñar a los estudiantes qué hacer, cómo, cuándo y por qué hacerlo. Todos estos procesos meta-cognitivos ayudan al sujeto a conocer sus propios conocimientos a la vez que permite llegar a la trascendencia y al significado del aprendizaje.

## 6. Participación Activa y Conducta de Compartir

Este criterio apunta a la interacción que se establece entre el mediador/profesor y el sujeto/estudiante. El profesor debe compartir las experiencias de aprendizaje con los estudiantes, intentando situarse en el lugar de éstos. Cuando el mediador se incluye como uno más del grupo se potencia más la oportunidad de las discusiones reflexivas. Es decir, el profesor y el estudiante pueden pensar juntos acerca de cómo resolver la tarea, entendiendo

siempre que el educando a de percibir al docente como otro aprendiz más, de forma que pueda discutir con él los problemas que se encuentra en las actividades. Aunque el profesor, como experto en educación, ha de dirigir y encauzar la discusión sin dar la solución de forma inmediata, ya que de lo contrario el estudiante se hará dependiente y, consecuentemente, será incapaz de utilizar su pensamiento de forma propia e independiente.

Facilitar la experiencia de compartir tiene un aspecto netamente cognitivo y ese compartir es para dar opiniones que son necesarias en todos los procesos intelectuales para reunir, elaborar y transmitir información. Por otro lado también tiene un aspecto emotivo que se relaciona con crear un sentido de pertenencia, de “nosotros”, lo cual estimula al estudiante a comprometerse en una interacción de aprendizaje, adquiriendo un mejor desempeño. Y por último tiene un componente social que estimula la relación con otras personas, lo que implica retroalimentación mutua, dar y recibir, permitir ser mediado por otro. La mediación, a través de una intervención orientada hacia la conducta compartida, permite enseñar el respeto mutuo, es decir, que los estudiantes aprendan a tener en cuenta las necesidades y puntos de vista diferentes al propio.

## 7. Individualización y Diferencia Psicológica

Este criterio apunta directa y únicamente a promover la toma de conciencia de que cada persona es un “yo”, diferente a las personas que lo rodean. La individualización es un criterio que promueve el desarrollo autónomo de la persona y de su personalidad reconociendo diferencias individuales, las variadas habilidades, los dones especiales y los distintos estilos de aprendizaje y comportamiento como factores positivos del ser humano. Consiste en aplicar modelos de aprendizaje en función de las diferencias individuales o estilos cognitivos.

El principio de individualización que contempla la experiencia de aprendizaje mediado implica apoyar al estudiante y aceptarlo como individuo único y diferente, considerándolo como participante activo del aprendizaje, capaz de pensar independientemente y de modo diferente con respecto a otros. Además, exige que el mediador contemple y acepte las diferencias individuales y los estilos cognitivos de sus estudiantes, diseñando procedimientos para potenciar las respuestas divergentes, animando el pensamiento independiente y original.

## 8. Búsqueda, Planificación y Logro de Objetivos

Este criterio implica procesos cognitivos superiores de pensamiento que van más allá de las respuestas inmediatas. En este sentido, la mediación va dirigida a conseguir que los sujetos orienten su atención al logro de metas futuras, más allá de las necesidades del momento. En el aula, el mediador anima a los estudiantes a establecer metas a corto y a largo plazo, establece metas individuales e insiste en que los sujetos se esfuercen por conseguirlas. Esto lleva a la perseverancia, paciencia y diligencia en el logro de metas, a la vez que favorece el desarrollo de los hábitos de estudio.

La mediación de todas estas conductas exige la planificación de los objetivos, por tanto, se fomenta la necesidad de revisar y modificar los objetivos en función de las circunstancias. Es decir, la mediación de la búsqueda, planificación y logro de los objetivos requiere proceso y mecanismos de autorregulación y autocorrección de la conducta. Significa el tomar conciencia de que las personas en general hacen las cosas con un objetivo en mente, por ende lo fundamental aquí es el mediador tome conciencia del objetivo y las metas que el niño/a quiere alcanzar en la tarea, colaborando en la definición de los pasos necesarios para lograrlo.

## 9. Comportamiento del Desafío

El objetivo de este criterio apunta a promover una actitud de apertura ante las situaciones nuevas, desconocidas y complejas; aceptando aunque tratando de superar la resistencia a lo nuevo y la tendencia a mantenerse en lo conocido, compartiendo actividades que signifiquen un reto. La importancia radica en crear un clima en el que esté permitido equivocarse y cometer errores, siempre que se aprenda de ellos.

El mediador anima al estudiante a buscar lo que hay de novedoso en la tarea respecto a otras ya realizadas; a solucionar problemas de forma diferentes, para despertar el gusto por lo nuevo y complejos; la novedad implica un mayor grado de complejidad. Por tanto, en la experiencia de aprendizaje mediado se fomenta la curiosidad intelectual, la originalidad y la creatividad o pensamiento divergente.

## 10. Conocimiento del Ser Humano como Entidad Cambiante

Tiene relación con hacer que el estudiante tome conciencia de que la gente cambia permanentemente a pesar de factores como la edad, familia, situación socio-cultural, etc. La idea es que el propio niño/a tome conciencia de su propia capacidad de cambio implicado en sus experiencias de aprendizaje; ya que las personas que creen que es posible cambiar se esfuerzan por crear las condiciones necesarias generadoras de cambio y están mejor preparadas para enfrentar situaciones nuevas y diferentes.

En este punto el mediador ha de hacer consciente al estudiante de que puede cambiar su propio funcionamiento cognitivo, hace que tenga un conocimiento objetivo de sí mismo y de su potencial de cambio. Debe interiorizarlo en toda actividad, interiorización que es gradual entendiendo que en un principio el adulto guía y controla la actividad, pero paulatinamente es el estudiante quien debe tomar la iniciativa y controlar todo su cambio. El individuo ha de llegar a auto-percibirse como sujeto activo, capaz de generar y procesar información, así como también de auto regular su propia conducta.

## 11. Alternativa Optimista

Consiste en que toda situación en la cual no se sabe que ocurrirá, es posible proponer que se escoja la posibilidad de un desenlace positivo; cuando la gente piensa que una determinada situación o tarea se resolverá de manera positiva, tiende a esforzarse más en la búsqueda de alternativas, activando así las funciones cognitivas. En definitiva, una actitud positiva genera la energía y convicción necesaria para seguir adelante.

## 12. Sentido de Pertenencia a la Especie Humana

El sentido de pertenencia es la base desde la cual el niño/a se ve a sí mismo en relación con los demás. Este criterio apunta a crear un sentido de continuidad de generación en generación, posibilitando así la apertura y la tolerancia necesaria en relación a otras personas, grupos y/o contextos. Este punto es fundamental para oponer resistencia a la tendencia de alienación.

### 3.2.8. Funciones Cognitivas.

Las funciones cognitivas son esencialmente estructuras psicológicas y mentales que tienen componentes tanto estáticos como dinámicos importantes, que se expresan en dos formas básicas: invocando conductas de esfuerzo de orientación funcional y activando procesos de auto-transformación por medio de los cuales la función gana fuerza, rapidez y valor adaptativo creciente. Estas se evidencian en las tres fases del acto mental: la fase de entrada, elaboración y salida de la información y son consideradas como los pre-requisitos básicos de la inteligencia.

La adquisición de las funciones y procesos cognitivos sirve para la interiorización de la información y permite la autorregulación del organismo. La interiorización es el pilar básico del aprendizaje y de la adaptación y, por tanto, de la inteligencia. Las funciones cognitivas como actividades del sistema nervioso explican, en parte, la capacidad de la persona para servirse de la experiencia previa en su adaptación a nuevas situaciones. (Feuerstein, R. 1979)

El modelo Integrativo de la Función Cognitiva (FU), incluye entre sus componentes básicos la «Capacidad» (CA), la cual es una característica innata o una habilidad adquirida por el individuo que hace posible tener éxito en una tarea dada o realizar una acción en un nivel dado de complejidad; la «Necesidad» (NE), que se refiere al sistema psicológico energizador que provoca acción en el individuo y lo hace actuar sobre el medio interno y externo de una manera específica; y por último la «Orientación» (OR), que es el componente direccional de la función cognitiva y determina la elección del dominio de contenido, escenario o marco de referencia hacia el cual se dirigen los esfuerzos para la solución de problemas.

En las funciones cognitivas interviene directamente la Experiencia de Aprendizaje Mediado. En palabras del propio Feuerstein (1977) la falta de este tipo de experiencia produce una serie de funciones cognitivas deficientes, bloqueando el acceso a las funciones cognitivas más elevadas. Las dificultades de estas funciones reflejan las limitaciones en el campo cognitivo a nivel conceptual, procedimental y actitudinal. Las funciones cognitivas deficientes se han clasificado en los tres niveles del acto mental.

Las funciones cognitivas deficientes deben considerarse como resultado de una carencia o insuficiencia de mediación o experiencia de aprendizaje. Estas dificultades son la causa del comportamiento cognitivo retrasado que se manifiesta en ciertos sujetos, en este caso estudiantes. El conocimiento y la naturaleza de estas funciones deficientes es básico para el educador ya que: son la base para poder realizar una evaluación y comprensión de las causas del rendimiento y como a través de la acción del mediador es posible potenciarlas y promover su desarrollo.

Tres son las categorías en las que se presenta las funciones con dificultades: deficiencias en la fase de entrada (input), deficiencias en la fase de elaboración y deficiencias en la fase de salida (output). Como una cuarta categoría se añaden los influyentes factores afectivo-motivacionales que se relacionan con las tres fases anteriores. Feuerstein plantea que se interrelacionan de la siguiente manera: El input y el output son determinantes periféricos de los procesos cognitivos, la elaboración tiene una posición más central y es considerada esencial en el funcionamiento cognitivo. En la base de todas ellas está la dimensión emotiva y el componente afectivo-motivacional, que matiza y orienta la conducta de aprendizaje.

A continuación se exponen las funciones cognitivas definidas por Reuven Feuerstein(1980) y sus posibles deficiencias:

## I. FASE DE INPUT

La fase de input o entrada es el estado del acto mental en el que se acumula la información. En consecuencia las dificultades de esta fase comprenden aquellas que tienen que ver con la cantidad y calidad de los datos reunidos por el sujeto que intenta captar los elementos de un problema para llegar a resolverlo e incluso apreciar la naturaleza del mismo. Entre ellas se encuentran:

### 1. Percepción vaga y superficial de los datos

Tiene relación con un conocimiento pobre e impreciso de los datos de la información. Los estímulos son percibidos parcialmente o globalmente, con pobreza de detalles, de precisión y/o una delimitación mal definida. La percepción de los estímulos está marcada por una imprecisión de las dimensiones que los caracterizan o definen, lo cual se evidencia en una carencia de claridad, baja calidad de agudeza y una insuficiencia de los datos necesarios para los procesos de diferenciación y descripción.

La percepción borrosa, confusa e imprecisa depende de la manera en que se perciben las realidades. La percepción clara de un estímulo supone captar favorablemente sus características cualitativas y cuantitativas. Una percepción confusa afecta el proceso de aprendizaje y del conocimiento, ya que incide directamente en las demás fases.

El proceso de percepción puede ser largo o corto, lento o rápido en relación con el tiempo y esfuerzo que exige. La percepción demanda concentración y atención para evitar la superficialidad e imprecisión.

### 2. Comportamiento exploratorio no planificado, impulsivo y asistemático

Es la incapacidad para seleccionar y tratar con orden las características básicas, relevantes o necesarias para solucionar un problema. Una exploración parcial o fragmentaria lleva a apreciaciones inexactas.

La impulsividad es una de las principales causas del error, sin embargo esta no supone la incapacidad para atender. Es una forma incorrecta de aplicación que se manifiesta en la insuficiente definición de los problemas, en la falta de orientación en los objetivos y una exploración desorganizada.

### 3. Carencia o deficiencia de instrumentos verbales

Se relaciona con la dificultad para utilizar con precisión y claridad el vocabulario necesario para formular, describir o denominar una experiencia en los términos más adecuados. La ausencia de código verbal reduce la calidad y cantidad de la información recogida.

Tener instrumentos verbales adecuados es indispensable para la recepción, almacenamiento, elaboración y expresión de la información, así como también para la descripción de relaciones, las respuestas a preguntas cognitivas y la generalización de elementos percibidos; por ende todos aquellos procesos dependerán de la comprensión de conceptos y significados.

### 4. Carencia en la orientación espacial y temporal

Se trata de no manejar correctamente los referentes que hacen trascender del aquí y ahora. Son el resultado de insuficientes modos de representación, proyección y

conceptualización de las relaciones existentes entre objetos y/o eventos según su dirección, orden de aparición y proximidad.

No sentir la necesidad de ordenar, reunir, comparar o establecer relaciones supone una dificultad, y en consecuencia se tendrá una percepción episódica de la realidad. La falta o el empleo incorrecto de conceptos espaciales y temporales afectan la capacidad de hacer uso, de manera precisa, de los datos captados. El tiempo y el espacio ayudan a definir las percepciones.

#### 5. Carencia o deficiencia de conservación, constancia y permanencia del objeto

Se trata de presentar deficiencias en la constancia y permanencia de los objetos cuando éstos experimentan variaciones en alguno de sus atributos (tamaño, forma, cantidad, dirección) o dimensiones. La conservación deficiente de constantes suele estar asociada a una percepción episódica de la realidad, donde los acontecimientos y objetos no son relacionados unos con otros. Implica cierta irreversibilidad del pensamiento.

La permanencia de la percepción depende especialmente de la capacidad para conservar la constancia de los objetos pese a sus variaciones; dicha estabilidad se produce cuando capta la variación como efecto de una transformación de los atributos que no cambia la identidad del objeto.

#### 6. Carencia en la necesidad de precisión y exactitud

Pueden distinguirse dos tipos de categorías de imprecisión: los datos extraviados y los datos distorsionados. En la primera categoría, el individuo no tiene el cuidado de reunir todos los datos que le son ofrecidos y por lo tanto no puede usar la información cuando tiene que producir una respuesta o establecer relaciones. La imprecisión de este modo se manifiesta en recopilación o trasmisión parcial de datos.

En la segunda categoría, la imprecisión puede ser resultado de una distorsión de ciertas dimensiones; en este caso los datos no están extraviados, sino que se usan aproximaciones más que atribuciones precisas. Puede haber precisión defectuosa o carencia de ella, no solo porque no es experimentada como necesaria sino también como resultado de deficiencias en otras funciones.

## 7. Dificultad para considerar dos o más fuentes de información a la vez

La falta de consideración y utilización simultánea de dos o más fuentes de información a la vez, puede aparecer en las tres fases del acto mental. En la fase de input el sujeto tendera a focalizar su atención, solamente a una dimensión o alternativa, quedando su funcionamiento limitado a la simple identificación o reconocimiento de los elementos percibidos.

En la fase de elaboración el sujeto tendera a referirse constantemente a cada fuente de información por separado, ya sea sucesiva o alternativamente, pero no simultáneamente, lo que hará que el proceso sea defectuoso, sin establecimiento de relaciones. En la fase de output el uso de dos o más fuentes de información es un prerrequisito para la descentración o la capacidad de salirse de sí mismo, por ende las dificultades se expresaran en respuestas egocéntricas.

## II. FASE DE ELABORACIÓN

La fase de elaboración comprende aquellas dificultades que impiden a la persona hacer uso eficiente y eficaz de los datos disponibles, es decir, existen problemáticas que obstruyen la elaboración correcta de la información. Entre ellas se encuentran:

### 1. Dificultades para percibir la existencia de un problema y definirlo

Tienen relación con una incapacidad para darse cuenta de cualquier situación problemática. Implica no establecer una relación adecuada entre diferentes fuentes de información, no distinguir una contradicción o una incompatibilidad entre relaciones recientemente establecidas.

La dificultad para reconocer y definir un problema adecuadamente, puede deberse a la incapacidad para comprender el equilibrio existente en una situación dada. Si el desequilibrio no produce en el individuo una conciencia del cambio que opera en su estado interno, no se experimentara la existencia del problema.

Tomar conciencia de un problema y de su naturaleza significa establecer una relación entre diferentes fuentes de información y distinguir una contradicción o incompatibilidad de la relación establecida. Un individuo que percibe de manera aislada y episódica, que no siente la necesidad de comparar, combinar, relacionar, no percibirá el desequilibrio y la incongruencia entre elementos, por ende no tendrá conciencia de la

existencia del problema y tampoco sentirá la necesidad de estructurar y organizar la información para definirlo.

## 2. Dificultad para distinguir datos relevantes de irrelevantes

La relevancia o irrelevancia de los datos o estímulos es una función relacionada a las metas específicas, por lo tanto antes de catalogar si alguien es capaz o incapaz de discriminar la relevancia de datos es necesario primero definir los objetivos. La relevancia e irrelevancia de estímulos es una función directa de la intencionalidad y del grado de orientación de la meta o actividad mental del individuo.

Para poder resolver correctamente un problema es inevitable que se sepa y se pueda descifrar el nivel de importancia de los datos. La falta de discriminación frente a unidades pertinentes o no pertinentes, puede deberse a una definición confusa o inadecuada del problema, lo que significa a su vez, que no ha habido claridad en el objetivo

## 3. Carencia de conducta comparativa espontánea

Se trata de la carencia o deficiencia en la búsqueda espontánea de diferencias y semejanzas entre estímulos de cualquier tipo; no se siente la necesidad de comparar, se tiende a identificar y enunciar las dimensiones de cada estímulo separadamente, sin establecer relaciones. Una deficiencia de conducta comparativa espontánea, limita el conocimiento a los procesos más elementales.

Por medio del producto de la conducta comparativa espontánea, un individuo es capaz de ir más allá de su experiencia perceptual inmediata y establecer deducciones lógicas que lo conducen al pensamiento abstracto, proporcional e hipotético; y asegura la organización e integración de diferentes unidades de información en un mismo pensamiento debidamente coordinado.

## 4. Estrechez del campo mental

Se relaciona con la incapacidad o limitación para usar diferentes unidades de información, poder procesarlas, conceptualizarlas, entenderlas y relacionarlas (cobertura pequeña). La estrechez del campo mental da lugar a que una información previamente adquirida se pierda cuando la persona dirige su atención a otros puntos derivados de la misma fuente informativa.

Al estar presente esta dificultad en ciertas tareas los individuos tendrán dificultades para restituir elementos registrados con anterioridad en el momento en que se les solicita recordar la nueva información adquirida. A nivel de memoria hay una pérdida de fragmentos de información previamente adquiridos una vez que el individuo traslada su atención a otra información.

#### 5. Percepción episódica de la realidad

Una percepción episódica de la realidad se relaciona con una percepción insuficiente que afecta la búsqueda, agrupación, organización, proyección y recapitulación de la información. Percibir el mundo de forma episódica significa que cada objeto o evento es experimentado de forma aislada, único e inconexo, sin ningún intento de relacionarlo o vincularlo a experiencias previas o anticipadas en tiempo y espacio. Refleja una actitud pasiva, superficial ante los estímulos y conduce a la pérdida de motivación para compararlos, relacionarlos e integrarlos en otros contextos.

Aprehender un evento de forma episódica lo reduce a dimensiones vagas e indefinidas, con muy poca relación de sus características relevantes con otros eventos que pueden haberlo precedido o que pueden seguirlo.

#### 6. Carencia o deficiencias de interiorización

Esta deficiencia aparece cuando la tarea a realizar está absolutamente invadida por sus características concretas y que la conducta no alcanza la abstracción y la generalización. El individuo se mantiene en un bajo nivel de abstracción, emplea los símbolos, signos y conceptos solo en un sentido muy limitado. Se apoya sobre sus percepciones y da respuestas situadas exclusivamente a nivel concreto.

Esta aproximación concreta se refleja en los limitados intentos por evocar una realidad que no es accesible por los sentidos, para representarse o recordar lo que no está presente en su campo perceptivo. La ausencia o insuficiencia de interiorización afecta seriamente la representación de futuro y la realización de una transformación.

#### 7. Restricción del pensamiento hipotético y carencia de estrategias para verificar hipótesis

Dificultad para generar, establecer o rechazar hipótesis, buscar diferentes alternativas para explicar los fenómenos y para actuar conforme a dichos planteamientos, así como para buscar evidencias lógicas que permitan demostrar y defender la propia

opinión con respecto a otras. Afecta la capacidad para establecer relaciones, anticipar resultados y utilizar diversas formas de pensar. Provoca una formulación inadecuada de las razones que llevan a las conclusiones debido a la falta de necesidad de explicar los fenómenos incongruentes.

El pensamiento hipotético indica capacidad para establecer relaciones y formar diversas formas de pensar y proyectar, adelantando los resultados si se parte de una u otra posibilidad. Si la persona se limita a los datos concretos, a lo inmediato, se queda en la experiencia directa de la realidad, sin sentir la necesidad de abstraer, analizar o crear otros caminos para hallar posibles soluciones.

#### 8. Deficiencias en la planificación de la conducta

Implica dificultades en la capacidad para planificar los pasos con detalle, ordenar en secuencias, enumerar y recapitular actividades así como anticipar una respuesta. Es la imposibilidad de tender un puente entre el presente y el futuro para establecer metas distantes temporal y espacialmente del “aquí y ahora”. Una deficiencia en la conducta de planificación y anticipación, puede deberse a una insuficiente representación e interiorización, como también a una falta de verificación. La impulsividad también es uno de los factores importantes en una conducta no planificada.

La falta de conducta planificada se refleja en la no organización de los datos, la propensión a responder a cada estímulo de manera episódica y fragmentada; recíprocamente la tendencia a responder inmediatamente y sin reflexionar no permite elaborar una respuesta que integre varios elementos de los diferentes estímulos concordantes con el objetivo que se quiere lograr.

#### 9. Dificultad en la elaboración de categorías cognitivas

Tiene relación con la dificultad para organizar los datos que se han reunido de forma concreta en conceptos y principios abstractos expresado en categorías cognitivas superiores; las funciones de categorización requieren de la comparación, conservación, clasificación, percepción analítica, el uso simultáneo de varias fuentes de información y por sobre todo la utilización de conceptos e instrumentos verbales.

#### 10. Dificultad o carencia de la necesidad de conducta sumativa

Se relaciona con considerar y usar los estímulos registrados de forma aislada, percibiéndolos como únicos. Se trata de la tendencia a no recapitular, de la dificultad para realizar una síntesis de toda la realidad o información disponible al momento de resolver una tarea. Se manifiesta en una incapacidad para rendir cuentas espontáneamente de los sucesos con los que se enfrenta, incluso con aquellos con los que se está familiarizado.

No es propiamente una dificultad técnica o cultural, más bien es reflejo de la falta de capacidad para resumir la propia realidad, como condición necesaria en la expresión y organización de su interacción con los estímulos. La conducta sumativa o capacidad de síntesis hace referencia a los aspectos cualitativos y cuantitativos, y tiene un gran valor condicionante para las operaciones lógicas.

#### 11. Insuficiencia en la necesidad de establecer relaciones virtuales

Se trata de la dificultad para establecer relaciones entre objetos y/o sucesos en función de las propias necesidades o por referencia de otros modelos. Hay situaciones en las que las relaciones no vienen dadas por la naturaleza de los elementos que participan en ello, sino porque los sujetos las establecen, es decir, proyectan relaciones a las que se les llaman relaciones virtuales.

La falta de necesidad de buscar relaciones es una expresión operativa de una percepción episódica de la realidad. La deducción de una relación es el resultado de procesos como la comparación, sustitución y/o categorización.

### III. FASE DE OUTPUT

La fase de output o salida comprende aquellas dificultades que afectan o limitan la expresión de los resultados obtenidos en la fase de elaboración, ya sea en ideas o ejecuciones motoras. Entre ellas se encuentran:

#### 1. Modalidad de comunicación egocéntrica

Se refiere a una comunicación defectuosa, como consecuencia de la forma en la cual un individuo considera a aquel con quien está involucrado en la interacción. Una actitud egocéntrica se traduce en dificultad para producir respuestas completas, reducidas a un mínimo estricto, con vacíos de detalles, ambigüedad y poca o ninguna evidencia lógica. El

sujeto limita sus respuestas a una reducida escala de necesidades, encuentra dificultad en considerar el punto de vista del otro e imagina o da por hecho que el otro sabe lo que él sabe.

La comunicación egocéntrica es consecuencia de una falta de diferenciación que no le permite al individuo ver a otro como diferente de sí mismo. Esta diferenciación es una condición necesaria para hacer la comunicación explícita, y para producir toda la evidencia requerida para la comprensión por parte del oyente de la información que es transmitida.

## 2. Dificultad en la proyección de relaciones virtuales

Las deficiencias para proyectar las relaciones virtuales tienen que ver con aquellas relaciones que han sido establecidas y aprendidas, pero aún no se han aplicado al manejo de una nueva situación. Se manifiesta cuando el sujeto no percibe las relaciones posibles entre elementos o relaciones que ya ha aprendido, o para crear relaciones nuevas, diferentes de las percibidas originalmente. Tiene que ver también con la dificultad para aplicar relaciones que han sido reconocidas y agrupadas en la fase de elaboración a nuevas situaciones.

Las relaciones ya existen “virtualmente” el individuo, pero deben proyectarse en un contexto determinado, dentro de una constelación específica de objetos y eventos. Así, esta dificultad involucra la necesidad de restaurar un conjunto dado y entonces cambiarse, de un tipo de relación a otro, según sea requerida por las nuevas tareas que afronta el individuo.

## 3. Bloqueo en la comunicación de respuestas

Se trata de la imposibilidad de expresar una respuesta aun cuando ésta sea evidente para el sujeto y/o se haya elaborado correctamente. Este bloqueo puede ser debido a varias causas: afectivas, por inhibición, por imagen negativa de sí mismo, o por factores cognitivos. La falta de vocabulario, las respuestas por ensayo y error o la impulsividad son otras tantas causas que bloquean las respuestas correctas.

Para dar una buena respuesta, se requiere de reflexión, dominio de sí mismo y elección precisa de la forma de expresión. Cuando esto no se da, aunque la elaboración sea correcta, las respuestas serán deficientes. El bloqueo se manifiesta en la falta de iniciación de nuevas respuestas o en la evasión antes nuevos estímulos; el bloqueo impide nuevos intentos de reflexión o de respuesta.

#### 4. Respuestas por “ensayo y error”

Se trata de respuestas dadas impulsivamente, sin la suficiente reflexión, comparación y precisión. Son respuestas dadas “por si acaso”. Hay una carencia en la búsqueda de relaciones de causa-efecto o en la búsqueda de evidencias lógicas. Usada sin las debidas condiciones, la conducta por “ensayo y error” se transforma en conducta casual, lo que aparta al sujeto de las relaciones que debe establecer y le hace responder a los estímulos de modo inmediato.

La secuencia en la cual ocurren los eventos, la ordenación en el espacio y sus dimensiones cualitativas y cuantitativas, incluso si son advertidas, no son relacionadas con el resultado, con su calidad, propiedad, naturaleza y localización. Entonces, hasta cierto punto, la exposición al aprendizaje por medio del ensayo y error o la incitación al mismo, pueden reforzar verdaderamente un tipo de conducta probabilística, casual, que desvía la atención del individuo y lo aparta de las relaciones que han de ser descubiertas.

#### 5. Carencia de instrumentos verbales adecuados

Tiene relación con la dificultad para comunicar adecuadamente las respuestas previamente elaboradas debido a la carencia o utilización inapropiada del código verbal (vocabulario). En muchos casos los términos son conocidos pero se desconocen sus significados, lo que dificulta a su vez la adquisición y/o utilización de conceptos para elaborar ciertas operaciones cognitivas o establecer relaciones. La ausencia de un código verbal específico para designar ciertos atributos o relaciones, afecta seriamente el proceso de aprendizaje en todas sus fases: entrada, elaboración y salida.

Esta falta de destrezas puede mantener al individuo bajo tareas específicas a nivel concreto, dificultando su habilidad para funcionar a un nivel cada vez más abstracto. La superación de lo concreto para pasar a lo abstracto precisa de instrumentos verbales para su manifestación y especificación.

#### 6. Carencia en la necesidad de precisión y exactitud al comunicar las respuestas

Las dificultades radican en que el individuo no siente la necesidad de precisión, su nivel de necesidad queda satisfecho con respuestas de cualquier índole, siendo la mayoría de las veces confusas, imprecisas, expresadas con un vocabulario reducido e inapropiado.

Afecta por tanto, a las tres fases del acto mental, destacando el importante y preocupante papel de la verbalización, coherencia, uso de conceptos, vocabulario específico, etc.

La falta de precisión mantiene estrecha relación con la falta de flexibilidad y fluidez verbal, con el razonamiento lógico, con los sistemas de referencia y con la capacidad de pensamiento formal.

### 7. Deficiencias en el transporte visual

Tiene relación con la incapacidad para completar la figura o modelo pedido al transportarlo visualmente; cuando hay déficit a nivel de proyección virtual, una imagen no puede ser transferida mentalmente de un lugar a otro sin sufrir un “daño”. La dificultad aparece cuando se le pide al sujeto transportar una parte que falta para completar un conjunto o para elegir la parte que falta entre varias posibilidades.

La percepción no es una mera suma de estímulos sino la organización de las informaciones recibidas. Las deficiencias de percepción se manifiestan cuando el sujeto ha de realizar el traslado de una figura a otro lugar para poder compararla o completar; la deficiencia radica en la madurez del campo viso-motor y en la insuficiente percepción analítica de lo percibido.

Una dificultad en el desplazamiento visual puede ser el resultado de dos factores, una percepción insuficiente, que no le permite al sujeto estabilizar en el seno de un soporte sólido los elementos percibidos; o una estrechez del campo mental, que hace que cuando la mirada es atraída a un sector, no se retenga lo que se encuentra al otro lado.

### 8. Conducta impulsiva

La impulsividad también puede manifestarse en la fase de salida, no solo en la de entrada. Un fenómeno común en este sentido son las respuestas erróneas, absurdas y a menudo inesperadas. Antes de dar una respuesta, se requiere la reflexión, el dominio de sí mismo y la elección precisa de la forma de expresión. Cuando esto no se da, aunque la elaboración sea correcta, las respuestas serán deficientes.

La presión y la ansiedad generada por el sujeto para dar una respuesta inicial, puede resultar en una segunda respuesta inadecuada. De esta manera, la propiedad de los datos

reunidos en la fase de entrada y los procesos de elaboración, se vuelven inadaptables e inapropiados solamente a causa del comportamiento impulsivo del individuo al contestar.

En relación a todo lo expuesto anteriormente, se desprende que la propuesta de Modificabilidad Cognitiva Estructural y la Experiencia de Aprendizaje Mediado posibilita un cambio cuantitativo y cualitativo en los procesos metacognitivos, de tal forma que las estructuras cognitivas adquieren amplitud, profundidad, flexibilidad y mayor autonomía en su funcionamiento. La posibilidad del docente de generar en este contexto un espacio activo, que propicie procesos de aprendizaje auto-reflexivos y de cambio, resulta ideal para la adquisición progresiva de la autonomía y auto-regulación cognitiva. En palabras del propio Feuerstein (2003) la mediación es una calidad de interacción humano-entorno que tiene características estructurales especiales, producto de los cambios introducidos por un mediador humano, en este caso el docente, contexto en el que su labor y rol educativo precisan de ser estudiados, más aún desde la experiencia de quienes han comenzado a introducirse y recorrer este camino.

**CAPÍTULO IV**  
**DISEÑO METODOLÓGICO**

## **4. Diseño Metodológico.**

### **4.1. Paradigma de la Investigación.**

La presente investigación se enmarca dentro del paradigma de investigación interpretativo, puesto que busca comprender e interpretar la realidad social, sus significados y sentidos desde la perspectiva de los propios actores haciendo visible el mundo interno de los sujetos. La experiencia de los involucrados es el foco de estudio, buscando sus propias percepciones en relación al contexto natural en el que participan. (Forner y Latorre, 2000)

En este escenario el mundo es entendido como algo no acabado, en constante cambio y construcción, en tanto los sujetos que lo viven son capaces de modificarlo y darle sentido; por lo tanto el fenómeno de estudio está anclado en el significado que le dan quienes lo viven. Desde ahí este estudio cobra especial importancia en tanto se considera que se produce en un contexto específico con características únicas.

### **4.2. Enfoque de la Investigación.**

Este estudio se sustenta en un enfoque de investigación cualitativa, el cual coincide con los postulados de investigación interpretativa en el sentido de tratar con el contexto natural donde ocurren los hechos, siendo allí donde se recogen los datos y se les dan sentido de acuerdo a los significados propios que los sujetos implicados atribuyen a su quehacer, limitándose a la descripción y análisis en profundidad, desde una mirada holística e integradora. En palabras simples, busca comprender lo que la gente dice y hace. (Sampieri, R. 2008).

Le elección de este enfoque responde al hecho de que permite acercarse a la realidad de manera profunda y rigurosa. Según Gloria Pérez (1998), al investigar una determinada realidad y grupo de personas desde un enfoque cualitativo en el área de educación, es posible llegar a conocerlas en el ámbito personal y profesional, experimentando lo que viven en sus vivencias y luchas cotidianas.

### **4.3. Carácter de Investigación.**

El carácter de esta investigación es de alcance exploratorio, ya que pretende dar una visión general de tipo aproximativo respecto a la realidad estudiada. Responde a este perfil debido a que el tema y problema de estudio ha sido poco estudiado en la facultad y departamento de la institución académica que respalda la investigación, y por lo tanto sus resultados servirán para aumentar el grado de conocimiento y familiaridad con la temática de estudio.

Los estudios exploratorios constituyen un fin en sí mismos y por lo general determinan tendencias, identifican relaciones potenciales y permiten fomentar la inquietud y establecer un precedente, brindando la posibilidad de llevar a cabo posteriormente una nueva investigación en torno a la temática del rol mediador en el desarrollo de funciones cognitivas y estrategias de pensamiento desde la propuesta del Dr. Reuven Feuerstein.

### **4.4. Método de la Investigación.**

El método de investigación al que se adscribe la presente investigación es la fenomenología, la cual consiste en entender los fenómenos de la conciencia y la esencia de la experiencia subjetiva, es decir, cómo las personas interpretan el mundo y como su visión varía de las visiones generales. Su propósito es la búsqueda de las percepciones y significados que las personas otorgan a sus experiencias como miembros de una práctica o fenómeno en particular, revelando las estructuras internas significativas del mundo vivido. (Latorre, A. 1996).

El método fenomenológico es esencialmente descriptivo y comprensivo; lo que lo diferencia de otros métodos es que dirige su atención a la experiencia subjetiva de las personas y que intenta capturar la forma en que las personas en contextos naturales experimentan sus vidas y los significados que les atribuyen. Como dicen Bullington y Karlson, (citados por Tesh, 1990) "la fenomenología es la investigación sistemática de la subjetividad", porque se basa en las perspectivas personales de los sujetos involucrados.

Actualmente la fenomenología está surgiendo como uno de los tipos de metodología más utilizado en las investigaciones del área de las ciencias sociales, especialmente las vinculadas a educación y pedagogía. Su pertinencia en el área educativa radica en la

posibilidad de acceder a las experiencias escolares y comprender el significado que ellas tienen para los sujetos.

#### **4.5. Descripción del contexto de estudio – unidad educativa.**

El contexto educativo donde se situará la presente investigación es el Centro de Atención Integral INSERTA, ubicado actualmente en la comuna de Las Condes, Región Metropolitana. Este centro está orientado a brindar atención de carácter integral a estudiantes en edad pre-escolar y/o escolar que presentan alguna necesidad educativa transitoria o permanente, abordando la situación desde un enfoque sistémico, entregando una orientación terapéutica, familiar y pedagógica.

INSERTA, nace el año 1996 inicialmente en la comuna de Vitacura, trasladándose luego a la comuna de Las Condes. Como bases filosóficas que se materializan en su misión y visión están las ideas del biólogo Humberto Maturana sobre la Biología del Conocer, los postulados de la terapeuta Jean Ayres sobre Integración Sensorial y la teoría del pedagogo Reuven Feuerstein sobre Modificabilidad Cognitiva Estructural y Experiencia de Aprendizaje Mediado. Esta última es llevada a cabo por profesionales del área educativa desde aproximadamente el año 2000, con resultados evidentes a nivel del progreso escolar.

El centro se declara con una metodología de intervención integral y sistémica, privilegiando una adecuada interacción del niño/a, adolescente y su entorno (padres, colegio, jardín infantil, grupo de pares). Para ello realizan asesorías permanentes con la familia y el establecimiento escolar en el cual se encuentra el estudiante. La intervención se realiza en un sistema de co-terapia, designándose un especialista a cargo del niño(a) o adolescente y su familia, el cual trabaja en equipo con otros profesionales en sesiones individuales según las áreas de desarrollo involucradas.

Entre los motivos de consulta que el centro atiende se encuentran una gran diversidad de necesidades, dificultades y condiciones, tanto permanentes como transitorias, entre ellas déficit atencional, dificultades de integración sensorial, dificultades de aprendizaje, desarrollo de habilidades de pensamiento, dificultades de lenguaje, trastornos de la comunicación, trastornos generalizados del desarrollo, dificultades de conducta, dificultades en el desarrollo psicomotor, desarrollo de habilidades sociales, déficit auditivo, hipoacusia e implante coclear, entre otros.

En primera instancia los niños/as y adolescentes ingresan a una evaluación integral en el que participa un equipo multidisciplinario, que de acuerdo al motivo de consulta y área de intervención está constituida por terapeutas ocupacionales, psicólogos, fonoaudiólogos, psicopedagogos y educadores diferenciales. Concluidas estas sesiones de evaluación se entrega un informe completo a los padres y/o adultos responsables en una reunión donde participan los profesionales involucrados en el diagnóstico. El propósito de éste abordaje es visualizar al niño(a) y adolescente en su totalidad para poder implementar un programa de intervención eficaz y acorde a sus necesidades.

El abordaje tiene objetivos claros y a corto plazo, que se derivan del diagnóstico terapéutico inicial, a partir del cual se elabora un “Programa de Trabajo” que se comparte y revisa con los padres. El programa de trabajo es ejecutado por un equipo profesional que está a cargo del niño y su familia. En este equipo terapéutico transdisciplinario participan de dos a cuatro profesionales, donde uno ejerce como terapeuta a cargo y los otros como co-terapeutas. Los tratamientos son dinámicos, es decir se asigna un determinado número de horas de atención semanal, las que pueden ir cambiando de acuerdo a la necesidad del niño(a) y/o joven.

#### **4.6. Acceso al Campo.**

El campo se entiende como el contexto físico y social en el que tienen lugar el fenómeno de estudio de la investigación y en cual el investigador va accediendo paulatinamente para recoger la información fundamental para su estudio. (Rodríguez, G. 1997). Para lograr el acceso al campo, se realizaron una serie de acciones y gestiones enmarcadas en un conducto regular, que fueron desde la elaboración y aprobación de las cartas de solicitud formal de acceso al campo hasta el contacto directo con el personal administrativo y directivo del centro educativo donde se realiza el estudio.

Se inició contacto con la Secretaria del Centro de Atención Integral INSERTA para solicitar una reunión con la Directora, cita en la cual se entrega una carta formal de solicitud y consentimiento para dar inicio a la investigación, lo que conlleva dar autorización a las visitas permanentes durante el periodo de investigación. La solicitud del acceso al campo fue acompañado de un cronograma que contenía la programación de las fechas y horarios de visitas al Centro, las cuales se negociaron según la disponibilidad de las participantes involucradas y la decisión a nivel de equipo directivo.

#### 4.7. Informantes.

Toda investigación debe basarse en fuentes de información capaces de proporcionar los datos necesarios para la explicación y comprensión del fenómeno de estudio, facilitando así el desarrollo y continuidad de la investigación. Es por ello que previo al inicio del trabajo de campo se realizó una búsqueda y selección exhaustiva de aquellos informantes claves que estuvieran inmersos en el contexto de estudio, envueltos en la temática y que aportaran un testimonio directo sobre el tema, adaptándose a las necesidades y objetivos de la investigación. Se utilizó una estrategia de elección intencionada basada en el perfil de los atributos y criterios esenciales que debían cumplir. (Taylor, J. 2000)

Se consideran como criterios de selección de los informantes que participan en la investigación, los siguientes puntos:

- Formación de Pre-grado como Educador/a (Diferencial).
- Formación de Post-grado y/o especialización en la Teoría de Modificabilidad Cognitiva Estructural de Reuven Feuerstein, en cualquiera de sus temáticas (Funciones Cognitivas, Experiencia de Aprendizaje Mediado, Programa de Enriquecimiento Instrumental)
- Experiencia profesional de al menos 2 años como docente mediadora en el desarrollo de funciones cognitivas y estrategias de pensamiento enmarcado en la propuesta teórica de Reuven Feuerstein.
- Formar parte del equipo profesional del Centro de Atención Integral INSERTA, desempeñándose como educadora en el área de habilidades cognitivas.

Las participantes que reúnen los criterios de selección y se ajustan al perfil buscado son dos educadoras, quienes serán consideradas en todo el proceso investigativo, contando con su autorización y la del centro. Ambas destacan en su ejercicio profesional y conocimiento en profundidad de la temática y realidad a indagar.

Tabla N°1: Descripción de los participantes

Nomenclatura	Genero	Título Profesional (institución, año de egreso)	Estudios en relación a la Propuesta del Dr. Feuerstein	Área / Cargo en el que se desempeña en el Centro (función)	Años de Experiencia como docente mediadora
P1	F	Educadora Diferencial, mención Trastornos del Aprendizaje, y Trastornos del Lenguaje (Santo Tomás, 2008)	Programa de Enriquecimiento Instrumental (Universidad Diego Portales, 2013)	Área de Aprendizaje: Habilidades Cognitivas Cargo Educadora (diagnóstico e intervención)	2 años
P2	F	Educadora Diferencial, mención en Trastornos de Audición y Lenguaje (UMCE, 1987).	Capacitaciones en diversos contextos, dictadas por profesionales acreditados de la UDP. (desde el año 2000)	Área de Aprendizaje: Habilidades Cognitivas Cargo Educadora (diagnóstico e intervención)	10 años

#### 4.8. Técnicas e Instrumentos de Recolección de la Información.

Las técnicas e instrumentos de recolección de la información responden a un conjunto de procedimientos que permiten al investigador establecer la relación y contacto directo con el objeto de estudio. En palabras de Jacqueline Hurtado (2000), la selección de estos implica determinar los medios y/o procedimientos por los cuales el investigador obtendrá la información necesaria para alcanzar los objetivos de la investigación.

Las técnicas de información seleccionadas para el desarrollo de la presente investigación y que concuerdan con el perfil metodológico elaborado son la observación y la entrevista; las cuales han sido escogidas en base al argumento de que ambas permiten a los participantes revelar su propia singularidad; permitiendo recoger datos para un análisis

detallado y profundo que debe resultados en concordancia con los objetivos que la investigación persigue.

#### **4.8.1. Observación.**

La observación directa es una técnica de recogida de datos que permite registrar de forma metódica y sistemática, lo que ocurre en una situación real, clasificando y consignando los datos de acuerdo con el problema de estudio. En palabras de Penélope Rodríguez (1997), observar con sentido de indagación científica, implica focalizar la atención de manera intencional sobre segmentos de la realidad, tratando de capturar sus elementos constitutivos y la manera cómo interactúan entre sí, con el fin de reconstruir inductivamente la dinámica de la situación.

En este sentido se realizó una “observación de tipo sistemática” la cual responde a un método de investigación donde los eventos son seleccionados, registrados y codificados posteriormente en unidades significativas. Es un procedimiento por el cual se recoge la información sin modificarla y con la intención de examinarla, interpretarla y obtener conclusiones sobre ello.

En base la estrategia de observación y el papel del observador se utilizó una “observación no participante”, ya que el investigador fue un agente externo que registro los fenómenos desde afuera, sin intervenir e involucrarse en el fenómeno de estudio; y debido a la implicancia física del investigador responde a una “observación directa” y según el número de observadores implicados se realizó una “observación individual”.

En relación al lugar de ocurrencia de la observación se realizó una “observación de campo” ya que tuvo desarrollo en el mismo lugar en donde ocurre el fenómeno a investigar y en relación al instrumento utilizado para el registro de los datos se utilizó una “observación no estructurada” que se basó en las notas de campo con un diseño abierto y flexible.

El contexto de observación responde al lugar natural en donde ocurre el fenómeno de estudio, y este es el Centro de Atención Integral INSERTA ubicado en la comuna de Las Condes, Santiago de Chile. La observación contemplo las sesiones de habilidades cognitivas

de carácter personalizado impartidas por las educadoras del área de aprendizaje a estudiantes con necesidades que responden principalmente a dificultades de aprendizaje.

El objetivo de la observación es recoger sobre el rol mediador que desarrollan las educadoras del Centro de Atención Integral INSERTA en el desarrollo de funciones cognitivas y estrategias de pensamiento; específicamente sobre la forma en que las educadoras interactúan con sus estudiantes para generar aprendizajes y que dan cuenta de un proceso de Experiencia de Aprendizaje Mediado; constituyendo esta una práctica pedagógica nueva e innovadora enmarcada en los lineamientos teóricos de Modificabilidad Cognitiva Estructural del Dr. Reuven Feuerstein.

El tiempo de observación abarcó un periodo total de cuatro semanas, lo que corresponde a un mes de trabajo de campo; se focalizo en las sesiones de habilidades cognitivas las cuales tienen una duración de cuarenta y cinco minutos. La frecuencia y selección de las instancias estuvo sujeta a la disposición de sesiones diarias, de la decisión de las profesoras participantes, de los padres de los estudiantes involucrados y de la directiva del centro. El número total de observaciones realizadas por cada docente es de cinco, lo que conforma un total de diez sesiones registradas.

El instrumento que permitió recoger los datos obtenidos a partir de la observación fue la nota de campo, considerando que estas cumplen con las características de ser un registro descriptivo, minucioso, periódico e inmediato que refleja los eventos evidenciados tal y como ocurren en el terreno de estudio. Las notas de campo se aproximaron al qué, quién, cuándo y cómo ocurrió el discurso y la acción observada, describiendo entornos y procesos.

#### **4.8.2. Entrevista.**

La entrevista es una técnica de recogida de datos que utiliza la comunicación verbal e interpersonal para obtener información en relación con una determinada finalidad, accediendo al universo de significado de los participantes. Es una relación diádica canalizada por el discurso, bajo la condición de encuentros formales regidos por reglas que marcan márgenes apropiados de relación. Se distingue de la conversación ocasional, ya que la entrevista se trata de una conversación intencionada, solicitada explícitamente por el

investigador y que se dirige a los informantes seleccionados según el plan sistemático de recogida de datos.

De acuerdo a la forma de abordar la instancia comunicativa se utilizó la “entrevista profunda”, la cual se caracteriza por la exposición de los entrevistados a una situación social concreta, en la que se pretende la obtención de las percepciones y significaciones a nivel cognitivo y emocional de los entrevistados, en relación a la temática de estudio.

En función del grado de libertad, se utilizó la “entrevista semi-estructurada”, la cual se caracteriza por ser flexible, pero ceñida a las grandes temáticas a investigar. Las preguntas, contenido, orden y formulación fueron controladas por el investigador, en función de la situación y características de los participantes en estudio.

Las entrevistas se realizaron a cada una de las educadoras al finalizar el periodo de observaciones, con una duración aproximada de una hora y treinta minutos. La fijación de la fecha, hora y lugar estuvo sujeta a la decisión y disposición de las profesoras implicadas y la directiva del centro. El desarrollo de las mismas ocurrió en las dependencias del Centro de Atención Integral INSERTA ubicado en la comuna de Las Condes, Santiago de Chile.

El objetivo que persiguió la entrevista fue recoger información a través del discurso, sobre la concepción, el significado, las estrategias metodológicas y el valor que atribuyen al rol mediador las educadoras del Centro de Atención Integral INSERTA, considerando todo lo que incorporan a su hacer pedagógico en relación a esas temáticas.

El instrumento que permitió guiar el desarrollo de la entrevista fue el guión preparado y validado con antelación; y el instrumento que permitió recoger los datos obtenidos a partir de la entrevista fue el registro audio-visual mediante una grabación.

#### **4.9. Criterios Éticos.**

La investigación cualitativa reconoce la subjetividad de las personas como parte constitutiva de su proceso indagador. La ética cualitativa busca el acercamiento a la realidad del ser humano de manera holística y con mínima intromisión, otorgando libertad y compromiso con los participantes.

Durante el proceso de investigación en el Centro de Atención integral INSERTA, y a fin de promover, respetar y resguardar la ética profesional e investigativa, es que se comunicó a las informantes la siguiente información:

- Solicitud de consentimiento informado: Se solicita la firma de una carta de autorización a fin de resguardar la identidad de los sujetos participantes.
- Informe de confidencialidad: Toda la información emitida será de carácter confidencial y con el único propósito de ser usado en la investigación, cuidando el derecho a la intimidad.
- Devolución de informe: Una vez finalizada la investigación se realiza la devolución del informe final, a fin de que las participantes y la institución involucrada conozcan los resultados y se utilicen a modo de retroalimentación de la práctica educativa.

#### **4.10. Criterios de Rigor Metodológico.**

La calidad de una investigación depende estrictamente del rigor metodológico con que ha sido diseñada y desarrollada, y también de la confianza que, como consecuencia de ello, se puede tener en la veracidad de los resultados conseguidos. Las vías que propician el valor científico en la investigación cualitativa se resumen en los criterios de: credibilidad o valor de verdad, transferencia o aplicabilidad, consistencia o dependencia y confirmación.

##### **4.10.1. Credibilidad.**

Tiene relación con la validez interna y alude a la confianza en la veracidad de los descubrimientos realizados en la investigación. Se trata de la correspondencia entre la forma en que los participantes perciben los conceptos relacionados con el planteamiento del problema y el modo en que el investigador capta los puntos de vista de los participantes. Para garantizar esta condición de credibilidad es que el trabajo de campo de la presente investigación se caracterizó por la permanencia en el contexto de estudio y el contacto directo con los participantes a través de diferentes instancias de acercamiento y seguimiento, lo que asegura la recogida de cuantiosa información través de diferentes técnicas, para ser analizada desde la rigurosidad. El análisis de los datos asegura contrastar los resultados con

las fuentes de información y las interpretaciones estarán respaldadas por el cruce de los datos a fin de obtener resultados claros que contrasten la práctica con la teoría.

#### **4.10.2. Transferencia.**

Tiene relación con la validez externa y se relaciona con el hecho de permitir aplicar parte de los resultados o la esencia de éstos a contextos similares. En el caso de la presente investigación la transferibilidad que se desea favorecer está dirigida fundamentalmente a los docentes, para que a través de un análisis exhaustivo de la investigación puedan dar sentido a una nueva propuesta educativa en relación a su quehacer pedagógico, considerando de ser aplicada en otros contextos y situaciones, de forma tal que se garantice la valoración de prácticas pedagógicas innovadoras basadas en nuevos conocimientos y lineamientos teóricos, que ofrecen directrices para el actuar pedagógico desde un nuevo escenario. Para ello se realizó un amplio muestreo teórico, una detallada descripción del contexto y de los participantes, y una recogida exhaustiva de los datos que permiten al lector manejar la información necesaria y suficiente que facilite establecer relaciones y comparaciones con otros escenarios educativos. Aunque la generalización total no es posible dado al carácter único e irrepetible de los contextos, cabe la posibilidad de algún tipo de transferencia entre contextos, dependiendo del grado de similitud entre los mismos.

#### **4.10.3. Dependencia.**

La dependencia tiene relación con el grado en que distintos investigadores que recolecten datos similares en el campo y realicen los mismos análisis, generen resultados parecidos. Implica la estabilidad de los resultados como el conocimiento de los factores que explicarían la variación observada en los mismos al replicar un estudio. En la presente investigación el criterio de dependencia queda garantizado a través de la triangulación de métodos y resultados, entendiendo esta estrategia como la acción de reunión y cruce dialéctico de toda la información pertinente al objeto de estudio surgida en la investigación por medio de las técnicas e instrumentos utilizados, además de una descripción detallada del proceso de recogida, análisis e interpretación de los datos, una comparación constante que permite revisar y comparar los resultados emergentes con teorías previamente formuladas y una permanente actitud reflexiva por parte del investigador.

#### **4.10.4. Confiabilidad.**

La confiabilidad tiene relación con que los resultados de la investigación deben garantizar la veracidad de las descripciones realizadas por los participantes. Para asegurar dicho criterio es que se realizaron acciones que tienen relación con asumir el compromiso ético de informar a los participantes las acciones a realizar, además de los criterios éticos y de rigor; además se validaron los instrumentos de recolección de datos ante un comité y juicio de expertos para avalar que cumplieran con los objetivos. Se realizó una descripción detallada de lo observado y una transcripción textual de las entrevistas; además el investigador asume una actitud de reflexión y autocrítica permanente que posibilita el que sea consciente de la influencia de sus planteamientos y de la perspectiva con la que aborda el fenómeno de estudio.

#### **4.11. Plan de Análisis.**

Para el análisis de la información obtenida en el presente estudio se utilizó la técnica de análisis de contenido, que según Bernard Belerson (1952) permite estudiar y analizar de manera objetiva y sistemática el contenido manifiesto en el discurso con el fin de interpretarlas. Por otra parte, Klaus Krippendorff (1990) define este análisis como la técnica destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a un contexto.

La técnica de análisis permite recopilar información que posibilita estudiar las conductas y el discurso, clasificando sus diferentes partes de acuerdo a categorías apropiadas que emergen de los propios datos y que posteriormente son organizadas por el investigador, logrando describir e interpretar con mayor objetividad, precisión y generalidad la naturaleza de los datos.

Siguiendo esta propuesta metodológica de análisis, es que los datos e información obtenida a través de la observación y la entrevista fueron sometidos a un análisis de contenido de la conducta y el discurso. Para llevar a cabo dicho trabajo se necesitó del registro sistemático de las notas de campo y la transcripción literal de las entrevistas, con el objetivo de poder interpretar de manera exhaustiva la información obtenida de los propios informantes.

Todo análisis de contenido debe tener claro la finalidad y el objetivo; en el caso de este estudio se hará referencia a una temática en particular que tiene relación con conocer la percepción de las educadoras del Centro de Atención Integral INSERTA sobre su rol como mediadoras en el desarrollo de funciones cognitivas y estrategias de pensamiento de sus estudiantes desde la teoría de Reuven Feuerstein, considerando sus significados sobre esta propuesta, el que hacer práctico y los aportes de la misma a su profesión, para ello el discurso fue organizado por categorías.

#### **4.11.1. Construcción de Categorías.**

Las categorías son las clasificaciones más básicas de conceptualización de los datos recogidos. Los datos necesitan ser traducidos en categorías con el fin de poder realizar comparaciones y posibles contrastes, de manera que se puedan organizar conceptualmente y presentar la información siguiendo algún tipo de patrón o regularidad emergente. La categorización facilita la clasificación de los datos registrados, y por consiguiente, propicia una importante simplificación. (Hernández, R. 1994).

Las categorías son definidas como los cajones o “casillas” en donde el contenido previamente codificado se ordena y clasifica de modo definitivo, para lo cual es necesario seguir un criterio que dependerá de elementos inferenciales, fundamentalmente razonamientos del investigador y elementos teóricos, que permiten consolidar la categorización; este es el paso primordial para establecer nuevas interpretaciones y relaciones teóricas.

La categorización permite situar la realidad en categorías, con el fin de conseguir una coherencia lógica en el sucederse de los hechos y comportamientos que están necesariamente contextualizados y en dicho contexto adquieren pleno sentido y significado. Esta coherencia lógica permite que el contexto en que se encuentran los participantes signifique y se relacione directamente con los datos proporcionados.

Por lo anterior, es que se creyó necesario determinar categorías de análisis de la información, las cuales quedaron elaboradas de la siguiente forma:

Tabla N°2: Categorías de análisis levantadas en base a los datos obtenidos en la observación.

<b>Categoría</b>	<b>Sub-categorías</b>	<b>Descripción</b>
Criterios de Mediación	Interacciones para la mediación de la trascendencia	Interacciones orientadas a crear nuevas necesidades en los estudiantes que trasciendan a las actuales, permitiendo transferir, aplicar y generalizar las habilidades, el conocimiento y el aprendizaje a otras instancias y contextos, ya sean académicos, vocacionales o de la vida en general.
	Interacciones para la mediación de significados	Interacciones orientadas a presentar las situaciones de aprendizaje de forma atractiva y significativa; despertando el interés, evidenciando la importancia, descubriendo la intencionalidad y explicando la finalidad que tiene cada actividad.
	Interacciones para mediar el sentimiento de competencia	Interacciones orientadas a despertar el sentimiento positivo sobre sí mismo, valorando las posibilidades de acierto y error en relación al contenido, los procesos y las estrategias; despertando atracción y gusto por las actividades propuestas, adaptándolas a las necesidades de los estudiantes y asegurando su éxito.
	Interacciones para la mediación del comportamiento de compartir	Interacciones orientadas a regular las relaciones interpersonales y el vínculo con un otro, de forma respetuosa, ordenada y cooperativa,

		tomando en cuenta las necesidades y los puntos de vista diferentes al propio y valorando las reglas y límites que cada situación y actividad propuesta amerita.
	Interacciones de mediación sobre la individualización y diferenciación psicológica	Interacciones orientadas a potenciar el pensamiento independiente y original, así como el estilo cognitivo personal de aprendizaje, promoviendo la diversidad de funcionamiento mental por sobre la uniformidad, respetando y aceptando a los estudiantes como individuos únicos e independientes.
	Interacciones de mediación sobre la búsqueda, planificación y logro de objetivos	Interacciones orientadas a crear la necesidad de descubrir y trabajar en relación a los objetivos de la actividad propuesta, guiando la atención a metas reales a corto y largo plazo, fomentando una actitud de perseverancia, paciencia y diligencia en el logro de las mismas.
	Interacciones de mediación sobre la búsqueda de la novedad y adaptación a situaciones nuevas	Interacciones orientadas a fomentar la curiosidad intelectual, la originalidad y el pensamiento divergente, aceptando el cambio, la variedad y la curiosidad como algo positivo y natural, despertando el gusto por lo nuevo e incierto.
	Interacciones de mediación sobre el cambio estructural	Interacciones orientadas a instar el cambio de sentido y dirección del funcionamiento cognitivo, y hacer consciente al estudiante de su potencial para la modificabilidad,

		fomentando el percibirse como un sujeto activo, capaz de generar y procesar información.
	Interacciones para la mediación del optimismo	Interacciones orientadas a generar un clima y ambiente favorable, que promueva un espíritu optimista y un sentimiento entusiasta en los estudiantes, permitiéndoles atreverse a triunfar pero también a cometer errores y enfrentar las adversidades.

Tabla N°3: Categorías de análisis levantadas en base a los datos obtenidos en la entrevista

<b>Categoría</b>	<b>Sub-categoría</b>	<b>Descripción</b>
1. Trayectoria Profesional	Formación Inicial	Referida a la formación profesional de pre-grado de las educadoras
	Formación Continua	Referida a la formación profesional de post-grado de las educadoras
	Contextos de Desempeño Profesional	Referida a los años de desempeño profesional y a las instituciones y contextos en donde se han desenvuelto profesionalmente las educadoras.
2. Significado que atribuyen a su rol docente de mediadoras	Motivación por formarse en la propuesta teórica de Reuven Feuerstein	Referida al origen desde donde surge el interés de las educadoras por conocer y formarse en la propuesta teórica de Reuven Feuerstein y el lugar donde se capacitaron.
	Apreciaciones iniciales sobre la propuesta teórica de Reuven Feuerstein	Referida a las apreciaciones e impresiones iniciales que las educadoras refieren haber tenido sobre el inicio de formación en la

		propuesta teórica de Reuven Feuerstein.
	Impacto de la formación en la propuesta teórica de Reuven Feuerstein	Referida a la relevancia que las educadoras atribuyen a la formación en la propuesta teórica de Reuven Feuerstein y la relación que establezcan con el quehacer pedagógico práctico.
	Valoración del rol docente mediador	Referida a la valoración que las educadoras otorgan a su rol docente como mediadoras en los procesos y situaciones de aprendizaje que participan, conforme ha pasado el tiempo en que lo han podido llevar a la práctica.
	Definición de Experiencia de Aprendizaje Mediado	Referida a la definición personal que las educadoras otorgan a lo que es una Experiencia de Aprendizaje Mediado, considerando lo que establece la teoría en relación a ella y lo que han podido rescatar en la práctica de la misma.
	Implicancias del diseño de una Experiencia de Aprendizaje Mediado	Referida a los aspectos y factores que las educadoras refieren considerar a la hora de diseñar y crear una Experiencia de Aprendizaje Mediado.
	Valoración de los Criterios de Mediación	Referida a la puesta en práctica que las educadoras hacen de los criterios de mediación en las situaciones de aprendizaje donde participan, considerando cuales son los más utilizados y significativos desde sus propios puntos de vista.

	Reflexión sobre el perfil de un profesor/a mediador/a	Referida a las características que las educadoras refieran como esenciales debiera tener un docente para cumplir con el objetivo de mediar aprendizajes en un contexto educativo.
	Valoración del desarrollo cognitivo y su implicancia en el aprendizaje	Referida a la valoración que las educadoras le otorgan al desarrollo cognitivo y como este se relaciona con el aprendizaje, considerando las implicancias que tiene en el quehacer pedagógico.
3. Implicancias prácticas en el quehacer pedagógico	Estrategias Metodológicas	Referida a como las educadoras han podido transferir los conocimientos teóricos de la propuesta al quehacer pedagógico práctico, en relación al uso, la implementación y ejecución de estrategias metodológicas (didáctica)
4. Aportes de la formación en la Teoría de Modificabilidad Cognitiva y Experiencia de Aprendizaje Mediado	Beneficios en el ámbito profesional	Referida a los aportes que las educadoras refieran haber incorporado a su formación profesional (académica y practica) producto del conocimiento y la capacitación en la propuesta teórica de Reuven Feuerstein
	Beneficios en el ámbito personal	Referida a los aportes que las educadoras refieran haber incorporado a su formación personal producto del conocimiento y la capacitación en la propuesta teórica de Reuven Feuerstein
	Repercusiones en el rol docente	Referida a las repercusiones y cambios que las educadoras refieran

		evidenciar en su rol y quehacer pedagógico producto del desarrollo profesional ceñido a esta propuesta y conforme a evolucionado la práctica pedagógica de la misma.
	Valoración de la experiencia profesional situada en la propuesta de Reuven Feuerstein.	Referida a la opinión y valoración general que las educadoras tienen sobre su experiencia profesional situada en esta propuesta teórica, considerando fortalezas, oportunidades, debilidades y desafíos que se les han brindado.

**CAPÍTULO V**  
**RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN**

## **5. Resultados: Análisis e Interpretación de los Datos.**

### **5.1. Clasificación de las Categorías.**

El análisis de las siguientes categorías y sub-categorías se ha sustentado en los datos obtenidos por medio de las técnicas e instrumentos de recolección de datos utilizados en la investigación.

La primera categoría, relacionada con *las estrategias metodológicas que destacan las educadoras en su rol de mediadoras en el desarrollo de funciones cognitivas y estrategias de pensamiento de sus estudiantes*, se ha determinado en base a los datos e información registrada mediante la observación directa y sobre el discurso emergido en la entrevista.

La segunda categoría relacionada con *el significado que las educadoras atribuyen a su rol de mediadoras en el desarrollo de funciones cognitivas y estrategias de pensamiento de sus estudiantes*; se ha determinado en base a los datos e información recogida a través del discurso emergido en la entrevista.

La tercera categoría relacionada con *los aportes que las educadoras refieren haber incorporado a su práctica pedagógica como consecuencia de la formación y capacitación en la propuesta teórica de Reuven Feuerstein*; también se ha determinado en base a los datos e información recogida a través del discurso emergido en la entrevista.

Por lo anterior, es que se creyó necesario determinar los instrumentos de recolección de datos y su relación con las categorías de análisis de la información, quedando vinculadas de la siguiente forma:

Tabla N°4: Relación entre instrumentos, datos obtenidos y categorías levantadas

<b>Instrumento: Observación</b>	<b>Instrumento: Entrevista</b>
Primera Categoría: Estrategias metodológicas que destacan en el rol mediador de las educadoras	Primera Categoría: Estrategias Metodológicas que destacan en el rol mediador de las educadoras
	Segunda Categoría: Significado que las

	educadoras atribuyen a su rol de mediadoras en el desarrollo de funciones cognitivas y estrategias de pensamiento de sus estudiantes.
	Tercera Categoría: Aportes que las educadoras refieren haber incorporado a su práctica pedagógica como consecuencia de la formación y capacitación en la propuesta teórica de Reuven Feuerstein

## 5.2. Análisis cualitativo por categorías.

### 5.2.1. PRIMERA CATEGORÍA: Estrategias metodológicas que destacan en el rol mediador de las educadoras.

La primera categoría se relaciona con la forma en que las educadoras del Centro de Atención Integral INSERTA interactúan con sus estudiantes y las estrategias que utilizan en su quehacer pedagógico para activar procesos cognitivos que den cuenta de su acción mediadora en situaciones de aprendizajes enmarcadas en el contexto de sesiones de habilidades cognitivas personalizadas, basadas en los postulados de la Teoría de Modificabilidad Cognitiva Estructural y Experiencia de Aprendizaje Mediado del Dr. Reuven Feuerstein. Dentro de esta surgen diversas sub-categorías que emergieron de los datos e información obtenida, las cuales permiten conocer el tipo de abordaje que da sentido a la interacción y metodología utilizada por las educadoras

#### 5.2.1.1. Interacciones para la mediación de la intencionalidad y reciprocidad.

Esta sub-categoría se relaciona con todas aquellas interacciones orientadas a presentar los estímulos de forma significativa, motivando el descubrimiento de la intención presente en la actividad y el desarrollo de los desafíos u objetivos propuestos, asegurando la disposición activa de los estudiantes

Es posible evidenciar que P1 utiliza distintas formas de intencionar el aprendizaje, dar sentido y significado a las actividades propuestas. Por otro lado, hace conscientes a los

estudiantes de la importancia de su participación activa en el aprendizaje y genera un clima favorable que incentiva y anima a los estudiantes a continuar y no decaer. Comparte las intenciones con sus estudiantes en un proceso mutuo que implica conocimiento, enriquecimiento y desarrollo por parte de los dos.

*“(...) recuerdas que hacemos antes de empezar, al principio de todo?... ¡el desafío! hoy tengo tres desafíos para ti (...) traje dos juegos diferentes que nunca antes hemos trabajado, te doy a escoger cual quieres tú, mira las cajas, obsérvalos y decide (...) a medida que avance el juego iras entendiendo mejor la lógica, ¡ya vas a ver! (...)”.*

Por su parte P2 se enfoca principalmente en motivar el descubrimiento de la intención presente en las actividades y las estrategias utilizadas para llegar a la resolución de lo propuesto, haciendo de esta forma que el estudiante reflexione sobre su propio aprendizaje; velando por el registro de los estímulos pero también por determinar cambios en la manera de procesar y operar sobre la información.

*“(...) debemos aprender a argumentar nuestras jugadas” (...) qué pasaría si... (...) ¿qué habilidades crees que tuviste que usar para resolver esta actividad? (...)”.*

En relación a lo anteriormente expuesto y a lo registrado a través de las observaciones se devela que ambas educadoras motivadas por la intención de que los estudiantes perciban una parte en particular de las tareas propuestas, transforman los estímulos de forma que se tornen atractivos, produciendo así cambios en el estado de los estudiantes, haciéndolos estar alerta, vigilantes y preparados para comprender y lograr reciprocidad, así como también mostrarse más interesado por la actividad que se está abordando.

#### **5.2.1.2. Interacciones para la mediación de la trascendencia.**

Esta sub-categoría se relaciona con todas aquellas interacciones orientadas a crear nuevas necesidades en los estudiantes que trasciendan a las actuales, permitiendo transferir, aplicar y generalizar las habilidades, el conocimiento y el aprendizaje a otras instancias y contextos, ya sean académicos, vocacionales o de la vida en general.

En este sentido P1 considera la transferencia de aprendizajes a otros contextos, como lo son el escolar y la vida diaria, reforzando a través del juego los contenidos académicos y también orientando el poder valorar de forma positiva los desafíos que se enfrentan en la cotidianidad. Por otro lado promueve el desarrollo de una curiosidad que lleva a los estudiantes a preguntar y descubrir relaciones, así como también aumentar el deseo por saber más y buscar explicaciones.

*“(...) así como jugamos, también tenemos que reforzar los contenidos que en la escuela estás aprendiendo (...) ¡vamos! siéntate bien, debes tener buena disposición y postura para leer; no solo el juego es importante (...) no está bien que tengas esa actitud cuando las cosas se ponen difíciles, debes tomarlo como un desafío, en la vida las cosas se ponen difíciles a veces y debemos aprender a enfrentarlas (...)”.*

Por su parte P2 orienta su intervención principalmente a transferir los conocimientos y aprendizajes al contexto escolar, vinculándolos con los contenidos académicos e induciendo la reflexión en el sentido de hacer pensar a sus estudiantes cómo pueden llevar los aprendizajes de un juego al contexto escolar y a las actividades que implica una determinada asignatura en términos de contenido.

*“(...) si no sabes la respuesta de una pregunta, pasa a la siguiente para que aproveches el tiempo, esto no puede pasar en una prueba del colegio porque perderías tiempo valioso (...) yo también pienso que debes considerar estos aprendizajes para ponerlos en práctica en el colegio (...) ¿qué aprendiste hoy que te puede servir en el colegio? (...)”.*

Se entiende que las docentes aspiran a ampliar y diversificar el sistema de necesidades de sus estudiantes, lo que supone hacer un puente que una las tareas/actividades con las necesidades inmediatas y futuras, mediante un proceso expansivo de pensamiento reflexivo para la formación de relaciones proyectivas. Por otro lado es posible destacar que relacionan constantemente los objetivos de las actividades propuestas con otros escenarios en donde dichos conocimientos son de utilidad; solicitan a los estudiantes que razonen sus respuestas y decisiones, tratan los hechos, conceptos y principios más allá de lo necesario en la situación actual y promueven la generalización a partir de ejercicios concretos.

### **5.2.1.3. Interacción para la mediación de significados.**

Esta sub-categoría se relaciona con todas aquellas interacciones orientadas a presentar las situaciones de aprendizaje de forma atractiva y significativa; despertando el interés, evidenciando la importancia, descubriendo la intencionalidad y explicando la finalidad que tiene cada actividad.

En relación a ello P1 incentiva y motiva el aprendizaje de forma activa, acudiendo constantemente a promover la búsqueda de significados en cada actividad; despierta el interés y la inquietud a través de la generación constante de desafíos que implican desarrollar en los estudiantes un sentimiento positivo ante la novedad; por otra parte valora la opinión y apreciación personal de los estudiantes en relación a las actividades desarrolladas.

*“(...) ¿por qué crees eso? (...) ¿estás preparado para avanzar a una etapa de más complejidad? (...) has hecho la jugada fácil, ahora te toca hacer la intermedia y después la difícil, ¿te parece?, ¡tienes que estar preparado! (...) cuéntame si te gusto lo que hicimos hoy, para mi es importante saberlo (...)”.*

Por su parte P2 de igual forma motiva el aprendizaje, presenta las actividades de forma atractiva, despierta el interés por participar de ellas, tomando en consideración la opinión de sus estudiantes en relación a la forma en que les acomoda abordar cognitivamente cada desafío propuesto, respetando así el estilo de aprendizaje.

*(...) vamos a aprender a pensar mejor a través del juego y diferentes actividades, ¿qué opinas? (...) ¿te acomoda esta estrategia o prefieres otra? (...) algunas veces yo andaba trayendo este juego para otros estudiantes, y a ti te llamaba la atención, hoy vas a poder jugarlo para empezar a aprender nuevas cosas (...)”.*

En este sentido es posible vislumbrar que ambas educadoras presentan las situaciones de aprendizaje de forma atractiva para sus estudiantes, ayudando a descubrir el sentido positivo de las experiencias y de la vida en general; juegan con el lenguaje y disposición corporal en relación a hacer variaciones de postura, expresión, tono y modulación que promuevan un vínculo cercano y manifiestan las propias intenciones sobre lo que se enseña, en este sentido hacen que los estudiantes se impliquen de forma cognitiva y emocional en las actividades. El promover un aprendizaje significativo trata la naturaleza del aprender a aprender, y ayuda a los estudiantes a entender y representar el proceso mediante el cual se produce el conocimiento.

#### **5.2.1.4. Interacción para mediar el sentimiento de competencia.**

Esa sub-categoría se relaciona con todas las interacciones orientadas a despertar el sentimiento positivo sobre sí mismo, valorando las posibilidades de acierto y error en relación al contenido, los procesos y las estrategias; despertando atracción y gusto por las actividades propuestas, adaptándolas a las necesidades de los estudiantes y asegurando su éxito.

P1 intenciona experiencias que promuevan un sentimiento positivo, valora los aciertos en las respuestas, entrega pausas que permitan el relajamiento y la distensión para favorecer el pensamiento y ofrece ayuda para aquellos momentos en que el estudiante lo necesite. El aliento se orienta no solo en relación al logro del objetivo de la actividad sino también sobre los procesos y las estrategias utilizadas, y hasta sobre los errores cometidos, dándoles una connotación constructiva que forma parte del aprendizaje. A través del estímulo verbal

positivo crea las condiciones necesarias para motivar la participación dentro de las distintas situaciones.

*“(...) vamos, ¡tú puedes! (...) tú sabes, ¡inténtalo! (...) ¡ves que puedes! (...) otros días lo has hecho muy bien, vamos, ¡anímate! (...) “hazlo con calma, no te pongas ansioso, si necesitas ayuda o tienes dudas, pregúntame (...)”.*

P2 utiliza igualmente interacciones orientadas a despertar el gusto sobre la actividad propuesta, valorando las posibilidades de acierto y error, adaptando las actividades a las necesidades de los estudiantes y permitiendo así asegurar su éxito por medio de un proceso consciente y reflexivo. Promueve la seguridad en la toma de decisiones, a través de una actitud de atreverse y arriesgar, ampliando de esta forma su campo mental hacia el dominio de situaciones que aún le son desconocidas.

*“(...) con calma, no te angusties, intenta ver las opciones de juego que tienes (...) aunque te equivoques o no sepas, no importa, eso es parte de aprender (...) debes intentar hacerlo sin ayuda, ¡tú puedes! (...) ahora debes intentar hacerlo sin ayuda, la vez anterior yo te guíe, pero ahora ya sabes y tienes una idea de cómo funciona el juego (...)”.*

En base a lo expuesto es posible dilucidar que las intervenciones de las educadoras se orientan al desarrollo de la auto-confianza de sus estudiantes, instándolos hacia una postura optimista y actitud de perseverancia, mediando la percepción de obtención de logros, elevando así la motivación y el auto-estima de los educandos. El focalizarse en el buen comportamiento de los estudiantes y enfatizar en los aspectos más fuertes por sobre los aspectos más débiles, invita al éxito.

En la praxis se observa que ambas educadoras adaptan las tareas a las capacidades de sus estudiantes, haciendo una transformación de los estímulos según la competencia de los mismo, utilizando estrategias como dividir las actividades/tareas en pasos más sencillos, simplificar y/o repetir los puntos necesarios, favoreciendo respuestas atingentes a través de los distintos estilos de interrogación; convenciendo al estudiante de su capacidad para realizar las diferentes actividades propuestas, tomando conciencia de sus buenos resultados y destacando constantemente los aspectos positivos.

### **5.2.1.5. Interacciones para la mediación del comportamiento de compartir.**

Esta sub-categoría se relaciona con todas las interacciones orientadas a regular las relaciones interpersonales y el vínculo con un otro, de forma respetuosa, ordenada y cooperativa, tomando en cuenta las necesidades y los puntos de vista diferentes al propio y valorando las reglas y límites que cada situación y actividad propuesta ameritan.

En relación a ello P1 promueve una participación activa del estudiante dentro de las actividades propuestas, acompañándolos en la resolución de tareas pero entregándoles a ellos el rol protagónico. Brinda a los estudiantes la opción de elegir y tomar decisiones; tranza cuando la ocasión amerita escoger entre dos posibilidades, toma en consideración las formas de abordar las actividades que les acomodan a sus estudiantes, promueve que los participantes tengan una intervención oportuna y acertada en la resolución de juegos, anticipa normas, reglas y límites, regula la participación a través de la entrega de turnos y finaliza cada desafío acompañando en la revisión y retroalimentando positivamente en relación a los aciertos y errores.

*“(...) yo escogí la guía de trabajo pero te daré a ti la oportunidad de escoger el juego (...) hay dos formas de hacer el juego, ¿jugamos por turnos o ambos nos ayudamos? (...) te explicare en qué consiste el juego, para que ambos juguemos bajo las mismas reglas y con las mismas condiciones, ¿te parece? (...)”.*

P2, también orienta sus intervenciones a promover una participación activa de los estudiantes, propicia instancias de ayuda y cooperación mutua, estimula el trabajo en equipo, regulan la participación a través de los turnos, entrega modelos en relación a cómo abordar y resolver las actividades, ejemplifica de forma concreta para asegurar la comprensión, y mantiene una escucha activa frente a intervenciones de los estudiantes. En este sentido, hay una clara consciencia sobre la importancia de introducir el aprendizaje cooperativo en la vida de los estudiantes, todo cuanto sea posible.

*“(...) ¡muy bien!, eres una buena compañera, hicimos trabajo en equipo (...) el primer ejercicio lo resolveré yo a modo de ejemplo y el segundo tú ¿te parece? (...) ahora juego yo y tú me observas, luego partes tú y yo te observo (...)”.*

En relación a los datos recogidos es posible dilucidar que ambas educadoras promueven actividades que son realizadas en conjunto con sus estudiantes, donde las experiencias, ideas y decisiones sean compartidas, con participación y cooperación mutua. En esta práctica de mediación se devela que las relaciones establecidas en las intervenciones abarcan tanto la dimensión cognitiva como socio-afectiva. El ambiente de confianza, de

ánimo y de valoración que se genera, potencia el vínculo y a su vez estimula el desarrollo de los procesos cognitivos.

#### **5.2.1.6. Interacciones de mediación sobre la individualización y diferenciación psicológica.**

Esta sub-categoría se relaciona con todas las interacciones orientadas a potenciar el pensamiento independiente y original, así como el estilo cognitivo personal de aprendizaje, promoviendo la diversidad de funcionamiento mental por sobre la uniformidad, respetando y aceptando a los estudiantes como individuos únicos e independientes.

P1 muestra interés por el proceso y estilo personal de trabajo, valora la variedad de respuestas emitidas por sus estudiantes y las diferentes estrategias aplicadas en la resolución de tareas, anima y estimula positivamente el pensar y actuar de modo independiente, y promueve de esta forma la diversidad en el funcionamiento cognitivo y mental. Por otro lado, procura hacer interpretaciones apoyando la percepción del estudiante, motivando y dando una connotación positiva a las diferencias individuales.

*“(...) me gusta tu propuesta, es diferente, no lo había pensado de esa forma (...) me gustó esa estrategia, no había pensado abordarlo de esa forma (...)”.*

Por su parte P2 en esta misma línea, acepta las respuestas divergentes, creativas e innovadoras como un plus para el aprendizaje, haciendo ver a sus estudiantes que cada persona tiene un funcionamiento intelectual diferente que es igualmente válido que el propio, estimulando la tolerancia hacia los demás.

*“(...) me gusto que hayas ordenado los datos, también podrías hacerlo sin ordenarlos, eso depende de cómo cada uno organice la información en su cabeza (...)”.*

En relación a los datos obtenidos se evidencia que ambas educadoras a través de las interacciones e intervenciones tienen presente promover el desarrollo autónomo de sus estudiantes y de su personalidad, reconociendo las diferencias individuales, las variadas habilidades, los dones especiales y los estilos distintos de aprendizaje y comportamiento como factores heterogéneos positivos en la persona.

Por otro lado la median con la intención de promover la individualización y autonomía, proponiendo actividades volcadas en los intereses de sus estudiantes, abordado de modo diversificado las situaciones en pro del aprendizaje, con el fin de trabajar sobre las necesidades existentes en cada estudiante, incentivando la instauración de un proceso de aprendizaje autónomo y desarrollando la autodisciplina del mismo.

#### **5.2.1.7. Interacciones de mediación sobre la búsqueda, planificación y logro de objetivos.**

Esta sub-categoría se relaciona con todas las interacciones orientadas a crear la necesidad de descubrir y trabajar en relación a los objetivos de la actividad propuesta, guiando la atención a metas reales a corto y largo plazo, fomentando una actitud de perseverancia, paciencia y diligencia en el logro de las mismas.

P1 intenciona el descubrimiento de los objetivos en cada actividad propuesta y en ocasiones lo explicita, estimula positivamente los logros, felicita los aciertos, anima la constancia y paciencia en la consecución de los objetivos propuestos y acompaña el proceso de principio a fin a través de preguntas y comentarios que le permiten saber que piensan sus estudiantes, que habilidades están poniendo en juego y como guiarlos en relación a ellas para obtener logros. En este sentido desarrolla en los estudiantes los logros de los objetivos a través de la comprensión de los procesos que lo presidieron.

*“(...) debo felicitarte por tus logros, al principio costo un poco pero luego seguiste muy bien las indicaciones, aprendiste rápidamente como funcionaba el juego (...) el juego que he traído se llama People y consiste en agrupar por características, vamos a armar diferentes familias según color, tamaño, formas (...) ¿por qué característica te estás guiando?, ¿cuéntame que estás haciendo?, ¿en qué piensas? (...)”.*

P2 también acompaña la resolución de toda actividad con intervenciones que le permiten conocer de qué forma los estudiantes están procesando la información y que funciones cognitivas están a la base de sus razonamientos, se asegura de que los estudiantes comprendan la finalidad de las actividades propuestas, hace esfuerzos por que alcancen los objetivos propuestos motivando la iniciativa de la búsqueda de posibles alternativas que ayuden a llegar a la meta, promoviendo en los estudiantes una evaluación crítica de sus errores, para reflexionar constructivamente en base sus desaciertos.

*“(...) explícame que estás haciendo, en qué estás pensando y en que te vas fijando (...) ¿qué crees que hay que hacer? (...) te pregunto esto nuevamente para asegurarme de que hayas entendido el objetivo (...) ¿te diste cuenta de donde te atrapaste? ¿por qué no lo lograste? (...)”.*

En base a lo expuesto anteriormente se evidencia que ambas educadoras a través de la intervención orientan a los estudiantes a establecer objetivos, intencionando en alcanzarlos, en un contexto de respeto al curso natural en que se van sucediendo los hechos en la experiencia de aprendizaje sin imponer patrones de comportamientos o acciones a seguir, sino respetando la espontaneidad y diversidad. En este sentido, los objetivos se enfocan hacia la modificación de funciones, habilidades y comportamientos por medio de estrategias flexibles que respetan la individualidad de cada estudiante.

Por otro lado, a través de las interacciones establecidas las educadoras se muestran modulables, factibles de adaptarse a la realidad y perfil de los estudiantes, manteniendo una actitud positiva, de perseverancia y paciencia en alcanzar los objetivos, adecuándolos a la circunstancia y pormenorizándolos sistemáticamente para facilitar su logro. En este sentido, las interacciones situadas en ese contexto permiten que los estudiantes tiendan a aumentar su autoconfianza e independencia.

#### **5.2.1.8. Interacciones de mediación sobre la búsqueda de la novedad y la adaptación a situaciones nuevas.**

Esta sub-categoría se relaciona con todas las interacciones orientadas a fomentar la curiosidad intelectual, la originalidad y el pensamiento divergente, aceptando el cambio, la variedad y la inquietud como algo positivo y natural que insta al aprendizaje, despertando el gusto por lo nuevo e incierto.

En este sentido P1 crea situaciones de reto, novedad y complejidad en relación a la competencia de sus estudiantes, anima la participación, alienta situaciones de originalidad e impulsa la disposición positiva y pensamiento flexible que ayuda en la vida real a enfrentar problemas y dificultades que exigen de una variedad de respuestas y soluciones, más allá de las que dicta la norma. En este sentido, el impulsar a realizar tareas nuevas causa en los estudiantes un sentimiento de determinación para explorar y conquistar nuevos espacios. Esa determinación lo invita a superar dificultades a través de un entusiasmo envolvente que tiene como meta la obtención del éxito.

*“(...) ¿recuerdas que hacemos antes de empezar, al principio de todo?, ¡el desafío!, hoy tengo tres desafíos para ti (...) ¿estás preparado para avanzar a una etapa de más complejidad? (...)”.*

P2 en el mismo sentido, entrega a sus actividades una connotación de desafíos, crea expectativas retadoras, invita a lo nuevo, estimula la curiosidad intelectual, presenta modelos positivos sobre la manera de realizar algo nuevo, estimulante y complejo, y disuade el miedo que causan los desafíos, las nuevas preguntas, estrategias y soluciones, objetivando construir una educación de calidad que lo prepare en su lidiar cotidiano de la forma más independiente posible, incluso cuando los resultados obtenidos por los estudiante no fueran totalmente satisfactorios, procurando siempre enfatizar en el proceso y no en el producto final.

*“(…) comenzaremos por las fáciles ¿te parece?, luego podemos empezar a subir de nivel, ¡tú te la puedes! (...) ahora debes intentar hacerlo sin ayuda, la vez anterior yo te guie, pero ahora ya sabes y puedes hacerlo solo (...) no tienes por qué tener miedo, el error y el equivocarse son parte de aprender (...)”.*

Las educadoras contribuyen a la expansión del campo mental y la modificación de las funciones cognitivas de los estudiantes al mediar en el sentido del reto; este abordaje es esencial para provocar transformaciones en los esquemas conceptuales, preparando a los estudiantes para la conquista de nuevas etapas del proceso de aprendizaje y para nuevas formas de adaptación. Ciñen su quehacer a desarrollar situaciones en que los estudiantes se enfrenten con actividades nuevas y complejas, incentivando la creatividad, curiosidad y autenticidad, respetando la competencia de los estudiantes, alternado el nivel de complejidad en las tareas, además de ir continuamente interviniendo para hacerlos conscientes del potencial que poseen para superar cada desafío.

#### **5.2.1.9. Interacciones de mediación sobre el cambio estructural.**

Esta sub-categoría se relaciona con todas las interacciones orientadas a instar el cambio de sentido y dirección del funcionamiento cognitivo, y hacer consciente al estudiante de su potencial para la modificabilidad, fomentando el percibirse como un sujeto activo, capaz de generar y procesar información.

P1 hace conscientes a sus estudiantes de las funciones cognitivas y estrategias de pensamiento que implica cada actividad y que a su vez las que ellos mismos van poniendo en juego, estableciendo una relación constante con lo que logran realmente y lo que pueden llegar a lograr, es decir, con su potencial de aprendizaje. Insta el cambio en el funcionamiento intelectual, mediante preguntas y comentarios que promueven que el

estudiante se dirija a un comportamiento cada vez más y abstracto, relacionado con el meta-aprendizaje.

*“(...) cada uno va descubriendo cuáles son sus estrategias para lograr el objetivo (...) no quiero que vayas probando al azar, debes mirar y pensar (...) esta vez controlaste mucho más tus impulsos (...) fuiste mucho más precisa esta vez (...)”.*

P2 comparte las mismas estrategias y abordaje que su colega en la mediación del cambio estructural, explicitando las habilidades/funciones cognitivas que se pretenden trabajar con las actividades propuestas y haciendo conscientes a sus estudiantes de los procesos cognitivos que involucran.

*“(...) este juego es para aprender a manejar diferente información, vamos a tener que hacer relaciones (...) con este juego vamos a trabajar el manejo de variables, vamos a ver cuanta información podemos utilizar y relacionar a la hora de jugar (...) lo que acaba de decirme se llama planificar, y cada vez que piensas en algo que no se ve ni está escrito, estas infiriendo (...)”.*

Ambas docentes cumplen un rol fundamental en la situación de aprendizaje, siendo un medio que facilita la Modificabilidad Cognitiva en los estudiantes; ponen en práctica estrategias de mediación de acuerdo a las características, necesidades y situaciones que se van suscitando, asumiendo un compromiso en el proceso enseñanza-aprendizaje. A su vez, colaboran de forma intensa en la búsqueda del ser propio más auténtico, a través de cambios y flexibilidad ante las diversas circunstancias. Un punto estratégico relevante para el criterio de la auto-modificación es que colocan el foco en la naturaleza dinámica de la persona, disminuyendo la interpretación rígida y estática acerca del aprendizaje, estimulando el cambio.

#### **5.2.1.10. Interacciones para la mediación del optimismo.**

Esta sub-categoría se relaciona con todas las interacciones orientadas a generar un clima y ambiente favorable, que promueva un espíritu optimista y un sentimiento entusiasta en los estudiantes, permitiéndoles atreverse a triunfar pero también a cometer errores y enfrentar las adversidades.

P1 promueve sentimientos positivos en sus estudiantes acompañado de un espíritu optimista y entusiasta, esto se ve evidenciado en que incentiva el goce y disfrute de todas las actividades propuestas, brinda muestras de aprobación ante los aspectos positivos de las

respuestas de sus estudiantes y corrige las respuestas erróneas desde lo constructivo, con amabilidad e incitando a la reflexión.

*“(...) ¡felicitaciones!, esta vez lo hiciste mucho mejor (...) espero lo hayas pasado bien hoy en este ratito (...) ¡muy bien!, ¿ves que puedes? (...) ¡este juego es súper entretenido! (...)”.*

P2, motiva a los estudiantes a fomentar su participación permitiéndoles posibilidades de elección y haciéndolos protagonistas activos de las situaciones de aprendizaje, los hace conscientes de su propio progreso, estimula el sentimiento optimista y entusiasta, incentiva la motivación del logro, genera un ambiente favorable y de confianza, estimula los aciertos, promueve el disfrute y motiva a través de sus intervenciones la participación activa en cada actividad propuesta, a través del dialogo, el lenguaje no verbal y la disposición corporal.

*“(...) ¡súper bien!, te felicito (...) ¡vamos!, confío en ti (...) ¡utilizaste una muy buena estrategia! (...) ¡bien, choca los cinco! (...) mantén esa disposición y actitud, ha sido súper buena (...)”.*

En relación a lo mencionado anteriormente es posible evidenciar que ambas educadoras dirigen sus intervenciones al hecho de poder hacer consientes a sus estudiantes que el logro es posible, y a creer que los desafíos pueden resolverse si confían en sus capacidades, se esfuerzan en la búsqueda de alternativas y valoran las experiencias desde un escenario optimista; todo esto potencia las funciones cognitivas y estrategias de pensamiento. Las educadoras están conscientes de que el aprendizaje requiere trabajar con emociones positivas y que los estudiantes necesitan disfrutar de las situaciones educativas, en donde el clima emocional cumple un factor clave y decisivo.

Las docentes utilizan como estrategia los refuerzos sociales positivos como el elogio, ya sea este general o específico, felicitando a los estudiantes no por su capacidad de inteligencia sino por su esfuerzo y actitud, con lo cual fomentan la perseverancia, promoviendo de esta forma que cuando se enfrenten a tareas de mayor dificultad no decaigan. También utilizan determinados refuerzos no verbales como las miradas, sonrisas, abrazos y golpes en la espalda a modo de reforzador social. En toda intervención se evidencia que el juego es imprescindible para lograr generar un clima favorable en el que confluyen las emociones de segurización, agrado, satisfacción, sumado a reforzadores sociales afectivos que generan confort.

## **5.2.2. SEGUNDA CATEGORÍA: Significado que las educadoras atribuyen a su rol de mediadoras.**

La segunda categoría se relaciona con el significado que las educadoras atribuyen a su rol de mediadoras en el desarrollo de funciones cognitivas y estrategias de pensamiento de sus estudiantes, considerando los diversos factores que inciden y determinan el sistema de creencias sobre su rol docente y quehacer pedagógico situado en este contexto de aprendizaje basada en la teoría de Modificabilidad Cognitiva y Experiencia de Aprendizaje Mediado del Dr. Reuven Feuerstein. Dentro de esta surgen diversas sub-categorías que permiten interpretar la percepción que las educadoras atribuyen a su cómo mediadoras en la activación de procesos mentales/estrategias de pensamiento y al factor afectivo-motivacional implicado en el aprendizaje.

### **5.2.2.1. Motivación por formarse en la propuesta teórica de Reuven Feuerstein.**

Esta sub-categoría está referida al cómo surge el interés de las educadoras por conocer y formarse en la propuesta teórica de Reuven Feuerstein, así como también donde se formaron en ella.

P1 se tituló como Educadora Diferencial de la Universidad Santo Tomás el año 2008, con la bi-mención en trastornos de aprendizaje y del lenguaje. Posterior a su egreso se interesó por desarrollar una formación continua realizando cursos, capacitaciones y diplomados; a partir de la última capacitación realizada, surge el interés de profundizar en la teoría de Modificabilidad Cognitiva Estructural y Experiencia de Aprendizaje Mediado, realizando en el año 2013, el curso denominado Programa Enriquecimiento Instrumental, que se imparte en el Centro de Desarrollo Cognitivo de la Universidad Diego Portales.

*“(...) hice un Diplomado en Neuropsicología Infantil también en la Universidad Católica en el año 2012, y a partir de ese diplomado me interese aún más por Feuerstein e hice en el 2013 el Curso Programa Cognitivo y Experiencia de Aprendizaje Mediado al que se le llama PEI (...)”.*

*“(...) cuando yo estude en la universidad, en una de mis asignaturas tuve una profesora que nos aplicó algunos instrumentos de evaluación de Feuerstein (...) ella nos comentó de que se trataba y que había viajado a Israel a formarse en la teoría, desde ahí me hizo click (...)”.*

P2 se tituló como Educadora Diferencial de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación el año 1989, con la especialidad en trastornos de audición y lenguaje. Posterior a

su egreso también desarrollo una formación continua realizando un post-título y participando paulatinamente en cursos de capacitación. Su interés por la propuesta nace desde la invitación que el Centro de Atención Integral INSERTA le hizo cuando comenzó a trabajar allí. Con relación a la formación en la propuesta, esta se da al interior del centro, llevada a cabo por profesionales del equipo que han realizado formalmente el Curso del Programa de Enriquecimiento Instrumental. Además participó en jornadas de formación realizadas por el Centro de Desarrollo Cognitivo de la Universidad Diego Portales y en otra institución donde trabajo, por lo tanto, ha recibido formación en la propuesta desde diferentes espacios, aunque no ha realizado la capacitación formal del Programa de Enriquecimiento.

*“(...)la propuesta de Feuerstein la conocí acá en INSERTA, alrededor del año 2000, antes nunca había escuchado de ella (...)”.*

*“(...) yo no he hecho formalmente el Curso de Programa Cognitivo y Experiencia de Aprendizaje Mediado que se imparte en universidad Diego Portales, solo me especialice a través de las capacitaciones internas que vinieron a hacer a INSERTA (...)”.*

*“(...) también en capacitaciones que fue a hacer un equipo de profesionales de la Universidad Diego Portales al colegio de Recoleta en donde trabaje... me capacite en Feuerstein en ambos lados y en paralelo (...)”.*

Frente a los datos obtenidos se devela que en ambas educadoras el interés por formarse en la propuesta de Modificabilidad Cognitiva y Experiencia de Aprendizaje Mediado surgió después de iniciada su práctica laboral como docentes, cuando ya llevaban algunos años de trayectoria laboral. Es posible evidenciar que el motivo que las llevo a interiorizarse en la teoría es diferente en ambas, así como también el lugar en donde se capacitaron.

#### **5.2.2.2. Apreciaciones iniciales sobre la propuesta teórica de Reuven Feuerstein.**

Esta sub-categoría se relaciona con las con las apreciaciones e impresiones surgidas a partir de la formación de las educadoras en la propuesta del Dr. Reuven Feuerstein.

P1 vincula la propuesta a su formación inicial de pre-grado, estableciendo relaciones entre conceptos y autores; consolidando y potenciando en este sentido su formación académica y proyectándola en el quehacer práctico a través de la valoración de nuevos conocimientos en el área. Si bien, su motivación e interés por conocer y perfeccionarse en la propuesta es evidente, reconoce abiertamente que en un principio no fue fácil de interiorizarla debido al fuerte componente conceptual. Admite que dos motivos fueron claves en dicha comprensión,

por un lado haber tenido una formación inicial ceñida a la línea cognitiva y por otro tener una anticipación del contexto histórico desde donde surgió la teoría.

*“(...) mi formación profesional de pregrado fue bastante cognitivista, Vygotski fue nuestro maestro y guía durante la carrera, y todo lo relacionado con Feuerstein va muy enlazado a esa área, por lo tanto me hizo sentido al unir ambas formaciones (...).”*

*“(...) te confieso que no es fácil digerir esta teoría, es algo cierto, no es nada sencilla, pero yo tenía como conocimiento el contexto histórico desde donde surge y eso me permitió engancharla y relacionarla de mejor manera (...).”*

P2 plantea que su apreciación inicial al conocer la propuesta fue significativa, destacando que los nuevos conocimientos enriquecieron no solamente su formación profesional sino también le brindó la oportunidad de abrirse a un nuevo mundo en el sentido de valorar el aprendizaje y su rol en este desde otra perspectiva; al igual que P1 destaca el contexto histórico desde donde surge la propuesta, entendiendo que este avala que la modificación en los niños/as sea posible a través de la generación de experiencias significativas. Por otro lado, alude a que la interiorización en la propuesta le permitió replantear su rol como docente, entendiendo que el ser mediadora en procesos de aprendizaje genera cambios potentes y evidentes en los estudiantes.

*“(...) me hizo sentido totalmente... yo creo que se me abrió un mundo nuevo; cuando comencé a entender el contexto desde donde surgió la teoría y todas las bases que sustentaban que el niño puede ser modificado a través de la experiencia, me di cuenta que tenía sentido (...).”*

*“(...) en la práctica misma uno se va dando cuenta que es factible, que hay cambios y hay modificación, por ende no era algo ajeno a la realidad; es ahí donde yo le di la importancia al rol de mediador, entendiendo que uno es capaz de provocar cambios en sus estudiantes, eso lo encontré súper potente (...).”*

Se evidencia que para ambas educadoras la apreciación inicial sobre propuesta de Modificabilidad Cognitiva y Experiencia de Aprendizaje Mediado fue desde un comienzo significativa y aportadora, en el sentido de relacionarla a sus conocimientos de base y a la práctica pedagógica, si bien hay matices diferentes en relación a como cada educadora la vincula a su experiencia, ambas denotan que les hizo sentido en el contexto educativo.

### **5.2.2.3. Impacto de la formación en la propuesta teórica de Reuven Feuerstein.**

Esta sub-categoría se relaciona con la relevancia que las educadoras atribuyen a la formación en la propuesta teórica de Reuven Feuerstein y la relación que establezcan con el quehacer pedagógico práctico.

P1 reconoce que el conocimiento de la propuesta le entregó las herramientas para abordar su quehacer educativo de una manera diferente, entendiendo que la teoría contribuyó al desarrollo de una concepción distinta que le permitió abordar la práctica pedagógica desde un nuevo escenario; en el cual da sentido a mucha de sus estrategias y metodologías anteriormente utilizadas, que hasta ese entonces no tenían un nombre o una base conceptual que las sostuviera.

*“(…) creo que fue sumamente enriquecedor y significativo, lo noto porque en mi práctica pedagógica en general, no solo en INSERTA, es diferente (…).”*

*“(…) yo soy una convencida de que las educadoras diferenciales no somos el alargue de los niños, yo creo que nosotras somos unas favorecedoras del desarrollo integral y autónomo de los niños, de la persona en el fondo, entonces esto es lo que potencia en mí esta propuesta (…).”*

*“(…) lo que me pasa, ahora que lo pienso, es que intuitivamente yo hacía muchas cosas para favorecer el aprendizaje que ahora después de la formación en Feuerstein tienen nombre, y por ende tienen sentido y significado (…).”*

P2, valora desde la misma posición que su colega la propuesta, reconociendo que el acercamiento a la teoría le generó desde el primer momento un sentimiento positivo, introduciéndola en una nueva visión que le permitió valorar y comprender de manera más profunda el proceso de aprendizaje. Al igual que P1, siente que esta mirada le permitió abordar la práctica pedagógica de una manera distinta, definido en sus propias palabras como un abordaje “positivo e integral”.

*“(…) la experiencia en sí fue y ha sido buenisísima, es una mirada completamente diferente del aprendizaje y yo siento que conocer esta propuesta me permitió ver y valorar a los niños desde una perspectiva diferente, mucho más positiva e integral (…).”*

Ambas educadoras atribuyen importancia a la propuesta teórica del Dr. Feuerstein, reconociendo que desde un comienzo y hasta el día de hoy continúa teniendo un impacto positivo en la formación profesional y en la práctica pedagógica. Destacan el haber desarrollado una postura optimista en relación al aprendizaje y desarrollo de los niños/as, y por sobre todo haber reflexionado sobre la importancia de su rol como educadoras involucradas en procesos educativos responsables de la formación de un “otro”, el cual debe ser valorado de forma integral para lograr favorecer aprendizajes en todo ámbito.

#### 5.2.2.4. Valoración del rol docente mediador.

Esta sub-categoría tiene estrecha relación con la valoración que las educadoras otorgan a su rol docente como mediadoras en los procesos y situaciones de aprendizaje donde participan e intervienen, aludiendo a como les ha sido posible llevarlo a la práctica.

P1 declara percibirse a sí misma como un “medio” para que sus estudiantes desarrollen aprendizajes, entendiendo que para cada estudiante plantea objetivos diferentes de trabajo, orientados a superar las dificultades que estos presenten. Es categórica en hacer notar que el quehacer de un mediador debe estar orientado a desarrollar aprendizajes tanto en lo académicos, social y emocional, y esto se relaciona con su mirada integral de los niños/as y jóvenes.

*“(...) en el fondo consiste en que uno como profesora es el medio para que el estudiante cumpla el logro de un objetivo, desde abrir una puerta, hasta por ejemplo, aprender a leer, a eso apunta (...)”.*

Por otro lado, alude a que el trascurso y paso del tiempo ha sido clave para lograr construir esta concepción, ya que la práctica misma la ha ido dotando de experiencia y experticia en relación a cómo abordar las situaciones de aprendizaje, principalmente entendiendo que su rol es más bien de guía y quien asume el rol protagonista es el estudiante.

*“(...) con el tiempo he aprendido que el ser un mediador no significa que yo vaya a hacer las cosas por los niños, significa que yo voy a entregar las herramientas para el procesamiento y que sea el niño quien lo resuelve (...)”.*

En relación al transcurso del tiempo y a la puesta en práctica de su rol mediador, asume que no fue fácil de desarrollar en un comienzo, debido al dominio conceptual específico que involucra diseñar Experiencias de Aprendizaje Mediado, en lo cual se deben involucrar requerimientos conceptuales, actitudinales y procedimentales que postula la teoría. Sin embargo poco a poco fue desarrollando la experticia necesaria para promover en casa situación un ambiente y modificante.

*“(...) no te voy a mentir, fue difícil en un comienzo, porque no es sencillo identificar de forma rápida las funciones cognitivas en los niños, y tampoco es fácil hacer consciente los criterios de mediación, a veces hasta el día de hoy me pasa que me pierdo en el camino, pero creo que si eso no me pasara tampoco sería bueno, porque en el fondo me hace replantearme muchas cosas en mi quehacer como educadora, el poder hacer esa reflexión continua es súper potente (...)”.*

Lo anterior se relaciona con un aprendizaje constructivo y re-constructivo, en permanente reflexión, que le permite replantearse su quehacer y retroalimentar su práctica

constantemente; la inquietud por dar respuesta a las interrogantes que surgen desde su rol denota el interés de la educadora por mantenerse actualizada en la propuesta y sobre todo por abordar de forma óptima las experiencias de aprendizaje, contando con las bases y pilares necesarios para enfrentar los desafíos que estas suponen día a día.

*“(…) desde que me capacite a la fecha he vuelto a tomar en muchas ocasiones los documentos y eso es porque siempre en la práctica pedagógica van apareciendo cosas nuevas a las que uno necesita darles explicación (…).”*

Por otro lado P2 se percibe a sí misma como una “facilitadora”, lo cual se relaciona conceptualmente con ser una guía en el proceso de aprendizaje, concordando con los postulados de Vygotski y Feuerstein en la línea socio-cognitiva del aprendizaje. En este sentido también hace énfasis en la importancia de establecer un vínculo cercano y seguro, que permita afianzar una relación positiva y de confianza que sirva de base para aumentar paulatinamente, por ejemplo, la exigencia.

*“(…) yo creo que definiría este rol como el de facilitador, en el fondo siento que desde el vínculo que se establece con el estudiante uno puede ir facilitando muchas cosas, haciendo consciente al niño de sus procesos, por ejemplo... uno es el medio, va facilitando, va guiando, entregándole un sentido al aprendizaje (…).”*

Alude que esta concepción mediadora ha impactado en la forma de enfrentar las necesidades de sus estudiantes, valorando hoy en día no solo las potencialidades sino también las dificultades como oportunidad para el aprendizaje, abordando cada situación a través de un estilo e interacción en particular, pero manteniendo la esencia pese a la diversidad de niños/as y jóvenes con quienes trabaja.

*“(…) con el tiempo me he dado cuenta que independiente del niño con cual se esté trabajando y de las necesidades o dificultades que este tenga, el estilo de mediar no cambia (…).”*

Los datos obtenidos develan que ambas educadoras otorgan un significado personal a su rol como mediadoras, el cual está estrechamente vinculado a como han vivenciado la experiencia profesional en este escenario a lo largo de los años. Coinciden en reconocerse como el “medio” para que sus estudiantes logren aprendizajes, facilitando herramientas que les permitan desenvolverse de manera exitosa en las distintas situaciones educativas que enfrenten y también en los distintos contextos donde participen.

### 5.2.2.5. Definición de Experiencia de Aprendizaje Mediado.

Dicha sub-categoría está referida a la definición personal que las educadoras otorgan a lo que es una Experiencia de Aprendizaje Mediado, considerando lo que establece la teoría y lo que han podido rescatar en la práctica de la misma.

P1 define una Experiencia de Aprendizaje Mediado como una situación en la que se crea la necesidad de pensar y reflexionar en torno a la temática trabajada, interponiéndose entre el estímulo, el estudiante y su respuesta, creando en el individuo la predisposición, curiosidad y necesidad necesarias para afectar su estructura mental, enriquecerla y por ende modificarla. Considera que al crear un desequilibrio, se enriquece y amplía el mundo conceptual del estudiante, provocando la necesidad del conocer y saber.

*“(...) si yo quiero trabajar organización con algún chico, propongo como primera actividad que se comience a organizar en el espacio, en la fecha del día (...) qué va a ser más significativo, ¿qué yo le diga que es lunes? o ¿que lo haga pensar en la fecha?, claramente que lo haga pensar, entonces eso es para mí una experiencia de aprendizaje mediado (...)”.*

Por otro lado, considera que en una experiencia mediada el goce y el disfrute son factores claves, punto que se relaciona con la relevancia del componente afectivo-motivacional en el desarrollo cognitivo y por ende en el aprendizaje; puntos que coinciden con la propuesta de Reuven Feuerstein. Se entiende desde sus propias palabras que las situaciones educativas pueden sensibilizar al individuo para hacer de sus experiencias fuentes de cambios y aprendizaje.

*“(...) que el niño disfrute por ejemplo y le dé una significancia a lo que está haciendo, eso para mí es fundamental en una experiencia de aprendizaje mediado (...)”.*

Por su parte P2 define la Experiencia de Aprendizaje Mediado como una instancia en la que se activan procesos cognitivos relacionados con habilidades y estrategias, mediante el uso de actividades que sean atractivas, motivantes y desafiantes para los estudiantes, que los inviten en este sentido a participar de forma activa en las situaciones de aprendizaje propuestas. Recalca que la forma de abordar las interacciones y el vínculo que establece con sus estudiantes es clave para generar ambientes activos que promuevan cambios en las estructuras de pensamiento, y por ende, a nivel de competencia general.

*“(...) es una situación en la que uno como profesor le presenta al estudiante algún desafío o actividad donde tengan que poner en práctica alguna habilidad cognitiva y la interacción que yo establezca con el este hecha de*

*tal forma que pueda estimular y potenciar dicha habilidad, dándole sentido y significado a lo que está aprendiendo (...).*”

También alude a la importancia de la transferencia del aprendizaje en el sentido de que la activación y modificación de estructuras cognitivas es transversal a cualquier contexto. Toda habilidad o función estimulada en instancias educativas pretende servir de base y sustento al aprendizaje de cualquier materia, por ende, independiente del recurso o material didáctico utilizado en situación de aula, este tiene como finalidad que el estudiante encuentre un sentido y le otorgue un significado que vaya más allá de contexto, espacio y tiempo.

*“(...) para mi es súper importante que los niños entiendan que lo que trabajamos acá tienen una utilidad fuera, en el colegio o en su vida diaria, que no se trata solo de jugar o resolver una guía, sino que sepan que a través de ello están aprendiendo (...).”*

Las educadoras concuerdan en que una Experiencia de Aprendizaje Mediado debe basarse en tres puntos claves, la activación de funciones/habilidades cognitivas, la creación de un ambiente favorable para la modificación y el establecimiento de un vínculo seguro. En este sentido se entiende que las docentes están conscientes de las implicancias que la teoría plantea, como requerimientos esenciales para que se produzca el cambio cognitivo estructural.

#### **5.2.2.6. Implicancias del diseño de una Experiencia de Aprendizaje Mediado.**

Esta sub-categoría está referida a los factores y aspectos que las educadoras refieren considerar a la hora de diseñar y crear una Experiencia de Aprendizaje Mediado.

P1 explicita que en lo personal los factores y aspectos cruciales de considerar al diseñar, crear y por ende abordar una Experiencia de Aprendizaje Mediado, tienen relación con las características personales del niño/a u joven, las necesidades que este presenta en términos de identificar fortalezas/debilidades a nivel de competencia y el contexto situacional en relación a las disposiciones personales de los participantes y el clima que se genere.

*“(...) depende del niño, de sus necesidades, del momento y la situación en la que me encuentre, y por sobre todo del objetivo que quiero trabajar (...).”*

También alude a la importancia de la selección de material y recursos didácticos, entendiendo que este debe apuntar a los objetivos que se pretenden trabajar, permitiendo así activar procesos cognitivos en todos los sentidos y que puedan evidenciarse luego en diferentes contextos. En este sentido explicita que el juego es la puerta de entrada para

generar un clima de goce, sin embargo, es tan importante como las actividades en guías o libros. Al desempañarse como educadora en INSERTA y en colegios, está al tanto de las exigencias que el sistema educativo impone en relación al rendimiento académico, y es por esto que diversifica en el uso de material, acercando a los estudiantes a distintas situaciones que pueden ocurrir dentro o fuera del aula. Además, siguiendo este punto señala que al trabajar las habilidades en una situación de juego o reforzamiento escolar, permite trabajar sobre la transferencia de conocimientos.

*“(...) para mí el juego es la puerta de entrada, ya que con el aprendes, disfrutas y gozas, pero tampoco me puedo olvidar que la mayoría de los niños están en edad escolar (...) se lo que un colegio espera de los niños por lo tanto para mí no tiene sentido que hagan solo juegos si no logran hacer desde esos juegos la transferencia de los aprendizajes a algún contenido escolar (...)”.*

En este mismo sentido señala que otro factor imprescindible de considerar es generar un vínculo que permita el desenvolvimiento de los estudiantes en un clima social y emocional favorable. Ella destaca que en su rol como educadora y mediadora de procesos cognitivos, por ende sociales y emocionales, es clave conocer la situación personal de sus estudiantes, en relación a las disposiciones emocionales y por ende biológicas, las cuales son factor determinante en la interacción que se establezca y la evolución de la misma. Destaca que conocer las implicancias de una EAM le permite anticiparse a los posibles eventos y desarrollar estrategias para enfrentarlos.

*“(...) el vínculo también es importante, si yo no logro vincularme con un niño sabiendo que le pasa a él conmigo, que me pasa a mí con él, conocer esa parte es fundamental, lo que tiene relación con las disposiciones biológicas (...)”.*

P2 refiere que para diseñar y planificar una Experiencia de Aprendizaje Mediado, le es necesario partir, en primera instancia, por considerar la evaluación inicial, en donde se develan las necesidades de los estudiantes en términos de cuáles son las funciones/habilidades cognitivas en las que presentan mayores dificultades, y por ende en base a ellas desarrolla un plan de trabajo, en el cual plasma los objetivos a trabajar. Desde este escenario es que proyecta la creación de una situación de aprendizaje y su intervención como mediadora.

*“(...) yo parto considerando el diagnóstico y plan de trabajo, ya que en el pesquizamos cuales son las necesidades, en base a eso enfoco todo mi trabajo, desde ese escenario planifico y diseño las sesiones (...)”.*

Al igual que su colega, alude a la importancia que cobra el material y los recursos didácticos como excusa para activar procesos cognitivos, señalando que le hace sentido utilizar tanto el

juego como las actividades en guía, ya que dependiendo del objetivo y contexto se usará uno u otro, e incluso combinar ambos puede resultar enriquecedor y beneficioso para establecer relaciones.

*“(...) también voy evaluando que juegos puedo utilizar y como combinarlo a la vez con el reforzamiento escolar dependiendo del curso en el cual se encuentre el niño; eso es súper importante, combinar el juego con el contenido escolar, equilibrar en la utilización de ambos como excusa para trabajar las habilidades de base (...)”.*

Por otro lado refiere que un vínculo pedagógico positivo es clave para generar un contexto favorable para el aprendizaje, en un contexto de relación afectuosa y respetuosa. En este sentido considera que el juego es una oportunidad única para brindar una experiencia de disfrute con un otro, en una atmósfera divertida que a la vez fortalece la relación, promueve la apertura hacia la modificación y por ende hacia el aprendizaje. El juego, en este sentido, funcionaría como un mediador instrumental, proporcionando experiencias de aprendizaje significativas y en concordancia con los intereses de los estudiantes.

*“(...) el vínculo es fundamental, si uno partiera trabajando solo con material en hoja es súper difícil poder generar un vínculo cercano (...) el juego permite tener una disposición distinta, les permite disfrutar y eso va fortaleciendo el vínculo (...)”.*

Se entiende que para ambas el diseño y creación de una situación de aprendizaje mediado, está regido por los siguientes factores: las necesidades de los estudiantes, el plan de trabajo en relación a los objetivos a desarrollar, el material didáctico y el vínculo socioemocional que establecen con sus estudiantes. Estos son los factores que definen como imprescindibles de considerar, orientando sus intervenciones como mediadoras.

#### **5.2.2.7. Valoración de los Criterios de Mediación.**

Esta sub-categoría se vincula con la puesta en práctica que las educadoras hacen de los criterios de mediación en las situaciones de aprendizaje donde participan, considerando cuales son los más utilizados y significativos desde sus propios puntos de vista.

P1 reconoce que para ella el principal criterio de mediación es la trascendencia, en el sentido de intervenir para crear nuevas necesidades en los estudiantes que traspasen a las actuales, permitiendo transferir, aplicar y generalizar las funciones/habilidades a otras instancias. Esto se condice con su quehacer pedagógico, mediando permanentemente la transferencia de aprendizajes al contexto escolar y cotidiano.

*“(...) a mí en lo personal me hace mucho sentido la transferencia, siempre utilizo el “esto te va a servir para...”, a veces lo hago de manera muy directa pero a veces trato de que ellos lo infieran (...).”*

Destaca que el criterio de competencia es fundamental para motivar y activar procesos cognitivos, creando interacciones orientadas a despertar el sentimiento positivo sobre sí mismo, valorando las posibilidades de acierto y error en relación al contenido, los procesos y las estrategias. Su declaración se condice con su intervención en las situaciones de aprendizaje, captando el interés de los estudiantes, despertando atracción y gusto por las actividades propuestas e instando hacia una postura optimista y actitud de perseverancia.

*“(...) el sentido de competencia es totalmente importante, el “tu puedes, en este momento no lo puedes resolver pero intentémoslo de nuevo”, es fundamental (...).”*

También refiere tener en cuenta el criterio de significados, el cual aborda a través de la creación de interacciones orientadas a presentar las situaciones de aprendizaje de forma atractiva y significativa; despertando el interés, descubriendo la intencionalidad y explicando la finalidad que tiene cada actividad para los estudiantes.

*“(...) el otorgar significado también lo tengo presente (...) transferencia, sentimiento de competencia y significado son los criterios con los que creo más me muevo en la cotidianidad, yo creo y siento que esos son los principales para mí (...).”*

P2, al igual que su colega, refiere que a la hora de abordar situaciones educativas el criterio que más le hace sentido e intenta tener presente es el criterio de trascendencia, en el sentido concreto de hacer ver y entender a sus estudiantes que lo que trabajan en las sesiones de habilidades cognitivas, tendrá una utilidad fuera, en otros contextos e instancias.

*“(...) yo creo que la transferencia es súper importante, que los chiquillos sepan que esto que hacemos y trabajamos acá va a servirles para algo afuera, que son conocimientos y aprendizajes que van a aplicar en otras situaciones, es clave (...).”*

En este sentido su discurso se condice con su quehacer ya que sus intervenciones están orientadas a transferir los conocimientos y aprendizajes al contexto escolar, por ejemplo, vinculándolos con los contenidos académicos, estableciendo relaciones e induciendo la reflexión constante sobre el mismo.

*“(...) es importante estar constantemente haciéndolos conscientes de la importancia que esto va a tener afuera; eso es como el meta-aprendizaje, hacerlo reflexionar sobre su propio aprendizaje, es potente (...).”*

Destaca también tener presente el criterio de significado, lo que concuerda con su abordaje en el cual incentiva a los estudiantes a tener una actitud y disposición activa, promoviendo la

búsqueda de significados en cada actividad, despertando la inquietud a través de la generación constante de desafíos que implican desarrollar en los estudiantes un sentimiento positivo ante la novedad. Establece una relación de interdependencia entre el criterio de trascendencia y significado, aludiendo a que ambos dan sentido a su quehacer.

*“(...) la mediación del significado también es importante y se relaciona con la trascendencia, con la importancia personal que cada niño puede brindarle a su aprendizaje, es potente poder hacer que esto tenga una razón de ser (...) esos dos me identifican en lo personal (...)”.*

Las educadoras son claras y precisas en reconocer los criterios de mediación que consideran utilizar, así como también los que les hacen y le dan más sentido a su quehacer. Coincidentemente para ambas dos de estos criterios son claves, la trascendencia y el significado. Cada una le otorga una valoración personal a la utilización de estos en la mediación, sustentándose en la visión personal y también sobre la experiencia profesional que viven día a día con sus estudiantes.

#### **5.2.2.8. Reflexión sobre el perfil de un profesor mediador.**

Esta sub-categoría tiene relación con las características esenciales que las educadoras consideran debiera tener un docente para cumplir con el perfil de docente mediador de aprendizajes en un contexto educativo.

P1 considera que para ser una mediadora de experiencias de aprendizaje es necesario ser flexible y empática, poder adecuarse al contexto y las necesidades de los estudiantes en el ámbito cognitivo, social y emocional; así como también poder hacer frente a las situaciones emergentes e imprevistos que surjan en el momento o en el camino. En base a su rol y quehacer pedagógico se entiende que esta flexibilidad no se refiere a que los estudiantes decidan qué se hará; más bien se enfoca en aprovechar los momentos en que los estudiantes se muestran más receptivos. En este sentido, se trata de que al mediar, la educadora combina inteligentemente la rigidez y la flexibilidad.

*“(...) para ser un mediador hay que tener flexibilidad ante todo, esa característica para mi define el perfil de un buen mediador, es lo que permite moverse de acuerdo a las necesidades de los chicos, a las situaciones emergentes que vayan ocurriendo (...)si fuera rígida, no entendería estos criterios y no podría desarrollar una práctica pedagógica basada en la mediación (...) ser empático también, es fundamental (...)”.*

P2, en el mismo sentido que su colega, reconoce que las cualidades y atributos que debe tener un docente para ser un buen mediador están ligadas a la disposición positiva,

flexibilidad, empatía, paciencia y respeto, en el sentido de ser un mediador que cumpla el perfil y las características para ser una figura vincular positiva con el aprendizaje. Esto se condice con las interacciones que propicia, en donde pone en práctica los atributos que define en su discurso, evidenciándolos de una otra forma, en pro de la activación de procesos cognitivos y en el desarrollo de estrategias de pensamiento.

*“(...) con el tiempo he aprendido que tener disposición es fundamental y también ser flexible, positiva, paciente y empática, respetar los tiempos y el estilo de aprendizaje de cada niño; mediar no es sencillo, hay que estar atenta y siguiendo todos los procesos (...)”.*

En relación a lo anteriormente expuesto se devela que para ambas hay características que definen el perfil de un buen mediador, las cuales han ido haciendo conscientes conforme a pasado el tiempo ejerciendo como docentes en este escenario. Entre estas destacan la flexibilidad, empatía, disposición y respeto, todas ellas orientadas hacia fomentar situaciones en donde los estudiantes sean los protagonistas, entendiendo que en una intervención personalizada es posible adecuarse al perfil y las necesidades individuales.

#### **5.2.2.9. Valoración del desarrollo cognitivo y su implicancia en el aprendizaje.**

Esta sub-categoría se relaciona con la valoración que las educadoras le otorgan al desarrollo cognitivo y como este se relaciona con el aprendizaje, considerando las implicancias que tiene en el quehacer pedagógico.

Para P1 hay una clara y estrecha relación de interdependencia entre desarrollo cognitivo y aprendizaje, influyéndose ambos mutuamente y entendiendo que esta relación no solo está dada en función de capacidades intelectuales sino también sociales y emocionales. En este sentido, se relaciona estrechamente con los postulados de Vygotski y Feuerstein, quienes plantean que desde el comienzo de la vida el aprendizaje juega un papel fundamental y determinante en el desarrollo intelectual, considerando que los procesos evolutivos como el desarrollo cognitivo y el aprendizaje, no existen independientemente. Por otro lado, la importancia y significación que atribuye a la dimensión cognitiva es tal, que considera que toda carrera de pre-grado vinculada al área de la educación debiese considerar esta materia en su malla curricular.

*“(...) el desarrollo cognitivo es fundamental porque es la base para todo aprendizaje; toda carrera de pre-grado que se relacione con educación debiese considerar la importancia del desarrollo cognitivo infantil (...)”.*

Por otro lado lleva esta percepción al área práctica de su profesión, reconociendo que como educadora es fundamental conocer que es el desarrollo cognitivo y cuáles son sus implicancias en el aprendizaje escolar, ya que solo así podrá plantear actividades concordantes con la etapa y nivel maduracional de cada niño/a o joven. Desde su visión, cada educador debe tener en claro que toda actividad involucra funciones cognitivas y estrategias de pensamiento que se debe saber cómo abordar para obtener aprendizajes significativos que favorezcan el desarrollo del pensamiento.

*“(...) si yo no distingo que está logrando hacer el niño a nivel cognitivo estaría haciendo actividades por hacer; todo lo que un profesor hace debe estar en estrecha relación con el estado de desarrollo cognitivo de los estudiantes (...)”.*

*(...) lo mismo ocurre con las funciones cognitivas, debo evaluar cuales están débiles y cuales necesitan ser potenciadas, desde ahí planifico las experiencias de aprendizaje y pongo en marcha la mediación (...)”.*

Por su parte P2 al igual que su colega, otorga una importancia clara al desarrollo cognitivo y el papel que juega este en el aprendizaje, también establece una relación mutua de interdependencia, planteando que uno depende del otro y viceversa. Esta concepción en parte se ve influenciada por el conocimiento y la formación en la propuesta teórica de Feuerstein, la cual plantea que ambos conceptos están íntimamente relacionados.

*“(...) claro que hay una estrecha relación entre desarrollo cognitivo y aprendizaje, el desarrollo cognitivo es el motor del aprendizaje y viceversa; no me imagino otra postura que no relacionara ambos aspectos, sería insólito (...)”.*

*“(...) la teoría de Feuerstein toma como base el desarrollo cognitivo y a mí me hace sentido absolutamente, así como también la posibilidad de ir modificando estructuras a nivel mental con el solo hecho de generar instancias y actividades que intencionen estas habilidades cognitivas que el plantea (...)”.*

En relación a este punto, también alude a que toda carrera profesional del área de la educación, en especial de pedagogía, debiera considerar en su malla de formación, brindar una fuerte base teórica de lo que comprende y abarca el desarrollo cognitivo; entendiendo que este es transversal e influye en todo ámbito del desempeño humano, desde lo más simple a lo más complejo, desde lo más concreto a lo más abstracto; y por ende trasciende del contexto únicamente escolar.

*“(...) lo cognitivo es general a todo, en toda carrera de pedagogía deberían brindar una base fuerte de todo lo que es el área cognitiva (...)”.*

*“(...) el desarrollo cognitivo es súper importante porque influye en el desempeño humano, a todo nivel y en todo ámbito (...)”.*

Basándose en los datos obtenidos es posible evidenciar que para ambas el desarrollo cognitivo tienen una significación crucial y fundamental en el aprendizaje, no tan solo escolar, sino de todo tipo, ya que la competencia cognitiva es transversal al desarrollo humano. Por otro lado, ambas educadoras destacan la importancia del desarrollo cognitivo como temática de abordar en toda carrera de pre-grado vinculada a la pedagogía y educación, sentando las bases para entender el funcionamiento de los niños/as y adolescentes.

### **5.2.3. TERCERA CATEGORÍA: Aportes incorporados a la práctica pedagógica como consecuencia de la formación y capacitación en la propuesta teórica de Reuven Feuerstein.**

La tercera categoría se relaciona con los aportes que las educadoras refieren haber incorporado a su práctica pedagógica como consecuencia de la formación y capacitación en la propuesta teórica de Reuven Feuerstein sobre Modificabilidad Cognitiva y Experiencia de Aprendizaje Mediado. En relación a ella surgen diversas sub-categorías que permiten identificar los aportes y beneficios que las educadoras destacan haber incorporado conforme ha pasado el tiempo en el área tanto profesional como personal; además de una evaluación FODA que permite conocer en términos de reflexión las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas que refieren experimentar.

#### **5.2.3.1. Beneficios en el ámbito profesional**

Esta sub-categoría está relacionada con los aportes que las educadoras refieran haber incorporado a su formación profesional, tanto académica como práctica, producto del conocimiento y la capacitación en la propuesta teórica de Reuven Feuerstein.

P1 manifiesta que los beneficios profesionales que le brinda esta propuesta en el ámbito profesional se relacionan directamente con un incremento de su capacidad reflexiva en torno a su práctica pedagógica, esto tiene relación con reconocerse como una educadora preocupada de su formación profesional, a quien le interesa estar en permanente perfeccionamiento, evaluando sus potencialidades y debilidades.

*“(…) me ayudo en poder hacer una reflexión constata; en general yo siempre he sido muy autoexigente conmigo misma, y en lo profesional mucho también, desde que yo comencé a trabajar siempre me cuestiono y evalué si lo que hacía con los niños estaba bien, pero ahora siento que con el tiempo hago una reflexión más crítica y con mayor sentido (…).”*

Manifiesta evidenciar un antes y el después de la formación en Feuerstein, en el sentido de que la propuesta le entregó las herramientas para llevar a cabo una reflexión mucho más profunda en comparación a la hecha en sus primeros años como docente; y destaca que la formación continua en general le ha entregado bastantes beneficios, permitiéndole empoderarse de su rol docente como mediadora.

*“(…) esto en parte se lo debo a la formación en la propuesta de Feuerstein pero también a mis otras formaciones, es un complemento de beneficios que te entrega el estar continuamente en formación (…).”*

Por su parte P2 destaca que los beneficios de la propuesta de Feuerstein no solo han repercutido de manera positiva en el ámbito profesional sino también en el ámbito personal, en el sentido de que los conocimientos que le ha entregado la teoría pueden ser aplicados en el contexto escolar pero también en otras instancias, ya que la competencia cognitiva es transversal en el desarrollo.

*“(…) el conocer teoría ha sido súper importante como enriquecimiento profesional, todo curso permite que uno adquiera un conocimiento, pero siento que conocer esta propuesta ha sido más potente, es más que un conocimiento que se puede poner en práctica en el contexto escolar, es un conocimiento para la vida en general y en todo ámbito, profesional y personal (…).”*

Es posible dilucidar que ambas educadoras coinciden en que la formación en la propuesta teórica de Modificabilidad Cognitiva y Experiencia de Aprendizaje Mediado fue aportadora y significativa, enriqueciéndolas profesionalmente en la línea teórica y en la línea práctica. Cada docente otorga una connotación diferente a la forma en que han evidenciado este aporte, sin embargo, valoran de forma positiva la interiorización en la teoría y comprueban que en su quehacer práctico ha repercutido.

### **5.3.2.2. Beneficios en el ámbito personal.**

Esta sub-categoría se relaciona con los aportes que las educadoras refieran haber incorporado a su formación personal producto del conocimiento y la capacitación en la propuesta teórica de Reuven Feuerstein.

P1 admite que al igual que en el ámbito profesional, la interiorización en la propuesta, también significó un aporte en el ámbito personal y su forma de vida. Si bien reconoce que en un comienzo no lo hizo consciente, se ha podido dar cuenta con el paso del tiempo que su forma de enfrentar la vida en general ha cambiado, principalmente en el sentido de abordar de una manera mucho más consciente las distintas situaciones que se le presentan en su día a día, manteniendo una actitud reflexiva, un sentido crítico y una disposición

positiva que le permiten descubrir el sentido de las cosas, permitiéndole de esta forma tomar decisiones de forma mucho más segura y así avanzar en el cumplimiento de logros a nivel personal.

*“(...) creo que en lo personal también gatillo un cambio, pero yo no lo evidencio tanto en un principio, pero ahora que me lo preguntas y lo reflexiono yo siento que si (...)”.*

*“(...) quizás el aporte radica en que me muevo diferente frente a ciertas cosas o enfrentar ciertas situaciones de forma diferente, desde una mirada distinta, el estar continuamente preguntándome por qué y él para qué de las cosas es algo que antes no hacía, y eso me permite avanzar y no quedarme detenida en la vida (...)”.*

P2 también refiere haber experimentado aportes en el ámbito personal, destacando principalmente el haber desarrollado una actitud reflexiva, que repercute directamente en su forma personal de desenvolverse en la vida. Manifiesta que este cambio lo ha experimentado en dos ámbitos, en su rol de educadora y en la forma en que enfrenta a sus estudiantes.

*“(...) ahora estoy mucho más consciente de reflexionar, he cambiado yo como persona y eso lo aplico con mis niños (...)”.*

Por otra parte explica que la interiorización en la propuesta, le ha permitido replicar en sí misma los postulados de Feuerstein con relación a la modificabilidad de funciones cognitivas, evaluando en sus estudiantes y también en ella la competencia intelectual, conociendo cuáles son sus fortalezas y debilidades en la dimensión cognitiva, vivenciado las posibilidades de cambio y de optimización en la realización de diferentes tareas. Esta auto-evaluación tiene relación con un perfil reflexivo de base, que en fondo es el motor para continuar promoviendo aprendizajes conscientes.

*“(...) el hecho de haber conocido la teoría me hizo cuestionarme y evaluarme a mí misma, en relación a las habilidades en las uno puede estar fallando, exigiéndome y poniendo en práctica las mismas habilidades que trabajo con los niños (...)”.*

Los datos que develan ambas educadoras dan a entender que la teoría significó un impacto en el ámbito personal; ligado a la forma de ver, valorar y enfrentar la cotidianeidad, fuera del contexto escolar, trascendiendo a múltiples instancias. Ambas aluden a la experimentación de un “cambio”, relacionado especialmente con un incremento en la reflexión y auto-regulación.

### 5.3.2.3. Repercusiones en el rol docente.

Esta sub-categoría tiene estrecha relación con las repercusiones y cambios que las educadoras refieren evidenciar en su rol y quehacer pedagógico producto del desarrollo profesional ceñido a esta propuesta y conforme ha evolucionado la práctica pedagógica de la misma.

P1 admite que en lo personal el interiorizarse en la propuesta de Reuven Feuerstein le ha significado un cambio en su mirada profesional, admitiendo que el impacto ha sido sumamente positivo en el sentido de valorar el aprendizaje desde un nuevo escenario que le brinda las bases teóricas para potenciar su quehacer práctico. Potenciando esta idea, establece una comparación entre su práctica profesional inicial como educadora y su práctica profesional actual, constatando que ha evidenciado un cambio y evolución positiva en el sentido de sentir que actualmente aborda mucho mejor su rol debido a la experiencia que ha podido sumar en los años de ejercicio profesional desde esta mirada, perfeccionándose cada vez más.

*“(...) si o si para mí ha habido un cambio y una evolución positiva, acompañado de una nueva mirada y valoración del aprendizaje en sí, Feuerstein genero un impacto en mi formación, claramente (...)”.*

*“(...) si yo comparo mi práctica profesional actual del año 2015 con mi práctica profesional del año 2008 cuando comencé en esto, claramente hay una diferencia (...) lejos mi trabajo como educadora es mejor ahora (...)”.*

Dentro de esta comparación que establece para argumentar él cómo ha experimentado el cambio, afirma que no solo la forma de intervenir en las situaciones de aprendizaje ha cambiado significativamente sino también su reflexión profesional sobre el mismo quehacer. Admite que en lo personal siempre tuvo presente hacer una auto-evaluación de su rol educativo, sin embargo, las bases que le ha entregado la propuesta le han permitido llevar a cabo una reflexión mucho más profunda y consciente, considerando al estudiante y a la persona como un sujeto integral, valorando por igual el crecimiento académico y personal.

*“(...) los primeros años como profesora hacia una reflexión sobre mi rol y mi que hacer pero no con la solidez que lo hago el día de hoy; en ese tiempo mi reflexión iba orientada únicamente a los logros académicos que obtenían los niños, en cambio hoy mi reflexión no apunta solo a los logros académicos sino también a los logros como persona (...)”.*

Lo anterior lo resume en un ejemplo práctico que involucra el desarrollo de un contenido escolar, pero desde una mirada mucho más profunda.

*“(...) quiero que un niño sume, pero, ¿porque es importante que un niño sume?, ¿por qué es importante que incorpore el cálculo mental?, eso es lo que marca la diferencia entre un antes y un después de la formación en Feuerstein (...)”.*

Por otro lado y como tercer aspecto en el que considera haber evidenciado cambios, está el estilo de interacción que establece con sus estudiantes en el contexto de aprendizaje, afirmando que desarrollar el estilo interrogativo ha enriquecido su quehacer como educadora, entregándole las herramientas para hacer que las preguntas adquieran sentido y significado, apuntando a través de ellas no solo a conocer el dominio que tienen los estudiantes sobre alguna materia de estudio sino también a gatillar y activar procesos cognitivos que lleven a despertar y producir un nivel más abstracto de pensamiento; lo que se condice con su práctica al formular preguntas sobre cómo se aprende y no sobre el qué se aprende, valorando el proceso por sobre el resultado.

*“(...) en la forma de interactuar también he notado cambios, lo que tiene relación con el estilo de preguntas, he aprendido a desarrollar un estilo interrogativo que me permite hacer preguntas mucho más efectivas y eficaces, ser un facilitador no facilitante (...)”.*

Por su parte P2 en el mismo sentido que su colega, refiere evidenciar repercusiones y cambios en su rol y quehacer pedagógico producto del desarrollo profesional situado en esta propuesta, admitiendo que conocerla significó una evolución paulatina y consciente sobre su rol docente, experiencia que valora como positiva y potente, admitiendo un cambio de mirada basado en la creencia y confirmación de que la modificación es posible. Con el tiempo fue empoderándose de los postulados, ciñendo su práctica estos y develando como resultado que había un impacto en las situaciones de aprendizaje, y por sobre todo en los estudiantes.

*“(...) claramente ha habido un cambio desde que conocí la propuesta de Feuerstein y desde que comencé a considerarla en mi práctica, he notado una evolución (...)”.*

*(...) ”ya no veo las cosas igual que antes, esto igual a sido paulatino, en el transcurso de los años me he ido dando cuenta que si es posible la modificación, sobre todo cuando comparo el cómo llega un niño y el cómo se va, es potente (...)”.*

En este mismo sentido, considera que el incorporar esta propuesta a sus conocimientos teóricos de base, le otorga en cierta medida un sello profesional distinto, marcado por una mirada optimista sobre el aprendizaje, la cual se enfoca en el potencial de aprendizaje, independiente de las dificultades que presenten los niños/as y jóvenes con quienes se trabaja; obviando las concepciones estáticas y diagnósticos determinantes.

*“(...) siento que tener esta propuesta a la base te diferencia como profesor en el sentido de tener una visión distinta de los niños, del aprendizaje, del desarrollo, una visión positiva en relación a considerar que si son capaces de obtener logros independiente de las dificultades que tengan (...) todos pueden ser capaces de modificarse (...)”.*

En base a la información recogida en el discurso se devela que las educadoras afirman evidenciar y experimentar un cambio en su rol y quehacer pedagógico desde que iniciaron la formación en la propuesta de Reuven Feuerstein. Conforme avanza la trayectoria profesional situada en este contexto en particular, esto les ha permitido un desarrollo profesional que se enriquece cada vez más en las continuas capacitaciones que les permiten estar actualizadas y reflexionar sobre su quehacer.

#### **5.3.2.4. Valoración de la experiencia profesional situada en la propuesta de Reuven Feuerstein.**

Esta sub-categoría alude a la opinión y valoración general que las educadoras tienen sobre su experiencia profesional situada en esta propuesta teórica, considerando fortalezas, oportunidades, debilidades y desafíos que se les han brindado.

P1 reconoce que la principal fortaleza que esta propuesta le ha brindado a su experiencia profesional tiene relación con poder incorporar a su quehacer pedagógico los criterios de mediación, los cuales cumplen un papel fundamental en la creación y desarrollo de Experiencias de Aprendizaje Mediado, permitiéndole desarrollar el estilo interrogativo al cual también otorga gran significado. Plantea tomar estos criterios en consideración y hacerlos parte de una intervención consciente, independiente del contexto educativo en donde se desenvuelva como educadora.

*“(...) yo creo que una fortaleza ha sido poder conocer e incorporar a mi práctica los criterios de mediación, porque los puedo considerar en todos los contextos, ya sea acá en INSERTA o en los colegios donde he trabajado (...)”.*

*“(...) para que yo pudiera llevar a la práctica los criterios de mediación tuve que aprender a desarrollar un estilo interrogativo acorde, y ese estilo interrogativo se va quedando y trasciende a donde quiera que tu vayas o donde quiera que tu estés (...)”.*

En relación a sus debilidades destaca que esta tiene relación con el abordaje de una misma temática, contenido o habilidad en diferentes contextos. Reconoce que hay instancias en que se le dificulta tomar los contenidos que los niños trabajan en sus colegios y trabajarlos de una manera diferente en las sesiones de habilidades cognitivas pero apuntando al mismo objetivo, lo que se vincula con que muchas veces los profesores no valoran los modos

diferentes de operar para llegar a un mismo resultado, valorando solo una forma de procesar como la correcta, lo que atenta contra su visión de respeto a la individualidad y estilos de aprendizajes.

*“(...) creo que dentro de las debilidades esta poder hacer el cruce entre lo que los profesores del colegio pretenden con una prueba o ejercicio específico, y como yo puedo proponer o sugerir trabajar lo mismo desde otra forma, es difícil poder hacerle entender a otro que el mismo objetivo puede trabajarse y ser abordado de distintas formas (...)”.*

Al reflexionar sobre las oportunidades que se le han brindado el adentrarse en el esta propuesta, destaca la posibilidad de haber ingresado a trabajar como educadora al Centro de Atención Integral INSERTA, el cual trabaja en el área de aprendizaje bajo esta conceptualización teórica-práctica; y por otro destaca que la oportunidad mayor tienen relación con el desarrollo de las potencialidades de los niños.

*“(...) una oportunidad concreta ha sido entrar a trabajar a INSERTA, pero en general el desarrollo de las potencialidades de los niños ha sido la mejor oportunidad que me ha brindado el trabajar en esta propuesta, yo disfruto con eso (...)”.*

En ese mismo sentido, reconoce que desde que inicio a incorporar y a darles sentido a los postulados de la teoría de Modificabilidad Cognitiva y Experiencia de Aprendizaje Mediado de Reuven Feuerstein, su quehacer pedagógico tomo una connotación diferente al darse cuenta en la práctica misma que la teoría se condecía con lo que ella evidenciaba en sus estudiantes, dando fe de que el cambio es posible.

*“(...) desde que comencé a trabajar haciendo conscientes todos los postulados de la teoría me di cuenta que hay un impacto y avance en los niños, y eso me hace dar fe de que existen los cambios y de que hay modificación (...)”.*

En relación desafíos, considera que le queda pendiente perfeccionarse en un área netamente teórica y académica, que es entender a cabalidad el mapa cognitivo, punto específico de la teoría de Reuven Feuerstein; este mapa cognitivo se refiere a un modelo de análisis del acto mental que permite conceptualizar la relación entre las características que implica una tarea con el rendimiento de un sujeto. El mapa cognitivo y los parámetros que lo componente juegan un papel muy importante en la interacción profesor-estudiante, por ende, para ella es necesario lograr entenderlo a cabalidad.

*“(...) constantemente uno se ve enfrentada a diferentes desafíos cuando se trabaja desde esta propuesta, incorporar bien el mapa cognitivo sería uno de ellos, tenerlo bien incorporado y poder ver lo no evidente es un desafío que queda pendiente (...)”.*

P2 coincidiendo con su colega y en el mismo sentido reconoce que la fortaleza que esta propuesta le ha brindado a su experiencia profesional tiene relación con el cambio de visión sobre el aprendizaje, valorándolo desde el optimismo y la creencia de que todo niño/a o joven puede ser modificado al aprovechar su potencial de aprendizaje y al hacer una mediación oportuna y significativa sobre sus necesidades, por otro lado valora el poder incorporar a su quehacer pedagógico herramientas/estrategias que le permitan abordar cada vez mejor las situaciones de aprendizaje a las que se enfrenta, destacando la incorporación del estilo interrogativo a su sello personal como docente.

*“(...) creo que la principal fortaleza ha sido el cambio de visión que provoco en mi la teoría y el poder incorporar el estilo interrogativo en mi quehacer educativo diario, eso te hace actuar y tener una disposición distinta (...) ahora estoy más consciente de hacer reflexionar a mis niños (...)”.*

Como debilidad reconoce directa y abiertamente que esta se relaciona con no haber cursado formalmente el Curso de Programa Cognitivo y Experiencia de Aprendizaje Mediado, al cual también se le llama PEI, considerando que desde la rigurosidad su rol y quehacer no podrían adjudicarse bajo una mirada mediadora, puesto que no cuenta con la certificación formal de la capacitación; sin embargo reconoce que con la experiencia, interés, dedicación y disposición que ha tenido para seguir interiorizándose en la propuesta, sumado a ello al apoyo de sus colegas, ha podido empoderarse de los postulados y llevarlos a la práctica de forma consciente y rigurosa.

*“(...) creo que la debilidad se relaciona con el hecho de no tener el perfeccionamiento formal, no haber hecho el PEI (...) al principio, cuando comencé a poner en práctica los postulados de la teoría no me sentía con la seguridad para hacerlo, tenía dudas, pero poco a poco fue avanzando con la ayuda y el apoyo de mis colegas (...).*

*(...) si fuera rigurosa no podría decir que soy una mediadora porque me falta la certificación, pero trato de hacer lo que puedo y de la mejor forma (...)*”

En relación a las oportunidades, reconoce que incorporar los postulados de la teoría de Modificabilidad Cognitiva y Experiencia de Aprendizaje Mediado de Reuven Feuerstein a su quehacer pedagógico, le permitió dar un sentido y significado diferente al aprendizaje; sintiéndose atraída por el perfeccionamiento constante, a través de lectura de documentos y el establecimiento de redes con sus colegas que le permitan actualizarse en conocimientos, independientemente de que aún no curse la capacitación formal. Valora profundamente el apoyo de su colega (P1), quien le provee de herramientas teóricas cuando las necesita,

retroalimentándose mutuamente sobre la práctica pedagógica que realizan en el mismo contexto.

*“(...) la principal oportunidad que me brindo esta propuesta es tener una visión distinta sobre el aprendizaje y también provocar la necesidad de irme perfeccionando en esta línea, quizá aún no lo puedo hacer formalmente, pero tengo la intención y me preocupo de buscar ayuda en mis colegas y leer documentos que me vayan actualizando (...)”.*

*“(...) acá en INSERTA la Karina es mi par, ella maneja mucho de teoría y me orienta cuando lo necesito... en la medida que he ido conociendo más, me dan ganas de seguir aprendiendo (...)”.*

Por último, en relación al desafío, este se condice con su necesidad e interés por cursar la formación profesional en esta línea, titulada “Programa Cognitivo y Experiencia de Aprendizaje Mediado” impartida única y exclusivamente por la Universidad Diego Portales. Reconoce que ciertos factores personales le han impedido poder inscribirse cuando se han abierto las postulaciones, sin embargo espera con ansias poder cursarlo para dar cierre formal a su proceso formativo en esta línea.

*“(...) mi desafío es hacer el curso formal de Modificabilidad Cognitiva y Experiencia de Aprendizaje Mediado en la universidad Diego Portales (...) me encantaría poder hacerlo, no he podido únicamente por tiempo y por costo, pero si más adelante se me diera la oportunidad lo haría de todas formas, para poder hacer un cierre (...)”.*

Se entiende que a partir de la reflexión sobre su rol como docentes como mediadoras de aprendizajes, ambas educadoras destacan puntos positivos, negativos y también desafíos por enfrentar. Destacan que el hecho de ser “mediadoras” ha sido un aprendizaje continuo, un construir y reconstruir basado en la reflexión y crítica constructiva constante.

**CAPÍTULO VI**  
**CONCLUSIONES**

## **6. Conclusión.**

Considerando los objetivos inicialmente planteados y el proceso que involucró el desarrollo de la presente investigación, es que fue posible acceder al universo de percepciones de las educadoras del Centro INSERTA sobre su rol como mediadoras en el desarrollo de funciones cognitivas y estrategias de pensamiento de sus estudiantes, práctica pedagógica enmarcada en los postulados de Modificabilidad Cognitiva Estructural y Experiencia de Aprendizaje Mediado del Dr. Reuven Feuerstein. Se describió el abordaje práctico de su quehacer a través de la didáctica y estrategias metodológicas utilizadas para activar procesos cognitivos; se definió el significado que las educadoras atribuyen a su rol como mediadoras de aprendizajes, y por último, se identificaron los aportes que las educadoras consideraron haber incorporado como consecuencia de la formación y capacitación en dicha propuesta.

En primer lugar, en base a la categoría de análisis relacionada con las estrategias metodológicas que destacan las educadoras en su rol de mediadoras en el desarrollo de funciones cognitivas y estrategias de pensamiento de sus estudiantes, es posible concluir que el quehacer pedagógico, la didáctica y estrategias utilizadas por las docentes en las situaciones de aprendizaje se adscriben a los requerimientos necesarios para generar Experiencias de Aprendizaje Mediado, en relación con lo planteado por la teoría. Su abordaje pedagógico y rol docente está orientado por un perfil de mediadoras de aprendizajes, activando funciones cognitivas y estrategias de pensamiento a través del juego y/o el reforzamiento escolar como excusa temática para potenciar procesos mentales acordes a la edad y nivel de desarrollo de cada niño/a o joven estudiante.

En este rol de mediadoras de aprendizaje destaca la utilización de los criterios de mediación, a través de un estilo interrogativo en donde las preguntas cumplen un rol fundamental. Estas preguntas se centran principalmente en el qué, orientadas a estimular la modificabilidad cognitiva; en el porqué, orientadas a la identificación de los factores que dificultan el aprendizaje; y en el cómo, orientadas al método por el cual la experiencia permite el cambio cognitivo. En este sentido, utilizan como metodología el estilo de hacer preguntas, vigilando la calidad de las respuestas, seguidas por una constante retroalimentación, apuntando a activar niveles cognitivos superiores, teniendo siempre presente que no se trata únicamente de respuestas acertadas sino de un proceso de construcción de conocimiento.

El estilo interrogativo y los criterios de mediación proveen a las educadoras de herramientas que les permite la indagación, la corrección y estructuración del pensamiento meta-cognitivo, dando a la interacción la riqueza que se necesita para llamarle Experiencia de Aprendizaje Mediado. A través de las intervenciones es que las educadoras abarcan la mayoría de interacciones de mediación posibles trabajando sobre la Modificabilidad Cognitiva Estructural de sus estudiantes a través de la interacción y combinación encontrada en los criterios, lo que le da sustento a las estrategias metodológicas utilizadas.

Por otro lado, las educadoras se preocupan por crear y diseñar situaciones en las que se tienda siempre al desarrollo creciente de la estructura cognitiva, de tal modo que conforman un escenario estimulante, desafiante, acogedor, interesante y significativo para los niños/as y jóvenes estudiantes con quienes se desenvuelven en las sesiones. En este sentido el abordaje pedagógico de las educadoras se condice con lo que Reuven Feuerstein llamó Ambientes Activo Modificantes, contribuyendo a la creación de un espacio diferente, donde la interacción provea de la energía necesaria para mover las estructuras cognitivas hacia nuevas conexiones que le signifiquen un cambio, promoviendo la Modificabilidad Cognitiva.

En segundo lugar, en base a la categoría de análisis relacionada con el significado que las educadoras atribuyen a su rol de mediadoras en el desarrollo de funciones cognitivas y estrategias de pensamiento de sus estudiantes, es posible concluir que en el influyen una gran variedad de factores determinantes del sistema de creencias y valoración que cada una de las educadoras otorga a su rol. El conjunto de significados sobre el rol docente mediador y la práctica pedagógica que este conlleva están determinados principalmente por las motivaciones que las llevaron a interiorizarse en la propuesta teórica, la experiencia como educadoras en este contexto, la valoración de las herramientas teóricas y prácticas entregadas por la propuesta y el cambio de visión sobre el desarrollo y aprendizaje; acompañado de la integración de conocimientos, valores, sentimientos y emociones en el proceso vivenciado.

El interés por capacitarse en la propuesta teórica de Reuven Feuerstein surge después de iniciada la práctica laboral, movidas por la atracción sobre conocer una nueva forma de entender e interpretar el aprendizaje. Es importante precisar que ambas profesionales desde el primer momento tuvieron una visión positiva en relación a la

propuesta, resultando atractiva e innovadora, además de poder ir relacionándola constantemente a la formación profesional de base y la práctica pedagógica desarrollada.

En la valoración de su rol como mediadoras en el proceso de aprendizaje, ambas se reconocen y definen como un “medio” para que sus estudiantes logren aprendizajes, facilitándoles herramientas que permitan su desenvolvimiento de manera exitosa en las distintas situaciones y contextos donde se desenvuelvan. En este mismo sentido, definen que una Experiencia de Aprendizaje Mediado debe basarse en tres puntos clave: la activación de procesos cognitivos, la creación de un ambiente favorable para la modificación y el establecimiento de un vínculo seguro. En este sentido se entiende que las docentes están conscientes de las implicancias que la teoría conlleva y los requerimientos esenciales para producir el cambio cognitivo de carácter estructural.

En las implicancias del diseño de una Experiencia de Aprendizaje Mediado, ambas consideran una serie de factores determinantes para hacer que una situación de aprendizaje cumpla con los requisitos necesarios de la mediación, entre ellos destacan el considerar las necesidades de los estudiantes, el plantear objetivos de trabajo, el material didáctico con el cual se trabaja en una sesión y el vínculo socio-emocional que se establece con los estudiantes. En este mismo sentido, destacan que la práctica les ha demostrado que implicarse en una Experiencia de Aprendizaje Mediado no es fácil, sino que se debe cumplir con ciertos requisitos y características que definen el perfil de un docente mediador. Entre dichas características destacan la flexibilidad, empatía, disposición y respeto al estudiante.

Con respecto a los criterios de mediación, las educadoras son claras y precisas en reconocer que estos son necesarios e imprescindibles de consideran en las intervenciones, dándoles sentido a su quehacer. Ambas coinciden en que estos criterios son claves, la trascendencia y el significado, los cuales se condicen con su actuar y quehacer pedagógico, al ser los más utilizados en las situaciones de aprendizaje registradas. Cada una le otorga una valoración personal a la utilización de estos en la mediación, sustentándose en la visión personal y también sobre la propia experiencia profesional que viven día a día con sus estudiantes.

Se hace necesario precisar que para ambas profesionales el desarrollo cognitivo tiene una significación crucial y fundamental en el aprendizaje, no tan solo escolar, sino en

todas las áreas y de forma integral, ya que la competencia cognitiva es transversal al desarrollo humano. Por otro lado, destacan la importancia del desarrollo cognitivo como temática a abordar en toda carrera de pre-grado vinculada a la pedagogía y educación, sentando las bases para entender el funcionamiento de los niños/as y adolescentes. En este sentido, el conocimiento de la teoría de Modificabilidad Cognitiva Estructural y Experiencia de Aprendizaje Mediado potencia dicha valoración dado que sienta las bases para entender el comportamiento humano desde el pensamiento.

En tercer lugar, en base a la categoría de análisis relacionada con los aportes que las educadoras refieren haber incorporado a su práctica pedagógica como consecuencia de la formación y capacitación en la propuesta teórica de Reuven Feuerstein, es posible concluir que identifican beneficios principalmente en dos áreas, la profesional y la personal los cuales han hecho conscientes durante el transcurso del tiempo como docentes mediadoras. En el área profesional reconocen que el conocimiento de la teoría las enriqueció de conocimientos nuevos tanto en la dimensión teórica como práctica, repercutiendo en su rol y práctica pedagógica. En el área personal refieren a un impacto ligado a la forma de ver, valorar y enfrentar la cotidianeidad en diferentes contextos, experimentando un “cambio” relacionado especialmente con un incremento de la reflexión y crítica personal.

Las educadoras afirman haber experimentado un cambio en su rol y que hacer pedagógico desde que iniciaron la formación en la propuesta del Dr. Feuerstein, sosteniendo que han crecido y madurado profesionalmente, lo que les ha permitido empoderarse de su rol como mediadoras, entendiendo que la intervención que hace un educador provoca en los niños/as y jóvenes propensión al aprendizaje, desarrollo de funciones cognitivas y que junto con las habilidades, la actitud hacia el aprendizaje, la motivación y las estrategias, sirven de base para enfrentar los desafíos propuestos en cada intervención, sea esta individual o colectiva. En este sentido, se entiende que la modificabilidad acontece tanto en los estudiantes como en las educadoras, tomando en consideración los aspectos claves y sustanciales de la teoría.

A partir de la reflexión sobre su experiencia profesional situada en este contexto, reconocen en su rol docente como mediadoras de aprendizajes fortalezas vinculadas al enriquecimiento profesional desde una nueva línea teórica que les entrega sustento a la práctica pedagógica que desarrollan con sus estudiantes; puntos negativos evidenciados en debilidades que tienen relación con el manejo de elementos teóricos/conceptuales que en

ocasiones son difíciles de interiorizar y que las llevan a buscar apoyo para abordar su rol de mediadoras de la manera más adecuada posible; oportunidades que se relacionan principalmente con participar del desarrollo de las potencialidades de sus estudiantes en un contexto que valora la diversidad de funcionamientos y estilos de aprendizaje; y desafíos que se relacionan con la necesidad de capacitación y formación constante en esta línea. En general, ambas destacan que su rol de “mediadoras” ha sido un aprendizaje continuo, un construir y reconstruir basado en la reflexión constante.

Todos los resultados, evidentemente resumidos y esquematizados, dan respuesta al objetivo principal de esta investigación que radica en poder conocer la percepción de las educadoras del Centro INSERTA sobre su rol como mediadoras en el desarrollo de funciones cognitivas y estrategias de pensamiento de sus estudiantes, práctica pedagógica enmarcada en la propuesta teórica de Reuven Feuerstein. En este sentido, la Modificabilidad Cognitiva Estructural, como principio básico y como centro de la epistemología que sustenta los conceptos de la Mediación, es uno de los principales aportes y más desafiantes lineamientos para la Educación y el Aprendizaje, toda vez que abre nuevas perspectivas, que es imposible encontrar en paradigmas que se basan en el determinismo psico-biológico de los seres humanos.

El breve análisis de la situación vivenciada por las educadoras del Centro INSERTA en torno a la consideración de esta propuesta en el contexto educativo devela argumentos suficientes para sostener el gran impacto de la posibilidad de cambio en los niños, niñas, jóvenes, e incluso de las docentes que participan del proceso educativo. En el ámbito educativo, el aporte fundamental que hace el trabajo de Reuven Feuerstein a la labor docente es la de centrarse en la interacción que se establece entre educador - estudiante - medio ambiente. Esto se logra dándole un nuevo rol al docente, no de protagonista o transmisor de conocimientos sino el de un profesional que enlaza, ordena y estructura los estímulos y los aprendizajes para facilitar al estudiante a construir sus propios conocimientos.

En concordancia con la propuesta, la intervención y el discurso de las educadoras, se entiende que el quehacer pedagógico debe ser abordado desde una filosofía optimista que deje a un lado las etiquetas y combata las perspectivas pasivas y tradicionales, creyendo y consolidando la posición de que todo ser humano es modificable, independiente de las necesidades que éste presente, y que para que tal modificación acontezca, es preciso

entender la mediación como una estrategia de intervención e interacción por medio de un mediador que produzca efectos en el organismo del mediatizado, buscando mejor eficacia en el procesamiento de los estímulos entregados.

Si bien, el modelo educativo basado en la teoría de la Modificabilidad Cognitiva Estructural y Experiencia de Aprendizaje Mediado pareciera, en su origen, poder operar restringidamente en interacciones bi-unívocas, fundamentalmente en contextos de atención y educación individual como el que se da en el Centro INSERTA, no es difícil constatar que resulta perfectamente aplicable a nivel de aula por un profesor/a que incorpore las consideraciones que esta conlleva en la práctica pedagógica. El aula resulta un espacio privilegiado en este sentido, al constituir un contexto social sobre el que son susceptibles de ocurrir experiencias que permiten construir significados sociales generados a partir de la mediación de los educadores.

El objetivo de la educación debería centrarse en posibilitar el desarrollo de una persona más flexible, capaz de aprender y aplicar estos aprendizajes frente a nuevas situaciones. Una persona será más inteligente dependiendo del grado de flexibilidad que disponga para aplicar las mismas estrategias a nuevas situaciones, para lo que es requisito la previa interacción mediada. Lo que interesa es desarrollar meta-cogniciones respecto a las estrategias de pensamiento utilizado, y respecto a otras situaciones en que pueden volver a utilizarlo. Esto se facilita ampliamente a través del uso de preguntas que al ser contestadas por los niños ofrecen al educador luces respecto a lo que ocurre en el pensamiento del alumno, al mismo tiempo que la elaboración de esas respuestas los hacen reflexionar en torno a su propio pensamiento, a lo que se llama meta-cognición.

En este sentido el concepto de aprender a aprender implica enseñar a aprender, enseñar a pensar y para ello hay que aprender a enseñar, lo que implica un cambio fundamental en los profesores, trascendiendo a su histórico rol de “pasadores de materia”, o de animadores del aprendizaje, a mediadores del aprendizaje y la cultura. Esto implica trascender, también, al histórico objetivo de desarrollar en los alumnos habilidades y destrezas, orientándose al desarrollo de estrategias cognitivas mediante los cuales se eligen, coordinan y aplican las habilidades. La idea es activar las funciones y estrategias evolucionando de un aprendizaje de respuestas únicas, taxativas y ofrecidas exclusivamente

por el profesor a uno en que cada aprendiz construye en base a las conexiones que descubre y establece a partir de preguntas y desafíos planteados por otro.

Pero, sin duda, es el cambio en el docente y en su práctica una de las claves fundamentales para lograr las transformaciones realmente profundas y necesarias en el sistema educativo y en el rendimiento de los estudiantes. Y los rasgos de un buen profesor mediador no son innatos, sino que se desarrollan a través de la experiencia. Se trata de un profesor que ha desarrollado una capacidad reflexiva de cierta profundidad, que domina los conocimientos sobre los contenidos o destrezas que debe enseñar, que tiene confianza en su capacidad de producir Experiencias de Aprendizaje Mediado, que siente que puede seleccionar o diseñar estrategias alternativas de enseñanza pensando en los requerimientos del aprendizaje y en el aporte de sus estudiantes.

Tal vez la dificultad para efectuar el cambio en la actitud y la práctica radique en comenzar a entender que no hay una receta, es decir, que no existe una conexión necesaria y única entre la forma de concebir el aprendizaje y los procedimientos óptimos para lograr que ese aprendizaje tenga lugar. No opera aquí la lógica de otras disciplinas. En educación es posible encontrar claves, experiencias, marcos de referencia, datos empíricos, sugerencias, pero lo fundamental será siempre el proceso reflexivo personal y colectivo al que se incorporen y finalmente el criterio particular de cada educador, en base a su propia experiencia, formación y capacitación permanente y al criterio institucional de cada organización educativas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### Fuentes Bibliográficas

- Coll Salvador, C. (1991). *Psicología y Currículum*. Madrid: Editorial Paidós.
- Coll Salvador, Cesar et. al. (1995). *Constructivismo en el Aula*. Barcelona: Editorial Graó.
- Gallardo Vázquez, P. (2009). *Teorías de Aprendizaje y Práctica Docente*. Sevilla: Wanceulen
- Da Fonseca, V. (1988). *Ontogénesis de la Motricidad: Estudio Psicobiológico del Desarrollo Humano*. Madrid: G. Núñez.
- Feuerstein, R. (1980). *Programa de Enriquecimiento Instrumental: Una intervención del Programa de Modificabilidad Cognitiva*. Universidad Central de Illinois. Baltimore: University Park Press.
- Feuerstein, R. (1980). *Dispositivo de Evaluación del Potencial de Aprendizaje*. Universidad Central de Illinois. Baltimore: University Park Press.
- Feuerstein, R. (1991). Entrevista realizada por la periodista de los Ángeles Covarrubias Claro, El Mercurio, Domingo 22 de Diciembre. Santiago de Chile.
- Feuerstein, R. (1993). *La teoría de Modificabilidad Cognitiva: Un modelo de evaluación y entrenamiento de los procesos de inteligencia*. Madrid: Pirámide
- Feuerstein, R.; Klein, P. y Tannenbaum, A. (1994). *Experiencia de Aprendizaje Mediado: Implicancias Teóricas, Psico-sociales y de Aprendizaje*. Israel: Freund Publishing House
- López, N. (2007). *Las Nuevas Leyes de Educación en América Latina. Una lectura a la luz del nuevo panorama social y educativo*. Campaña Latinoamericana por el derecho a la educación. Buenos Aires: IPE-UNESCO.
- Martínez Beltrán, J. M. et al. (1994). *Metodología de la mediación en el PEI: Orientaciones y Recursos para el Mediador*. Madrid: Bruño

- Piaget, J., Inhelder, B. y Sinclair, H. (1975). *Aprendizaje y Estructuras del Conocimiento*. Madrid: Ediciones Morata.
- Prieto Sánchez, M. D. (1992). *Modificabilidad Cognitiva y PEI*. Madrid: Editorial Bruño.
- PozoMunicio, J. I. (2003). *Teorías Cognitivas del Aprendizaje*. Octava edición. Madrid: Ediciones Morata
- Pilonieta Peñuela, G. (1994). *Pedagogías de la Esperanza para la Educación del Nuevo Milenio. Modificabilidad Estructural y Cognitiva: Educación Experiencial*. Bogotá: SED
- Pilonieta Peñuela, G. (2010). *Modificabilidad Estructural Cognitiva y Educación*. Bogotá: Magisterio.
- Román Pérez, M. (2009). *Aplicaciones al aula. Una nueva teoría para una nueva sociedad*. Santiago de Chile: Editorial Conocimiento
- Román Pérez, M. (2006). *Aprender a aprender en la Sociedad del Conocimiento*. Santiago de Chile. Editorial Conocimiento.
- Sternberg, R. J. (1980). *Factor Theories of Intelligence Are All Right Almost*. Educational Researcher
- Tébar Belmonte, L. (2003). *El perfil del profesor mediador. Pedagogía de la mediación. Madrid Santillana*. En: *El paradigma de la mediación como respuesta a los desafíos del siglo XXI*. Comparten Hermanas CTSJ Provincia Ntra. Sra. de la Altagracia. Plan de Formación del Educador Mediador. Santo Domingo.
- Tébar Belmonte, L. (2001). *El paradigma de la mediación como respuesta a los desafíos del siglo XXI*. V Congreso Internacional: Educación Para el Talento. Mazatlán, Sinaloa, México.
- Vygotski, L. S. (1978). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Primera Edición. Barcelona: Editorial Crítica

- Vygotski, L. S. (1985). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: Pléyade

### Fuentes Electrónicas

- Castillo, J. (2007). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo*. Horizonte Docente. Recuperado el 10 de abril del 2015. Consultado en: <http://members.fortunecity.com/dinamico/articulos/art028.htm>. Versión pdf
- Orrú, S. (2003). *Reuven Feuerstein y la Teoría de la Modificabilidad Cognitiva Estructural*. Revista de educación, ISSN 0034-8082, N° 332, 2003. Idioma: Español. Recuperado el 10 de abril del 2015. Consultado en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=776714>. Versión pdf
- Noguez, C (2002). *El Desarrollo del Potencial de Aprendizaje. Entrevista a Reuven Feuerstein*. Revista Electrónica de Investigación Educativa. Universidad Iberoamericana. México. Recuperado el 25 de abril del 2015. Consultado en: <http://redie.uabc.mx/vol4no2/contenido-noguez.html>. Versión pdf
- Ruffinelli, A. (2002). *Modificabilidad Cognitiva en el Aula Reformada. La Teoría de la Modificabilidad Cognitiva: Tres constructivistas para un marco conceptual*. Revista electrónica diálogos educativos N°3. UMCE. Recuperado el 20 de mayo del 2015. Consultado en [http://www.umce.cl/~dialogos/n03\\_2002/ruffinelli.swf](http://www.umce.cl/~dialogos/n03_2002/ruffinelli.swf). Versión pdf
- Serrano, M. y Tormo, R. (2000). *Revisión de programas de desarrollo cognitivo. El Programa de Enriquecimiento Instrumental (PEI)*. RELIEVE, vol. 6, n. 1. Recuperado el 2 de junio del 2015. Consultado en [http://www.uv.es/RELIEVE/v6n1/RELIEVEv6n1\\_1.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v6n1/RELIEVEv6n1_1.htm). Versión pdf.



## **Anexos**

Contienen:

- Carta de Autorización de la Institución
- Consentimiento Informado
- Pauta de Validación de Instrumentos
- Matriz de Análisis: Observación
- Matriz de Análisis: Entrevista
- Registros de Notas de Campo
- Transcripción de Entrevistas



## **CARTA DE AUTORIZACIÓN DE LA INSTITUCIÓN**

**Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación  
Facultad de Filosofía y Educación  
Departamento de Educación Diferencial  
Especialidad Problemas de Audición y Lenguaje**

Señora:

Claudia Cornejo

Directora

Centro de Atención Integral INSERTA

Junto con saludarla, el motivo de la presente carta, es para solicitar formalmente su autorización para que la estudiante Paula San Martín, C.I. 17.831.750-4, pueda desarrollar su investigación “El rol mediador de las educadoras del Centro de Atención Integral INSERTA en el desarrollo de funciones cognitivas y estrategias de pensamiento de sus estudiantes; una práctica pedagógica enmarcada en la teoría de Reuven Feuerstein”, en el Centro de Atención Integral INSERTA, ubicado en la comuna de Las Condes, Región Metropolitana.

El propósito de esta investigación es recoger las percepciones de las educadoras del Centro sobre su rol como mediadoras en el desarrollo de funciones cognitivas y estrategias de pensamiento. Con la finalidad de que los resultados de dicha investigación sean incluidos en su memoria de título.

Esperando una acogida favorable a nuestra solicitud, se despide

Rosa Isabel Nilo Cea

Profesora Guía

Académica del Departamento de Educación Diferencial, UMCE.

UMCE

Santiago de Chile.



## **CARTA CONSENTIMIENTO INFORMADO**

**Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación  
Facultad de Filosofía y Educación  
Departamento de Educación Diferencial  
Especialidad Problemas de Audición y Lenguaje**

Estimada Profesora:

Junto con saludarla, me dirijo a usted en mi calidad de estudiante egresada de la carrera de Pedagogía en Educación Diferencial con especialidad en Audición y Lenguaje, para solicitarle su participación activa, voluntaria y desinteresada en mi actual proyecto de investigación y memoria de título.

El propósito de esta investigación es recoger las percepciones de las educadoras del Centro sobre su rol como mediadoras en el desarrollo de funciones cognitivas y estrategias de pensamiento.

Con la finalidad de llegar a dichos resultados es que se solicita su participación como informante en la etapa de recogida de información, en la cual se utilizarán dos técnicas/instrumentos de recolección de dato: La observación directa y la entrevista semi-estructurada.

Agradecería profundamente su colaboración y disposición en el presente estudio, con la finalidad de aportar a mi formación profesional así como también enriquecer las investigaciones pedagógicas de pre-grado en torno al desarrollo de nuevas propuestas en el área educativa.

Se despide cordialmente,  
Paula San Martín Maldonado, 17.831.750-4



## PAUTA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS

**Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación**  
**Facultad de Filosofía y Educación**  
**Departamento de Educación Diferencial**  
**Especialidad Problemas de Audición y Lenguaje**

Estimada Profesora Patricia Morales,

Se solicita exprese su opinión en relación a:

1.	Estructura	La estructura es clara y coherente con los objetivos. Hay algunas sugerencias de forma que se encuentran en los comentarios.
2.	Temáticas	Las temáticas están acorde con los objetivos de la investigación. Sugiero incorporar el tema de la "evaluación", en todas sus dimensiones, tipos y momentos.
3.	Extensión	Adecuado.
4.	Atingencia	El guión incluye temas que son atingentes a la investigación a excepción de la evaluación.
5.	Sugerencias	Las sugerencias se expresan en los comentarios y son de forma y contenido.

Agradeciendo su colaboración, se despide

Paula San Martín Maldonado

## Matriz de Análisis: Observación

Categoría	Sub-categorías	Datos Obtenidos
1. Criterios de Mediación	Interacciones para la mediación de la intencionalidad y la reciprocidad	<p><b>P1:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “¿recuerdas que hacemos antes de empezar, al principio de todo?... ¡el desafío! Hoy tengo tres desafíos para ti”</li> <li>• “traje dos juegos diferentes que nunca antes hemos trabajado, te doy a escoger cual quieres tú, mira las cajas, obsérvalos y decide”</li> <li>• “por favor siéntate bien, ya lo hablamos, no puedes tener esa actitud frente a algo que tú necesitas y me solicitaste, cuéntame ¿paso algo que te tiene así?, ¿en la escuela? O ¿en la casa?”</li> <li>• “a medida que avance el juego iras entendiendo mejor la lógica, ya vas a ver”</li> </ul> <p><b>P2:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “debemos aprender a argumentar nuestras jugadas”</li> <li>• “qué pasaría si...”</li> <li>• “¿qué habilidades crees que tuviste que usar para resolver esta actividad?”</li> </ul>
	Interacciones para la mediación de la	<p><b>P1:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “así como jugamos también</li> </ul>

	trascendencia	<p>tenemos que reforzar los contenidos que en la escuela estás aprendiendo”</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “no está bien que tengas esa actitud cuando las cosas se ponen difíciles, debes tomarlo como un desafío, esto es un juego... ¿cómo será en la vida real?, en la vida en general las cosas se ponen difíciles a veces y debemos aprender a enfrentarlas, no debes adoptar una posición negativa”.</li> <li>• “¡vamos! siéntate bien... debes tener buena disposición y postura para leer; no solo el juego es importante”.</li> </ul> <p><b>P2:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “si no sabes la respuesta de una pregunta, pasa a la siguiente para que aproveches el tiempo, esto no puede pasar en una prueba porque perdería tiempo valioso... debes seguir avanzando y retomar las que te cuestan al final”</li> <li>• “en las pruebas del colegio también pasa que te puedes equivocar, ¿o no?, en la vida también nos equivocamos, pero no es nada terrible, además esta actividad es sin nota, a mi me preocupa que aprendas a</li> </ul>
--	---------------	---

		<p><i>resolverlo”</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>“yo también pienso que debes considerar estos aprendizajes para ponerlos en práctica en el colegio, usaste diferentes estrategias y eso esta súper bien”.</i></li> <li>• <i>“¿qué aprendiste hoy que te puede servir en el colegio?”</i></li> </ul>
	<p>Interacciones para la mediación de significados</p>	<p><b>P1:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>“¿por qué crees eso?”</i></li> <li>• <i>“¿me puedes explicar mejor?”</i></li> <li>• <i>“cuéntame si te gusto lo que hicimos hoy, para mi es importante saberlo”.</i></li> <li>• <i>“¿estás preparado para avanzar a una etapa de mas complejidad? ¿más difícil?”</i></li> <li>• <i>“has hecho la jugada fácil, ahora te toca hacer la intermedia y después la difícil, ¿te parece?, ¡tienes que estar preparado!”.</i></li> <li>• <i>“hoy tengo tres desafíos para ti (...) si son tres desafíos en total debes ganarte tres estrellas”</i></li> <li>• <i>“hoy jugaremos un juego de grandes, para el que tu ya estás preparado... ¡subiremos de nivel!, ¿te parece?”</i></li> <li>• <i>“¡vamos! ¿te atreves a resolver el acertijo?”</i></li> </ul> <p><b>P2:</b></p>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>“¿por qué piensas eso?”</i></li> <li>• <i>¿te acomoda esta estrategia?</i></li> <li>• <i>¡es un juego súper entretenido, lo vas a pasar bien!</i></li> <li>• <i>“vamos a aprender a pensar mejor a través del juego y diferentes actividades, ¿qué opinas?”</i></li> <li>• <i>“es súper importante estar concentrada y atenta para poder aprender”</i></li> <li>• <i>“algunas veces yo andaba trayendo este juego para otros estudiantes, y a ti te llamaba la atención, hoy vas a poder jugarlo para empezar a aprender nuevas cosas”</i></li> </ul>
	<p>Interacciones para mediar el sentimiento de competencia</p>	<p><b>P1:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>“vamos, ¡tú puedes!</i></li> <li>• <i>“tú sabes, ¡inténtalo!”</i>.</li> <li>• <i>“¡ves que puedes!”</i></li> <li>• <i>“¿estás preparado para avanzar a una etapa de mas complejidad?”</i></li> <li>• <i>“cálmate... tranquilo... no te pongas ansioso”</i>.</li> <li>• <i>“otros días lo has hecho muy bien, vamos, ¡anímate!”</i>.</li> <li>• <i>“hazlo con calma, sino solo te arriesgas a equivocarte... si necesitas ayuda o tienes dudas, pregúntame”</i>.</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>“tu primera jugada fue súper buena, continua con esa estrategia si te sirvió”</i></li> </ul> <p><b>P2:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>“con calma, no te angusties, intenta ver las opciones de juego que tienes”</i></li> <li>• <i>“aunque te equivoques o no sepas, no importa, eso es parte de aprender”</i></li> <li>• <i>“debes intentar hacerlo sin ayuda, ¡tú puedes!”</i></li> <li>• <i>“comenzaremos por las fáciles, la número uno, ¿te parece?, luego podemos empezar a subir de nivel, ¡tú te la puedes!”</i></li> <li>• <i>“ahora debes intentar hacerlo sin ayuda, la vez anterior yo te guie, pero ahora ya sabes y tienes una idea de cómo funciona el juego”</i></li> </ul>
	<p>Interacciones para la mediación del comportamiento de compartir</p>	<p><b>P1:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>“yo escogí la guía de trabajo pero te daré a ti la oportunidad de escoger el juego”.</i></li> <li>• <i>“vamos a tranzar entonces, empecemos con el juego, pero luego hacemos la guía”.</i></li> <li>• <i>“hay dos formas de hacer el juego, ¿jugamos por turnos o ambos nos ayudamos?”.</i></li> <li>• <i>“lo vamos a hacer por turnos, un</i></li> </ul>

		<p><i>juego tu y un juego yo”</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>“revisemos juntos, ¿te parece?”.</i></li> <li>• <i>“te explicare en qué consiste el juego, para que ambos juguemos bajo las mismas reglas y con las mismas condiciones, ¿te parece?”</i></li> <li>• <i>“me gusta que hayas accedido a hacer lo que te propongo, yo también lo hago cuando tú me propones cosas nuevas”</i></li> <li>• <i>“por favor, no juegues con el borrador, concéntrate acá en el juego que vamos empezar”</i></li> </ul> <p><b>P2:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>“¡muy bien!, eres una buena compañera, hicimos trabajo en equipo”.</i></li> <li>• <i>“el primer ejercicio lo resolveré yo a modo de ejemplo y el segundo tú ¿te parece?”</i></li> <li>• <i>“ahora juego yo y tú me observas, luego partes tú y yo te observo”</i></li> <li>• <i>“ahora tú debes ayudarme e irme diciendo que piezas crees debo colocar, cuáles no, y porqué”</i></li> </ul>
	<p>Interacciones de mediación sobre la individualización y diferenciación psicológica</p>	<p><b>P1:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>“me gusta tu propuesta, es diferente, no lo había pensado de esa forma”</i></li> <li>• <i>“me gusto esa estrategia, no lo</i></li> </ul>

		<p><i>había pensado de esa forma”</i></p> <p><b>P2:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>“me gusto que hayas ordenado los datos, también podrías hacerlo sin ordenarlos, eso depende de cómo cada uno organice la información en su cabeza”</i></li> </ul>
	<p>Interacciones de mediación sobre la búsqueda, planificación y logro de objetivos</p>	<p><b>P1:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>“debo felicitarte por tus logros, al principio costo un poco pero luego seguiste muy bien las indicaciones, aprendiste rápidamente como funcionaba el juego”</i></li> <li>• <i>“el juego que he traído se llama People y consiste en armar... vamos a armas diferentes familias según color, tamaño, formas (...)”</i></li> <li>• <i>“para saber cómo tenemos que formar las familias vamos a necesitar de estas tarjetas, vamos a ir sacando de a una y tenemos que formar la familia que ella nos indica siguiendo las pistas de color, tamaño y forma”</i></li> <li>• <i>“necesito que a cada uno nos repartas cinco cartas, cinco para ti y cinco para mi, quiero que las cuentes a medida que las vallas sacando”</i></li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• “¿por qué característica te estás guiando?, ¿cuéntame que estás haciendo?, ¿en qué piensas?”</li> </ul> <p><b>P2:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “explícame que estás haciendo, en qué estas pensando y en que te vas fijando”</li> <li>• “¿qué crees que hay que hacer?”</li> <li>• “¿en qué estas pensando?”</li> <li>• “¿qué paso?”</li> <li>• “¿por qué te detuviste?”</li> <li>• “te pregunto esto nuevamente para asegurarme de que hayas entendido el objetivo”</li> <li>• “¿te diste cuenta de donde te atrapaste?, ¿por qué no lo lograste?”</li> </ul>
	<p>Interacciones de mediación sobre la búsqueda de la novedad y adaptación a situaciones nuevas</p>	<p><b>P1:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “vamos a cambiar un poco lo planeado, ahora yo sacare una tarjeta y te iré diciendo las pistas para que formes la familia; y luego tu sacaras a tarjeta y me iras diciendo a mí las pistas para formar mi familia”</li> </ul> <p><b>P2:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “yo no sabía que necesitabas reforzamiento para de tu prueba de matemáticas, tenía preparada otra actividad, ¿está muy difícil algebra?... si consideras que</li> </ul>

		<p><i>necesitas del apoyo vamos a tener que improvisar rápidamente algo para reforzar los contenidos, ve en tu mochila si tienes el libro y cuaderno de matemáticas para revisarlo y saber en qué están”</i></p>
	<p>Interacciones de mediación sobre el cambio estructural</p>	<p><b>P1:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>“usaste una muy buena estrategia”</i></li> <li>• <i>“cada uno va descubriendo cuáles son sus estrategias para lograr el objetivo, piensa cuales han sido tus estrategias hasta ahora”</i></li> <li>• <i>“no quiero que vayas probando al azar, por ensayo y error, recuerda la frase de oro, mirar y pensar”</i></li> <li>• <i>“¿ves que si no te aceleras no cometes errores?, eso debes controlarlo tú, no siempre estaré yo u otra persona para ayudarte”.</i></li> <li>• <i>“esta vez controlaste mucho mastus impulsos”.</i></li> <li>• <i>“fuiste mucho más precisa esta vez”.</i></li> <li>• <i>“diversifica tus preguntas, al principio del juego está muy bien que hagas preguntas más generales, pero cuando te acercas al final y te quedan pocas opciones debes hacer</i></li> </ul>

		<p><i>preguntas más específicas para descartar con más precisión”</i></p> <p><b>P2:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>“este juego es para aprender a manejar diferente información, vamos a tener que hacer relaciones”</i></li> <li>• <i>“con este juego vamos a trabajar el manejo de variables, lo que quiere decir que vamos a ver cuanta información podemos utilizar y relacionar a la hora de jugar, eso quiere decir que tenemos que poner mucha atención en las diferentes características de las piezas”</i></li> <li>• <i>“lo que acaba de decirme se llama planificar, muy bien que lo pienses así, y cada vez que piensas en algo que no se ve ni está escrito, estas infiriendo, lo que también es muy bueno”</i></li> <li>• <i>¿qué habilidades crees que tuviste que usar para resolver esta actividad?”</i></li> <li>• <i>“debes concentrarte ahora en observar y recordar la mayor cantidad de información y detalles que en la imagen aparecen”</i></li> <li>• <i>“¿qué característica es la que te entrega esa pieza?, ¿forma,</i></li> </ul>
--	--	---

		<p><i>color o lugar?, elabora nuevamente lo que me quiere decir, se más precisa”</i></p>
	<p>Interacciones para la mediación del optimismo</p>	<p><b>P1:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>“¡felicitaciones!, esta vez lo hiciste mucho mejor”.</i></li> <li>• <i>“¡este juego es súper entretenido!</i></li> <li>• <i>“¡bien, lo hicimos!, “¡bien, choca los cinco!”</i></li> <li>• <i>“espero lo hayas pasado bien hoy en este ratito”.</i></li> <li>• <i>“¡muy bien!, ¿ves que puedes?”</i></li> <li>• <i>“mantén esa actitud para la próxima vez que nos veamos ¿sí?, me gusta que seas positivo”</i></li> </ul> <p><b>P2:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>“¡vamos!, confío en ti”</i></li> <li>• <i>“¡utilizaste una muy buena estrategia!</i></li> <li>• <i>“dale, inténtalo una vez más”</i></li> <li>• <i>“no tienes porque tener miedo, el error y el equivocarse son parte de aprender”.</i></li> </ul>

## Matriz de Análisis: Entrevista

Categoría	Sub-categoría	Datos Obtenidos
1. Trayectoria Profesional	Formación Inicial	<p><b>P1:</b> “(...) <i>mi título profesional es Educadora Diferencial en Trastornos del Aprendizaje, no me gusta la palabra trastorno, y Trastornos del Lenguaje, tengo bi-mención, en la Universidad Santo Tomás, generación que egreso en el 2008, fui de la primera generación de la carrera (...)</i>”</p> <p><b>P2:</b> “(...) <i>soy Educadora Diferencial con especialidad en Trastornos de Audición y Lenguaje, de la UMCE, soy de la generación que se título del año 1989, pero yo comenzó a trabajar con permiso ministerial el año 1987(...)</i>”</p>
	Formación Continua	<p><b>P1:</b> “(...) <i>siempre hice cursos después de titularme, de la Red Repsi, o seminarios, simposios de distintas universidades; hice un Diplomado en Educación Inclusiva de la Universidad Católica en el 2010, luego hice un Diplomado en Neuropsicología Infantil también en la Universidad Católica en el año 2012, y a partir de ese diplomado me interese por Feuerstein e hice en el 2013 el Curso Programa Cognitivo y Experiencia de Aprendizaje Mediado al que se le llama PEI (...)</i>”</p>

		<p><b>P2:</b> “(...) después de terminar la carrera de educación diferencial, saque la licenciatura en educación en la UMCE; tengo un pos-título en psicopedagogía el cual hice en la Universidad Católica del Norte; y lo demás han sido cursos de perfeccionamiento en distintas materias... siempre estoy haciendo cursos, de hecho todos los años hago más de uno (...)”</p>
	<p>Contextos de Desempeño Profesional</p>	<p><b>P1:</b> “(...) siempre he trabajado en proyectos de integración, ingrese a Cerro Navia el año 2008 y estuve dos años y medio allí, era la profesora del PIE del TEL; en el 2011 trabaje en el Hogar Español, ese lugar fue donde hice mi práctica profesional, allí viví el cambio con el Decreto 170; y desde el año 2012 a la fecha trabajo en la Corporación de las Condes... en INSERTA trabajo desde julio del 2013, cuando termine el PEI ingrese de inmediato acá (...)”</p> <p><b>P2:</b> “(...) mientras no me titulaba aun partí trabajando con permiso ministerial en Escuelas de Lenguaje el año 1987, luego trabaje en el área de audición en el Instituto de la Sordera y en el Colegio La Purísima... en el año 1997 comencé a trabajar en INSERTA, llevo</p>

		<p><i>aproximadamente dieciocho años aquí, casi desde que se fundó y abrió el centro... acá en INSERTA fue donde luego se me abrió la oportunidad de trabajar en Colegios en Proyectos de Integración y ahí trabaje en un PIE en Recoleta y actualmente en un PIE en Ñuñoa (...)</i>"</p>
<p>2. Significado que atribuyen a su rol docente de mediadoras</p>	<p>Motivación por formarse en la propuesta teórica de Reuven Feuerstein</p>	<p><b>P1:</b> (...) <i>"yo siempre quise hacer el PEI... lo conocí porque cuando yo estudie en la universidad, en una de mis asignaturas tuve una profesora que nos aplico algunos instrumentos de evaluación, como el de organización y puntos, y esa profesora se presentaba como instructora en PEI e incluso ella nos comento en su momento que había viajado a Israel a formarse y desde ahí me hizo click (...) luego lo averigüe, yo recuerdo que incluso antes de hacer el primer diplomado en educación inclusiva averigüe sobre el PEI, al año siguiente no se abrieron los cupos y ahí tome la opción de hacer el diplomado de neuropsicología infantil, y al año siguiente se da la casualidad de que se abrió el curso del PEI y lo tome inmediatamente (...)"</i></p> <p><b>P2:</b> <i>"(...) la propuesta de Feuerstein la conocí acá en INSERTA,</i></p>

		<p><i>alrededor del año 2000, antes nunca había escuchado de ella (...) en ese tiempo nos vinieron a hacer muchas capacitaciones en esa área; recuerdo que Nancy Zamorano fue una de las profesionales que nos asistía y capacitaba en Feuerstein (...) yo no he hecho formalmente el Curso de Programa Cognitivo y Experiencia de Aprendizaje Mediado que se imparte en universidad Diego Portales, solo me especialice a través de las capacitaciones internas que vinieron a hacer a INSERTA donde nos explicaron la teoría, el material, los instrumentos, etc. y también en capacitaciones que fue a hacer un equipo de profesionales de la Universidad Diego Portales al colegio de Recoleta en donde trabaje... me capacite en Feuerstein en ambos lados y en paralelo (...)"</i></p>
	<p>Apreciaciones iniciales sobre la propuesta teórica de Reuven Feuerstein</p>	<p><b>P1:</b> <i>"(...) mi formación profesional de pregrado fue bastante cognitivista, también destacaba la línea neurolingüística, Vygotski fue nuestro maestro y guía durante la carrera, y todo lo relacionado con Feuerstein va muy enlazado a esa área, por lo tanto me hizo sentido al unir ambas formaciones; a mí me cuadra muy bien, pero te confieso que no es fácil digerir esta teoría, es algo cierto, no es nada sencilla, pero</i></p>

		<p><i>yo tenía como conocimiento el contexto histórico desde donde surge y eso me permitió engancharla y relacionarla de mejor manera (...) si uno no maneja bien conceptos de Vygotski, como por ejemplo lo que es la zona de desarrollo próximo, se estaría muy perdido para continuar avanzando en la propuesta (...) se necesitan ciertas bases teóricas para hacer el lazo (...)</i></p> <p><b>P2:</b> <i>“(...) me hizo sentido totalmente... yo creo que se me abrió un mundo nuevo... cuando comencé a entender el contexto desde donde surgió la teoría y todas las bases que sustentaban que el niño puede ser modificado a través de la experiencia, me di cuenta que tenía sentido... y en la práctica misma uno se va dando cuenta que es factible, que hay cambios y hay modificación, por ende no era algo ajeno a la realidad... y es ahí donde yo le di la importancia al rol de mediador, entendiendo que uno es capaz de provocar cambios en sus estudiantes, eso lo encontré súper potente (...)</i>”</p>
	<p>Impacto de la formación en la propuesta teórica de Reuven Feuerstein</p>	<p><b>P1:</b> <i>“(...) creo que fue sumamente enriquecedor y significativo, lo noto porque en mi practica pedagógica en general, no solo en INSERTA, es</i></p>

		<p><i>diferente (...) yo soy una convencida de que las educadoras diferenciales no somos el alargue de los niños, yo creo que nosotras somos unas favorecedoras del desarrollo integral y autónomo de los niños, de la persona en el fondo, entonces esto es lo que genera en mi esta propuesta... lo que me pasa, ahora que lo pienso, es que intuitivamente yo hacía muchas cosas para favorecer el aprendizaje que ahora después de la formación tienen nombre, y por ende tienen sentido y significado (...)"</i></p> <p><b>P2:</b> <i>"(...) la experiencia en si ha sido buenísima, es una mirada completamente diferente del aprendizaje y yo siento que conocer esta propuesta me permitió ver y valorar a los niños desde una perspectiva diferente, mucho más positiva e integral (...)"</i></p>
	<p>Valoración del rol docente mediador</p>	<p><b>P1:</b> <i>"(...) en el fondo consiste en que uno como profesora es el medio para que el estudiante cumpla el logro de un objetivo, desde abrir una puerta hasta por ejemplo aprender a leer, a eso apunta (...) que un estudiante logre solucionar una problemática domestica o cotidiana y lo pueda a la vez transferir a un</i></p>

	<p><i>aprendizaje más complejo como la lectura el cual le va a permitir desarrollarse en la vida en general (...) con el tiempo he aprendido que el ser un mediador, no significa que yo vaya a hacer las cosas por los niños, no, significa que yo voy a entregar las herramientas para el procesamiento y que sea el niño quien lo resuelve (...) no te voy a mentir, fue difícil en un comienzo, porque no es sencillo identificar de forma rápida las funciones cognitivas en los niños, y tampoco es fácil hacer consciente los criterios de mediación y cómo se están llevando a cabo, además a eso hay que sumarle que uno como profesora debe moldearse, y a veces hasta el día de hoy me pasa que me pierdo en el camino, pero creo que si eso no me pasara tampoco sería bueno, porque en el fondo me hace replantearme muchas cosas en mi quehacer como educadora, el poder hacer esa reflexión continua es súper potente (...) desde que me capacite a la fecha he vuelto a tomar en muchas ocasiones los documentos y eso es porque siempre en la práctica pedagógica van apareciendo cosas nuevas a las que uno necesita darles explicación (...).”</i></p>
--	---

		<p><b>P2:</b> “(...) yo creo que lo definiría como un facilitador, en el fondo siento que desde este vinculo que se establece uno puede ir facilitando muchas cosas, haciendo consciente al niño de sus procesos... uno va facilitando y va guiando el aprendizaje entregándole un sentido... con el tiempo me he dado cuenta que independiente del niño con cual se esté trabajando y de las necesidades o dificultades que este tenga el estilo de mediar no cambia, si cambian los objetivos tal vez, pero mi estilo de abordar la situación de aprendizaje sigue siendo el mismo (...)”</p>
	<p>Definición de Experiencia de Aprendizaje Mediado</p>	<p><b>P1:</b> “(...) que el niño disfrute por ejemplo y le dé una significancia a lo que está haciendo, eso para mí es fundamental en una experiencia de aprendizaje mediado... por ejemplo, si yo quiero trabajar organización con algún chico, yo propongo como primera actividad que se comience a organizar en el espacio, en la fecha del día, sería súper fácil si yo le digiera que hoy es lunes, pero esa no es la idea, la idea es empezar a darle la vuelta, ¿cómo? nombrar los días de la semana, entregar pistas (...) ¿qué va a ser más significativo? ¿qué yo le diga que es lunes o que</p>

		<p><i>lo haga pensar?, claramente que lo haga pensar, entonces eso es para mí generar experiencias de aprendizaje mediado (...)</i></p> <p><b>P2:</b> <i>“(...) lo que yo entiendo es que es una situación en la que uno como profesor le presenta al estudiante algún desafío o actividad donde tengan que poner en práctica alguna habilidad cognitiva, y la interacción que yo establezca con el este hecha de tal forma que pueda estimular y potenciar dicha habilidad, siendo una guía, un apoyo... y entregándole sentido y significado a lo que está aprendiendo... así uno los va haciendo consciente a ellos de sus logros y se va evidenciando la modificación... para mi es súper importante que los niños entiendan que lo que trabajamos acá tienen una utilidad fuera, en el colegio o en su vida diaria, que no se trata solo de jugar o resolver una guía, sino que sepan que a través de ello están aprendiendo (...)</i>”</p>
	<p>Implicancias del diseño de una Experiencia de Aprendizaje Mediado</p>	<p><b>P1:</b> <i>“(...) depende del niño, del momento y la situación en la que me encuentre, y por sobre todo del objetivo que quiero trabajar; no tendría como decir que privilegio el juego o las actividades en guía, porque creo que se debe ir jugando</i></p>

		<p>con ambas, hay instancias en las que claramente el juego es el mejor aliado para desarrollar aprendizajes, para mí el juego es la puerta de entrada, ya que con el aprendes, disfrutas y gozas, pero tampoco me puedo olvidar que la mayoría de los niños están en edad escolar y que van al colegio, yo trabajo en colegio, se lo que un colegio espera de los niños por lo tanto para mí no tiene sentido que hagan solo juegos si no logra hacer desde esos juegos la transferencia de los aprendizajes a algún contenido escolar (...) el vinculo también es importante, si yo no logro vincularme con un niño sabiendo que le pasa a él conmigo, que me pasa a mí con él, conocer esa parte es fundamental, lo que tiene relación con las disposiciones mas biológicas (...) dependiendo de la necesidad mas emergente, más inmediata y urgente es como se organizan y diseñan las sesiones (...)"</p> <p><b>P2:</b> "(...) yo parto considerando el diagnostico y plan de trabajo, ya que en el pesquisamos cuales son las necesidades, en base a eso enfoco todo mi trabajo, desde ese escenario planifico y diseño las sesiones, y también voy evaluando que juegos</p>
--	--	--

		<p><i>puedo utilizar y como combinarlo a la vez con el reforzamiento escolar dependiendo del curso en el cual se encuentre el niño... eso es súper importante, combinar el juego con el contenido escolar, equilibrar en la utilización de ambos como excusa para trabajar las habilidades de base... el vínculo también es fundamental, si uno partiera trabajando solo con guías u otro material en hoja que aluda al contenido escolar es súper difícil poder generar un vínculo estable y cercano... el juego permite tener una disposición distinta, les permite disfrutar y eso va fortaleciendo el vínculo (...)"</i></p>
	<p>Valoración de los Criterios de Mediación</p>	<p><b>P1:</b> <i>"(...) a mí en lo personal me hace mucho sentido la transferencia, siempre utilizo el "esto te va a servir para...", a veces lo hago de manera muy directa pero a veces trato de que ellos lo infieran (...) por otro lado, el sentido de competencia, totalmente, el "tu puedes, en este momento no lo puedes resolver pero intentémoslo de nuevo", eso es fundamental (...)el criterio de otorgar significado también lo tengo presente (...) transferencia, sentimiento de competencia y significado son con los que creo más me muevo en la cotidianidad, yo</i></p>

		<p><i>creo y siento que esos son los principales para mí (...)</i></p> <p><b>P2:</b> <i>“(...) yo creo que la trascendencia es súper importante, que los chiquillos sepan que esto que hacemos y trabajamos acá va a servirles para algo afuera, que son conocimientos y aprendizajes que van a aplicar en otras situaciones es clave... por eso es importante estar constantemente haciéndolos conscientes de la importancia que esto va a tener afuera, o para que les va a servir, y también que se vayan dando cuenta de las habilidades que van poniendo en práctica en cada actividad... ese es como el meta-aprendizaje, hacerlo reflexionar sobre su propio aprendizaje, eso es potente... la mediación del significado también es potente, y se relaciona con la trascendencia, con la importancia personal que cada niño puede brindarle a su aprendizaje, es potente poder hacer que esto tenga una razón de ser (...) esos me identifican en lo personal (...) independiente de los objetivos que yo esté trabajando con cada niño, trato de trabajar las habilidades y poner en práctica los criterios tanto en el juego como en actividades de</i></p>
--	--	--

		<i>reforzamiento escolar, me voy adaptando, porque toda actividad en el fondo es una excusa para desarrollar el pensamiento (...)</i>
	Reflexión sobre el perfil de un profesor/a mediador/a	<p><b>P1:</b> <i>“(...) para ser un mediador hay que tener flexibilidad ante todo... porque mediar no es sencillo, esa característica para mi define el perfil de un buen mediador, es lo que permite moverse y modificar de acuerdo a las necesidades de los chicos, a las situaciones emergentes que vayan ocurriendo (...) el poder adecuarse al contexto, si yo fuera rígida, no entendería estos criterios y estos postulados y por ende no podría desarrollar una práctica pedagógica basada en la mediación... y ser empático también, es fundamental (...)</i>”</p> <p><b>P2:</b> <i>“(...) con el tiempo he aprendido que tener disposición es fundamental, y también ser flexible, positiva, paciente y empática, respetar los tiempos y el estilo de aprendizaje de cada niño; mediar no es sencillo, hay que estar atento a todo, siguiendo todos los procesos (...)</i>”</p>
	Valoración del desarrollo cognitivo y su implicancia en el aprendizaje	<b>P1:</b> <i>“(...) para mí el desarrollo cognitivo es fundamental, es la base para todo aprendizaje... de todas maneras... toda carrera de pre-</i>

		<p><i>grado que se relacione con educación debiese considerar la importancia del desarrollo cognitivo infantil (...) si yo no distingo que está logrando hacer el niño a nivel cognitivo estaría haciendo actividades por hacer (...) todo lo que un profesor hace debe estar en estrecha relación con el estado de desarrollo cognitivo de los estudiantes y su nivel de maduración (...) y lo mismo ocurre con las funciones cognitivas, debo evaluar cuales están débiles y cuales necesitan ser potenciadas, desde ahí planifico las experiencias de aprendizaje y pongo en marcha la mediación, yo necesito hacer actividades que me permitan desarrollar todas las funciones a nivel cognitivo, porque serán las que el día de mañana le permitirán a los niños desenvolverse en diferentes contextos y no solo en eventos puntuales (...) para mi existe, de todas maneras, una estrecha relación entre desarrollo cognitivo y aprendizaje (...)"</i></p> <p><b>P2:</b> <i>"(...) claro que hay una estrecha relación entre desarrollo cognitivo y aprendizaje, el desarrollo cognitivo es el motor del aprendizaje, una depende de la otra y viceversa... no</i></p>
--	--	--

		<p><i>me imagino otra postura que no relacionara ambos aspectos, sería insólito... lo cognitivo es general a todo, en toda carrera de pedagogía deberían brindar una base fuerte de todo lo que es el área cognitiva (...) yo creo que es súper importante porque el desarrollo cognitivo influye en el desempeño humano, a todo nivel y en todo ámbito; la teoría de Feuerstein toma como base el desarrollo cognitivo y a mí me hace sentido absolutamente, así como también la posibilidad de ir modificando estructuras a nivel mental con el solo hecho de generar instancias y actividades que intenciones habilidades cognitivas, y también modifica la biología de la persona (...)"</i></p>
<p>3. Implicancias prácticas en el quehacer pedagógico</p>	<p>Estrategias Metodológicas</p>	<p><b>P1:</b> <i>"(...) llevar la teoría a la práctica depende mucho de cada niño, si bien yo genero actividades tipo, para escritura, comprensión lectora, pensamiento matemático, etc. todas las aplico de manera diferente; por ejemplo, si quiero trabajar las vocales con dos niños, ocupare el mismo material pero lo abordare de manera diferente, de acuerdo a las necesidades de cada uno (...) yo he ido aprendiendo a lo largo del tiempo que puedo utilizar un mismo material para diferentes casos, a un mismo</i></p>

	<p><i>material de trabajo se le pueden dar diferentes funcionalidades y eso también se relaciona con la mirada que me dio la capacitación en Feuerstein (...) en mi práctica me enfoco en generar una interacción mediada donde pongo en juego estrategias metodológicas para potenciar funciones cognitivas pero también para reforzar los contenidos escolares, porque aparte de trabajar en INSERTA trabajo en colegio, y sé lo que un colegio exige en los diferentes niveles, siempre trato de imaginarme a los niños en la sala de clases y en base a eso es como también planifico y diseño mis sesiones (...) siento que a la didáctica que me entregaron en la universidad hoy le doy un sentido diferente e incorporo nuevas... en lo personal yo siento que mezclo metodologías... no te podría decir que me defino por una corriente de aprendizaje y me adscribo a ella en mi práctica, declararme como conductista o constructivista sería mentir, porque verdaderamente siento que hago una mezcla de todas (...).”</i></p> <p><b>P2:</b> <i>“(...) con respecto a esta pregunta tengo que hacer una pequeña diferente, cuando yo</i></p>
--	--

		<p>trabajo en aula los tiempos y el espacio son súper acotados y no permiten poder poner en práctica todo lo que amerita una experiencia de aprendizaje mediado, en cambio acá en INSERTA tengo el espacio para poder hacer un trabajo mucho más personalizado en donde utilizo diferente material y actividades que me permiten potenciar habilidades a través de un estilo particular de mediación, que se diferencia más que nada por el tipo de pregunta, es un estilo interrogativo que permite hacer más conscientes y reflexivos a los niños; el poder hacer pausas y esperarlos, eso es clave, mi lema es: mirar, pensar y responder (...) otorgar tiempos para pensar es clave, y eso tienen relación por ejemplo con reducir la impulsividad... acá en el centro tengo muchas más posibilidades de utilizar diferentes estrategias para cumplir un mismo objetivo, en cambio en escuela debo ceñirme a la rutina, a los tiempos que ya están establecidos, en cambio acá no (...) yo siento que el sello en el área de estrategias y metodología, es el estilo interrogativo, seguir el proceso haciendo constantes preguntas es clave (...)"</p>
4. Aportes de la	Beneficios en el ámbito	<b>P1:</b> "(...) la reflexión constate; en

<p>formación en la Teoría de Modificabilidad Cognitiva y Experiencia de Aprendizaje Mediado</p>	<p>profesional</p>	<p><i>general yo siempre he sido muy autoexigente conmigo misma, y en lo profesional mucho también, desde que yo comencé a trabajar siempre me cuestione y evalué si lo que hacía con los niños estaba bien, pero ahora siento que con el tiempo hago una reflexión más crítica y con mayor sentido, y esto en parte se lo debo a la formación en la propuesta de Feuerstein pero también a mis otras formaciones, es un complemento de beneficios que te entrega el estar continuamente en formación (...)</i></p> <p><b>P2:</b> <i>“(...) el conocer teoría ha sido súper importante como enriquecimiento profesional, todo curso permite que uno adquiera un conocimiento, pero siento que conocer esta propuesta ha sido más potente, es más que un conocimiento que se puede poner en práctica en el contexto escolar, es un conocimiento para la vida en general y en todo ámbito, profesional y personal (...)</i>”</p>
	<p>Beneficios en el ámbito personal</p>	<p><b>P1:</b> <i>“(...) creo que en lo personal también gatillo un cambio, pero yo no lo evidencie tanto, pero ahora que me lo preguntas y lo reflexiono yo siento que si, quizás el aporte radica en que me muevo diferente</i></p>

		<p>frente a ciertas cosas o enfrentar ciertas situaciones de forma diferente, desde una mirada distinta, el estar continuamente preguntándome el porqué y él para que de las cosas es algo que antes no hacía, y eso me permite avanzar y no quedarme detenida en la vida (...)"</p> <p><b>P2:</b> "(...) el hecho de haber conocido la teoría me hizo cuestionarme y evaluarme a mí misma, en relación a las habilidades en las uno puede estar fallando, exigiéndome y poniendo en práctica las mismas habilidades que trabajo con los niños (...) ahora estoy mucho más consciente de reflexionar, he cambiado yo como persona y eso lo aplico con mis niños (...)"</p>
	<p>Repercusiones en el rol docente</p>	<p><b>P1:</b> "(...) si yo comparo mi práctica profesional actual del año 2015, con mi práctica profesional del año 2008, claramente hay una diferencia, y es obvio que en la medida que va pasando el tiempo uno madura y crece profesionalmente, pero lejos mi trabajo como educadora es mejor ahora (...) en los primeros años como profesora yo hacia una reflexión sobre mi rol y mi que hacer pero no con la solidez que lo hago el día de hoy, en ese tiempo mi</p>

		<p><i>reflexión iba orientada únicamente a los logros académicos que obtenían los niños y jóvenes con quienes trabajaba, en cambio hoy mi reflexión no apunta solo a los logros académicos sino que me centro también en los logros como persona (...) quiero que un niño sume, pero, ¿porque es importante que un niño sume?, ¿por qué es importante que incorpore el cálculo mental?, eso es lo que marca la diferencia entre un antes y un después de la formación en Feuerstein (...) en la forma de interactuar también he notado cambios, lo que tiene relación con el estilo de preguntas, he aprendido a desarrollar un estilo interrogativo que me permite hacer preguntas mucho más efectivas y eficaces, ser un facilitador no facilitante (...) si o si para mí ha habido un cambio y una evolución positiva, acompañado de una nueva mirada y valoración del aprendizaje en sí, Feuerstein genero un impacto en mi formación, claramente (...)”</i></p> <p><b>P2:</b> <i>“(...) claramente ha habido un cambio desde que conocí la propuesta de Feuerstein y desde que comencé a considerarla en mi práctica, he notado una evolución, siento que tener esta propuesta a la</i></p>
--	--	--

		<p><i>base te diferencia como profesor en el sentido de tener una visión distinta de los niños, del aprendizaje, del desarrollo, una visión positiva en relación a considerar que si son capaces de obtener logros independiente de las dificultades que tengan y de no etiquetarlos en base a sus debilidades, en decir, que todos pueden ser capaces de modificarse (...) ahora tengo una mirada distinta, ya no veo las cosas igual que antes, esto igual a sido paulatino, en el transcurso de los años me he ido dando cuenta que si es posible la modificación, sobre todo cuando comparo el cómo llega un niño y el cómo se va, es potente (...)"</i></p>
	<p>Valoración de la experiencia profesional situada en la propuesta de Reuven Feuerstein.</p>	<p><b>P1:</b> <i>"(...) yo creo que una fortaleza ha sido poder conocer e incorporar a mi práctica los criterios de mediación, porque los puedo considerar en todos los contextos, ya sea acá en INSERTA o en los colegios donde he trabajado; para que yo pudiera llevar a la práctica los criterios de mediación tuve que aprender a desarrollar un estilo interrogativo acorde, y ese estilo interrogativo se va quedando y trasciende a donde quiera que tu vayas o donde quiera que tu estés (...) creo que dentro de las</i></p>

		<p><i>debilidades esta el mapa cognitivo, en el sentido de que me cuesta poder hacer el cruce entre lo que otros profesionales pretenden con una prueba o ejercicio específico y como yo puedo proponer o sugerir trabajar lo mismo desde otra forma, es difícil poder hacerle entender a otro que el mismo objetivo puede trabajarse y ser abordado de distintas formas (...)</i></p> <p><i>constantemente uno se ve enfrentada a diferentes desafíos cuando se trabaja desde esta propuesta, incorporar bien el mapa cognitivo sería uno de ellos, tenerlo bien incorporado y poder ver lo no evidente es un desafío que queda pendiente (...) una oportunidad concreta en esta área ha sido entrar a trabajar a INSERTA, pero en general el desarrollo de las potencialidades de los niños ha sido la mejor oportunidad que me ha brindado el trabajar en esta propuesta, yo disfruto con eso, desde que comencé a trabajar haciendo conscientes todos los postulados de la teoría me di cuenta que hay un impacto y avance en los niños, y eso me hace dar fe de que existen los cambios y de que hay modificación (...)"</i></p>
--	--	---

		<p><b>P2:</b> "(...) en relación a las fortalezas he mencionado varias, pero creo que lo principal ha sido el cambio de visión que provoqué en mí y el poder incorporar el estilo interrogativo en mi quehacer educativo diario, eso me hace actuar y tener una disposición distinta, las clases tienen otra mirada, yo ahora estoy más consciente de hacer reflexionar a mis niños, quizás no lo hago siempre, pero lo tengo en consideración, porque soy una mediadora para mis niños, entonces necesito estar consciente de eso (...) creo que las debilidades se relacionan con el hecho de no tener el perfeccionamiento formal, es decir, de no haber hecho el PEI, al principio, cuando comencé a poner en práctica los postulados de la teoría no me sentía con la seguridad para hacerlo, tenía dudas, y en ocasiones había vacíos en relación a cómo abordar las habilidades, pero poco a poco fue avanzando con la ayuda y el apoyo de mis colegas (...) claramente esa es una debilidad, si fuera rigurosa no podría decir que soy una mediadora porque me falta la certificación, pero trato de hacer lo que puedo y de la mejor forma (...) la principal oportunidad que me brinda esta propuesta es tener una</p>
--	--	--

		<p><i>visión distinta y también de provocar en mi la necesidad de irme perfeccionando en esta línea, quizá aun no lo puedo hacer formalmente, pero tengo la intención y me preocupo de buscar ayuda en mis colegas y leyendo documentos que me vayan actualizando, acá en INSERTA la Karina es mi par, ella maneja mucho de teoría y me orienta cuando lo necesito... en la medida que he ido conociendo más, me dan ganas de seguir aprendiendo (...) mi desafío es hacer el curso de modificabilidad cognitiva y experiencia de aprendizaje mediado en la universidad Diego Portales, el PEI (...) me encantaría poder hacerlo, no he podido únicamente por tiempo y por costo... pero si más adelante se brindara la oportunidad lo haría de todas formas, para poder hacer un cierre (...)</i></p>
--	--	--

## Registro Notas de Campo

Nota de Campo

Profesora 1

01/Septiembre/2015

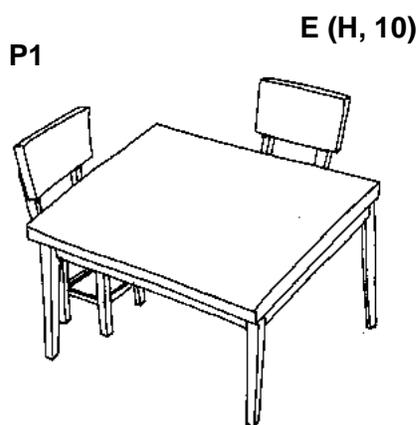
### I. Identificación General:

Observador:	Paula San Martín
Participantes:	Profesora 1 Estudiante (H, 10)
Temática de la situación de aprendizaje:	Juego
Fecha de la observación:	01/Septiembre/2015
Hora de inicio:	15:50 hrs.
Hora de término:	16:20 hrs.

### II. Contexto Situacional

La situación de aprendizaje tiene lugar en una sala del subterráneo del Centro.

### III. Diagramación Espacio – temporal



### IV. Descripción

La situación de aprendizaje se inicia cuando la profesora y el estudiante ingresan a la sala y ambos acomodan sus cosas personales sobre la mesa y el perchero. Mientras esto ocurre la profesora saluda al estudiante, le da la bienvenida preguntando *¿cómo estás?, ¿cómo estuvo tu día?* El estudiante responde mencionando que todo está bien y relata algunas de las actividades que hizo en el colegio. Ambos toman asiento y la profesora dispone su material de trabajo en la mesa, colocando en frente del estudiante dos juegos y una guía. Le cuenta que la sesión tendrá dos partes y que por ende realizarán dos actividades, un juego y una guía, *“yo escogí la guía de trabajo pero te daré a ti la oportunidad de escoger el juego”*, el estudiante estira su mano y escoge entre las cajas de juego uno llamado Switch.

El estudiante se muestra desmotivado, hace comentarios en voz baja diciendo que está aburrido y cansado, toma el borrador que está junto a él y comienza a manipularlo lanzándolo de un lado a otro, la profesora acerca hacia él la guía de trabajo. *“vamos a empezar por esto primero”*, el estudiante manifiesta que no quiere hacer la guía, *“bueno, vamos a trazar entonces, empecemos con el juego, pero luego hacemos la guía, el juego hay que ganárselo... al final te entregare esta carpeta para que guardes todos los trabajos que hagamos en hoja, debes traerla cada vez que nos veamos”*, el estudiante asiente con su cabeza. La profesora saca el juego de la caja, *“por favor, no juegues con el borrador, concéntrate acá en el juego que vamos a empezar”*, distribuye el material en la mesa, repartiendo la misma cantidad de cartas para ambos, *“hay dos formas de hacer el juego, jugamos por turnos o ambos nos ayudamos, ¿cómo te acomoda más?”* el estudiante manifiesta que por esta vez lo hagan separados pero con ayuda si es necesario.

Se da inicio al juego, la profesora posiciona cartas en la mesa y deja a su costado y al del estudiante un mazo, comienza ella la primera partida, el estudiante la observa atentamente desde su posición; ella escoge una carta de su mazo y la coloca sobre el par que le corresponde (el juego funciona como un tangrama, cada tarjeta tiene dos piezas que deben calzar con otras dos, guiándose por la orientación espacial y habilidades de viso-percepción). Luego es el turno del estudiante, el escoge la carta de su mazo y comienza a observar las cartas de la mesa, buscando el par que le corresponde pero manifiesta que es difícil, *“vamos, tu puedes, tu sabes...”*. El estudiante acierta y la profesora lo felicita, *“¡ves que puedes! ¿Qué estrategia utilizaste tú?”*, el estudiante manifiesta que se detuvo a observar y mover su carta en distintas posiciones para ver con cuál de las cartas sobre la mesa calzaba mejor.

Es nuevamente el turno de la profesora, y hace su jugada rápidamente, *“te toca”*, el estudiante saca la carta de su mazo y comienza a buscar el par, se muestra callado, comienza a acercar su carta a todas las que están en la mesa, buscando hacerlas calzar, la profesora interviene *“oye, pero no debemos ir probando cual nos sirve, debemos pensar primero en las posibilidades que tengo y luego evaluar cual es la mejor”*, ella insiste en que utilice la estrategia del primer juego *“tu primera jugada fue súper buena, continua con esa estrategia si te sirvió... prueba con estas opciones”* y le indica con su dedo dos cartas sobre la mesa; el estudiante las observa y hace su jugada acertando con una de ellas, le agradece la ayuda.

La profesora le propone hacer otra partida de juego, *“esta vez partes tú y yo te observo”*, el estudiante saca su carta del mazo y comienza a acercarla a las cartas sobre la mesa (prueba cual de todas es el par correcto), *“¿qué dije?, eso no es parte del juego, sería trampa... recuerda las reglas que siempre hemos usado, hay que mirar y luego actuar...”*. El estudiante escoge una carta de la mesa y es el par erróneo, *“te equivocaste... ¿por qué te paso eso?, ¿dónde crees que estuvo tu error? yo creo que perdiste el hilo, al comienzo ibas súper bien pero te fuiste desconcentrando y desorganizando...”*. El estudiante no dice nada, solo mueve su cabeza asintiendo.

Juegan otra partida, esta vez parte la profesora, escoge su carta del mazo y la coloca sobre la que escoge en la mesa, el estudiante observa la jugada y le dice que hay un error, que se equivoca, *“¿cómo?, ¿me equivoque?, no sé, no me di cuenta, a ver... revisemos”*, la profesora revisa y le dice al estudiante que tiene razón, *“es verdad, tienes razón, no me di cuenta, lo hice muy rápido parece...(ríe), ¿en qué crees que me equivoque?”*, el estudiante solo la mira y guarda silencio. Inician otra partida, comienza el estudiante, escoge su carta, la profesora interviene y le pide que verbalmente le explique qué jugada hará, *“quiero que me digas antes cuales son los pasos que usas para elegir el par de tu carta, que me argumentes porque la estás escogiendo... piénsalo...”* El estudiante le explica que lo que hace para seleccionar el par de su carta es mirar todas las cartas que están a disposición e ir probando cual es la que mejor se acerca en orientación y posición, *“ahora que ya me explicaste, saca la carta que elegiste, acércalas y verifica que este correcta...”* El estudiante hace lo que ella le solicita y acierta, *“felicitaciones, ¿ves que puedes?, esta vez lo hiciste mejor, pensaste*

*más...*” (se acerca y toma la mano del estudiante, la alza en forma de triunfo, el se ríe suavemente).

La profesora le vuelve a repetir que debe estar siempre atento y recordar los pasos que lo llevan al éxito para repetir esas mismas estrategias en los próximos juegos. Le explica que no podrán realizar la guía de trabajo que tenía pensada por que se acabo el tiempo. *“ocupamos mucho tiempo en el juego, no lo calculamos... pero no importa, la próxima semana hacemos la guía, pero recuerda que como hoy yo trance empezando la sesión por el juego, la próxima semana comenzaremos con la guía, ¿te parece?”*, el estudiante asiente con su cabeza y expresa que está de acuerdo. Le entrega la carpeta para los trabajos y le pide que sea responsable y la traiga la próxima semana. Le pregunta si en relación al colegio prefiere empezar por reforzar la asignatura de lenguaje o matemáticas, el estudiante escoge lenguaje. Ordena el material de la mesa, *“vamos, estamos listos, espero lo hayas pasado bien”*; se levantan ambos de la silla, ella lo toma del hombro y salen de la sala juntos.

Nota de Campo

Profesora 1

01/Septiembre/2015

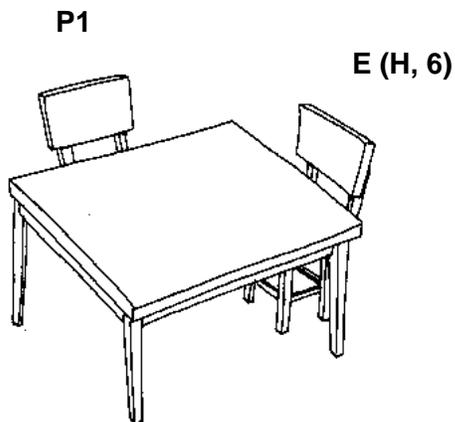
### I. Identificación General

Observador:	Paula San Martín
Participantes:	Profesora 1 Estudiante (H, 6)
Temática de la situación de aprendizaje:	Juego
Fecha de la observación:	01/Septiembre/2015
Hora de inicio:	16:25 hrs.
Hora de término	17:10 hrs.

### II. Contexto situacional

La situación de aprendizaje tiene lugar en una sala del subterráneo del Centro.

### III. Diagramación Espacio – temporal



### IV. Descripción

La situación de aprendizaje se inicia cuando la profesora y el estudiante ingresan a la sala. La profesora le da la bienvenida y acomoda los materiales sobre la mesa, le ofrece al

estudiante tomar asiento; mientras esto ocurre le pregunta *¿cómo estás?, ¿cómo estuvo tu día?, ¿cuéntame que has hecho en la escuela, en casa?* El estudiante responde a todas sus preguntas, respondiendo las actividades que hizo en la escuela ese día. Cuando ambos ya están sentados, la profesora le cuenta que la actividad que realizarán consiste en un juego que ha traído pensando en él (el estudiante se nota motivado, ríe y aplaude). *“El juego que he traído se llama People y consiste en armar... vamos a armar diferentes familias según color, tamaño, formas... ¡es súper entretenido!, pero para ello vamos a tener que tener una actitud de concentración, ¿te parece?”*, el estudiante asiente con su cabeza y esperan atento a que la profesora disponga el material.

La profesora lo invita a participar de la distribución del material, a lo que el estudiante accede rápidamente, imitando el orden que le da la profesora, colocan ambos todas las figuras sobre la mesa (el material consiste en figuras humanas de diferentes tamaños, colores y formas). *“¡Estamos listos!, ¿recuerdas cuando clasificamos las figuras geométricas?, esto es lo mismo, pero con figuras humanas, y yo te voy a pedir que comiences clasificando o agrupando por color”*, el estudiante comienza rápidamente a agrupar las figuras por color, sin ayuda. *“¡Súper!, esto fue una prueba, ahora comienza el juego verdadero, lo vamos a hacer por turnos, un juego tu y un juego yo, para saber cómo tenemos que formar las familias vamos a necesitar de estas tarjetas, vamos a ir sacando de a una y tenemos que formar la familia que ella nos indica siguiendo las pistas de color, tamaño y forma”* (señala en la tarjeta el dibujo que otorga las pistas).

La profesora saca tres tarjetas, volteándolas en forma de abanico, le ofrece al estudiante sacar una, el estudiante escoge la del medio y la voltea rápidamente para mirarla, *“esa familia deberás formar utilizando las figuras que aquí tenemos, tendrás que buscar las que te sirven...”*. (la profesora utiliza un tono de voz entusiasta, su disposición corporal es cercana). El estudiante comienza la jugada, mira la tarjeta y busca las figuras que necesita, mientras hace esto la profesora le hace preguntas, *“¿por qué característica te estás guiando?, ¿cuéntame que estás haciendo?, ¿en qué piensas?”*, el estudiante completa su jugada armando lo solicitado, la profesora le pide que corroboren juntos si está todo correcto y lo felicita *“¡Muy bien!”*. Le recuerda la importancia de ser preciso a la hora de explicar los pasos para que ella pueda entenderlo mejor.

La profesora reordena el material sobre la mesa, “¿Estás preparado para avanzar a una etapa de mas complejidad? ¿más difícil?” (acompaña las preguntas de un tono terrorífico), el estudiante ríe y con entusiasmo le dice que está preparado. “Me parece bien, esta vez comenzare yo para darte un ejemplo ¿bueno?”, el estudiante asiente con la cabeza. La profesora saca una tarjeta del mazo, la voltea y la deja sobre la mesa, comienza a sacar las figuras que necesita para armar su familia, “creo que me sirve la niña pequeña roja, el hombre grande azul y la mujer mediana amarilla”, el estudiante la observa atentamente y le dice que se ha equivocado con la niña, “¡verdad!, no me di cuenta porque lo hice muy rápido, parece que voy a tener que mirar y concentrarme más”. La profesora termina su jugada, ambos corroboran que este correcto mirando cada figura en la tarjeta y comparándola con la seleccionada.

La profesora reordena nuevamente el material en la mesa, “tú has hecho la jugada fácil, ahora te toca hacer la intermedia y después la difícil, ¿te parece?, tienes que estar preparado...”. El estudiante escoge una nueva tarjeta para su segunda jugada, comienza a buscar las piezas, mientras lo hace susurra suavemente lo que va haciendo, la profesora no interviene y espera a que finalice su jugada. Cuando el estudiante termina, la profesora le dice que revisen ambos que todo este correcto, “a ver, la mujer mediana azul está bien, la niña pequeña roja está bien, pero creo que hay un problema con el hombre... ¿te diste cuenta”, el estudiante mira la tarjeta y compara el dibujo con las figuras, reconoce que se ha equivocado, “creo que eso paso porque te aceleraste mucho, debes ir con calma y corroborando cada vez que saques una figura que es la correcta y al final puedes volver a verificar que todo esté bien” (el estudiante ríe y asiente con su cabeza, toma el comentario de maneja pasivita)

La profesora reordena el material nuevamente y le indica que harán un cambio, “vamos a cambiar un poco lo planeado, ahora yo sacare una tarjeta y te iré diciendo las pistas para que formes la familia; y luego tu sacaras a tarjeta y me iras diciendo a mí las pistas para formar mi familia...eso igual es más difícil, tendremos que ser precisos y estar atentos”, el estudiante manifiesta que está de acuerdo, ambos se acomodan en sus asientos. La profesora acerca su mano al mazo, saca una tarjeta y comienza a entregar las pistas, “atento... debes encontrar una mujer, de color azul y de tamaño mediano... una niña, de color azul y de tamaño pequeño... un niño, de color azul y de tamaño pequeño... y un hombre, de color azul y de tamaño grande...” (luego de dar la pista la profesora espera a que

el estudiante busque la figura sobre la mesa, cuando la tiene, prosigue con las siguientes pistas). La profesora comienza a dar nuevamente cada pista de forma resumida y va comparando con las figuras escogidas por el estudiante, *“mujer azul mediana, ¡bien!, niña azul pequeña, ¡bien!...”* Una vez que corrobora que todas están correctas felicita al estudiante tomando su brazo y agitándolo en símbolo de triunfo.

La profesora indica que es el turno de que el entregue las pistas, el estudiante saca una tarjeta, *“recuerda darme las pistas en orden y por cada figura, debes ser preciso porque de lo contrario me confundiré y no lo podré lograr ¿sí?, te escucho, ¡estoy atenta!”*; el estudiante comienza a da las pistas de la primera figura, espera que la profesora la escoja y prosigue, *“tienes que ser más preciso, recuerda el orden que acordamos, primero me dices si es hombre o mujer, luego el color y por último el tamaño... no te disperses”*; el estudiante continua dando las pistas de la segunda figura *“ahora entendí mejor y encontré más rápido la figura, sigue explicándome así las pistas ¿bueno?”*; el estudiante entrega las pistas de la tercera figura y le dice que ha terminado, *“entonces yo también ¡revisemos juntos! Tu vuelves a darme las pistas y yo corroboro...”*, el estudiante repite las pistas y la profesora va chequeando cada figura, la jugada esta correcta, *“¡Bien, lo hicimos! Somos un buen equipo...te mereces un premio...”* (se acerca y le hace cosquillas, ambos ríen) . La profesora mira el reloj y le comenta al estudiante que ya es hora de terminar.

Ambos ordenan el material en la caja del juego, mientras eso ocurre la profesora le pregunta al estudiante su apreciación sobre el juego, *“¿te gusto?, ¿te gustaría volverlo a jugar?... debo felicitarte por tus logros, al principio costo un poco pero luego seguiste muy bien las indicaciones, aprendiste rápidamente como funcionaba el juego... y recuerda siempre hacer las cosas con calma, ser preciso y corroborar tus jugadas, en todo lo que hagas debes ser así para tener éxito como ahora... mantén esa actitud para la próxima vez que nos veamos ¿sí?, me gusta que seas positivo, yo me encargare de buscar más juegos para traerte ”*. Ambos se ponen de pie y se retiran de la sala, mientras la profesora lo acompaña por el pasillo hacia la salida.

Nota de Campo

Profesora 1

03/Septiembre/2015

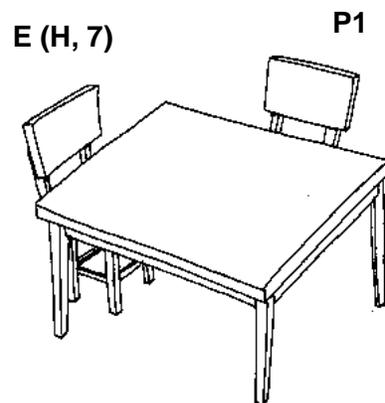
### I. Identificación General

Observador: Paula San Martín  
Participantes: Profesora 1  
Estudiante (H, 7)  
Temática de la situación de aprendizaje: Juego y reforzamiento escolar  
Fecha de la observación: 03/Septiembre/2015  
Hora de inicio: 17:15 hrs.  
Hora de término: 18:00 hrs.

### II. Contexto Situacional

La situación de aprendizaje tiene lugar en una sala del subterráneo del Centro.

### III. Diagramación Espacio – temporal



### IV. Descripción

La situación de aprendizaje se inicia cuando la profesora y el estudiante ingresan a la sala y ambos acomodan sus cosas personales sobre la mesa, ella el material de trabajo y él un

cuaderno y estuche. Mientras esto ocurre la profesora da la bienvenida al estudiante preguntando *¿cómo estás?, ¿cómo estuvo tu día?* El estudiante responde mencionando que todo está bien. Ambos se acomodan y toman asiento, la profesora le cuenta que el tiempo para trabajar será dividido en dos partes, primero iniciaran con un juego y terminaran con una guía de reforzamiento de la asignatura de lenguaje y comunicación. Antes de comenzar con el juego la profesora le pregunta si recuerda lo que hacen antes de iniciar las actividades, *“¿recuerdas que hacemos antes de empezar, al principio de todo?... (el estudiante la observa detenidamente con una expresión de asombro), ¡el desafío! Hoy tengo tres desafíos para ti...”*

La profesora se pone de pie, toma un plumón, camina hacia la pizarra, *“el primer desafío consiste en que me cuentes en orden, de principio a fin las actividades que hiciste hoy en el colegio... si lo logras, te ganas una estrella... si son tres desafíos en total debes ganarte tres estrellas”* (anota en la pizarra: desafío N°1); el estudiante comienza a relatar lo que hizo en la escuela, la profesora va preguntando a que asignatura corresponde cada actividad que le cuenta, le pide que haga un resumen en orden y luego lo felicita, *“te has ganado la primera estrella (dibuja una estrella en la pizarra) ... vamos por el segundo desafío, debes mencionarme en orden los días de la semana...”* (anota en la pizarra: desafío N°2); el estudiante comienza a mencionar los días de la semana, utilizando como apoyo sus dedos, cuando termina lo felicita, *“¡muy bien!, te ganaste la segunda estrella (dibuja una estrella en la pizarra)... vamos por el tercer desafío, debes decirme que día es hoy, te daré una pista... ayer fue lunes...”*, el estudiante responde con otras cosas que no son atinentes a lo que se le pregunto, *“escucha lo que pregunte, recuerda ser preciso y responder lo que te estoy preguntando, me estás dando mucha información y me confundes... ayer fue lunes, ¿hoy es...?”* el estudiante responde que es martes y ella lo felicita nuevamente, *“¡súper!, te ganaste las tres estrellas”* (dibuja una estrella en la pizarra).

La profesora coloca frente a él un juego llamado Switch; el estudiante ríe y le dice que ese juego es uno de sus favoritos y que recuerda como se juega, *“¿lo recuerdas? ¡qué bueno!, pero igual debo recordar algunas cosas que la vez anterior al parecer no se entendieron mucho... ¿está bien que me apresure en este juego?, ¿qué pasa si me acelero?...”*, es estudiante señala que si lo hace tendrá menos aciertos. La profesora le propone que la ayude en distribuir el material, le entrega el mazo y le da las indicaciones, *“necesito que a cada uno nos repartas cinco cartas, cinco para ti y cinco para mi, quiero que las cuentes a*

*medida que las vallas sacando... (el estudiante reparte las cartas), bien, ahora quiero que pongas aquí en medio de la mesa diez cartas, esas serán las opciones que podremos elegir para hacer nuestros pares... anda contando conmigo (comienzan el conteo juntos) uno, dos, tres, cuatro... no te apures, de nuevo, uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete, ocho, nueve y diez". Terminan de disponer el material sobre la mesa y dan inicio al juego.*

La profesora le menciona que ella partirá esta vez, inicia la jugada tomando una de sus cartas y buscando su par en las opciones de cartas que hay sobre la mesa, toma una, las hace calzar y se equivoca, *"¡me equivoque!... ¿qué me habrá pasado?"*, es estudiante le menciona que hizo una jugada sin pensar y se aceleró mucho, *"sí, eso me paso, ¿ves que si me apresuro me equivoco? en la próxima jugada lo hare mejor, más calmada, y observare mejor cual carta me sirve... es tu turno"*; el estudiante toma una de sus cartas y comienza a buscar su par en las opciones que tiene en la mesa, escoge una carta las hace calzar y acierta, *"¡bien, choca los cinco!* (chocan las palmas de sus manos en símbolo de triunfo). Parte la profesora nuevamente, escoge su carta busca su par y acierta; continua el estudiante, escoge su carta, busca su par, y acierta también. En cada jugada del estudiante la profesora emite comentarios, *"observa bien, debes buscar con calma, si no la encuentras rápidamente no te angusties porque tenemos tiempo..."*

Hacen una pausa y la profesora le pregunta si quiere continuar, el estudiante expresa que si de forma entusiasta. Parte la profesora, escoge su carta, busca su par sobre la mesa y acierta (cada vez quedan menos cartas sobre la mesa y disminuye la probabilidad de encontrar los pares). Inicia su turno el estudiante, escoge su carga, comienza a buscar el par pero no lo encuentra, hace comentarios en voz baja (se observa frustrado, se acelera y comienza a tomar más de una carta probando con cual calza su tarjeta), *"tranquilo, calma... no pasa nada si no está, es solo un juego, recuerda que observar es lo primero, puedes explorar con tus ojos, no probar por probar, si lo hiciéramos así el juego perdería su sentido..."*; (toma de forma positiva los consejos de la profesora, asintiendo con la cabeza), finalmente el estudiante no encuentra su par y le dice a la profesora que continúe ella con su turno.

La profesora señala que hará la última jugada para luego resolver la guía de trabajo (el estudiante se nota desmotivado al escuchar eso y coloca una expresión de desagrado), *"partimos nuestro encuentro con un juego, yo tome en consideración lo que me pediste la*

*vez pasada, ¿lo recuerdas?, ahora tu también tienes que ceder, así como jugamos también tenemos que reforzar lo que en la escuela están aprendiendo*". La profesora le indica que puede partir su última jugada; el estudiante toma su última tarjeta y encuentra su par; luego toma su carta la profesora y no encuentra su par en las opciones disponibles; el juego finaliza. La profesora pide que cuenten los pares que pudieron realizar, ella formo cuatro y el también, *"¡empate!, te felicito por tus logros, me gusto tu disposición en el juego, controlaste mucho más tus impulsos... la próxima semana podemos volver a jugar este juego o si quieres traigo otro diferente, ¿te parece?... ahora vamos a completar la guía"*

La profesora ordena el material en la caja del juego y luego saca de una de sus carpetas una guía de trabajo, la coloca frente al estudiante y le explica que la actividad de la guía consiste en leer el texto que ahí aparece para luego responder las preguntas, *"¿te parece que te ayude con la lectura?, yo puedo ir guiándote y tu vas leyendo..."*, el estudiante asiente con la cabeza y expresa que así le gusta más; comienza a leer mientras la profesora va siguiendo en paralelo con su lápiz la lectura; se detiene cuando el estudiante tiene errores gramaticales o no respeta los signos de puntuación (cuando el estudiante se encorva demasiado para leer o se distrae la profesora llama u atención y corrige su postura). Durante la lectura en varias ocasiones tiene dificultades con el difono consonántico /pl/, *"puedes decir ¿playa?, a ver... te quiero escuchar..."* el estudiante no lo menciona de manera correcta, *"¿te cuesta verdad?, mira a la pizarra, vamos a hacer un ejercicio..."*

La profesora se pone de pie, se dirige a la pizarra y escribe el difono /PL/, dibujando un esquema en donde une el difono con cada vocal (PLA, PLE, PLI, PLO, PLU). Le pide que preste atención y lea con ella, *"vamos, que dice aquí (el estudiante lee con cierta dificultad y ella lo guía en como pronunciar cada sonidos por separado y en conjunto), bien, y acá... y acá... y acá... y la última... ¡bien!"* El estudiante logra leer lo escrito en la pizarra y hacen el ejercicio de buscar palabras que comiencen con dicho sonido, *"mira, plato comienza con -pla-",* el estudiante dice que plumón comienza con -plu-, *"¡bien! ¿ves que no es difícil? es como un juego de sonidos..."*.

La profesora mira su reloj y le dice que el tiempo se ha acabado, *"¡paso muy rápido la hora! ya debemos irnos... ¿te gustaron las actividades?... ¿cuéntame que hicimos hoy?"*; el estudiante comienza a relatar las actividades que hicieron, ella interviene, *"vamos por orden, que hicimos primero, segundo tercero..."* el estudiante va respondiendo, *"la próxima semana*

*terminaremos la lectura y responderemos las preguntas ¿sí?*”, el estudiante manifiesta que está de acuerdo. La profesora le sugiere ejercitar en casa la lectura con cuentos, libros y revistas, *“para que podamos trabajar juntos en la carpeta del plan lector de la escuela necesito que forcemos la lectura ¿ya?”*, el estudiante manifiesta que le gusta participar de un juego y luego del reforzamiento, la profesora explica que tomara su comentario en consideración. Se ponen de pie, y se retiran de la sala, la profesora lo acompaña por el pasillo hacia la puerta de salida.

Nota de Campo

Profesora 1

08/ Septiembre/2015

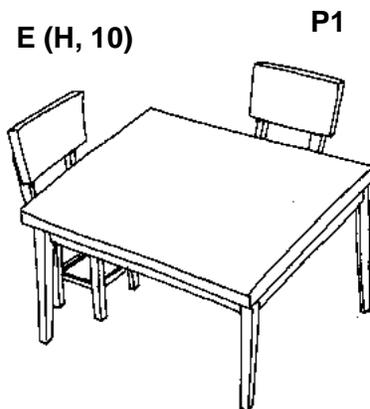
### I. Identificación General:

Observador:	Paula San Martín
Participantes:	Profesora 1 Estudiante (H,10)
Temática de la situación de aprendizaje:	Juego
Fecha de la observación:	08/Septiembre/2015
Hora de inicio:	15:30 hrs.
Hora de término:	16:15 hrs.

### II. Contexto Situacional

La situación de aprendizaje tiene lugar en una sala del segundo nivel del Centro.

### III. Diagramación Espacio – temporal



### IV. Descripción

La situación de aprendizaje se inicia cuando la profesora y la estudiante ingresan a la sala y disponen sus artículos personales sobre la mesa y el perchero; mientras eso ocurre la

profesora saluda al estudiante preguntando *¿cómo estás?, ¿cómo estuvo tu día?* Anticipa que el tiempo lo dividirá en dos actividades, iniciaran con un juego y finalizaran con un reforzamiento en la asignatura de lenguaje y comunicación. La profesora toma su bolsa de materiales y saca dos juegos en caja, los acerca al estudiante, *“mira ambos, y luego escoge uno, el que tú quieras...”*, el estudiante explora las cajas rápidamente y escoge el juego llamado Adivina Quien: Personajes Famosos; *“¿has jugado antes?, ¿sabes cómo funciona?”*, el relata que hace algún tiempo lo jugó con unos familiares y que tiene una idea de cómo funciona, *“bien, igual te explicare en qué consiste el juego para que ambos juguemos bajo las mismas reglas y con las mismas condiciones, ¿te parece?”*, el estudiante manifiesta estar de acuerdo (en un principio se observaba un tanto desmotivado, pero cuando la profesora propuso partir por el juego demostró interés, tomando mejor postura y disposición corporal)

La profesora comienza a dar las instrucciones, relatando que el juego consiste en buscar al personaje famosos de la historia que escoge el contrincante, y para ello se irán haciendo mutuamente preguntas en relación a diferentes características, en base a las respuestas del compañero irán descartando personajes hasta lograr acercarse o dar con el escogido por el contrincante, quien acierta gana; *“en este juego debemos ser ordenados, precisos y estar siempre atentos... debes pensar muy bien las preguntas que quieres hacer para que la respuesta te de la información que tú buscas o necesitas, debes ver si hacer preguntas más generales o mas específicas, a medida que avance el juego iras entendiendo mejor la lógica, ya vas a ver...”*; mientras fluye la conversación sobre las instrucciones y reglas el estudiante le propone jugarlo de una forma diferente y cambiar ciertas condiciones, la profesora manifiesta que le parece muy atractiva su propuesta pero que para ser la primera vez que lo juegan juntos sería muy complejo, *“me gusta tu propuesta, es diferente, no lo había pensado de esa forma... pero para hacerlo ahora sería complicado, es la primera vez que ambos lo jugamos juntos, ¿te parece si eso lo dejamos para una próxima vez?...”*; el estudiante se muestra de acuerdo.

Entre ambos distribuyen los materiales, un tablero de personajes para cada uno, la profesora vuelve a recordar de manera rápida en qué consiste y da el espacio para hacer preguntas o aclarar dudas, *“¿tienes alguna duda o pregunta?”*, el estudiante le propone acordar los nombres con que se designaran ciertas prendas de vestir, accesorios y color de pelo de los personajes, para que no se confundan y ambos los llamen por igual. La profesora accede y entre ambos acuerdan vocabulario, planteando por ejemplo cual es la diferencia entre casco

y sombrero, gorro y jockey, pelo castaño y pelo rubio. La profesora le pide que acuerden un puntaje al cual llegar, ella propone que el primero que acierta descubriendo tres personajes es el ganador, el estudiante propone llegar a cinco; ella accede *“está bien, el ganador será quien logre descubrir cinco personajes, siempre y cuando en el tiempo que nos quede estés dispuesto a trabajar en lenguaje, reforzando la comprensión y escritura, ¿recuerdas que quedo pendiente?...”* El estudiante se muestra reticente, pero finalmente accede.

Comienza la primera ronda de juego, inicia el turno la profesora indicándole que debe seguir a modo de sugerencia las preguntas que ella le irá haciendo, *“comenzaré yo, fijate en las preguntas que te iré haciendo, te pueden servir de modelo para cuando a ti te toque preguntarme, por ejemplo, mi primera pregunta es, ¿tu personaje es hombre o mujer?”*, el estudiante responde: es hombre, *“¿ves?, así descarto a todas las mujeres, esa es una pregunta general pero súper importante, si tu también me la haces podrás descartar a un gran número de personajes, y después haciendo preguntas más específicas puedes llegar a encontrar el personaje exacto”*. Inicia el turno el estudiante, repitiendo la misma pregunta que le hizo la profesora y así va eliminando del tablero a los personajes que no cumplen con los atributos. Ambos continúan con los turnos de preguntas, en ocasiones la profesora interviene haciendo sugerencias y preguntas como *“debes observar y decidir sobre que preguntar... hacer preguntas generales y también específicas... ¿me entiendes?”*. La primera ronda es ganada por la profesora; ella le propone que para la próxima ronda no solo hagan preguntas sobre características físicas de los personajes, sino también que involucren hechos de la historia donde se vieron involucrados para que sea más desafiante e interesante; el estudiante se muestra extrañado, le explica que eso es más difícil; ella lo motiva a intentarlo.

Comienza la segunda ronda de juego, inicia el turno el estudiante, hace su primera pregunta y la profesora interviene diciéndole *“recuerda que haremos preguntas sobre diferentes cosas, no solo enfocadas en un aspecto”*; la profesora incorpora preguntas diferentes a las que hizo en la primera ronda de juego, de carácter más específico y no solo enfocadas en atributos físicos de los personajes sino también sobre los hechos histórico donde se involucraron. Luego de varias preguntas mutuas, la profesora le hace al estudiante una pregunta que lo hace dudar (colca expresión de extrañez e inseguridad), *“¿crees que fue eficiente lo que pregunte? ¿fui poco clara o la pregunta está mal formulada?”*, el estudiante la observa por un momento y le hace entender que no fu eficiente. Repite esto con las preguntas de ambos, cada vez que ella o el hacen una pregunta le pide evaluar si fue una

buena pregunta, si cumplió con el objetivo; relaciona la eficiencia de la pregunta con el número de personajes que logren descartar; es decir, una buena pregunta permite descartar un mayor número de personajes y acercarse de esta forma a descubrir el elegido por el contrincante. Poco a poco se observa más motivado al estudiante, participa de forma más activa y concentrada. La segunda ronda es ganada por el estudiante, la profesora lo alienta a seguir así, *“¡bien!, sigue utilizando las preguntas que te dan buenos resultados, cada uno va descubriendo cuáles son sus estrategias para lograr el objetivo, piensa cuales han sido tus estrategias hasta ahora...”*

Comienza la tercera ronda de juego, inicia el turno nuevamente el estudiante, antes de que haga su primera pregunta la profesora recuerda ciertas condiciones y reglas, *“recuerda que las respuestas a las preguntas deben ser sí o no, no podemos dar más detalles, facilitarían el juego, y la idea es que pienses muy bien la pregunta que harás y que su respuesta te entregue la información que estas buscando, en idear las preguntas esta el desafío”*. Continúa la ronda de preguntas por turnos, casi al finalizar la profesora interviene pidiéndola al estudiante que diversifique sus preguntas, *“diversifica tus preguntas, al principio del juego está muy bien que hagas preguntas más generales, pero cuando te acercas al final y ya quedan pocas opciones debes hacer preguntas más específicas para descartar con más precisión”*, hace esta intervención debido a que el estudiante continúa preguntando sobre características y atributos físicos de los personajes. La tercera ronda es ganada por la profesora.

La profesora le propone incorporar una nueva parte al juego, *“para que tomemos en consideración características más intelectuales de los personajes ¿te parece agrupar el total de personajes por su profesión u oficio?, si te fijas aquí en la caja hay unas tarjetas que por un lado tienen la fotografía del personaje y por el otro una breve biografía de su vida, dividiremos el total de los personajes entre los dos y los agruparemos considerando si son artistas, militares, filósofos, etc. ¿se entiende?... lo haremos juntos, eso nos ayudara a tener una noción de los hechos históricos donde participaron...”*, el estudiante la observa con una expresión de extrañeza. *“Mira, te voy a pedir que vayas leyendo la breve descripción que aparece detrás de cada personaje para que podamos identificar su profesión o el área donde se destaca”*; el estudiante lee la primera tarjeta y manifiesta no querer hacerlo más, expresa que quiere jugar y no leer (se observa desmotivado, su disposición corporal cambia), la profesora lo motiva, el accede, continúa leyendo cada tarjeta, al finalizar la lectura la

profesora le pide que identificando la profesión y luego los vaya clasificando por el área en la que destacan; hace esto con cinco personajes y la profesora le agradece que haya accedido a hacerlo, *"me gusta que hayas accedido a hacer lo que te propongo, yo también lo hago cuando tú me propones cosas nuevas, ¿te parece que sigamos jugando y luego continuamos con la lectura?"*, el estudiante accede (ríe).

Se reordena el material y comienza la cuarta ronda de juego, *"recuerda incorporar en esta ronda lo que acabamos de hacer, considera hacer preguntas no solo dirigidas a las características físicas sino también las intelectuales, te puedes ayudar con las tarjetas"*. Inicia el turno el estudiante, se observa complicado para hacer la pregunta, manifiesta no poder formularla considerando lo que le acaban de pedir y prefiere no continuar el juego (se observa molesto y frustrado); la profesora es tajante al decir que no puede tomar esa posición y actitud cuando las cosas se ponen más complicadas o difíciles, *"no está bien que tengas esa actitud cuando las cosas se ponen difíciles, debes tomarlo como un desafío, todo es aprendizaje, y esto es un juego... ¿cómo será en la vida real?, en la vida en general las cosas se ponen difíciles a veces y debemos aprender a enfrentarlas, no debes adoptar una posición negativa..."*. La profesora mira su reloj y le comenta que el tiempo se ha acabado, que no podrán finalizar la última ronda de juego, pero que queda pendiente; le explica que no es atractivo hacer un juego siguiendo siempre la misma línea, en este caso, haciendo siempre las mismas preguntas porque se torna monótono y la idea es divertirse y pasarlo bien. Ambos guardan el material de juego en la caja, y la profesora le explica que quedo pendiente el reforzamiento de lectura para la asignatura de lenguaje, la próxima vez que se vean comenzaran por esa actividad. Toman sus pertenencias y se retiran de la sala.

Nota de Campo

Profesora 1

10/Septiembre/2015

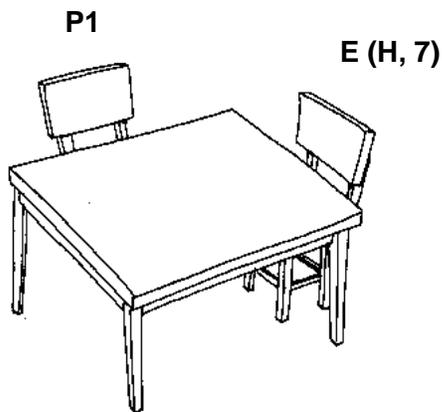
### I. Identificación General:

Observador:	Paula San Martín
Participantes:	Profesora 1 Estudiante (H, 7)
Temática de la situación de aprendizaje:	Juego
Fecha de la observación:	10/Septiembre/2015
Hora de inicio:	17:10 hrs.
Hora de término:	17:55 hrs.

### II. Contexto Situacional

La situación de aprendizaje tiene lugar en una sala del subterráneo del Centro.

### III. Diagramación Espacio – temporal



### IV. Descripción

La situación de aprendizaje se inicia cuando la profesora y el estudiante ingresan a la sala (riendo) y ambos acomodan sus cosas personales sobre la mesa y el perchero. Mientras esto ocurre la profesora saluda al estudiante, le da la bienvenida preguntando “¿cómo

*estás?, ¿cómo estuvo tu día?, cuéntame ¿qué has hecho?'*. Ambos se acomodan en la mesa, el estudiante se observa un tanto inquieto, saltando sobre la silla y tomando el material que está sobre la mesa; la profesora lo detiene, *"cálmate... tranquilo... no te pongas ansioso"*. Luego de tranquilizarlo, la profesora le cuenta que ha planificado hacer algo nuevo con él, *"hoy jugaremos un juego de grandes, para el que tu ya estás preparado... ¡subiremos de nivel!, ¿te parece?"*, el estudiante se muestra entusiasmado, *"traje dos juegos diferentes que nunca antes hemos trabajado, te doy a escoger cual quieres tú... mira las cajas... obsévalos y decide"*, el estudiante explora el material y escoge el juego "Chocolate Fix" (percepción, orientación viso-espacial, manejo de variables).

La profesora toma la caja del juego escogido, *"tranquilo... primero, antes de iniciar el juego vamos a hacer otra cosa... te voy a pedir que resuelvas un desafío, y es escribir en la pizarra la fecha de hoy y las actividades que haremos"*, el estudiante se observa molesto y desmotivado con la invitación, la profesora le aclara que es necesario para organizarse y es una condición para poder jugar, *"tú sabes que siempre propongo desafíos, y la fecha es uno de ellos, esto te ayuda a organizarte en el tiempo y en el espacio, saber qué día es, es súper importante... otros días lo has hecho muy bien, ya ¡anímate!"*. El estudiante accede, se pone de pie y se dirige a la pizarra, la profesora va preguntando en orden por el día, la fecha, el mes y el año; le entrega pistas para contextualizarlo en relación a los días pasados y futuros, *"si ayer fue lunes, ¿hoy será...?, si ayer fue 17, hoy será...?"*. Cuando el estudiante termina de escribir la fecha en la pizarra lo motiva, *"¡muy bien!, ¿ves que puedes?, ahora escribirás los pasos de las actividades de hoy, escribe: numero uno es juego, numero dos es guía y numero tres es tablet"*, el estudiante va escribiendo en la pizarra el número y la actividad, *"bien, ahora empezaremos el juego..."*.

La profesora toma nuevamente la caja del juego, saca el material y lo comienza a distribuir en la mesa, el estudiante observa atentamente, ella va relatando las partes que contiene el juego y en qué consiste cada una, *"este es un juego donde deberás inferir, ¿recuerdas lo que es eso?"*, el estudiante asiente con la cabeza, *"dime que ves, qué crees que hay que hacer, revisa el material"*, el estudiante toma el material, y comienza a clasificarlo según atributos, en un lado coloca las piezas de chocolate, en otro lado el tablero y en otro lado el fichero, *"súper bien lo que has hecho, ahora te explico... deberás armar en el tablero un pedido de chocolates, siguiendo las pistas que se te entregan en la ficha, en ella no están dadas explícitamente las pistas, porque perdería atractivo el juego, hay pistas en base las*

*cuales deberás pensar e inferir, es como un acertijo*”, el estudiante se muestra motivado, ríe y frota sus manos en demostración de ansiedad por comenzar.

Comienza la primera partida, la profesora ajusta la posición del material de juego, y le pregunta *“¿cuántos años tienes?”*, el responde siente, *“réstale cuatro... ¿Cuántos quedan?”*, el responde tres, *“entonces comenzaremos por resolver el acertijo de la tarjeta numero tres”*. La profesora busca en el fichero la tarjeta numero tres y se la muestra, *“puedes empezar... yo te mirare, si tienes dudas pregúntame”*, el estudiante comienza a resolverlo de forma autónoma, luego de unos minutos mirando la ficha y el material le solicita ayuda a la profesora, ella accede y juntos comienzan a interpretar cada pista, *“vamos a hacer lo siguiente, vamos a ir mirando las pistas, yo te ayudare a interpretarlas, pero tú debes decidir y hacer las jugadas, al final podremos ver el dibujo de la corrección y saber si lo hicimos bien o mal”*. Debe colocar nueve piezas de chocolates en el tablero, la profesora participa con él hasta la pieza de chocolate número seis, *“quedan tres pistas y tres piezas, ahora hazlo tu, yo ya te oriente”*, el estudiante manifiesta no poder hacerlo, *“yo creo que sí... mira bien las pistas y deducirás donde deben ir los que quedan”*, el estudiante observa unos minutos y posiciona en el tablero las tres piezas faltantes. Ambos revisan las jugadas mirando la tarjeta de corrección, las cuales están correctas, *“te felicito... ¿ves que puedes?”* (toca la espalda del estudiante en signo de apoyo).

Comienza la segunda partida, *“acabamos de resolver el acertijo de la tarjeta numero 3, a ese número súmale dos... ¿cuánto es?”*, el estudiante responde cinco, *“entonces resolveremos la tarjeta cinco”*; la profesora le explica que este acertijo lo debe resolver de forma más autónoma y con menos ayuda; le muestra la tarjeta número cinco y el estudiante comienza a resolverla (se observa apresurado y ansioso), *“hazlo con calma, sino solo te arriesgas a equivocarte... si necesitas ayuda o tienes dudas, pregúntame”*. La profesora lo observa y en ocasiones interviene orientando la jugada del estudiante, *“mira bien, fijate en toda la información que te entrega la pista, cruza esa información...”*. El estudiante detiene la jugada y mira a la profesora, ella le pregunta *“¿qué sucede?”*, el explica que nada y se queda en silencio un instante, *“¿necesitas ayuda?”*, el expresa que sí. La profesora le pide que retire todas las piezas de chocolate del tablero para comenzar nuevamente, *“comenzaremos de nuevo, te apresuraste, yo creo que fuiste muy impulsivo... vamos a mirar detenidamente cada pista, solo así llegaremos al éxito”*. La profesora va orientando la interpretación de cada pista, y el estudiante va ejecutando las jugadas, en cada jugada le pide que se cerciore de

que lo que ha hecho es lo correcto; en ocasiones el estudiante se acelera y la profesora le pide insistentemente que se clame porque no obtendrá buenos resultados. Terminan de posicionar las piezas en el tablero, lo revisan y esta correcto.

Comienza la tercera partida, *“antes hicimos la tarjeta número cinco, a ese numero agrégale dos, ¿qué tarjeta haremos?”*, el estudiante responde siete, *“bien, esa haremos, el numero es más alto y por lo mismo tiene más dificultad... debes estar atento”*. El estudiante ordena el material y comienza a resolver el acertijo (avanza rápidamente), *“vas súper rápido, ¿lo estás haciendo a conciencia?... no quiero que vayas probando al azar, por ensayo y error... recuerda la frase de oro, mirar y...”*, el estudiante completa su frase diciendo: mirar y pensar. El estudiante continua resolviendo las pistas de manera acelerada, no se asegura de que la posición escogida en el tablero para cada pieza sea la correcta; la profesora lo observa en silencio por algunos minutos y luego vuelve a intervenir guiándolo pista por pista a través de preguntas o comentarios como *“¿estás seguro?, ¡mira bien!, no te apresures...”*. El estudiante comete errores de los que ambos se dan cuenta, la profesora interviene pidiéndole que se detenga y saca las piezas del tablero, el se muestra enojado y pregunta por qué, *“tranquilo... es un juego... no nos sirve a ninguno que lo hagas así, esto debe ser una aprendizaje, no importa que lo desarmemos, no pasara nada”*. La profesora comienza al igual que en las jugadas anteriores, a guiarlo pista por pista, lo resuelven juntos, lo revisan y esta correcto; *“¿ves que si no te aceleras no cometes errores?, eso debes controlarlo tú, no siempre estaré yo u otra persona para ayudarte...”*; el estudiante esboza una sonrisa y asiente con la cabeza.

La profesora le explica que han terminado el juego, *“ya hicimos el paso numero uno que era el juego, puedes hacerle un ticket”*, mientras ella guarda el material de juego en la caja, el estudiante se pone de pie, se dirige a la pizarra y hace un ticket en el paso numero uno; *“ahora vamos a hacer el paso número dos, ¿cuál era?”*, el estudiante explica que es la guía de trabajo, *“sí... esta actividad es de comprensión lectora”*, el estudiante se observa desmotivado, ella le da ánimos. Le explica que debe leer las instrucciones de la guía en voz alta para que lo pueda escuchar, el toma la guía y se recuesta sobre la mesa, *“¡vamos! Siéntate bien... debes tener buena disposición y postura para leer; no solo el juego es importante”*. El estudiante comienza a leer en voz alta, con ciertas dificultades, la profesora la va ayudando en la pronunciación o en la producción de ciertos sonidos (fonemas). Termina de leer el extracto y la profesora lo motiva, le hace algunas preguntas de comprensión a las

que responde correctamente. De pronto, el estudiante (de forma exaltada) le pide que pasen a la actividad número tres, “¿la tablet?”, el estudiante asiente de manera exagerada, “siento informarte que el tiempo se termino... pero la próxima vez que nos veamos comenzamos por la actividad que te tengo preparada en la tablet, ¿sí? El estudiante expresa que está de acuerdo, lo toma de forma positiva y solo le pide no olvidarlo.

La profesora le explica que han terminado, le pide al estudiante que le cuente su opinión sobre las actividades, si fueron de su agrado o no, y que cosas hizo bien o mal, *“cuéntame si te gusto lo que hicimos hoy... para mi es importante saberlo, ¿crees hiciste bien o hiciste mal?”*, el estudiante le explica que cree que se acelero en la actividad del juego, pero que en la actividad de lectura mejoro, *“concuerto contigo, yo también pienso lo mismo, y ¿qué aprendes de eso entonces?”*, el explica que debe estar más tranquilo, mirar y escuchar con atención. Ambos toman sus pertenencias, la profesora se despide con un abrazo, y se retiran de la sala.

Nota de Campo

Profesora 2

03/Septiembre/2015

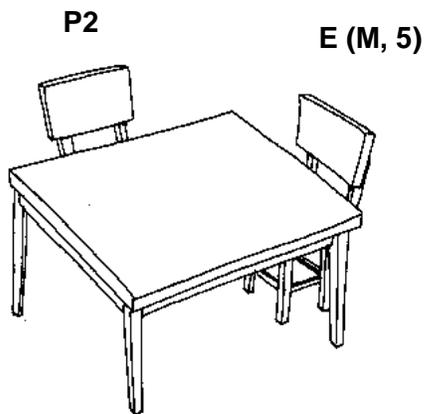
### I. Identificación General:

Observador:	Paula San Martín
Participantes:	Profesora 2 Estudiante (M,15)
Temática de la situación de aprendizaje:	Juego
Fecha de la observación:	02/Septiembre/2015
Hora de inicio:	16:00 hrs.
Hora de término:	17:00 hrs.

### II. Contexto Situacional

La situación de aprendizaje tiene lugar en una sala del segundo nivel del Centro.

### III. Diagramación Espacio – temporal



### IV. Descripción

La situación de aprendizaje se inicia cuando la profesora y la estudiante ingresan a la sala y disponen sus artículos personales sobre la mesa y el perchero; mientras eso ocurre la profesora da la bienvenida a la estudiante preguntando *¿cómo estás?, ¿Cómo te fue en el*

colegio? ¿cómo estuvo tu día?. Ambas toman asiento y la profesora manifiesta que necesita conversar con ella antes de iniciar la actividad, ya que habrán algunos cambios en la modalidad en que trabajan, *“te quiero contar algo que acordamos con tu mamá en reunión con el equipo, ¿recuerdas que durante mucho tiempo trabajamos aquí en reforzamiento escolar, yo te ayudaba a hacer tareas, trabajos y ese tipo de cosas?”* (la estudiante asiente con su cabeza), *bueno yo y los otros tío conversamos con tu mamá para contarle que desde ahora en adelante empezaremos a trabajar habilidades del pensamiento, eso quiere decir que más que hacer tareas, vamos a aprender a pensar mejor a través del juego y diferentes actividades...¿qué opinas?”*; la estudiante señala que le gustaría cambiar la rutina de tareas por el juego (se nota a gusto, alegre, motivada y entusiasta con la noticia).

La profesora le cuenta que ese cambio parte en ese mismo momento y que le ha traído un juego para empezar, se acerca a su maletín y saca una caja, *“hoy vamos a empezar con este juego, se llama Chocolate Fix, ¿recuerdas que lo has visto antes?”*, la estudiante observa la caja y dice que lo ha visto antes, *“algunas veces yo andaba trayendo este juego para otros estudiantes, y a ti te llamaba la atención, hoy vas a poder jugarlo para empezar a aprender nuevas cosas...”*; la estudiante la observa atentamente, se mantiene en silencio mientras la profesora ordena y dispone el material.

La profesora saca el material de la caja del juego y comienza a disponerlo sobre la mesa, la estudiante observa atentamente las diferentes piezas que lo componen, *“este juego es para aprender a manejar diferente información, vamos a tener que hacer relaciones... quiero que mires el material, lo describas y me digas que crees que hay que hacer ¿sí?”*, la estudiante comienza a explorar el material y va describiendo las piezas utilizando palabras como “eso”, “esto”, la profesora interviene pidiéndole que sea más precisa *“¿cómo se llama eso?... todas las piezas tienen un nombre, hay un tablero, hay fichas de colores, hay piezas con forma de chocolate... describemelas bien”*; la estudiante toma en consideración el comentario de la profesora y comienza a describir con mas detalles incluyendo diferentes atributos en su discurso. *“Ya, ahora que vimos las diferentes piezas que componen el juego, quiero las clasifiques agrupando todas las que son iguales... ¿puedes?”*, la estudiante asiente con su cabeza y comienza a agruparlas, cuando termina de hacerlo la profesora hace preguntas como *“¿estás lista?, ¿ya clasificaste todo?, bien... vamos a empezar”*.

La profesora le cuenta el objetivo del juego, *“te cuento que con este juego vamos a trabajar el manejo de variables, lo que quiere decir que vamos a ver cuanta información podemos utilizar y relacionar a la hora de jugar, eso quiere decir que tenemos que poner mucha atención en las diferentes características de las piezas...”*, la estudiante se muestra atenta y observa lo que la profesora va señalando, *“quiero que mires estas piezas que están acá (las piezas en forma de chocolates) y me digas en que se diferencian”*, la estudiante las observa, se mantiene en silencio un tiempo y explica que hay de diferentes formas y colores, *“¡bien!, esas son dos características súper importantes, con la forma y el color de los chocolates vamos a poder ir armando en el tablero diferentes combinaciones...”*

La profesora le explica que las tarjetas indican el lugar y posición en que debe ubicar los chocolates en el tablero siguiendo las pistas en relación a forma y el color, y que hay tarjetas de tres niveles: fácil, intermedio y difícil, *“comenzaremos por las fáciles, la número uno, ¿te parece?, luego podemos empezar a subir de nivel, ¡tú te la puedes!”*, la estudiante menciona que está de acuerdo y asiente con la cabeza; *“antes de comenzar necesito que me resumas rápidamente en qué consiste el juego para asegurarme que has entendido y de lo contrario ayudarte”*, la estudiante explicita verbalmente en qué consiste el juego, la profesora se muestra contenta con ello (se acerca y toca su espalda en signo de apoyo).

Comienza la primera jugada, la profesora abre el tarjetero y le muestra las pistas de la tarjeta número sobre la combinación de chocolates que debe formar en el tablero, *“puedes comenzar, observa las pistas que te entrega sobre lugar, forma y color, cuando creas que terminaste recuerda revisar”*; la estudiante comienza a resolver las pistas y a colocar las piezas sobre el tablero mientras tatarea una canción, la profesora le pide concentrarse y no perder la atención para poder lograr el objetivo del juego de la mejor forma. Le pide que vaya verbalizando lo que está haciendo, *“explícame que estás haciendo, en qué estas pensando y en que te vas fijando...”*, la estudiante va explicando que información le entrega la pista, si es acertada en sus argumentos y en la pieza que escoge la deja continuar, de lo contrario le hace preguntas como *“¿estás segura?, ¿qué característica es la que te entrega: forma, color o lugar?, elabora nuevamente lo que me quiere decir, se más precisa...”*. La estudiante termina su jugada siguiendo las pistas del tarjetero y colocando todas las piezas de chocolates en el tablero (como lo indicaba la tarjeta según posición, forma y color). Ambas giran la tarjeta para ver la solución, la profesora va comparando las piezas una por una, *“en la fila superior, chocolate circular de color café, bien... chocolate cuadrado color rosa, bien...”*

*chocolate triangular color blanco, bien...*". Al finalizar la corrección total felicita a la estudiante (hace cariño en su brazo en signo de conformidad, ambas ríen).

Comienza la segunda jugada, la profesora le explica que ahora será su turno y ella le debe ir indicando en base a las pistas que figuras de chocolates seleccionar. La profesora abre el tarjetero en las pistas de la tarjeta número dos, lo coloca sobre la mesa y ambas observan la combinación de chocolates que deben formar en el tablero (la estudiante se observa entusiasta) la profesora le indica que la debe ayudar *"ahora tú debes ayudarme e irme diciendo que piezas crees debo colocar, cuáles no, y porque...debemos a aprender a argumentar nuestras jugadas"*. La estudiante comienza a darle las pistas sobre los chocolates que debe ubicar en la fila superior, luego en la fila del medio y por ultimo en la inferior; mientras verbaliza las pistas busca con su mano la pieza que cumple con dichas características y se la entrega a la profesora, *"¿estás segura?, confío en ti... y ¿porque esta y no la otra?"*, la estudiante va respondiendo, cuando es poco clara le pide repetir o reformular lo que quiere expresar. Terminan la jugada, la estudiante gira la tarjeta y comparan con la solución, las piezas están correctas, *"¡muy bien!, eres una buena compañera, hicimos trabajo en equipo..."*. Al finalizar la estudiante propone nuevas reglas para el juego, la profesora le señala que su propuesta es buena para utilizarla en otro juego, pero lamentablemente no sirven para este porque perdería la lógica.

Comienza la tercera jugada, la profesora le explica a la estudiante que es su turno, pero que esta vez la quiere ver jugar sola y de forma autónoma, *"yo no intervendré en nada, me quedare calladita observándote ¿sí?, después lo revisamos juntas, necesito saber cómo estas procesando la información..."*: la profesora abre el tarjetero en la tarjeta numero tres y lo dispone en frente de ella; la estudiante observa las pistas y le dice que empezara por considerar las pistas que le dan mayor información sobre la posición, el color y la forma de las piezas de chocolate, *"lo que acaba de decirme se llama planificar, muy bien que lo pienses así, y cada vez que piensas en algo que no se ve ni está escrito en las pistas, estas infiriendo, lo que también es muy bueno... esas habilidades queremos fortalecer ahora..."*; la estudiante continua observando las pistas y posicionando las piezas, se mantiene en esta actividad por alrededor de cinco minutos, la profesora solo la observa; luego se acerca al tablero y le pregunta *"¿en qué estas pensando?"*, la estudiante no responde, insiste diciendo *"¿qué paso? ¿por qué te detuviste?"*, la estudiante le pide un poco más de tiempo para

pensar la jugada; la profesora vuelve a acomodarse en su silla, *“vas súper bien, no te aceleres, recuerda que debes pensar primero, yo te esperare...”*

La profesora espera alrededor de tres minutos más, *“usa las mismas estrategias que utilizaste antes para resolver las pistas... la tarjeta numero tres es un poco más compleja que las anteriores, estas subiendo de nivel pero no te frustres...sigue infiriendo, planificando y revisando...”*. La estudiante manifiesta que no puede resolver las pistas, que necesita ayuda, la profesora interviene haciendo preguntas como y dando ejemplos, *“¿qué pasaría si cambio esta pieza por la de acá? (mueve las piezas de lugar), ¿qué información me da esta pista? (señala la tarjeta)...”*, la estudiante responde con inseguridad, la profesora reformula las preguntas o las repite, *“con calma, intenta ver las opciones de juego que tienes”*; La profesora la deja pensar por alrededor de dos minutos y luego interviene en el juego moviendo ciertas piezas, *“¿y ahora?”*, la estudiante ríe y dice que está resuelto, *“te diste cuenta de donde te atrapaste? No era tan difícil... solo te focalizaste en una pieza y no viste las otras opciones...”*, la profesora gira la tarjeta para ver la solución y le pide a la estudiante que corrija, ella va comparando una por una la posición, color y forma de las piezas. La profesora le pide que piense en cuáles fueron sus fortalezas y sus debilidades, y que la tarjeta número cuatro quedara pendiente para la próxima vez que se vean porque el tiempo se ha acabado, la estudiante se muestra a gusto e interesada en seguir jugando. La profesora ordena el material, ambas se ponen de pie y se retiran de la sala.

Nota de Campo

Profesora 2

15/Septiembre/2015

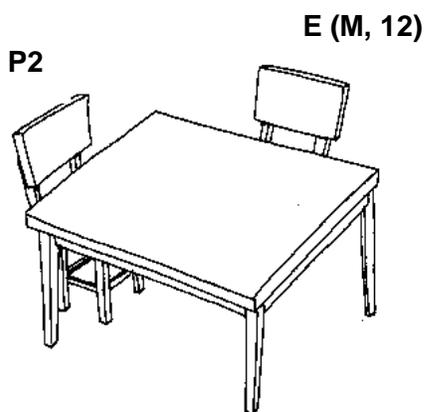
### I. Identificación General:

Observador:	Paula San Martín
Participantes:	Profesora 2 Estudiante (M, 12)
Temática de la situación de aprendizaje:	Reforzamiento escolar
Fecha de la observación:	15/Septiembre/2015
Hora de inicio:	16:10 hrs.
Hora de término:	16:55 hrs.

### II. Contexto Situacional

La situación de aprendizaje tiene lugar en una sala del segundo nivel del Centro.

### III. Diagramación Espacio – temporal



### IV. Descripción

La situación de aprendizaje se inicia cuando ambas ingresan a la sala y se saludan, “¿cómo estás?, ¿cómo estuvo tu día en la escuela?”, la estudiante manifiesta que está cansada, se observa desmotivada, tira su mochila en el suelo y apoya su cabeza sobre la mesa, le cuenta

que necesita que la ayude a estudiar algebra porque tienen prueba al día siguiente. La profesora se muestra sorprendida, *“yo no sabía que necesitabas reforzamiento para de tu prueba de matemáticas, tenía preparada otra actividad, ¿está muy difícil algebra?... si consideras que necesitas del apoyo vamos a tener que improvisar rápidamente algo para reforzar los contenidos, ve en tu mochila si tienes el libro y cuaderno de matemáticas para revisarlo y saber en qué están...”*. En paralelo a ello la profesora saca su computador del bolso y rápidamente comienza a buscar en Google material sobre algebra para el nivel y curso en que se encuentra la estudiante. La estudiante abre su mochila, no trae su cuaderno pero si el libro, lo saca y lo abre mostrándole a la profesora las paginas que tratan de algebra; la profesora lo observa, lo hojea rápidamente y en base a eso vuelve al computador para buscar de forma más especifica especificar la temática de contenidos que necesitan reforzar. De una carpeta saca hojas en blanco y se las entrega a la estudiante, *“en estas hojas iremos haciendo apuntes y resolviendo ejercicios... nos apoyaremos en tu libro y si es necesario en lo que encontremos en internet, ¿sí?”*, la estudiante la observa sin hacer comentarios (mantienen una actitud reticente, no se muestra interesada)

La profesora le pide que le cuente acerca de los contenidos que están viendo en algebra y que mencione lo que para ella es más fácil y difícil de entender y/o resolver; mientras la estudiante hace el relato la profesora observa el libro de matemáticas en la unidad de algebra y anota apuntes sobre definiciones elaborando un resumen y crea un esquema con las formulas básicas para la resolución de problemas algebraicos. La estudiante la observa en silencio (apoyada sobre la mesa) mientras la profesora le explica lo que acaba de hacer, *“por favor siéntate bien, si estas con esa actitud no vamos a llegar a ninguna parte, tú me pediste ayuda para la prueba de mañana, yo cedí y estoy improvisando rápidamente lo que podemos hacer para aprovechar el tiempo de la mejor forma, pero necesito que tengas buena disposición porque de lo contrario no servirá de nada, esto te debe preocupar a ti, yo solo estoy guiándote...”*, la estudiante no corrige su postura, manifiesta estar cansada y con sueño, la profesora vuelve a insistir *“si te sientas derecha despertarás... estar correctamente sentada beneficia a tu cerebro, para que despierte...”*

La profesora utiliza como recursos de apoyo su computador y el libro de matemáticas, haciendo relación entre lo que aparece en internet y lo que muestra el libro, le pide que juntas vayan leyendo y comentando, que le haga saber sus dudas o inquietudes para resolverlas; luego de leer una página entre ambas la profesora le pide que anote en las hojas

que le entrego las consignas que le dictara, *“vamos a reforzar el vocabulario que se utiliza en algebra, así podrás entender de mejor forma los problemas y ejercicios que te puedan plantear en la prueba... ¿sabes que significa el doble de, el triple de, al cuadrado?”*, la estudiante expresa que si lo entiende, pero que en los ejercicios a veces se complica. La profesora le pide que explique qué entiende por cada consigna (el doble, el triple, al cuadrado) y luego le pide resolver un pequeño ejercicio a modo de ejemplificación. Cuando terminan los ejercicios, la profesora la invita a ver lo que encontró en internet, y ver si calza con lo que ha estado aprendiendo en clases, ambas se acercan al computador, la profesora comienza a leer lo que aparece y le va haciendo preguntas a la estudiante, ella le va comentando si ha visto o no lo que le mencionan.

La profesora le sugiere que continúen reforzando lenguaje algebraico, le explica que en algebra siempre se buscara el valor de la incógnita (x), le pide que escriba en su hoja de apuntes que (x) representa al valor incognito, y que para representar diferentes valores incognitos se usar diferentes representaciones como (x), (y) o (z), ahora hagamos un ejercicio, *“si yo te digo: Vicente tienen el doble de dinero que Diego, ¿cómo se representa en lenguaje algebraico la ecuación?”*, la estudiante anota en la hoja, juntas lo revisan y acuerdan la ecuación correcta. La profesora le explica que para una próxima vez que necesite ayuda para estudiar debe avisarle con anticipación para poder preparar el material de trabajo necesario, *“como yo no sabía que necesitabas de mi ayuda para estudiar algebra, estoy improvisando de la mejor manera y necesito de tu colaboración porque eres quien sabe más que yo... para una próxima vez debes avisarme con anticipación, así yo me organizo con tiempo... ahora tendremos que solucionarlo juntas de la mejor manera e intentare guiarte lo que más pueda con el material que tenemos a disposición”*.

La profesora vuelve a buscar material en internet, cierra unos links y abre otros, los lee rápidamente y evalúa si calzan con lo que busca, mientras tanto la estudiante hace un dibujo libre en una de las hojas que se le entrego, la profesora llama su atención y le pide este atenta y concentrada en la búsqueda de material, *“tú me tienes que guiar en la búsqueda, pero si no estás atenta o interesada, no llegaremos a ningún lado, por favor concéntrate...”*; la estudiante para de dibujar y se acerca al computador, le pide a la profesora poder buscar y ella accede entregándole el manejo del computador, la estudiante cierra dos páginas que la profesora tenía abiertas, *“¿por qué hiciste eso?, ¿viste de que se trataban?”* la estudiante

manifiesta que no respondían a lo que necesita, *“pero ni siquiera leíste lo que en ellas aparecía... este debe ser un trabajo de ambas, nos debemos apoyar”*.

La estudiante se aleja el computador y comienza a manipular los lápices de la mesa, *“ven y busca tu, escribe en la barra buscadora lo que crees nos puede servir, muestras tanto yo veré lo que has resulto en el libro para tener una idea y así escribir mas consignas y resolver ejercicios”*; la estudiante se acerca nuevamente al computador, después de unos cinco minutos de búsqueda la profesora le explica que será difícil encontrar material que cumpla con los requisitos que buscan, *“en internet hay mucha información, nos estamos desviando y también pidiendo tiempo... hay muchos sitios buenos que requieren de claves que en estos momentos no tenemos, perderemos más tiempo en buscar que en reforzar, así que lo mejor es solo utilizar tu libro de matemáticas como apoyo porque, es algo conocido para ti, ya lo han trabajado con el profesor de matemáticas y es más cercano y real a lo que puede aparecer en la prueba”*.

La estudiante le comenta a la profesora que recordó algo que no entiende y se trata de los Términos Semejantes, la profesora le pregunta si aparece algo de eso en el libro, la estudiante señala que si, comienza a hojear el libro hasta que lo encuentra y se lo muestra a la profesora, ella lo lee y luego lo comenta, haciéndole preguntas y pidiendo que le explique lo ella entiende por el concepto; mientras esto ocurre la estudiante vuelve a recostarse sobre la mesa y la profesora interviene *“por favor siéntate bien, ya lo hablamos, no puedes tener esa actitud frente a algo que tú necesitas y me solicitaste, cuéntame ¿paso algo que te tiene así?... ¿en la escuela?, en la casa?...”*, la estudiante se acomoda en la silla y solo explica que está cansada porque la noche anterior no durmió bien. La profesora le propone trabajar en un apartador del libro que expresa problemas que deben ser traducidos a lenguaje algebraico, la estudiante accede reacomodándose en su asiento. Se acercan ambas y la profesora pone el libro en medio de las dos, le entrega un lápiz mina y una goma, *“el primer ejercicio lo resolveré yo a modo de ejemplo y el segundo tú ¿te parece?”*, la estudiante asiente. La profesora comienza a leer el primer problema y en una hoja aparte lo resuelve escribiendo la expresión algebraica y explicándosela a la estudiante; *“es tu turno, yo te leo el problema y tú luego lo desarrollas aquí debajo del mío”*, la estudiante logra escribir la expresión algebraica de forma correcta y la profesora la motiva con palabras positivas.

La estudiante mira su reloj y le pregunta a la profesora cuanto falta para que termine la sesión, la profesora mira la hora en su celular y le dice que el tiempo ya ha acabado, que se han pasado unos minutos. Ambas comienzan a ordenar sus pertenencias y el material de trabajo; mientras esto ocurre la profesora le pide que refuerce en casa y le pida ayuda a los papás, *“llega a la casa a descansar un ratito y continuas reforzando, apóyate en tu cuaderno de matemáticas, de seguro ya han escrito materia sobre algebra, yo me comprometo a traer de todas formas la próxima semana material para que trabajemos de forma más ordenada y le demos cierre al tema, y me puedes comentar como estuvo la prueba y en que tuviste más dificultades para resolverlo ese día; espero que te haya servido de algo lo que hicimos y te vaya bien”*. Ambas se colocan de pie, y se retiran de la sala.

Nota de Campo

Profesora 2

16/Septiembre/2015

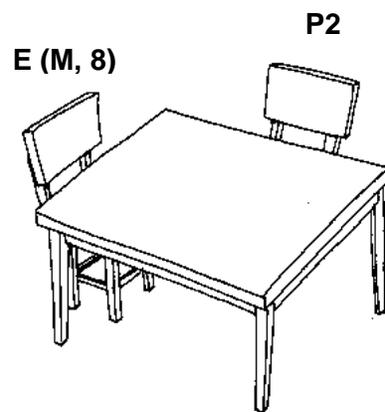
### I. Identificación General

Observador:	Paula San Martín
Participantes:	Profesora 2 Estudiante (M, 8)
Temática de la situación de aprendizaje:	Juego
Fecha de la observación:	16/Septiembre/2015
Hora de inicio:	15:00 hrs.
Hora de término:	16:55 hrs.

### II. Contexto Situacional

La situación de aprendizaje tiene lugar en una sala del segundo nivel del Centro.

### III. Diagramación Espacio – temporal



### IV. Descripción

La situación de aprendizaje se inicia cuando la profesora y la estudiante ingresan a la sala y disponen sus artículos personales sobre la mesa; mientras eso ocurre la profesora da la bienvenida a la estudiante preguntando *¿cómo estás?, ¿cómo te fue en el colegio? ¿cómo*

*estuvo tu día?*, la estudiante responde a las preguntas mientras se acomoda en el asiento. La profesora saca una carpeta de su bolso, la abre y saca una guía de trabajo que pone boca abajo sobre la mesa, mira a la estudiante y le pregunta “¿recuerdas que hicimos la vez anterior?”, la estudiante la observa con atención, se muestra dudosa y ríe, “*vamos, acuérdate...*”, la estudiante con actitud de sorpresa le comunica que lo recordó, hicieron juntas una guía de trabajo en donde debían descubrir personajes que pertenecían a un club, “*¡bien!, juntas hicimos esta guía (gira la guía que había dejado boca abajo y se la muestra a la estudiante), en ella debíamos mirar a los personajes y ver qué diferencias y semejanzas habían entre ellos*”, la estudiante toma la guía y se muestra de acuerdo; “*¿recuerdas como se llamaba cuando algo no estaba claro, algo que no se podía ver pero se podía concluir al pensar?...*”, la estudiante señala: inferir, “*súper bien...*”

La profesora toma su silla y se acerca a la estudiante sentándose a un lado, coloca la guía cerca de las dos y le explica que van a retomar/repasar ciertos aspectos de la actividad anterior para ver si los recuerda, “*vamos a recordar que hiciste, ¿me puedes contar lo que recuerdas? explícame con tus palabras en qué consistía...*”, la estudiante le explica que debía observar los dibujos de los personajes e inferir por las características similares cuales pertenecían al mismo grupo y cuáles no, “*bien, justamente debías observar atentamente, ver cuales compartían características similares y marcarlos ¿verdad?*”, la estudiante asiente, “*ahora vamos a hacer algo que quedo pendiente, te voy a pedir que encierres en un círculo a los personajes que comparten las mismas características y que pertenecer al club, y que taches con una cruz a los que no pertenecen al club, ¿puedes hacerlo?*”, la estudiante se manifiesta de acuerdo, toma el lápiz que le entrega la profesora y comienza a resolver la tarea, mientras hace esto la profesora interviene pidiéndole que le cuente cuales eran las características/criterios que compartían; “*haciendo esto puedes poner tu atención en lo que es más importante y te olvidas de lo demás, ¿qué habilidades crees que tuviste que usar para resolver esta actividad?*”, la estudiante la mira en silencio por un instante, “*yo creo que observar, también inferir y comparar, ¿verdad?*”, la estudiante asiente, “*¿alguna otra crees tú*”, la estudiante señala: la concentración, “*si, es verdad, es súper importante estar concentrada y atenta*”.

La profesora toma la guía y la guarda en su carpeta, “*ahora vamos a hacer otra actividad en hoja, la saque de un libro que se llama Proyecto de Activación de la Inteligencia, es un libro súper bueno que tiene muchas actividades para entrenar el pensamiento... esta que te traje*

*hoy es un desafío*”, saca una nueva hoja de la carpeta y se la entrega a la estudiante, ella la mira atentamente y la deja sobre la esa. La profesora le pide que lea las instrucciones en voz alta para que sepa de qué trata, la estudiante lee la instrucción y expresa que no entiende que hay que hacer, “¿qué podemos hacer para entenderla?”, la estudiante plantea leerla nuevamente, “*si, es una opción, ¿qué más puedes hacer?*”, la estudiante plantea leerla dos veces más, “*ya... pero piensa en otra alternativa... ¿te parece que sea buena idea subrayar las ideas importantes?*”, la estudiante ríe y manifiesta estar de acuerdo.

La estudiante lee nuevamente la instrucción y la profesora le va pidiendo que se detenga en ciertos puntos, “¿qué subrayamos?”, la estudiante responde: todo, “¿servirá subrayar todo?”, la estudiante se queda en silencio, luego manifiesta que no sirve subrayar todo, “y, ¿porqué no?”, la estudiante se queda en silencio nuevamente, la profesora la mira fijamente, “*no puedo subrayar todo porque no estaría usando una estrategia que me ayudara... la finalidad de subrayar es destacar palabras o ideas importantes que me ayuden a retener la información, es para resumir...*”, juntas van discutiendo que parte es importante de subrayar y la estudiante va marcando, al finalizar la profesora le pide que le explique lo que entendió, “*bien, si te fijas la guía está dividida en dos partes, una parte tiene una imagen y la otra parte tiene una lista de preguntas escritas... deberás mirar primero la imagen atentamente y luego responder las preguntas que aparecen a un costado, el desafío está en que no podrás mirar la imagen a la hora de responder las preguntas*”, la estudiante se muestra sorprendida y manifiesta que es algo difícil de hacer, “*por eso debes concentrarte ahora en observar y recordar la mayor cantidad de información y detalles que en la imagen aparecen*”. La profesora toma una hoja y la coloca sobre la parte escrita de la guía, la cual contiene las preguntas, “*hago esto para que no mires las preguntas y te concentres solo en observar la imagen, luego voy a tapar la imagen y te concentraras solo en responder las preguntas*”.

La profesora le pide una vez mas que le explique lo que debe hacer, la estudiante le relata brevemente en qué consiste la actividad, “*bien, lo pregunto esto nuevamente para asegurarme de que hayas entendido el objetivo... ahora puedes empezar*”. La estudiante comienza a desarrollar la actividad observando el la imagen por unos instantes, mientras esto ocurre la profesora la observa en silencio y hace anotaciones en una libreta. Cuando la estudiante manifiesta estar lista, la profesora toma la hoja que tapa las preguntas y la coloca sobre la imagen, “*ahora debes concentrarte en responder las preguntas sobre la imagen... debes recordar todo lo que puedas*”; la estudiante comienza a leer las preguntas en voz baja,

cada pregunta tiene tres alternativas, debiendo escoger la correcta marcándola con una equis, la profesora la observa en silencio, en ocasiones interviene diciendo *“lee atentamente la pregunta y las alternativas de respuesta... marca la respuesta que consideres correcta con una equis... si no estás segura o no lo sabes la respuesta de una pregunta déjala en blanco y avanza con las siguientes... tu puedes, haz memoria”*.

La estudiante lee y se queda en silencio por algunos minutos, observando la guía, *“si no sabes la respuesta de una pregunta, pasa a la siguiente para que aproveches el tiempo... esto no puede pasar en una prueba porque perdería tiempo valioso... debes seguir avanzando y retomar las que te cuestan al final”*. La estudiante levanta la mirada y le explica a la profesora tener miedo a equivocarse, la profesora acaricia su espalda y la tranquiliza, *“no tienes porque tener miedo, el error y el equivocarse son parte de aprender... en las pruebas del colegio también pasa que te puedes equivocar, ¿o no?, en la vida también nos equivocamos, pero no es nada terrible... además esta actividad es sin nota, a mi me preocupa que aprendas a resolverlo”*. La estudiante mientras escucha continua observando la guía, en ocasiones lee en voz baja; pasan nuevamente unos minutos en esta dinámica, la profesora se remite a observarla sin intervenir. La estudiante comienza a realizar preguntas sobre vocabulario (conceptos y significados) y la profesora le explica el sentido de las palabras con que tiene dudas, entregando sinónimos o contextualizándolas en alguna temática, frase u oración (vocabulario consultado: lazo, diagonal, borla, vistoso); *“¿hay mas palabras con las que tengas dudas?, ¿otras palabras que no conozcas?”*; la estudiante manifiesta haber terminado.

La profesora indica que corregirán las preguntas observando la imagen, para corroborar que lo que respondió coincide con lo que en ella aparece, *“ahora vamos a revisar, destapemos la imagen... vamos a ir leyendo la pregunta, tu respuesta y corroborando si es correcta”*; la profesora retira la hoja que tapa la imagen, la estudiante mira la imagen y las preguntas y manifiesta haberse equivocado en muchas, *“no importa... tranquila”*; la profesora le pide que vaya leyendo en orden cada pregunta, la estudiante comienza a leer en orden la pregunta y la respuesta, ambas observan la imagen para corroborar si es correcta o incorrecta, la profesora le pide que haga un ticket en las respuestas correctas y que en aquellas respuestas erróneas marque con otro color la alternativa correcta. Van avanzando una por una, manteniendo el orden, la profesora interviene en ocasiones preguntando porque cree haberse equivocado. De las diez preguntas logra seis correctas y cuatro incorrectas; *“no te*

*fue tan mal como pensabas... ¿qué te habrá pasado en las que te equivocaste? ¿qué crees que influyo?*”, la estudiante expresa que no haber observado bien influyo en los errores, *“claro, quizá no te detuviste en observar toda la información y en tomar en cuenta los detalles, miraste la imagen pero no en profundidad”*.

La profesora interviene dando cierre a la actividad y haciendo varias preguntas de tipo reflexivas en torno a los aciertos y errores, *“a veces miramos las cosas, pero no nos detenemos en los detalles... si la instrucción dice que debo mirar atentamente la imagen, me está indicando que los detalles son importantes... y ¿cuál fue tu estrategia en esta actividad?”*, la estudiante responde que memorizar y recordar fue importante, y que para una próxima vez deberá concentrarse más en retener la mayor cantidad de información posible, sin apresurarse, *“¡bien!, ¿te fijaste que las preguntas iban dirigidas a características específicas? Preguntaron sobre muchas características específicas del paisaje del circo, pero, ¿sobre cuáles no preguntaron?”*, la estudiante manifiesta no saber, *“vamos... piensa, tu puedes...”*, la estudiante señala algunas características no mencionadas en las preguntas, *“¡súper!, esta podría haber sido una buena pregunta*.

La profesora indica haber terminado, *“terminamos por hoy... ¿qué aprendiste hoy que te puede servir en el colegio?, y te di una pista...”*, la estudiante manifiesta: mirar bien, destacar palabras claves o ideas importantes y no detenerse demasiado tiempo en una pregunta *“claro, yo también pienso que debes considerar estos aprendizajes para ponerlos en práctica en el colegio... usaste diferentes estrategias y eso está súper bien”*. La profesora retira la hoja de actividad y la guarda en una carpeta, ordena el material de la mesa, mientras se despide de la estudiante y le explica que en próximas sesiones continuaran trabajando con actividades en hoja, pero también con juegos. Se ponen de pie y se retira de la sala.

Nota de Campo

Profesora 2

16/Septiembre/2015

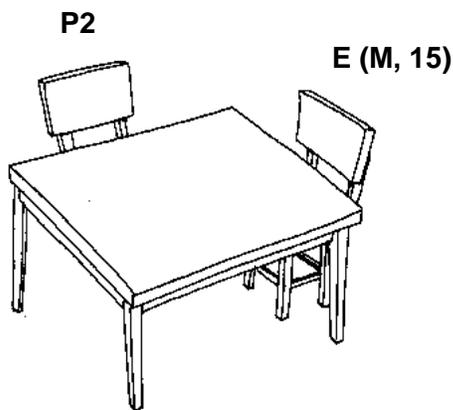
### I. Identificación General:

Observador:	Paula San Martín
Participantes:	Profesora 2 Estudiante (H, 15)
Temática de la situación de aprendizaje:	Juego
Fecha de la observación:	16/Septiembre/2015
Hora de inicio:	16:15 hrs.
Hora de término:	17:05 hrs.

### II. Contexto Situacional

La situación de aprendizaje tiene lugar en una sala del segundo nivel del Centro.

### III. Diagramación Espacio – temporal



### IV. Descripción

La situación de aprendizaje se inicia cuando la profesora y la estudiante ingresan a la sala y disponen sus artículos personales sobre la mesa; mientras eso ocurre la profesora da la bienvenida a la estudiante preguntando *¿cómo estás?, ¿Cómo te fue en el colegio? ¿cómo*

*estuvo tu día?, ¿necesitas contarme algo antes de empezar?*, la estudiante le cuenta que debe terminar de leer un libro, que en unos días tendrá prueba de él, y le pide si pueden estudiar y reforzar la temática del libro. La profesora se observa sorprendida, *“es casi imposible que podamos repasar tu libro ahora porque no se cual es y porque no tengo material preparado... recuerda que cada vez que necesites de ayuda o apoyo en materias escolares debes decírmelo con anticipación para yo planificarlo, ahora sería tiempo perdido en buscar material sobre tu libro y no alcanzaríamos a estudiar casi nada”*, la estudiante explica que entiende. *“Hoy vamos a trabajar en habilidades de pensamiento... ¿recuerdas que hicimos la vez anterior?”*, la estudiante se queda en silencio unos minutos (apoya sus manos en la cabeza en signo de estar pensando), luego comienza a relatar la actividad (juego) en la que trabajaron la vez anterior y la profesora va asintiendo, *“bien, te acuerdas..., justamente era el juego: el laboratorio del pánico, y ¿en qué consistía?”*, la estudiante responde que debía avanzar en un tablero, según lo que indicaba el dado; la profesora asiente.

La profesora le explica que retomaran el mismo juego para profundizar y ver otros aspectos que no alcanzaron a ver la semana anterior, y que para ello necesitan recordar las reglas y los pasos; le entrega el material a la estudiante y le pide que lo distribuya en la mesa, *“ordena el material como la vez anterior, y anda explicándome en qué consistía cada parte”*, la estudiante comienza a clasificar el material por diferentes criterios, dejando a un lado los dados, en otro el tablero y en otro las tarjetas. *“Bien, ahora que ya ordenamos el material, recordemos las instrucciones del juego...”*, la estudiante señala que recuerda que las tarjetas tenían diferentes personajes, *“sí, y ¿recuerdas que comparamos los personajes y nos dimos cuenta que había diferentes variables en relación a sus características?”*, la estudiante asiente y comenta que una de esas variables se relacionaba con la forma de los personajes, *“¡bien! ¿cuáles eran esas formas?”*, la estudiante responde: *habían amebas y pulpos, “súper... la forma de los personajes era una variable, ¿cuál otra variable había?”*, la estudiante responde: *el color, “bien, y ¿cuáles colores?... revisa las tarjetas si quieres para ayudarte y refrescar la memoria”*, la estudiante toma las tarjetas y las observa, diciendo: *entre ese y este color, “pero no quiero mirar los colores, quiero que me los nombres tu, se más precisa”*, la estudiante responde: *hay de rayas y puntitos, “pero las rayas no son color... eso era diseño, ¿lo recuerdas?... nómbrame los colores, las posibilidades de colores que hay”*, la estudiante responde: *azul, morado, rojo (y se queda en silencio), “¿solo esos?, ¿segura?”*, la estudiante responde que no lo sabe, *“pero mira las tarjetas... tienes como*

saberlo, *busca la respuesta*”, la estudiante observa las tarjetas, responde nuevamente: rayas, *“no... ya te corregí diciendo que rayas y puntos no son colores, ¿Por qué los vuelves a nombrar?”*, la estudiante se ríe y le explica que tiene razón, que se equivocó..., *“te faltó nombrar el color naranja.. las posibilidades de colores eran azul, morado, rojo y naranja... tienes que escuchar atentamente por lo que se te pregunta... ¿hay otra variable?”*, la estudiante responde: el diseño podía ser de puntos o rayas, *“¡bien! ¿y hay otra variable más?”*, la estudiante se queda pensando un minuto y responde: la dirección, podía ser derecha o izquierda, *“¡súper!, esas son todas las variables en las que pueden cambiar los personajes: forma, color, diseño y dirección... ¡ahora a jugar!”*.

Comienza la primera partida, la profesora indica que lo harán por turnos y es enfática en señalarle que esta vez debe participar de la forma más autónoma posible, *“ahora debes intentar hacerlo sin ayuda, la vez anterior yo te guíe, pero ahora ya sabes y tienes una idea de cómo funciona el juego... aunque te equivoques o no sepas, no importa, eso es parte de aprender”*. Inicia el juego la profesora lanzando cuatro dados para ver que variables formaran su personaje, una vez que los dados están tirados verbaliza cual será su personaje, *“mi personaje es una ameba, de color rojo, con diseño de rayas y que avanza en dirección derecha”*, busca entre las tarjetas el personaje que coincide con esas características y lo ubica en la posición de partida del tablero, *“ahora es tu turno...”*; inicia la jugada la estudiante, toma los dados y los lanza, cuando se detienen comienza a describir su personaje de forma poco precisa, *“fíjate bien, recuerda el orden en que debemos ordenar los datos, primero forma, luego color, luego diseño y luego en qué sentido avanza”*, la estudiante pregunta si puede lanzar los dados nuevamente y la profesora accede; los lanza por segunda vez y al detenerse estos la profesora interviene, *“recuerda seguir el orden en que mencionamos las variables”*, la estudiante comienza a mencionar cada variable pero de forma aislada, *“tienes que hilarlo en una oración, ser más precisa, por ejemplo: mi figura es un... de color... de diseño... y va en sentido... ahora yo te voy a pedir que vuelvas a lanzar los dados y hagas el ejercicio correctamente, sin olvidar información”*. La profesora le pide que lance los dados por tercera vez, la estudiante los lanza y al detenerse estos la profesora vuelve a intervenir, *“tranquila, te voy a ayudar... responde a mis preguntas, ¿qué figura es?”*, la estudiante observa los dados y titubeando responde: pulpo, *“debes estar segura, fíjate bien y respóndelo con seguridad”*, la estudiante vuelve a mirar los dados y repite la misma respuesta, *“bien, ahora dime, ¿de qué color es?”*, la estudiante responde: azul, *“bien, sigamos... ¿cómo es su diseño?”*, la estudiante responde: tiene rayas, *“bien, y por último, ¿en*

*qué dirección se mueve?”*, la estudiante se queda en silencio, y luego responde derecha, *“¿estás segura...?”*, la estudiante titubea y luego responde: izquierda, *“bien... pero te habías desconcentrado... ahora cuéntame formando una oración, todas las características de tu personaje”*, la estudiante manifiesta no poder ya que se le olvida el orden en que lo debe mencionar, *“tranquila, es un juego, si lo logras estarás ejercitando tu memoria, concéntrate...”*, la profesora la motiva y alienta, la estudiante comienza lentamente a mencionar las características, la profesora va interviniendo con pistas, finalmente lo logra.

La profesora le pide que repita el ejercicio por última vez y que utilice alguna estrategia para no perderse, la estudiante lanza los dados por cuarta vez, cuando ya están detenidos, observa las variables y mueve los dados formando una fila, en primer lugar coloca el dado que le entrega la forma, luego el que entrega el color, luego el que entrega el diseño y por último el que entrega la dirección, mira a la profesora y comienza a verbalizar en orden que características tendrá su personaje, *“muy bien, utilizaste una muy buena estrategia... me gusto que hayas ordenado los dados, también podrías hacerlo sin ordenarlos, eso depende de cómo cada uno organice la información en su cabeza”*. La estudiante toma las tarjetas y busca el personaje con esas características, se demora unos minutos, hasta encontrar el personaje acertado y lo coloca en la zona de partida el tablero.

La profesora explica que detendrán el juego por un instante para hacer un ejercicio, *“antes de comenzar a avanzar con los personajes en el tablero, te voy a pedir que lances los dados y vayas formando diferentes personajes, lo importante es que me puedas ir nombrando las características de cada personaje y respondiendo mis preguntas en relación a ellos, ¿te parece?... haremos esto para que puedas organizar mejor la información, no olvides los detalles y ser más precisa”*. La profesora le pide que lance los dados y utilice la estrategia que más le acomode para organizar la información, *“¿Qué características tendría este personaje?”*, la estudiante responde con frases aisladas, la profesora interviene recordando el modelo, *“recuerda seguir el orden... primero forma, luego color...”*, la estudiante hace un gesto de sorpresa, y expresa haberlo olvidado, *“dale, inténtalo una vez más”*, esta vez menciona las variables correctamente y en orden. La profesora le pide que hagan el mismo ejercicio una vez más, la estudiante toma los dados y vuelve a lanzarlos una vez más, se queda en silencio un instante y esta vez ordena los dados siguiendo el orden ya establecido, la profesora solo la observa sin intervenir; la estudiante comienza a verbalizar de forma

autónoma las características del segundo personaje, *“¡bien!, esta vez te organizaste mucho mejor, lo que acabas de hacer es una buena estrategia”*.

La profesora mira el reloj y le explica que queda muy poco tiempo, que no alcanzaran a jugar, *“queda muy poco tiempo... no alcanzamos a jugar en el tablero, pero lo que hicimos también es parte del juego y de aprender”*; le pide a la estudiante que le ayude a ordenar el material en la caja; mientras lo hacen la profesora le pregunta sobre el nombre del libro que debe leer y la fecha de la prueba, anotándolo en su libreta, *“para la próxima vez que nos veamos, traeré apuntes sobre el libro para que hagamos un recordatorio con las ideas más importantes sobre los personajes y los hechos del libro, ¿te parece?”*, la estudiante se muestra de acuerdo. Ambas toman sus pertenencias, se colocan de pie y se retiran de la sala.

## **Guión de Entrevista Semi-Estructurada**

### Identificación General:

Nombre de la Institución: \_\_\_\_\_

Tipo de Institución: \_\_\_\_\_

Nombre de la Entrevistada: \_\_\_\_\_

Nombre de la Entrevistadora: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

Hora de inicio: \_\_\_\_\_

Hora de término: \_\_\_\_\_

Lugar: \_\_\_\_\_

### Introducción

- Saludos.
- Se agradece la presencia y cooperación. Se describe y explica el tema de la entrevista y los objetivos resaltando la importancia de que la información se obtendrá a partir de las percepciones y opiniones de las docentes por lo que se brinda la oportunidad de acotar lo que estime necesario y se da la posibilidad de omitir respuestas si llegase a sentir incomodidad ante la pregunta.
- Se reitera la declaración de los aspectos y criterios éticos.

### Desarrollo

Podríamos comenzar esta entrevista con una síntesis de lo que ha sido su trayectoria profesional como educadora.

- Formación inicial y/o posterior.
- Título profesional / Años de ejercicio.
- Lugares y contextos donde se ha desempeñado profesionalmente
- Años de servicio en la institución
- Área en la cual se desempeña dentro del centro
- Rol y principales funciones dentro del centro educativo
- Experiencia en Mediación

Ítem I: Preguntas dirigidas hacia el significado que atribuyen las educadoras del Centro INSERTA a su rol como mediadoras en el desarrollo de funciones cognitivas y estrategias de pensamiento desde la Teoría de Modificabilidad Cognitiva.

En el marco de lo que es el rol mediador dentro de la Experiencia de Aprendizaje Mediado, enmarcada en la Teoría de Modificabilidad Cognitiva Estructural, su aplicación y desarrollo en el contexto educativo...

**1.** En su experiencia profesional ¿Cómo emerge o nace esta inquietud por conocerla, formarse y posteriormente hacerla parte de su hacer pedagógico?

- Como conoce la teoría
- Origen del interés por la formación y capacitación en la teoría (motivación)
- Lugar dónde se capacito
- Significado que le otorga

**2.** Con relación al conocimiento, a las habilidades incorporadas y a la experiencia adquirida desde esta formación (en la teoría), ¿Cómo entiende usted este rol de profesor mediador dentro del aula?, ¿Qué relaciones ha podido ir estableciendo conforme ha pasado el tiempo entre la teoría y la práctica de la misma?

- Definición
- Significado
- Vínculo teórico-práctico

**3.** Dentro de este mismo tema, ¿A qué se le llama Experiencia de Aprendizaje Mediado y como está se lleva a la sala de clases?

- Definición
- Significado

**4.** Profundizando en la pregunta anterior y situándonos en lo que tiene relación con un aspecto más específico relacionado con el diseño y creación de Experiencias de Aprendizaje

Mediado ¿En qué consiste y qué aspectos son considerados en este diseño? (\*criterios de mediación)

- Definición
- Significado

5. A partir de todo lo experimentado en su hacer pedagógico desde este rol mediador. Podría definir ¿Cuál es el perfil de un profesor bajo esta mirada de mediador de aprendizajes y las implicancias que esto conlleva para su hacer pedagógico?

- Reflexión sobre rol docente mediador
- Implicancias pedagógicas

6. Para finalizar este punto y en relación al hecho de mediar para el desarrollo de procesos y habilidades cognitivas. ¿Qué opinión le merece a usted la relación existente entre desarrollo cognitivo y aprendizaje?

- Significado del desarrollo cognitivo
- Relación entre desarrollo cognitivo y aprendizaje

**Ítem II:** Preguntas dirigidas a las estrategias metodológicas/formación didáctica que las educadoras destacan en su rol como mediadoras de funciones cognitivas y estrategias de pensamiento desde la Teoría de Modificabilidad Cognitiva

La invito a seguir con la segunda parte de la entrevista, la cual tiene relación con un punto netamente pedagógico, y se relaciona con...

7. Desde su formación como docente mediadora, ¿Cómo ha llevado a la práctica en el aula los postulados de esta propuesta?

- Transferencia de conocimientos teóricos al hacer pedagógico práctico
- Implementación / Ejecución
- Metodología / Didáctica

**Ítem III:** Preguntas dirigidas hacia los aportes que las educadoras refieren haber

incorporado en su práctica pedagógica como consecuencia de la formación y capacitación en la Teoría de Modificabilidad Cognitiva.

Ahora comencare con la tercera y última parte de la entrevista, que tiene relación con los aportes que usted considera haber incorporado en su práctica pedagógica como consecuencia del conocimiento y la formación en esta propuesta

**8.** En base a su experiencia personal y profesional ¿Cuáles considera han sido los aportes incorporados a su formación producto del conocimiento y formación en esta propuesta?

- Aportes / Beneficios (académica – práctica)

**9.** A partir de su experiencia ¿Cuáles cree han sido las repercusiones en su rol de educadora como consecuencia de esta visión mediadora?

(\*¿Cómo fue evolucionando su rol docente a partir de esta visión y cuáles han sido los cambios que ha visualizado en su práctica pedagógica a partir de los conocimientos de esta propuesta)

- Repercusiones
- Cambios / Evolución
- Impacto

**10.** En general y para dar cierre a esta entrevista me gustaría conocer su opinión en relación a cómo valora su experiencia profesional situada desde esta propuesta, considerando que su quehacer pedagógico está enmarcado en una propuesta innovadora, poco considerados hasta hoy en las instituciones de educación...

- Fortalezas / Oportunidades / Debilidades / Desafíos

### Cierre

Hemos finalizado la entrevista, en primer lugar agradezco profundamente su participación y colaboración con esta investigación, en lo personal para mí es sumamente importante contar con esta información ya que no solo enriquece el estudio que estoy realizando sino que también mi formación profesional.

## Transcripción Entrevista Profesora N°1 (P1)

### Identificación General

- Nombre de la Institución: Centro de Atención Integral INSERTA
- Tipo de Institución: Privada
- Nombre de la Entrevistada: Karina
- Nombre de la Entrevistadora: Paula San Martín
- Fecha: Viernes 02 de Octubre del 2015
- Horario: 15:00 a 16:10 hrs.

### Simbología

- E: Entrevistadora
- P: Profesora

### Introducción

E: Antes de comenzar, agradezco profundamente su tiempo e interés por colaborar con mi investigación; le cuento que esta entrevista está dividida en tres grandes partes, relacionadas a los temas a indagar. En cada pregunta usted puede acotar lo que estime necesario y en relación a la información obtenida, esta es de carácter confidencial, únicamente utilizada para los fines de la investigación.

P: bueno, entiendo

### Desarrollo

E: Podríamos comenzar esta entrevista con una síntesis de lo que ha sido su trayectoria profesional como educadora...en relación a tu formación inicial y/o posterior ¿cómo y dónde ocurrió está?

P: mi título profesional es Educadora Diferencial en Trastornos del Aprendizaje, no me gusta la palabra trastorno... (ríe) y Trastornos del Lenguaje, tengo bi-mención, en la Universidad Santo Tomás, generación que egreso en el 2008, fui de la primera generación de la carrera

E: y después de eso, ¿siguió una formación continua?

P: si, continuamente, bueno... siempre hice cursos después de titularme, de la RedRepsi o seminarios, simposios de distintas universidades, hice un Diplomado en Educación Inclusiva de la Universidad Católica en el 2010, luego hice un Diplomado en Neuropsicología Infantil también en la Universidad Católica en el año 2012, y a partir de ese diplomado me interese por Feuerstein e hice en el 2013 el Curso de Programa Cognitivo y Experiencia de Aprendizaje Mediado al que se le llama PEI... el diplomado de neuropsicología me entrego mucha teoría sobre las bases neurológicas del aprendizaje al igual que mi carrera, esta línea a mí en lo personal me gusta mucho, bajo esta línea yo estuve buscando como poder llevar a la práctica toda la teoría que me entrego el diplomado, a partir de esa necesidad surge el PEI... yo no lo tomo como cualquier capacitación, ósea, el PEI es muy distinto a lo neuro-psicológico, tienen una mirada más bien social, que vienen a complementar mi base mas médica, las maneras de desarrollar estas posturas son diferentes, pero se complementan muy bien... por ejemplo, un niño con problemas de aprendizaje puede tener dificultades muy distintas a un niño down, el primero puede tener dificultades en memoria, el segundo puede tener problemas de atención, y yo voy a abordar a cada uno de forma distinta, potenciando las funciones cognitivas relacionadas a sus dificultades, desarrollando también las otras, pero fortaleciendo algunas en especial

E: entiendo...

P: esto que te explico a mí me hace mucho mas sentido, uniendo estas dos formas entiendo mejor el caso al cual me voy a enfrentar, desde ahí surge mi interés por formarme en el PEI, yo hice el uno, quiero hacer el dos más adelante... mira, me pasa lo siguiente, las funciones cognitivas que aprendí desde Feuerstein, yo de alguna manera las encasillo en habilidades cognitivas relacionadas con función ejecutiva, entonces se que parte del cerebro estoy desarrollando, y lo se gracias a las bases neurológicas que me entrego el diplomado de neuro-psicología, así voy relacionando ambas cosas, ese cruce de información hago yo, que en lo personal me hace sentido... para otras personas puede no tenerlo, pero para mí si

E: entiendo su postura...

P: yo el PEI lo vi como una herramienta para intervenir

E: y ¿Cuántos años de ejercicios lleva en total?

P: del año 2008 al año 2015... llevo siete años ejerciendo, comencé en julio del 2008 a trabajar.

E: y en ¿Qué lugares se ha desempeñado profesionalmente?

P: primero en Cerro Navia, siempre he trabajado en proyectos de integración, ingrese a Cerro Navia el 2008 y estuve dos años y medio allí, era la profesora del PIE del TEL, en el 2011 trabaje en el Hogar Español, ese lugar fue donde hice mi práctica profesional, allí viví el cambio con el Decreto 170 (ría) y desde el año 2012 a la fecha en la Corporación de las Condes...

E: y ¿municipales, subvencionados...?

P: los primeros dos fueron particular subvencionados y ahora en la corporación es municipal

E: y en INSERTA, ¿desde cuándo está trabajando?

P: en INSERTA trabajo desde julio del 2013, cuando termine el PEI ingrese de inmediato acá

E: entonces ¿lleva dos años trabajando en la institución?

P: Si

E: y ¿conocía antes el centro?, ¿cómo llego acá?

P: Por una amiga (ría)

E: Y, ¿en qué área se desempeña?

P: soy profesora en el área de habilidades cognitivas... en la actualidad no tengo niños solo de aprendizaje, tengo niños más pequeños con quienes hago estimulación temprana, atendiendo diferentes necesidades

E: y dentro de su rol en Inserta, ¿qué funciones le competen?

P: diagnostico e intervención, desde una mirada interdisciplinaria, trabajamos en equipo, y en cada caso hay una mirada integradora desde todos los profesionales

E: entiendo... y ¿cómo ha sido esta experiencia de profesora mediadora en INSERTA?

P: haciendo una comparación entre mis dos trabajos, en Inserta es mucho más potente que en colegios, porque acá tienes el tiempo del uno a uno, un vinculo personalizado; en colegios es mucho más difícil poner en práctica ese rol por el tema del tiempo... acá en Inserta son 45 minutos de sesión en la cual uno está mediando y puedes ir regulando la mediación, a veces

en colegios por el tema de la presión horaria uno debe mediar de forma mucho más intensa y directa de lo que se hace acá... y también dependiendo del tipo de necesidad, ya que la que hago con los más grandes en edad escolar, es diferente a la que hago con los más chicos en edad pre-escolar... en este sentido yo voy registrando lo que cada uno va logrando para saber cómo y cuanto mediar, también registro las dificultades... así también voy conociendo en qué medida se han propuesto los objetivos de mi intervención; si uno no registra se puede perder en el proceso, es todo tan dinámico...

E: Entiendo que esto tiene relación con los avances y también los retrocesos que puedan manifestar los estudiantes

P: claramente... así como avanzan, también pueden retroceder, por eso es tan importante registrar al final lo que ocurre en cada sesión

<p><u>Ítem I:</u> Preguntas dirigidas hacia el significado que atribuyen las educadoras del Centro INSERTA a su rol como mediadoras en el desarrollo de funciones cognitivas y estrategias de pensamiento desde la Teoría de Modificabilidad Cognitiva.</p>
---

E: En el marco de lo que es el rol mediador dentro de la Experiencia de Aprendizaje Mediado, enmarcada en la Teoría de Modificabilidad Cognitiva Estructural, su aplicación y desarrollo en el contexto educativo...En su experiencia profesional ¿Cómo emerge o nace esta inquietud por conocerla, formarse y posteriormente hacerla parte de su hacer pedagógico?

P: yo siempre quise hacer el PEI...

E: ahh, desde siempre lo quiso hacer, entiendo

P: la conocí porque cuando yo estude en la universidad, en una de mis asignaturas tuve una profesora que nos aplico algunos instrumentos de evaluación, como el de organización y puntos, y otros vinculados a lo que es la percepción, que en el fondo son los primeros con los que uno comienza a entrar en la teoría de Feuerstein, y esa profesora se presentaba como instructora en PEI e incluso ella nos comento en su momento que había viajado a Israel a formarse y desde ahí me hizo click... luego lo averigüe, yo recuerdo que incluso antes de hacer el primer diplomado en educación inclusiva averigüe sobre el PEI, pero en ese momento era más necesario y prioritario para mi hacer el de educación inclusiva, y el

PEI quedo como una formación para el futuro, y al año siguiente no se abrieron los cupos y ahí tome la opción de hacer el diplomado de neuropsicología infantil, el cual me dejo muy contenta y me hizo aun más sentido, y al año siguiente se da la casualidad de que se abrió el curso del PEI y lo tome inmediatamente.... Siempre lo encontré muy interesante, pero no sabía bien de que se trataba

E: entiendo, lo conoció entonces a través de la universidad por esta profesora

P: exacto

E: y ¿de qué asignatura era la profesora?

P: era una signatura vinculada al lenguaje, no recuerdo bien si la asignatura era alteración del lenguaje o intervención del lenguaje

E: y cuando comenzó a estudiar sobre la propuesta teoría de Feuerstein, ¿le hizo sentido?, ¿era lo que usted esperaba?

P: si, en todos los ámbitos, mi formación profesional de pregrado fue bastante cognitivista, también destacaba la línea neurolingüística, Vygotski fue nuestro maestro y guía durante la carrera, y esto todo lo relacionado con Feuerstein va muy enlazado a esa área, por lo tanto me hizo sentido al unir ambas formaciones... a mi me cuadro muy bien, pero te confieso que no es fácil digerir esta teoría, es algo cierto, no es nada sencilla, pero yo tenía como conocimiento el contexto histórico desde donde surge y eso me permitió engancharla y relacionarla de mejor manera

E: entiendo, en ese sentido tal vez para alguien ajeno sería difícil de entenderla en un comienzo

P: claro, si uno no maneja bien conceptos de Vygotski, como por ejemplo lo que es la zona de desarrollo próximo, se estaría muy perdido para continuar avanzando en la propuesta... se necesitan ciertas bases teóricas para hacer el lazo

E: entonces la universidad cumplió un rol importante en poder acercarse a esta teoría

P: si, yo debo confesar que critique mucho la universidad en un principio, porque fui de la primera generación, entonces habían muchas irregularidades, muchos cambios, pero al día de hoy soy una agradecida d la formación que me entregaron; tiene sus pro y sus contras,

pro creo que no hay una mala formación de base, al contrario, me otorgaron muchas herramientas

E: entiendo.... Y en sus propias palabras, ¿Qué significado le atribuye a la propuesta de Feuerstein?

P: que gran pregunta... mira creo que fue sumamente enriquecedor y significativo, lo noto porque en mi practica pedagógica en general, no solo en INSERTA, es diferente... y es lo que a mí me hace sentido para modificar, para generar autonomía, yo soy una convencida de que las educadoras diferenciales no somos el alargue de los niños, yo creo que nosotras somos unas favorecedoras del desarrollo integral y autónomo de los niños, de la persona en el fondo, entonces esto es lo que genera en mi esta propuesta de experiencia de aprendizaje mediado... lo que me pasa, ahora que lo pienso, es que intuitivamente yo hacía muchas cosas para favorecer el aprendizaje que ahora después de la formación tienen nombre, y por ende tienen sentido y significado

E: Y en relación al conocimiento, a las habilidades incorporadas y a la experiencia adquirida desde esta formación (en la teoría), ¿Cómo entiende usted este rol de profesor mediador dentro del aula?

P: mmm.... a ver... en el fondo es que uno como profesora es el medio para que el estudiante cumpla el logro de un objetivo, desde abrir una puerta hasta por ejemplo aprender a leer, a eso apunta... que un estudiante logre solucionar una problemática domestica o cotidiana y lo pueda a la vez transferir a un aprendizaje más complejo como la lectura el cual le va a permitir desarrollar se en la vida en general

E: entiendo... y ¿qué relaciones ha podido ir estableciendo conforme ha pasado el tiempo entre la teoría y la práctica de la misma?

P: con el tiempo he aprendido que el ser un mediador, no significa que yo vaya a hacer las cosas por los niños, no... significa que yo voy a entregar las herramientas para el procesamiento y que sea el niño quien lo resuelve... siempre es un aprendizaje nuevo, siempre le voy dando una significancia nueva a esta propuesta, de hecho es curioso pero en algún momento, sobre todo en las clases o sesiones con los niños van apareciendo dudas y es allí cuando yo retomo las lecturas del curso, de los documentos que allí me entregaron, para poder mantenerme actualizada y siempre tienen un significado distinto, es muy

curioso... para mí el aprendizaje es algo muy dinámico, y el sentirlo así me hace sentido cuando leo sobre los ambientes activos-modificantes, por ejemplo... siempre hay una arista nueva que descubro, a mi me pasa eso (ríe)... desde que me capacite a la fecha he vuelto a tomar en muchas ocasiones los documentos y eso es porque siempre en la práctica pedagógica van apareciendo cosas nuevas a las que uno necesita darles explicación

E: y dentro de este mismo tema, ¿a qué se le llama Experiencia de Aprendizaje Mediado y como está se lleva a la sala de clases?

P: que el niño disfrute por ejemplo y le dé una significancia a lo que está haciendo, eso para mí es fundamental en una experiencia de aprendizaje mediado... por ejemplo si yo quiero trabajar organización con algún chico, yo propongo como primera actividad que se comience a organizar en el espacio, en la fecha del día... sería súper fácil si yo le digiera que hoy es lunes, pero esa no es la idea, la idea es empezar a darle la vuelta, ¿cómo? nombrar los días de la semana, entregar pistas... ¿Qué va a ser más significativo? ¿Qué yo le diga que es lunes o que lo haga pensar? ... claramente que lo haga pensar, entonces eso es para mí generar experiencias de aprendizaje mediado; y asociar los aprendizajes a experiencias de vida también es muy importante, donde sean ellos quienes descubran el desafío, el acertijo, o lo que sea que se les proponga

E: y acá en INSERTA, ¿qué considera a la hora de diseñar una sesión entendiéndola como un espacio en donde surgirá una experiencia de aprendizaje mediado?

P: depende del niño, del momento y la situación en la que me encuentre, y por sobre todo del objetivo que quiero trabajar... no tendría como decir que privilegio el juego o las actividades en guía, porque creo que se debe ir jugando con ambas, hay instancias en las que claramente el juego es el mejor aliado para desarrollar aprendizajes, para mí es la puerta de entrada, ya que con el aprendes, disfrutas y gozas... pero tampoco me puedo olvidar que la mayoría de los niños están en edad escolar y que van al colegio, yo trabajo en colegio, se lo que un colegio espera de los niños por lo tanto para mí no tiene sentido que hagan solo juegos si no logra hacer desde esos juegos la transferencia de los aprendizajes a algún contenido escolar... por ejemplo, si estamos jugando con el juego en donde el objetivo sea inferir, no puedo olvidar que eso también debe ser llevado a una comprensión lectora, ¿se entiende?

E: sí, entiendo...

P: ok, entonces es ahí cuando en el juego mismo yo relaciono los aprendizajes con la escuela y puedo decirle, mira, esto hay que hacerlo cuando leemos una historia o novela...

E: entonces es sumamente importante hacer ese nexo

P: claro, pero es porque yo trabajo también en colegio y conozco el contexto y la realidad escolar, tal vez si no trabajara en colegio no lo tomaría de la misma forma... creo que verlo de esa forma me hace a mí en lo personal no perder el norte ni olvidarme de que son niños que van a la escuela y que desde allí les están exigiendo rendir

E: ¿Qué aspectos considera a la hora de planificar o diseñar una sesión? ¿Cuáles serían los más relevantes de valorar?

P: el vínculo también, de todas formas... si yo no logro vincularme con un niño sabiendo que le pasa a él conmigo, que me pasa a mí con él, conocer esa parte es fundamental, lo que tiene relación con las disposiciones más biológicas, creo que es súper importante porque a partir de eso yo puedo empezar a trabajar a partir de la exigencia, por ejemplo, para empezar a trabajar percepción visual yo necesito que el niño copie de la pizarra al cuaderno para asegurarme que no pierda información... así logro ir organizando las sesiones, en función de los objetivos a trabajar, porque por ejemplo en ese mismo caso el principal problema será que el niño no está copiando ni registrando nada en el cuaderno de clases, y está llegando a la casa con los cuadernos en blanco, entonces mi primer objetivo sería ese, acompañado de otros que me permitirán ir potenciando más habilidades, es decir, de la mano van a ir el resto de las cosas... y así mismo cuando el objetivo es por ejemplo manejar impulsividad o tolerancia a la frustración... entonces dependiendo de la necesidad más emergente, más inmediata y urgente es como se organizan y diseñan las sesiones... porque además el diagnóstico es la foto de un momento preciso, y hay un desfase entre que hago el diagnóstico y la intervención de al menos tres semanas o un mes, y por ende puede que las necesidades que se pesquisaron en la etapa diagnóstica ya no sean las mismas que se registran al ingresar de manera permanente al centro

E: entiendo, profundizando en la pregunta anterior ¿cómo intervienen los criterios de mediación en las experiencias de aprendizaje mediado?, ¿cómo se van poniendo en práctica?, ¿Cuáles son los que le dan sentido a tu quehacer pedagógico?

P: a mí en lo personal me hace mucho sentido la transferencia, ósea, siempre utilizo el “esto te va a servir para...”, a veces lo hago de manera muy directa, pero a veces trato de que

ellos lo infieran... por otro lado, el sentido de competencia, totalmente... el “tu puedes, en este momento no lo puedes resolver pero intentémoslo de nuevo”... eso es fundamental, siempre tengo presente fomentar el sentimiento de competencia, pero con firmeza, si alguien empieza con una pataleta yo me mantengo firme en mi posición y lo motivo a seguir pero con un límite, en lo personal creo que son los que más pongo en práctica... bueno el criterio de otorgar significado también lo tengo presente... transferencia, sentimiento de competencia y significado son con los que creo más me muevo en la cotidianeidad... la verdad es que no he hecho el ejercicio de análisis y reflexión de este punto y me parece interesante que me lo hayas preguntado, lo voy a pensar... pero yo creo y siento que esos son los principales para mi

E: a partir de todo lo experimentado en su hacer pedagógico desde este rol mediador, podría definir ¿Cuál es el perfil de un profesor bajo esta mirada de mediador de aprendizajes? ¿Qué características debería tener un profesor para ser un mediador?

P: para ser un mediador hay que tener flexibilidad ante todo... porque mediar no es sencillo, esa característica para mi define el perfil de un buen mediador

E: y esta flexibilidad, ¿qué implicancias lleva en el quehacer pedagógico?

P: es lo que permite moverse y modificar... cambiar los objetivos también de acuerdo a las necesidades de los chicos, a las situaciones emergentes que vayan ocurriendo... porque por ejemplo, yo puedo tener planificada mi sesión pero si mi estudiante venía hacia acá y su micro choco, ¿cómo viene?, diferente... su disposición ya no es la misma que cuando salió de la casa o del colegio, entonces debo cambiar mi objetivo, puedo exigir, pero desde otra mirada, eso creo yo que es una implicancia importante... el poder adecuarse al contexto, si yo fuera rígida, no entendería estos criterios y estos postulados y por ende no podría desarrollar una práctica pedagógica basada en la mediación... ah, y ser empático también, es fundamental... ¿no sé si me explico?

E: sí, entiendo a lo que se refiere

P: algo que me faltó agregar, esta flexibilidad de la que yo hablo tienen relación con un límite desde lo conductual, no se trata de ser abierto y soportar todo, se trata de poner reglas, normas y límites dentro de un ambiente cálido que promueva el aprendizaje en un contexto de respeto mutuo... en la actualidad yo me he dado cuenta que hay muchos niños y jóvenes que no tienen clara la temática de los límites y eso es preocupante, no soportan que les

digán “no”, pero el decir “no” favorece la tolerancia a la frustración, por ende en mi caso yo también valoro el “no” dentro de la mediación de aprendizajes

E: esta sería la última pregunta del primer ítem, y se relaciona con el hecho de mediar para favorecer el desarrollo de procesos y habilidades cognitivas. ¿Qué opinión le merece a usted la relación existente entre desarrollo cognitivo y aprendizaje?

P: si yo tengo un niño de cuatro años que me lo derivan por dificultades en la grafo-motricidad fina, no lo acepto... ¿porqué? porque desde lo cognitivo no es lo que se exige a los cuatro años de edad, a los siete años de edad el niño tiene la madurez neurobiológica para escribir su nombre ligado, pero a los cuatro años no... esto es un poco con lo que debemos lidiar con los colegios... a INSERTA derivan muchos niños con distintas dificultades, que en estricto rigor muchas veces están fuera de lo que el niño a su edad y maduración puede lograr, entonces tenemos que entrar a conversar con la escuela para solicitar adaptaciones... hay niños que necesitan más tiempo a la hora de responder, o que necesitan de adaptaciones en el inmueble, en la ubicación dentro de la sala, en el nivel de exigencia que se le solicita, pero todos esos factores no merman ni impiden el acceso al aprendizaje.

E: y en relación al significado que le atribuye al desarrollo cognitivo, ¿qué importancia tiene este para usted?

P: para mí el desarrollo cognitivo es fundamental, es la base para todo aprendizaje... de todas maneras... toda carrera de pre-grado que se relacione con educación debiese considerar la importancia del desarrollo cognitivo infantil... si yo no sé distinguir entre tipos de atención, entre tipos de memorias, entre tipos de razonamientos... si yo no distingo que está logrando hacer el niño a nivel cognitivo estaría haciendo actividades por hacer... tolo lo que un profesor hace debe estar en estrecha relación con el estado de desarrollo cognitivo de los estudiantes y su nivel de maduración, ¿se entiende?

E: si

P: y lo mismo ocurre con las funciones cognitivas, debo evaluar cuales están débiles y cuales necesitan ser potenciadas, desde ahí planifico las experiencias de aprendizaje y pongo en marcha la mediación... yo necesito hacer actividades que me permitan desarrollar todas las funciones a nivel cognitivo, porque serán las que el día de mañana le permitirán a

los niños desenvolverse en diferentes contextos y no solo en eventos puntuales... para mí existe, de todas maneras, una estrecha relación entre desarrollo cognitivo y aprendizaje

Ítem II: Preguntas dirigidas a las estrategias metodológicas/formación didáctica que las educadoras destacan en su rol como mediadoras de funciones cognitivas y estrategias de pensamiento desde la Teoría de Modificabilidad Cognitiva

E: La invito a seguir con la segunda parte de la entrevista, la cual tiene relación con un punto netamente pedagógico que se relaciona con la aplicación didáctica de esta propuesta... Desde su formación como docente mediadora, ¿Cómo ha llevado a la práctica en el aula los postulados de esta propuesta?, es decir, ¿cómo es posible bajar toda esta propuesta teórica al aula?

P: llevar la teoría a la práctica depende mucho de cada niño, si bien yo genero actividades tipo, para escritura, comprensión lectora, pensamiento matemático, etc. todas las aplico de manera diferente; por ejemplo, si quiero trabajar las vocales con dos niños, ocupare el mismo material pero lo abordare de manera diferente, de acuerdo a las necesidades de cada uno... a uno puedo pedirle que pinte la vocal que le menciono, a otro puedo pedirle que me mencione palabras que comiencen con cada vocal, depende también de la función que quiera trabajar... si hay algo que siempre utilizo en todo contexto es el juego, el generar un contexto lúdico de aprendizaje es súper importante, en el los niños aprenden mucho

E: entiendo...

P: yo he ido aprendiendo a lo largo del tiempo que puedo utilizar un mismo material para diferentes casos, a un mismo material de trabajo se le pueden dar diferentes funcionalidades y eso también se relaciona con la mirada que me dio la capacitación en Feuerstein... a modo de ejemplo, el texto "los tres chanchitos", puedo trabajarlo con un niño para potenciar memoria, y con otro niño para potenciar comprensión lectora; y así voy mezclando habilidades cognitivas con contenidos escolares... la misma hoja tiene distinta funcionalidad de acuerdo a la necesidad del niño

E: y en el contexto de INSERTA, ¿las estrategias metodológicas que utiliza como docente van relacionadas con las habilidades cognitivas que se pretenden trabajar?

P: si, justamente, y también se mezcla con las debilidades que presente en el contexto escolar... yo en mi practica me enfoco en generar una interacción mediada donde pongo en juego estrategias metodológicas para potenciar funciones cognitivas pero también para reforzar los contenidos escolares ... hago esa triada porque aparte de trabajar en INSERTA trabajo en colegio, y sé lo que un colegio exige en los diferentes niveles, siempre trato de imaginarme a los niños en la sala de clases y en base a eso es como también planifico y diseño mis sesiones ... si acá tengo niños que son muy impulsivos me encargare de entregarle alguna estrategias para que en clases no se pare y deje la embarrada, o en caso de que se vaya a parar sea de una manera más auto-regulada.

E: y usted ¿siente que hay algún cambio entre la formación didáctica que le entregaron en la universidad como docente, a lo que utiliza hoy en día desde la propuesta de Feuerstein?

P: en ese aspecto yo siento que a la didáctica le doy un sentido diferente e incorporo nuevas

E: ¿puede profundizar más en ese punto?

P: les doy una trascendencia diferente y las voy uniendo hasta sentir que cumplen con los objetivos que me propongo, siento que hilar todo eso me permite tener una idea del panorama completo y de cómo abordarlo de mejor manera... la propuesta mediadora me ayudo a tener esta mirada integradora, de valorar al niño como un ser integral y no segmentado en áreas de desarrollo.

E: y ¿cómo siente que ha sido poner en práctica este rol mediador?

P: fue difícil en un comienzo... porque no es sencillo identificar de forma rápida las funciones cognitivas en los niños, y tampoco es fácil hacer consciente los criterios de mediación y cómo se están llevando a cabo, además a eso hay que sumarle que uno como profesora debe moldearse a cada niño...

E: comprendo

P: y a veces hasta el día de hoy me pasa que me pierdo en el camino, pero creo que si eso no me pasara tampoco sería bueno, porque en el fondo me hace replantearme muchas cosas en mi quehacer como educadora, el poder hacer esa reflexión continua es súper potente...

E: y en relación a la metodología que utiliza, ¿qué me podrá contar?

P: en lo personal yo siento que mezclo metodologías... no te podría decir que me defino por una corriente de aprendizaje y me adscribo a ella en mi practica, declararme como conductista o constructivista sería mentir, porque verdaderamente siento que hago una mezcla de todas... por ejemplo cuando inicio el trabajo con niños en donde se debe regular mucho la conducta utilizo estrategias conductistas que dan muy buenos resultados, lo de ganar estrellas si superan los desafíos que les propongo, lo de sumar puntaje para poder escoger el juego, eso es conductismo puro, pero a mí me resulta muy bien en algunos casos, eso es conductismo pero a la vez vamos construyendo juntos en la medida que avanza la sesión entonces ahí también mezclo la importancia de otro en el aprendizaje y eso es constructivismo... no me defino en ninguna línea, yo me muevo mucha por todas y por ende utilizo diferentes estrategias metodológicas

E: entiendo a que se refiere

P: en lo personal, mi opinión, es que no existe el conductismo puro, o el constructivismo puro, o el cognitivismo puro... en la práctica pedagógica inevitablemente se mezclan... esa es mi forma de verlo, pero me he dado cuenta al observar a otros profesionales del área que también se mueven en diferentes corrientes y por ende utilizan diferentes metodologías... en el fondo creo que eso es lo que ayuda más a los niños.

Ítem III: Preguntas dirigidas hacia los aportes que las educadoras refieren haber incorporado en su práctica pedagógica como consecuencia de la formación y capacitación en la Teoría de Modificabilidad Cognitiva.

E: Ahora comencare con la tercera y última parte de la entrevista, que tiene relación con los aportes que usted considera haber incorporado en su práctica pedagógica como consecuencia del conocimiento y la formación en esta propuesta... En base a su experiencia personal y profesional ¿Cuáles considera han sido los aportes incorporados a su formación producto del conocimiento y formación en esta propuesta?

P: la reflexión constate... en general yo, siempre he sido muy autoexigente conmigo misma, y en lo profesional mucho también, desde que yo comencé a trabajar siempre me cuestione y evalué si lo que hacía con los niños estaba bien, pero ahora siento que con el tiempo hago una reflexión más crítica y con mayor sentido, y esto en parte se lo debo a la formación en la

propuesta de Feuerstein pero también a mis otras formaciones, es un complemento de beneficios que te entrega el estar continuamente en formación...

E: y a partir de su experiencia, ¿Cuáles cree han sido las repercusiones en su rol de educadora como consecuencia de esta visión mediadora?, es decir, ¿Cómo fue evolucionando su rol docente a partir de esta visión y cuáles han sido los cambios que ha visualizado en su práctica pedagógica a partir de los conocimientos de esta propuesta?

P: Si yo comparo mi práctica profesional actual del año 2015, con mi práctica profesional del año 2008, claramente hay una diferencia, y es obvio que en la medida que va pasando el tiempo uno madura y crece profesionalmente, pero lejos mi trabajo como educadora es mejor ahora... si yo comparo el 2008 con el 2009, claramente fue mejor el año 2009, si comparo el 2009 con el 2010, claramente fue mejor el 2010 y así con todos los años... en los primeros años como profesora yo hacía una reflexión sobre mi rol y mi que hacer pero no con la solidez que lo hago el día de hoy, en ese tiempo mi reflexión iba orientada únicamente a los logros académicos que obtenían los niños y jóvenes con quienes trabajaba, en cambio hoy mi reflexión no apunta solo a los logros académicos sino que me centro también en los logros como persona, es decir, quiero que un niño sume, pero ¿porque es importante que un niño sume?, ¿por qué es importante que incorpore el cálculo mental?, eso es lo que marca la diferencia entre un antes y un después de la formación en Feuerstein...

E: entiendo

P: te voy a dar un ejemplo, tengo una niña que tiene muchas dificultades a nivel del colegio, por eso la derivaron a este centro, su principal debilidad en contenido escolar eran las operaciones matemáticas, para mí era importante reforzar ese contenido para que ella pudiera responder en una prueba pero también para que pudiera ir a comprar sola a un negocio y desenvolverse de forma independiente, ¿me entiendes?, esa es una diferencia, ese aspecto más humano antes tal vez no lo valoraba de la misma forma, es ver a los niños de forma más integral y completa y en diferentes contextos, no solo el escolar, y eso también me permite saber hasta dónde exigirles...

E: y a parte de valorar a los niños de forma más integral, ¿has visualizado otras repercusiones a nivel pedagógico?

P: si, en la forma de interactuar también he notado cambios, lo que tiene relación con el estilo de preguntas, he aprendido a desarrollar un estilo interrogativo que me permite hacer

preguntas mucho más efectivas y eficaces, ser un facilitador no facilitante, no sé si se entiende...

E: sí, entiendo a lo que se refiere

P: sí o sí para mí ha habido un cambio y una evolución positiva, acompañado de una nueva mirada y valoración del aprendizaje en sí, Feuerstein generó un impacto en mi formación, claramente...

E: entonces eso ha sido un impacto importante en su práctica pedagógica desarrollada hasta hoy, ¿y en lo personal? ¿Qué me podría decir en relación a los aportes o repercusiones en el ámbito personal?

P: creo que en lo personal también gatillo un cambio, pero yo no lo evidencio tanto, pero ahora que me lo preguntas y lo reflexiono yo siento que sí, quizás el aporte radica en que me muevo diferente frente a ciertas cosas o enfrentar ciertas situaciones de forma diferente, desde una mirada distinta, el estar continuamente preguntándome el porqué y él para que de las cosas es algo que antes no hacía, y eso me permite avanzar y no quedarme detenida en la vida

E: okey

P: me faltó mencionar algo, en relación a que por todo lo dicho anteriormente yo me la juego por mantenerme acá en este centro, porque este lugar me permite el uno a uno con los niños y el trabajo interdisciplinario que hacemos acá no se da en todas partes, y el hecho de que todos los profesionales tengamos la misma mirada es un plus... en otros lugares hay recelo profesional, que es válido también, pero acá yo siento la confianza para preguntar, para que me pregunten y me juzguen también, si alguien quiere opinar sobre mi trabajo lo tomo siempre por el lado positivo, no me complica para nada, y creo que eso se debe también a que en el ámbito profesional estoy cada vez más segura y más sólida, lo profesional es mi pilar, yo siento que me desenvuelvo mucho mejor ahí que en lo personal; así que es por eso que si alguien me quiere comentar algo sobre mi quehacer bienvenido sea

E: En general y para dar cierre a esta entrevista me gustaría conocer su opinión en relación a cómo valora su experiencia profesional situada en esta propuesta, una propuesta innovadora poco considerada hasta hoy en las instituciones de educación... ¿Cuáles serían las fortalezas, oportunidades, debilidades y desafíos que en ello encuentras?

P: yo creo que una fortaleza ha sido poder conocer e incorporar a mi práctica los criterios de mediación, porque los puedo considerar en todos los contextos, ya sea acá en INSERTA o en los colegios donde he trabajado... para que yo pudiera llevar a la práctica los criterios de mediación tuve que aprender a desarrollar un estilo interrogativo acorde, y ese estilo interrogativo se va quedando y trasciende a donde quiera que tu vayas o donde quiera que tu estés... no miento, a veces en contextos como el colegio la presión y los tiempos son otros y a veces uno se cierra y no puede desarrollar la situación de aprendizaje como uno quisiera, yo por lo general cuando estoy trabajando con los niños en algún ejercicio me doy el tiempo de preguntarles, de pedirles que observen, me doy ese tiempo necesario pero a veces la rutina escolar no permite hacerlo y frente a eso no hay mucho que uno pueda hacer.... Y este estilo interrogativo del que te hablo, puede ser el que sea la estampa de mi metodología... que se relaciona con lo que me preguntaste anteriormente

E: y ¿dentro de las debilidades?

P: yo creo que dentro de las debilidades esta el mapa cognitivo, en el sentido de poder analizar un ejercicio o actividad bajo este mapa, a ver si me explico mejor.... Si llega un niño a la sesión con una prueba en la que le fue pésimo, me cuesta aun identificar las funciones cognitivas que se pretendían trabajar en esa prueba, porque fue creada por otro... entonces puede que lo que yo refuerce con el niño sea totalmente distinto a lo que refuerzan en el colegio y a la forma en que lo hacen, ¿se entiende?

E: ¿puede profundizar más?

P: me cuesta poder hacer el cruce entre lo que otros profesionales pretenden con una prueba o ejercicio específico y como yo puedo proponer o sugerir trabajar lo mismo desde otra forma, es difícil poder hacerle entender a otro que el mismo objetivo puede trabajarse y ser abordado de distintas formas... me cuesta aun proponer actividades diferentes que apunten a lo mismo que busca el colegio, pero que beneficie a los niños...

E: entiendo... y ¿qué desafíos considera usted le quedan por enfrentar?

P: constantemente uno se ve enfrentada a diferentes desafíos cuando se trabaja desde esta propuesta, incorporar bien el mapa cognitivo sería uno de ellos, en mi caso trabajo principalmente con las funciones cognitivas de entrada, me olvidé de trabajar todas las de la fase de elaboración y aun más de la fase de salida, entonces tenerlo bien incorporado y poder ver lo no evidente es un desafío que queda pendiente

E: y ¿oportunidades?

P: una oportunidad concreta en esta área ha sido entrar a trabajar a INSERTA, pero en general el desarrollo de las potencialidades de los niños ha sido la mejor oportunidad que me ha brindado el trabajar en esta propuesta, yo disfruto con eso, sin duda... de todas maneras... desde que yo comencé a trabajar haciendo conscientes todos los postulados de la teoría me di cuenta que hay un impacto y avance en los niños, de que hay desarrollo, y eso me hace dar fe de que existen los cambios y de que hay modificación.

### Cierre

E: Bueno, Hemos finalizado la entrevista, en primer lugar agradezco profundamente su participación y colaboración con esta investigación, en lo personal para mí es sumamente importante contar con esta información ya que no solo enriquece el estudio que estoy realizando sino que también mi formación profesional como educadora.

## Transcripción de Entrevista Profesora N°2 (P2)

### Identificación General

- Nombre de la Institución: Centro de Atención Integral INSERTA
- Tipo de Institución: Privada
- Nombre de la Entrevistada: Gladys
- Nombre de la Entrevistadora: Paula San Martín
- Fecha: Miércoles 14 de Octubre del 2015
- Horario: 17:00 a 18:10 hrs.

### Simbología

- E: Entrevistadora
- P: Profesora

### Introducción

E: Antes de comenzar, agradezco profundamente su tiempo e interés por colaborar con mi investigación; le cuento que esta entrevista está dividida en tres grandes partes, relacionadas a los temas a indagar.

P: ok

E: En cada pregunta usted puede acotar lo que estime necesario y en relación a la información obtenida, esta es de carácter confidencial, únicamente utilizada para los fines de la investigación.

P: ok, entiendo, no te preocupes.

### Desarrollo

E: Podríamos comenzar esta entrevista con una síntesis de lo que ha sido su trayectoria profesional como educadora... en relación a tu formación inicial y/o posterior ¿cómo y dónde ocurrió está?

P: soy Educadora Diferencial con especialidad en Trastornos de Audición y Lenguaje, de la UMCE, soy de la generación que se tituló del año 1989, pero yo comencé a trabajar con permiso ministerial el año 1987

E: y después de terminar su primera carrera profesional ¿siguió una formación continua?, en relación a capacitaciones, pos-títulos, u otras?

P: después de terminar la carrera de educación diferencial, saque la licenciatura en educación en la UMCE, porque en esos años no se salía con la licenciatura y la carrera, se hacían por separado; tengo un pos-título en psicopedagogía el cual hice en la Universidad Católica del Norte, pero en ese pos-título curso todos los ramos pero no pude presentar el trabajo final de investigación por lo no cerré el proceso y me falta el documento final que acredite que lo rendí; y lo demás han sido cursos de perfeccionamiento en distintas materias que siempre estoy haciendo

E: ¿se interesa por mantenerse actualizada en los conocimientos?

P: sí, mucho, siempre estoy haciendo cursos, de hecho todos los años hago más de uno, generalmente nacen por interés e inquietud personal a raíz de necesidades que van surgiendo en la práctica misma

E: y ¿hay algún área o temática específica en donde prefiera capacitarse?

P: mira, y partí siendo profesora en toda la línea de audición y lenguaje, pero con el tiempo me fui encantando con toda la línea de aprendizaje, además actualmente también trabajo en el área de proyectos de integración, entonces todo lo relacionado a decretos y adecuaciones curriculares de niños con DEA me interesa mucho... la mayoría de ellos los he pagado yo con mis ahorros, pero ahora en el colegio donde estoy me dan la oportunidad de optar e inscribirme a muchos cursos de perfeccionamiento gratuitos y siempre trato de tomar los que más pueda, el tiempo a veces es el único inconveniente...

E: y en relación al tiempo como educadora ¿cuántos años de ejercicios tiene a la fecha?

P: alrededor de veintiocho años, me doy cuenta que mucho tiempo, ahora que me lo preguntas saque la cuenta... (ríe)

E: y en ¿qué lugares se ha desempeñado profesionalmente?

P: mientras no me titulaba aun partí trabajando con permiso ministerial en Escuelas de Lenguaje como San Clemente y Papelucho, luego trabajé en el área de audición en el Instituto de la Sordera y en el Colegio La Purísima, en este último me quede muchos años, allí trabajaba bajo el método oralista con los niños sordos y un día conocí el método auditivo

oral y vi que uno de los lugares que lo ponía en práctica era INSERTA, ahí me interese, postule y finalmente quede trabajando... acá en INSERTA fue donde luego se me abrió la oportunidad de trabajar en Colegios en Proyectos de Integración y ahí trabaje en un PIE en Recoleta y actualmente en un PIE en Ñuñoa.

P: y ¿cuántos años lleva trabajando en INSERTA?

P: en el año 1997 comencé a trabajar en INSERTA, llevo aproximadamente dieciocho años... mucho tiempo (ríe), casi desde que se fundó y abrió el centro

E: y, ¿en qué área se desempeña?

P: brindo apoyo educativo en el área de audición y en la de aprendizaje, sin embargo en ambas trabajo con la mirada de desarrollar habilidades cognitivas

E: y dentro de su rol en Inserta, ¿qué funciones le competen?

P: el diagnóstico y el desarrollo del plan de trabajo, lo que contempla las intervenciones por sesiones, en conjunto con los demás profesionales.

E: y ¿cómo comenzó a conocer la propuesta teórica de Reuven Feuerstein?

P: la propuesta de Feuerstein la conocí acá en INSERTA... Feuerstein es uno de los pilares que sustenta la visión del centro, trabajando acá empecé a conocer la propuesta... en ese tiempo nos vinieron a hacer muchas capacitaciones en esa área, Nancy Zamorano recuerdo fue una de las profesionales que nos asistía y capacitaba en Feuerstein... cuando yo partí acá comencé trabajando únicamente en la línea auditiva, pero luego se me abrió la posibilidad de trabajar también en el área de aprendizaje y fue allí cuando comencé a asistir a las capacitaciones que se brindaban sobre el tema, porque esta es una propuesta transversal, que sirve para toda persona ligada a la pedagogía en sí, sea del área que sea.

E: y ¿tuvo alguna formación más formal en la propuesta o solo consistieron en capacitaciones?

P: yo no he hecho formalmente el Curso de Programa Cognitivo y Experiencia de Aprendizaje Mediado que se imparte en universidad Diego Portales, solo me especialice a través de las capacitaciones internas que vinieron a hacer a INSERTA donde nos explicaron la teoría, el material, los instrumentos, etc. y también en capacitaciones que fue a hacer un

equipo de profesionales de la Universidad Diego Portales al colegio de Recoleta en donde trabaje.

E: entiendo... y hace aproximadamente ¿cuánto tiempo lleva ejerciendo su rol docente bajo esta propuesta?, ¿cómo ha sido esta experiencia de profesora mediadora en INSERTA?

P: alrededor del año 2000 yo conocí esta propuesta, la fecha exacta no la recuerdo, pero alrededor de ese año comencé a interiorizarme en lo que es la modificabilidad cognitiva, la experiencia de aprendizaje mediado... porque en ese año ya estaba trabajando en el PIE de recoleta y en INSERTA, y comencé a capacitarme en Feuerstein en ambos lados y en paralelo... recuerdo que en un principio acá en el centro el área de aprendizaje estaba más enfocada en entregar refuerzo y apoyo pedagógico, y paulatinamente se fue incorporando esto de trabajar habilidades cognitivas y estrategias de pensamiento... y la experiencia en si ha sido buenísima, es una mirada completamente diferente del aprendizaje y yo siento que conocer esta propuesta me permitió ver y valorar a los niños desde una perspectiva diferente, mucho más positiva e integral

E: entiendo...

<p><u>Ítem I:</u> Preguntas dirigidas hacia el significado que atribuyen las educadoras del Centro INSERTA a su rol como mediadoras en el desarrollo de funciones cognitivas y estrategias de pensamiento desde la Teoría de Modificabilidad Cognitiva.</p>
---

E: En base a lo que ya me ha comentado entiendo que su forma de conocer esta propuesta fue a través de INSERTA... (¿Cómo nace esta inquietud por conocerla, formarse y posteriormente hacerla parte de su hacer pedagógico?

P: claro, como te comentaba el conocimiento de la propuesta en si comenzó en INSERTA, antes nunca había escuchado de ella... yo recuerdo haber trabajado mucho tiempo como profesora ceñida a lo que en la universidad me enseñaron, lo esencial sobre teorías de aprendizaje, metodologías, etc. pero nunca conocí a Feuerstein, fue acá cuando se me abrió esa nueva puerta de conocimiento de la cual estoy muy agradecida

E: y cuando comenzó a estudiar sobre la propuesta teoría de Feuerstein, ¿le hizo sentido?, ¿era lo que usted esperaba?

P: me hizo sentido totalmente... yo creo que se me abrió un mundo nuevo... cuando comencé a entender el contexto desde donde surgió la teoría y todas las bases que sustentaban que el niño puede ser modificado a través de la experiencia, me di cuenta que tenía sentido... y en la práctica misma uno se va dando cuenta que es factible, que hay cambios y hay modificación, por ende no era algo ajeno a la realidad... y es ahí donde yo le di la importancia al rol de mediador, entendiendo que uno es capaz de provocar cambios en sus estudiantes, eso lo encontré súper potente

E: entiendo.... y en sus propias palabras, ¿qué significado le atribuye a la propuesta de Feuerstein? ¿qué opinión le merece?

P: yo creo que ha sido súper importante y fundamental, siento en lo personal que para poder llevar a cabo este rol de mediador es súper importante poder establecer un vinculo con el estudiante, si no logras establecer un vinculo inicial potente con los niños es difícil poder ser un mediador eficiente, teniendo ese vinculo las posibilidades se abren por montón y es potente a todo nivel porque uno trabaja mediando en todo sentido, en el trabajo profesional con los niños pero también en otros ámbitos como de la vida diaria, es un estilo que te marca al relacionarte con los colegas, con la familia, trasciende los contextos...

E: y en relación al conocimiento, a las habilidades incorporadas y a la experiencia adquirida desde esta formación durante estos años, ¿cómo entiende usted este rol de profesor mediador dentro del aula? ¿cómo lo podría definir?

P: yo creo que lo definiría como un facilitador, en el fondo siento que desde este vinculo que se establece uno puede ir facilitando muchas cosas, haciendo consciente al niño de sus procesos... uno va facilitando y va guiando el aprendizaje entregándole un sentido... con el tiempo me he dado cuenta que independiente del niño con cual se esté trabajando y de las necesidades o dificultades que este tenga el estilo de mediar no cambia, si cambian los objetivos tal vez, pero mi estilo de abordar la situación de aprendizaje sigue siendo el mismo

E: entiendo... y ¿qué relaciones ha podido ir estableciendo conforme ha pasado el tiempo entre la teoría y la práctica de la misma?

P: mira súper patudamente digo esto, porque no tengo los estudios ni la certificación, pero desde mi experiencia siendo que esta teoría es súper potente pero lo de segmentar las habilidades cognitivas por fases me hace un poco de ruido en el sentido de que se fragmentan... es decir, yo siento que cuando hay una dificultad esta se manifiesta en todos

los ámbitos, el segmentar en fases las habilidades aun no me calza, pero tal vez es porque me faltan los estudios profesionales para poder entenderlo mejor y determinar en qué medida se cumple... pero en mi practica, no he evidenciado que segmentar en fases sea lo más optimo, a mi me hace sentido algo mas integral...

E: y dentro de este mismo tema y bajo su opinión personal ¿a qué le llamaría Experiencia de Aprendizaje Mediado y como está se lleva a la sala de clases?

P: lo que yo entiendo es que es una situación en la que uno como profesor le presenta al estudiante algún desafío o actividad donde tengan que poner en práctica alguna habilidad cognitiva, y la interacción que yo establezca con el este hecha de tal forma que pueda estimular y potenciar dicha habilidad, siendo una guía, un apoyo... y entregándole sentido y significado a lo que está aprendiendo... así uno los va haciendo consciente a ellos de sus logros y se va evidenciando la modificación... para mi es súper importante que los niños entiendan que lo que trabajamos acá tienen una utilidad fuera, en el colegio o en su vida diaria, que no se trata solo de jugar o resolver una guía, sino que sepan que a través de ello están aprendiendo

E: entiendo...

P: y se relaciona a la diversidad de niños, a la hora de pensar en una situación de aprendizaje, se consideran como factores importantes la edad y las necesidades, puede que cambie el vocabulario que uno utilice, la disposición corporal, el material que se utilice, pero la esencia en el estilo de mediación y la forma de Intencionar el aprendizaje es la misma... por ejemplo, me pasa mucho que los niños pequeños les cuentan a sus papás que en la sesión jugamos, si, es verdad, jugamos y lo pasamos bien, pero ¿porque? ¿qué hay detrás de eso? Claramente hay un aprendizaje, hay una o varias habilidades que se están trabajando y que se podrán poner en práctica afuera en la el contexto donde sea que se desenvuelvan los niños

E: y acá en INSERTA, ¿qué elementos considera a la hora de diseñar una sesión entendiéndola como un espacio en donde surgirá una experiencia de aprendizaje mediado?

P: yo parto considerando el diagnostico y plan de trabajo, ya que en el pesquisamos cuales son las necesidades, en base a eso enfoco todo mi trabajo, desde ese escenario planifico y diseño las sesiones, y también voy evaluando que juegos puedo utilizar y como combinarlo a la vez con el reforzamiento escolar dependiendo del curso en el cual se encuentre el niño...

eso es súper importante, combinar el juego con el contenido escolar, equilibrar en la utilización de ambos como excusa para trabajar las habilidades de base

E: entiendo...

P: es por eso que yo voy continuamente anotando en mi libreta personal como están los chiquillos, que material utilizamos, que objetivos trabajamos, cuales están logrados, cuales no... ese registro me permite no perderme en el proceso, es un recurso súper importante para mí, y lo tengo disponible cuando quiera para hacer un informe, por ejemplo

E: y ¿qué aspectos considera a la hora de planificar o diseñar una sesión? ¿Cuáles serían los más relevantes de valorar?

P: el vínculo de todas maneras es fundamental, si uno partiera trabajando solo con guías u otro material en hoja que aluda al contenido escolar es súper difícil poder generar un vínculo estable y cercano, hay niños que se ponen mucho más resistentes a actividades en hoja por el hecho de sentirse evaluados... en cambio el juego permite tener una disposición distinta, les permite disfrutar y eso va fortaleciendo el vínculo

E: y ¿usted siente que este rol mediador trasciende a cualquier contexto en donde se desempeñe como educadora?

P: si, de todas maneras, mi forma de abordar las clases es igual aquí y en el colegio, claramente son contextos diferentes que te permiten trabajar de una forma diferente, aquí tengo como opción utilizar el juego como material, en la escuela muchas veces eso no está permitido, hay factores diferentes como la distribución de los tiempos y la cantidad de niños, pero yo en lo personal trato de adaptarme y mantener el mismo estilo, darme el tiempo para corregir, preguntar y reflexionar... en lo personal o siento que eso lo he interiorizado de buena forma, no puedo decirte que soy una mediadora como tal porque no tengo la certificación del curso, pero yo trato en mi práctica de adherirme lo que más pueda a lo que plantea la propuesta, considerando las habilidades en juego, los criterios de mediación, etc., mantener un estilo interrogativo constante que los haga conscientes de sus errores y sus posibilidades, de animarlos a que pueden rendir más, de acompañarlos en el proceso...

E: entiendo, profundizando en la pregunta anterior, personalmente ¿cómo intervienen los criterios de mediación en las experiencias de aprendizaje mediado?,

P: yo creo que la trascendencia es súper importante, que los chiquillos sepan que esto que hacemos y trabajamos acá va a servirles para algo afuera, que son conocimientos y aprendizajes que van a aplicar en otras situaciones... muchos de los niños episódicos se quedan con que acá solo desarrollan un juego y nada más, y por eso es importante estar constantemente haciéndolos conscientes de la importancia que esto va a tener afuera, o para que les va a servir, y también que se vayan dando cuenta de las habilidades que van poniendo en práctica en cada actividad... ese es como el meta-aprendizaje, hacerlo reflexionar sobre su propio aprendizaje, eso es potente... yo creo que la trascendencia es el criterio que a mí más me hace sentido y uno de los más importantes

E: ¿algún otro que sienta usted es relevante y le dé sentido a su quehacer pedagógico?

P: la mediación del significado también es potente, y se relaciona con la trascendencia, con la importancia personal que cada niño puede brindarle a su aprendizaje, es potente poder hacer que esto tenga una razón de ser... esos me identifican en lo personal... a veces siento que hay instancias en donde me enfoco más en trabajar una habilidad o contenido en sí, depende de los niños, con algunos niños me pasa que es súper natural mediar el significado y la trascendencia, pero con otro no, y creo que ahí influye mucho el perfil de aprendizaje de cada niño... pero en general siempre trato de estar haciéndolos reflexionar y para que estén conscientes de su proceso también...

E: entiendo...

P: independiente de los objetivos que yo esté trabajando con cada niño, trato de trabajar las habilidades y poner en práctica los criterios tanto en el juego como en actividades de reforzamiento escolar, me voy adaptando, porque toda actividad en el fondo es una excusa para desarrollar el pensamiento

E: a partir de todo lo experimentado en su hacer pedagógico desde este rol mediador, podría definir ¿Cuál es el perfil de un profesor bajo esta mirada de mediador de aprendizajes? ¿Qué características debería tener un profesor para ser un mediador?

P: con el tiempo he aprendido que tener disposición es fundamental, y también ser positiva, paciente y empática, respetar los tiempos y el estilo de aprendizaje de cada niño; mediar no es sencillo, hay que estar atento a todo, siguiendo todos los procesos

E: esta sería la última pregunta del primer ítem, y se relaciona con el hecho de mediar para favorecer el desarrollo de procesos y habilidades cognitivas. ¿Qué opinión le merece a usted la relación existente entre desarrollo cognitivo y aprendizaje?

P: claro que hay una estrecha relación entre desarrollo cognitivo y aprendizaje... el desarrollo cognitivo es el motor del aprendizaje, una depende de la otra y viceversa... no me imagino otra postura que no relacionara ambos aspectos, sería insólito... cuando yo estudie mi carrera, mi línea eran las dificultades de lenguaje y audición, luego con el tiempo yo empecé a conocer el área de aprendizaje y fue allí cuando se me abrió un mundo, porque comencé a entender algo que es trasciende a cualquier especialidad, lo cognitivo es general a todo, en toda carrera de pedagogía deberían brindar una base fuerte de todo lo que es el área cognitiva

E: y en relación al significado que le atribuye al desarrollo cognitivo, ¿qué importancia tiene este para usted?

P: yo creo que es súper importante porque el desarrollo cognitivo influye en el desempeño humano, a todo nivel y en todo ámbito; la teoría de Feuerstein toma como base el desarrollo cognitivo y a mí me hace sentido absolutamente, así como también la posibilidad de ir modificando estructuras a nivel mental con el solo hecho de generar instancias y actividades que intenciones habilidades cognitivas, y también modifica la biología de la persona, a través de la mediación es posible mejorar el desempeño cognitivo, eso lo encuentro fantástico, el ir aprendiendo a través de la mediación...

**Ítem II:** Preguntas dirigidas a las estrategias metodológicas/formación didáctica que las educadoras destacan en su rol como mediadoras de funciones cognitivas y estrategias de pensamiento desde la Teoría de Modificabilidad Cognitiva

E: La invito a seguir con la segunda parte de la entrevista, la cual tiene relación con un punto netamente pedagógico que se relaciona con la aplicación didáctica de esta propuesta... Desde su formación como docente mediadora, ¿Cómo ha llevado a la práctica en el aula los postulados de esta propuesta?, es decir, ¿cómo es posible bajar toda esta propuesta teórica al aula?

P: con respecto a esta pregunta tengo que hacer una pequeña diferente, cuando yo trabajo en aula los tiempos y el espacio son súper acotados y no permiten poder poner en práctica

todo lo que amerita una experiencia de aprendizaje mediado, en los PIE uno está para apoyar al profesor de aula regular por ende no tiene la posibilidad de diversificar en material o actividades porque debo ceñirme a lo que él propone en su planificación; en cambio acá en INSERTA tengo el espacio para poder hacer un trabajo mucho más personalizado en donde utilizo diferente material, actividades, etc. que me permiten potenciar habilidades a través de un estilo particular de mediación, que se diferencia más que nada por el tipo de pregunta, es un estilo interrogativo que permite hacer más conscientes y reflexivos a los niños; el poder hacer pausas y esperarlos, eso es clave, mi lema es: mirar, pensar y responder... otorgar tiempos para pensar es clave, y eso tienen relación por ejemplo con reducir la impulsividad, ¿se entiende?

E: si

P: acá en el centro tengo muchas más posibilidades de utilizar diferentes estrategias para cumplir un mismo objetivo, en cambio en escuela debo ceñirme a la rutina, a los tiempos que ya están establecidos, en cambio acá no, acá puedo diversificar en material y estrategias... yo siento que el sello en el área de estrategias y metodología, es el estilo interrogativo, seguir el proceso haciendo constantes preguntas es clave

E: y en el contexto de INSERTA, ¿las estrategias metodológicas que utiliza como docente van relacionadas con las habilidades cognitivas que se pretenden trabajar?

P: si, claramente, se relaciona con todo lo que he dicho anteriormente, esa es la idea, mediar para el desarrollo de todas aquellas habilidades cognitivas descendidas y es ahí cuando uno usa diferentes estrategias

E: y usted ¿siente que hay algún cambio entre la formación didáctica que le entregaron en la universidad como docente, a lo que utiliza hoy en día desde la propuesta de Feuerstein?

P: si, siento que tengo una mirada diferente, un sustento mucho más amplio en cuanto a teoría y experiencia, que me permite evaluar cual es la mejor forma de abordar e intervenir con cada niño dependiendo de sus necesidades.

**Ítem III:** Preguntas dirigidas hacia los aportes que las educadoras refieren haber incorporado en su práctica pedagógica como consecuencia de la formación y capacitación en la Teoría de Modificabilidad Cognitiva.

E: Ahora comenzare con la tercera y última parte de la entrevista, que tiene relación con los aportes que usted considera haber incorporado en su práctica pedagógica como consecuencia del conocimiento y la formación en esta propuesta... En base a su experiencia personal y profesional ¿Cuáles considera han sido los aportes incorporados a su formación producto del conocimiento y formación en esta propuesta?

P: el conocer teoría ha sido súper importante como enriquecimiento profesional, todo curso permite que uno adquiera un conocimiento, pero siento que conocer esta propuesta ha sido más potente, es más que un conocimiento que se puede poner en práctica en el contexto escolar, es un conocimiento para la vida en general y en todo ámbito, profesional y personal...

E: entonces eso ha sido un impacto importante en su práctica pedagógica desarrollada hasta hoy, ¿y en lo personal? ¿Qué me podría decir en relación a los aportes o repercusiones en el ámbito personal?

P: el hecho de haber conocido la teoría me hizo cuestionarme y evaluarme a mí misma, en relación a las habilidades en las uno puede estar fallando, exigiéndome y poniendo en práctica las mismas habilidades que trabajo con los niños... ahora estoy mucho más consciente de reflexionar, he cambiado yo como persona y eso lo aplico con mis niños...

E: y a partir de su experiencia, ¿Cuáles cree han sido las repercusiones en su rol de educadora como consecuencia de esta visión mediadora?, es decir, ¿Cómo fue evolucionando su rol docente a partir de esta visión y cuáles han sido los cambios que ha visualizado en su práctica pedagógica a partir de los conocimientos de esta propuesta?

P: claramente ha habido un cambio desde que conocí la propuesta de Feuerstein y desde que comencé a considerarla en mi práctica, he notado una evolución, siento que tener esta propuesta a la base te diferencia como profesor en el sentido de tener una visión distinta de los niños, del aprendizaje, del desarrollo, una visión positiva en relación a considerar que si son capaces de obtener logros independiente de las dificultades que tengan y de no etiquetarlos en base a sus debilidades, en decir, que todos pueden ser capaces de modificarse... ahora tengo una mirada distinta, ya no veo las cosas igual que antes, esto igual a sido paulatino, en el transcurso de los años me he ido dando cuenta que si es posible la modificación, sobre todo cuando comparo el cómo llega un niño y el cómo se va, es potente...

E: En general y para dar cierre a esta entrevista me gustaría conocer su opinión en relación a cómo valora su experiencia profesional situada en esta propuesta, una propuesta innovadora poco considerados hasta hoy en las instituciones de educación... ¿Cuáles serían las fortalezas, oportunidades, debilidades y desafíos que en ello encuentras?

P: en relación a las fortalezas he mencionado varias, pero creo que lo principal ha sido el cambio de visión que provoqué en mí la teoría, y también el poder incorporar el estilo interrogativo en mi quehacer educativo diario, eso me hace actuar y tener una disposición distinta, las clases tienen otra mirada... incluso a veces mis colegas que son educadoras de párvulos me mencionan que yo estoy atenta a cosas que en ocasiones para ellas pasan desapercibidas, y es ahí cuando yo le tomo el peso a lo importante que es en nuestra labor hacer pensar a los estudiantes... yo ahora estoy más consciente de hacer reflexionar a mis niños, quizás no lo hago siempre, pero lo tengo en consideración, porque soy una mediadora para mis niños, entonces necesito estar consciente de eso...

E: y ¿dentro de las debilidades?

P: creo que las debilidades se relacionan con el hecho de no tener el perfeccionamiento formal, es decir, de no haber hecho el PEI, al principio, cuando comencé a poner en práctica los postulados de la teoría no me sentía con la seguridad para hacerlo, tenía dudas, y en ocasiones había vacíos en relación a cómo abordar las habilidades, pero poco a poco fue avanzando con la ayuda y el apoyo de mis colegas... claramente esa es una debilidad.... Si fuera rigurosa no podría decir que soy una mediadora porque me falta la certificación, pero trato de hacer lo que puedo y de la mejor forma

E: y ¿oportunidades?

P: la principal oportunidad que me brinda esta propuesta es tener una visión distinta y también de provocar en mí la necesidad de irme perfeccionando en esta línea, quizá aun no lo puedo hacer formalmente, pero tengo la intención y me preocupo de buscar ayuda en mis colegas y leyendo documentos que me vayan actualizando, acá en INSERTA la Karina es mi par, ella maneja mucho de teoría y me orienta cuando lo necesito... en la medida que he ido conociendo más, me dan ganas de seguir aprendiendo

E: entiendo... y ¿qué desafíos considera usted le quedan por enfrentar?

P: mi desafío es hacer el curso de modificabilidad cognitiva y experiencia de aprendizaje mediado en la universidad Diego Portales, el PEI... me encantaría poder hacerlo, no he podido únicamente por tiempo y por costo... pero si más adelante se brindara la oportunidad lo haría de todas formas, para poder hacer un cierre

### Cierre

E: bueno, hemos finalizado la entrevista, en primer lugar agradezco profundamente su participación y colaboración con esta investigación, en lo personal para mí es sumamente importante contar con esta información ya que no solo enriquece el estudio que estoy realizando sino que también mi formación profesional como educadora.