



Université Oran 2
Mohammed Ben Ahmed
Faculté des Langues étrangères
Département d'espagnol

Thèse

Pour l'obtention du diplôme de Doctorat en Sciences
En Langue Espagnole

**Mediación educativa
Estudio etnográfico en el ámbito escolar argelino**

Présentée et soutenue publiquement par :
Mme: Nebia ZAHAF

Devant le jury composé de :

Professeur: Zwawi CHOUCHA	Université Oran 2	Président
Dr: Lahouaria NOURINE ELAID	Université Oran 2	Rapporteur
Professeur: Mokhtaria ZAOUI	Université Oran 1	Examinatrice
Professeur: Ouissem TOUHAMI	Université Oran 1	Examineur
Dr: Hafédha SAHARI	Université de Tlemcen	Examinatrice
Dr: khalida TOUIL	Université Oran 2	Examinatrice

Année: 2020-2021

Médiation éducative étude ethnographique dans le contexte scolaire algérien

Résumé : Notre recherche couvre l'éducation et de la formation de l'enseignant de manière générale et de celle de l'enseignant des langues de manière particulière, car le devoir éducatif de ce dernier ne le limite pas à un simple éducateur, à un guide ou à un responsable de l'apprentissage de l'élève mais lui insigne du point de vue pédagogique le rôle du médiateur de savoir et de connaissances. Cela constitue l'énigme et la clé en même temps de notre préoccupation dans ce domaine.

Quelles sont donc les caractéristiques de ce type d'enseignant ? Quel est son rôle ? et quelles sont ses particularités pédagogiques au sein de son entreprise éducative ? Ces questions et d'autres sont posées comme modèle afin d'interroger le milieu éducatif où l'élève est confronté à des obstacles et à des problèmes liés à son apprentissage de la langue. De ce fait nous nous sommes basés sur deux types d'études :

- **Etude théorique :** ayant comme objectif de souligner les particularités de l'enseignant médiateur, son rôle, sa formation pédagogique,...

- **Etude pratique :** qui est une étude ethnographique effectuée sur terrain à travers laquelle nous avons analysé le milieu éducatif de deux classes de cinquième année primaire où nous avons pu cerner les problèmes et les difficultés d'apprentissage, les analyser et les catégoriser selon les données.

Nous avons aussi appliqué ce que nous avons supposé comme solution adéquate à ce milieu éducatif ; et qui se traduit dans la nécessité d'adopter la médiation dans ce genre d'apprentissage que nous considérons comme la meilleure méthode pédagogique utilisée pour cerner les problèmes dont souffre l'apprenant au sein de l'établissement. De ce fait, nous avons proposé un paradigme de médiation applicable dans des situations similaires.

Mots clefs : cognition ; étude ethnographique ; paradigme de médiation ; formation pédagogique ; Difficultés d'apprentissage.

The Educational Mediation An ethnographic study within the algerian instructional context

Abstract: Our scope of investigation covers the education sciences and teacher's formation in general, and language teacher in particular. Therefore, the instructor is mainly considered as the source of knowledge without necessarily being in possession of an official pedagogical formation. Nowadays, educational scientists have spared no efforts in assisting the teacher to acquire a new façade. Thus, this latter has become a mediator of knowledge by employing new pedagogical strategies and techniques of such mediation. The present research work is comprised of two parts:

Theoretical Part: it includes three chapters which are entirely based on an overview of literature with relation to the mediator, his role, qualities, and all related pedagogical background.

Practical Part: through an ethnographic field study; in order to scrutinise the instructional context; two fifth grade classes in a primary school are put under the test, from which learning difficulties are identified and extracted to be analysed and classified in accordance with the provided data. Last but not least, the present investigation is concluded with an adequately appropriate solution as a pedagogical remedy for the appointed hindrances in such a scholastic and pedagogical setting. A schematic paradigm is proposed accordingly for instructional betterment.

Key words: cognition; ethnographic study; paradigm of mediation; teacher training ; Difficulties learning.

الوساطة التربوية دراسة إثنوغرافية في الوسط المدرسي الجزائري

ملخص: يتجلى موضوع بحثنا في مجال التربية وتكوين المعلم بصفة عامة، ومعلم اللغات بصفة خاصة، فالواجب التربوي للمعلم لا يقتصر على كونه المربي والمرشد والمسؤول على تعليم التلميذ بحيث من الناحية البيداغوجية يتوجب عليه أن يكون الوسيط للعلم والمعرفة، هذا الأخير هو لغز ومفتاح في أن واحد لدراسنا في هذا المجال، فما هي ميزات هذا النوع من المعلم؟ ما هو دوره؟ وسماته البيداغوجية في المؤسسة التربوية؟ هذه الأسئلة وأخرى طرحناها ربما كنموذج لمعاينة الوسط التربوي، أين يعاني التلميذ من مشاكل وصعوبات في التعلم، ومن أجل هذا تطرقنا إلى نوعين من الدراسات:

أ- دراسة نظرية: نهدف من خلالها إلى استخراج ميزات المعلم الوسيط، دوره، سماته، تكوينه البيداغوجي... إلخ

ب- دراسة تطبيقية: نقصد بها دراسة ميدانية إثنوغرافية بحيث قمنا من خلالها بتحليل الوسط التربوي لقسمين من السنة الخامسة ابتدائي، أين استطعنا استخراج مشاكل وصعوبات التعلم، ثم قمنا بتحليلها وتصنيفها حسب المعطيات.

وفي الأخير، قمنا بتطبيق ما افترضناه حلا مناسباً لهذا النوع من الوسط التربوي، واستخلصنا على أن المعلم الوسيط هو أفضل حل وأنسب طريقة بيداغوجية لمعالجة الصعوبات والمشاكل التي يعاني منها المتعلم في المؤسسة، لذا اقترحنا نموذج تصميمي على شكل هندسي لحل هذا النوع من الإشكالات.

الكلمات الافتتاحية: الإدراك المعرفي، دراسة إثنوغرافية؛ نموذج الوساطة و تكوين المعلمين صعوبات التعلم.

Dedicatorias

A toda mi familia

A mi esposo: Ahmed

A mis padres, hermanos(as)

Especialmente a mis queridos niños: Manel, Acil, y Safouane

Agradecimientos

En primer lugar, me gustaría dar las gracias a Allah por haberme ofrecido la voluntad y la capacidad para conseguir mi objetivo y realizar esta tesis, agradezco también a mis queridos padres, a mi cariñosa madre que para mí, ha hecho muchos ruegos y suplicas a Dios para que me ayude en los momentos difíciles, a mi querido padre por haber estado siempre a mi lado apoyándome siempre con el fin de seguir siempre hacia adelante.

Mil gracias a mi directora de tesis, la doctora Lahouaria NOURINE ELAID quien ha dirigido mi tesis, aunque ha sido su trabajo es mi directora de mi trabajo de investigación, sin embargo, me ha apoyado muchísimo, criticándome severamente en cada momento no para desesperarme sino para formarme como una futura investigadora tan paciente y luchadora en la vida. Agradezco también a todos los miembros del tribunal por haber dedicado el tiempo para leer y evaluar mi modesta tesis doctoral.

Gracias a todos quienes me conocen, quienes me han animado por palabra, sonrisa, mirada,... Gracias.

Cuadro de siglas empleadas

DAP: Desarrollo de Aprendizaje Prójimo

EAM: Experiencia de Aprendizaje Mediado

FCD: Funciones Cognitivas Deficientes

Input: Fase de entrada de la información del acto mental

LPAD: Learning Potencial Assesment Devise (evaluación dinámica de la progresión al aprendizaje)

MC: Mapa Cognitivo

MCE: Modificabilidad Cognitiva Estructural

MCP: Memoria a Corto Plazo

MLP: Memoria a Largo Plazo

MS: Memoria Sensorial

OP: Operación

OR: Orientación

Output: Fase de respuesta del acto mental

PA: Paradoja de Aprendizaje

PEA: Proceso de Enseñanza/Aprendizaje (iniciativa personal)

PEI: Programa de Enriquecimiento Instrumental

PM: Paradigma Mediacional

SNC: Sistema Nervioso Central

TDAH: Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad

ZDP: Zona de Desarrollo Prójimo

Nota: Todas las siglas empleadas en este trabajo; son siglas reconocidas científicamente excepto la sigla del PEA es una iniciativa personal.

Índice General

Introducción general.....	01
----------------------------------	-----------

Primera parte: Teoría

Primer Capítulo: Panorama conceptual e histórico de las ciencias de educación y pedagogía.

Introducción.....	07
1. Historia y desarrollo de la educación.....	07
2. Definición de las ciencias de educación.....	10
2.1. Características de las ciencias de educación	11
2.2. Objetivo de las ciencias de educación.....	14
2.3. Clasificación de las ciencias de educación	17
3. Historia y desarrollo de la pedagogía.....	19
3.1. Definición del concepto de la pedagogía.....	21
3.2. Desarrollo de la pedagogía.....	22
3.3. Tendencias pedagógicas.....	29
3.3.1. Pedagogía autogestionaria.....	30
3.3.2. Pedagogía liberadora.....	31
3.3.3. Pedagogía operatoria	32
3.3.4. Pedagogía conceptual.....	33
4. Relación entre la pedagogía y las ciencias de educación	35
Conclusión.....	42

Segundo Capítulo: Sentido de la mediación y perfil del profesor mediador

Introducción.....	43
1. Mediación pedagógica.....	43
1.1. Sentido y significado de la mediación.....	44
1.2. Teoría de mediación según Lev VYGOTSKY.....	48
1.2.1. Paradoja del Aprendizaje.....	50
1.2.2. Zona de Desarrollo Próximo.....	52
1.3. Teoría de mediación según Reuven FEUERSTEIN.....	57
1.3.1. Experiencia de Aprendizaje Mediado.....	58
1.3.2. Programa de Enriquecimiento Instrumental.....	60
1.3.3. Mapa Cognitivo.....	63
1.3.4. Paradigma Mediacional.....	65
2. Profesor mediador.....	66
2.1. Perfil del profesor mediador.....	69
2.2. Actitudes y comportamientos del profesor mediador.....	79
2.3. Formación profesor mediador.....	79
2.4. Funciones del profesor mediador.....	81
3. Mediación cognitiva.....	84
3.1. Características fundamentales de la mediación.....	87
3.2. Criterios de la mediación.....	91
3.3. Evaluación de la mediación.....	98
3.4. Aportaciones de la mediación.....	99
Conclusión.....	103

Tercer Capítulo: Teorías de inteligencia y Dificultades de aprendizaje.

Introducción.....	104
1. Procesamiento de la información.....	104
1.1. Memoria sensorial	107
1.2. Memoria a corto plazo	108
1.3. Memoria a largo plazo	111
2. Inteligencia y habilidades cognitivas.....	114
2.1. Teorías factoriales de inteligencia.....	115
2.1.1. Teorías de los dos factores de Spearman.....	115
2.1.2. Habilidades mentales de Thurstone	116
2.1.3. Modelo de estructura del intelecto de Guilford.....	116
2.1.4. Teoría de los tres estratos de la inteligencia de Carrol.....	117
2.2. Teorías basadas en la inteligencia como proceso	117
2.2.1. Teoría triarquica de la inteligencia de Sternberg.....	117
2.2.2. Teoría de las inteligencias múltiples de Gardner.....	119
2.2.3. Teoría del desarrollo cognitivo de Jean Piaget.....	120
3. Dificultades de aprendizaje.....	124
3.1. Concepción de dificultades de aprendizaje.....	124
3.2. Modelos y teorías de dificultades de aprendizaje.....	128
3.2.1. Corriente organicista.....	130
3.2.2. Corriente ambientalista.....	137
3.2.3. Corriente integradora.....	141
4. Clasificación de teorías cognitivas de dificultades de aprendizaje.....	144
4.1. Teorías de aprendizaje específicas.....	144
4.2. Teorías de aprendizaje genéticas.....	146

5. Evaluación de las dificultades de aprendizaje.....	146
6. Intervenciones psicopedagógicas y orientaciones educativas.....	148
Conclusión.....	150

Segunda parte: Práctica

Primer capítulo: Metodología y técnicas de recogida de datos.

Introducción.....	151
1. Contexto educativo argelino	151
1.1. Contextualización de la problemática	152
1.1.1. Perspectiva cognitiva	153
1.1.2. Perspectiva social.....	156
2. Técnicas e instrumentos de recogida de datos.....	158
2.1. Observación	158
2.2. Entrevista	161
2.3. Cuestionario.....	161
2.4. Test Cognitivo psicométrico.....	162
3. Metodología etnográfica	163
3.1. Diseño etnográfico	164
3.2. Características de la etnografía	164
3.3. Fases de la etnografía	165
4. Evaluación de la etnografía	168
Conclusión.....	169

Segundo capítulo: Investigación etnográfica en el contexto educativo argelino.

Introducción.....	170
1. Metodología etnográfica.....	170
1.1. Selección del diseño.....	173
1.2. Observación no participante.....	174
2. Determinación de las técnicas.....	177
2.1. Entrevistas no estructuradas.....	179
2.2. Cuestionarios.....	180
3. Escenario de investigación.....	182
3.1. Observación participante.....	184
3.2. Determinación de los informantes.....	185
3.3. Selección de la muestra.....	187
4. Recogida de datos.....	188
4.1. Análisis e interpretación de los cuestionarios.....	189
4.2. Análisis e interpretación de las entrevistas.....	195
4.3. Procesamiento de la recogida de información.....	196
Conclusión.....	199

Tercer capítulo: Aplicación del estudio etnográfico en el ámbito escolar.

Introducción.....	200
1. Elaboración del informe etnográfico.....	200
1.1. Informe individual de caso nº 1.....	202
1.2. Informe individual de caso nº 2.....	203
1.3. Informe individual de caso nº 3.....	204
1.4. Informe individual de caso nº 4.....	205
1.5. Informe individual de caso nº 5.....	206
1.6. Informe individual de caso nº 6.....	207
1.7. Informe individual de caso nº 7.....	208
1.8. Informe individual de caso nº 8.....	209
1.9. Informe individual de caso nº 9.....	210

1.10. Informe individual de caso nº10.....	211
1.11. Informe individual de caso nº11.....	212
1.12. Informe individual de caso nº12.....	213
1.13. Informe individual de caso nº13.....	214
1.14. Informe individual de caso nº14.....	215
1.15. Informe individual de caso nº15.....	216
1.16. Informe individual de caso nº16.....	217
1.17. Informe individual de caso nº17.....	218
1.18. Informe individual de caso nº18.....	219
1.19. Informe individual de caso nº19.....	220
1.20. Informe individual de caso nº20.....	221
2. Elaboración del informe global	222
3. Aplicación de sesión de práctica docente.....	223
3.1. Aplicación de estrategias de mediación de la teoría de R.Feuerstein.....	225
3.2. Aplicación de estrategias de mediación de la teoría de L.Vygotsky	230
4. Evaluación de la práctica docente.....	232
4.1. Aplicación de estrategias de intervención psicopedagógica.....	237
4.2. Aplicación de estrategias de orientación educativa.....	240
5. Crítica e interpretaciones.....	242
Conclusión.....	244
Conclusión general.....	245
Bibliografía.....	250
Glosario.....	262
Anexos	

Introducción

general

Introducción General

Actualmente vivimos en un mundo donde se destacan términos relevantes a la realidad y con mayor importancia en el hecho de educar, enseñar y aprender. Éstos, definen y determinan el modo de vida de cualquier sociedad existente. Es evidente que la enseñanza y la educación constituyen un espacio rico de posibilidades para revelar el espíritu de la época, la educación está tan difundida que no falla en ninguna sociedad ni en ningún momento de la historia. En toda sociedad que sea, encontramos que el hombre se educa antiguamente, los pueblos primitivos carecían de maestros, de escuelas y doctrinas pedagógicas, sin embargo, educaban al hombre, aunque nadie tuviera la idea del esfuerzo educativo que espontáneamente la sociedad realizaba en cada momento. La educación existía antes como hecho y más tarde, se habla de pura acción planeada consciente y sistemáticamente en las sociedades civilizadas contemporáneas: *«después del pan, la educación es la primera necesidad de un pueblo»*¹.

El quehacer educativo corresponde actualmente al buen ejercicio de la profesión docente, porque se trata de ejercer un deber frente a una elite de la sociedad, esta última que sea los alumnos dentro del contexto educativo, donde se plantea preguntas no sobre qué el alumno aprende, es decir el contenido, sino preguntamos sobre: ¿qué podemos hacer para que aprenda? Es decir, su propia metodología aplicada. Sin embargo, el docente profesional es él quien tiene una competencia para educar, necesita conocer procedimientos especialmente adecuados que corresponden a las necesidades educativas.

El ámbito educativo es muy amplio ya la vez complicado, por ser diversificado y dinámico por su desarrollo continuo, las aportaciones de las ciencias de educación de las teorías psicológicas del aprendizaje, están siempre en vías del progreso. A través de este panorama diversificado, pretendemos subrayar un tema de gran importancia para los educadores, profesores, y que es la mediación educativa.

¹Traducción nuestra: « Après le pain, l'éducation est le premier besoin d'un peuple »¹ Danton. Citación tomada de: RIPERTR Pierre, (1993) Dictionnaire des citations de la langue française. Paris, PUF, P:95.

Introducción General

Nuestra tesis titulada: «Mediación educativa, estudio etnográfico en el ámbito escolar argelino», se refiere al estudio de la palabra mediación como clave en nuestra investigación, esta palabra alude al perfil del profesor mediador que sirve de intermediario entre el saber y el alumno en el triángulo pedagógico, es lo que llamamos: pedagogía de mediación en el ámbito educativo.

En cuanto al estudio etnográfico, pues se refiere al uso de la etnografía como método propiamente antropológico, y sociológico, que está introducido recientemente en el campo de las ciencias de la educación, con la apelación de: estudio etnoeducativo, por eso, existe pocos estudios realizados en este sector, de aquí surge el interés que nos ha animado para investigar nuestro tema de tesis.

Nuestra elección del presente tema, es debida a una investigación personal y una experiencia profesional en el campo de la educación, en la cual hemos notado fenómenos amenazadores que son el fracaso escolar y el suspenso de los alumnos. Estas anomalías nos han preocupado durante mucho tiempo, ahora bien, llega el momento para poner en evidencia nuestra preocupación a través de una investigación científica.

Su problemática se plantea de la siguiente manera: si las ciencias de la educación se desarrollan continuamente, y el quehacer educativo está siempre en su vía de aprovechar de estas aportaciones, pues, ¿cómo se justifica el fracaso educativo?, ¿Dónde reside el verdadero fallo del fracaso escolar?, ¿en el docente, en el aprendiz o en el sistema educativo de una sociedad dada?

Suponemos que el fracaso se explica desde el enfoque didáctico, es decir, para lograr un objetivo didáctico, es suficiente establecer los elementos del triángulo didáctico², además, adoptar una metodología que corresponde a las necesidades educativas del alumnado, sin darse cuenta al lado social, psicológico, cognitivo³ o meta-cognitivo⁴ de los aprendices. La didáctica reconoce el establecimiento de los tres elementos incluidos en el triángulo didáctico, sin embargo, no da importancia a las relaciones que lleva entre ellos.

² Se trata de un modelo sistémico de la didáctica fundamental para analizar y situar los tres elementos (alumno-maestro-saber).

³ Lo cognitivo, se explica por el estudio de los procesos mentales, analizándolos para saber cómo se percibe y organiza la información para llegar a un resultado.

⁴ Lo meta-cognitivo, es la capacidad del alumno en controlarse sus procesos cognitivos, tal como el transcurso del aprendizaje y evaluarlos logros obtenidos.

Introducción General

En este contexto, nuestro objetivo es proponer una diferente perspectiva educativa, que es mucho más pedagógica que psicopedagógica, porque está focalizada en la formación pedagógica del profesorado. A través de este trabajo, deseamos abrir un panorama a intereses, cuestiones y consideraciones educativas como, por ejemplo: buscar estrategias y técnicas para la formación del profesorado, para la buena asimilación del saber, con el fin de enfrentar el fenómeno del fracaso escolar.

La formación del profesorado es la que responde a los retos y desafíos de la educación, es sabido, que el contexto educativo es tan rico de las aportaciones de las ciencias de la educación, pero la pedagogía no sabe aprovechar de este desarrollo en la práctica docente.

Hoy día, el ámbito educativo en nuestra sociedad, conoce el fenómeno del fracaso escolar, se nota desde las primeras fases del proceso de aprendizaje (en la escuela primaria). Las familias incluso los padres, intentan afrontar a este fenómeno, mediante las clases en escuelas privadas, con el fin de tener un buen rendimiento escolar para sus hijos. Este fenómeno es debido a muchos factores: las circunstancias sociales y familiares y otra por lo cognitivo del aprendizaje y otro por lo metodológico de la enseñanza, etc. Podemos añadir a éstos la carencia pedagógica del profesorado, considerando que el buen profesor, es él quien sabe aprovechar del desarrollo de las ciencias de educación y aplicarlo en su metodología de enseñanza.

Se pone en evidencia que el niño (el educando) no es culpable de este fracaso, esto no significa que es totalmente irresponsable de su rendimiento escolar, porque posiblemente que el gran fallo y la mayor culpa están en la mala formación pedagógica del profesorado. La siguiente cuestión se plantea desde el punto de vista pedagógico, que corresponde a la formación del profesorado, de hecho, consideramos que el buen docente tiene que ser el mágico mediador (intermediario) del saber, mediante el uso de las estrategias y técnicas pedagógicas, las intervenciones psicopedagógicas y las orientaciones educativas para la buena transmisión del saber.

Introducción General

Para llevar a cabo nuestra investigación, tanto la parte teórica como la práctica, nos hemos enfrentado a obstáculos como: la traducción, de manera que todas las obras del autor L.Vygotsky han sido traducidas del ruso original al castellano, y la mayoría de los traductores de la obra vygotskiana reconocían la mala interpretación de las concepciones de dicho autor, y no han llegado hasta ahora a captar las verdaderas consideraciones de sus obras. En la parte práctica, hemos encontrado dificultad en ejercer nuestra práctica en situaciones educativas, pues ha sido muy difícil descubrir niños escolarizados con problemas o dificultades de aprendizaje, usando la observación como la primera fase para experimentar nuestra problemática, todo eso se debe a la carencia del material y de los aparatos de detección.

En este presente trabajo de investigación, nos hemos apoyado teóricamente sobre dos diferentes teorías: una social y otra cognitiva, así que, por una parte, mencionamos la teoría de la actividad social de Lev VYGOTSKY, para explicar el papel del docente mediador como agente social en el proceso de aprendizaje del alumnado, y por otra parte, mencionamos la teoría del profesor Reuven FEUERSTEIN, con el fin de aclarar el desarrollo del proceso de aprendizaje, desde el punto de vista cognitivo; y subrayar el proceso de enseñanza, demostrando el papel del docente mediador en el proceso de aprendizaje del alumnado cognitivamente. El sector educativo está siempre influido por las modificaciones y los cambios de las circunstancias sociales, pues, pensamos que sería una oportunidad para reflexionar sobre cómo se aprovecha de estas aportaciones mediante el buen que hacer educativo.

Como hemos señalado la parte teórica de nuestra investigación ha sido inspirada por teorías de autores sobresalientes, la teoría cognitiva de R.FEUERSTEIN, y la teoría de la actividad social de L.VYGOTSKY, porque ambas teorías han introducido el concepto mediación en sus estudios realizados a favor del sistema educativo. Sin embargo, desde diferentes perspectivas, la perspectiva cognitiva según FEUERSTEIN, y la perspectiva social según VYGOTSKY, consideramos que el alumno es un individuo que posee requisitos de su entorno social y a la vez reconocemos al alumno como un ente cognitivo, que obedece a toda una estructura mental cognitiva, y así no se puede esquivar una de la otra.

Introducción General

Nuestro trabajo contiene dos partes, una teórica y otra práctica, la primera parte, contiene tres capítulos. El primer capítulo es: «*Panorama conceptual e histórico de las ciencias de educación y pedagogía*», en este último, presentamos lo temático y conceptual históricamente en el campo de la investigación, situando nuestro objeto de estudio y la perspectiva de la investigación, también parece importante definir en este capítulo, la pedagogía y otros términos relevantes a las ciencias de educación, para demostrar la relación que existe entre las ciencias de educación y la pedagogía.

El segundo capítulo se titula: «*Sentido de la mediación y perfil del profesor mediador*», es de gran importancia en la parte teórica, de manera que, estudia el término «mediación» y lo introduce como elemento primordial en la formación del profesorado, que llamamos: pedagogía de mediación.

El tercer capítulo se titula: «*Teorías de inteligencia y dificultades de aprendizaje*», se alude al estudio de las teorías de inteligencia, al procesamiento de la información y mucho más a las dificultades de aprendizaje. A través de este capítulo, intentamos analizar las diferentes teorías de aprendizaje, y cómo funciona el desarrollo cognitivo y social del aprendizaje, al mismo tiempo, intentamos descubrir las diferentes dificultades de aprendizaje encontradas en las situaciones educativas.

La parte teórica explica más bien el quehacer educativo como proceso social y cognitivo en las situaciones educativas, donde se encuentran a alumnos con problemas y dificultades de aprendizaje, en este caso, es menester que haya una explicación estructural y profunda de las teorías de aprendizaje. En este contexto, intentamos buscar unas modalidades y posibilidades de soluciones al problema planteado, y a la vez, cumplir nuestro objetivo de la investigación.

La segunda parte de la tesis, se encarga de la parte práctica, el primer capítulo se titula: «*Metodología y contextualización de la problemática*», en el cual contextualizamos nuestra problemática planteada y presentar las diferentes técnicas e instrumentos de recogida de datos que hemos usado en la parte empírica de nuestra investigación.

El segundo capítulo de esta parte, se titula: «*investigación etnográfica en el ámbito educativo argelino*», al leer el título se entiende de que la investigación educativa escogida para la parte práctica de dicha investigación, *es la etnográfica*, porque la investigación etnográfica es una metodología conocida en el sector de la antropología y la sociología, sin embargo, muy escasos estudios etnográficos han sido realizados en el ámbito educativo, especialmente en el ámbito escolar, por esto, hemos adoptado este tipo de investigación cualitativa en la parte práctica para interpretar y analizar lo que fue mencionado y estudiado en la parte teórica.

El último capítulo de nuestra investigación es: «*Aplicación del estudio etnográfico en al ámbito escolar*», se dedica al estudio empírico de la investigación etnográfica, se trata de aplicar las distintas fases de la investigación etno-educativa en las situaciones educativas, teniendo en cuenta todo lo que fue mencionado anteriormente, y como resultado de todo esto, se menciona en la última fase de la investigación que es la fase de las interpretaciones y de las conclusiones generales.

Parte teórica

Primer Capítulo

*Panorama conceptual e histórico de
las Ciencias de educación y Pedagogía.*

Introducción

Este capítulo se dedica fundamentalmente a presentar el campo de la pedagogía relativa a las ciencias de educación, pues, es necesario definir conceptos con mayor importancia, son relevantes a este campo, tales como: la pedagogía y la educación. Aunque ambos términos se relacionan entre sí, sin embargo, intentaremos hacer un estudio comparativo desde el aspecto histórico y semántico de estos dos términos, y al mismo tiempo demostraremos la relación que existe entre dichos términos.

1. Historia y desarrollo de la educación

Como es sabido que nuestro tema de investigación se sitúa en el campo educativo, por eso, es necesario definirlo, subrayando por supuesto, la etimología del término «educación» a través de la historia. Pues, el vocablo educación: *« está íntimamente relacionado con el ideal hombre y mujer al que se aspira en una sociedad, representa un concepto plural y polisémico, al cual se le atribuyen diferentes significados y sentidos»*¹.

El vocablo está condicionado, entonces, tanto por el momento histórico en que se utiliza, como por las circunstancias, es decir que, el empleo concepto de este término ha variado en función de las situaciones y épocas. Semánticamente, este concepto se diferencia de sentido, según la época y las circunstancias del período vivido, por ejemplo, para Quintanala terminología de educación: *« puede emplearse para referenciar dimensiones de carácter educativo, socio relacional, personal, político, económico laboral...etc»*².

Se puede decir también, que el término educación, se refiere al proceso de asimilación cultural, el hombre se educa desde varios aspectos, como la cultura, la religión, la política, etc; todo esto, genera un sujeto integral en la sociedad, sin embargo, existen otros términos que representan una relación próxima con el vocablo educación.

¹Definición sacada del diccionario de terminología educativa, (2006); Aula Santillana, Gráfico internacional, Madrid, p: 356

²Enciclopedia de educación (2002) del sitio web:<http://entradagratis.com/16/enciclopedia-de-educacion.htm>, consultado el día 12 de enero de 2011.

El análisis etimológico pone de manifiesto que el término educación proviene fonética y morfológicamente de “educare” que significa: «*conducir, guiar, orientar, pero semánticamente recoge desde el inicio también la versión de “educere” que significa hacer salir o extraer, dar a la luz*»³.

Entonces, como hemos señalado previamente que el término educación al principio, es un proceso de asimilación cultural, moral y conductual, es fundamentalmente un proceso de aprendizaje, que se justifica en la indeterminación biológica del hombre, es decir, existía desde la creación del ser humano, en su esencia primitiva. La clave explicativa del proceso reside pues en la educabilidad, así, la educación es el proceso de construcción personal también social de acuerdo con unos patrones referenciales socioculturales, entonces, el hecho educativo es en todo caso, una adquisición o transformación optimizante en todos los aspectos.

Aunque el término "educación " es polisémico, podemos situarlo en el plan de la acción o de la práctica educativa como la define Durkheim: «*La educación es la acción ejercitada por las generaciones adultas sobre las que son aún maduras para la vida social, ella tiene por objeto de suscitar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales; y morales....*».⁴

Este sociólogo, ha definido la educación como una tarea desempeñada por los adultos mayores, sobre los menores, a éstos les enseñan principios de la vida cotidiana, con el fin de asegurarles la vida social, después de haber determinado sus estados en la sociedad entera.

Cuando se habla de la finalidad de la educación, entendemos que la educación como acto social está relacionado íntimamente con el conocimiento de la persona, o sea incrementa toda una cultura determinado, «*....el objetivo de la educación y sus métodos deben ser entonces, constantemente repasadas, a medida que las ciencias y*

³Ver El diccionario de las ciencias de educación (1988), Aula Santillana, Gráfico internacional, Madrid, p: 475.

⁴DURKHEIM, E. (1969), *L'évolution pédagogique en France*, Paris, Ed. Puf. p: 403.

Traducción nuestra: de la Cita original: " *L'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mures pour la vie sociale, elle a pour objet de susciter chez l'enfant un certain nombre d'état physiques, intellectuels ; et moraux*"

la experiencia incrementen nuestro conocimiento del niño, del hombre y de la sociedad".⁵

Esto significa que el término "educación" se refiere a todas las condiciones de existencia de la acción educativa; se cita tipos de acciones de educación según la educación estudiada: educación técnica; educación artística, educación activa. Las ciencias de educación que aparecen en el medio del siglo XX, son constituidas por un conjunto de disciplinas científicas que estudian los hechos y las situaciones de educación. W. Dilthey dice: «*la educación es una función de la sociedad, que adapta los jóvenes a las necesidades del entorno*». ⁶ Mientras que el diccionario de la Real Academia Española, define la palabra «educación» como: «*acción*» y «*efecto de educar*», *entendiendo que la acción es el acto de actividad de educar que busca a producir unos efectos, consecuencias, resultados de educar*»⁷.

Desde la perspectiva contemporánea, la educación sirve a formarse a los individuos en la sociedad, porque tiene que ser representada como un alto nivel de interacción de los individuos en la sociedad, para enfrentarse a todos los desafíos cotidianos, se trata entonces, a formarse a unos individuos, para que sean capaces de adaptarse, regenerarse, presentar una intencionalidad de invocación, o sea, estar en la búsqueda de normas o leyes para su mejor función educativa en la sociedad. La educación tiene que ser manifestada por una tendencia al alza en la línea democrática y de liberación humana, que favorezcan progresiva y permanentemente la autonomía de las personas, y eso se nota mediante la potenciación del autoaprendizaje permanente. Por ello, la aproximación al concepto de educación, es un conjunto de procesos formativos del proceso: enseñanza –aprendizaje organizado y planificado. Así que la educación tiene una relación estrecha con dicho proceso. Se

⁵ GASTON MIALARET, (1991), *Pédagogie générale*, ed, BUF Fundamental, Paris. p : 45.

Traducción es nuestra: de la Cita original "...le but de l'éducation et ses méthodes doivent donc être constamment révisés à mesure que la science et l'expérience accroissent notre connaissance de l'enfant, de l'homme et de la société".

⁶DURKHEIM, *Ibíd.* p: 476.

⁷ Diccionario de la Real Academia Española, Madrid, ESPASA, la vigesimotercera edición, publicada en octubre de 2014

trata de insertar valores y principios para que el individuo participe en esta acción como un adulto que asume una cierta responsabilidad en su sociedad.

2. Definición de las ciencias de educación

Después de haber recorrido el término «educación» históricamente hemos constatado que este último, ha sido introducido de manera muy fuerte en el proceso: enseñanza/aprendizaje. Ahora vamos a referirnos a la educación como una ciencia en que se engloban: la pedagogía, la historia, la sociología, la psicología, la filosofía.

Por ejemplo, tenemos a Platón quien tomó una tradición que habría de durar dos mil años; junto a las reflexiones filosóficas aparecen sobre el hombre y la educación, este filósofo educador, ejercía la educación en su época desde varias dimensiones, gracias a sus reflexiones filosóficas de la vida en aquella época. Platón es un filósofo muy conocido por su amor de la sabiduría a la educación, diciendo: «*para educar hay que amar la vida*»⁸. En cuanto a la palabra «didáctica», pues, se interesa por el acto de enseñanza, fue utilizada por Comenius, ya en el siglo XVII e indicó la idea de:

«Una ciencia de enseñanza, luego más tarde en 1806, Herbart publicó su pedagogía general, donde indicó su idea de la pedagogía como ciencia de la educación perteneciente a la filosofía práctica, que señala los fines de la educación y la psicología que estudia los mecanismos humanos que la hacen posible»⁹.

Así que, podemos decir que, tanto la didáctica como la pedagogía, se presentaban como ciencias unitarias en la educación, y también podríamos decir, cuyo objeto de estudio es el quehacer educativo; ambas ciencias pertenecen al campo de las ciencias de educación.

En la primera mitad del siglo XX, el problema de la pedagogía era el de su posibilidad, algunos negaron desde diferentes supuestos filosóficos, así como el de carácter teórico o práctico, es decir, el de si es una ciencia descriptiva o es una ciencia normativa, una ciencia que simplemente describe y explica la educación y otra estudia

⁸Enciclopedia libre de educación, (2013), Editorial: Aula Santillana. Madrid, p: 150.

⁹Diccionario de terminología didáctica de la lengua española. (2016), Larousse Editorial, Madrid S.L. p: 121.

lo que debe ser, es decir, una ciencia que se interesa a todo lo educativo, pero de manera normalizada y muy estructurada.

2.1. Características de las ciencias de educación

Notamos que las ciencias de educación desde su aparición hasta hoy día, han sido definidas por muchos educadores e investigadores, como por ejemplo según el diccionario de terminología didáctica, aparecen como:

«Un conjunto de disciplinas que estudian, describen, analizan y explican los fenómenos educativos en sus múltiples aspectos. Puesto que la educación es un fenómeno complejo que tiene lugar en todos los ámbitos de la sociedad diferentes disciplinas de las Ciencias Sociales y Humanas como la Sociología, Derecho, Psicología, Ciencia Política, Historia, Economía, Filosofía;...»¹⁰

Nos damos cuenta que aquellas disciplinas realizan estudios específicos, tales como las ciencias sociales¹¹, que se interesan por estudiar los fenómenos encontrados en la sociedad, por ello, es posible hablar de cada disciplina como una ciencia autónoma tales como: Sociología de la Educación, es una disciplina que tiene como objeto de estudio, los fenómenos sociales relacionados con el proceso de educación, Historia de la Educación, se refiere a estudiar la educación desde el punto de vista histórico, Antropología de la Educación, se refiere a estudiar la educación desde la dimensión antropológica, es decir, entender la educación, como un acto antropológico muy relacionado al modo de vida de cualquier sociedad, y desde sus diferentes dimensiones: social, cultural, histórica, política. La psicología educacional, por ejemplo, es otra disciplina que se interesa a estudiar la educación como una acción para formarse a unos individuos psicológicamente. Existen otras disciplinas tales como: La política educacional, la economía de la educación y la Filosofía de la Educación. Todas estas disciplinas explican los fenómenos educativos, y pueden integrarse para realizar estudios en el campo de las Ciencias de la Educación.

¹⁰Enciclopedia de las ciencias de educación, (2002), Aula Santillana, gráfico internacional, primera edición: Madrid. p: 477.

¹¹Disciplinas sociales: son aquellas ciencias que determinan el estudio de los fenómenos relativos a la sociedad o sociología.

Después de haber analizado cada ciencia aisladamente según su objeto de estudio, notamos que las ciencias de educación constituyen todo un conjunto de aquellas disciplinas, entonces, llegamos a confirmar que, las Ciencias de la Educación son:

«. Todas las disciplinas interesadas al estudio científico de los distintos aspectos de la educación en sociedades y culturas determinadas. Se distinguen: Sociología de la Educación, Economía de la Educación, Antropología de la Educación, Historia de la Educación, Psicología Educacional, Pedagogía, Didáctica, Filosofía de la educación, Educación Comparada y Política Educacional, entre las más significativas».¹²

Además, las ciencias de educación están integradas por un conjunto de disciplinas o saberes que son propios: Campo Pedagógico o de las también llamadas "Ciencias Pedagógicas" como la Pedagogía, Educación Comparada, Pedagogía Diferencial o Especial, Tecnología de la Educación y el Análisis Institucional de la Educación. Son ciencias autónomas según el objeto de estudio de cada una, sin embargo, se agrupan en definir un solo objetivo o finalidad de estudio, que es una finalidad de la acción educativa. Se puede distinguir entre estas disciplinas, por el hecho de estudiar cada una de manera aislada, es decir, según la perspectiva del fenómeno estudiado, ya podemos separar cada ciencia en su campo. Es evidente decir que las Ciencias de educación son tan interdisciplinarias que a veces se suelen llamar las ciencias pedagógicas, por haber considerado que cualquier estudio de un fenómeno, se realiza a partir de su pertinencia en campo, así que estudiar el evento según la enciclopedia de las ciencias de educación viene presentando de esta manera:

«Las Ciencias Pedagógicas originan un conjunto de conocimientos y saberes teórico-prácticos con la finalidad de comprender, intervenir y modificar positivamente los fenómenos educativos y procesos de formación. Con el mejoramiento y al cambio de la realidad educativa, de los procesos formativos, del funcionamiento de las instituciones

¹²Definición sacada de la página web: https://es.wikipedia.org/wiki/Ciencias_de_la_educación. Consultada el día: 12 de diciembre de 2011.

educativas, de las prácticas de enseñanza en los aspectos pedagógicos, didácticos, organizacionales»¹³.

Entonces, es evidente decir que, el campo disciplinar de las Ciencias de la Educación se ha constituido, agrupado muchos conocimientos y saberes de distintas ciencias o disciplinas, que hallan a partir de la intersección de un conjunto de dichas disciplinas: la filosofía, la psicología, la sociología, la historia, entre otras; que abordan desde su especificidad el objeto “educación”.

Los diferentes aspectos de la educación en sociedades y culturas determinadas son estudiados por las Ciencias de la Educación, efectuando análisis interdisciplinarios o transdisciplinarios, o sea estudiar el fenómeno educativo desde diferentes perspectivas para alcanzar una comprensión y explicación de los procesos educativos, y entender el fenómeno educativo no como un aspecto aislado, sino hay como fenómeno interdisciplinario. Así, por ejemplo, se busca conocer los procesos socio-políticos y su incidencia en el ámbito educativo, el sujeto que aprende, se aborda desde la complejidad psicobiológica-social. Se abordan problemáticas educativas, pedagógico–didácticas, referidas a los distintos niveles del sistema educativo, como así también en el ámbito de la educación no formal, esto quiere decir, que el estudio realizado en el campo de las ciencias políticas, se relaciona con el campo social y psicológico, sobre todo cuando se abordan temáticas educativas, se entienden como aspectos de entidad al propio sujeto, y por supuesto confirmamos la concepción del filósofo-educador Durkheim, cuando nos ha hablado de la finalidad de la educación, en el hecho de entender al individuo en su conjunto nivel.

Así que, se puede decir que, las ciencias de la educación no constituyen un campo reservado solamente a algunos especialistas. Ellas representan actualmente el conjunto indispensable de disciplinas que permiten un correcto y fecundo funcionamiento de los sistemas educativos en todos sus niveles.

¹³ Definición sacada de la página web:<https://fr.slideshare.net/marayhuaca/ciencias-de-la-educación>. Consultada el mismo día.

2.2. Objetivo de las Ciencias de la Educación

Nos parece obvio en principio que las ciencias de educación se dirigen hacia una sola finalidad educacional en cuanto a su objetivo, es decir su estudio se realiza a partir de un análisis de cualquier hecho educativo, sin embargo, cuando hemos elaborado este modesto trabajo, pensábamos que las ciencias de educación se distinguían hacia una sola finalidad educacional, pero después de nuestras lecturas de G. Mialaret nuestra concepción del tema ha cambiado. Para este investigador: «*El objetivo de las ciencias de la educación, es definir e identificar los hechos educacionales sobre los que se podrá hacer un análisis científico riguroso, es decir, un estudio de las situaciones educacionales, pasadas, presentes y futuras*»¹⁴.

Según esta citacion, entendemos que la meta principal de Mialaret, pretende explicar todos los hechos educacionales, a partir de un análisis científico y riguroso, de manera que, se estudia todas las situaciones del sujeto o del individuo en las diferentes épocas que ha vivido, dándose cuenta de sus componentes para identificar el objetivo educativo. Eso se realiza mediante factores que determinan las situaciones educacionales que podemos clasificar en tres grandes categorías:

- Los factores que dependen de condiciones generales de la institución educativa en el seno de la sociedad, es decir, estos factores, aunque son normas de instituciones educativas, sin embargo, se toman en consideración a la hora de estudiar cualquier fenómeno educativo.
- Los factores que dependen de las condiciones “locales” de la institución educativa y que determinan su realización, es decir, son factores que se analizan para configurarse al fenómeno educacional en una institución determinada.
- Los factores vinculados a la propia situación de la educación, esto alude a aquellos factores que están dentro de la situación educativa, que sean factores internos o externos.

¹⁴MIALARET. Gaston (1991), *Pédagogie générale*, Ed, BUF Fundamental, Paris.p: 21.

Estas tres categorías no son independientes, pues, son factores que dependen de la tercera categoría, pueden estar en relación directa con ciertos factores pertenecientes a una de las otras dos categorías. El conjunto de los factores que actúan sobre las situaciones de educación concretas se pueden separar en dos subconjuntos.

- El primer subconjunto de factores:este subconjunto reagrupa todas las variables vinculadas a la sociedad: filosofía, política, estructura social, organización económica, nivel técnico.
- El segundo subconjunto de factores:este último está constituido por todos los elementos que se refieren directamente a la educación. Una sociedad, en función de su filosofía política, da origen en cierta manera a una institución escolar más o menos bien estructurada, más o menos extendida (geográficamente, por ejemplo), abarcando períodos más o menos grandes (duración y tipo de escolaridad). Este sistema escolar está caracterizado por seis subconjuntos de variables:
 - Las variables vinculadas a la estructura de la institución y a los criterios de admisión de alumnos, son variables que definen las normas de escolarización de los alumnos en la institución educativa.
 - Las variables vinculadas a los currículos, es decir, factores que se deben a los contenidos, son aquellos factores que definen los conocimientos que incluyen dentro del contenido educativo.
 - Las variables vinculadas a los métodos y técnicas pedagógicas, son variables dirigidos directamente a los métodos de enseñanza abordados en cualquier institución educativa.
 - Las variables vinculadas a las instalaciones materiales, es decir son aquellas variablesque determinan los materiales y los soportes didácticos usados en cualquier institución educativa.

- Las variables vinculadas a la contratación ya la formación de los docentes, es una variable vinculada principalmente a la formación y las competencias de los docentes.
 - Las variables vinculadas al presupuesto destinado a la educación, son todas aquellas variables que están a favor de los fines o los objetivos específicos de la educación en su cualquier fase.

Entonces, se nota que la educación es tan rica por sus variables, que cuyos fines se resumen en cuatro dimensiones que se presentan de la siguiente manera, según la fuente periodística el País .¹⁵

- 1- El desarrollo de la personalidad de los ciudadanos para la participación y la convivencia en una sociedad pluralista, este objetivo, se refiere a la acción ejercitada por el docente, de manera que, en su transformación de las prácticas pedagógicas, será en función de la buena formación de la personalidad del alumno como futuro ciudadano.
- 2- La distribución equitativa de conocimientos, la formación en valores y principios éticos, y habilidades para el desempeño en diferentes ámbitos de la sociedad, este objetivo, se refiere al mejoramiento de la eficiencia de la gestión educativa, el cual se relaciona con la política, con la generación de cambios institucionales para modernizar el sector educativo.
- 3- El desarrollo de capacidades para la actualización constante, para organizar la información y la anticipación del futuro en una cultura de cambio.
- 4- Formar a las personas para que puedan insertarse en el mundo de la producción, transformado por la revolución tecnológica que cambia las formas de organización del trabajo.

¹⁵Ver la información sacada del informe del Ministerio de Educación que presentó el país M.E, Plan de Acción, 1995, p:04

Después de esa exposición de la concepción de Mialaret a propósito de los fines de las ciencias de educación, entendemos que este investigador ha dedicado todo su tiempo a estudiar y analizar y analizar la educación, tomando en cuenta a especificar el objetivo y los fines del campo educativo.

2.3. Clasificación de las Ciencias de la Educación

El pedagogo Gastón Mialaret propuso en su libro "Las Ciencias de la Educación" a finales de los años setenta, una clasificación de los fines de la educación en tres grandes categorías¹⁶:

1. Las que estudian las condiciones generales y locales de la educación entre ellas podemos citar las siguientes:
 - Historia de la educación y de la pedagogía.
 - Sociología de la Educación.
 - Demografía escolar.
 - Economía de la educación.
 - Pedagogía comparada.

Estas categorías de ciencias que se interesan a estudiar las condiciones generales y específicas del acto educativo, tal como, la historia de la educación y la pedagogía.

2. Las que estudian la situación educativa y los hechos educativos como, por ejemplo:
 - Las disciplinas que estudian las condiciones del acto educativo desde los ángulos:
 - De la fisiología.
 - La psicología de la educación de la sociología
 - Ciencias de la Comunicación.
 - Las didácticas y la teoría de los programas.
 - Las ciencias de los métodos y de las técnicas pedagógicas.
 - Las ciencias de la evaluación

¹⁶G. MIALARET, *Ibíd.*, p: 54

Son aquellas disciplinas que se interesan al estudio de las condiciones que sean fisiológicas, psicológicas o sociológicas, para determinar el acto educativo.

3. Las de la reflexión y el futuro tales como:

- La filosofía de la educación.
- La planificación educativa.

Se puede decir que después de esta exposición, que el mundo de de las ciencias de educación, es tan amplio que a cada paso de la investigación , descubrimos otras disciplinas relacionadas directa o indirectamente al fenómeno estudiado, tales como nos demuestran las categorías u las subcategorías de los fines de educación, como no ha demostrado G.MIALARET, en hecho de clasificar los fines de la educaciones, según los factores, la determinación de las variables, y por supuesto las condiciones que favorecen el análisis del acto educativo en cualquier institución educativa, y en cualquier época en una sociedad.

Cuando se hace la comparación de los fines de la educación entre el informe mundial del Ministerio de educación español y las clasificación sobre los fines que propuso G.MIALARET, no se nota ninguna contradicción de contenido, solamente que, la propuesta del informe de la educación, en vez de hablar de categorías generales y subcategorías específicas, ha subrayado los fines en apuntes muy determinados y resumidos, que existen en unos áreas que definen el objeto de estudio de las ciencias de educación.

Como hemos señalado anteriormente, el término "educación " es polisémico, podemos situarlo en el plan de la acción o de la práctica educativa.A menudo, cuando se habla de la práctica educativa, pensamos inmediatamente en la acción que ejerce los educadores sobre los alumnos. Entonces, el educador es comparable al artista pedagogoque acumula sus situaciones educativas por conocimientos bien asimilados, se considera como la fuente del saber pedagógico y la práctica educativa para sus aprendices.

Tanto la educación como la pedagogía son dos disciplinas estrechamente relacionadas y complementarias, porque el objetivo fundamental del estudio educativo, está designado prácticamente por la pedagogía.

3. Historia y desarrollo de la pedagogía

Aunque la pedagogía es un término muy corriente en nuestros días, pero el vocablo como termino específico reconocido, cuando ha sido introducido por primera vez en 1370, según el diccionario Robert en la lengua francesa y luego en el diccionario de Antoine Furetiere publicado en 1690¹⁷, notamos que el término "pedágo" tiene muchas connotaciones:

« se habla de los pedagogos germánicos del siglo V, para designar a los grandes pensadores en el dominio de la educación, en su sentido positivo; en el sentido negativo, se usa la expresión "maestro pedante, autoritario de espíritu estrecho" precisó el diccionario Robert en el siglo VI, se usa también en forma de adjetivo "es muy pedagogo"»¹⁸.

Tras analizar esta citación, que nos indica la antigüedad de la aparición del término «pedagogo», se nota que, la connotación de dicho término puede ser positiva o negativa: positiva, con hecho su tarea tan complicada en su acción de acompañar al niño en todas las fases de la educación, mientras que la connotación negativa se refiere al pedagogo que domina aquel esclavo con un sentido peyorativo.

También el término Pedagogía aparece en 1495 en pluma de J. Calvin como podemos notar aquí: «*Hay una misma iglesia entre ellos (judíos) que la nuestra, pero ella es estrecha todavía como una edad mediana, aunque el señor les ha entretenido en cierta pedagogía; es de darles punto a la promesas espirituales...*»¹⁹.

¹⁷Moacir GADOTTI, (1998), Historia de las ideas pedagógicas, editorial Sao Paulo, México, p: 54

¹⁸Página Web de la Enciclopedia de las ciencias pedagógicas presentadas en forma de PDF en el sitio [prese https://es.wikipedia.org/.../Academia Superior de Ciencias Pedag.consultada](https://es.wikipedia.org/.../Academia_Superior_de_Ciencias_Pedag.consultada) el día 07 de noviembre de 2011.

¹⁹ CALVIN J, (1495) l'Institution Chrétienne, Edición PUF, Paris, p :1536.

Traducción nuestra: " Il y a une même Eglise entre eux (juifs) que la nôtre, mais elle éroit encore comme en un âge puvile ; pourtant le seigneur les a entretenus en cette pédagogie; c'est de leur donner point les promesses spirituelles".

Traducción s nuestra: "maître pédant, autoritaire d'esprit étroit". « Il est très pédagogue ».

La academia francesa aceptó este término en 1762; las definiciones de pedagogía se multiplican en una cierta incoherencia; lo que obliga a hacer una distinción entre la pedagogía y la educación.

En primer lugar, era difícil estudiar la diferencia entre "la pedagogía" y "la educación", es lo que sentía Durkheim en principio, cuando encontró dificultades en precisar definiciones de los dos términos, y a la distinción necesaria que debe ser entre éstas, aunque no nos muestra esta diferencia en el plan epistemológico al presentar el panorama histórico de ambos términos.

Frente a todo esto, podemos decir que, la pedagogía es la teoría que se encarga de la práctica de la educación, y también, es preferible decir, que la pedagogía es la reflexión sobre los objetivos de la educación, lo que afirma Gellier diciendo: *"las ciencias pedagógicas constituyen un subconjunto de ciencias de la educación y de las disciplinas que se interesan por la acción educativa"*²⁰.

Hace mucho tiempo que la pedagogía tuvo su significado etimológico, ²¹la noción que consiste en el arte o ciencia de enseñar; la palabra proviene del griego antiguo « paidagogos » es decir, el esclavo que traía y llevaba chicos a la escuela, y también se refiere al hecho de conducir al alumno hacia el buen camino del saber, este es el motivo por el que distinguen entre pedagogía y andragogía²².

Antiguamente, se considera la pedagogía primero como el arte de enseñar hasta finales del siglo XIX, la pedagogía se reivindica como un estatuto científico de manera particular, social o del hombre que tiene por el objeto, el descubrimiento de la acción educativa y se condicionan los procesos de aprendizaje.

Más tarde, la pedagogía se ocupa en su esencia del ordenamiento en el tiempo y en el espacio de las acciones imprescindibles y necesarias que han de realizarse para que tales procesos resulten eficaces tanto para el educando como para el educador, es

²⁰ DURKHEIM, Ibíd, p: 176

Traducción nuestra: de la cita original: "les sciences pédagogiques constituent un sous ensemble des sciences d'éducation y de disciplines qui s'intéressent à l'action éducative".

²¹ Diccionario etimológico de la pedagogía (2015), la sexta edición. Paidós. Madrid. p:255.

²² Andragogía: es el arte y ciencia de ayudar a aprender a los adultos, su objeto de estudio es el adulto: es decir, las personas a partir de los dieciocho años de edad, según el diccionario de los términos de educación.

decir, buscar los factores que favorecen el acto de aprendizaje en situaciones educativas.

Mientras que, el sustrato o terreno metodológico de la pedagogía como ciencia, es materialista y dialéctico, también es normativo porque lleva una parte como las otras ciencias humanas, pero marcada por la incertidumbre en cuanto a sus estudios, pues, en una parte importante en el contexto de la concepción sistemática de la ciencia, de aquí, por otra parte lleva las aportaciones y perfeccionamiento intervengan el de otros campos que abordan diferentes aspectos de la realidad material y social de manera concatenada y unitaria.

La pedagogía como ciencia toma en consideración las direcciones que se han de seguir para que en la continuación del proceso de enseñanza, se logre el mayor grado posible en aprendizaje con un esfuerzo mínimo y una eficiencia máxima.

3.1. Definición de la pedagogía

Cuando se estudia la pedagogía como termino histórico, se revela destacar su definición a partir de su aparición en la historia desde las primeras edades del siglo XIV, su connotación se refiere al acto del pedagogo en la sociedad de aquella época, sin embargo, notamos que este término fue desarrollado a lo largo de la historia hasta su aparición como movimiento histórico en el siglo XVII, que se definió por una nueva concepción, como se nota en la siguiente citación:

«La pedagogía como movimiento histórico, nace en la segunda mitad del siglo XVII, serios antecedentes hasta el siglo XVIII, pero se afirma y cobra fuerza en el siglo XX, particularmente después de la primera guerra mundial; sin embargo, la pedagogía general combinada con la historia, tiene entre sus misiones la de intentar un esquema que haga las veces de brújula para orientar a los educadores en el labirinto de los sistemas y técnicas pedagógicas que surcan nuestra época»²³.

²³ Enciclopedia de wikipedia: historia y origen de la pedagogía, «Enciclopedia de pedagogía», el arte de enseñar, www.fiuxy.net, disponible en CD, books gratis. Consultada el día 15 de enero de 2012 y recuperada el día 20 del mismo mes.

Se nota primero que; la pedagogía apareció como un término muy frecuente antes, para nominar a aquel esclavo que acompaña al niño a la escuela, en sentido negativo, pero en el sentido positivo, se usa la noción de ser pedagogo, como un calificativo de las personas que se caracterizan por haber tenido un cierto razonamiento y mucha atención.

Podemos decir también que, el pensamiento pedagógico²⁴ comenzó su desarrollo desde los propios albores de la humanidad. Todas las ciencias humanas que participan de manera directa o indirecta en el hecho de transmitir el saber, en el hecho de notar que había un desarrollo en la manera de entender la pedagogía, primero como una connotación peyorativa, y luego positiva, en aquellas sociedades primitivas, pero poco a poco, el pensamiento pedagógico, ha sobrepasado todas aquellas ideologías antiguas, para empezarse a adquirir una nueva concepción que corresponde a los retos de la educación actual. Esta última está definida por el enfrentamiento cotidiano, social, político, religioso, filosófico de la humanidad, se encuentra también el pensamiento pedagógico de manera concreta en el proceso de la transformación de la sociedad antigua, donde se ejerció la educación para una elite social determinada, así que, se puede decir que, esta evolución en la concepción del pensamiento pedagógico tuvo su importancia en la vida social, donde se notó su influencia concreta en la educación.

3.2. Desarrollo de la pedagogía

El desarrollo de un pensamiento pedagógico²⁵, apareció por primera vez, gracias a unas figuras sobresalientes en Grecia y Roma tales como: Demócrito, Quintiliano Sócrates, Aristóteles²⁶ y Juan Amos Comenius, este último quien fue el pionero en plantear el término «*Didáctica*», en su libro: «*Didáctica magna*»²⁷, en que sentaban las bases del proceso de Enseñanza/Aprendizaje. Luego vino Platón, como educador y pedagogo, este último aparece en la historia como el pensador que llegó a poseer una verdadera filosofía de la educación, con una caracterización de los campos de la

²⁴Capitán, A. (1984). *Historia del pensamiento pedagógico en Europa*. Madrid: Dykinson. p: 35.

²⁵MOACIR Gadotti, *ibíd.*, p: 62.

²⁶Aristóteles (384 – 322 a.C.), siendo discípulo de Platón, escribió numerosas obras que fueron fielmente elaboradas y que superaron la concepción del mundo de su maestro.

²⁷ Consulta la página web de Pedagogía, La red de profesionales de la educación, informaciones disponibles en la web: www.mx.monografias.com

acción educativa, ¿qué exigencias debía responder esta educación y en qué condiciones tales acciones resultaban posibles?

La pedagogía en palabras apareció de Capitán ²⁸ a través de una interrogación sobre el sentido de la educación, en el mundo griego (v ° siglo a de j/c), en que se desarrolló la reflexión crítica ¿Quién debe enseñar el gobierno, la familia o individuos especialistas?, ¿A quién enseñamos a todos los niños o sólo a una elite?, ¿Qué tenemos que enseñar y cómo?. Las respuestas equivalen a lo que se llama hoy día "filosofía de enseñar". Anteriormente, los educadores (sofistas)²⁹ se concentraron en un método de enseñanza que comprendió tres procedimientos: el mito, el discurso seguido y el comentario de poetas, se basaron en la reflexión del ser humano y su relación con la naturaleza adquiriendo todo fundamentalmente para ser educado.

Así que, el pensamiento pedagógico tiene origen a un pensamiento antiguo en su concepción filosófica, es sabido que antiguamente, los primeros educadores eran personas religiosas (sofistas), quienes elaboraron procedimientos y métodos de enseñanza.

Es necesario subrayar que, el pensamiento pedagógico³⁰ emerge con un contenido y una estructura que le permite alcanzar un cuerpo teórico verdadero, de una disciplina cognoscitiva con personalidad propia en el renacimiento, es decir, una época en la cual ya la humanidad ha alcanzado determinado grado de desarrollo científico capaz de sustentar y promover el desarrollo social ; la situación social está obligada a llevar a cabo la clasificación de clases sociales, una clase social que es la burguesía va a valorar con toda fuerza y en su real dimensión e importancia lo relativo al progreso científico y técnico con vistas a su perpetuación en el poder garantizando al mismo tiempo su progreso económico sostenido.

²⁸Capitán, A, *ibíd.* p: 26.

²⁹Los sofistas fueron auténticos profesores viajeros que iban de ciudad a ciudad, tratando de interpretar la realidad educativa y social. Los sofistas se aseguraron un porvenir en el destino de los pueblos – o al menos así fue descrito - divulgando experiencias ajenas, cuya base es la especulación. Pero esta divulgación permitió definir claramente el raciocinio, la libertad mental que necesitan hombre y la mujer para alcanzar el desarrollo político y social de las *polis*.

³⁰ABBAGNANO, N y VISALBERGHI, A. (1981). *Historia de la Pedagogía*. Madrid. F.C.E. p: 87.

En aquel momento, la pedagogía adquiere por primera vez un carácter de disciplina independiente, que emerge como la posibilidad tangible de solución que tiene la sociedad de considerarla como una base teórica fuerte sobre la cual sustenta, de manera fundamental, la enseñanza en la misma.

En este último período, la figura más representativa de la pedagogía como ciencia independiente, fue Juan Amos Comenius³¹, quien en esencia, estableció los fundamentos de la enseñanza general, al mismo tiempo que elaboró todo un sistema educativo integral y unitario con una fundamentación lógica de la estructuración del proceso docente. Así que debía desarrollarse en la escuela con el objetivo principal de contribuir y lograr un aprendizaje satisfactorio, capaz de proyectarse en la práctica de manera resolutiva respecto a la realidad enfrentada con vistas a su transformación en áreas del beneficio propio y de los demás. Se puede decir que Comenius fue un gran revelador de los principios básicos sobre los cuales se sustenta la enseñanza, de aquí se le considere el padre de la didáctica y el primero en plantear la importancia de la necesidad de vincular la teoría con la práctica, como procedimiento facilitador, incluso, del ulterior aprendizaje.

Entre 1548 y 1762 surgió y se desarrolló la pedagogía eclesiástica principalmente la de los jesuitas, fundada por Ignacio Loyola y que más tarde, en 1832, sus esencialidades son retomadas para llegar a convertirse en el antecedente de mayor influencia en la pedagogía tradicional.

La pedagogía eclesiástica tiene como centro la disciplina, de manera indiscutible, que persigue, en última instancia, afianzar cada vez más; el poder del papa, en un intento de fortalecer la iglesia ya amenazada por la reforma protestante y a la cual resultaba necesario el poder disponer de hombres que les respondieran sin vacilación alguna, con una conducta basada en la rigidez y el orden absoluto.

³¹Juan Amos Comenius fue profesor, científico, escritor y miembro de la clase eclesiástica, nació el 28 de marzo, 1592, en el municipio de Nivnitz en Moravia, una región situada en el centro de Europa, ahora la República Checa. Él fue educado en un núcleo familiar protestante, dentro de la iglesia de los Hermanos Morávios, que adoptaba la línea de JanHuss, dentro de un patrón de estricta humildad, sencillez y principios inflexibles y devotos.

Al margen de algunos de los antecedentes planteados, puede decirse que la pedagogía tradicional comienza a fraguarse en el siglo XVIII, que emerge en ese momento del desarrollo social de la humanidad, con la aparición de las llamadas escuelas públicas, tanto en Europa como en América latina, reflejos a la postre de los grandes cambios precipitados por las revoluciones republicanas de los siglos XVIII y XIX, y por la doctrina política y social del liberalismo:

«[...] en el siglo X/X, la pedagogía tradicional, como práctica pedagógica ya ampliamente extendida su mayor grado de esplendor, convirtiéndose entonces en la primera institución social del estado nacionalista que concede a la escuela el valor instituido de ser la primera institución social, responsable de la educación de todas las capas sociales»³².

Se puede decir que la pedagogía tradicional conoció un gran desarrollo conceptual, de hecho, que se han transformado todas las ideas de la pedagogía tradicional en ideas de práctica, que se ha concretizado en una escuela responsable en educar a los niños que pertenecían a clases superiores de la sociedad. En esta pedagogía surge también, muchas alternativas y preguntas filosóficas para designar la manera de enseñar, y los individuos que pueden ejercer la práctica educativa:

«...Es precisamente a partir de este momento en que surge la concepción de la escuela como institución básica, primaria e instituido que educa el hombre para la lucha consciente para alcanzar los objetivos que persigue el estado, lo que determina que la pedagógica entes pasivos en el proceso de enseñanza.....por las generaciones precedentes y que se transmiten como si fueran verdades acabadas, disociados del entorno material y social del educando...]»³³.

La tendencia pedagógica tradicional no se profundiza en el conocimiento de los mecanismos mediante los cuales se desarrolla el proceso de aprendizaje, sino se interesa por estudiar los conocimientos y las habilidades que se habían de alcanzar de manera empírica, por eso nunca el pensamiento teórico alcanzó un adecuado desarrollo.

³² KLEIN Fernando, (1997) *la pedagogía jesuita de hoy*. Sao Paulo: editorial: Loyola.p: 65.

³³ Fuentes disponibles en blog de pedagogía: <http://www.historia-pedagogia.html>. consultado el día 23 de febrero de 2012.

En esta tendencia, la información la recibe el alumno en forma de discurso, y la carga de trabajo práctico es mínima sin control del desarrollo de los procesos que subyacen en la adquisición del conocimiento, así confirmamos que cualquiera que sea la naturaleza de éste, lo que determina que ese componente tan importante de la medición del aprendizaje, que es la evaluación está dirigida a poner en evidencia el resultado alcanzado mediante ejercicios evaluativos meramente reproductivos, que no enfatizan o lo hacen a escala menor, en análisis y en el razonamiento.

Es evidente decir que, la pedagogía tradicional ha sido un poco pobre, porque ella no analizó un conocimiento y el saber cómo una información de manera cognoscitiva, sino un mero saber que se transmite de manera directa.

Precisamente, la denominada tecnología educativa, ha logrado un desarrollo importante y una difusión notable en la actualidad como consecuencia de las ventajas inmediatas que brinda, debido eso, sobre todo, al lenguaje técnico que utiliza en las investigaciones teóricas de las ciencias de educación:

«...cuyo objeto de estudio lo constituyen aquellos aspectos relacionados, de manera más o menos directa con el proceso de la transferencia de la información. Por ende, con la enseñanza/ aprendizaje, la educación y la capacitación, pone en evidencia lo útil que resulta elaborar y ejecutar en la práctica las llamadas tecnologías de instrucción, en correspondencia con el concepto de tecnología de producción material de aquí, que cuando se produce en tal sentido la atención y los procedimientos a ejecutar se dirige en lo fundamental, a los métodos y medios utilizados»³⁴

En la época actual, la ciencia de la educación, conoce un desarrollo tecnológico, se nota mediante el uso de los materiales para desarrollar una acción educativa, esta transformación concreta favorece la ejecución del método de enseñanza, y por su puesto se ha cambiado la concepción de transmitir los saberes a los individuos, se nota también un esplendor de contenidos transmitidos.

³⁴ LARROYO Francisco, (1995), *Las ciencias de la Educación*. México, Porrúa. p: 58.

La creación de la tecnología educativa se atribuye al profesor Skinner³⁵, en Universidad de Harvard, en el año 1954, en esta tendencia pedagógica, el aprendizaje resulta en esencia, una consecuencia de la fijación de secuencias de estímulos o señales portadoras de información provenientes del entorno donde el aprendiz se encuentra, así, como las respuestas asociadas o conectadas con tales repertorios.

Simplemente, la concepción fundamental de Skinner, se alude a un esquema de tipo estímulo-respuesta donde se encuentra, aunque no se mencione de manera explícita, el funcionamiento biológico o fisiológico de esta combinación entre estímulo-respuesta, se trata de una huella dejada sobre tal sustrato material del citado repertorio de estímulos provenientes del entorno, inmediatamente después, y por asociación, condiciona una respuesta específica, característica propia de los trenes de estimulación referidos, si bien la ciencia pedagógica establece y define de la siguiente manera:

« las particularidades de los métodos y medios que se habrán de utilizar en el proceso enseñanza-aprendizaje con el propósito de lograr, en el menor tiempo con un mínimo de esfuerzos, una educación y capacitación adecuadas, los mismos pueden resultar, a la postre más eficientes y eficaces siempre cuando se utilice para ello el recurso que proporcionan medios tecnológicos apropiados»³⁶.

En este caso, se favorecerá de manera significativa e importante el aprendizaje, con respuestas producidas por estímulos neutrales asociados a un estímulo efectivo. Tal presupuesto, permitió también a Skinner³⁷ plantear lo que pudiera denominarse una segunda variante de su tecnología educativa caracterizada por un condicionamiento operante o instrumental; la respuesta que se procure precisa o requiere de la presencia previa o anticipada de un estímulo, donde el operante no es más que una conexión respecto a la cual el estímulo aparece o se produce después de la respuesta.

En el contexto de esta tendencia pedagógica, resulta que es evidente que el aprendizaje se realice mediante un proceso de ensayo y error, caracterizado por el

³⁵SKINNER, B. F. (1982), Tecnología de la enseñanza. Labor. Madrid, p: 52.

³⁶Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, «Eficacia y Cambio en Educación», 2014, México, Vol. 4, N°. 2.

³⁷SKINNER, *Ibíd.*, p: 38.

hecho de que, el sujeto genera conductas más o menos diferentes hasta que alcance la más adecuada, la cual sirve para fijar la conexión entre el estímulo proveniente del medio y la respuesta en cuestión. Se puede decir que, la pedagogía como ciencia de la educación suele ocuparse por concretizar más los fines de la educación para que sea más científica y a la vez su estudio sea reconocido por la validez universal como está señalado aquí:

«Se preocupa por el carácter práctico que se materializa en la metodología y en los medios utilizados con tal propósito. Así mismo, en correspondencia consecuente con la existencia del llamado pronóstico pedagógico científico en la cual tiene su más viva expresión las leyes que rigen el desarrollo y la obtención del conocimiento verdadero de la realidad objetiva, la tecnología educativa, siempre y cuando se la utilice de manera racional y lógica puede favorecer, la apropiación del mismo»³⁸.

La introducción de la combinación o el esquema de Skinner, entendida por una asociación operacional entre estímulo-respuesta, se incluye dentro de la científicidad de la concepción de la educación, este nuevo estatuto científico, ha dado la importancia en usar la tecnología mediante materiales en el contexto educativo, para favorecer de manera concreta la acción pedagógica como práctica científica.

En la tecnología educativa³⁹ contemporánea, intervienen de manera decisiva la televisión, el cine, los retroproyectors, las computadoras y demás elementos de material y de programación. Aunque realmente el sentido de tal tendencia, se puede ampliar aún más, con el propósito de que en el mismo, no sólo queden comprendidos tales medios y materiales, sino que al mismo tiempo sea considerada, con un enfoque sistémico, los aspectos referentes a la concepción, ampliación y evaluación en su conjunto, de todos aquellos factores que intervienen y deciden, en mayor o menor grado, la eficiencia del proceso educativo, en correspondencia siempre con objetivos previamente trazados de manera precisa y que sustentan en resultados alcanzados en investigaciones relacionadas con los diferentes factores que

³⁸Una educación de calidad para todos los jóvenes: desafíos, tendencias y prioridades. Documento de referencia: Ginebra: OIE. <http://www.ibe.unesco.org/es/areas-de-accion/conferencia-internacional-de-educacion-cie/la-conferencia>. Esta página web fue consultada el día 20 de febrero de 2012.

³⁹CABERO, J. (2001): *Tecnología educativa. Diseño y utilización de medios en la enseñanza*, Paidós Barcelona. p: 69.

intervienen en la instrucción y en el complejo fenómeno de la comunicación humana, para condicionar y determinar, en su conjunto los medios humanos y materiales, una educación realmente eficaz.

Es muy necesario decir que, aunque las aportaciones de Skinner a la pedagogía tradicional, tuvo un gran impacto en el siglo XX, sin embargo, se quedan ingeneralizadas sus teorías de modo que la concepción de estímulo-respuesta se quedaron inaplicables en las pruebas experimentales del ser humano. Más tarde, en el marco de contemporaneidad, la pedagogía no es más que la consecuencia de la búsqueda incesante por encontrarle al proceso de la enseñanza-aprendizaje, una base de sustentación más científica que posibilite a punto de partida de la utilización de recursos técnicos materiales idóneos el aprendizaje, en relación con el cual siempre se encuentra, de manera subyacente ese elemento de naturaleza biológica, caracterizado por el subsistema nervioso del ser humano, con el cual los referidos recursos pueden interactuar y dejar una huella, favorecedora del conocimiento nuevo adquirido de la forma más eficiente posible.

3.3. Tendencias pedagógicas

Enseñar y aprender constituyen las dos palabras mágicas que se dan dentro del aula y en la cual participan el docente y el alumno respectivamente, ahora la pregunta es ¿cómo enseñar? y ¿cómo aprender? En respuesta a las preguntas planteadas, surgen muchas tendencias pedagógicas como estrategias de enseñanza y aprendizaje que según como se apliquen pueden constituir eficaces instrumentos de desarrollo educativo personal para el docente y el alumno.

Como hemos señalado anteriormente que, la pedagogía se conoce por muchas tendencias creadas tras la reflexión de educadores y pedagogos con el fin de que la pedagogía trace por sí sola sus direcciones sin crear ningún obstáculo a cada tendencia.

La variedad de tendencias pedagógicas están a favor del desarrollo general de la pedagogía y sus fases múltiples no la obstaculizan; se puede nombrar algunas tales como: pedagogía adaptativa de Kimura: *«es la pedagogía que abre la voz a muchas reflexiones de actualidad, pedagogía de autonomía que sirve para formar a un*

aprendiz responsable y mucho más consciente de su entorno»⁴⁰.

Pedagogía diferenciada que reconoce la diferencia horizontal y vertical de los aprendices individuales, esta diferenciación es tanto física como moral o cognitiva, ella por su puesto, reconoce la heterogeneidad de los alumnos en la misma aula. Sin embargo, existen otras más recientes y aplicables en el proceso de enseñanza/aprendizaje y son las siguientes: pedagogía autogestionaria, pedagogía liberadora, pedagogía operatoria, pedagogía conceptual.

3.3.1. Pedagogía autogestionaria

El proceso de enseñar conoció su base científica en la pedagogía autogestionaria que favoreció la pedagogía como ciencia que establece y aclara las concordancias que habrán de existir entre lo que se pretende enseñar y lo que se necesita y desea aprender. En esta tendencia se interesa al educando para formarle con el objetivo de ser responsable y autónomo dentro de la sociedad:

« se busque, con afán, la creación de una escuela completamente diferente de la tradicional, novedosa y audaz, apoyada en la autogestión, promotora del desarrollo de la responsabilidad de los educandos en relación con el aprendizaje de los mismos, es decir, intenta insertar valores y principios de la responsabilidad, que procura al mismo tiempo la formación de aquellos valores sociales que se precisan para la integración de un alto grado de colectivismo y una participación social de todos y para todos, de manera consciente⁴¹ y consecuente»⁴².

La pedagogía autogestionaria confiere al profesor un papel menos directivo, que no debería ser el protagonista del contenido enseñado, y eso, renuncia a la posesión exclusiva del poder para ser este compartido con el grupo. El mismo se sitúa a disposición de los alumnos, a los cuales ofrece no sólo sus conocimientos sino

⁴⁰Antonio Carlos Panpulha, (2007), «Romper el círculo espiritual de Kimura», El pensamiento epistemológico de la pedagogía Maringá, v. 26/27, n° 1, p: 39-46.

⁴¹ La palabra Consciente en este contexto, se refiere a la estructura de la personalidad en que los fenómenos psíquicos son plenamente percibidos y comprendidos por la persona.

⁴²Artículo de tendencias pedagógicas de la educación actual, colectivas de autores de CEPES. La habana.htm. www.articulos.educativos.la.habana. Consultada el día 11 de marzo de 2012.

también su ayuda para que logren sus objetivos. Se comporta, en definitiva, como un animador que plantea preguntas, crea situaciones problemáticas, al mismo tiempo que estimula y muestra situaciones probables y alternativas posibles, y el profesor tiene que hacer todo para enriquecer sus relaciones con el grupo permitiéndole lograr resultados cuantitativa y cualitativamente superiores, siempre en base de un principio cambio radical en cuanto a la relación de poder maestro-alumno.

La pedagogía autogestionaria como tendencia pedagógica, tiene como objetivo supremo la transformación del proceso educativo capacitivo a punto de partida de una integración participativa directa de todos los interesados, profesores, alumnos e incluso los padres, en la planificación, organización y desarrollo de todas las esferas de la vida práctica y espiritual y psicológica del educando, con estimulación de la autonomía, la creatividad y el análisis crítico y contrapuesto de los posibles distintos puntos de vista acerca de una misma situación.

3.3.2. Pedagogía liberadora

La pedagogía liberadora como tendencia pedagógica contemporánea, apareció como alternativa frente a los desafíos de la pedagogía en las instituciones públicas de años sesenta, su concepción fue dirigida hacia el buen establecimiento relacional del educado en su entorno socio-político, su carácter fue determinado por muchos factores sociales como lo explican Alberto Silva y Paulo Freire en este fragmento de su artículo:

«Se desarrolló a partir de los años 60 y puede decirse que es la pedagogía del brasileño P. Freyre⁴³ en la cual son abordados de manera integradora en un contexto político-ideológico, los elementos o factores que intervienen en el establecimiento de un contacto directo entre el educando y el medio ambiente, al tiempo que llama la atención acerca de la carga política imperante y el carácter, generalmente conflictivo de la relación pedagógica tradicional que como ya fue analizado , siempre produce a nivel de la escuela como institución las relaciones de dominación existentes en el seno de la sociedad»⁴⁴.

⁴³Ibídem, p: 42.

⁴⁴Artículo de Alberto SILVA, Paulo FREIRE, «Una educación para la liberación», consultado en la página web: <https://www.mecd.gob.es/dctm/revista...educación/.../re24206> disponible en forma de PDF, consultada el día 27 de marzo de 2012.

Esta tendencia, aunque surgió en una sociedad conocida por sus propias circunstancias tanto sociales como políticas, donde el profesor de esta corriente tiene que estar siempre a favor del avance de la política, la escuela tuvo su nueva concepción como una idea del pensamiento liberado que lucha para establecer una buena relación pedagógica entre los individuos de la educación (educador, educando).

En esta tendencia pedagógica, se hace una convocatoria a la búsqueda, mediante la reflexión, del cambio en las relaciones que deben establecerse, de forma lógica, entre el individuo, la naturaleza y la sociedad. Ella propugna, como objetivo esencial de la educación, lograr la más plena liberación de la persona, sin uniformarla y mucho menos someterla a través de los sistemas de instrucción oficiales. Concibe la concientización; no en el sentido de lo cotidiano o político, sino en el de la transformación de las estructuras o engramas mentales para que la conciencia se tome dinámica, ágil en un redimensionamiento dialéctico que haga posible su influencia en acciones transformadoras de las condiciones sociales existentes y del propio individuo, hacia su mejoramiento y perfeccionamiento sostenidos.

En la pedagogía liberadora, está presente la expresión del desarrollo individual creador donde el educador interviene de alguna manera en guiar y conducir fácilmente la máxima expresión del educando facilitadora de su máxima expresión y concibe las transformaciones evolutivas del individuo y del grupo, no plantea, con una concepción sistémica, las vías para lograr; cuando esto sea necesario, la transformación social requerida para ello.

3.3.3. Pedagogía operatoria

La esencia de esta tendencia pedagógica contemporánea, está en el hecho que subraya el carácter activo que tiene el sujeto en la obtención operatoria del conocimiento de la realidad, es decir: *«Una tendencia que enfatiza en los procedimientos utilizados en la enseñanza, que deben estar dirigidos a propiciar las condiciones para que el individuo construya por sí mismo su reflejo del mundo evitando ofrecérselo como algo terminado»*⁴⁵.

⁴⁵ GONZALEZ. O, (1996). *El enfoque histórico-cultural como fundamento de una concepción pedagógica en tendencias pedagógicas contemporáneas*, Edición, El Poirá, Colombia. p: 128.

Esta tendencia pedagógica, concibe el conocimiento como una construcción que realiza el individuo mediante su actividad, de su afrontamiento con el medio. El propio hombre, es el que infiere el reflejo lógico de la realidad, de los objetos y los fenómenos, siempre en constante movimiento evolutivo, nunca acabado o terminado.

La concepción pedagógica operatoria asigna un papel esencial al error que el individuo puede cometer en su interpretación de la realidad. No como una falta sino como un paso necesario y obligatorio en el proceso constructivo del conocimiento del mismo. De aquí que tales errores formen parte de la interpretación del mundo por el individuo; lo que le permite organizarse de acuerdo con los instrumentos intelectuales que posee en consonancia con sus conocimientos anteriores.

El individuo en esta tendencia pedagógica, busca las informaciones y es lo que desarrolla su competencia intelectual, afectiva, emocional y social. Pero no se presta suficiente atención a esta pedagogía.

3.3.4. Pedagogía conceptual

La pedagogía conceptual es un modelo pedagógico que ha surgido como el resultado de largos años de reflexión e investigación en la fundación Alberto Merani para el desarrollo de la inteligencia; (FAMDI)⁴⁶, naciendo como paradigma para suplir las necesidades y responder a los retos educativos de la sociedad del próximo siglo, Dice que la pedagogía conceptual:

«Ella busca formar instrumentos de conocimientos desarrollando las operaciones intelectuales privilegiando los aprendizajes de carácter general y abstracto sobre las particulares y específicos, planteando dentro de sus postulados, varios estados de desarrollo a través de los cuales atraviesan los individuos a saber, el pensamiento nocional, conceptual, formal, categorial, y científico. Su objetivo es en definitiva promover el pensamiento, las habilidades y los valores en sus educandos, diferenciando a sus alumnos según el tipo de pensamiento por el cual atraviesan actuando de manera consecuente con esto garantizando además que aprehendan los conceptos básicos de las ciencias y las relaciones entre ellos»⁴⁷.

⁴⁶FAMDI: es la fundación de Alberto Merani de las teorías del Desarrollo de la Inteligencia donde explica el sistema mental como estructura fundamental de muchas concepciones correlacionales.

⁴⁷Pedagogía conceptual, monografías .com. sitio web consultado y descargado el 20 de enero de 2012.

Así se puede decir que, el perfil del educando está de acuerdo con el modelo de la pedagogía conceptual, ella busca formar a individuos, con personalidades capaces de crear conocimientos científicos o interpretarlos como investigadores. La idea de la inteligencia que nos aportó FAMDI, responde a los desafíos de la educación, y también contesta a las problemáticas planteadas para una educación social. La pedagogía conceptual hace frente a la crisis que viene presentándose en la escuela en cuanto a la errada metodología, que no presenta correlación entre el nivel de desarrollo intelectual del alumno y los conocimientos teóricos, metodológicos y entendimiento en la implementación de nuevos conceptos. Sólo permiten adquirir información e impiden muchas personas el completo acceso al conocimiento que constantemente, se está construyendo en el mundo. Lo que genera una actitud negativa del maestro con respecto al alumno, quien recibe un menor estímulo y un sentimiento de frustración al ver que sus expectativas en el ámbito escolar no son satisfechas.

La sociedad necesita personas inteligentes que sean capaces de fortalecer los instrumentos de conocimientos y las operaciones intelectuales. La pedagogía conceptual avanza en presentar propuestas alternativas que ayudan a formar estas personas mediante la implementación, nuevo diseño curricular con base en el modelo pedagógico del exógeno, que es un instrumento para quien enseña, el profesor. Frente a todas estas tendencias, es necesario subrayar que cada tendencia tiene su aportación en enriquecer la ciencia de educación, fija la autonomía del aprendiz para una eventual responsabilidad en su sociedad. En cuanto a la pedagogía liberadora, pues aporta un área de libertad tanto al profesor como al alumno, dándoles la oportunidad para participar en el desarrollo político y social de su país.

La pedagogía operatoria, ella designa la mayor importancia, al hecho de considerar al error no como falta, sino como un paso necesario y obligatorio para fomentar el proceso de aprendizaje de manera constructiva. Mientras que la pedagogía conceptual, alude por su esencia al desarrollo de las operaciones mentales de los alumnos, su objetivo es promover el conocimiento y las habilidades de los educandos.

4. Relación entre pedagogía y ciencias de educación

Partiendo de la postura de Follari, se define las Ciencias de la Educación como carencias epistemológicas y posición tecnocrática, va demostrando los aspectos de la educación frente a la pedagogía como ciencia, su aporte enriquece el hecho educativo diciendo que:

« No habría una Ciencia Básica que pudiésemos llamar Ciencia de la Educación, sino que existen Ciencias Aplicadas a la educación, que se constituye con los aportes de otras disciplinas sociales y, que de alguna manera van a marcar que las Ciencias de la Educación son más bien una tecnología, ya que su fin es la producción de nuevos avances tecnológicos en materia educativa. Esto implica aspectos negativos y aspectos positivos: sus aspectos positivos determinan que se deje de especular sobre educación y se trate al hecho educativo de un modo científico. El aspecto negativo sería que no habría una Ciencia autónoma e independiente que se pueda llamar Ciencia de la Educación...»⁴⁸.

Miguel de Follari cuando habla de Ciencias de la Educación, hace referencia a la Didáctica como un conocimiento que no deriva de una Ciencia Básica, porque no tiene un corpus teórico propio, sino que tendría un objeto real (práctica educativa), que son los procesos de enseñanza - aprendizaje a los que se aplica ciertas técnicas y tecnologías. Él propone que rescatemos el corpus teórico de otras disciplinas sociales científicas, con el fin de fundamentar lo que se dice.

La propuesta de Follari se ve bosquejada en Jean Bourdieu, cuando establece ir construyendo un objeto de conocimiento científico, como sistema de relaciones expresamente construido, en función de una problemática teórica que permita someter a un sistemático examen, todos los aspectos de la realidad puestos en relación por los problemas que le son planteados. Él sostiene que de nada sirve un cúmulo de datos, sino hay una explicación teórica que la diferencie entre objeto real, preconstruido por la percepción, y objeto científico. En este contexto Bourdieu explica que:

⁴⁸ GASTON MIALARET, Op.cit, p:231.

«Negar la formulación explícita de un cuerpo de hipótesis basada en una teoría, es condenarse a la adopción de supuestos, tales como, las prenociones de la Sociología espontánea y de la ideología. Con esto hace referencia a los Padres de la Sociología, como Comité, porque lo que han hecho es trabajar especulativamente, filosóficamente, y no llega a ser científico porque carece de sustento empírico»⁴⁹.

Dentro de la concepción de Bourdieu acerca de la Sociología espontánea, Follariy Durkheim trabajaron la misma, cuando sostienen que la Pedagogía estaría vinculada con lo que sería la Filosofía escolástica, ya que no tendría un carácter de ciencia, sino que sería de corte especulativo por carecer de contraste con el empirismo⁵⁰.

Desde la tradición pedagógica, se habría trabajado el objeto educativo de manera especulativa. En oposición a la concepción escolástica, desde otra corriente que será el pragmatismo, se va a tratar al objeto educativo científicamente. Dentro de esta corriente es importante citar a Durkheim, por tener algunos caracteres del pragmatismo sin llegar a serlo; y a Dewey⁵¹ por ser un filósofo pragmático.

Desde esta noción pragmática, se puede decir que, la educación reconoció muchas concepciones: pragmática, científica, empírica, religiosa, eclesiástica, así que cada investigador interpreta esta ciencia según su ideología, en función de buscar una educación de calidad que enfrenta a todos los desafíos de la práctica humana (la educación).

Durkheim parte de la concepción de la Pedagogía como teoría (ciencia) - práctica (arte), para el análisis y orientación de las actividades educativas. "Esta concepción de la Pedagogía como teoría - práctica, alude a una racionalidad pragmática que integra dos sentidos normativos: uno científico, explicativo, instrumental y otro ético, teológico y sustantivo." La Pedagogía es una forma de reflexionar sobre educación,

⁴⁹Gaston, MIALARET, *Ibídem*, p. 354

⁵⁰El empirismo es un movimiento filosófico que toma la experiencia como única base de los conocimientos humanos.

⁵¹ JOHN DEWEY (Burlington, 1859 - Nueva York, 1952) Filósofo, pedagogo y psicólogo norteamericano. John Dewey nació en una ciudadela del "yankismo" de Nueva Inglaterra, en el seno de una familia de colonizadores de humilde origen, el mismo año en que apareció *Sobre el origen de las especies*, de Darwin. El "yankismo" y el darwinismo fueron los dos puntos iniciales de una actividad filosófica que, empezada en una época hoy arcaica, había de terminar en 1952, y de una filosofía cuyas repercusiones mundiales se dejan sentir aún en nuestros días.

estas reflexiones toman forma de teorías, que son combinaciones de ideas, cuyo objeto es dirigir la acción. Por lo tanto, la Pedagogía para Durkheim no es una ciencia sino que es un arte, en el sentido de que es un artificio o una tecnología que está referida a un cierto conjunto de conocimientos, que permiten mejorar los procesos y las prácticas educativas.

Entonces la Pedagogía no tendría como fin la producción de mayor conocimiento científico, sino transformar las prácticas, brindar un servicio público, mejorarlo y transformarlo, utilizando para ello teorías de corte más bien reflexivo. Nos referimos aquí al «deber ser" de la educación, es decir, como deben ser las prácticas educativas, cómo debe actuar el docente, cuál debe ser el perfil del educador frente al sistema educativo; por lo tanto, el "deber ser" sería prescriptivo.

Durkheim considera la Pedagogía como necesaria porque orienta, pero no se puede confundir con la ciencia. Es por ello que postula que se debe ir elaborando una Ciencia de la Educación, que la define como un conocimiento básico, cuyo fin es incrementar el conocimiento científico sobre los hechos educativos, los cuales deben ser estudiados por una ciencia que hablaría no del "deber ser" de los hechos, sino sobre lo que es, es decir cómo funcionan en la práctica. La Ciencia de la Educación trataría de describir, analizar, interpretar y explicar, hechos del pasado o presente, en el cual investiga sus causas o efectos.

Así se puede decir que, la concepción de la pedagogía por una parte como ciencia que obedece a normas teóricas que se basan sobre el análisis de las actividades educativas, por otra parte se clasifica como un arte, esta parte se alude a la noción pragmática, es decir, a todos los sentidos explicativos, instrumentales, éticos, tecnológicos, .etc, la combinación entre estas partes nos da por su puesto una pedagogía como ciencia de la educación, cuyo objetivo es el saber científico. Su propuesta metodológica es que el científico no tiene que trabajar con prejuicios, sino científicamente, es decir, volver a los hechos para poder establecer a partir de las observaciones, leyes generales, con el fin de predecir y actuar tecnológicamente modificando la sociedad. En cambio Popper tiene otra concepción de la pedagogía diciendo que: *« es un científicista, va a establecer desde la Filosofía como debe proceder la ciencia para que sea válida. Esta ciencia está conformada por*

hipótesis provisionales que han resistido a la contrastación»⁵². Cuando él habla de criterio de demarcación, estaría prescribiendo qué se va a considerar como ciencia y que no, mediante el método hipotético - deductivo, sostenido sobre la idea de falsación.

Para Durkheim la Ciencia de la Educación aún no ha sido elaborada y, mientras no se elabore serán los conocimientos de otras disciplinas sociales, la base en que se sustente la Pedagogía; no ya en un saber de tipo especulativo, escolástico, sino en un saber científico, porque esa tecnología debe poseer un conocimiento científico de base para poder aplicarse.

Mientras Dewey, se va a ocupar específicamente del problema de la educación, su interés se centra en cómo debe estar vinculada con la realidad, la Filosofía o la teoría, y no ser pura reflexión. Plantea la posibilidad de una Ciencia de la Educación, que debe ser un conocimiento pragmático, positivista y científico, para ello se deben tomar aportes de la Sociología, de la Psicología y de la Economía, J. Bruner no habla de una Ciencia de la Educación aparte de estas disciplinas, sino habla de:

«...un conjunto de disciplinas que cuando se interactúan entre sí para tener por fin una ciencia de educación, que la Ciencia de la Educación se va a constituir con el aporte de las mismas, es decir la concepción deweyana se plantea desde un enfoque realista, es decir, como tiene unos rasgos de la realidad cotidiana, que se importa que sea arte o ciencia, lo esencial que sea un conocimiento pragmático»⁵³.

Él plantea una estrecha vinculación entre la Filosofía y la Ciencia, a efecto que la normatividad ética no surja y se sustente en "racionalizaciones de un deber ser". Destacó la necesidad de "humanizar la ciencia" esto es, la necesidad de que su desarrollo estuviera orientado por una relación de valores éticos democráticos, para impedir que sus actividades se dirigieran a satisfacer a determinados grupos interesados en conservar y consolidar su dominio económico y cultural. Es por eso que Dewey, se preocupa por superar el dualismo entre moral (deber ser) y ciencia (que sólo se ocupa de lo que es). La forma en que él concibe a la Ciencia de la Educación, se aproxima bastante a la concepción de Durkheim con respecto a la

⁵²POPPER, K, (1996) *.En busca de un mundo mejor*. Paidós.Barcelona: p: 46.

⁵³BRUNER.J, (1984).*El desarrollo cognitivo y educación*, Ed, Morata. Madrid, , p: 32.

Pedagogía, como teoría - práctica. Esta idea se reafirma si se tiene en cuenta que, para Dewey, no hay una separación entre Ciencia y Filosofía de la educación.

Desde una postura deweyana, y pese a sus referencias a una Ciencia de la Educación, es aceptable la nomenclatura de "Ciencias de la Educación", ya que la Psicología de la Educación, la Sociología de la Educación, la Economía de la Educación, se constituyen como tales a partir de las respectivas ciencias que entrañan.

Una vez desarrolladas las distintas posiciones (Follari, Durkheim, Dewey), respecto del debate sobre Ciencia/s de la Educación y Pedagogía, se tratará de establecer quién fija la cientificidad del campo educativo, sobre si la Ciencia/s de la Educación es ciencia o no es ciencia, si es Ciencia Aplicada o es Ciencia Básica. Esta problemática está desarrollada por dos autores: Bartomeu (Epistemología o fantasía) y Larrosa (Epistemología y Pedagogía).

Bartomeu va a hacer una crítica a las pautas externas que le son impuestas a la Ciencia, para ser considerada como tal, por los filósofos de la ciencia, él intenta hacer un rastreo histórico de las distintas tradiciones que se han dado en educación diciendo que:

« La dilatada tradición que caracteriza a la Pedagogía no le aseguró un puesto indiscutido en el cuadro de las ciencias; su transcurrir histórico expresa la constante búsqueda de una racionalidad científica que avanza enfrentándose a dificultades tanto de tipo teórico como de índole práctico - metodológica». ⁵⁴

Por lo tanto, Bartomeu considera ciertos núcleos problemáticos, que cobran sentido en la actualidad del debate, en cuanto al perfil de la Pedagogía como carácter práctico o aplicable de dicho conocimiento, cualidades que desvalorizaron a la ciencia sobre lo educativo, respecto a otras ciencias formales. Se le negó a la Pedagogía el carácter de Ciencia, reduciéndola a teoría práctica o tecnología, el discurso educativo se enfrenta con una diversidad de denominaciones coexistentes (Pedagogía, Ciencia/s de la educación, Teoría Pedagógica, Teoría de la Educación, etc.).

⁵⁴Consultar la página web sobre la historia de la pedagogía, estudio epistemológico en forma de ensayo, revista iberoamericana de educación n°14, biblioteca digital de la OEI, (Organización de Estados Iberoamericanos). p: 231. Sitio web: [www.estudio-epistemológico-de-la-pedagogía](http://www.estudio-epistemologico-de-la-pedagogia.com), consultado el día 15 de abril de 2012.

Frente a este discurso educativo, es menester valorar todas las críticas hechas sobre la educación como ciencia o filosofía de la educación, aquí, podemos intervenir para enfrentar a esta polémica, y para dar nuestro punto de vista sobre la denominación de la educación, subrayando por nuestra parte que, las ciencias de la educación son aquellas disciplinas que incluyen dentro del marco educativo, cuyas aportaciones enriquecen la educación para lograr fines satisfactorios.

La ciencia de la educación es la pedagogía, que se considera como la práctica de la educación, por su parte busca el mejoramiento del quehacer educativo desde todas sus dimensiones, esta diversidad de paradigmas⁵⁵ que complejiza y oscurece el campo de los estudios pedagógicos, esta polémica en torno al estatuto científico del conocimiento pedagógico, careciendo de un método propio, y teniendo una profesión que padece problemas de identificación profesional y de marginación social.

Después de este rastreo histórico se plantea un debate sobre si son los epistemólogos generales, (que no son especialistas en Ciencias de la Educación), las personas competentes o no para determinar, si las Ciencias de la Educación son ciencias o no lo son. Y a base de este análisis, Bartomeu va a sostener, que son los científicos de la educación los que deberían de ocuparse en determinar la cientificidad de las Ciencias de la Educación. De acuerdo a la postura ya mencionada, Lacan va a establecer que para que se cumpla, es necesario fijar los criterios, en función de los cuales, se va a sostener que es ciencia y que no es ciencia.

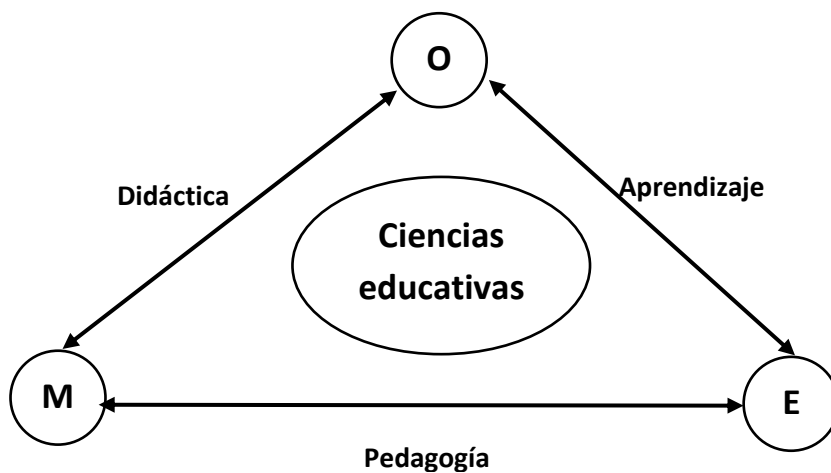
Esta problemática también va a ser abordada por Larrosa, quien sustenta que de nada serviría hacer una epistemología interna (dentro de cada campo científico), es decir, que los propios científicos de la educación, sostengan por sí mismos, que las Ciencias de la Educación es una Ciencia Básica y fijen criterios argumentándolos, como propone Bartomeu, debido a que no hay un reconocimiento de la comunidad científica, acerca de la cientificidad de esta disciplina y de los profesionales.

⁵⁵Paradigma: se refiere al modelo educacional explicado por un conjunto de modelos, valores y considerados ejemplares por lo que asume carácter normativo general que comparte una comunidad científica y que constituye un modelo ejemplar.

Para Larrosa va a sostener, quienes hagan epistemología interna, ya sea un epistemólogo, un filósofo, o un científico de la educación, no pueden dejar de tener en cuenta los parámetros de la epistemología general, ya que, sin ésta, no sería reconocida como criterio válido por la comunidad científica.

Tras todas las polémicas sobre la clasificación de la ciencia de educación, se puede confirmar que, cada uno de estos investigadores y epistemólogos no han llegado hasta hoy día en clasificarla, unos que la han clasificado como ciencia y otros como arte y ciencia al mismo tiempo, tal como viene en la definición de Henri Marion: « *la pedagogía es la ciencia y el arte de la educación, ...por lo general reacia permitir que la misma palabra denote al mismo tiempo un arte y su correspondiente ciencia..*»⁵⁶

Figura nº 1: Relación educativa: Enseñanza/ Aprendizaje



Referenciada por: **TEBAR BELMONTE.L.**(2003) en su libro: el perfil del profesor mediador. p: 66.

Esta figura demuestra la relación que debe tener dos actos del proceso: enseñanza/aprendizaje, situados en el ámbito de la educación, donde el educador (M), presenta la acción de la orientación (O) integral de los educandos (E).

⁵⁶ Harry DANIELS (2001), Vygotsky y la pedagogía, temas de educación, Paidós, p: 18.

Conclusión

Finalmente hemos llegado a conocer aspectos de suma importancia con respecto a la educación y a la pedagogía. Conocemos el origen de cada una de estas ramas, entendiendo que la educación está presente en la vida del hombre desde los comienzos de su existencia. Hemos visto que, desde el hombre más antiguo y primitivo hasta las sociedades más estructuradas, la educación ha ocupado un espacio importante. La pedagogía por otra parte, se originó también en épocas antiguas, creando grandes antecedentes, pero sólo fue reconocida como un movimiento histórico en el siglo XIX.

Entonces, ambas ciencias, es decir, tanto la pedagogía como la educación, están guiadas de una manera o de otra por la realidad social de un momento determinado, se nota esto a través de la historia, en sus diversos momentos, cada momento refleja la realidad social y cultural que estaba viviendo cualquier sociedad. Hoy día, se puede decir, que la pedagogía está al mando como disciplina omnicomprensiva y reflexiva de todo lo que ocurre en la educación.

De manera general; se puede estructurar un plan pedagógico como si fuese la pedagogía un cuerpo y sus ramas son teorías o disciplinas de la educación, que están en vías del progreso. La función del pedagogo es saber cómo inspirarse y aprovechar este desarrollo, para adaptarse al desarrollo enriqueciendo sus capacidades y competencias.

Segundo Capítulo

*Sentido de la mediación y perfil de
profesor mediador*

Introducción

En cada situación educativa podemos encontrar tres elementos integrales: educador, alumno y la situación creada por la interacción. En efecto, en esta situación de aprendizaje, el educador vamos a calificarlo como mediador en la acción educativa. Es esa la noción que aparece a lo largo de nuestra investigación.

Elaborando este capítulo nos hemos basado basándonos principalmente en la teoría del psicólogo Reuven FEUERSTEIN (ver el apunto biográfico en anexo: nº5), y sus aportaciones de la mediación llamada: Experiencia de Aprendizaje mediado. Nos hemos referido también a otros teóricos del interaccionismo social como Lev VYGOTSKY (ver su apunto biográfico en anexo: nº6), y sus seguidores.

Estudiaremos el concepto de mediación, como forma de ayudar al alumno en cualquier fase de su aprendizaje, esta idea queda problemática porque sugiere que los profesores deberían plantear tareas que estén en un nivel superior a la capacidad actual del rendimiento de los alumnos, e intentan enseñar principios que permitan a éstos dar el siguiente paso por sí mismos. Pues salir de esta situación de crisis, ¿cómo progresa el alumno de nivel a otro? y ¿qué función tiene el profesor a la hora de facilitar y transmitir la información? y ¿qué estrategias tiene que usar para la buena interacción en el aula?

A través de este capítulo, presentaremos la mediación como concepto educativo y sus características y aportaciones en el contexto educativo, también analizaremos el elemento mediación como objetivo de ayudar al alumno en construir sus habilidades de aprendizaje y afrontar para cualquier tipo de dificultad o problema de aprendizaje encontrados en situaciones educativas.

1. Mediación pedagógica

Si la mediación se define como: «*la acción de un elemento o agente que sirve de intermediario entre dos términos*»¹, es decir, la reflexión que se impone en este caso, es: ¿hasta qué medida el mediador puede solucionar dificultades de aprendizaje?, ¿hasta qué punto mediar puede aportar soluciones de dificultades de aprendizaje?, ¿qué intervenciones lleva el profesor para afrontar a todos los problemas de aprendizaje encontrados en situaciones educativas ?.

¹ Diccionario de las ciencias de educación, (1988), aula Santillana, Grafica Internacional, Madrid. p: 920.

1.1. Sentido y significado de la mediación

Etimológicamente, el término «mediación» se refiere al intermediario, este término no es especial de la pedagogía, sino que se usa en otros dominios tales como: la política, la religión...

La palabra mediación y sus derivaciones en el contexto educativo, así que ha sido introducido recientemente en el sector educativo, ya que en los años sesenta surgió la idea de respuestas mediadoras por Lev Vygotsky luego Bousfield que: «se considera como uno de los grandes nombres de la llamada: pedagogías mediadoras, ningún ámbito en la educación puede prescindir de un esfuerzo de la mediación pedagógica»².

Jesús Martín Barbero, experto en el campo de las comunicaciones y la educación junto con Francisco Gutiérrez Pérez y Daniel Prieto Castillo, quienes han venido trabajando en proyectos de comunicación y educación, coinciden en destacar la importancia de lo comunicacional en lo pedagógico, afirman que: «*si todo lo que el hombre hace está mediado Si no, es posible sin mediaciones, reconozcamos entonces como un espacio amplio de reflexión y de trabajo la mediación educativa*»³.

Este aspecto común de dichos autores, reconoce la importancia de la mediación hasta en nuestra vida cotidiana, puesto que el ser humano en su esencia es mediador, mientras que Daniel Prieto Castillo⁴ comenta sobre su trabajo con Francisco Gutiérrez y su propuesta por recuperar para la práctica educativa al interlocutor, a los seres que participan en ella. Según los investigadores, lo pedagógico en la educación, nace en el sentido de la preocupación por el otro, por el aprendiz que aparece en tantas propuestas a lo largo de la historia, pero especial en nuestro tiempo y definen el concepto mediación pedagógica de la siguiente manera: «*Llamamos pedagógica a toda mediación capaz de promover y acompañar el aprendizaje de nuestros interlocutores, es decir, de promover en los educandos la tarea de construirse y de apropiarse del mundo de sí mismo*».⁵

² Lev VYGOTSKY, (1995), *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona: Crítica. p: 45.

³ Jesús Martín BARBERO (2010), *De los medios a las mediaciones comunicación-cultura hegemonía*, Barcelona. Anthropos editorial, p: 123.

⁵ Francisco GUTIERREZ, Daniel PRIETO, (2002) *Mediación pedagógica*, DDA Guatemala. p: 36.

Esto quiere decir que, cualquier práctica educativa incluso la universitaria, nos puede llevar a la práctica de la mediación educativa, pero es muy preciso y determinado según el contexto y el área de trabajo, y por su puesto los materiales usados desde la voz, y el gesto pasando por el libro hasta el hipertexto o las redes textos, fotocopias, videos, materiales electrónicos para que verdaderamente acompañen y promuevan el aprendizaje de los estudiantes y contribuyan a su formación integral y a una educación de calidad.

También es muy importante, reconocer las consecuencias existentes que nos pueden traer las mediaciones pedagógicas, o sea se permite establecer una cierta relación entre: maestro-estudiante, estudiante-estudiante, y el saber, es decir, los contenidos y los conocimientos, por ejemplo: la relación entre profesor y su alumnado está mediatizada por la asignatura y por los medios, incluso soportes didácticos, y la afectividad.

Pues, la idea está en el uso de todos los medios de la nueva tecnología⁶ en el contexto educativo, cada tecnología tiene su propia función frente a la transmisión del saber, a tal punto que la tecnología educativa niega el papel del docente en su aula, se puede prescindir de él, aunque sea un intermedio entre el saber y el alumno. Pues, si el saber y los medios usados son aspectos mediadores en el proceso: enseñanza/aprendizaje, así, resulta que el profesor no es el único mediador en dicho proceso, sino, existen otros factores que juegan el papel de la mediación pedagógica en el contexto educativo.

A nuestro modo de ver, el uso de la tecnología educativa, parece muy bien, ayuda mucho al profesor en facilitar su quehacer educativo, sin embargo, no a tal punto de reemplazarle, de ningún modo, la tecnología desempeña la función afectiva que puede tener un profesor mediador en su aula.

⁶Tecnología de la mediación o La mediación tecnológica educativa: responde a la relación dada entre el docente, los estudiantes y el contenido, bajo el uso de las nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). Produce cambios en el rendimiento académico de los alumnos. Con Tecnología: Produce cambios en el pensamiento y en la forma de actuar de los alumnos. "El impacto de una tecnología es tan importante como el rendimiento logrado Conella "(Salomón, Perkins y Globerson, 1992).

La mediación pedagógica surge como respuesta a las inquietudes y preocupaciones en relación al aprendizaje de los docentes e investigadores, pues, es imposible citar todos los nombres de los teóricos e investigadores que han abordado este término como clave de sus estudios, pero actualmente se estudia la noción de mediación en el proceso: enseñanza/aprendizaje desde enfoques distintos, por ejemplo según el marco común de referencia MEQR aparecido en 2002, y que define este proceso de la manera siguiente:

«La mediación en sector educativo, como el énfasis que se hace desde el que aprende y desde las estrategias de aprendizaje que están más en función del que aprende que del ensena, en este omento la mediación es un movimiento pedagógico que está desarrollándose en diferentes ambientes y desde núcleos complementarios»⁷.

La mediación pedagógica es el eje transversal de los cursos del área profesional tanto desde la práctica, lo mismo que este trabajo de graduación debe fundamentarse en ella, pues, nos basaremos en introducir este término y analizarlo como elemento muy esencial en la formación del profesorado en función del aprendiz.

Se considera que la mediación pedagógica como propuesta alternativa de educación, la mediación da sentido al acto educativo dentro del horizonte de la participación, creatividad, expresividad y relacionalidad⁸, y nos permite conocer el tratamiento pedagógico desde el que aprende, si el educador actúa como mediador del aprendizaje, y todo eso, se nota a través de la evaluación y la autoevaluación en el aspecto mediático.

⁷Véase: MEQR el Marco Europeo Común de Referencia en 2002, Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Strasbourg: Council of Europe, consultado el día 11 de diciembre de 2012, descargado el día 16 de septiembre de 2013.

⁸Se interpretan las tres palabras creatividad, expresividad y relacionalidad por la concepción de la pedagogía es, por tanto, relacional; y la mediación pedagógica del acto educativo implica concebir a los sujetos de la enseñanza y del aprendizaje como interlocutores activos en la búsqueda y construcción del sentido. Expresado con palabras de Francisco Gutiérrez Pérez y Daniel Prieto Castillo en la obra de La mediación pedagógica: “En la relación presencial, la mediación puede surgir del trabajo en el aula y depende casi siempre de la capacidad y la pasión del docente. En un sistema a distancia los materiales encarnan esa pasión y son ellos los que permiten al estudiante encontrar y concretar el sentido del proceso educativo”, (1999: 10).

Se puede decir también que, la mediación es el acto pedagógico frente a todo tipo de problemas y dificultades encontrados en cualquier situación educativa, y como hemos dicho anteriormente, que el término mediación es polisémico, nos basta elegir una sola definición que corresponde a nuestra perspectiva de investigación.

A nosotros, nos gustaría que la mediación tendrá su importancia en el sector educativo, donde el profesor actúa como mediador, porque usa estrategias pedagógicas para trabar el objeto de estudio con el alumno, sin embargo, sin saber que está ejerciendo un elemento importantísimo llamado: mediación en pedagogía.

El hecho de reconocer que muy pocos trabajos realizados sobre la mediación en el sector educativo argelino, esto es un motivo fuerte para demostrar la escasez de la documentación que trata este asunto y también la carencia de centros de formación de profesorado. Todo esto ha sido la razón primordial para, fundamentar nuestra investigación demostrando su importancia en el sector educativo argelino.

Desde el enfoque de la psicología educativa, presentamos la escuela del pensamiento que es el interaccionismo social⁹, este último ha tenido hasta ahora un impacto limitado, esta escuela se apoya en la perspectiva constructivista de la enseñanza, es decir, en la posición central que ocupan los alumnos en la construcción de su propio conocimiento y su propia comprensión, consideramos que este punto de vista constructivista actúa dentro de un marco de interacción social.

El interaccionismo social como enfoque psicológico, se considera como marco donde se unen las ideas propuestas por las perspectivas cognitivas, con el que los educadores del interaccionismo social describen las ideas principales de los psicólogos más famosos de esta escuela del pensamiento como es el caso del investigador ruso Lev vygotsky, por eso, es menester estudiar la aplicación de sus puntos de vista en el proceso: enseñanza /aprendizaje de manera general y la enseñanza de idiomas de manera particular.

Tanto Vygotsky como Feuerstein manifestaron de manera el desacuerdo con la idea piagiana de que desde el nacimiento, los niños aprenden de forma independiente explorando su entorno, y con la idea constructivista de que los adultos son totalmente responsables de la configuración del aprendizaje de los niños mediante el uso razonable de premios y castigos, para los teóricos del interaccionismo social, los niños nacen en un mundo sociable y el aprendizaje se realiza a través de la interacción con

⁹ Interaccionismo social: presenta un enfoque psicológico social que ofrece un marco donde se unen las ideas propuestas por las perspectivas cognitivas y humanísticas.

otras personas, es decir, desde que nacemos interactuamos con los demás en nuestra vida diaria, y a través de estas interacciones, damos sentido al mundo, así podemos ver el interaccionismo social como apoyo teórico muy necesario para el enfoque comunicativo de enseñanza de idiomas, pues, se afirma que aprendemos un idioma mediante el uso que hacemos de la lengua para interactuar de manera significativa con otras personas, eso lo demostró el enfoque de Vygotsky diciendo:

«Era esencialmente holístico intuitivo en el sentido que rechazaba la idea de que lo que hay que aprender, se puede distinguir en pequeños subconjuntos que se enseñen como elementos y destrezas diferentes, cualquier materia de estudio debería presentarse con toda su complejidad, en vez de presentar las destrezas y el conocimiento de forma aislada»¹⁰.

Lo esencial para la psicología educativa de Vygotsky, es el concepto mediación, es un término que utilizan los psicólogos de la escuela del interaccionismo social, para referirse al papel jugado por otras personas significativas en la vida de los alumnos, que mejoran su aprendizaje seleccionando y configurando las experiencias de aprendizaje que se les presenta. A partir de nuestra interpretación del enfoque vygotskiano. Consideramos que el secreto de aprendizaje eficaz, reside principalmente en el carácter de la interacción social, que se produce entre dos o más personas que tienen niveles distintos de destrezas y conocimientos, es la función que desempeña el que tiene mayores conocimientos, habitualmente como de los padres o el profesor, encuentran formas de ayudar al otro a aprender como dice Vergnaud: «*el mediador aporta al alumno como la madre aporta a su bebé ayudas para cumplir el problema a resolver*». ¹¹

1.2. Teoría de mediación según Lev VYGOTSKY

El concepto más conocido por Vygotsky es la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), este término ha sido utilizado para referirse al grado de destrezas o conocimientos que encuentra su nivel por encima de la competencia, que el alumno posee en un momento dado, trabajar junto con persona que sea adulta competente, en el nivel inmediatamente superior al de las presentes capacidades del alumno, suponemos que es la mejor forma de que el alumno pase al siguiente nivel, los

¹⁰Harry DANIELS, (2003), *Vygotsky y la pedagogía, temas de educación*, Barcelona, Paidós, , p: 67

¹¹ Ver G. VERGNAUD, (1993). *Les sciences de l'éducation*, Paris, PUF, p:65.

conceptos de mediación y de zona de desarrollo próximo son importantes para la teoría de interaccionismo social .

La aportación de la teoría de Vygotsky en la educación en torno a la mediación, establece bases de visión de conjunto, la cuestión que planteó Vygotsky tiene una relación directa con los temas educativos.

A partir de la definición general de la práctica pedagógica:«como contexto social fundamental, en el que tiene lugar la reproducción, la producción cultural, este contexto social fundamental es mucho más que la interacción alumno-enseñante»¹².

Las especulaciones de Vygotsky en torno a la mediación captan la importancia de lo social en las cosas, además en las personas, el mundo donde vivimos está humanizado, lleno de objetos y materiales y simbólicos signos, sistemas de conocimiento, que están contruidos culturalmente, poseen un origen holístico y tienen un contenido social, puesto que tales las acciones humanas, incluso los actos de pensamiento de aprendizaje suponen la mediación de estos objetos «instrumentos y signos » sólo por esta razón, son en esencia sociales, esto ocurre independientemente , de que los actos sean iniciados por un sólo agente o por un colectivo e independientemente de que se realicen individualmente o con otras personas.

El desarrollo de la conducta social se reside en tres fases de progresión del pensamiento de Vygotsky, sostiene que el análisis del desarrollo del significado de las palabras debería empezar con el análisis de la función de las palabras en la comunicación, aquí se encuentra la conexión de los sistemas sociales y psicológicos, este proceso analítico, forma parte del análisis de unas formas específicas de práctica social y pasa por el análisis de la función de la palabra en la mediación de unos tipos concretos, de interacción y comunicación social para llegar a una comprensión del desarrollo de la palabra.

La teoría de Vygotsky, alude a interpretar el entorno social y psicológico del niño, de manera que cualquier agente social puede participar en el aprendizaje significativo a la hora de adquirir nuevas palabras, así que, esto le permite establecer una cierta relación de comunicación, lo que llamamos: la interacción social.

¹²H. DANIELS. *Ibíd.*, p: 70.

1.2.1. Paradoja del aprendizaje (PA)

Los conceptos desarrollados por Vygotsky parecen formar una red de nociones estrechamente relacionadas entre sí, al entrarse en este sistema de comprensión, no es fácil entender su red de referencia cruzadas, se exige una comprensión previa para entrar en ella, en cierto sentido se aplica la llamada Paradoja del Desarrollo o paradoja del aprendizaje, Cole, habla de la misma cuestión en relación con la lectura en los niños: « *suponiendo extender su capacidad para comprender su experiencia leyendo textos alfabéticos, como podemos ayudarles a desarrollar este nuevo sistema de acción mediada?...*»¹³.

En el desarrollo cultural del niño, cada función aparece dos veces, primero, en el nivel social y después en el nivel individual, primero, entre personas (nivel interpsicológico),¹⁴ y después dentro del niño (nivel intrapsicológico), esto aparece igualmente en la atención voluntaria, en la memoria lógica y en la formación de conceptos, todas las funciones superiores se originan como relaciones reales entre individuos.

Cole utiliza la figura 1 para ilustrar los sistemas de mediación que coordinan cuando un lector principalmente empieza a aprender a leer de un experto.

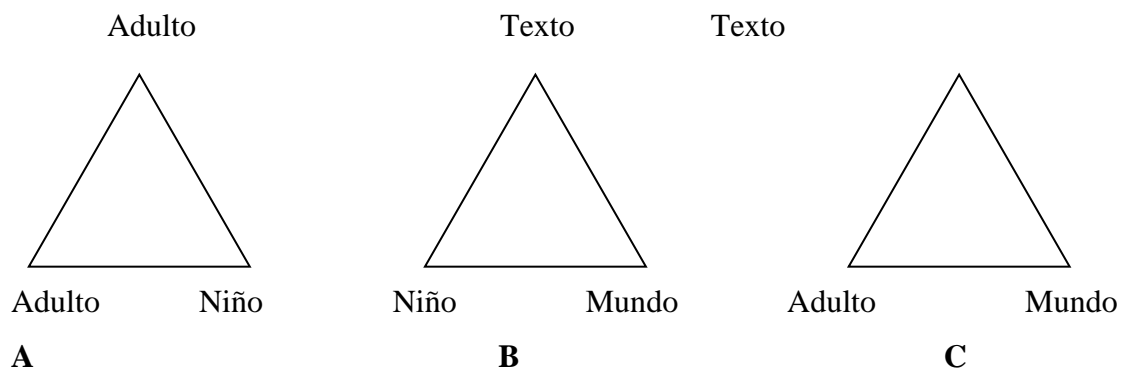
¹³ Ver Harry DANIELS, (2003) *Vygotsky y la pedagogía, temas de educación*, 2nda edición Paidós, Barcelona p.: 56.

¹⁴Nivel interpsicológico “En el desarrollo cultural del niño toda función aparece dos veces: primero entre personas (de manera interpsicológica), y después, en el interior del propio niño.

Nivel intrapsicológico (de manera intrapsicológica). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones se originan como relaciones entre seres humanos.” (Vygotsky , 1979)

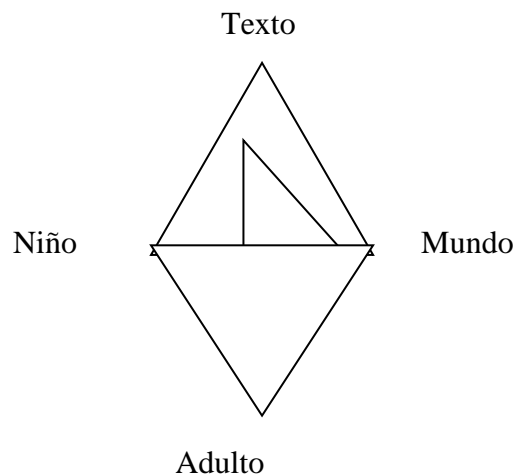
Esto quiere decir que las funciones mentales específicas no se dan en la persona al nacimiento sino que aparece externamente como modelos sociales y culturales. El desarrollo mental se da por asimilación de esos modelos en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Figura n°1¹⁵: Los sistemas de mediación formados



En esta figura, los adultos tienen experiencia del mundo mediada por el contexto B, y C se convierte en el objetivo de la enseñanza, el mundo aquí se refiere al contexto social de la persona (adulto o niño), que luego adquieren una forma de adaptación a través la mediación de o la acción mediada (Texto) como aparece en C.

Figura n° 2: Los sistemas de mediación no formados ¹⁶



En la figura 2 Cole explica que los sistemas dados y los sistemas que hay que desarrollar se yuxtaponen en un enfoque a la lectura donde los sistemas basados en el conocimiento propio del mundo.

15 Figura N°1: sacada de: Harry Daniels, *Vygotsky y la pedagogía*, (2003), Temas de educación, Paidós, Barcelona, p: 57.

16 Figura N°2: sacada de: opcit: H. Daniels, p: 58.

Al mismo tiempo Popper explica el sistema de la paradoja de aprendizaje por una actividad social creada por el niño en su entorno, que a veces dicha actividad se transfiere a una actividad de control por un adulto, así se realiza lo que se llama: la acción mediada, en el siguiente fragmento nos afirma Popper:

«El adulto crea un medio por el que el niño puede participar en la actividad social de la lectura, con el objetivo de transferir el control de la actividad del adulto al niño, cada función aparece dos veces primero en nivel social y después en el nivel individual »¹⁷.

La función del adulto reside en crear un contexto social donde la lectura se desarrolla como un acto en colaboración, presentamos paradoja de aprendizaje como reto importante porque en muchas teorías de aprendizaje, donde el desarrollo cultural se define en función de «lo social», «lo individual» y también en el uso de mediación, son términos relevantes a la teoría vygotskiana como dice en:

« El niño emprende actividades mediante la mediación de otros, mediante la mediación del adulto, absolutamente toda la conducta del niño se funciona y arraiga en las relaciones sociales, así se podría decir que el recién nacido es un ser social hecho y derecho ».¹⁸

1.2.2. Zona de desarrollo próximo (ZDP)

Scheuwly consideraba que:«*El concepto de zona de desarrollo próximo ZDP era el intento teórico de comprender la operación de la contradicción entre las posibilidades internas y las necesidades externas que constituye la fuerza de impulsora del desarrollo.*»¹⁹.El concepto de ZDP fue creado por Lev VYGOTSKY como una metáfora para ayudar a explicar cómo se produce el aprendizaje social y participativo, Vygotsky se interesaba a explicar que los seres humanos se hacen así mismos desde el exterior, mediante la acción sobre objetos del mundo, aprenden los significados adquiridos por esos objetos en la actividad social, este proceso tiene lugar dentro de la ZDP , este concepto tan conocido se suele citar como la aportación más profunda de Vygotsky al debate educativo.

¹⁸Vygotsky, *Ibíd*em, p: 37.

¹⁹Scheuwly (2009), «Approche vygotskienne», *Revista internacional de ciencias de educación, prensa universitaria de Mirail*, nº 21, p: 30.

Luis Moll ha dado su propia interpretación a este concepto: « *una lectura atenta del desarrollo de los procesos psicológicos superiores revela el desarrollo del concepto de la ZDP*»²⁰. A partir del método del estímulo doble que destacaba Vygotsky y la función que demuestra este concepto en el proceso de aprendizaje. Así que el niño participa en la búsqueda de sus estímulos para efectuar su tarea como va señalando:

« La participación activa del niño en la búsqueda de nuevos medios para resolver problemas, usando palabras para crear un plan específico, el niño obtiene una gama de actividad más aplicada, no sólo aplicando como instrumentos los objetos que tiene casi a mano sino también buscando y preparando los estímulos que pueden ser útiles en la solución de la tarea y planificando acciones futuras»²¹.

El interés de Vygotsky se centraba en evaluar las maneras de progresar los alumnos, la evaluación centrada en el proceso y el producto, ha acabado formando parte de la gama de técnicas hoy llamada «evaluación dinámica», que está basada de una manera explícita en la obra de Vygotsky.

También el concepto zona de desarrollo próximo fue señalado por Valsiner, quien llamó a la cautela diciendo: «*él usa el concepto de zona de desarrollo próximo para etiquetar fenómenos complejos con otro concepto igualmente complejo, el hecho de adjuntar esta etiqueta por sí sólo puede que no aporte claridad ni comprensión*»²².

En efecto, Vygotsky trató la zona de desarrollo próximo desde los puntos de vista de la evaluación y de la instrucción, dentro de estos dos marcos de referencia, examinó la relación entre el alumno y la persona que asiste en el contexto donde tiene lugar el aprendizaje, que muchos investigadores han interpretado y desarrollado la noción de zona de desarrollo próximo, por ejemplo: Wenger señala que:

«Vygotsky distingue las versiones del «andamiaje», «cultural», y «social», de la formulación original de la zona de desarrollo próximo, en la interpretación del andamiaje se hace una distinción entre el apoyo y la realización inicial de una tarea y su posterior realización sin ayuda»²³.

²⁰ Luis.C. MOLL, (1998), *Vygotsky y la educación*, Buenos aires, editorial, Aique, , p:241

²¹ LEV VYGOTSKY (1994), *Obras escogidas*. Primera edición, Madrid Visor MEC editorial. p:47.

²² Jean VALSINER, (2012), *Fundamentos de la psicología cultural*. Editorial, Artmed. p: 52

²³ L.VYGOTSKY, Op.cit 1991, p: 56.

Desde el punto de vista de Wenger, Vyotsky, ha hecho una distinción entre dos interacciones que se puede aportar el concepto de ZDP: primero, se realiza al nivel cultural y luego al nivel social. Se nota el primer nivel, en la interpretación del niño de varios andamios, es decir, factores que le ayudan a construir su propio aprendizaje, y luego, realizara la interpretación de su mundo real socialmente, esta tarea tan complicada, puede realizarse sin ninguna ayuda.

A partir de lo que ha interpretado Wenger, sobre la realización de esta tarea desde los dos niveles, y según nuestro parecer, en la realización de la tarea de ZDP, Wenger quería demostrar la simplificación de esta tarea, sin embargo, notamos que la formulación original de este concepto, recomendaría una ayuda específica por parte de un agente social, y eso, lo que refiere a explicar el fundador de la teoría de la actividad social L.Vygotsky, cuando dice: «la distancia entre las aptitudes para la resolución de problemas, que muestra un estudiante cuando trabaja sólo y las aptitudes para la resolución de problemas de este mismo estudiante, cuando recibe la ayuda de personas más experimentadas o colabora con ellas».²⁴

Si podríamos interpretar el término andamiaje, damos cuenta a entender el proceso unidireccional donde alguien construye el andamio por su cuenta, y lo presenta al principiante para que lo use, mientras que otros investigadores interpretaron la zona de desarrollo próximo, cuando se crea mediante la negociación entre el compañero más experto y el principiante, no mediante la entrega de un andamio como una especie de armazón prefabricado.

Por una parte, creemos que Vygotsky no ha sido un poco claro en este aspecto, porque nunca especificó las formas de ayuda social a los alumnos, cuando construyen una zona de desarrollo próximo, sin embargo, escribió sobre la colaboración y la dirección y sobre ayudar a los alumnos diciendo: « mediante la demostración, mediante preguntas que sugieren la respuesta e introduciendo los elementos iniciales de la resolución de la tarea».²⁵

Según Moll, el cambio en la zona de desarrollo próximo debería ser la creación, el desarrollo y la comunicación de significado mediante el uso en colaboración de medios mediadores, en el lugar de transferencia de aptitudes del compañero más experto al menos capaz, así pues, incluso en la interpretación del andamiaje como

²⁴ HARRY Daniels, (2001), *VYGOTSKY y la pedagogía, temas de educación*, 1era edición, Paidós, Barcelona, p: 90.

²⁵ VALSINER.J. *Ibíd.* p: 97.

propone Moll, un andamio negociado, sugería de una forma muy diferente de enseñanza y puede estar asociado a la actividad en colaboración.

Desde la perspectiva colectivista o social, Engeström definió la zona de desarrollo próximo como: «*la distancia entre las acciones cotidianas de los individuos y la forma históricamente nueva de actividad social que se puede generar colectivamente*»²⁶. Los investigadores que siguen estas interpretaciones sociales del concepto de la ZDP tienden a centrarse en el aspecto de la transformación social, esto supone el estudio del aprendizaje más allá del contexto de la estructuración pedagógica, incluso la estructura del mundo social.

Todas estas distintas definiciones tienen consecuencias diferentes para la enseñanza y la educación, en lo social de la enseñanza y el aprendizaje, se limita a una visión de circunstancia social, entonces, el análisis de la educación tiene que ser lo limitado en cierta época, por una parte parece que Vygotsky ha sido poco claro respecto a la definición exacta y definitiva del concepto de la ZDP, por eso, el concepto ha sido interpretado diferentemente, y no especificó nada a propósito de las reglas generales de aplicación en el sector educativo.

En cuanto al contexto social, observamos que Vygotsky no ha dado cuenta al lugar del aprendizaje, tampoco ha precisado el contexto social como situación educativa, donde se ejerce cualquier acto educativo, como observan Lave y Wenger «*el lugar del aprendizaje en el contexto más amplio de la estructura del mundo*».²⁷

Aquí notamos que el término mundo es muy amplio como estructura para referirse al contexto social, o bien al lugar del aprendizaje, por otra parte, creemos que la teoría vygotskiana ha sido traducida y retraducida del ruso original y ha dado lugar a una amplia gama de interpretaciones y aplicaciones. El desarrollo de la teoría social está creado por posibilidades comprensiones para la práctica de la enseñanza, donde nos ofrecen estructuras teóricas, nociones, comprensiones que no se pueden emplear para desarrollar nuestro propio pensamiento sobre las prácticas educativas.

²⁶ Engestrom.Y, *Learning buy expanding*, (1987), Helsinki, orienta-Konsultit Oy, p:40.

²⁷ Lorenzo LTEBAR BELMONTE, (2003) *El perfil del profesor mediador*, Madrid, Santiallana p: 65

La mayoría de los escritos de Vygotsky han sido marcados por el entusiasmo ante las inquietudes pedagógicas de occidente, y además la dificultad que encuentran en traducir los temas usados en su obra del ruso a otras lenguas, todo eso, ha sido consecuencia para plantear las verdaderas interpretaciones del mismo autor, por eso, podemos decir que, lo importante en la obra de Vygotsky para nuestro trabajo, ha sido el concepto básico «mediación», que abre camino para el desarrollo de las funciones del profesor mediador y sus medios de aplicación en el acto de aprendizaje de los individuos.

El concepto de ZDP que presentamos en nuestra investigación, como idea de los psicólogos educativos que lo han adoptado, porque tiene consecuencias importantes para los educadores respecto a la ayuda, que pueden presentar a los alumnos, su aprendizaje ofrece un mensaje especialmente positivo en la forma de ayudar a los alumnos cuando se quedan estancados, es decir, bloqueados en cualquier fase de su aprendizaje, esta cuestión que se debe plantearse generalmente por los profesores en sus tareas para el buen rendimiento escolar de los alumnos, Bruner y otros han utilizado el término «escalamiento»²⁸ para referirse a este proceso, también es posible decir que la ZDP es una noción muy útil para los psicólogos de la educación, a medida que permita conocer el uso interno del desarrollo, facilitando el diseño del curriculum escolar en programas de intervenciones psicopedagógicas, para fomentar la evolución dinámica del aprendizaje de los individuos.

Se puede decir que, Vygotsky es uno de los psicólogos notables rusos, su obra fue marcada por la influencia de la época en que vivió él, eso durante la revolución rusa, la aplicación de sus ideas estuvo limitada y careció de claridad en cuanto a la aplicación en las prácticas educativas.

²⁸ Este término usado por: J. BRUNER (1987), en su obra, *La importancia de la educación*, Barcelona, Paidós. p: 67.

1.3. Teoría de Reuven FEUERSTEIN

Aproximadamente, al mismo tiempo en que los trabajos de Vygotsky empezaban a ser publicados en occidente, comenzaba a configurarse la obra del gran psicólogo y educador Reuven FEUERSTEIN, como una figura del movimiento del interaccionismo social.

Lo esencial de la teoría de R FEUERSTEIN es la firme convicción de que cualquiera puede llegar a ser alumno totalmente capacitado, otro componente fundamental de su teoría, es la idea de modificabilidad cognitiva estructural, que es la creencia de que las estructuras cognitivas de las personas se pueden modificar de forma infinita, es decir, que nadie consigue nunca el máximo de su potencial de aprendizaje, y que las personas pueden seguir desarrollando su capacidad cognitiva a lo largo de su vida, hay que señalar que esta idea se opone a las tradicionales ideas que consideran factores básicos del aprendizaje y de inteligencia constante, porque casi la mayoría de los psicólogos antecedentes, definen la inteligencia como: « una de la forma de habilidad general innata que capacite a algunos a aprender mejor o más rápido que otros»²⁹, este punto de vista asumirá que la inteligencia se establece en el nacimiento y probablemente no cambia, además un aspecto que nos parece tan importante en la teoría de Feuerstein a través de su elaboración del Programa de Enriquecimiento Instrumental que lo definió como un programa:(ver anexo nº 7):

«Para enseñar a personas a aprender de aprender, conocido por:Programa de Enriquecimiento Instrumental PEI, este programa se basa fundamentalmente en el mapa cognitivo MC, que consiste en la representación de los factores fundamentales implicados en la realización de cualquier acto mental»³⁰.

También lo que se nota en la teoría de Feuerstein, es la introducción del concepto de evaluación dinámica, que es una forma de evaluar el verdadero potencial de los alumnos, de esta manera, se considera que el aprendizaje y la evaluación son procesos profundamente muy ligados.

²⁹FEUERSTEIN.R, (1996), *La teoría de la modificabilidad estructural cognitiva*, Mira. Zaragoza, p: 42

³⁰ Ibid, p: 43.

1.3.1. Experiencia de aprendizaje mediado (EAM)

Feuerstein sugiere que el aprendizaje del niño se configura desde el nacimiento por medio de la intervención de los adultos que le rodean, estas figuras, para el aprendizaje las domina mediadores o adultos mediadores que sean primero los padres y luego los profesores.

Feuerstein nos plantea dos mundos fundamentales de aprender:

- a- la exposición directa de los estímulos que nos vienen del exterior.
- b- la experiencia de aprendizaje mediado (EAM), a partir de este modo, podemos determinar el nivel de modificabilidad del sujeto escolar y deficiencia en el desarrollo cognitivo tienen raíz en la carencia de mediación en los momentos cruciales del crecimiento de la persona, así que podemos definirlo como EAM y que es una:

« calidad de la interacción del ser humano, entorno que resulta de los cambios introducidos en esta interacción por un mediador humano, que se interpone entre el organismo receptor y las fuentes de estímulos, el mediador selecciona, organiza y planifica los estímulos, variando su amplitud frecuencia e intensidad, y los transforma en poderosos determinantes de un lugar de estímulos al azar...»³¹

El desarrollo estructural cognitivo es el producto de la interacción mediada superada la fórmula conductista E-R, Feuerstein recoge de Piaget la fórmula del desarrollo cognitivo en función de la interacción el estímulo –organismo-respuesta (S-O-R), incorporándole la acción mediadora H, que se interpone entre los estímulos y el organismo y entre éste y la respuesta S-H-O-H-R. Ésta es una de las aportaciones más señaladas de Feuerstein. Piaget reconocía el factor humano como un objeto entre otros, sin embargo, no tomaba en cuenta al valor mediador de la intervención humana tan esencial para el desarrollo cognitivo del niño.

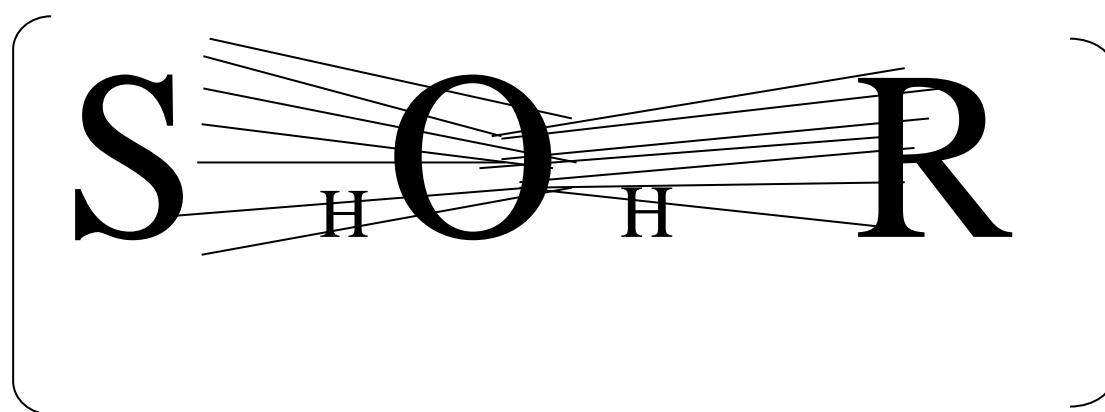
³¹ FEUERSTEIN.R (1986) «Experiencia de aprendizaje mediado» en la Revista: Siglo Cero nº 106, p: 232.

La EAM es un medio de interacción en el que los estímulos que llegan al sujeto son transformados por un «agente mediador». « El proceso mediacional, fructífero en sí mismo, es un continuo interface entre la teoría y la práctica, la búsqueda y la orientación del escrutinio y la evaluación de la observación y la intervención» lo comentaba Rand. Y, en Feuerstein³².

Generalmente esta función la realizan los padres, los hermanos, los educadores. Este mediador, movido por unas intenciones, una cultura y tono emocional, filtra, selecciona e interpreta los estímulos de la forma más apropiada, sabe cuándo debe preséñralos, escoge el mejor momento, el orden, la intensidad y la forma más adecuada.

En virtud de esta experiencia de aprendizaje mediado, el niño puede adquirir las conductas apropiadas, los aprendizajes, operaciones mentales, estrategias, significados, etc, que modifican constantemente su estructura cognitiva para responder de forma adecuada a los estímulos intencionados del mediador, en efecto, su acto cognitivo está relacionado explícitamente con cualquier factor que mediatiza su acción de aprendizaje, así que, como nos demuestra la siguiente figura.

Figura nº 3³³ El modelo de experiencia de aprendizaje mediado EAM



³²R. FEUERSTEIN, *Ibíd.*, p:50.

³³ Figura citada por L.T. BELMONTE en su libro: *El perfil del profesor mediador*, p:46.

Esta figura representa el desarrollo cognitivo del niño, gracias al factor mediador independiente, es decir, cualquier acto cognitivo está asociado a una experiencia mediadora de la persona misma, puesto que, en la presente figura, el encadenamiento de la S y de la O, luego la R, y por consiguiente la H, representan elementos reales de la acción mediada para cualquier niño, de la siguiente manera:

S → Estímulo/O → Organismo/ R → Respuesta/ H → Acción mediadora.

Para el desarrollo de las funciones cognitivas más elevada del individuo y la modificabilidad cognitiva, es necesario la ayuda de un agente, este agente humano o mediador, selecciona los estímulos del medio, los organiza, reordena, agrupa y estructura en función de una meta específica, el mediador intenta enseñar al sujeto el significado de la actividad más allá de las necesidades inmediatas de manera que el alumno puede anticipar la respuesta ante situaciones parecidas.

1.3.2. Programa de enriquecimiento instrumental (PEI)

El PEI se basa en un marco teórico que tiene en cuenta la estructura de la inteligencia y el desarrollo deficiente del educando. El PEI exige una experiencia de mediación, es una experiencia de aprendizaje significativo, de éxito y de motivación intrínseca para el alumno. El PEI crea un proceso de constante interacción mediador-educando para el logro de unos objetivos concretos. La acción pedagógica con los 14 instrumentos del PEI, que vamos a ver posteriormente con más detalles, este último se desarrolla en el esquema del mapa cognitivo, que debe ayudar a seguir cada una de las etapas o componentes del acto mental. Los instrumentos tratan de desarrollar las operaciones mentales que permitan una corrección de aquellas FCD³⁴ que se hayan podido detectar.

³⁴FCD: se refiere a las Funciones Cognitivas básicas Deficientes que son necesarias para el aprendizaje de los contenidos académicos y sociales. Según Feuerstein: las deficiencias en el desarrollo de tales funciones producen un aprendizaje inadecuado o un tipo de aprendizaje que está por debajo de lo esperado para las expectativas de madurez mental de esas personas.

Brevemente debemos sintetizar los objetivos que se propone el PEI, básicamente Feuerstein enuncia un objetivo general: el incremento de la capacidad del organismo humano para ser modificado a través de la exposición directa a los estímulos y experiencia, a fin de prepararlo para el aprendizaje autónomo en las distintas situaciones de la vida, pero este cambio estructural cognitivo se llega a través de estos subobjetivos:

1. corregir las funciones cognitivas deficientes que caracterizan la estructura cognitiva del individuo con carencia o privación cultural.
2. Adquirir conceptos básicos, vocabulario, operaciones mentales y saber proyectar relaciones.
3. Producir la motivación intrínseca a través de la formación
4. Desarrollar el pensamiento reflexivo, los procesos de «insight» como resultado de la confrontación de los éxitos y fracasos en las tareas del PEI.
5. Desarrollar la toma de conciencia, la autopercepción y aceptación del individuo.
6. Llegar a lograr cambios en la actitud del sujeto y desarrollar una conducta cognitiva autónoma.

Podemos afirmar que el PEI es un compendio metodológico rico, creativo, y de gran aportación a la educación curricular. El PEI encaja perfectamente en las teorías psicopedagógicas cognitivistas, aporta actualizaciones a la metodología de los educadores, de cara a lograr una calidad educativa y una metodología coherente para el aprendizaje en las aulas.

El programa de enriquecimiento cognitivo, es un intento de compensar el déficit y creencias de la experiencia de aprendizaje mediado a través del mediador, de manera que, se considera como una alternativa de comprensión para cualquier déficit o problema en el aprendizaje, este programa se traduce por una tarea mediadora ejercitada por un profesor competente que sabe tener la intención de enseñar unidades de información específicas, sino más bien intenta proporcionar una serie de pre-requisitos del pensamiento que ayuden al sujeto a beneficiarse de los contenidos del currículo³⁵ formal del aula, y de cualquier experiencia que pueda

³⁵ Se refiere al concepto "currículo" en este contexto, no solamente a la estructura formal de los planes y programas de estudio en el aula, sino, a todos los aspectos que implican la elección de contenidos, disposición de los mismos, necesidades de la sociedad, materiales educativos o didácticos y tecnología disponible.

facilitar su adaptación e inteligencia social, eso lo carece tener nuestro profesorado en el contexto educativo argelino.

Así pues, el bagaje instrumental de Feuerstein consiste en un programa de psicoeducativa de más de 500 páginas de problemas y actividades de papel y lápiz que se dividen en 14 instrumentos de trabajo que se resumen en los siguientes puntos: organización de puntos, orientación espacial 1, comparaciones, clasificaciones, percepción analítica, orientación espacial 2, ilustraciones, progresiones numéricas, relaciones familiares, instrucciones, relaciones temporales, relaciones transitivas, silogismos, diseño de patrones. Cada instrumento está enfocado a desarrollar una función cognitiva específica permitiendo, a la vez la adquisición de numerosos prerrequisitos de aprendizaje.

El programa de enriquecimiento instrumental está basado en los principios de la enseñanza individualizada, así pues, cada alumno puede aprender a su propio ritmo de trabajo y según sus exigencias o deficiencias específicas, para que el programa tenga una mayor eficacia ha de ser enseñado como una parte del currículo escolar, se presentan estos instrumentos en modalidades para el desarrollo cognitivo del niño, que son los siguientes: organización de puntos, orientación espacial 1, comparaciones, clasificaciones percepción analítica, orientación espacial 2, organización de conceptos, progresiones numéricas, relaciones familiares, relaciones temporales, instrucciones, relaciones transitivas, silogismos, diseño de patrones.

Nos resulta que el acto de aprendizaje es mucho más complicado que nada, porque nos parecía anteriormente que se puede ejercer el quehacer educativo fácilmente desde la perspectiva didáctica, que en realidad, parece que el proceso de enseñanza/aprendizaje es muy complicada, cuando se traduce en mapa operacional según Feuerstein, efectivamente, referimos esta carencia al contexto educativo argelino, cuando no se entiende bien este proceso, o se interpreta superficialmente, es por esta razón que el aprendiz argelino se siente perdido en su desarrollo cognitivo, y por su puesto esta debajo del rendimiento escolar.

1.3.3. Mapa cognitivo MC

El mapa es un instrumento que hace posible la representación de una serie de conceptos con significado y unas relaciones, enmarcado todo ello en un esquema, que Feuerstein lo define como:

«Como instrumento que sirve para la planificación de cualquier contenido escolar, en la medida en que ayuda al profesor y al mismo estudiante a enfocar al aprendizaje sobre actividades muy específicas, a la vez que permite realizar un resumen esquemático de lo que se ha aprendido»³⁶.

El mapa cognitivo nos permite una mejor comprensión de los objetivos generales del programa de enriquecimiento instrumental, los parámetros específicos del modelo sirven para examinar los diversos componentes del programa, así como para diseñar la taxonomía para establecer la secuencia de los procesos incluidos en la meta educativa.

Desde una perspectiva cognitiva, el mapa cognitivo ayudaría a aprender a aprender o como dice Novak: *«El mapa cognitivo es una técnica mediante la cual podemos exteriorizar conceptos, también ayudar a aprender con significado, explicitar y relacionar el aprendizaje adquirido, recientemente con el que se poseía, permitiendo la comprensión de los conceptos y sus relaciones jerárquicas»*.³⁷

Podemos considerar también que, el mapa cognitivo es la exposición metodológica más lograda de Feuerstein, se trata de representación cartográfica de las etapas por las que transcurre el acto de aprender, es pues, un planing de organización del trabajo, el instrumento de análisis, la forma secuenciada que determina todos los pasos del proceso de aprendizaje. Es un plano que señala las distintas fases del acto mental, fase de entrada de la información (input), de procesamiento de la información (elaboración) y de respuesta o salida (output).

³⁶ FEUERSTEIN.R, RAND, Y, (1980), *Instrumental Enrichment, an intervention program for cognitive modifiability*, Glenview, Scott, Foresman and Company, p: 63.

³⁷NOVAC.J. D (1988) *Aprendiendo a aprender*, Barcelona, Martínez Roca. p:75.

En este campo de operaciones se mueve Feuerstein para realizar todas las actividades de su proceso mediador, definir tareas, planificar conducta, buscar estrategias, analizar, sintetizar, elaborar principios, evaluar, hacer aplicaciones de lo aprendido a la realidad vital, etc. Mientras que el mapa cognitivo va rastreando las posibles funciones cognitivas deficientes en cada fase, a través de las operaciones que se van activando, y busca el desarrollo de las habilidades cognitivas pertinentes, R. Feuerstein señaló que: «*El mapa cognitivo es un recurso pedagógico que define los pasos por los que el acto mental puede ser analizado, categorizado y ordenado*»³⁸.

En definitiva, el mapa cognitivo es un modo de pensar y resolver problemas a través del análisis reiterado de la información, es un conjunto de operaciones mentales que realizan el aprendizaje cognitivo de un sujeto, la función mediada de un profesor se refiere a entender la estructura mental cognitiva de su alumnado, a través de la realización de una variación de actividades de modifiabilidad propuestas por Feuerstein, siguiendo por su puesto, las fases del acto mental.

Desde nuestra perspectiva de investigación, pensamos en que nuestro contexto educativo argelino es pobre de estas consideraciones explicadas por Feuerstein y valoradas por sus seguidores, cuando se explica el acto mental y se define como una serie de requisitos o recursos mentales, entendemos que la estructura mental del aprendiz argelino está fundada a un acto memorístico (comprensivo o no comprensivo), o solo receptivo, mientras que el autor del paradigma mental hace referencia a las respuestas psicopedagógicas que pueden servir como medios para resolver cualquier problema de aprendizaje productivo cognitivamente.

³⁸Referenciado y citado por L.L. BELMONTE, p:47

1.3.4. Paradigma Mediacional (PM)

Si bien hablamos del paradigma mediador, especialmente elaborado por el profesor R. Feuerstein, no podemos orillar otros que dan plena consistencia y andan a comprender mejor las respuestas psicopedagógicas en los procesos del desarrollo, de la adquisición del conocimiento y de la construcción de la mente y de la persona del educando.

El constructivismo como paradigma explicativo del funcionamiento del psíquico del ser humano, con referencias a sus raíces en los conceptos vygotiskainos, sobre el desarrollo potencial, en la psicología y en la epistemología genética piagetiana, a las aportaciones de Bruner y otros más como: Sternberg, Gardner sobre los dinamismos de la inteligencia, los afectos y sentimientos que señala Bronfenbrenner diciendo que: *«Si bien el protagonista integrador de todos los elementos del aprendizaje va a ser el educando, el motor, el guía, orientador, potenciador, planificador y dinamizador de todos los procesos, va a ser el maestro-mediador»*³⁹.

Frente a la noción de modifabilidad que nos propuso Feuerstein, pensamos que la profesionalidad de los maestros está hoy día en el punto de mira de nuestras reformas y cambios estructurales, en el ambiente y el sistema de relaciones interactivas, como las situaciones más afectivas de aprendizaje, son aquellas en las que los alumnos guiados para facilitarles la adquisición y el desarrollo de habilidades de autorregulación cuando, el profesor mediador intenta interiorizar las funciones cognitivas de sus alumnos, luego son ellos mismos quienes interiorizan estas funciones, se interrogan a sí mismos y evalúan sus propios procesos cognitivos y los resultados que obtienen en todas estas situaciones, el estilo de interacción, la provocación de conflictos, los cambios de modalidad de los contenidos y los niveles de complejidad y abstracción deben venir determinados por la sabiduría del profesional mediador del proceso: enseñanza/aprendizaje.

³⁹Bronfenbrenner (2016), *Psicología para la educación y el aprendizaje*, editorial Porto alegre.p: 87.

Desde esta perspectiva, notamos que tanto el programa de enriquecimiento instrumental, como el mapa cognitivo requerían una cierta modifiabilidad para entender la estructura mental del alumnado, así, podría participar el profesor mediador en desarrollar sus habilidades cognitivas, y este proceso se debe a la función mediadora que desempeña el profesor profesional en el aula, y eso se nota a través de la identificación del perfil del profesor mediador en el desarrollo del siguiente título.

2. Profesor mediador

La función del profesor, está siempre relacionada a los cambios de la sociedad, y a las aportaciones de muchas disciplinas, todo esto, nos empuja a redefinir el papel del docente, y al mismo tiempo abrir la oportunidad de pensar en nuevas alternativas para su formación pedagógica y su desarrollo profesional. Frente a esta necesidad en usar otro perfil a un profesor que puede ser profesional, existe una gran concurrencia entre teoría y corrientes pedagógicas, la pedagogía crítica los movimientos de la renovación educativa, así, el "docente eficaz" es caracterizado como un sujeto polivalente, profesional competente, agente de cambio, practicante reflexivo, profesor investigador, intelectual crítico e intelectual transformador.

Se puede decir también que, el nuevo docente es él quien desarrolla una pedagogía basada en el diálogo, en la vinculación teoría-práctica, la interdisciplinariedad, la diversidad y el trabajo en equipo; que es capaz de tomar iniciativas para poner en marcha ideas y proyectos innovadores; que desarrolla y ayuda a sus alumnos a apropiarse de los conocimientos, valores y habilidades necesarios para aprender a conocer, a hacer, a convivir. Asimismo, incorpora a su práctica el manejo de las nuevas tecnologías tanto para la enseñanza en el aula y fuera de ella como para su propio aprendizaje permanente.

Además, debe ser percibido por los alumnos a la vez como un amigo y un modelo, alguien que les escucha y les ayuda a desarrollarse (UNESCO, 1996)⁴⁰.

El papel tradicional del docente, que transmite de manera conservadora un currículo caracterizado por contenidos casi exclusivamente académicos resulta, indiscutiblemente, poco pertinente para el momento actual. El nuevo papel del profesor debe consistir en la creación y coordinación de ambientes de aprendizaje complejos, proponiendo a los estudiantes un conjunto de actividades apropiadas que les apoyen en la comprensión del material de estudio, apoyados en relaciones de colaboración con los compañeros y con el propio docente.

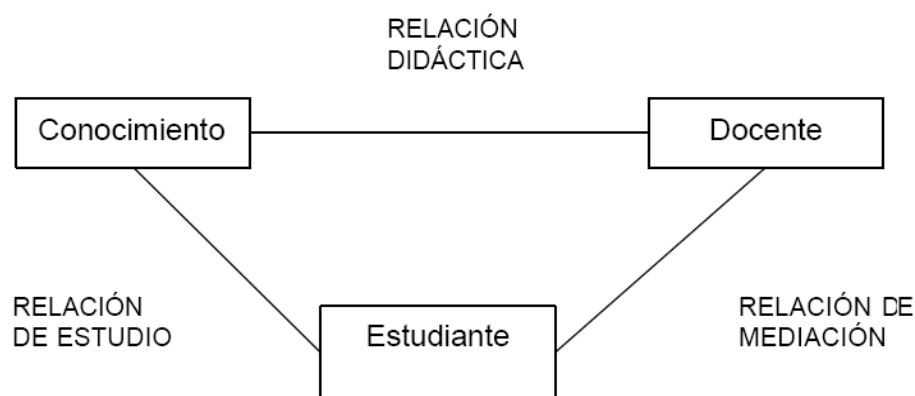
En otros términos, el profesor debe actuar como mediador del aprendizaje, ubicándose más allá del modelo de profesor informador y explicador del modelo tradicional. Esto supone que pueda seleccionar adecuadamente los procesos básicos del aprendizaje en cada materia y subordinar la mediación a su desarrollo, a través del uso de estrategias cognitivas y metacognitiva. Otro factor fundamental es el referido a la interacción entre los sujetos que intervienen en la situación de enseñanza y de aprendizaje en el aula y en nuevos espacios educativos y el significado de las tareas que realizan de manera conjunta.

Los dos agentes fundamentales del proceso educativo: el profesor y el alumno, interactúan de manera sistemática en torno a los objetos de conocimiento provenientes de las diferentes disciplinas. Esa interacción está influida por variables de naturaleza cognitiva y afectiva (habilidades, emociones, percepciones, etc.), pertenecientes a ambos sujetos, factores que son movilizados con el propósito fundamental de lograr aprendizaje significativo.

⁴⁰ UNESCO: La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, esta organización se dedica a orientar a los pueblos en una gestión más eficaz de su propio desarrollo, a través de los recursos naturales y los valores culturales, y con la finalidad de modernizar y hacer progresar a las naciones del mundo, sin que por ello se pierdan la identidad y la diversidad cultural. La Unesco tiene vocación pacifista, y entre varias cosas se orienta muy particularmente a apoyar la alfabetización. En la educación, este organismo asigna prioridad al logro de la educación elemental adaptada a las necesidades actuales. Colabora con la formación de docentes, planificadores familiares y vivienda, administradores educacionales y alienta la construcción de escuelas y la dotación de equipo necesario para su funcionamiento.

La necesidad de comprender e instrumentar las operaciones implicadas en la noción de aprender a aprender y acerca de la relación:profesor/estudiante/objetos de conocimiento(figura 3), hace necesario recurrir, a diversas teorías psicopedagógicas explicativas tanto de los factores que facilitan la interacción entre aquellos, como de otros de tipo individual que, al influir en las modalidades de actuación de los participantes del proceso educativo, determinan las formas en que el estudiante selecciona y utiliza estrategias y procedimientos para lograr aprendizaje significativo, la figura siguiente nos demuestra cómo se relacionan los tres elementos fundamentales del proceso de enseñanza/aprendizaje entre ellos.

Figura nº4: **Relación docente-estudiante**



Las relaciones que constituyen la enseñanza

(Tomado de: **SAINT-ONGE** Michel. *Yo explico pero...¿ellos aprenden ?*. España: Ediciones mensajero p.160.)

Además de las relaciones que constituyen la enseñanza, existe otro factor fundamental es el referido a la interacción entre los sujetos que intervienen en la situación de enseñanza y de aprendizaje en el aula, y en nuevos espacios educativos y el significado de las tareas que realizan de manera conjunta. Los dos agentes fundamentales del proceso educativo, pertenecientes a ambos sujetos, factores que son movilizados con el propósito fundamental de lograr aprendizaje significativo, si se refiere al profesor como sujeto o protagonista del acto de enseñar, sabe tener una buena formación pedagógica, para saber explotar estas variables a favor del proceso,

por eso, tenemos siempre la intención de subrayar una categoría especial o un perfil muy excepcional en la formación del profesorado, que es el profesor mediador.

2.1. Perfil del profesor mediador

Se necesita orientar el papel de profesor mediador, en primer lugar los profesores tienen que convertirse en mediadores eficaces, en segundo lugar tienen que asumir los papeles de consejeros, facilitadores, asesores de la comunicación y ser empeñeros que resuelven los problemas con los demás, el profesor tendría también que dirigir la atención de sus alumnos hacia los procesos que realizan en el aprendizaje, debería ayudarles a desarrollar la conciencia de cómo rezar su aprendizaje y tendría que intentar pasar el control a sus alumnos paulatinamente mediante el proceso de mediación.

El tratamiento que da el profesor mediador al aprendizaje de los alumnos por ejemplo está completamente ligado a su capacidad para establecer un tono apropiado y ganarse el respeto y la cooperación de sus alumnos en clase, esto ha llevado muchos investigadores que han realizado trabajos sobre la eficacia del profesor mediador a destacar que la creación y el mantenimiento de un ambiente del aula positivo resulta esencial para la producción de un aprendizaje óptimo.

Un grupo de investigadores holandeses ha establecido una útil distinción entre el aspecto intuitivo-metodológico del comportamiento del profesor que comprende la selección de contenidos y materiales, los métodos, las estrategias y las formas de evaluación, y el aspecto interpersonal que es de tipo social y emocional que tiene que ver con la creación y el mantenimiento de un ambiente de aula positivo y acogedor, propio para el aprendizaje.

Al establecer esta distinción y señalar que el comportamiento del profesor cuando se contempla desde esta perspectiva, no es diferente de la personalidad del profesor, sino que también nos permite entender la relación interactiva de influencia mútua que existe entre profesores y sus alumnos.

A menudo, se ha puesto en duda el perfil de profesor a la hora de fomentar el aprendizaje, es limitado con frecuencia a proporcionar tareas que creen circunstancias que produzcan interacciones entre dos o más alumnos, sin embargo, la teoría de mediación presenta el perfil de profesor mediador que puede desempeñar un papel importante a la hora de fomentar un aprendizaje eficaz de otras maneras

significativas, más que ser accesorio. El profesor es vital a la hora de proporcionar el ambiente adecuado para que tenga lugar el aprendizaje, para que se desarrolle la seguridad de los alumnos, para que se respete la individualidad de las personas, para que se fomente un sentimiento de afiliación, para que se desarrollen estrategias apropiadas de aprendizaje y para procurar la autonomía del alumnado.

Es justo subrayar de los educadores como primeros protagonistas en el aula, llegan a recibir el impacto benéfico de su actualización profesional, la mayor parte de sus principios, aluden a los programas cognitivos de R, Feuerstein y de otros autores inspirados de la psicología cognitiva.

La calidad de educación se apoya en un profesorado competente y actualizado como lo indica la Ley de Ordenación General del sistema Educativo (LOGSE⁴¹) España aporta una clara definición del profesor como mediador: « *el maestro es el mediador entre los conocimientos que el niño posee y los que se pretende que adquiera, es el guía en la construcción de conocimientos del propio alumno*». ⁴²

La mediación se considera como una forma de interacción que abarca todos los ámbitos de la vida de los educandos, los mediadores son todas las personas que organizan con intencionalidad su interacción y dan significados a los estímulos que recibe el educando.

La característica del profesor mediador corresponde en cierto grado a nuestra problemática no como la única manera para transmitir el saber y ayudar al alumno a recibir este saber sino como la mejor manera y la más reciente, este punto se focaliza en cualquier situación educativa que el docente tiene que adoptar algunas características y estrategias pedagógicas para que logre su profesión, la educación está en vías del desarrollo gracias a los educadores, pedagogos e investigadores , que están haciendo actualmente esfuerzos que sirven todo lo que concierne el proceso enseñanza/aprendizaje, como llega en el informe mundial sobre la mediación en lo que concierne los docentes y la enseñanza en el mundo como figura en la siguiente citación:

⁴¹LOGSE: la Ley de Organización General de Educación de 1970, “tendrá efectos no controlados, con modificaciones y cambios culturales imprevistos. Sin duda, la desconexión es cuando no hay enfrentamiento entre las orientaciones políticas y las propuestas curriculares, alcanzará su máximo grado” (p: 83, párr.3)

⁴² Ver BELMONTE, L.T, (2002) *Perfil de profesor mediador*, Santillana edición, Madrid, p: 35

«la transformación de la situación y el perfil del personal docente que resulta de la evolución de la educación en el último decenio presenta características muy diferentes según los países y regiones...aunque las condiciones de la enseñanza son importantes, el papel de los docentes es fundamental en lo que atañe a la calidad y la pertinencia de la educación. La manera en que se los educa y prepara para su trabajo constituye un indicador esencial del tipo de calidad y pertinencia de la enseñanza que se desea lograr...es importante impartir formación sobre los métodos didácticos a los futuros profesores y, sin embargo, actualmente, en el ámbito interaccional existen pocas informaciones sistemáticas sobre la eficacia de los diversos métodos o enfoques didácticos en diferentes materias en distintos países, a cerca de las cualidades que han de poseer los docentes para ponerlos en práctica de modo satisfactorio»⁴³.

Cuando seleccionamos los estímulos, cuando escogemos las estrategias, cuando estructuramos una información, cuando clasificamos los temas o contenidos con una finalidad determinada, entonces actuamos como mediadores. El acto educativo es un acto intencional que tiene significaciones concretas, pensando en unas metas cuando queremos descubrir unos valores, cuando superamos la necesidad actual y descubrimos la trascendencia de nuestros actos, estamos mediando.

Mediar también es transmitir valores, es conectar vivencias y elementos culturales, es superar la ignorancia y privación cultural abriendo al otro un mundo nuevo. Al mediar vamos más allá de las necesidades inmediatas, transcendemos el presente, buscamos un mundo de relaciones que anticipan el futuro o presentan otras situaciones insospechadas, la mediación es un fenómeno vital, no se da solamente en la escuela, es una realidad en toda la vida, como lo explica aquí Prieto: *«El contexto del niño con su entorno no se produce de una forma directa sino que existen agentes que intervienen, manipulan, seleccionan y en definitiva mediatizan este contacto dando forma al contexto a partir de unas premisas culturales»*.⁴⁴ Para realizar esta

⁴³ Ver el informe Mundial, UNESCO 1998, p: 36-63

⁴⁴ PRIETO SANCHEZ Dolores (1989), *Modificabilidad cognitiva y PEI*, colección Nueva escuela, bruño, Madrid, España. p: 32.

vocación del profesor mediador, debe tener actitudes y comportamientos como vamos a descubrir en el siguiente párrafo.

2.2. Actitudes y comportamientos del profesor mediador

El mediador es un educador que asume en todo momento la completa responsabilidad de su labor educativa, de acuerdo con su ética profesional, se implica en la formación integral de los educandos. Es sabido que ningún aspecto formativo le es ajeno se le piden pues actitudes de empatía y acogida y de permanente interacción de valoraciones positivas de la cultura y vivencia de los valores que quiere transmitir: «*El pensamiento del profesor , y las actitudes que lo manifiestan , son factores básicos que facilitan o bloquean el aprendizaje global de los alumnos*»,⁴⁵ esta citación explica el saber ser del profesor en su aula, y también su saber interactuar con sus alumnos, «*la interacción entre el profesor y los alumnos entre sí en el aula es la situación comunicativa más real de toda*».⁴⁶

Las actitudes y comportamientos de profesor mediador influyen su pensamiento e ideología de la vida real, el sabe comportarse delante de sus alumnos para dar sentido afectivo al acto de aprendizaje, como nos demuestra la siguiente citación, cuando nos explica el saber ser del profesor mediador:

«Al dar ánimos, la tolerancia y el hecho de evitar la crítica destructiva por parte del profesor con señales para que el aprendizaje sea afectivo, es obvio que, para que el alumno tome una actitud positiva hacia la asignatura, el profesor debería mostrar a sí mismo una actitud positiva y un gusto por la materia que pueda transmitir a los alumnos ».⁴⁷

La actitud mediadora es un cambio profundo en la manera de entender la educación, implica un nuevo estilo de relaciones, por eso, la mediación es la forma adecuada de relación que el educador establece con el alumno frente al saber en las diferentes situaciones de enseñanza/aprendizaje.

El profesor mediador busca el mejor momento y lleva acabo a la mejor forma y con el tacto adecuado cada una de sus intervenciones, sabiendo que la educación es

⁴⁵ BELMONTE, Ibídem, p: 80

⁴⁶ BELMONTE, Ibídem, p: 81.

⁴⁷ BELMONTE, Ibídem, p: 82.

un proceso intencional y significativo, este último es un educador que tiene las siguientes competencias:

◆ Afrentar los problemas y las dificultades que se presentan en el proceso educativo. La mediación es una palabra mágica, aunque acomodaticia a las profesiones que tienen una proyección en las relaciones humanas y sociales, plantea el profesor una serie de desafíos para poder asumir este nuevo estilo de relación educativa.

◆ Tener alta estima de su misión y debe ser competente y poseer el conocimiento de las materias que le configuran como experto en la educación, la mediación no es un traje a medida, es mediador con un estilo personal y con la formación y las vivencias acumuladas. La educación mediadora exige un cambio de paradigma educativo, basado en una serie de principios antropológicos, socioculturales etc, educar hoy es:

◆ Formar y potenciar al niño para los desafíos que plantea la vida actual y para el mañana, la educación no puede quedar en voluntarismo sino en un proyecto que asume los aspectos cognitivos los afectivo-motivacionales y los socioculturales, donde se mueve cada sujeto.

Este punto nos parece importante por dar una significación completa ya que la educación impide cualquier definición clásica, el educador antes de ser un docente o un transmisor del saber es un miembro de la sociedad que tiene sus creencias, sus pensamientos, es un ser humano de conjunto de componentes socioculturales, afectivos y razonables, por eso no se puede adaptar su papel solo como docente que intenta transmitir el saber sino como mediador e intermediario de la vida cotidiana.

El mediador transmite su saber y lo define como elemento significativo y no como elemento informático relacionado a nuestra actualidad.

◆ Saber proponer un nuevo estilo pedagógico, en permanente enriquecimiento y adaptación a las necesidades del alumno concreto. El profesor actual se le exige que sepa justificar, sepa presentar y compartir su método de enseñanza, todo método necesita ser actualizado, enriquecido con los nuevos instrumentos que mejor nos permitan llegar a la calidad educativa, el mediador debe ser un experto organizador de los conocimientos, experto en enseñar estrategias de aprendizaje, en potenciar las capacidades de los alumnos, en saber adecuar los ritmos y modalidades de los aprendizajes. Siempre quedan por revelar los secretos de la experiencia acumulada, ¿cómo hacen los mediadores expertos para lograr éxito con los alumnos con dificultades? cada respuesta a esta pregunta nos aporta una riqueza al estilo mediador que hoy estamos buscando.

L.B. Tebar en su obra aclaró los puntos siguientes de la mediación en el contexto educativo, se refiere a destacar tanto las estrategias de aprendizaje mediado igual que la pedagogía basada en la interacción mediada, asumiendo eso en los siguientes puntos⁴⁸:

- ◆ La mediación se debe asumir en un proceso compartido en equipo, donde cuentan las interacciones, el clima y el ambiente educativo. La mediación implica a todo el entorno, como la toma de conciencia de un trabajo en el que estamos implicados todos los mediadores posibles: padres, profesores, compañeros y la sociedad, con toda su complejidad.
- ◆ La mediación implica una perspectiva trascendente de la educación, su tarea es potenciadora y transformadora, creer en la mediación significa confiar en la fuerza dinamizadora de los procesos educativos, desarrollar las capacidades, formar en valores, preparar para la autonomía y la responsabilidad, exige comportamientos educativos que no sean meramente repetitivos, sino que hagan tomar conciencia de cómo se aprende, con qué medios y para qué situaciones vitales.

Los profesores mediadores deben conocer los hallazgos de investigaciones y estudios que nos dan a conocer resultados como los mejores recursos para la gestión de los problemas del aula o sobre los factores que más pueden ayudar al aprendizaje eficaz de los alumnos a este propósito limitamos este estudio para recoger algunos factores que más contribuyen al aprendizaje y que son:

a- La motivación

La motivación es necesaria en cualquier situación educativa, el profesor tiene que estimular sus alumnos para que sean motivados, la motivación da muchas ganas de aprender y de concentrar y participar en construir el saber y por fin sirve para la buena recepción del saber.

b- La autoestima

La autoestima es la autoevaluación, este factor parece esencial tanto para el educando como para el educador, porque ambos tienen que autoestimar las capacidades después de la hora de aprender, para adelantar en sus maneras de evaluar, el educador autoevalúa su estilo y su método de enseñar y el educando autoestima su manera de recibir el saber.

⁴⁸ *Ibíd.*, L.T. Belmonte, p: 112.

c- El significado de los conceptos aprendidos

Tanto el educador como el educando son responsables para tener el buen significado de los conceptos de cualquier dominio; el educando es responsable para hacer sus esfuerzos mentales para entienda bien los conceptos aprendidos para evitar cualquier confusión de otros conceptos, en cuanto a las estrategias y técnicas de aprendizaje, el educador intenta variar sus técnicas y estrategias en situaciones educativas distintas.

d- La relación de profesor-alumno

La relación entre profesor –alumno es muy obligatoria y que tiene que ser intima en el sentido pedagógico, es decir, establecer una buena relación pedagógica que está a favor del proceso educativo.

e- El clima de relación en clase

El clima o el ambiente tiene que ser favorable tanto para enseñar como para aprender, el profesor exige condiciones para enseñar eficazmente tales como: los materiales y el ambiente de relación entre el educador con sus alumnos y los alumnos entre sí mismos.

f- El ambiente en el medio familiar

El educador y el educando tienen que vivir en su entorno familiar muy tranquilo porque, aunque el entorno de aprendizaje en el aula es separado del ambiente familiar, pero influye de manera indirecta y la influencia se nota en cualquier situación educativa.

g- El potencial intelectual de los alumnos

Los alumnos que pertenecen al mismo nivel, pero tienen un nivel intelectual que se diferencia de uno al otro dependen de la necesidad de cada uno.

Estos son factores del aprendizaje dando cuenta a algunas estrategias y técnicas que el educador intenta variar sus técnicas en situaciones educativas distintas, éstos que hemos citado anteriormente entre otros, exigen comportamientos más relevantes del profesor mediador, son comportamientos que aspiran a los siguientes objetivos:

◆ **compartir:** una relación abierta a la comunicación de haberes, valores, experiencias, el clima lo establece al creer en cada persona, al aceptar a cada persona con sus virtudes y defectos y por la confianza mutua, que se conquista con la sencillez y el amor de la verdad.

Según nuestro parecer, los comportamientos que han seleccionado Feuerstein de un profesor mediador empiezan por compartir su función con otros miembros de la sociedad, para establecer una buena relación personal y hay que aceptar la diferencia de los demás.

♦ crear autonomía y responsabilidad: para preparar al niño y al joven a saberse adaptar a las nuevas situaciones de aprendizaje y de comportamientos en la vida, pero sin olvidar que el alumno necesita modelos y control en este despegue de sus caprichos.

♦ relacionar-cuestionar: el buen profesor mediador es un permanente y hábil preguntador, debe saber plantear situaciones nuevas y conflictos cognitivos que desafíen y motiven hacia cotas más exigentes y de autosuperación, con la pregunta adecuada, ayudamos en interiorizar y a buscar respuesta idónea.

El profesor adopta un comportamiento interrogador, es decir, tiene que saber cuándo provoca al alumno interrogarle, esto le lleva el nombre de input en didáctica, a través de las interrogaciones el profesor provoca la motivación del alumno en cualquier situación educativa.

♦ formar integralmente: el mundo de relaciones educativas no puede olvidar el campo de los sentimientos y vivencias de cada alumno, el mediador se abre paso entre los dilemas educativos:

√- entre la singularidad de cada alumno y la dimensión social del grupo.

√-entre el resultado de calidad que se nos exige y el proceso que debemos seguir.

√- entre el ritmo-las prisas y la capacidad de cada alumno.

√- entre la uniformidad de las normas y la diversidad de comportamientos.

√- entre el contenido que nos marca pautas y el alumno que tiene una posibilidad.

√- entre el conflicto que hay que provocar y la asimilación de cada alumno.

√- entre memorizar/repetir y ser conscientes de cómo y lo que se aprende.

√- entre las expectativas y los resultados reales.

√- entre los objetivos de calidad y los que exigen los padres y la sociedad.

♦ interiorizar: la educación tiene que llegar a la asimilación de los mensajes , a renovar estructuras y esquemas mentales , el mediador debe saber pensar y dejar pensar, va a depender de la ayuda del mediador que el alumno llegue a pensar con más rigor intelectual y ético a elevar el nivel de sus pensamientos formales y sus representaciones mentales , que exigen autocontrol y atención creciente , evaluar

no debe ser ningún tormento ni un trauma, sino una forma de ser consciente y responsable de los medios que empleamos para lograr nuestros objetivos.

♦ potenciar: la tensión hacia unos objetivos alcanzables pero cada vez más altos, la marca del talante mediador, siempre se puede exigir algo más adecuado y una situación más enriquecedora.

La investigación sobre el perfil de profesor mediador realiza en torno de la teoría de modificabilidad cognitiva instrumental del profesor Reuven Feuerstein, que aporta una serie de elementos didácticos para la evaluación, el diagnóstico y la intervención con alumnos con dificultades de aprendizaje que configuran el rol del profesor en el aula, su metodología, su estilo de interacción como también facilitador del saber.

Este enfoque teórico coge la expresión enseñara aprender y a pensar como formación de estructuras cognitivas. Se trata de analizar el acto mental a partir de las funciones mentales que se dinamizan en el acto de aprender; también el profesor mediador adopta en su acto de enseñar un estilo de interacción, que está en cómo el profesor participa de manera implícita en la construcción de la mente del alumno. Pues, nuestro interés de la búsqueda nos importa afrontar este tema desde ángulos, según los fallos del sistema educativo argelino, se encuentra a la vez enfrente a muchos desafíos correspondientes a diferentes suposiciones tales como: el cambio metodológico en el aula, la exploración de las dificultades de aprendizaje de los alumnos, la intervención psicopedagógica, la atención de la diversidad de situaciones educativas en el aula, las estrategias de aprendizaje..., todo esto ofrece un estilo de interacción mediada en el aula.

De allí, el profesor mediador cumple su función de orientador y facilitador del saber de sus discípulos con lo que pueden enriquecer su quehacer diario en el aula, este quehacer a la luz del cambio de enfoque educativo actual, se resumirá de su mente, es decir, le ayuda a la buena recepción del saber por el desarrollo de las habilidades básicas.

2.3. Funciones del profesor mediador

Los estudios actuales sobre la profesión docente nos revelan esta situación crítica del profesor y nos presentan una imagen desdibujada de la identidad profesional de los educadores, en atención a la diversidad de su formación y de las motivaciones de

su elección, en estas circunstancias es difícil encontrar al profesor ideal, que a pesar de su alta ciencia, relativiza su saber y reconoce que no sabe nada, como dice Miguel Zabalsa:

«Debería encontrarnos que nos observan tener gente en clase que nos ayude, comenta con los colegas nuestras dudas inseguridades, saber que enseñar al igual que muchas profesiones, sobre todo aquellas con una fuerte mezcla de arte, técnica e improvisación , uno nunca lo hace todo bien que podría hacerse siempre ir aprendiendo tácticas y técnicas nuevas».⁴⁹

Según Alejandro Morreti, todo profesor es «imperfecto» en el sentido original de este término, en cuanto es «inacabado» en el proceso de perfeccionamiento, sin embargo, deberíamos considerar una serie de factores básicos que configuran la profesión docente y explican coherentemente los rasgos que deben ser peculiares, estos podrían ser:

- 1- La formación
- 2- Las condiciones de su trabajo
- 3- La valoración social que reciben
- 4- Las perspectivas profesionales.

Los estudios realizados sobre la profesión del docente, nos orientan hacia los cometidos esperados de los educadores y permiten distinguir una serie de indicadores de su imagen social, frente a estos rasgos, reconocemos la profesionalización del docente, tanto en su formación como en su investigación y confrontación de las funciones profesionales que van despertando el educador para buscar su identidad y su función específica en la sociedad que se resumirá en tres enfoques o concepciones de la función docente que son:

a- Enfoque práctico artesanal de la enseñanza

Se fundamenta en una experiencia educativa acumulada, por sucesión e intercambio de práctica, no precisa mucho conocimiento teórico-profesional, su inmersión en la cultura de la escuela, es un enfoque conservador, reproductor de hábitos, ideas, valores y tradiciones, da poco cauce al cambio y su actividad es más continuista que profesional e innovada.

⁴⁹ Ver M, Zabalsa, (1990) *Planificación y desenvolvimiento curricular de escuela*. Porto ASA p: 48

b- Enfoque técnico-academista

La intervención didáctica elige y activa los medios adecuados a los fines, el conocimiento experto no surge de la práctica, sino que transforma en competencia y rutinas técnicas los conocimientos científicos de otros, los problemas humanos se reducen a problemas técnicos.

c- Enfoque reflexivo y de investigación en acción

Se dan los procesos de enseñanza /aprendizaje, el conocimiento pedagógico del profesor es constructivo, elaborado de experiencias y creencias firmes, el docente es artista, clínico, intelectual, que transforma el conocimiento pedagógico basado en la investigación.

El docente argelino está sometido a las normas y las leyes del sistema educativo de su sociedad, él ejerce su quehacer educativo basándose en el contenido, de manera que, es obvio, adoptar una sola metodología de enseñanza, que vuelve más tarde como una práctica rutinaria correspondida a su saber ser, por ello el docente argelino se focaliza más a ser academista y conservador en su acción educativa.

Las funciones del profesor mediador, cogen las formas de ayuda , que serán de la misma moneda o estilo de interacción, en las que podemos detenernos y evaluar las diversas manifestaciones que se esperan del profesor mediador en el proceso interactivo de enseñanza/aprendizaje en el aula, la función de ayuda tiene muy variadas formas de manifestarse y pueden ser expresión de las funciones que incumben a su tarea de planificador pedagógico, orientador, facilitador de los aprendizajes, y de animador y colaborador en el logro de los objetivos educativos, que busca cada educando. Compendiamos todas las ayudas en cinco campos: pedagógico, cognitivo, afectivo-motivacional, social y ético-moral, sin ánimo de ser exhaustivos sino ciñéndonos a las formas de intervención didáctica del profesor mediador.

2.4. Formación del profesor mediador

Cuando enseña el mediador, aporta todo lo que es profesional de la educación, sabe que el alumno aprende con todo su ser, con todo su cuerpo, con sus afectos, su atención y sus potencialidades por esto mismo no debe pasar nunca por alto conocer los prerequisites de este largo viaje de la construcción de la inteligencia, sin olvidar ninguna de las otras, sin olvidar las otras dimensiones de la personalidad.

Se habla pues, de un profesor profesional que ha tenido más o menos una formación especial, hay que entender al alumno como persona integral que tiene afecciones, emociones, cerebros, cuerpo, según nuestro parecer, esto es muy importante en la formación de profesorado, que se entiende la mediación como una línea inmensa donde se sitúan las dimensiones sociológicas, psicológicas, filosóficas, pedagógicas, etc. Pues en líneas generales, podríamos afirmar que el mediador se propone lograr el éxito académico de cada alumno, pero sería más integrador que ayuda a los alumnos a encontrarle pleno sentido a la escuela, Develay .M ha intentado aclarar este punto diciendo: *«La función de guía y despertador que distingue al mediador le obliga a provocar constante interés a cuanto al fundamentar y enriquecer la vida del educando en todas las facetas del ser humano: intelectual, social, moral, afectivo, motivacional»*⁵⁰.

La buena formación del profesorado es la que pasa por el trabajo personal del alumnado, un profesor mediador debe seguir a motivar su alumnado, para conseguir sus metas debe también elegir sus contenidos (conocimientos para transmitir), teniendo en cuenta a los conocimientos previos del alumnado, es decir, el desarrollo de su clase se basa principalmente a partir de lo que sabe su alumno, (requisitos). Se puede considerar que la escuela como una pequeña comunidad, donde se puede encontrar un cierto clima de relaciones humanas. La escuela vive resumido aun entorno social concreto, este ambiente colegial refleja la función didáctica y pedagógica del docente, es decir, la función didáctica en respetar el programa curricular que debe seguir, y la función pedagógica, tiene que ser como guía que dirige y orienta el alumno para la buena percepción del saber.

La mediación pedagógica debe experimentar de las realidades psicopedagógicas, cuando se trata de tectos educativos según la concepción de Manen.V:⁵¹, ésta se refiere al cambio tecnológico de la sociedad actual, en cuanto a los procesos tanto del profesor o del alumno deben seguir el ritmo de avance de las aportaciones de la educación en sentido pedagógico, y eso lo debe ser caracterizado por el profesor mediador en su aula, la siguiente citación viene confirmando las ideas de Manen cuando dice:

⁵⁰ DEVELAY .M (1992) *De l'apprentissage à l'enseignement*, Paris, ESF, p: 79.

«Suponemos la presencia de un alto grado de sensibilidad ante las nuevas necesidades y problemas de los alumnos, cada disciplina exige el despliegue de unas estrategias y procesamientos específicos, por lo tanto, los ritmos, los métodos, desafíos y metas, se irán combinando en distintos procesos que el mediador debe administrar con sentido pedagógico»⁵².

Debemos confesar que Manen tiene toda la razón al experimentar el quehacer educativo por un tacto psicopedagógico de esencia humana antes de conseguir el proceso: enseñanza/aprendizaje. Entonces, es necesario adoptar una actitud de sensibilidad y estar al alcance de una verdadera empatía. Es el primer paso de un buen modificado, este modificado personal se define como un procedimiento relacional que se cumple luego con la metodología adoptada en el proceso: enseñanza/aprendizaje.

La mediación entendida como ciencia y arte, conlleva una experiencia y asimilación de criterios y estilos que se deben adaptar de forma conveniente en la experiencia de aprendizaje mediado (EAM). Solo tendrá coherencia cuando logre conseguir en el aula, un clima de relaciones positivas, como si se trata de una comunidad investigadora, laboriosa y cooperativa, donde todos participan del rol mediador entre iguales.

Nos parece también que es obligatorio entender la mediación como arte y ciencia, porque la mediación como ciencia aprovecha de todas las ciencias de educación y como arte aprovecha de la propia experiencia del educador. Es decir que, para lograr implantar un proceso mediador en cualquier disciplina, se ha de crear un clima de relación, donde imperan unidos elementos afectivos, cognitivos y vivenciales. El alumno debe ocupar el centro y su protagonista del aprendizaje y el docente, debe responder a un estilo de mediación basado en procesos continuos y no en resultados. Esto apunta que la escuela necesita realizar una transición de estar centrada en los saberes a centrarse en la manera de enseñar y preparar al educando para que siga aprendiendo toda su vida con absoluta autonomía.

En cuanto a la metodología de mediación, no excluye ningún recurso sino que va integrando en los diversos procesos de enseñanza/aprendizajes, aquellos elementos que resulten más motivadores y enriquecedores para el logro de las metas propuestas,

⁵² V. Manen, M.V, (1998) *El tacto en la enseñanza*, Paidós, Barcelona, p: 62.

esta metodología planificada por el profesor Feuerstein donde se reconoce el papel del mediador al adoptar esta metodología pero encontramos que el mediador es el experto organizador del aula, su profesional conocimiento de los contenidos globales y de las metas finales, le da un rol imprescindible para organizar dichos contenidos según las posibilidades y necesidades de los educandos se caracteriza por lo siguiente:

- El mediador no es depositario del saber, si puede modelar muchos de los de aprendizaje de contenidos y estrategias.
- Se simultanea el método inductivo y deductivo
- El mediador intercambio de modalidades en la presentación y elaboración de los contenidos: verbal, escrita, pictórica, simbólica, diagramas, esquemas, graficas...
- El mediador aporta sentido, interacción trascendencia y aplicación de los Aprendizajes a otras disciplinas y contextos.
- La función mediadora se hace imprescindible para lograr los aprendizajes exitosos que estimulen la motivación refuercen y cristalicen los aprendizajes y eleven contacto los niveles de complejidad y abstracción de los contenidos.
- La toma de conciencia de cómo se apropian los alumnos de los contenidos es ya una garantía para el proceso evaluativo sumativo y procesual, que de auténtico valor al trabajo en el aula.
- Explícitamente el alumnado debe adquirir una plena autonomía y aprender a aprender y a pensar.
- El proceso de enseñanza/aprendizaje debe ir confluyendo en el dominio de una mentalidad científica donde la precisión, exactitud apertura a la crítica garanticen la calidad de los aprendizajes.

Todos estos procesos desarrollados en el aula del profesor mediador forman parte de la función mediadora actuada por parte de un profesor profesional, esta metodología queda marcada en el proceso enseñanza/aprendizaje como la mejor metodología integrada, es decir, que la importancia a todo lo que participa de manera directa o indirecta en el quehacer educativo pero el profesor es el protagonista que a veces moldea esta metodología a favor del educando.

Nuestro profesorado en el campo educativo, carece de este enfoque profesional tan importante y fructífero, porque como hemos señalado anteriormente que la metodología de enseñanza adaptada se basa fundamentalmente en el contenido del currículo, ignorando todos aquellos procesos desarrollados desde la perspectiva de la pedagogía de mediación, lo que resultaría un cierto acto de aprendizaje basado en la memorización y la recepción del saber.

3. Mediación educativa

Actualmente se estudia la mediación en el marco cognitivo esencial para el alumno con el fin de lograr esta aproximación calificadora daremos respuesta a algunas cuestiones y teorías centrales sobre la mediación cognitiva, tal como hemos propuesto la teoría de R. Feuerstein. Al definir los dos términos fundamentales que son: enseñanza/aprendizaje, estamos concretando rasgos del perfil del profesor mediador.

Esta mediación es un estilo de interacción educativa orientado por una serie de creencias y principios antropológicos y psicopedagógicos que tienen su fundamentación en la obra de Piaget⁵³, (aunque Piaget reconoce el factor humano en el desarrollo cognitivo del alumno, pero sin que sea este factor asociado a una acción mediadora), Vygotsky⁵⁴ con múltiples coincidencias con la de Bruner⁵⁵ y otros psicopedagogos actuales.

La mediación cognitiva es un concepto social porque implica transmisión de cultura, códigos y valores y normas, tiene una dimensión educativa, porque actúa con intención de intervenir en las competencias cognitivas de los alumnos, pero más allá de una simple interacción para llegar al reencuentro, a la confiada aceptación e implicación de un proceso transformador modificador y constructor de la persona, no se da sino en la reciprocidad del hombre para llegar a descubrir la esencia de sí mismo y la esencia de las cosas. Porque la mediación cognitiva debe ser consciente, significativa, reciproca, intencional y trascendente, esto exige que el educando conozca los procesos que genera y no es mero reencuentro, sino acción entre dos, experiencia de ser y de crecimiento,

⁵³ J. PIAGET, B. INHELDER, (1966) *La psychologie de l'enfant*, PUF, Paris. p : 75.

⁵⁴ L.S. VYGOTSKY, (1985). *Pensé et langage*, Messidor, Paris. p: 87.

⁵⁵ J.S. BRUNER, (1983), *Le développement de l'enfant, savoir-faire, savoir dire*, PUF, Paris. p: 52.

no hay imposición sino acompañamiento y selección de las óptimas condiciones para acceder a los aprendizajes

Los educadores deben ser conscientes de la necesidad actual de equipar a los jóvenes para aprender, hacerles flexibles ante el cambio, la importancia de la inteligencia para la adaptación del ser humano en la revolución tecnológica y el cambio cultural.

El quehacer educativo es un compromiso de una libertad al servicio de otra, la mediación es dar crecimiento, es encuentro un potenciador, en el que la responsabilidad del educador empieza donde comienza la libertad del otro, por eso, la educación es afirmación incondicional del otro y la voluntad eficaz de colaborar en el despertar de su consciencia porque ninguna vida crece ni se supera sin educación.

Se puede decir que la educación es el lugar por exigencia donde se prepara el choque con el futuro incierto o desafiante. La educación se parece a los árboles, debe tener profundas raíces para poder anticipar a los retos del cambio, si debe estar abierta, asumir con creatividad, los imperativos de una sociedad en su permanente transformación como lo afirma aquí Popper:

«La sabiduría de los mediadores debe contar con un sentido optimista e integrador del pluralismo cultural religioso y humano que cada día se plasma más en las aulas, esta visión positiva de los problemas y de las dificultades encontrados en cualquier situación educativa, o del choque cultural en el mundo globalizado».⁵⁶

En ciertas profesiones se ha destacado el sentido vocacional, además del profesional, Platón decía que el amor se expande en procreador y educador, por eso, dijo: «para ser educador hay que amar la vida»⁵⁷, la idea de que la educación supone un «simbólico lento holocausto»⁵⁸ en palabras de Lorenzo Tèbar Belmonte, es decir, dar la vida, para que el otro crezca, sin ninguna de sentirse pobre ante la riqueza del otro, esta es la actitud noble y la condición del buen educador, la

⁵⁶ K. POPPER, (1996), *En busca de un mundo mejor*, Paidós, Barcelona, p: 157.

⁵⁷ Platón, (1967) *Protagoras, Euthydeme, Gorgias, Menexene, Menon, Cratyle*, Paris, en nota de E.Chambry, p: 505.

⁵⁸ L.Tebar. BELMONTE, (2003) *El perfil de profesor mediador*, Santillana, Madrid. p: 114.

herramienta instituíble que genera esa vida será la norma de que el mediador debe conseguir la empatía y la aceptación total por parte del educando.

El educador sabe que nunca se enseña de una vez por todas, sino que educar es esperar paciente la respuesta del otro, educar es llevar al niño fuera de su presente sin límites, es descentrar el yo para abrirlo a horizontes nuevos y afrontar los conflictos educativos que el mediador de sentido a los problemas educativos de los educandos, la atención solícita a la diversidad de necesidades se impone en una sociedad cada vez más abierta y dinámica.

Los elementos relacionales y de interacción dada a la dimensión psicopedagógica del mediador, se considera como un elemento profesionalizador, la mediación abarca a todas las facetas de la persona, por lo tanto exige una profesionalidad completa y en constante actuación, pero hay que destacar las exigencias interpersonales que intervienen en el triángulo de relaciones (alumno-mediador-contenido (saber)), las que dan un sentido y una motivación al educador, sin excluir ninguna faceta, sino al contrario, permitiendo al docente la realización de todas sus potencialidades humanas y profesionales.

La profesionalidad del profesor mediador encuentra un desafío en saber identificar y definir las causas de los problemas que entorpecen los procesos educativos, la educación no es un cambio lineal sino tortuoso, lento que incluso exige retrocesos olvidos y modificaciones profundas. Así pues, la aceptación y la comprensión de las limitaciones de los alumnos ponen a prueba la capacidad de empatía del mediador, el mediador pretende contemplar todo problema desde diversos ángulos, para ello. Debe echar mano de su experiencia de los equipos interdisciplinarios profesionales, de los compañeros y de la misma familia para acertar en las terapias nuevas expectativas y exigencias sobre cada educando.

Conocer los centros de interés de cada educando, así como expectativas y posibilidades, con recursos que el mediador tiene a mano para una orientación personal y para definir las metas adaptadas y sembrar nuevas expectativas.

3.1. Características fundamentales de la mediación

El profesor R. Feuerstein distingue doce características de la mediación que ahora descubrimos, mientras que nos presenta diferenciaciones entre cada una, con el fin de enriquecer el quehacer educativo del profesor mediador en el aula, y para conseguir las finalidades del proceso de aprendizaje dice que:

«Las tres primeras son esenciales para todas las tareas de aprendizaje, las otras nueve son útiles e importantes pero no se aplican necesariamente en todas las tareas y dependen hasta cierto punto de la situación y de la cultura en lo que tiene lugar el aprendizaje»⁵⁹.

1- Significación

Cualquier tarea de aprendizaje debe tener un valor de significado personal para el alumno, la función de profesor es ayudar a sus alumnos a percibir hasta qué punto tiene la actividad un valor para ellos.

2- Finalidad más allá del aquí y ahora

El alumno debería aprender algo de valor más general que el elemento concreto que la tarea enseña, por ejemplo, al aprender vocabulario, el alumno podría aprender una estrategia que le ayude a aprender reglas gramaticales, podría aprender estrategias analíticas que les ayuden a deducir otras reglas gramaticales, por lo tanto, el profesor debería ser consciente del valor didáctico más general que tiene la tarea y debe transmitirlo a sus alumnos.

3- La intención compartida

Al presentar a los alumnos cualquier tarea de aprendizaje, los profesores deberían transmitirles precisamente lo que quieren que hagan proporcionándoles un conjunto claro de instrucciones, al mismo tiempo, es fundamental que se garantice que los alumnos entiendan exactamente lo que se les pide que sean capaces de realizarlo y que estén dispuestos a ello.

4- Sentimiento de competencia

Generalmente, los alumnos aventajados suelen ser competentes y capacitados para aprender, con el fin de fomentar dichos sentimientos, los profesores deberían considerar que una de sus principales funciones consiste en estimular en los alumnos una autoimagen positiva, la autoestima y la seguridad en sí mismos, un sentimiento de yo puedo y de soy capaz de hacerlo. Este factor es a menudo, se trata a los

⁵⁹Lorenzo.T.B, *Ibíd*em, p:55.

individuos que carecen de confianza en sí mismos a como alumnos y que tienen una imagen negativa de sí mismos, a la hora de hablar un idioma y que tienen miedo a expresarse en lengua extranjera.

5- Control del comportamiento

Esta característica de la mediación tiene que ser con la ayuda que se presta a los alumnos para conseguir, aprender las destrezas y estrategias necesarias para controlar su propio aprendizaje desde la perspectiva evolutiva. Es importante que los profesores enseñan a sus alumnos a adoptar un enfoque lógico y sistemático para solucionar problemas de aprendizaje, es decir, enseñarles la forma de recopilar y valorar la información de procesarla y de expresar los resultados de manera lógica, de esta manera, los individuos pueden aprender a controlar su propio aprendizaje y a responsabilizarse.

6- Planteamiento de metas

Los individuos tienen que ser capaces de proponerse sus propias metas en la vida en su aprendizaje y de planificar la forma de conseguirlas, la ausencia de metas pueden provocar la confusión y una falta de cualquier sentido de orientación, algunas personas por tanto, tendrán tendencia a buscar soluciones inmediatas a los problemas para «salir del paso», generalmente, en el aula es el profesor que suele establecer las metas de los alumnos y buscar formas realistas de conseguirlas por sus propios medios.

7- Desafío

Si queremos que los alumnos se concentren en las tareas que les asignamos es importante proporcionarles un desafío⁶⁰ apropiado, y ayudarles a diseñar estrategias apropiadas para resolver estos desafíos, esto quiere decir que, hay que encontrar tareas de aprendizaje de idiomas que sean suficientemente difíciles, también significa que hay que estimular el deseo de tratar de resolver los desafíos, como paso hacia la autonomía, también es importante ayudarles a proponer sus propios desafíos, por eso, cuando les ayudamos a que se planteen sus propias metas, deberíamos asegurarnos de que estas metas no sobrepasen demasiado sus capacidades reales.

⁶⁰ Desafío se define por Nakamura psicólogo asentado en Chicago como es uno de los elementos que produce un sentimiento de flujo en las vidas de las personas. Referenciado por: BELMONTE.L. p: 68.

8- Conciencia de cambio

Las personas cambian de varias maneras conforme aprenden y evolucionan física, emocional, social, y cognitivamente, esto puede dar lugar a un cambio afectivo o al desarrollo de una habilidad (una habilidad para realizar algo que previamente no se consideraba posible), la evaluación de dichos cambios es importante en todo acto de aprendizaje.

9- La creencia en resultados positivos

En la vida a menudo nos enfrentamos a problemas y en nivel básico tenemos que decidir si la tarea que tenemos que realizar es posible o imposible, es importante estimular en los alumnos la creencia firme de que siempre existe una solución para cualquier problema con el fin de aprender a ser perseverantes y a no ceder en el empeño.

10- Cooperación

Con el hecho de aprender a ser un individuo y a pertenecer a una comunidad, el primero es estimular un comportamiento cooperativo, compartir y trabajar de forma cooperativa, son una parte fundamental de nuestra existencia social, de manera que su ausencia puede provocar dificultades cognitivas y una visión muy idiosincrásica del mundo, la cooperación y el reparto son formas de interacción que hay que enseñar.

11- Individualidad

Al mismo tiempo que aprenden a cooperar, las personas necesitan ser individuos, saber que pueden pensar y sentir de forma legítima y distinta de los demás, desarrollar y ejercitar su propia personalidad, a esto se lo denomina, la individuación según Erickson que explica:

«Una creciente toma de conciencia de nuestra posición única en el mundo social y de nuestra contribución al mismo, otra forma que tienen los profesores a mediar es estimulando la individualidad, sin embargo existe una considerable influencia cultural en la forma en que esto se manifiesta el profesor tiene que ser consciente dentro de algunos contextos sociales la

expresión de opiniones y deseos sería más aceptable que en otros»⁶¹.

12- Sentimiento de afiliación

A demás de ser individuos las personas necesitan sentirse pertenecientes a una comunidad o a una cultura, esto se puede referirse a la cultura del aula o a la comunidad en un sentido más amplio, con el fin de mediar de esta forma, los profesores tienen que estimular en sus aulas el sentimiento de pertenencia a un equipo a una comunidad, lo que tiene consecuencia tanto en el grupo de aprendizaje como para el centro educativo en su totalidad, como por ejemplo: podría ser en forma de realización de un proyecto de toda la clase, que todos contribuyen sin excluir a nadie.

Todas estas características de mediación favorecen la adaptación de una metodología de enseñanza mucho más eficaz y profesional, dando cuenta a la diferenciación horizontal vertical del alumnado en la misma aula, sin embargo, para realizar este tipo de pedagogía de mediación, se debe tomar en consideración a algunos criterios de la mediación.

3.2. Criterios de la mediación

Los criterios de mediación pedagógica son los enfoques de la interacción educativa, están al servicio de toda relación intencional que se adapta a la diversidad de las necesidades de los alumnos, el educador mediador es orientador, guía, preguntador que traduce los problemas a interrogantes y coincide una luz cuando hay oscuridad en el camino del aprendizaje que se resumen en los siguientes subtítulos:

3.2.1. Mediación de intencionalidad y reciprocidad

Consiste en implicar al sujeto en la experiencia de aprendizaje, el mediador selecciona y organiza la información para conseguir los objetivos a demás determina ciertos cambios en la manera de procesar y operar la información, también el mediador debe establecer metas, seleccionar objetivos y tratar de compartir con el sujeto las intenciones en el proceso educativo, esto lleva al alumno a implicarse en la experiencia para lograr los objetivos, la mediación es una «interacción intencionada» por ello supone «reciprocidad», enseñar y aprender como un mismo proceso, en la

⁶¹Erik.HERICKSON (1950), *Infancia y sociedad*, ediciones Horme, p: 91.

mediación el estímulo no es directo sino que esta enriquecido por la intención, la actitud para hacerlo llega al destinatario el tono de voz, el gesto, la expresividad, la repetición, la mirada son otros tantos vehiculados de intención que logran un triple cambio:

- a- Cambia el estímulo para que el educando lo decodifique mejor, lo sienta y lo valore
- b- Cambia el alumno su atención y motivación para que cuanto aprenda sea significativo para el
- c- Cambia el propio mediador, al hablar, al mirar, al gesticular, para que sea mejor comprendido su mensaje.

3.2.2. Mediación de trascendencia⁶²

El alumno no necesita integrar su corto pasado y es incapaz de captar las posibilidades del futuro. Para trascender necesita tener criterios de valor y seleccionar lo esencial de los hechos, su necesidad y utilidad, su permanencia en el tiempo, su universalidad, sus componentes socioculturales, la madre que alimenta o viste a su hijo piensa más allá de la sencillez de este acto, todo niño debe entender la trascendencia de aprender a leer o del trabajo, pero esta es tarea del mediador.

La trascendencia de un conocimiento implica relacionar una serie de actividades del pasado en el futuro, para generalizar nuestros comportamientos y necesidades. En el ámbito académico, esto exige que el mediador sepa relacionar cualquier tema con otros puntos y hechos pasados y futuros, por ello el profesor subraya los procesos que subyacen en la actividad de la clase y conscientemente señala su aplicación a otras áreas de contenido (lenguaje, matemáticas,) a las experiencias de la vida real a los profesores y a los valores de la vida.

3.2.3. Mediación de significado

Consiste en presentar en las situaciones de aprendizaje de forma interesante para el sujeto, de manera que este se implica activa y emocionalmente en la tarea. El significado incluye tres requisitos:

⁶² Término trascendencia: se define por las ciencias educativas por un acto personal que permite al individuo pasar de una etapa a otra de su vida.

1. Despertar en el niño, el interés por la tarea en si
2. Dialogar con el sujeto a cerca de la importancia que tiene dicha tarea
3. Explicar al alumno que finalidad se persigue con las actividades y la aplicación de las mismas.

El significado es la energía de un estímulo, con la mediación llegamos a superar el egocentrismo, enseñamos a buscar significado a partir de un aprendizaje adaptado, coherente con su saber, su capacidad y sus posibilidades de aplicación, el educando debe compartir el porqué, para que analice la importancia de lo que dice o hace y descubra su verdadero significado, para que el alumno capote el significado de su estimulo, el mediador debe présenselo con requisitos señalados anteriormente.

3.2.4. Mediación de sentimiento de capacidad

Para sentirse competente, capaz, al niño se le deben mediar sus sentimientos, sus autotapacidades, descubre lo que es capaz de hacer, supera la simple intención y el plagio, por la elaboración personal, el educando necesita tener una autoimagen positiva y realista de sí mismo, en un clima positivo de entusiasmo, se le debe concienciar de lo que él puede y es capaz de realizar, muchos niños se sienten saturados de fracaso se creen incapaces de aprender, se menosprecian, o sea el niño antes de sentirse competente respecto de los demás, debe sentirse competente respecto de si mismo, la autoimagen positiva se refuerza con los logros, por eso, el niño necesita que se crea en él, él cree en sí mismo, esta mediación tiene dos fases a- dar al niño la posibilidad del éxito b- reconocerle el éxito logrado.

La motivación intrínseca es la energía interna se deriva del propio hallazgo de la satisfacción que la tarea aporta. Para Feuerstein la motivación intrínseca:«*es uno de los objetivos que ha de lograr la aplicación del PEI, esta tarea tiene dos enfoques que el educando experimente la autosatisfacción por su competencia y también por el significado social del éxito*»⁶³.

3.2.5. Motivación de autocontrol y regulación de la conducta

⁶³ FEUERSTEIN.R,(1996) *La teoría de la modificabilidad estructural*. Editorial MIRA.Zaragoza, p: 55

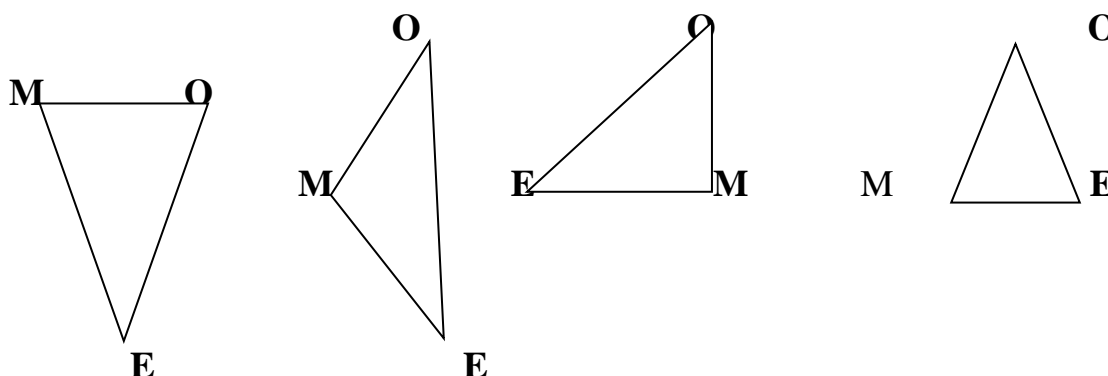
El alumno debe ejercitarse desde su temprana edad a pensar como, por que, cuando, para que actúa, esta actitud se da la mano con la corresponsabilidad de nuestras decisiones que implican a los demás.

El factor acentuado de la impulsividad que se da en toda conducta se debe a la temporalidad de nuestra visión, cada estímulo exige una respuesta inmediata, no esperamos a tener toda la información o nos es imposible recoger todos los datos necesarios para decidirnos, hay tareas atractivas que nos empujan a dar una respuesta inmediata de las personas temperamentales, primarias que desconocen la trascendencia de sus actos rutinarios.

3.2.6. Mediación de participación activa y conducta compartida

Esta mediación viene marcada por un clima de constante interacción entre profesor-alumno y entre los alumnos, el mediador debe situarse en el nivel de los educandos, la cercanía crea la empatía y esta una mejor riqueza de comunicación, caminar juntos hacia la resolución de los problemas, invita a lograr objetivos comunes con un ritmo adaptado a las posibilidades del más débil, el triángulo equilatral se distancia entre el mediador-contenido-educando, se comprende para el logro de aprendizajes significativos, el mediador estrecha lazos entre miembros del grupo, conviere su aula en una: *«pequeña comunidad investigadora que camina hacia su autodescubrimiento»*.⁶⁴

Figura n°5⁶⁵: La relación educativa



⁶⁴FEUERSTEIN.R, ibídem, p:56

⁶⁵ Figura citada por: L.T. BELMONTE op.cit: p: 59.

Esta figura demuestra el desplazamiento de un profesor mediador **M**, en cualquier triángulo equilátero (relación educativa), en relación a su educando **E**, y el contenido **O**, así, que el mediador estrecha lazos entre los miembros del grupo educativo, con el fin de crear una atmósfera de empatía.

3.2.7. Mediación de individualización y diferenciación psicológica

En cualquier sistema educativo, es importante que tanto los maestros como los alumnos se perciban distintos unos de otros, aunque es necesario cierto grado de uniformidad en el grupo para mantener una disciplina de trabajo, deben tenerse en cuenta ciertas formas que expresan diversidad de sentimientos, puntos de vista, estilos de expresión y aceptar ciertos tipos de experiencias que deben ser impulsadas desde la más temprana edad. El principio de individualización debe lograr la experiencia de aprendizaje en la que cada un alumno sea considerado y aceptado con sus peculiaridades.

El mediador aplica diferentes modelos de aprendizaje en función de las diferencias individuales o estilos cognitivos de su proceso personal, conseguir que el alumno reconozca sus características personales que le diferencian y le definen. Así pues, en el ámbito de aula el mediador ha de potenciar las respuestas divergentes, animando el pensamiento independiente y original por ello, el PEI se contemplan actividades que exigen el trabajo individual e independiente.

3.2.8. Mediación de la búsqueda, planificación y logro de objetivos

Para esta mediación, el educador debe aportar unos mecanismos y estrategias de planificación para la resolución de problemas, este aprendizaje tiene un soporte esencial en el pensamiento crítico-divergente en la formulación de las hipótesis y en la búsqueda sistemática, una estrategia a mediar es del recuerdo, la memoria, Bergson atribuye a la memoria, la mayor importancia en el ser, la capacidad de prever el futuro está en relación directa con la memoria de nuestro pasado «quien no conoce la historia puede verse condenado a repetirla» dice el proverbio.

Así pues, en el aula el mediador establece metas individuales e insiste en que los sujetos se esfuercen en conseguirlas. Esto estimula la perseverancia en el logro de las metas, a la vez que favorece el desarrollo de los hábitos de estudio,

consecuentemente, en el individuo se despierta la propia autonomía que lleva a planificar y evaluar su propio trabajo.

3.2.9. Mediación del desafío, del reto

Esta mediación exige adaptación a las posibilidades de cada individuo, el mediador debe tener en cuenta la disposición del educando para aprender, la manera específica cómo reacciona ante los estímulos y ante las situaciones nuevas de aprendizaje, la novedad tiene como objeto despertar la atención y el interés del educando, pero sabiendo que la novedad puede implicar mayor complejidad desde el momento que cambiamos la modalidad o el número de elementos, el mediador precisa de atención especial cuando intencionadamente añade un nuevo dato o exige un nivel mayor de abstracción en la operación mental que se realice, así que, el mediador eleva el potencial de aprendizaje desde el momento en que logrado el éxito, crea una situación desafiante que pone a prueba nuevos mecanismos y nuevas estrategias.

3.2.10. Mediación del conocimiento del ser humano como ser cambiante

Cada individuo es una existencia modificable, el cambio es consustancial al ser humano y a su constante crecimiento y maduración. La creencia en la modificabilidad puede ser un determinista del cambio individual movilizándolo nuestra voluntad y nuestras intenciones en esta dirección de crecimiento. Una visión pesimista y determinista de las limitaciones humanas impediría una potenciación del ser humano.

Junto a estas creencias básicas en las posibilidades de crecimiento de la persona, se debe movilizar el ambiente familiar, escolar y social, que determinan en muchos casos, las situaciones concretas de cambio de las personas, el mediador convencido de las posibilidades de su intervención educativa, espera el cambio cercano, pero evita toda predicción que exceda a sus medios y posibilidades.

3.2.11. Mediación de la búsqueda de alternativas optimistas

El triunfo en la lucha, en la educación, es fruto del optimismo que despierta confianza en el éxito, el optimismo es una toma de postura ante la vida, ante el porvenir incierto, ante la sospecha de éxito o fracaso, la muerte humana capaz de buscar alternativas positivas en sus elecciones, siempre hay una elección posible que

es más aconsejable. Para la cognición, la mediación positiva es esencial por ser motivadora, proyecta relaciones y abre horizontes.

El educador proyecta sus constructos, su filosofía de la vida, su forma de entender el mundo circundante, para poder enfrentarse a otras realidades y cambiarlas. En la base encontramos las experiencias de éxito y las grandes expectativas ante el futuro de la persona, el educando necesita esperanza, optimismo en la palabra y en el mismo testimonio de los educadores.

3.2.12. Mediación del sentimiento de potencia a una cultura

Se trata de un sentimiento que varía según las culturas- el sentimiento de pertenencia y vinculación se experimenta de forma acentuada en ciertas sociedades con larga tradición, donde necesitan expresar sus sentimientos de libertad, de su individualidad personal y de las peculiaridades de su identidad amenazada. Hoy sentimos necesidad de recalcar un sentido de solidaridad con la especie humana, con las culturas que nos rodean o con valores universales.

La motivación de este sentimiento tiene especial interés al tratar con niños con problemas afectivos, que vienen la inseguridad del núcleo familiar y se sienten desvinculados de un marco referencial vivido de pequeño, por motivos de emigración o destierros.

Este último criterio de la mediación, explica la meta que puede conseguir el mediador en enfatizar la identidad de su alumno e insertar valores como: el nacionalismo, la cultura, la pertinencia, etc, todo esto expresa el sentimiento de empatía de los niños emigrantes.

Se puede decir que, los criterios de nos ha desarrollado R. Feuerstein, se consideran como enfoques de la interacción, se aluden a unas alternativas de mediación que están al servicio de la relación intencional, cada enfoque explica la necesidad del alumno para desarrollar su proceso de aprendizaje cognitivamente, notamos también que cualquier criterio favorece una situación determinada, tales como los criterios n ° 1-2-3, se aluden a una situación educativa, donde los alumnos tienen impulsividad y menos control en realizar las actividades en el aula, por eso, requería fomentar el criterio de cambio, de flexibilidad y de orientación, para que se pueda cambiar la

situación educativa en una situación favorable del proceso de aprendizaje en la parte práctica de a través de nuestra investigación.

3.3. Evaluación de la mediación

Toda evaluación de la mediación debe examinar si se han conseguido las metas propuestas, pero en la evaluación debe atenderse fundamentalmente, a los procesos que han permitido unos resultados, estos procesos siempre implican cambios y avances en el desarrollo potencial del educando, la creciente motivación y la autonomía del educando en su trabajo, una mayor profundización en la capacidad de aplicación de los aprendizajes a otras disciplinas y contextos, el mediador debe mantenerse alerta para ser capaz de definir los microcambios que se producen en el alumno como consecuencia de su labor acompañamiento.

La mediación debe revisarse en torno a los elementos que la desarrollan en los diversos procesos de enseñanza/aprendizaje, por eso hay que fijarse más a los puntos siguientes, teniendo en cuenta a todo lo que la mediación:

- Con relación a los procesos de conocimiento y adaptación a las necesidades de los educandos.
- Al aumento de la implicación y autoestima de los alumnos, por el éxito continuado ante los conflictos educativos.
- La reorganización de los esquemas cognitivos, la asimilación de las estrategias y los criterios coherentes y adecuados para juzgar y valorar su propio trabajo.
- Al logro de estrategias y trabajo autónomo la situación de aplicación del método de trabajo aprendido en el aula.
- A las competencias desarrolladas en diversos niveles de operatividad y de eficacia en sus tareas escolares.
- Al nivel de satisfacción y motivación con respecto al trabajo y a su persona.

El estilo de relaciones exige delimitar una serie de parámetros concretos adoptados por el docente mediador con su compromiso y voluntad, para lograr resultados cada de mayor calidad, será el mejor termómetro de satisfacción y de eficacia mediadora, y eso lo que lo que demuestra el siguiente título.

3.4. Aportaciones de la mediación

La renovación del profesorado, las respuestas concretas a la diversidad de problemas educativos en las aulas, la motivación de los alumnos, el éxito educativo, la educación en valores...etc., esta interminable lista pone evidencia que la educación, hoy es una tarea compleja que exige ante toda una reflexión sobre los principios, los sistemas de creencias en los que construimos todo proyecto educativo y toda labor terapéutica.

Las respuestas pedagógicas son enumerables, pero el sentido práctico y la coherencia en unos conceptos coherentes y actuales, apoyados en las más eficaces tendencias nos invitan a mirar el paradigma mediador como una de las respuestas más ricas para la motivación y la profesionalización del educador, hoy al fin y al cabo de la escuela se le asigna la tarea esencial de construir la mente de los educandos, como base de todas las demás construcciones trascendentes que queramos emprender en toda sociedad.

Aunque no podamos abordar muchos conceptos mediadores, si que aludimos a algunas fuentes donde podrán hallarse, encontramos una referencia muy directa a la tarea de los mediadores en el proceso de enseñar a pensar, de facilitar el desarrollo cognitivo de los educandos, en la que Feuerstein, hace una proyección de la metodología del PEI, de la Experiencia de Aprendizaje Mediado y de Modificabilidad Cognitiva Estructural a las distintas áreas curriculares.

Cuando en nuestra sociedad se está dando tanta importancia al desarrollo de enseñanza de habilidades y de pensamiento crítico, es porque por otros caminos no se prepara a los jóvenes para hacer frente a los desafíos del entorno y al reto de unos cambios cada día más vertiginosos e intensos en el mundo que nos rodea.

A pesar de que la enseñanza de habilidades de pensamiento es importante, no es suficiente para la capacidad de adaptación a un mundo tan complejo de situaciones. Esta actitud de adaptación requiere una base de flexibilidad interna del individuo, solo a través de un funcionamiento adecuado de las funciones cognitivas de los individuos y del autocontrol de estas funciones, se puede hacer frente a los desafíos de la sociedad tecnificada, que avanza un ritmo superior a los conocimientos y habilidades

para los que forma la escuela de hoy, el concepto de la modificabilidad cognitiva estructural MCE de la que habla Feuerstein:

«Es un concepto positivo y enriquecedor para el profesor, con ella pretende crear en el individuo una capacidad para enriquecerse de los estímulos, cuando no tenga a su lado la ayuda del mediador. No sólo cree que es posible sino que es fácil conseguirla a través de la aplicación del Programa de Enriquecimiento Instrumental PEI»⁶⁶.

Vemos que los resultados de muy diversas investigaciones de Feuerstein quedan menos aplicados. Pero todo esto exige un nuevo perfil de profesor que sepa cómo se construye, se modifica MCE, se potencia al educando a través de su propia disciplina curricular, puesto que, el organismo humano es un sistema abierto y puede ser modificado, esto debería poderse constatar con la práctica educativa, pero todo ello exige un cambio del paradigma educativo que lleva al maestro a adquirir conciencia de sus posibilidades como mediador de los procesos enseñanza/aprendizaje.

El maestro es el protagonista excepcional de este cambio educativo, que implica adoptar puntos de vista diferentes, un concepto dinámico de la inteligencia, un nuevo estilo de aprendizaje basado en el análisis de los procesos y no en los resultados, una visión más dinámica de la evaluación del potencial de aprendizaje y una confianza en los propios recursos para conseguir del educando mayores niveles de eficiencia.

El maestro necesita conocer cómo se produce el pensamiento y el aprendizaje, que mecanismos intervienen, el maestro debe ser un experto en técnicas y estrategias de aprendizaje para saber cómo intervenir de forma concreta en la solución de las deficiencias que vaya encontrado. Es importante adoptar una nueva postura, la de mediador, sus trascendencias esenciales en la interacción mediadora con los deben ser la intencionalidad, el significado. El perfil del mediador se completa con los demás criterios o estilos de relación que presiden la relación educadora, como filtros que proyectan distintas adaptaciones del mediador a las necesidades del alumno, ya sean cognitivas afectivas o motivacionales y sociales.

⁶⁶ Ver R. FEUERSTEIN, (1980), *Instrumental Enrichment*, Glenview, Scott and Kuhn, T.S, La estructura de las revoluciones científicas, México, FCE, p:15.

Puede decirse que, el perfil mediador es una herramienta de trabajo, de exploración de nuestro estilo de enseñanza/aprendizaje en el aula, diseña un modelo de actuación del profesor en su esencial tarea de enseñar aprender, enseñar a pensar, forjar autonomía y desarrollar todas las potencialidades del educando. Es fundamental la atención a los procesos, a las experiencias motivadoras que se logran por el éxito provocado con la adaptación al estilo, al ritmo y las posibilidades del educando, según sus conocimientos previos y la aplicación de las estrategias de aprendizaje.

A este estilo de interacción mediada no se le puede escapar ningún proceso de construcción de la persona, sea social, afectivo, motivacional, como un progresivo afianzamiento de la autonomía y de la responsabilidad para su incorporación al trabajo en la sociedad, nos parece una clave esencial de interpretación del perfil del profesor mediador está en la vinculación de cada uno de los rasgos que constituyen la propuesta metodológica derivada del Mapa Cognitivo MC, es para explicar el estilo de interacción mediada del profesor en el aula.

A nivel de nuestro centro escolar, el perfil del profesor mediador puede ser un interesante instrumento que permita diagnosticar los elementos más presentes y los más ausentes en la práctica pedagógica, a fin de dar coherencia y continuidad a un estilo pedagógico basado esencialmente en el paradigma de la mediación, que sugiere algunas aportaciones psicopedagógicas del PEI a la función docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula, incluso los alumnos con dificultades y problemas de aprendizaje, esta pedagogía de mediación que proponemos como alternativa correspondida a nuestra problemática planteada porque:

- a- Da fundamento psicopedagógico y científico al paradigma de la mediación.
- b- El mapa cognitivo MC propone un proceso de construcción de las estructuras del conocimiento.
- c- Da relevancia del papel del profesor mediador estilo didáctico y criterios de interacción.
- d- Presta atención a los procesos cognitivos-afectivos-sociales y enseña a pensar.
- e- Centra todo proceso en el educando creando empatía, motivación e implicación.
- f- Pretende crear un entorno modificador, potenciador, implicando a educadores para lograr sus objetivos.

- g- Desarrolla a través de la metacognición⁶⁷ y el insight, el aprendizaje estratégico y significativo.
- h- Potencia la acción profesional del docente como guía-orientador, organizador del aprendizaje, tutor y terapeuta.
- i- Aporta un modelo de evaluación dinámica del potencial de aprendizaje.

Nos apoyamos nuestra perspectiva de investigación elegida para nuestro tema, gracias a algunas valoraciones de del PEI, por parte de los investigadores de las ciencias de educación y pedagogía, que dan más énfasis al programa de PEI, y sus aportaciones en el proceso del PEA, citamos por ejemplo a las siguientes valoraciones:

- a- Valoración de Nickerson:

«Independientemente de los datos que se refieren a la eficacia, hay aspectos del Programa de Enriquecimiento Instrumental que nos parecen impresionantes. No es necesario estar de acuerdo con el criterio teórico de la competencia intelectual en que se basa este programa para reconocer que existe en él una perspectiva unificadora que le da cierta cohesión»⁶⁸.

- b- Valoración de Sternberg:

«...parece efectivo para elevar los puntajes de los niños en las pruebas de habilidad, por cierto la mayoría de los ejercicios de adiestramiento contienen puntos similares o idénticos a aquellos que se encuentran en pruebas de inteligencia y de aptitudes múltiples, de tal manera que no debe totalmente sorprendente, que la practica intensiva y el adiestramiento en dichos puntos elevará los puntajes de estas pruebas»⁶⁹.

La noción teórica del investigador R.Feuerstein, se enriquece a través la práctica y la aplicación de nuevo programa propuesto, sin embargo, queda un poco pobre, de manera no ha explicado detalladamente lo empírico de este programa, tampoco ha hecho una clasificación taxonómica de las actividades en situaciones educativas bien determinada, mientras que todas las valoraciones y otras que nos ha señalado muchos investigadores, llevan una cierta afirmación de la importancia de los estudios realizados por Feuerstein,

⁶⁷ Metacognición: se refiere a la habilidad del pensamiento que implican el nivel cognitivo más alto, las más difíciles de adquirir pero que pueden transferirse de un dominio a otro con más facilidad, tales como la planificación, la organización, la evaluación. Con más detalles en el glosario.

⁶⁸Nickerson (1999), *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*, editorial Paidós, Madrid, p: 96.

⁶⁹STERNBERG, R.J. (1999), *Enseñar a pensar*, Madrid, Santillana, p: 67

su principal teoría se refiere al cambio radical del entorno educativo, reside en buscar nuevos rasgos de modifiabilidad y de flexibilidad, para entender la estructura mental del alumnado en cualquier situación educativa, y demostrar la importancia de la mediación pedagógica, como nueva alternativa, permite concebir el nuevo perfil de un profesor profesional en su aula.

Conclusión

En suma, ambas teorías la de Vygotsky y la de Feuerstein pertenecen al interaccionismo social, son teorías que encabezan un sólo concepto que es la mediación, pero con pocas diferencias, la primera de Vygotsky es la mediación social que se conoce por la actividad social, donde el proceso de enseñanza-aprendizaje está conectado por agentes sociales, es decir, individuos de la sociedad que son los mediadores, primero son los padres y luego los profesores, para él, los niños nunca aprenden aislados.

Mientras la teoría de Feuerstein sobre la mediación cognitiva nos da una gran razón y compartimos el mismo punto de vista por ser posiblemente la perspectiva de estudio, pues la mediación cognitiva, llega a seleccionar condiciones para acceder al proceso: enseñanza/aprendizaje, dando cuenta a los componentes de su teoría que son en realidad teorías básicas de ciencias de educación, tal como la psicología, la sociología...ect.

En el proceso: enseñanza/aprendizaje es totalmente rechazable tener una distancia entre el profesor considerado como la fuente del saber y el alumno como si fuese la caja de recepción, de esta manera, que no se puede establecer lo que se llama la interacción pedagógica dentro de una situación educativa.

El profesor mediador no es la persona competente que sabe transmitir sólo el saber, tampoco es la persona que domina su clase por ser el potenciador superior en el aula, sino, el profesor mediador tiene que ser una persona modesta que se acerca a su alumno cada vez más para descubrir sus intereses, necesidades, caracteres, ...el profesor participa como constructor de manera abstracta en construir su mente y corregir su visión y su conceptualización de las cosas, además, dirigirle hacia el buen futuro de su porvenir, así que sin perder su profesionalización como facilitador del saber, tampoco su potencialización en dominar la clase.

En cuanto a la mediación cognitiva se da mucha importancia a la libertad del alumno, se considera como un compromiso de la libertad en el quehacer educativo según el profesor Feuerstein , esta última está al servicio de ofrecer crecimiento al otro, este punto puede llevar a equivocarnos al entender la libertad del alumno, se trata de darle una libertad limitada y muy controlada como por ejemplo libertad de expresión en el aula, libertad para elegir la fecha del examen o para seleccionar a sus compañeros con ellos se forman pareja o grupo en el trabajo cooperativo en el aula. Sin embargo, un rechazo total de la libertad para asistir a la clase o llegar retrasado, así que para que se sienta responsable de su carrera. No se ve mal la teoría de modificabilidad que ha subrayado el profesor Feuerstein aplicada en lo cognitivo y lo psicológico del alumno porque la educación en su esencia se interesa por el bien estar del alumno.

Anteriormente, todo tipo de fracaso escolar, había sido explicado por culpa del alumno, nadie tenía la capacidad de enfrentar al profesor, por eso, se ha quedado la educación un poco estéril sin buscar en este lado, hoy día, la noción ha cambiado gracias a los investigadores quienes sean teóricos o prácticos, entonces es el momento de subrayar nuestra pretensión hacia una pedagogía moderna, donde se explica los problemas y las dificultades de aprendizaje del alumnado, que lo veremos en detalles en el siguiente capítulo.

Tercer Capítulo

*Teorías de inteligencia y Dificultades
de aprendizaje*

Introducción

Desde el enfoque cognitivista, los psicólogos se interesan por la forma de cómo las personas piensan, adquieren conceptos y resuelven problemas, y en la década de los años setenta y ochenta, el recuerdo y el olvido fueron los temas centrales de la psicología cognitiva, por lo que el procesamiento de la información analiza como las personas procesan información, es decir, como registran, almacenan, recuperan y operan sobre la información para conocerla y utilizarla para resolver problemas o dificultades de aprendizaje.

En este capítulo, abordaremos las características principales del enfoque del procesamiento de la información, puesto que, el estudio de la memoria ha puesto de manifiesto la importancia del conocimiento para procesar la información y descubrir las habilidades intelectuales de las personas, definiendo la inteligencia como término usado en la psicología cognitiva, y luego analizaremos las diferentes teorías que explican la actividad mental, todo eso, nos lleva a enfatizar más nuestro interés para estudiar lo que es dificultad de aprendizaje como expresión la más surgida actualmente y concepto clave de este capítulo.

Indagar en torno a dificultades de aprendizaje, y aclarar las diferentes concepciones de teorías de dificultades de aprendizaje, según que sean ambientales, personales, etc. Entonces lo más importante, es descubrir el fallo de las dificultades de aprendizaje para diagnosticar las causas de estas dificultades y también subrayar nuestra problemática sobre el fracaso escolar y luego intentar proponer soluciones a través de intervenciones psicopedagógicas y orientaciones educativas por el perfil de profesor mediador.

1. Procesamiento de la información

El aprendizaje y el recuerdo son dos conceptos estrechamente relacionados, pero el aprendizaje es algo más que es el mero recordar, también es rendimiento o la capacidad para realizar una tarea de modo diestro, se refiere al acto de estudiar un cuerpo específico de material, de modo que sea posible recuperarlo, el aprendizaje implica un recuerdo propositivo y un rendimiento competente.

Hay muchas perspectivas posibles desde las usuales, se puede enfocar el aprendizaje humano y la memoria. Por supuesto los mecanismos psicológicos que se definen por: «*Los dispositivos básicos del aprendizaje son aquellas condiciones del organismo necesarias para llevar a cabo un aprendizaje cualquiera, incluido el aprendizaje escolar*».¹ Cobran forma en la estructura de un cerebro, la conducta humana no se asienta en el vacío es propositiva y habitualmente interactúa con el medio con otras personas y con la cultura y la sociedad, se trata de una visión completa del comportamiento humano requiere las diferentes perspectivas de la biología, la neurociencia, la antropología, la sociología, la filosofía y la lingüística. Los biólogos se preocupan por la herencia biológica de los seres humanos, los científicos que trabajan sobre el sistema nervioso examinan el modo en que las sustancias químicas influyen en el aprendizaje y la memoria o mediante el estudio de los registros eléctricos intentan deslindar eventos neurológicos, los sociólogos y los antropólogos examinan la función del individuo humano en la sociedad, en el medio y en la cultura. Según Donald.A. Norman: «*La ciencia cognitiva es una nueva disciplina creada a partir de los intereses coincidentes de los filósofos, científicos del cerebro, sociólogos, antropólogos, lingüistas, ...*»².

En este sentido, el aprendizaje y la memoria ayudan a transmitir el conocimiento cultural de una generación a la siguiente, se refieren a unos actos humanos, pues el aprendiz no da cuenta a este proceso, sino se lo considera como un acto biológico automático, identificado a cualquier persona, pero en realidad, los investigadores surgieron unas concepciones a cerca de este proceso desde diferentes perspectivas o teorías de aprendizaje, además, el uso de la memoria humana ha cambiado con los dispositivos tecnológicos que han extendido los poderes del intelecto, la invención del papel hizo posible sencillo registro de los pensamientos, las ideas y los discursos, eliminando así la necesidad de habilidades elaboradas de memorización. La imprenta, la máquina de escribir y ahora el ordenador han modificado más aun la forma y el contenido de lo que aprendemos y recordamos.

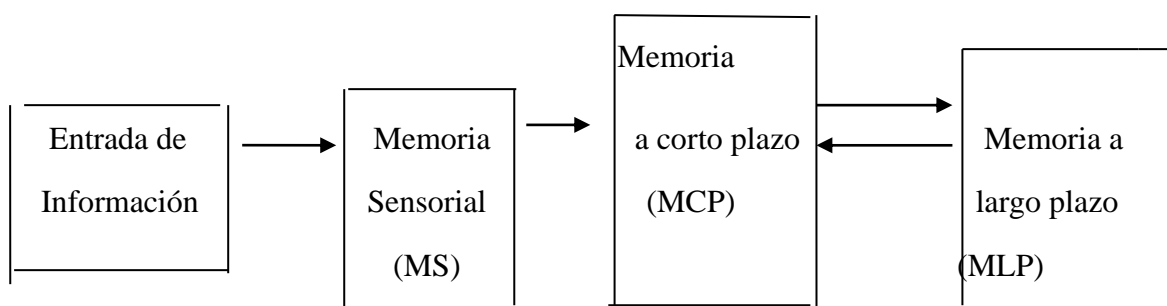
¹AZCOAGA, Juan Enrique. (1999),«Sistema nervioso y aprendizaje». Bs. As, CEL 1973. citado por: CASAS, Regina Martínez. «Aprender a leer y escribir: ¿es lo mismo para todos los niños?»En: Revista Universidad de Guadalajara. Dossier. El cerebro y el comportamiento humano. Número 15, p: 23.

²NORMAN DONALD A. (2010),*El aprendizaje y la memoria*, 3era edición, Alianza Psicología, Madrid, p: 18.

El enfoque del procesamiento de la información³ considera a la mente humana como una computadora en la que fluye información, opera sobre ella y la convierte en respuestas, inferencias o soluciones a problemas. No existe una sola teoría del procesamiento de la información, pero el interés esencial es descubrir los mecanismos y la estructura mental del aprendizaje.

Desde la perspectiva psicológica cognitiva, se puede enfocar el aprendizaje humano y la memoria, adoptamos el modelo estructural respecto a la forma en que las personas adquieren y usan la información. Mientras que Atkinson y Shiffrin⁴ consideran que los almacenes son innatos y universales en todos los seres humanos y supone el hardware del sistema central. A través de cada almacén se puede operar sobre la información que fluye, transformándola mediante procesos de control o estrategias mentales, es el software del sistema, los procesos de control no son innatos, son aprendidos y las personas se diferencian en su mejor o peor utilización. Este modelo de almacenamiento de Richard Atkinson y Richard Shiffrin, estos autores suponen que la información fluye por diferentes almacenes de distinta capacidad, la figura siguiente nos hace demostrar este modelo de la siguiente manera:

Figura nº 1: Modelo de procesamiento de la información⁵.



Esta figura demuestra los procesos de la transferencia de la información pasando por etapas o fases: la fase de la entrada, la recepción de la información por la MS, luego percibir la información en la MCP, luego se hace la transferencia a la MLP.

³Tomado de la web: <http://definición.de/procesamiento-lógico/> consultado el día 12 de marzo de 2013 y descargado al mismo día.

⁴ ATKINSON, R.C y R.M. SHIFFRIN (1968), «Human memory, a proposed system and its control process» en *The technology of learning and motivation*, Press ACADEMIC, Nueva York, p. 36.

⁵Figura adaptada de Atkinson y Shiffrin citada en la obra de Marion WILLIAMS, *ibíd.* p. 65.

1.1. Memoria Sensorial (MS)

Desde la perspectiva cognitiva⁶, es el almacén o registro sensorial que retiene la información que proviene del medio a través de los receptores sensoriales. La memoria sensorial es específica para cada sentido visual o icónica, auditiva o ecoica, aptica, otras. La MS puede almacenar gran cantidad de información, pero solo por periodos de tiempo muy breves. La información se mantiene en su estado original como un conjunto de rasgos físicos durante un tiempo de 0,5 a 2 segundos sin ser analizada cognitivamente. Así, la memoria icónica codifica brevemente las sensaciones visuales como imágenes, casi como fotografías, en un tiempo de 250 a 300 milisegundos, mientras que la memoria codifica las sensaciones auditivas como patrones sonoros similares a ecos durante un tiempo comprendido entre 250 milisegundos y 2 segundos. Si se presta atención, la parte más relevante de la información es transferida al siguiente almacén, en general, la MS solo conserva la información el tiempo suficiente para transferirla al segundo sistema de memoria.

Podemos decir que la memoria sensorial es el lugar natural para comenzar nuestra exposición sobre el aprendizaje y la memoria, el objetivo es el descubrimiento de todas las formas de memoria, su uso, función y formas de conocimiento en ellas, la memoria sensorial está en la preferencia del procesamiento es una de las primeras etapas, no podemos ejercer un gran control sobre su modo de funcionamiento, así que podemos cerrar los ojos o volver la cabeza, pero las señales que han alcanzado nuestros ojos y oídos llegan a sus perspectivas memorias independientemente de nuestros pensamientos y deseos, mientras que cuando alguien habla mientras usted está pensando en otra cosa o embarcarlo en la lectura, es probable que pregunte ¿qué has dicho?, pero a menudo, antes de que la otra persona pueda replicar, consigue recuperar por sí mismo esas palabras, a partir de la estructura de memoria primaria que las ha mantenido disponibles.

⁶WILLIAMS Marion, (1999), *Psicología para profesores de idiomas, enfoque del constructivismo social*, colección Cambridge de didáctica de lenguas, p: 23.

1.2. Memoria a Corto Plazo (MCP)

Según muchos teóricos de la cognición⁷, parte de la información almacenada en la MS es transferida a la MCP, donde es retenida durante un tiempo corto antes de pasar al siguiente almacén. La MCP actúa como un almacén temporal para cantidades pequeñas de información, a menos que ésta última sea importante, pronto, se pierde para siempre. La MCP evita que nuestra mente este ocupada con datos e informaciones innecesarias, al mismo tiempo que funciona como memoria de trabajo donde realizamos gran parte de nuestro pensamiento. Los contenidos de la memoria de trabajo pueden tener imágenes que se parecen a las percepciones de la MS o están estructurados de un modo más abstracto de acuerdo con su significado. La MCP es el banco de trabajo del sistema de memoria en palabras de Joaquín GONZALEZ PEREZ,⁸ es el componente en el que la experiencia se retiene, interpreta y organiza utilizando la información previamente almacenada en la MLP.

La característica más destacada de la MCP es mantener activa la información registrada sensorialmente y poder utilizar los conocimientos que se poseían con anterioridad, esto supone que el contenido de la MCP está formado por:

- A- Datos procedentes de la MS que están siendo utilizados momentáneamente.
- B- Información que se desea retener durante más tiempo.
- C- Conocimientos recuperados de MLP

Según Case,⁹ unos de los principales mecanismos del desarrollo cognitivo, la MCP en los niños pequeños es muy limitada por lo que solo puede procesar pequeñas cantidades de información a la vez, el espacio de la MCP se hace más eficiente, requiere menos mecanismos para las operaciones básicas, disponen de más memoria que las operaciones al mismo tiempo.

⁷Se entiende por Cognición, como el acto de conocer, es el conjunto de procesos a través de los cuales el ingreso sensorial (el que entra a través de los sentidos) es transformado, reducido, elaborado, almacenado, recordado o utilizados. . La teoría Cognitiva enfatiza en la adquisición de conocimientos y estructuras mentales internas, se dedica a la conceptualización de los procesos del estudiante y se ocupa de cómo la información es recibida organizada y almacenada.

⁸ Citado por Marion WILLIAMS, (1999), *Psicología para profesores de idiomas, enfoque del constructivismo social*, colección Cambridge de didáctica de lenguas, p: 33

⁹ WILLIAMS. M, *Ibíd*, p:47

La MCP se caracteriza por tener capacidad limitada del almacenamiento, ya que solo puede retener 7 ± 2 unidades de información, al mismo tiempo tal como demostró Miller,¹⁰ por ejemplo si queremos recordar dos números de teléfono después de mirarlos, es muy probable que cuando queremos llamar no los recordemos, ya que no podemos almacenar los cuatro dígitos de los dos números de manera simultánea.

La MCP es un almacén transitorio en el que la información retenida dura poco tiempo de 5 a 20 segundos, por ejemplo, si queremos recordar las letras R, L, M, F, S, O, R después de contar hacia atrás, es muy probable que después de 30 segundos, no recordemos las letras, sin embargo, si repasamos la información repitiéndola a nosotros mismos observaremos que podemos mantenerla durante más tiempo. Entonces para mantener la información activa en la memoria de trabajo más de 20 segundos, casi todas las personas utilizan el repaso, la información en la memoria de trabajo se pierde con facilidad, por ello para retenerla hay que repasarla.

El repaso de mantenimiento consiste en repetir mentalmente la información para mantenerla activa durante más tiempo cuando más se repita más se conservará en la memoria de trabajo, este tipo de repaso es útil para mantener aquella información que se va a necesitar y luego olvidar como por ejemplo el número de teléfono.

El repaso elaborativo según los psicólogos cognitivistas como H. Gardner¹¹, consiste en conectar la información que se quiere recordar con algo que ya se conoce, es decir con información que se encuentra en la MLP, por ejemplo si una persona tiene que memorizar las letras Z, I, L, E, F, S, O, Ñ, A, E, L, M, U, C y

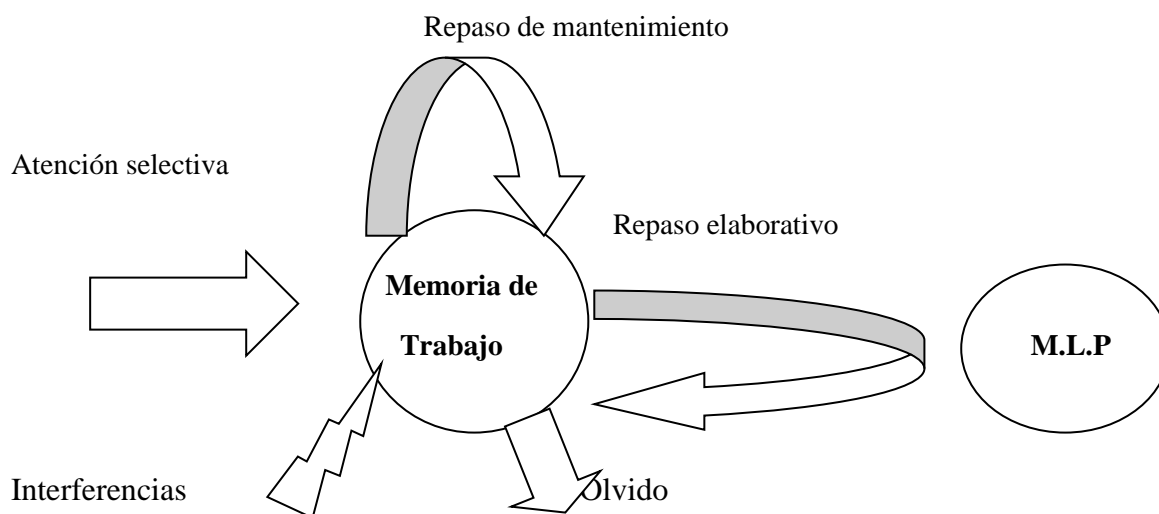
¹⁰ Citado por Rafael BISQUERRA. (1999), *Orígenes y desarrollo de la psicopedagogía*, editorial, Narcea, p: 56.

¹¹ Howard GARDNER: Nació el 11 de julio de 1943 en Scranton, PA, EUA. Fue codirector Proyecto Zero en Harvard, dedicado al estudio del proceso de aprendizaje. Fue ganador del Premio Príncipe de Asturias de las Ciencias Sociales de 2001. Teoría de las Inteligencias Múltiples: Según esta, la inteligencia es la capacidad de ordenar los pensamientos y coordinarlos con las acciones. No es una cantidad que se pueda medir con un número y así mismo existen tipos distintos. Cada persona tiene por lo menos ocho inteligencias o habilidades cognitivas.

escribirlas después de 30 segundos, es probable que se olvide bastantes letras ya que su número excede a la capacidad de la memoria de trabajo, sin embargo si esta persona se le explica que leyendo las letras al revés dice cumpleaños feliz no tendrá que repetir las letras para mantenerlas. Se puede escribirlas en cualquier momento con solo recordar a la asociación, en este tipo de repaso no solo se retiene la información en la memoria de trabajo, sino que ayuda a transferirla a la MLP. La memoria de trabajo es muy sensible a la interrupción o interferencias, la información puede perderse de la memoria de trabajo por cualquier interferencia.

El olvido se produce cuando el recuerdo de la nueva información interfiere con el de la anterior por ejemplo cuando buscamos un número en la guía telefónica y cuando lo vamos a marcar alguien nos llama la atención, esta interferencia puede hacer que se olvide el número buscado, esto es debido a que medida que acumulan nuevos pensamientos, se pierde la información de la memoria de trabajo, lo que está representado a través de la siguiente figura:

Figura n° 2: Procesamiento de la información en la memoria de trabajo¹²



Esta figura representa el desarrollo de los mecanismos cognitivos a la hora de almacenar la información, y cuando se provoca el olvido por la interferencia o la interrupción, para el mantenimiento de la información se puede usar dos formas de repaso: repaso elaborativo o repaso de mantenimiento.

¹²Figura referenciada por: Marrion WILLIAMS, Marion WILLIAMS, (1999), *Psicología para profesores de idiomas, enfoque del constructivismo social*, colección Cambridge de didáctica de lenguas, p: 47.

1.3. Memoria a Largo Plazo (MLP)

Una parte de la información retenida en MCP se pierde y otra es transferida a la MLP, la MLP es un almacén de información que no se puede determinar los límites de su capacidad de almacenamiento y el tiempo que permanece la información.

La MLP es también llamada memoria permanente, ya que todo lo aprendido se puede retener años, aunque no sea usado, la MCP y la MLP están estrechamente relacionadas, pero presentan notables diferencias, en la MLP la información entra con colectiva lentitud ya que requiere más tiempo y esfuerzo para ser procesada en la memoria de trabajo. En cuanto a la capacidad de la MLP es casi ilimitada, mientras que la memoria de trabajo es limitada, cuando la información esta almacenada en la MLP, podemos recordarla en cualquier momento, sin embargo, el acceso de la información en la memoria de trabajo es inmediato, porque en este momento estamos pensando en la información, la recuperación en la MLP requiere tiempo y esfuerzo ya que depende de cómo está representada y organizada la información.

El contenido de la MLP incluye el conocimiento del mundo con las estrategias que la persona utiliza para procesar la información y solucionar problemas. La organización de la información en la MLP suele basarse en reglas, imágenes, categorías, símbolos, semejanzas, significado formal o significado personal, según Baddeley¹³ actualmente se cree que la información está organizada de acuerdo con un modelo de red, en el que las ideas están vinculadas unas con otras y cuando las ideas están muy separadas se requiere una cadena larga de asociaciones para conectarlas, así cuando están más separadas necesitan dos elementos, más tiempo para responder la red de recuerdos asociados y puede ayudar a explicar una experiencia común.

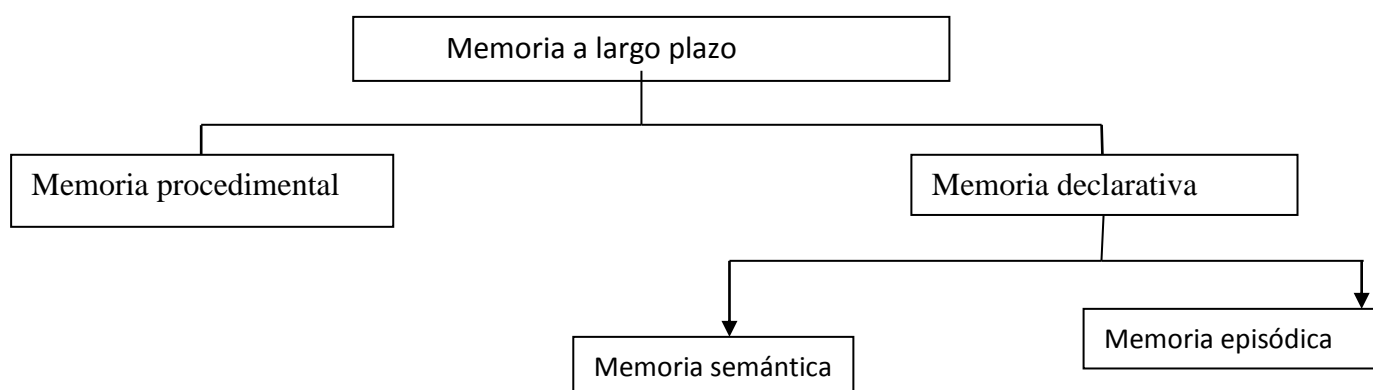
¹³VARGAS Ruíz, J. M. (2010). *Manual de psicología de la memoria*. Madrid: Editorial Síntesis. p: 81.

Por ejemplo, mientras observamos una fotografía, un recuerdo conduce a otro y otro sucesivamente, aunque la mayoría de los psicólogos distinguen varios tipos de MLP, Squire¹⁴ considera al menos dos categorías: la memoria procedimental y la memoria declarativa. La memoria procedimental o memoria de destrezas es el recuerdo de cómo se hacen las cosas, incluye las respuestas condicionadas básicas y las acciones aprendidas por ejemplo como montar una bicicleta puede llevar tiempo aprender en procedimiento, pero una vez aprendido tiene a recordarse durante mucho tiempo.

Los recuerdos de procedimientos se representan como reglas de condición-acción llamadas también producciones, las producciones especifican lo que debe hacerse en ciertas condiciones, si ocurre A entonces ocurre B, cuando más se practique un procedimiento más rápido es la acción, los recuerdos de las habilidades se registran en el cerebro.

La memoria declarativa es la memoria de la información específica, incluye nombres, caras, palabras, fechas e ideas, los recursos declarativos se expresan con palabras y símbolos, algunos psicólogos como Tulving y Nyrbeg consideran que la memoria declarativa puede dividirse en otros dos tipos de memoria la memoria episódica y la memoria semántica, la presente figura nos hace referencia a este tipo de memoria.

Figura nº 3:Tipos de memoria a largo plazo¹⁵



¹⁴Mayor, J., Suengas, A., y González-Marqués, J. (1993). *Estrategias Metacognitivas. Aprender aprender, Aprender a pensar*. Ed. Síntesis Psicología. Madrid. p: 45.

¹⁵ Figura referenciada en op.cit M.WILLIAMS, (1999), *Psicología para profesores de idiomas, enfoque del constructivismo social*, colección Cambridge de didáctica de lenguas,p: 65.

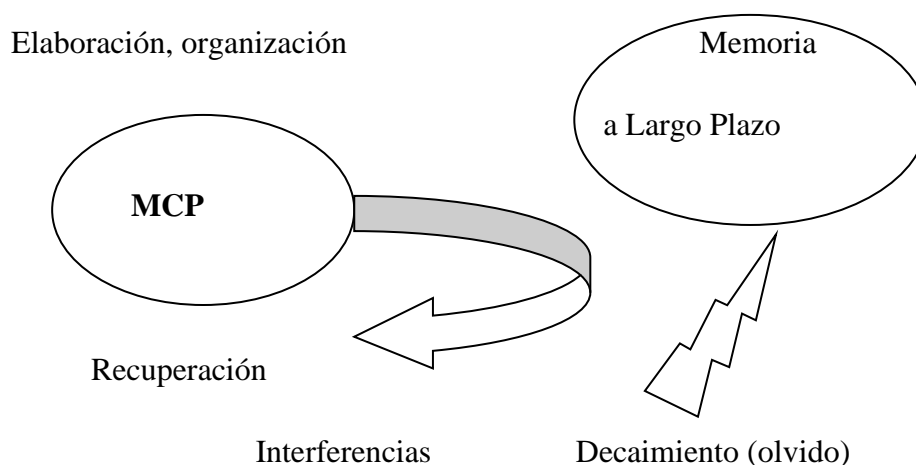
Esta figura representa las diferentes memorias que se encuentran en la MLP, y como se hace la clasificación de las informaciones según la función y la interpretación de cada una.

La memoria episódica es el registro autobiográfico de experiencias personales asociada con sucesos, momentos y lugares, guarda la información con hechos concretos ordenados según una sucesión temporal, el recuerdo episódico puede tener un carácter prospectivo, en este sentido nos permite recordar por ejemplo el día y la hora de la consulta del médico.

La memoria episódica es muy susceptible a las interferencias con frecuencia, la información contenida se ve afectada negativamente por la incorporación de nuevos contenidos, en este sentido para recuperar la información, a menudo se requiere un esfuerzo consciente para recordar un episodio de nuestro pasado personal.

La memoria semántica es la enciclopedia mental de conocimientos básicos acerca del mundo, incluye la información más abstracta relativa al lenguaje, reglas, formulas...etc. ordenada de forma conceptual, los recuerdos se almacenan como proposiciones imágenes, esquemas, el significado es lo que se almacena en la memoria como un conjunto de relaciones como una red, el recuerdo de un elemento puede activar las proposiciones.

Figura n° 4: Almacenamiento y recuperación de la información en la MLP¹⁶



¹⁶M.WILLIAMS. *Ibíd*em; p:66

Esta figura representa dos mecanismos cognitivos que pasan al nivel de MCP, donde se mantiene la información y luego se la transfiere, al nivel de MLP donde se clasifica esta información, para que al final se recupere de MLP a MCP. Todas estas aclaraciones acerca de la memoria, favorecen el profesorado que debe entender muy bien la estructura mental de su alumnado, a partir del uso de algunas estrategias que pueden servir en establecer y activar las operaciones mentales cognitivamente, lo que alude al uso de una pedagogía de mediación, en la cual el profesor mediador utiliza una variación de estrategias y técnicas de enseñanza, con el fin de ayudar a su aprendiz a descubrir por sí solo sus capacidades intelectuales, en el siguiente título nos aclara más a propósito del concepto de inteligencia.

2. Inteligencia y habilidades cognitivas

Casi todos tenemos una idea aproximada de lo que significa el concepto inteligencia, pero no resulta fácil definirla en términos científicos, ni siquiera los expertos han conseguido ponerse de acuerdo sobre una definición de inteligencia universalmente aceptada. Existen tantas y variadas definiciones que sería difícil enumerarlas todas, pero destacamos algunas como la de Terman¹⁷ que es la capacidad para pensar de manera abstracta, en cuanto a Kohler, pues es la capacidad especial para adquirir conocimientos nuevos, Piaget¹⁸ se refiere a la capacidad de adaptarse al ambiente, Boring por su parte, la inteligencia es lo que se miden por tests.

Frente a esta diversidad de significados que muestran las definiciones, algunos teóricos prefieren destacar los rasgos descriptivos de la inteligencia, así como Sternberg¹⁹ después de entrevistar a 476 personas legas y 140 expertas, encontraron que ambos grupos de personas describieron la inteligencia como un constructo complejo formado por 250 comportamientos distintos que indicaban diferentes aspectos de la inteligencia, las conductas inteligentes se podrían

¹⁷Pedro GIL MADRONA y Jorge ABELLAN. (2002) *Mediación educativa; ocio; juego y recreación*; Madrid, editorial Pirámide; p: 68.

¹⁸Jean Piaget se licenció y doctoró (1918) en biología en la Universidad de su ciudad natal. A partir de 1919 inició su trabajo en instituciones psicológicas de Zurich y París, donde desarrolló su teoría sobre la naturaleza del conocimiento. Publicó varios estudios sobre psicología infantil y, basándose fundamentalmente en el crecimiento de sus hijos, elaboró una teoría de la inteligencia sensoriomotriz que describía el desarrollo espontáneo de una inteligencia práctica, basada en la acción, que se forma a partir de los conceptos incipientes que tiene el niño de los objetos permanentes en el espacio, del tiempo y de la causa.

¹⁹STERNBERG, Robert.J. (1996). *Investigar en psicología ; Una guía para la elaboración de textos científicos dirigida a estudiantes*; Editorial Paidós ; p: 65.

agrupar en tres categorías: habilidad verbal, capacidad para resolver problemas prácticos y competencia social.

Según Granados GARCIA²⁰, los dos autores Snyderman y Rothman tras aplicar una encuesta a 1020 expertos sobre la inteligencia, encontraron que las tres cuartas partes de los encuestados estuvieron de acuerdo con considerar como elementos importantes de la inteligencia el pensamiento o razonamiento abstracto, la habilidad para la solución de problemas, la capacidad para adquirir conocimientos, la memoria y la adaptación al medio.

Estos descubrimientos indican que la inteligencia no se entiende como una sola habilidad sino incluye una variedad de elementos, en este sentido podemos decir que la inteligencia tiene una naturaleza multidimensional que engloba tantos aspectos de tipo práctico y adaptativo como abstracto.

La evolución del concepto inteligencia ha estado vinculado a las investigaciones teóricas y empíricas que se han ido desarrollando a medida que se fue generalizando por la aplicación de tests, esta variación de teorías que intentaban explicar la naturaleza de la actividad intelectual, y también los dos enfoques básicamente diferentes que se han desarrollados, se asumen en las siguientes teorías.

2.1. Teorías factoriales de inteligencia

La investigación sobre la inteligencia ha sido la utilización de los métodos de análisis factorial, es un procedimiento estratégico que supone un análisis de un gran número de respuestas a preguntas de tests con el fin de determinar cuáles son los factores de la inteligencia, dentro de este enfoque se encuentran las siguientes teorías, se enumeran consiguientemente:

2.1.1. Teorías de los dos factores de Spearman

El primer teórico del análisis factorial de la inteligencia fue Charles Spearman²¹, este autor pensaba que la inteligencia estaba formada por un factor general al que llamó G inteligencia general y por un factor específico llamado habilidades específicas, según Spearman el factor G era central y representaba el

²⁰ GARCIA TENORIO; Piedad Granados (2003) *Diagnóstico pedagógico*; Editorial Dykinson; p: 117.

²¹ MORA MERIDA Juan Antonio (1996), «Algunos aspectos psicológicos en la obra de Spearman»; Revista historia de la psicología; volumen 20; p: 429.

razonamiento abstracto, el factor S es el responsable de las diferencias entre las puntuaciones en distintas tareas.

2.1.2. Habilidades mentales primarias de Thurstone

Como otros autores, Luis Thurstone²² rechazó la idea de que existiera una inteligencia general, afirmando que hay muy diversos tipos de inteligencia y que una persona puede destacar mucho en el razonamiento y sin embargo, destacar poco en actividades de tipo lingüístico. Thurstone aplicó 50 tests de inteligencia factorial de las puntuaciones obtenidas, identificó 7 habilidades mentales primarias diferentes, que son las siguientes:

1. Fluidez mental: habilidad para hablar y escribir con facilidad.
2. Comprensión verbal habilidad para comprender ideas expresadas en palabras.
3. Aptitud espacial: habilidad para imaginar y concebir objetos en dos o tres dimensiones.
4. Rapidez perceptiva: habilidad para detectar semejanzas y diferencias entre distintos dibujos.
5. Razonamiento inductivo: habilidad para resolver problemas lógicos prever y planear.
6. Aptitud numérica: habilidad para realizar con rapidez y precisión cálculos numéricos.
7. Memoria: habilidad para retener la información.

2.1.3. Modelo de la estructura del intelecto de Guilford

Otra perspectiva multifactorial de la inteligencia es la de J.P Guilford²³, este autor propuso un modelo tridimensional que incluye 120 factores o capacidades mentales básicas, que posteriormente aplicó a 180 tests. Estos factores son el resultado de las combinaciones posibles de los diversos contenidos visual, auditivo, simbólico, semántico, conductual, operaciones unidas, clases, relaciones, sistemas, transformaciones, implicaciones y productos evaluación, producción convergente, producción divergente, retención de memoria, grabación de memoria y cognición. Por operaciones entiende la manera como pensamos, por

CARBAJO VELEZ²²Carmen. (2001). «Historia de la inteligencia»; Revista: estudios psicológicos; volumen:12 p: 256

²³CARBAJO Carmen . Ibíd.; p: 260.

contenidos lo que pensamos y por productos los resultados de la aplicación de una determinada operación a un contenido concreto, o el pensar de cierta manera sobre un sujeto determinado.

2.1.4. Teoría de los tres estratos de la inteligencia de Carrol

Recientemente John Carrol²⁴, ha utilizado técnicas factoriales mejoradas, ha desarrollado la teoría de los tres estratos de la inteligencia, que elabora los modelos propuestos por Spearman, Thurstone, Cattell y otros. Carrol representa la estructura de la inteligencia como una pirámide con el factor Gen la parte superior de la jerarquía y ocho factores de capacidades amplias en el segundo estrato: inteligencia fluida, inteligencia cristalizada, memoria y aprendizaje general, percepción visual, percepción auditiva, capacidad de recuperación, velocidad cognoscitiva y velocidad de procesamiento, ordenadas de izquierda a derecha en función de su correlación decreciente con el factor «g», en el tercer estrato están las capacidades estrechas, que son manifestaciones específicas de los factores del segundo estrato.

2.2. Teorías basadas en la inteligencia como proceso

Algunos investigadores han dirigido su atención al análisis componencial de los procesos cognitivos responsables del procesamiento de la información, que marcan un salto cualitativo en la investigación psicológica, citamos los siguientes:

2.2.1. Teoría triárquica de la inteligencia de Sternberg

La teoría de Robert Sternberg²⁵, está compuesta por tres subteorías que interactúan, la primera la subteoría componencial, especifica los procesos básicos de la inteligencia, los procesos que incluyen son:

- a- Metacomponentes que son, definir la naturaleza del problema, seleccionar los pasos para resolverlo, seleccionar una estrategia para resolver los pasos. , seleccionar una representación mental, distribuir los recursos y controlar y evaluar la solución.
- b- Componentes de ejecución, que son los que ponen en práctica la estrategia seleccionada.
- c- Componentes de adquisición del conocimiento, que son los procesos utilizados para aprender conocimientos nuevos.

²⁴MORA. Juan. *Ibíd.*; p: 432.

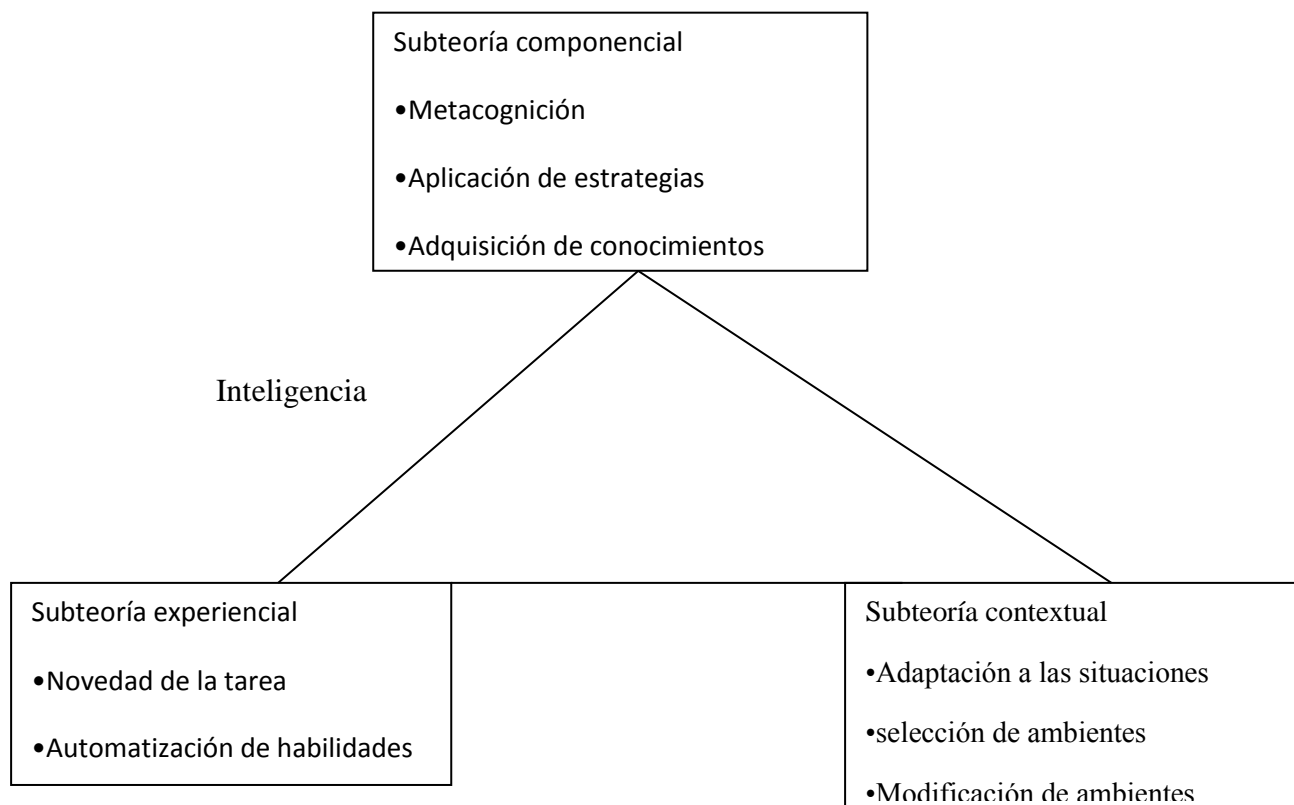
²⁵ STERNBERG. Robert *Ibíd.*; p:70.

La segunda parte de la teoría de Sternberg,²⁶ es la subteoría experiencial que aborda el tratamiento de la novedad y la automatización del procesamiento de la información, la conducta inteligente se caracteriza por:

- a- El insight o habilidad para manejar de manera efectiva las situaciones novedosas.
- b- La automatización o la habilidad para pensar y resolver problemas de manera eficaz y no deliberada, así, las personas muy inteligentes comparadas con las menos inteligentes aprenden más rápidamente cuando se les propone una tarea nueva, ya que utilizan estrategias automatizadas y liberan a la memoria operativa de aspectos más complejos de la situación.

La tercera parte de la teoría, la subteoría contextual o práctica, es la actividad mental implicada en la adaptación, selección y transformación del ambiente que es relevante para la vida de una persona, las personas inteligentes adaptan con facilidad sus habilidades de procesamiento de la información con sus deseos personales y las demandas del medio social. Cuando no pueden adaptarse a la situación, intentan cambiarla para que cubra sus necesidades y si no pueden hacerlo, seleccionan nuevos contextos adecuados designando bien previamente sus objetivos, esta tarea se debe al profesor, cuando intenta modificar las circunstancias del ambiente escolar a favor del alumno.

²⁶Robert Jeffrey Sternberg: es un psicólogo estadounidense nacido el 8 de diciembre de 1949, profesor de la Universidad de Yale, ex presidente de la APA (American Psychology Association). Entre sus principales investigaciones se encuentran las relacionadas a la inteligencia, la creatividad, el amor, el odio, y la sabiduría. Ha dedicado gran parte de su vida al estudio de la Inteligencia, pretende lograr una noción más amplia y que abarque más ámbitos de este concepto.

Figura nº 5: Teorías triárquicas de la inteligencia de Sternberg²⁷

Esta figura demuestra la idea que propuso Sternberg, en clasificar el acto intelectual (inteligencia), en tres diferentes subcategorías: la componencial, la experiencia y la contextual.

2.2.2. Teoría de las inteligencias múltiples de Gardner

Howard Gardner²⁸ considera que la inteligencia debe ser definida en función de la distinta serie de operaciones de procesamiento aplicadas en actividades con significado cultural. Para ello, Gardner propone una teoría según la cual hay al menos siete clases de inteligencia, lógico-matemática, musical, espacial, corporal, cenestésica, interpersonal e intrapersonal.

²⁷Figura citada por: WILLIAMS. Marion (1999). *Psicología para profesores de idiomas, enfoque del constructivismo social*, colección Cambridge de didáctica de lenguas, p: 94.

²⁸GARDNER. H. (1983), *Psicología social y el aprendizaje de idiomas*, Edward Arnold, Londres p: 88.

Gardner fundamenta su teoría en las pruebas de que el daño cerebral a menudo interfiere en el funcionamiento de una habilidad, como lingüística o espacial, pero no influye en otras habilidades que quedan ilesas, también encaja en su teoría la existencia de prodigios, que muestran un desarrollo precoz en un área como en la música, el lenguaje o las matemáticas, por último. Gardner indica que cada inteligencia tiene un potencial biológico y un curso diferente de desarrollo, que requiere de un proceso prolongado de educación para transformarlo en un rol social maduro.

2.2.3. Teoría del desarrollo cognitivo de Jean Piaget

Una de las teorías más influyentes del desarrollo cognitivo es la formulada por Jean Piaget²⁹, las ideas de Piaget tienen implicaciones para los maestros ya que les permite conocer lo que los alumnos pueden aprender y cuando están preparados para hacerlo. Piaget estudió como se adquiere el conocimiento desde el nacimiento hasta la edad adulta. Para este autor el conocimiento es el resultado de un proceso en el que la persona está implicada directa y activamente. La persona es quien construye su conocimiento a través de la interacción de sus estructuras mentales con el medio. Piaget considera que para conseguirlo poseemos dos funciones invariantes que operan siempre en cualquier interacción, mediante el mecanismo de asimilación el niño trata de interpretar las experiencias nuevas en función de los esquemas que ya posee. Mediante la acomodación se modifican las estructuras existentes para poder explicar las experiencias nuevas.

Aunque Piaget³⁰ distinguió la asimilación de la acomodación, creía que estos dos procesos operaban simultáneamente, para promover el desarrollo cognitivo. El constante proceso hacia el equilibrio conduce al organismo a diferentes organizaciones globales de la estructura cognitiva que permiten realizar nuevas tareas. Cada estado de organización dará lugar a las diferentes etapas de la teoría piagetiana. Piaget distinguió cuatro etapas del desarrollo cognitivo la etapa sensorio-motora, la etapa preoperacional, la etapa de las operaciones concretas y la etapa de las operaciones formales.

²⁹PIAGET. Jean (1971), *Psicología y epistemología*, Barcelona, Ariel. p: 56.

³⁰PIAGET. J. Ibid. p: 70.

1- Etapa sensorio-motora (0-2 años)

Durante los dos primeros años los niños evolucionan de bebés con un conocimiento limitado a ser capaces de solucionar problemas. La inteligencia es fundamentalmente práctica y está vinculada al mundo de las sensaciones y a la acción, de tal modo que los reflejos innatos al nacimiento, progresivamente se van transformando en esquemas de acción que permiten elaborar conceptos básicos para el desarrollo posterior como los de espacio, casualidad, permanencia de objeto y el acceso a las primeras manifestaciones de la función simbólica. La construcción del conocimiento es progresiva y se distinguen seis subetapas, cada una de las cuales es un requisito previo necesario para alcanzar la subetapa inmediatamente posterior y las seis subetapas son:

- a- Ejercicio de los esquemas reflejos (0-1 mes).
- b- Reacciones circulares primarias (1-4 meses).
- c- Reacciones circulares secundarias (4-8 meses).
- d- Coordinación de esquemas secundarios (8-12 meses).
- e- Reacciones circulares terciarias (12-18 meses).
- f- Invención de nuevos medios mediante combinaciones mentales (18-24 meses).

2- Etapa de preoperacional (2-7 años)

En esta etapa el niño realiza un salto cualitativo al incremento de su capacidad para utilizar símbolos e imágenes mentales para representar los objetos que le rodean. Piaget³¹ distingue dos subetapas: la que corresponde al pensamiento preconceptual (2-4 años) cuya característica más destacada es la capacidad de representación en sus diferentes manifestaciones (lenguaje, juego simbólico, simbolismo secundario, imitación diferida e imagen mental) y la del pensamiento intuitivo (4-7 años) en el que el niño posee actos representacionales prelógicos que Piaget llamó intuiciones. Los rasgos que caracterizan el pensamiento preoperativo y que lo diferencian tanto de la inteligencia sensorio-motora como del pensamiento operatorio son: el egocentrismo, la centración y la irreversibilidad.

³¹PIAGET. J. *Ibíd.*; p: 81.

3- Etapa de las operaciones concretas (7-11 meses)

Durante esta etapa los niños empiezan a adquirir operaciones cognitivas que aplican cuando piensan sobre los objetos, las situaciones y los sucesos que han visto, escuchado o experimentado. Una operación según Piaget, es un conjunto de acciones interiorizadas y organizadas en un sistema en el que son independientes unas de otras, una operación mental implica conservación y siempre tiene lugar dentro de un sistema lógico. Las operaciones propias de esta etapa son: la conservación, la clasificación y la seriación.

Piaget³² desarrolló un conjunto variado de pruebas para la conservación y comprobar la reversibilidad del pensamiento por ejemplo, si tomamos la conservación de la sustancia, que es la primera que se adquiere, la situación se presenta de la siguiente forma: se muestran al niño dos bolas de arcilla del mismo tamaño y se le pregunta si ambas son iguales, una vez que el niño está convencido de que son iguales, a continuación y delante de él se moldea una de las bolas hasta que tenga forma de salchicha, tras esto se le vuelve a hacer la misma pregunta. El niño de la etapa preoperatoria afirmara que la salchicha tiene más cantidad porque es más larga, mientras que el niño que se encuentra en la etapa de las operaciones concretas, afirmara que la cantidad no ha cambiado a pesar de las modificaciones.

En el segundo caso, el niño es capaz de revertir el pensamiento y haber adquirido la conservación de la sustancia, no supone haber adquirido el resto de las conservaciones (peso y volumen). El niño tardará varios años en dominar los sucesivos esquemas operativos.

4- Etapa de las operaciones formales (11 años en adelante)

Según Piaget³³ la madurez cognitiva se alcanza durante la etapa de las operaciones formales. En esta etapa el adolescente razona de forma muy parecida a un científico buscando soluciones en el laboratorio, este periodo se caracteriza por la capacidad de pensamiento abstracto sin necesidad de referencias concretas. Los adolescentes pueden pensar de forma científica utilizando el razonamiento hipotético deductivo, que implica razonar de lo general a lo específico.

³²HERNANDEZ BELTRAN Rogelio y GUEVARA GARCIA Gabriela. (2012). *Desarrollo cognitivo en la segunda infancia*; Editorial: UBAM, p: 96.

³³DEL CARVALLO RAMOS Yeni, (2002). *Educación Preescolar*; Villa hermosa- Tabasco; México; p: 63.

Figura n° 6: Desarrollo cognitivo según Piaget³⁴

Etapa	Edad	Características
Sensoriomotora (Inteligencia práctica)	0-2 años	<ul style="list-style-type: none"> • ejercicios reflejos • coordinación • distingue entre medios y fines • causalidad • permanencia del objeto
Preoperacional (Inteligencia intuitiva)	2-7 años	<ul style="list-style-type: none"> • pensamiento simbólico • egocentrismo • concentración • irreversibilidad
Operaciones concretas (Inteligencia lógica-concreta)	7-11 años	<ul style="list-style-type: none"> • clasificación • seriación • reversibilidad • conservación
Operaciones formales (Inteligencia lógica-formal)	11 años en adelante	<ul style="list-style-type: none"> • pensamiento abstracto • construcción de teorías • elaboración y comprobación de hipótesis • razonamiento deductivo

Este cuadro demuestra las cuatro etapas del desarrollo cognitivo de un niño, desde la edad (0 hasta la adolescencia), y cada fase explica la adquisición de la información, y su interpretación según la función acumulativa de las operaciones mentales.

Nuestro interés al tratar el elemento de la inteligencia y sus diferentes teorías de estudio, es para acercarnos más a entender la estructura mental y a la vez el funcionamiento cognitivo del aprendiz, se nota una variación de concepciones sobre el término inteligencia, puesto que nuestro propósito pretende explicar el concepto inteligencia desde varias perspectivas, con el fin de llegar a subrayar el proceso de aprendizaje en su pleno sentido. Entender todo lo que se relaciona directa o indirectamente los procesos mentales, que llevan a cabo a un buen funcionamiento del aprendizaje como proceso cognitivo, y se explica por su puesto cualquier problema o dificultad de aprendizaje producido en

³⁴Figura referenciada por J. PIAGET. (1971). *Psicología y epistemología*, Barcelona, Ariel. p: 87.

cualquier fase de dicho proceso, a través el desarrollo del siguiente punto que es las dificultades de aprendizaje.

3. Dificultades de aprendizaje

En efecto, para primer acercamiento que intentamos abordarlo mediante el modelo de procesamiento de la información y las diferencias teorías de inteligencia y desde una psicología básica de los procesos cognitivos, es decir; tratar este tema desde el punto de preguntarse por el origen del plano de las dificultades de aprendizaje, que se halla como cuestión en plano del contexto educativo, por lo tanto seguir la respuesta adecuada que se encuentra en el ámbito de la tecnología de la intervención psicopedagógica³⁵ implicada por el modelo mediacional.

3.1. Concepción de las dificultades de aprendizaje

En sentido amplio dificultades de aprendizaje es equivalente a necesidades educativas especiales, este uso es el que predomina en la reforma educativa de Inglaterra, que sigue la pauta marcada por la Ley de Educación inglesa de 1981, la selección era del texto legal ingles se dice:

«...un niño tiene una necesidad educativa especial si tiene una dificultad de aprendizaje que reclama que se haga para él una provisión educativa especial...»³⁶, y «...un niño tiene una dificultad en el aprendizaje si tiene una dificultad para aprender significativamente mayor que los niños de su edad»³⁷.

En el sentido restringido de dificultades de aprendizaje, procede principalmente de EE, UU, por Learning disabilities, traducido de muy diversas maneras, pero en actualidad como «dificultades de aprendizaje escolar». Dificultades en el aprendizaje es un término heterogéneo de desórdenes manifestados en dificultades significativas en la adquisición y el uso de las capacidades de comprensión oral, expresión oral, lectura, escritura, razonamiento y para la matemática. Estos desordenes son intrínsecos al individuo, presumiblemente debido a una disfunción del sistema nervioso central y pueden ocurrir a lo largo de toda la vida.

³⁵AGUILERA. Antonio (2003); *Introducción a las dificultades de aprendizaje*; editorial Montse Sanz; Madrid, p: 33.

³⁶AGUILERA Antonio. *Ibíd.*; p: 39.

³⁷ SANCHEZ YAÑEZ Andes (1995) *Dificultades en el aprendizaje*, Santillana , Madrid; p: 18.

Los problemas en comportamientos que requieren autocontrol, percepción e interacciones sociales pueden coexistir en las dificultades en el aprendizaje pero no constituyen en sí mismos una dificultad en el aprendizaje. Aunque las dificultades en el aprendizaje comitentemente con otras condiciones incapacitantes por ejemplo: (deficiencias sensoriales, retraso mental, desequilibrios emocionales serios) o con influencias extrínsecas tales como:(deficiencias culturales o instrucción o inapropiada), no son el resultado de estas condiciones o influencias.³⁸

Existe cierta variedad a la hora de definir niños con dificultades de aprendizaje, por razones de carácter semántico y taxonómico, la variedad hace referencia al múltiple encuadramiento que se realiza al definir dentro de una categoría (dificultad de aprendizaje), otras subcategorías de contenido semántico diversificado, así existe autores que les denominan: trastornos de aprendizaje, disfunción cerebral mínima (DCM), Necesidades Educativas Especiales, Impedido Educativo, Trastornos psiconeurológicos, Discapacidad de aprendizaje, Déficit de aprendizaje, Inhabilidades para el aprendizaje.

Para las subcategorías más específicas que hacen referencia a la naturaleza de las dificultades que se manifiestan en las áreas del desarrollo psicobiológico, comportamental y curricular: dislexias³⁹, discalculias⁴⁰, disgrafias⁴¹, disortografías⁴²,... alteraciones psicomotrices que se manifiestan en dificultades en la adquisición y uso de habilidades de: escucha, habla, lectura, escritura, razonamiento o habilidades matemáticas. Estas alteraciones son intrínsecas al individuo debido a disfunciones del sistema nervioso central (SNC) y pueden tener lugar a lo largo de todo el ciclo vital. Problemas en conductas de autorregulación, percepción social e interacción social pueden coexistir con las dificultades de aprendizaje, pero no constituyen en sí mismas una dificultad de aprendizaje en palabras de María GONZÁLEZ.⁴³

³⁸ SANTIUSTE Víctor y GONZALEZ PEREZ Joaquín. (2014); Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica; editorial CCS. P: 21.

³⁹Dislexia: es una dificultad para leer (definición detallada en glosario)

⁴⁰Discalculia: es una dificultad para calcular (definición detallada en glosario)

⁴¹Disgrafía: es una dificultad para escribir;(definición detallada en glosario)

⁴²Disortografía: es una dificultad para la aplicación de las normas ortográficas a la escritura. (definición detallada en glosario).

⁴³ OTRIZ GONZALEZ María del Rosario, (2004), *Manual de dificultades de aprendizaje*, psicología Pirámide, Madrid, p: 37.

Desde la perspectiva contemporánea, pensamos que la educación debe presentar un alto nivel de apertura e interacción, respondiendo a las expectativas de la sociedad actual, debe ser capaz de adaptarse, regenerarse, presentar una autonomía de las personas mediante la potenciación del autoaprendizaje permanente.

Existe cierta discrepancia entre situarlas dentro de la educación general o las necesidades educativas especiales, E. Sanchez Manzano entiende por dificultades de aprendizaje: «el rendimiento académico en materias de carácter instrumental (lectura, escritura, cálculo, etc.) de un alumno que se encuentra claramente por debajo de sus capacidades intelectuales dentro del ámbito escolar»⁴⁴.

Rourke⁴⁵ y colaboradores citado por J.N García⁴⁶, estiman que las dificultades de aprendizaje (learning disabilities) son un término genérico, que se refiere a un grupo heterogéneo de trastornos, que se manifiestan en dificultades de aprendizaje significativas en el dominio de una o más de las siguientes: escucha, habla, leer, escribir, razonar y otras habilidades y aptitudes que tradicionalmente se han considerado académicas.

El término dificultades de aprendizaje se aplica también apropiadamente en casos donde las personas exhiben dificultades significativas en el dominio social y otras aptitudes y habilidades adaptativas. Se han detectado casos en las investigaciones sobre dificultades de aprendizaje que se pueden considerar debidas a disfunciones del sistema nervioso central. Una dificultad de aprendizaje puede ir a la par de otras condiciones e incapacidades (déficit sensorial, retardo mental, trastorno social, emocional) o influencias ambientales (diferencias culturales metodología inadecuada) no obstante, no es el resultado directo de esas condiciones o influencias.

Puede suceder que, los trastornos emocionales y tras influencias adaptativas pueden originarse de los mismos patrones de habilidades y déficit del procesamiento central que generan las manifestaciones de las dificultades de aprendizaje académicas y sociales, en cuanto a nuestra postura sobre las dificultades de aprendizaje se explica según nuestra perspectiva de investigación, que tienen raíces en causa psicológicas, neurofisiológicas que afectan a un grupo muy heterogéneo de alumnado pudiendo ser debidas a factores intrínsecos al propio sujeto.

⁴⁴JIMENEZ GONZALEZ Juan E. (1999), *Psicología de las dificultades de aprendizaje*, editorial Síntesis, p: 26

⁴⁵GONZALEZ J.J., *Ibíd.* p: 28.

⁴⁶GONZALEZ J.J., *Ibíd.* p: 30.

El término Educación Especial ha sido utilizado de forma reiterada a lo largo de la historia, para etiquetar al alumnado que se apartaba de la norma por defecto o en menor medida, ha convivido con muchas otras denominaciones que se han propuesto en torno a la pedagogía (curativa, correctiva, especial o terapéutica) o la didáctica (diferencial, especial, curativa o terapéutica).

Sánchez Manzano considera que: «...la Educación Especial es según esto una disciplina de amplio aspecto que abarca a todos aquellos alumnos que de una u otra forma, no pueden seguir el curriculum ordinario y tienen por tanto Necesidades Educativas Especiales»⁴⁷.

El concepto de Necesidades Educativas Especiales aparece por primera vez en el informe de Mary Warnock⁴⁸ en el año 1978 que como es sabido, contenía las propuestas para la integración escolar y social de los minusválidos inspira la nueva ley de educación de 1981 de Gran Bretaña, el informe⁴⁹ da un paso importante al proponer la eliminación del etiquetaje, que conllevaba irremediamente a estereotipos sociales supeditados a clasificaciones categoriales basadas en los modelos psicométricos.

El concepto está básicamente ligado al entorno escolar. Un alumno con Necesidades Educativas Especiales, es aquel que precisa ayuda específica diferente a lo de sus compañeros, que debemos que recordar que pueden manifestarse problemas en el aprendizaje por exceso, o defecto, para lo cual se hacen necesarias al menos medidas de atención psicopedagógica y servicios específicos con vistas a conseguir las metas educativas de forma temporal o permanente, todo ello, implica un gran reto para las instituciones educativas, la familia y sociedad en la pretensión de normalizar e integrar al niño diferente.

⁴⁷SANCHEZ MANZANO José Luis, (2014), *Dificultades específicas de lectoescritura*, editorial Paidós, Madrid, p: 26.

⁴⁸ Tomada de la web: <https://www.lifeder.com/informe-warnock/> consultada el día 30 de abril de 2013.

⁴⁹El informe Warnock: es un documento elaborado por la Comisión de Educación británica en el año 1978, referido a las necesidades educativas especiales de los niños. Este escrito está basado en su mayor parte en el modelo de educación especial británico.

Una dificultad de aprendizaje no es una necesidad educativa especial pero el sujeto con Necesidades Educativas Especiales tienen dificultades especiales para el aprendizaje, de algún modo la previsión realizada para su grupo de edad no está en su zona de desarrollo próximo (Vygotsky)⁵⁰ o en potencial de aprendizaje (Feuerstein)⁵¹ bien por defecto, bien por exceso.

Una Necesidad Educativa Especial tampoco es un cuadro descriptivo de personalidad, es decir, una dificultad visual, auditiva, o motora no son en sí una Necesidad Educativa Especial pero la persona con dichas dificultades puede tener una Necesidad Educativa Especial.

Nuestro propósito al estudiar las concepciones de las dos teorías, la de Vygotsky y la de Feuerstein, esta primero en situar nuestra problemática de investigación, que es el fracaso escolar explicado por dificultades o problemas de aprendizaje, aunque existe varios estudios y modelos que han explicado las dificultades de aprendizaje, cada modelo se refiere al estudio de estas dificultades según su enfoque y su perspectiva de estudio, sin embargo, nuestro propósito en explicar las teorías que explican las dificultades de aprendizaje conforma en primer grado nuestra perspectiva de investigación, aquí intentamos mencionar casi todos los modelos y teorías explicativas de las dificultades de aprendizaje en el sentido amplio del estudio.

3.2. Modelos y teorías explicativas de las dificultades de aprendizaje

Desde distintos campos del saber: medicina, psicología y pedagogía, se ha tratado de conocer el porqué de las dificultades de aprendizaje. Para unos la causa es orgánica, para otros es ambiental y para muchos otros las dificultades de aprendizaje surgen de la interacción de ambas.

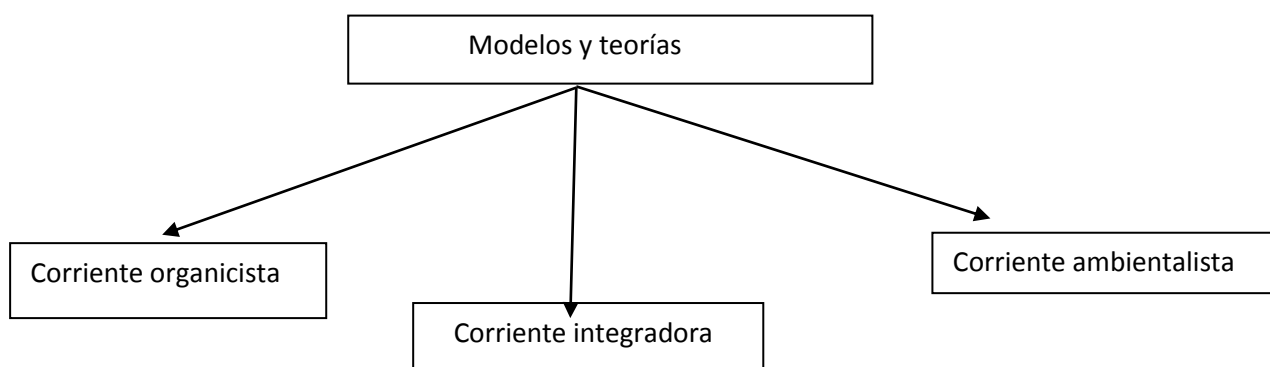
⁵⁰ Lev Semiónovich Vigotsky, Vigotski o Vygotsky; Orsha, 1896 - Moscú, 1934) Psicólogo soviético. Fue jefe de la orientación sociocultural de la psicología soviética, junto a A. R. Luria y A. N. Leontiev. Con sus investigaciones sobre el proceso de conceptualización en los esquizofrénicos (*El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, Pensamiento y lenguaje*), y su posterior seguimiento en la obra de sus discípulos, ejerció una gran influencia en la psicología pedagógica occidental. (ver su apunto biográfico detallado en anexo nº 07).

⁵¹ Reuven FEURESTEIN: Estructura y Organización de la Educación Diferencial Reuven Feuerstein Nacido en el año 1921 Botosan, Rumania. Perteneciente a una familia religiosa judía. Desarrolló la teoría de la Modificabilidad Cognitiva Estructural. Se ha interesado especialmente por niños "Desprivados de Cultura", "Deficientes Mentales", con "Dificultades de Aprendizaje", y en general por todos aquellos con "Necesidades Especiales". (ver su apunto biográfico en anexo nº 06).

Si consideramos la heterogeneidad de las discapacidades existentes, tenemos que aceptar que las diversas explicaciones en la determinación de las dificultades de aprendizaje pueden ser válidas en la medida en que cada una de ellas refleja realidades constatables. Así pues, encontramos sujetos cuya sordera será las causas fundamentales de sus dificultades de aprendizaje, para otros, puede ser un entorno socio-familiar poco estimulante y la falta de recursos o la existencia de modelos de aprendizaje inadecuados, pueden derivar igualmente de una deficiencia mental o fundamentalmente ser de la consecuencia del trastorno conductual que presenta el sujeto. Desde la práctica educativa, no se mantienen posiciones exclusivistas, sino más bien complementarias y lo importante es conocer el peso que cada factor tiene en la casualidad del trastorno y su implicación en una posterior intervención educativa.

De cualquier modo, no pretendemos presentarles aquí todos los modelos y teorías existentes sobre la acusación de las diversas dificultades de aprendizaje, sino que aquellas que, a nuestro entender, son más significativas desde el punto de vista histórico y teórico.

Figura nº 7: Modelos y teorías explicativas de las dificultades de aprendizaje⁵²



Esta figura demuestra los modelos y las teorías que están representadas por corrientes: la organicista, que alude a explicar las dificultades de aprendizaje por razones orgánicas, la corriente ambientalista que explica la dificultad de aprendizaje debido a causas ambientales, sociofamiliares, la última que es la integradora, que explica la dificultad por la interacción de las causas de las dos corrientes.

⁵² Figura referenciada por Antonio AGUILERA. (2003); *Introducción a las dificultades de aprendizaje*; editorial Montse Sanz; Madrid, p:151.

3.2.1. Corriente organicista

Dentro de esta corriente, encontramos una gran disparidad de explicaciones, aunque todas tienen en común que sitúan en el propio sujeto la causa principal de las dificultades de aprendizaje, ya sean por déficit estructurales y/o funcionales, siguientemente presentamos los distintos modelos que han explicado las causas de las dificultades de aprendizaje, por ejemplo, citamos:

3.2.1.1. Modelo biomédico

Desde el marco referencial que sigue la Organización Mundial de la Salud (O.M.S Instituto Nacional de Servicios Sociales, 1983) para explicar cómo surge la enfermedad, vamos a tratar de explicar y situar en esa secuencia las causas de las dificultades de aprendizaje.

Dentro de este modelo, se considera que existe una cadena de factores causales: genéticos, orgánicos, bioquímicos (etiología), que producen unos cambios en la estructura o funcionamiento del organismo (patología). Estos cambios se pueden manifestar a través de: síndromes, síntomas, desordenes y trastornos, que anuncian la existencia de la deficiencia, entendida esta como: «*toda perdida o anormalidad de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica*». ⁵³

Estas pérdidas o anormalidades pueden ser temporales o permanentes. Como consecuencia de estas deficiencias, el rendimiento o conducta del sujeto puede verse alterado surgiendo las discapacidades y con ellas las dificultades de aprendizaje, podemos definir las discapacidades como: «*toda restricción o ausencia de la capacidad de realizar una actividad*»⁵⁴. Estas pueden caracterizarse por excesos o insuficiencias en el desempeño de una actividad y pueden ser reversibles o irreversibles, progresivas o regresivas, temporales o permanentes.

La alteración o cambio en la conducta, comportamiento o rendimiento del sujeto, puede colocarle, en una situación de desventaja en relación a los demás, surgiendo de este modo las minusvalías que se pueden definir como: «una situación de desventaja para el sujeto en relación a los demás, como consecuencia de una

⁵³ PEREZ SOLIS María, (2003), *Orientación educativa y dificultades de aprendizaje*, THOMSON, Madrid, p:17.

⁵⁴ PEREZ SOLIS M., *Ibíd*, p: 18

deficiencia o discapacidad que limita o impide el desempeño de un rol social, en función de su edad, sexo, cultura...»⁵⁵.

La minusvalía se caracteriza por la discordancia existente entre el rendimiento o status del sujeto y las expectativas del mismo o del grupo social al que pertenece, esta consecuencia no tiene por qué darse completa, puede sufrir interrupciones, así pues se puede tener una deficiencia sin tener una discapacidad o una minusvalía, por ejemplo: puede faltar un dedo del pie y esta malformación no le impida correr y además no es demasiado palente, también se puede ser minusválido sin tener discapacidad.

Este modelo ha sido muy criticado sobre todo desde modelos ambientalistas como el conductismo, consideramos lógicas muchas de las críticas que se le hace. Además, tiene importantes limitaciones, como la de considerar los fenómenos patológicos como si no tuvieran relación con los individuos a los que afectan o el olvidarse de las consecuencias de estas deficiencias o trastornos, también encontramos limitaciones en los modelos de intervención que proponen (quirúrgicos, Rehabilitadores, farmacológicos), porque, aunque con ellos se logre la recuperación de la funcionalidad biológica, no se garantiza la funcionalidad comportamental.

Del mismo modo, encuentran dificultades para explicar las dificultades de aprendizaje cuando la etiología es poco precisa, como ocurre con las psicopatías. A pesar de estas limitaciones, el modelo biomédico sigue siendo válido en la actualidad y su influencia es importante en determinados modelos como los cognitivistas. Dentro de este modelo biomédico se sitúan diversas teorías explicativas de las dificultades de aprendizaje, tales como las teorías neurofisiológicas.

a- Teorías neurofisiológicas

Los defensores de estas teorías sostienen que distintos tipos de dificultades de aprendizaje se vinculan a alteraciones o disfunciones del sistema neurológico cerebral S.N.C, algunas se manifiestan con claridad como la disfunción cerebral mínima y otras son de etiología variada, existen autores como Hinshelwood⁵⁶ o Samuel T.Orton, en 1925 propusieron a las deficiencias cerebrales de orden estructural o funcional

⁵⁵ PEREZ SOLIS M, *Ibíd*em, p: 25.

⁵⁶GAYAN Javier, (2001), «La evolución del estudio de la dislexia», revista, Anuario de Psicología, volumen: 32, p: 3-30.

como origen de las dificultades lectoras, mientras que otros autores, como Doman y Delecató⁵⁷, en 1963 postularon la teoría de «pobre organización neurológica» para explicar la influencia de la «dominación cerebral» en las dificultades de aprendizaje, para estos autores los niños con lesión cerebral no evolucionarían adecuadamente por la pobreza de su organización cerebral, aunque se podría subsanar este problema de desarrollo mediante programas estructurados de estimulación sensorial.

Finalmente, otros relacionan las dificultades de aprendizaje con el «síndrome de hipoglucemia»⁵⁸. Al parecer hay sujetos que segregan demasiada insulina, lo que produce niveles bajos de glucemia. Esta privación de azúcar interfiere en el funcionamiento cerebral originando trastornos de conducta, hipotonía y labilidad atencional.

b- Teorías psicológicas

Desde el punto de vista psicológico, surgen distintas teorías explicativas de las dificultades de aprendizaje, unas se apoyan en la psicometría, otras siguen un enfoque evolutivo y otras un enfoque neuropsicológico, de cualquier modo, todos tienen en común que son organicistas.

1. Teorías psicométricas

Desde la psicometría se concibe a la persona como poseedora de una serie de rasgos y/o atributos estables (intelectuales, aptitudinales, de personalidad) que se constituyen en determinantes o predictores del comportamiento. Para poder conocer las causas de las dificultades de aprendizaje, la psicometría se sirve de una serie de tests y/o cuestionarios.

Una de las críticas principales que se hace a estas teorías es que resulta inapropiado fragmentar la estructura psíquica en multitud de rasgos. No obstante, la psicometría sigue siendo útil y hay autores como Page que han encontrado que la variable «aptitudes» constituye un buen predictor del rendimiento escolar.

⁵⁷ÑAIGRE y J. DESTROOPER A, (2012), «La educación psicomotora», revista: Morata, volumen 12, p: 56-115.

⁵⁸Síndrome de hipoglucemia: Manifestaciones neurológicas de nivel bajo de glucosa o síntomas neuroglucopénicos, que pueden incluir confusión, desorientación, conducta inusual, convulsiones y coma.

2. Teorías basadas en deficiencias en los procesos psicológicos

Según muy ligadas a la neurología, como ocurre el enfoque neuropsicológico de Luria o Vygostsky⁵⁹, que tratan de explicar las perturbaciones en los procesos psíquicos causantes de las dificultades de aprendizaje estudiando las relaciones existentes entre la estructura del cerebro que subyacen al aprendizaje de las habilidades académicas .dentro de este enfoque cabe citar dos teorías:

2.1. Teorías del déficit en procesos perceptivos-motrices

Consideran que el desarrollo motor y perceptivo antecede al desarrollo conceptual. Esta concepción se basa en una interpretación errónea de la teoría de Piaget⁶⁰, pues entiende que las facultades cognitivas se adquieren en una relación recíproca con las aptitudes perceptivo/motor pero no dice que haya una progresión directa del desarrollo perceptivo y motor al cognitivo, sino que a medida que avanza el desarrollo intelectual, las habilidades perceptivas se hacen más dependientes de las capacidades intelectuales del niño.

No obstante, para los defensores de esta teoría, el factor causativo fundamental de las dificultades de aprendizaje es un procedimiento perceptivo-motor inadecuado, por ello proponen programas que faciliten el adiestramiento de esas habilidades y destrezas. Otros autores como Frostig⁶¹ ponen el énfasis el adiestramiento de la percepción visual. Para otros como Newell Kephart⁶², el problema de los niños que se dominan «lentos para el aprendizaje», se subsanaría mejorando su orientación espacial y para otros como Gettman y Kane⁶³, el desarrollo intelectual se vincula estrechamente al de la visión, por lo que las dificultades de aprendizaje podrían deberse a una disfunción o falta de coordinación de los músculos oculares.

⁵⁹VYGOTSKY Lev, (2012), *Procesos psicológicos superiores*, editorial, Austral, p: 82.

⁶⁰J. PIAGET, (1971). *Psicología y epistemología*, Barcelona, Ariel. p: 93.

⁶¹M.FROSTIG, (1994) *The Frostig program fo the development of visual perception*, editorial Theatchers guide, p: 69

⁶²NEWWELK. (1972), *Humen problem solving Editorial, Englewood*, Prentice Hall, p: 98.

⁶³GETMEN G. y KANE, E. R."(1968) "The physiology of readiness: an action program for the development of perception for children" Manchester: Webster Division, Mc Graw Hill, volumen 8, p: 12

Hay investigadores que ponen en tela de juicio la utilidad de estos programas, del mismo modo que los llevados a cabo por Morrison y colaboradores⁶⁴, en 1977, en sujetos con problemas lectores que han podido demostrar que el adiestramiento perceptivo-motor o visual no sirve para mejorar las aptitudes para la lectura, ya que han comprobado que los problemas para el procesamiento de la información. Se producen en los estadios que siguen a la percepción inicial, es decir, en facultades como la retención, la organización y el recuerdo.

2.2. Teoría del déficit en los procesos psicolingüísticos

Hay muchos autores como Orton, Kirk, Myklebust, Johnson, Wepman, Chalfant⁶⁵ que asocian las dificultades de aprendizaje, fundamentalmente de la lectura, con alteraciones y/o deficiencias en los procesos psicolingüísticos. Un exponente de esta corriente es Vellutino⁶⁶, que basa su teoría en que el sistema representacional lingüístico es el que da a la palabra un significado y el responsable del aprendizaje de la lectura y de los trastornos que puedan surgir en el mismo.

Para este autor los disléxicos no presentaban alteraciones perceptivo-visuales ni visoespaciales, sino trastornos de tipo fonológico, sintáctico y semántico asociados o problemas de memoria a corto plazo y problemas por codificación ineficaz de los estímulos, lo que afecta a la vez a la síntesis y el recuerdo de la información. De ahí que la dislexia es un trastorno de naturaleza lingüística.

Esta teoría, así como la basada en déficit perceptivo-motore, son por su carácter unitario poco concordantes con los estudios experimentales realizados sobre los trastornos lectoescritores. De ahí que como señalan Mcuster, Hilinger y Bias, tienen más aceptación las teorías que consideran que estos trastornos lectoescritores pueden originarse por deficiencias perceptivas y lingüísticas.

⁶⁴ R.D. Morrison (1977), «Reading disabilities: an information processing analysis», *Science*, nº196, p: 77-79.

⁶⁵ CHALFAN J.C. (1996), *Central processing dysfunctions in children monograph*, editorial, Education and welfare, p: 98.

⁶⁶ VELLUTINO F.R., (1977), «Alternative conceptualizations of dyslexia» *Harvard Educational Review*, nº47, p: 334-354.

c- Teorías de las dificultades de aprendizaje por retrasos madurativos

La influencia de la psicología evolutiva en los teóricos del aprendizaje, se materializa en unos postulados teóricos, que sostienen que las dificultades de aprendizaje pueden deberse a la inmadurez y/o retrasos en el desarrollo de determinadas habilidades y destrezas cognitivas, debido a factores biológicos fundamentalmente, aunque con posterioridad se admite que puedan deberse a la interacción de factores personales y ambientales.

Para los autores que se sitúan en estos postulados, lo que diferencia a un niño sin o con dificultades de aprendizaje es que en estos últimos se produce un ritmo más lento de maduración, pero pasado un tiempo, el niño evolucionará y podrá, aunque más tarde, alcanzar los aprendizajes.

En cuanto a la intervención, desde esta corriente no se ven oportunos los adiestramientos ni las estimulaciones, sino que se considera mejor esperar a que con los años adquieran la madurez necesaria para iniciar los aprendizajes, dentro de esta corriente existen varios posicionamientos. Unos postulan que las dificultades de aprendizaje se deben a retrasos en la maduración neurológica, otros a retrasos en el desarrollo de la atención selectiva y para otros se producen retrasos en el procesamiento activo y espontáneo de la información.

3.1. Retrasos en la maduración neurológica

Determinados autores consideran que la inmadurez se puede presentar en algunos o en todos los componentes del Sistema Nervioso Central(SNC). Como (Bender, Gallagher, Kinsbourne), para otros se concreta el retraso en una zona determinada, tal es el caso de la teoría de Satz⁶⁷ y Van Nostrand, que sostienen que el retraso en la maduración del hemisferio cerebral izquierdo sería el causante de las dificultades de aprendizaje, en especial de la lectoescritura.

Con posterioridad, Satz y Fletcher, en 1980, han tratado de probar empíricamente sus afirmaciones concluyendo que existe una secuencia evolutiva entre adquisiciones perceptivas y lingüísticas. El niño desarrolla, en primer lugar, las

⁶⁷ SATZ P. (1981), «Learning disability» a review, Academic press, New york, p: 109-141.

habilidades perceptivo-visuales y una vez automatizadas, se desarrollan otras de tipo lingüístico, que facilitan la integración de las anteriores y las complementan.

3.2. Retraso en la maduración de la atención selectiva

En 1976, Ross⁶⁸ sostiene en su teoría de la «atención selectiva» que la atención debe ser considerada como un requisito indispensable para el aprendizaje escolar, su desarrollo sigue un ritmo variable dependiendo de las personas, aunque, en condiciones normales, la atención estaría plenamente desarrollada a los 8 años de edad.

Los niños con dificultades de aprendizaje muestran un retraso evolutivo en la atención selectiva, y ello dificulta las funciones de memorización y organización de la información, con los años, aunque maduren siguen fracasando, porque las etapas anteriores se adquirieron mal, es decir, generarían fracasos acumulativos en el rendimiento académico, este fracaso afectaría también a nivel conductual y motivacional.

3.3. Retraso en el procesamiento activo y espontáneo de la información

Algunos autores consideran que las dificultades de determinados niños se deben tanto a deficiencias cognitivas estructurales como a la carencia de estrategias adecuadas de aprendizaje, por ejemplo citamos a Torgesen⁶⁹, basándose en las teorías del procesamiento de la información y en la psicología evolutiva y diferencial, propone su teoría del «aprender inactivo»: el aprendizaje eficaz exige de dos elementos fundamentales: la motivación y las habilidades metacognitivas. Los niños con dificultades de aprendizaje, a los que denomina «aprendedores pasivos», presentan déficit en la producción de estrategias, déficit en la metacognición, en la ejecución más que en su capacidad, aunque puedan coexistir con problemas estructurales.

⁶⁸ ROSS A.O. (1976) *Psychological aspects of learning disabilities and Reading disorders*, New York, Hill, p: 96.

⁶⁹TORGESEN J.K. (1994), *Estudios de los procedimientos de la lectura*. Editorial, guía de aprendizaje, Barcelona, p: 145.

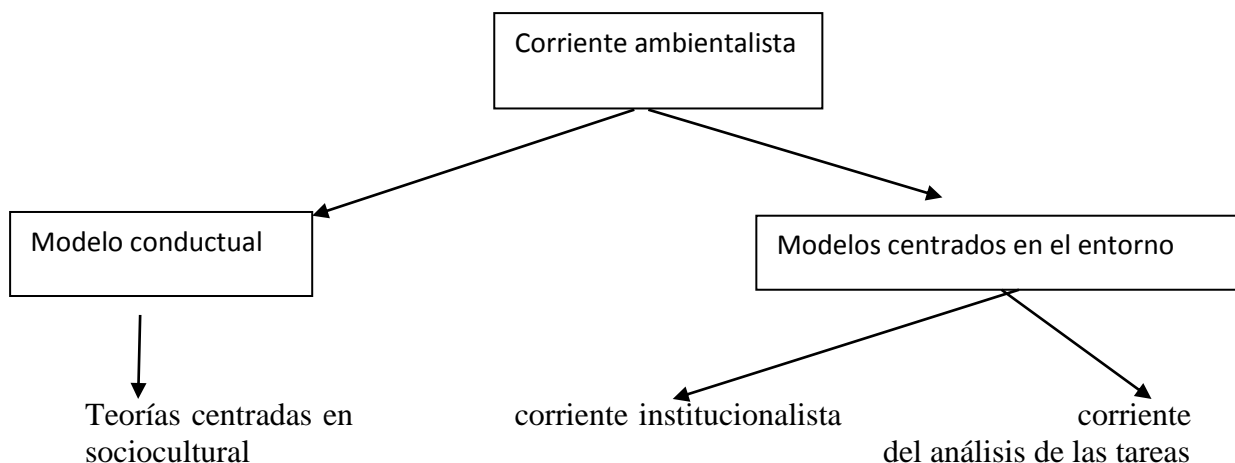
Luego Wong⁷⁰, critica a Torgesen por no especificar el origen de inactividad cognitiva de los niños con dificultades de aprendizaje y el modo en que se puede activar el aprendiz pasivo, esta crítica ha sido desde este planteamiento parece ser que el funcionamiento cognitivo discapacitado, que manifiestan los niños con dificultades de aprendizaje, puede ser más la consecuencia que la causa directa de su fracaso. Esta afirmación se apoya en investigaciones sobre «indefensión aprendida», como Abramson y otros que demuestran a los niños que fracasan repetidamente pueden llegar a creer que no pueden controlar su fracaso.

Lo experto nos sugiere en el tratamiento de las dificultades de aprendizaje, además de enseñar a alumnos estrategias y técnicas de procesamiento cognitivo, habrá que cuidar, de forma especial, los aspectos motivacionales y actitudinales, porque estos niños con dificultades de aprendizaje deben saber que además de poder mejorar, necesitan creer que pueden lograrlo.

3.2.2. Corriente ambientalista

Dentro de esta corriente se encuentran aquellas teorías que a diferencia de la anterior sitúan a la casualidad de las dificultades de aprendizaje en el ambiente sociofamiliar y educativo y no en el sujeto. La causa pues no es estructural sino experiencial. Dentro de esta corriente se sitúan modelos como el conductual y los modelos centrados en el entorno.

⁷⁰WONG B.L. (1979), *El papel de la teoría de aprendizaje con dificultades: análisis de problemas*, editorial guía de aprendizaje, Barcelona, p:115.

Figura nº 8: Modelos de las dificultades de aprendizaje⁷¹

Esta figura representa los modelos para explicar las causas de las dificultades de aprendizaje, el modelo conductual, que se alude a la mala adaptación de las experiencias, y el siguiente modelo, está asociado al entorno.

3.2.2.1. Modelo conductual

Desde este modelo, la conducta se contempla como «una interacción construida a través del tiempo entre el organismo (sujeto en desarrollo) y su ambiente físico y social». La conducta, el comportamiento ya sea adaptado o inadaptado, normal o anormal, viene determinado por tres acontecimientos enlazados:

a- Agentes biológicos del pasado

Son factores genéticos que determinan la anormalidad orgánica o la anormalidad por lesiones o daños permanentes en el sistema nervioso, órganos sensoriales, motores...

b- Agentes biológicos actuales

Desempeñan una función «disposicional», dado que afectan a la interacción habitual sujeto-medio, orientando la conducta hacia un comportamiento adaptativo o no y de forma transitoria o permanente, dependiendo de la enfermedad y sus secuelas.

⁷¹Figura referenciada por Antonio AGUILERA. (2003); *Introducción a las dificultades de aprendizaje*; editorial Montse Sanz; Madrid, p: 112.

c- Historia de aprendizaje del sujeto

Construida por un conjunto de interacciones con el ambiente, realizadas por el sujeto a lo largo de su existencia. Las condiciones ambientales son el contexto físico, familiar, escolar y social, donde el sujeto interactúa.

La conducta deficiente o el comportamiento anormal no se consideran desde modelo como una consecuencia de la falta de maduración provocada por la acción exclusiva de factores biológicos, sino por una alteración de los procesos de interacción.

Cuando un sujeto presenta «alteraciones orgánicas», se produce un comportamiento deficitario en el sujeto, porque su pauta de interacción con el medio se ha situado fuera de las coordenadas biológicas, físicas y sociales por las que habitualmente discurre la interacción de los demás. En este caso, las dificultades de aprendizaje se producen por la alteración de la naturaleza y condiciones de desarrollo, en aquellos sujetos que no presentan daño orgánico manifiesto, las dificultades de aprendizaje se explicarían por otros determinantes como la historia de aprendizaje del sujeto, las condiciones ambientales o los agentes naturales.

En consecuencia, en este enfoque tienen cabida todo tipo de dificultades de aprendizaje, ya que la conducta adaptativa o no, discurre en un continuum donde se sitúa toda la conducta humana, que puede ir desde la ausencia, a los excesos comportamentales.

3.2.2.2. Modelos centrados en el entorno

El ambiente constituye un núcleo importante dentro de las teorías socioculturales y del enfoque ecológico. Para estos modelos, los determinantes fundamentales en el surgimiento de las dificultades de aprendizaje son los distintos factores contextuales en los que está inmerso el niño, se distingue entre las siguientes corrientes:

a- Corriente institucionalista

El énfasis para esta corriente se sitúa en la calidad de las relaciones interpersonales que se establezcan en el medio familiar y escolar, se considera como uno de los enfoques más influyentes en el medio escolar es el enfoque ecológico del desarrollo humano de Broufenbrenner⁷², para quien el desarrollo es el resultado de la acomodación progresiva y recíproca entre un individuo activo y las propiedades cambiantes de los escenarios en los que vive, esta corriente afirma que las dificultades de aprendizaje se producen cuando no hay ajuste entre las conductas de los niños y las exigencias del ecosistema⁷³.

En el entorno familiar, el enfoque afectivo-dinámico considera que las dificultades de aprendizaje no se explican solo por el déficit que presenta el sujeto, sino que estos modifican las posibilidades del sujeto y por lo tanto, el modo de relación del sujeto con su medio. De la forma en que ese medio familiar (fundamentalmente la madre en los primeros años de vida) responda a esta modificación, dependerá el nivel y calidad de esa relación, dentro de este enfoque⁷⁴ cognitivista se considera que la intervención no debe centrarse en el déficit, sino en desinhibir primero al niño, liberar sus tensiones y después reeducar sus interacciones personales.

b- Corriente sociocultural

Las teorías socioculturales que, aunque el fracaso de un niño se manifiesta a nivel individual, su causa no es exclusivamente psicológica y/o metodológica, sino que puede asociarse con factores de índole sociocultural y económica. La clase social, costumbres, valores y recursos económicos condicionan de algún modo el proceso de desarrollo.

⁷²BRNFENBRENNER U. (1985), *Contextos de crecimiento de los niños*, Editorial, infancia y aprendizaje, p: 122.

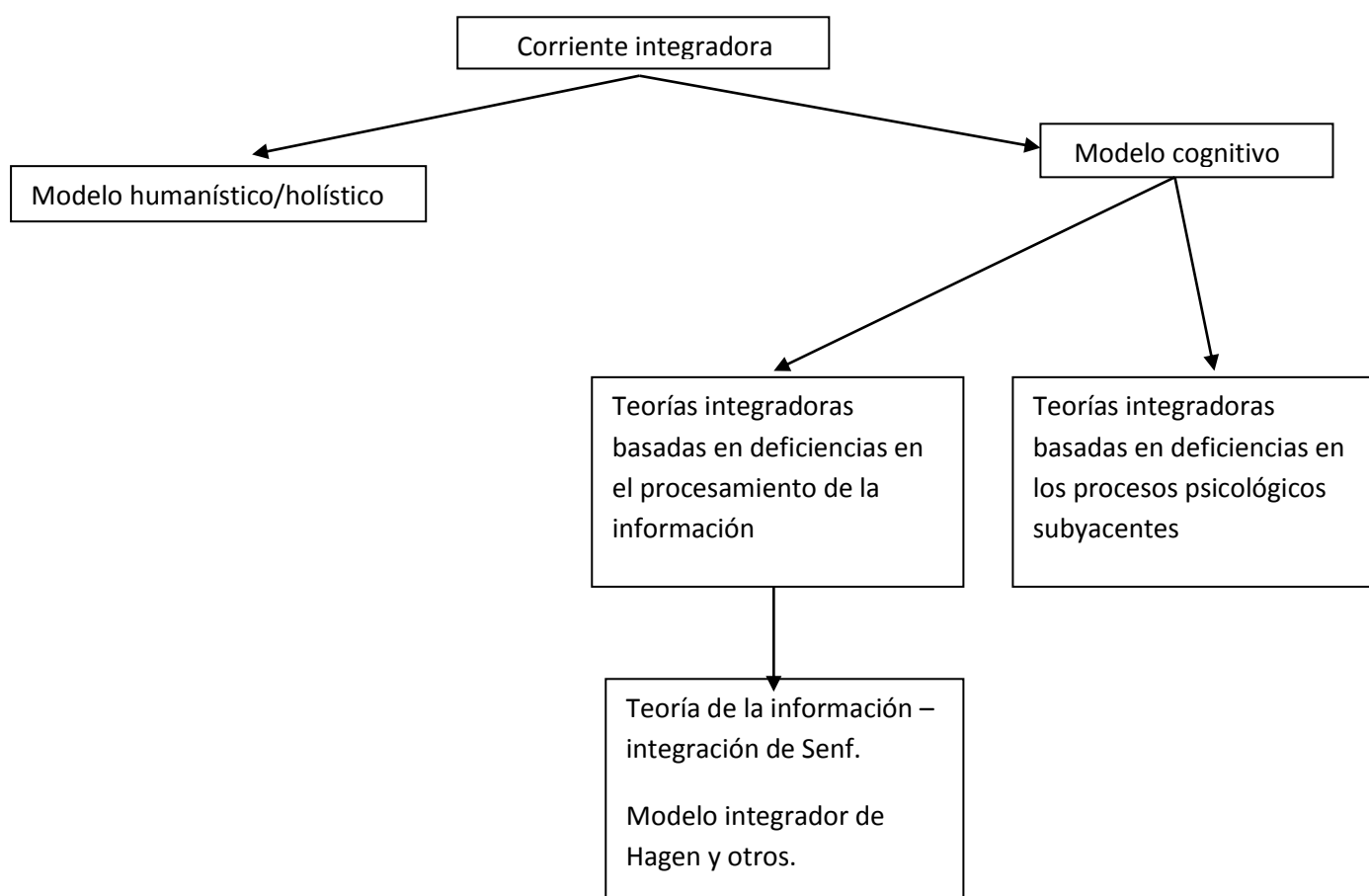
⁷³Un ecosistema es el conjunto formado por los seres vivos y los elementos no vivos del ambiente y la relación vital que se establece entre ellos. La ciencia encargada de estudiar los ecosistemas y estas relaciones es la llamada ecología

⁷⁴El enfoque cognitivista: El cognoscitvismo destaca, como se ha escrito anteriormente el acogimiento del conocimiento y pensamientos internos. Las teorías cognitivas se dedican a la conceptualización de los procesos de aprendizaje de los estudiantes y son los encargados de que la información, cumpla ciertos números de pasos importantes, como son: sea correctamente recibida, luego sea organizada y almacenada y luego sea vinculada.

3.2.3. Corriente integradora

Explica las dificultades de aprendizaje como resultado de la conjunción de las dos perspectivas anteriores: organicistas y ambientalistas. Aboga por una causación múltiple de las dificultades de aprendizaje, que en opinión de los defensores de esta corriente surgen de la interacción de variables personales (factores estructurales, emocionales, procesos psicológicos...) con variables ambientales (contexto familiar, escolar y social).

Figura nº 9: Corriente integradora y sus modelos causales de las dificultades de aprendizaje.⁷⁵



Esta figura explica la corriente integradora y sus modelos, cuando causan las dificultades de aprendizaje, desde el modelo humanístico o holístico, o sea desde el modelo cognitivo, que está provocado por varias teorías integradoras.

⁷⁵ Figura referenciada por: María PEREZ SOLIS, (2003), *Orientación educativa y dificultades de aprendizaje*, THOMSON, Madrid p: 42.

La teoría de Feuerstein y de Vygotsky tienen una relación complementaria, puesto que la dificultad de aprendizaje se explica desde el modelo cognitivo como un proceso activo, que se percibe por un comportamiento humano, este último, proporciona la información según el ambiente del sujeto, cuando el ambiente sea inadecuado, se nota una interacción social perturbada lo que provoque consecuentemente una perturbación cognitiva del aprendiz.

3.2.3.1. Modelo cognitivo

Desde la psicología cognitiva y desde el procesamiento de la información, el déficit es un concepto comprensivo que se define en términos de interacción individuo-ambiente. Postulan que entre el estímulo y la respuesta se sitúan una serie de procesos que se consideran imprescindibles para la comprensión del comportamiento humano. Estos procesos otorgan al sujeto un papel más activo en la construcción de su comportamiento. El niño (sujeto en desarrollo) percibe y construye la realidad basándose en la información que le proporciona el ambiente, son muchos los autores que se sitúan dentro de esta corriente, de ahí que encontremos variedad en la manera de abordar las dificultades de aprendizaje, dando lugar a distintos posicionamientos, tales como:

- a- El sistema representacional, relacionado con procesos de percibir, atender, organizar, recordar y codificar la información
- b- El sistema ejecutivo, relacionado con los procesos que gobiernan el sistema representacional, tales como: la planificación seguimiento, comprobación y evaluación de esos procesos.

Dentro de estas teorías se sitúan los trabajos de Feuerstein⁷⁶, en los que establece la distinción entre determinantes distales (factores genéticos, orgánicos, emocionales, socioeconómicos y niveles de estimulación) y determinantes próximos, referidos a la falta o insuficiencia de aprendizaje mediado.

⁷⁶ FEUERSTEIN R. (1996) *La teoría de la modificabilidad estructural*. Editorial, MIRA, Zaragoza, p: 64.

Cuando uno o varios determinantes distales son deficientes o inadecuados, puede perturbarse el desarrollo cognitivo. Si a ello se suman los determinantes próximos, la recuperación y/o el pronóstico es sombrío. En cambio, si a pesar de los determinantes distales, la experiencia de aprendizaje mediado es adecuada, las expectativas en la mejora o recuperación de las dificultades de aprendizaje son mayores.

Para este autor, los determinantes distales de las perturbaciones cognitivas tendrían un efecto u otro sobre el desarrollo cognitivo del sujeto según se tenga o no una experiencia de aprendizaje mediado adecuada. Aún más sin la presencia de determinantes distales.

3.2.3.2. Humanístico/holístico

Desde este modelo se considera a la persona en su totalidad concibe al aprendizaje en un contexto amplio que rebasa los límites del ámbito escolar. Se critican con dureza los procesos de enseñanza-aprendizaje, porque se consideran constreñidos, buscando hacer sujetos competentes, pero no les preocupa que logren la plenitud personal, por ejemplo citamos a Claxton⁷⁷ es uno de los exponentes de este modelo y es el defensor del aprendizaje significativo-experiencial, en el que se implica por completo a la persona y se sostiene que este se realiza cuando se siente motivado intrínsecamente, dentro de la orientación holística, Kronich entiende las dificultades de aprendizaje como fallos en el funcionamiento dinámico y no como enfermedades, es decir, como fallos en la conceptualización abstracta y en la flexibilidad para ver alternativas en la solución de los problemas.

Frente a todos estos modelos que explican la dificultad de aprendizaje, se han clasificado en el área de las ciencias de la educación según sus originalidades, que lo veremos en detalles en el desarrollo del siguiente punto.

⁷⁷Claxton, Kronich, y otros citados en la obra de: Pilar MARTIN LOBO, (2006), *El salto al aprendizaje*, ediciones palabra S.A. Madrid, p: 98.

4. Clasificación de las dificultades de aprendizaje

En consonancia con las distintas formas de conceptualizar las dificultades de aprendizaje, encontramos diversos modelos de clasificación. Algunos autores establecen la clasificación en función del área curricular afectada, así, si las dificultades se encuentran en la lectura, el trastorno que se origina se denomina dislexia, si es en escritura, el trastorno sería la disgrafía y si se produce en el cálculo, discalculia.

4.1. Dificultades de aprendizaje específicas

Dificultades de aprendizaje específicas para otros autores tienen en cuenta además de las áreas curriculares, los procesos cognitivos básicos implicados en el aprendizaje, tal es el caso de la clasificación propuesta por Kirl y Chalfant⁷⁸, estos autores distinguen dos grandes grupos que son:

4.1.1. Dificultades de aprendizaje evolutivas

Hacen referencia a las deficiencias en los procesos cognitivos básicos implicados en el aprendizaje y pueden ser primarias o secundarios. Las primarias incluyen dificultades en atención, memoria y percepción, que a su vez influyen en las secundarias, es decir, en las dificultades de pensamiento (referidas a operaciones mentales como razonamiento y resolución de problemas) y del lenguaje oral (que son las dificultades que encuentra el sujeto para comprender, integrar y expresar ideas verbalmente).

4.1.2. Dificultades de aprendizaje académicas

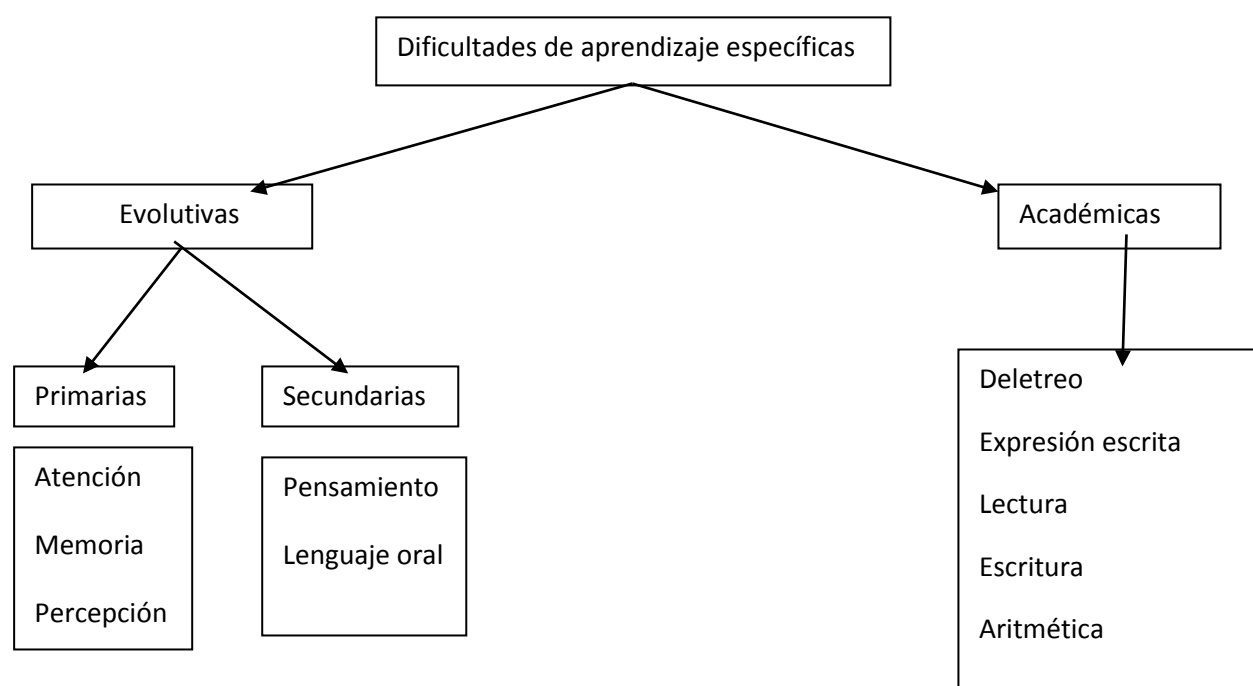
Relacionadas con las dificultades de aprendizaje de áreas curriculares concretas, como lectura, escritura, expresión escrita... Otra clasificación es la basada en el DSM-IV-TR (Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, 2002) que denomina trastornos de aprendizaje a aquellos que incluyen:

⁷⁸Kirl y Chalfant autores citados en la obra de Antonio AGUILERA (2003); *Introducción a las dificultades de aprendizaje*; editorial Montse Sanz; Madrid, p: 68.

- El trastorno de la lectura
- El trastorno del calculo
- El trastorno de la expresión escrita
- El trastorno del aprendizaje no especificado

Esta última categoría hace referencia a deficiencias observadas en las tres áreas anteriores, que interfieren considerablemente en el rendimiento académico, también se considera que pueden existir anormalidades subyacentes del procesamiento cognitivo (atención, percepción, memoria, procesos lingüísticos o la combinación de todos), que suelen preceder o asociarse a trastornos del aprendizaje.

Figura nº 10: Clasificación de dificultades de aprendizaje específicas (Kirk y Chalfant, 1984)⁷⁹



Esta figura explica un tipo de las dificultades de aprendizaje «las específicas», haciendo referencia a unas dificultades evolutivas y otras secundarias, y otras académicas, en la cual se incluyen dificultades de aprendizaje, como nos demuestra la presente figura.

⁷⁹ Figura referenciada por: Marion WILLIAMS, (1999), *Psicología para profesores de idiomas, enfoque del constructivismo social*, colección Cambridge de didáctica de lenguas, p: 184.

4.2. Dificultades de aprendizaje genéricas

Con frecuencia, encontramos autores que defienden posturas contrapuestas, para unos, la causa de las dificultades de aprendizaje es orgánica, mientras que otros defienden que hay una serie de circunstancias geográficas, culturales, sociales, físicas,..., y en definitiva ambientales, que las determinan en la actualidad, la mayoría de los autores consideran que las dificultades de aprendizaje surgen de la interacción de ambas causas.

Desde la perspectiva de la concepción de las dificultades de aprendizaje, necesariamente son diversos los factores endógenos y exógenos, orgánicos y ambientales que al interactuar pueden ser los causantes de las distintas dificultades de aprendizaje, con independencia de que en el origen de este o aquel tipo de trastorno influye más una etiología u otra, el mismo tiempo, debemos señalar que en la actualidad existen numerosos casos en los que desconocemos que factor o factores determinan las dificultades de aprendizaje en un sentido amplio, entendiendo que pueden ser muchas más las causas que favorezcan o determinen su origen.

5. Evaluación de las dificultades de aprendizaje

Evaluación de niños con dificultades de aprendizaje, por cuales existe una confusión en las definiciones de presentación de aprendizaje, esta dificultad de realizar su clasificación en la educación, la evaluación depende de la conceptualización y modelo que se consideren. Áreas detectadas que pueden estar afectadas a: sensación, percepción, atención, motricidad, lenguaje, inteligencia, afectividad y aspectos sociales.

Los problemas cognitivos sistemáticos que se consideran característicos de los niños con dificultades de aprendizaje, se incluyen dentro de lo que muchos autores han denominado: *problemas metacognitivos* según Brown⁸⁰. Los estudios con niños con problemas de aprendizaje tanto permanentes tales como: Borkowsky, Reid y Kurtz; Campione y Brown, como transitorios, Andrea Sabina Tavernal y Olga Alicia Peralta⁸¹, en la Revista Intercontinental de Psicología y Educación han demostrado que ambos grupos presentan insuficiencia en el proceso sistemático de recolección de

⁸⁰BROWN A.L. (1987), *Meta cognición, ejercicio y control*, editorial, Erlbaum, United States, p: 86.

⁸¹ Autores mencionados en Revista internacional de psicología y educación tomada de la página web: <http://www.peiac.org/Revista/revistapei.html>, consultada el día 22 de mayo de 2013.

datos, en su control, monitoreo y en los mecanismos de autorregulación cognitiva. Así, estos niños tienden a seguir ciegamente las instrucciones recibidas, presentan escasa adecuación en las habilidades de pregunta y respuesta, y no intentan superar los problemas de comprensión con estrategias alternativas. Asimismo, a menudo muestran una fuerte tendencia a tratar cada problema como si fuera uno nuevo, sin considerar la experiencia previa. Como resultado, son capaces de conservar bien el aprendizaje, mientras la tarea permanece invariante, pero no en tareas y situaciones diferentes. Así, por lo regular, estos pequeños desarrollan muy despacio los patrones de aprendizaje y se muestran reticentes a transferir los efectos de un aprendizaje pasado, exhibiendo serias dificultades para aprender de su propia experiencia.

En este marco, existe evidencia de que los pequeños con problemas metacognitivos frecuentemente reciben menos instrucción por parte de los maestros en los contextos escolares según Brown y Ferrara, Por ejemplo, resultados provenientes de estudios microetnográficos acerca de la comprensión lectora. Collins y otros⁸² sugieren que los buenos lectores son repreguntados de manera acerca del sentido de sus lecturas. El maestro adopta el procedimiento de formularles preguntas a los estudiantes y cada cual tiene su turno para leer y responder.

En este sentido, los buenos lectores reciben prácticas con el tipo de preguntas relevantes para el desarrollo de la comprensión lectora. En contraste, en los grupos de lectores desfavorecidos se utiliza poco tiempo para leer y mucho en disciplina. Cuando estos niños tienen la posibilidad de leer, el *feedback* se orienta a corregir la pronunciación y la decodificación de lo leído. Así, los alumnos de comprensión lectora deficiente rara vez son incentivados -con juegos de preguntas y, en este contexto, resulta difícil que puedan internalizar y mejorar el desarrollo de su comprensión lectora.

Los estudios referidos han puesto en relieve algunas de las dimensiones cognitivas responsables de los problemas de aprendizaje. Asimismo, además de las limitaciones en los procesos metacognitivos, la evidencia muestra que el déficit en el tipo de instrucción también puede contribuir a la permanencia de las limitaciones en las capacidades de aprendizaje, en el marco de estos aportes, se deben considerar métodos de evaluación diagnóstica capaces de detectar los problemas

⁸²COLINS y otros citados en la obra de: José MARTIN TOSCANO, (2014), Orientación psicopedagógica, editorial didáctica MAD, Madrid, p: 43.

cognitivos y metacognitivos que perturban la capacidad de aprendizaje de estos niños con el fin de instrumentar una respuesta educativa más adecuada.

En efecto, por este motivo, hemos llegado a proponer una gama de estrategias y técnicas usadas por parte del profesor mediador, a través de una variación de intervenciones psicopedagógicas y orientaciones educativas que se desarrollan a través del siguiente título.

6. Intervenciones psicopedagógicas y orientaciones educativas

Habitualmente se considera que un sujeto experimenta una dificultad para el aprendizaje, cuando en evidencia, un impedimento neurológico o psicológico que le dificulta su actividad perceptiva, cognitiva, motora, social o la adquisición y adecuada utilización de la lectoescritura, el razonamiento o las habilidades matemáticas. Pero también consideramos que el fracaso de los alumnos en el aprendizaje se puede producir por factores motivacionales-atencionales (sobre todo de la atención selectiva, que es voluntaria y depende de factores como la motivación y los conocimientos previos) y factores situacionales específicos del proceso de enseñanza.

La orientación debe entenderse como una actividad educativa y no como una tarea ajena a ella. A partir de esta clarificación, realiza un rastreo histórico del hecho orientador y concluye con que éste se transforma en función del contexto socioeconómico, histórico, político y cultural en el que se desarrolla.

Existen muchas investigaciones que nos indican que se pueden obtener mejores resultados académicos cuando, además de actuar con metas de aprendizaje, se persiguen también metas de rendimiento (obtener buenas notas, reconocimiento social, responsabilidad, etc). Por ello, una adecuada coordinación de metas puede conllevar a la larga mayores éxitos académicos. Entre otras, el profesor puede tener en cuenta las siguientes pautas de intervención que se enuncian sigüientemente:

- 1- Facilitar cierta tolerancia al error: los mensajes del profesor han de facilitar al alumno la tolerancia al error según Alonso Tapia por ejemplo: «si hacéis estas tareas, seguramente aprenderéis cosas nuevas»⁸³ (orientación hacia metas de aprendizaje), o bien «a ver lo sois capaces de hacer » (orientación hacia metas de rendimiento).
- 2- Utilizar el aprendizaje cooperativo frente al competitivo: los orígenes de la motivación están en los procesos interpersonales. Así, si la interacción tiene lugar dentro de un contexto de aprendizaje competitivo. Por el contrario, la interacción tiene lugar dentro de un contexto de aprendizaje cooperativo, provocara un sistema motivacional y continuo interés por el aprendizaje.
- 3- Buscar un equilibrio entre motivación intrínseca y extrínseca: hay que estudiar las relaciones entre motivaciones intrínsecas y motivaciones extrínsecas y buscar el equilibrio entre ellas, para así usar de forma adecuada tanto los refuerzos para motivar extrínsecamente, como otras estrategias para mantener la motivación intrínseca.
- 4- Asignar tareas variadas: las tareas han de ser variadas y deben estar relacionadas con la vida, la experiencia de los estudiantes o la realidad cotidiana, e incluir elementos novedosos, creativos, lúdicos, etc.
- 5- Planificar: el establecimiento de metas ha de ver planificado teniendo en cuenta muchos aspectos tales como: evaluación de las metas según la dificultad, establecimiento del nivel de rendimiento, coordinación de las metas de los diferentes sujetos, con el fin de que no se generen conflictos.
- 6- Adaptar el estilo motivacional del profesor al de su grupo de alumnos: la importancia de la conducta del profesor es un elemento decisivo para modelar la motivación de sus alumnos. En este sentido, es necesario que el estilo de enseñanza de los profesores tenga en cuenta las necesidades de autonomía, competencia y conexión afectiva de los alumnos.

⁸³ TAPIA A.J. (1995), *Orientación educativa, teoría, evaluación e intervención*, Madrid, Editorial: Síntesis, p: 69

Conclusión

Es muy importante señalar que, el estudio de las dificultades de aprendizaje desde distintos enfoques, pretende a las aportaciones de muchas ciencias explicativas a la esencia primordial de cualquier dificultad, mientras que, el enfoque cognitivo basado sobre algunas teorías cognitivistas y constructivistas, hace relevancia a explicar cualquier dificultad de aprendizaje, se debe al proceso mental o al esquema cerebral del alumno.

Este capítulo no ha tratado todas las dificultades de aprendizaje, sino ha desarrollado una idea global aproximativa relacionándola con el procesamiento de la información desde enfoque cognitivo, y social, por lo tanto, esta idea desarrollada nos ha facilitado el trabajo de otro capítulo, de manera que entender cualquier dificultad se debe primer a su esencia y sus causas que producen fallos en la tarea de aprendizaje por parte del alumno, y también se puede explicar estas dificultades a través de algunas propuestas de remedios y soluciones de intervención por parte del profesor, con el fin de cumplir su profesión de enseñanza, puesto que el siguiente capítulo pone de relevancia todo lo que hemos estudiado anteriormente, en el cual profundizamos más en estudiar y analizar una sola dificultad de aprendizaje, desde enfoque cognitivista y social.

Parte práctica

Primer Capítulo

*Metodología y técnicas de recogida de
datos*

Introducción

En el presente capítulo, presentamos el contexto educativo argelino como realidad social, y luego contextualizamos nuestra problemática planteada desde las dos perspectivas de estudio: la perspectiva cognitiva y social, y al mismo tiempo ponemos el acento sobre las diferentes técnicas que hemos usado para recoger datos e informaciones en la investigación educativa, así que, esto nos permite escoger luego el método que corresponde a nuestro campo de estudio, para que luego pongamos en evidencia nuestra problemática que se alude al fracaso escolar explicado por la carencia de la formación pedagógica del profesorado, de hecho que las ciencias de educación es multidisciplinar, y ferente a una polémica explicativa en torno en clasificar el saber educativo desde varias modalidades de investigación en el campo educativo, puesto que, nosotros nos basaremos en aplicar un sólo método que nos parece adecuado y eficaz para responder a nuestras interrogaciones planteadas desde la perspectiva educativa, es el método etnográfico. La etnografía es uno de los métodos más relevantes que se vienen utilizando en investigación cualitativa; por lo que antes de meternos de lleno en nuestro tema, sería importante explicar de qué trata este tipo de investigación en el campo educativo.

1. Contexto educativo argelino

La escuela argelina como institución educativa enfrenta a los desafíos educativos, ofrece a los ciudadanos argelinos desde la edad de seis años una escolarización gratuita, con el fin de transmitir valores sociales, económicos y políticos..., concibiendo una formación especial básica en diferentes asignaturas de enseñanza. Por ello, la escuela argelina tras la independencia en 1962, conoció un encadenamiento de reformas sustituidas en el sistema educativo, cada vez se focalizó en mejorar un paradigma de estudio tanto de contenido basado en el curriculum como de forma basado en la pedagogía dedicada a la buena transmisión del saber.

La concepción del proceso: enseñanza/aprendizaje tuvo su importancia a través de la reforma educativa argelina, eso vino notado en todos sus niveles primaria, media y secundaria, sobre todo las reformas de 2003, a partir de este año, la práctica educativa se caracterizó por su aporte social que pone de relieve las insuficiencias y los fallos de la educación, esta reforma ha sido notificada y marcada por la sugerencia de unas técnicas y procedimientos de enseñanza, y también los nuevos planes de curriculum que sean en conforme a las nuevas concepciones y alternativas pedagógicas como por ejemplo: la enseñanza por objetivo y la enseñanza por competencias, luego más tarde en 2007, el sistema educativo argelino conoció otra reforma que ha sido efectuada para poner el verdadero estatuto del profesor, de hecho no se considera unicamente como la fuente del saber sino como un guía, orientador del saber.

1.1. Contextualización de la problemática

Frente a estas variadas reformas en el campo educativo argelino, sin embargo, según nuestra experiencia profesional en dicho campo, hemos constatado de que a pesar de esta gama de reformas, el profesor sigue adoptando una metodología tradicional que no corresponde ni a las necesidades tampoco a los intereses de los alumnos, y también ignora totalmente el uso de las nuevas estrategias y destrezas para la buena transición del saber, por eso, enfrentamos a la existencia de una evidencia fuerte de los dos fenómenos amenazadores que son: el fracaso escolar y el suspenso de los alumnos sobre todo en la escuela primaria, por eso, hemos abordado este tema para llevar a cabo nuestra investigación empírica, por su puesto, intentaremos buscar soluciones y respuestas a la problemática planteada en este aspecto.

La transformación educativa en el contexto social argelino, dio lugar a la existencia de una nueva concepción pedagógica, en la cual, el profesor adquirió un nuevo perfil en su quehacer educativo, se consideró como un orientador del saber, sin embargo, esta nueva misión del profesor en su aula queda absurda por no haber tenido una buena formación pedagógica, es obvio que el saber pedagógico englobaliza las diferentes alternativas pedagógicas que se interesan por el desarrollo de las habilidades cognitivas y la adquisición de nuevas conductas adaptadas al avance tecnológico, y las nuevas aportaciones de las ciencias de educación, que ella misma

reconoce las diferenciaciones horizontales y verticales del alumnado en la misma situación educativa.

En efecto, hemos reflexionado a cerca de esta realidad existente en el campo educativo argelino, a través de la realización de esta investigación empírica, focalizando nuestra reflexión en buscar una nueva alternativa pedagógica más eficaz y fácil de aplicar en este contexto, poniendo de relieve la selección de una gama de estrategias y técnicas para recoger datos e informaciones con toda fiabilidad y de rigor científico.

Nuestro propósito está focalizado mucho más en descubrir los fallos del sistema educativo argelino, como el desequilibrio que existe entre la metodología de enseñanza adoptada y la formación pedagógica del profesorado, intentando explicar el porqué del bajo rendimiento de los alumnos en las escuelas primarias argelinas buscando explicaciones desde la perspectiva cognitiva y social.

1.1.1. Perspectiva cognitiva

Nos referimos a proponer una nueva alternativa pedagógica que es: la pedagogía de mediación, nos parece eficaz y fácil para aplicar según los estudios teóricos realizados previamente en la primera parte de nuestra investigación, si concebimos esta pedagogía desde la perspectiva cognitiva, basándonos sobre la teoría de la modificabilidad del profesor R. Feuerstein, como hemos señalado anteriormente en el capítulo teórico nº 2, su teoría consiste en entender primero la estructura mental del alumnado, y luego tener la capacidad de modificarla según los factores y las circunstancias que le rodean, porque cognitivamente, no existe un alumno más inteligente que otro, sino existe un alumno que sabe modificar los factores de su contexto para sus propios fines de aprendizaje, por eso, la cuestión está en cómo el profesor debe ser un mediador en forma de ayudar a sus alumnos en desarrollar sus capacidades cognitivas y metacognitivas.

A través de los elementos fundamentales que forman parte la estructura principal de la teoría de modificabilidad, pasando por el programa de enriquecimiento instrumental PEI, que se basa sobre el mapa cognitivo MC, este último representa los factores implicados en la realización de cualquier acto mental. En este contexto, el perfil de profesor mediador está en función cómo transformar todos los factores a

favor de un aprendizaje significativo mucho más eficaz, de manera que participa en entender su estructura mental y luego buscar estrategias de mediación para conectarlos con sus actos mentales, todo eso, se alude a lo que nos propone el profesor R. Feuerstein como experiencia de aprendizaje mediado EAM, esta última determina el papel profesional del profesor mediador en su situación educativa.

La situación educativa que nos referimos, en la cual encontramos a unos alumnos con problemas o dificultades de aprendizaje, es decir, son alumnos con disfunciones producidas a la hora de realizar cualquier acto mental, pues, el profesor R. Feuerstein desarrolló su programa llamado: el PEI, para dar cuenta a un aprendizaje significativo y al mismo tiempo crear un proceso constante de interacción entre el profesor mediador y el alumno que tiene problema en su proceso de aprendizaje, este programa permite una corrección de aquellas llamadas: funciones cognitivas básicas deficientes FCD, que hayan podido detectar en cualquier situación educativa.

Cuando hablamos del paradigma mediacional PM, entendemos las propuestas psicopedagógicas que responden de primer grado a los problemas que obstaculizan el proceso de aprendizaje como acto mental, pues, desde la perspectiva cognitiva, este paradigma comprende mejor el funcionamiento y la construcción de la mente del alumno como por ejemplo: el procesamiento de la información, el recuerdo y el olvido como conceptos relacionados al acto mental humano.

Ahora bien, intentamos explicar todo esto, a través de un análisis interpretativo de algunas deficiencias producidas en el proceso de aprendizaje:

- **Análisis de una deficiencia producida en la fase de la entrada «input»**

Cuando el alumno percibe la información, se debe recibir una estimulación de acuerdo con los parámetros de simplicidad que puede enfocar su atención para captar todo tipo de la información a través de los sentidos o receptores sensoriales, en este caso, la disfunción cognitiva consiste en un conocimiento pobre de los datos de la información, pues, esta deficiencia implica percibir los estímulos de forma incompleta y sin detalles, así que, la falta de la claridad lleva al alumno a definiciones imprecisas y confusas.

La intervención del profesor mediador se orienta hacia las fuentes que ocasionan este tipo de percepción confusa, es decir, en primer lugar, el mediador ha de orientar la percepción del alumno mediante la definición precisa de los objetivos, en segundo lugar, los estímulos han de presentarse en diferentes modalidades, en tercer lugar, se invita al alumno a analizar la tarea con detenimiento.

- **Análisis de una disfunción de exploración sistemática que es la impulsividad**

La impulsividad es una disfunción cognitiva consiste en una incapacidad para tratar la información de forma sistemática y planificada, esta disfunción cognitiva es fácil de detectar a través de la observación.

Este tipo de aprendizaje resulta un nivel de deficiencia intelectual, presenta una impulsividad y desorganización o falta de control o de atención, en el acto mental, el alumno responde sin autoregulación o atención previa, lo que produce el fallo en la resolución del problema, también puede ser la incapacidad en planificar la información y tratarla de una forma sistemática.

El perfil del profesor mediador se nota en una situación similar, es decir, cuando su alumno se detecta con un problema de aprendizaje impulsivo, pues, intenta dar pistas para llegar a la solución del problema, o debe usar unas estrategias pedagógicas que aportan la regulación de la conducta verbal, diciendo al alumno de no responder de forma precipitada. Así que, la acción mediadora se enfoca más en establecer unos ritmos diferenciales de tiempo en los cuales el alumno impulsivo trabaje sus actividades lentamente, intentando analizar todos los datos y fuentes de la información.

1.1.2. Perspectiva social

La teoría de Lev Vygotsky llamada: la teoría de la actividad social, se refiere principalmente al desarrollo de la competencia social explicada como una habilidad adaptativa, la teoría vygotsquiana interpreta el entorno social y psicológico como un factor que participa de manera directa en el desarrollo del proceso de aprendizaje del alumno, las personas que interactúan socialmente con estos alumnos de manera significativa son agentes sociales en función de mediadores.

Se puede decir que, Vygotsky no ha sido el pionero en abordar el tema de la mediación en el campo socioeducativo, sino, se considera como uno de los autores sobresalientes que dieron lugar al término mediación como palabra clave en sus investigaciones, la obra vygotsquina propone la acción mediadora del profesor, que se refiere a los siguientes paradigmas, empezamos por la paradoja de aprendizaje PA, es una forma de red de nociones conectadas en el sistema mental del alumno, se aparece primero en el desarrollo cultural y social del niño desde el nivel interpsicológico, y luego al nivel individual intrapsicológico, donde demuestra el desarrollo de las funciones superiores que están originadas por las relaciones reales establecidas entre los individuos sociales.

En cualquier situación educativa, el profesor desempeña el papel de un agente social, sirve en estimular la conexión en la red de nociones, a través de su intervención en el sistema de comprensión del alumno, para entender mejor la paradoja de aprendizaje, citamos un ejemplo de un niño con problema o dificultad de lectura, esta dificultad llamada: la dislexia, se define por una decodificación o comprensión literal, como habilidad básica implica el uso de una asociación directa entre las palabras y su significado, a través de fases de intermedio, en lo que se representan las correspondencias entre letras y sonido, la lectura es una capacidad compleja que comprende muchos procesos que son la decodificación, la comprensión literal, comprensión inferencial, y el control de la comprensión, por tanto, se puede provocar un problema en cualquier proceso por separado o en una combinación de ellos, si en nuestra situación educativa, se encuentra a un alumno con la dificultad de la dislexia, en este caso, el profesor como mediador intenta coordinar las letras o alfabetos cuando el lector que sea el alumno empieza a leer, ayudándole a conectar

todos los procesos implicados en la lectura como acto mental asociado, esto, es una forma de acción mediadora ejercida por parte de un profesor mediador en su aula.

Citamos a otra acción mediadora que se alude a lo que se denomina por la teoría de la actividad social: la zona del desarrollo próximo ZDP, es una posibilidad de ayuda para explicar cómo se produce el aprendizaje social y participativo, sin embargo, este tipo de ayuda recomendaría una capacitación específica por parte de un agente social, cuando el alumno está bloqueado en cualquier fase de aprendizaje, es decir, un alumno con problema o dificultad de aprendizaje necesita una intervención inmediata por otra persona más potenciadora, que puede ser su profesor o su compañero de clase, así que, cualquier forma de intervención mediadora sirve para resolver problemas de aprendizaje o sobrepasar dificultades, se interpreta por una acción mediadora explicada por su aplicación en el aula como estrategia o técnica pedagógica usada en el aula.

Según la teoría vigotskiana, el alumno nunca aprende de manera aislada, tiene siempre que estar asociado con otro agente social que le ofrece ayuda, que sea de manera directa o indirecta, en desarrollar socialmente sus habilidades cognitivas; por un lado, la obra vyotskiana ha sido escrita en ruso original, por eso, su interpretación o traducción a otra lengua ha sido difícil por parte de los investigadores de la psicología cognitiva, lo que, resulta difícil captar las verdaderas concepciones de la mediación educativa según Vygotsky, por otro lado, los investigadores han criticado la obra vyotskiana por haber carecido mucho de práctica, o sea actividades que se refieren a la acción mediadora ejercida por parte del profesor en el aula, pues, esto ha sido la razón por no haber dedicado muchas páginas de nuestra práctica al análisis de actividades de la mediación desde la perspectiva social.

2. Técnicas e instrumentos de recogida de datos

La fase de aprendizaje de un alumno cuando está escolarizado en la escuela primaria, sobre todo en el quinto curso primaria, se considera como una fase transicional, porque este alumno debe presentarse a un examen al final del curso como evaluación sumativa, entonces, se siente frustrado por tomar una responsabilidad de su éxito o fracaso escolar, aunque todas las teorías de la psicología cognitiva niega totalmente el hecho de culpar a un niño por su rendimiento escolar, por esta razón, los investigadores de la psicología cognitiva, incluso los psicoeducadores fomentan sus estudios hacia la buena formación pedagógica del profesorado, es por esta razón, nosotros hemos focalizado nuestra investigación empírica en una escuela primaria argelina, especialmente en la clase del quinto curso primaria, con el fin de recoger datos e informaciones sobre el tema del fracaso escolar y el suspenso de los alumnos, y a la vez descubrir las causas que tal vez nos expliquen el bajo rendimiento escolar.

Para llevar mejor a cabo nuestra investigación en terreno, hemos basado sobre el uso de algunas técnicas e instrumentos para recoger datos fiables, aunque existe un amplio muestrario de formas de registrar la evidencia empírica, cada instrumento está construido para un fin específico y se utilice, debe proporcionar datos que sean generalizables, los instrumentos de medición en ciencias educativas son la clave del proceso de investigación, que metodología científica busca obtener datos empíricos que se interpretan como aparatos que deberían proporcionar medidas generalizables, de estas técnicas, citamos que según nuestro parecer, son más fiables y frecuentes que hemos aplicado en nuestra investigación cualitativa que son los siguientes:

2.1. Observación

En primer lugar, hemos asistido durante un cierto tiempo casi seis meses, en las dos clases del quinto curso primaria de la escuela en Mesra provincia de Mostaganem, fijándonos más en la observación no participativa en la metodología de enseñanza de los profesores adoptada en el desarrollo de las clases, y también, observando las conductas y los comportamientos de los alumnos en situación educativa.

✓ Descripción de la clase A

En cuanto a la descripción de la metodología de la profesora de la clase A, es una profesora un poco mayor, de cuarenta años de edad, es un poco antipática, parece muy seria y cevera en su trabajo, poco dinámica en su aula, de carácter muy fuerte, se nota a través de sus reacciones con sus alumnos, sobre todo cuando cometen errores, adopta una metodología tradicional en el desarrollo de su clase, caracterizada por la escasez del uso de las estrategias pedagógicas, aunque es sabido de que éstos que repercuten positivamente en la buena transmisión del saber, tales como: el acercamiento pedagógico, el dinamismo en el aula,...tampoco se interesa por el estado sociofamiliar de sus alumnos, su metodología carece mucho de los refuerzos positivos tales como: perfecto, muy bien.... Durante nuestra asistencia en las primeras clases, la profesora intentó ser una buena profesora, en el sentido no gritó, se comportó muy bien con sus alumnos, tratándoles perfectamente, sin embargo, más tarde, se acostumbró en ser espontánea en su aula, cogiendo el hábito de nuestra presencia en el aula, a tal punto de castigar a los alumnos cuando cometen errores en las respuestas, insultándoles y despreciándoles en palabras como: idiotas, burros,...esto ha sido la razón fuerte por interrogar únicamente a los buenos alumnos que estaban sentados en las primera filas.

En cuanto a las conductas de los alumnos de esta clase, parecen menos activos excepto el líder de la clase, lo que hemos notado que existe unos alumnos que parecen pasivos, no participan, no se interesan de la clase, son menos motivados, mientras que otros parecen marginados, se notan durante todo el tiempo pensativos, no se reaccionan cuando la profesora se les interrogan, lo que me llamó la atención ha sido un comportamiento de otros alumnos muy charlantes y perturbadores, se meten en todo, impulsivos en sus respuestas, les faltan la atención a la hora de la explicación de la lección.

✓ Descripción de la clase B

La descripción metodológica de la profesora de la clase B, es una profesora joven parece que tiene 28 años, simpática, dinámica, le gusta enseñar, intenta cada vez mejorar su práctica docente, adopta la metodología de enseñanza el enfoque por competencias, explicándonos la razón por adoptar esta metodología por ser una metodología que favorece el aprendizaje autónomo del alumno, ella reconoció las diferentes competencias de los alumnos, usa algunas estrategias pedagógicas en su aula, con el fin de favorecer la buena asimilación del saber, de modo alguno, utiliza los refuerzos positivos, para ella, son esenciales en la motivación intrínseca de los alumnos, que pueden servir también como estímulos de un aprendizaje eficaz, sin embargo, ignora totalmente las nuevas alternativas pedagógicas surgidas que pueden ayudarle en la buena transmisión del conocimiento, también no tiene ni idea sobre las nuevas aportaciones de las ciencias de educación, incluso la psicología cognitiva, esta profesora no dedica ni un tiempo para consultar documentaciones sobre el desarrollo del proceso: enseñanza/aprendizaje,...todo eso, lo hemos recogido a través de nuestra entrevista espontánea que hemos realizado con ella cuando ha sido posible.

En cuanto a los alumnos de esta clase, son dinámicos, activos, realizan las actividades en pareja o grupo, les gustan a su profesora, se nota una participación conjunta, es decir, casi de toda la clase, excepto a unos alumnos que eran suspendidos, no les gustan interaccionar con ella, parecen que son alumnos con problemas o dificultades de aprendizaje por haber estado bajo el rendimiento escolar.

Nuestra atención se focalizó más en las conductas de estos alumnos, preguntándoles sobre el estado sociofamiliar, encuestándoles sobre los problemas o fallos que tienen en su proceso de aprendizaje, tal vez, eso sería el caso de transformar a estos alumnos en verdaderos informantes de nuestra investigación cualitativa.

2.2. Entrevista

La entrevista se define por la forma que tiene el investigador un sentimiento intuitivo para saber algo de alguien, se considera como un instrumento más utilizado para registrar informaciones , nosotros hemos entrevistado especialmente a las madres de los alumnos designados en las clases A y B, sobre sus conductas y acomportamientos observables que pueden ser detectados como alumnos con problemas o dificultades de aprendizaje, así que sería posible confirmar nuestro sentimiento intuitivo, la forma de entrevistar a las madres ha sido de manera no estructurada, es una forma registrarada o grabada auditivamente por razones de confidencias.

La entrevista no estructurada es una forma de acceder a las informaciones sobre las conductas y hábitos comportamentales de los alumnos fuera del contexto escolar, efectivamente hemos obtenido datos fiables sobre el estado sociofamiliar de aquellos alumnos a través de la realización de este tipo de técnica. Al margen del uso de este tipo de entrevista, hemos conseguido realizar otro tipo de entrevista que es la entrevista espontánea, es una forma de recoger datos de manera espontaneamente con mucha objetividad, por ejemplo: preguntar a los alumnos en forma de discusión espontánea para que se sienten cómodos y menos estresados al contestar a nuestras interrogaciones.

2.3.Cuestionario

El cuestionario como una forma de preguntar a los sujetos, por los datos que nos interesan tener respuestas a cerca a nuestra problemática planteada, siguiendo unos procedimientos en forma de una encuesta, el cuestionaro se considera como un instrumento para recoger informaciones sobre el tema subrayado , en efecto, hemos elaborado un cuestionario que contiene diez preguntas cerradas, semicerradas, y abiertas, con el fin de obtener datos bajo unos objetivos específicos bien determinados. Como nuestro tema subrayado se refiere al fracaso escolar y el suspenso del alumnado en el contexto educativo, pues, ha sido un buen referente para cuestionar a los profesores de la escuela primaria (vease anexo nº 2), y luego, éstos han sido analizados e interpretados según las variables de análisis tales como: la edad, el sexo, la experiencia profesional, el diploma obtenido..., lo pertinente el el cuestionaro es que hemos conseguido objetivo específico para cada pregunta.

2.4. Test cognitivo psicométrico

Generalmente, en las investigaciones científicas los autores no creen tanto a la fiabilidad de los test, sin embargo, cuando hablamos de la validez científica, reconocemos el resultado fiable de la realización del test, que responde a las variables de estímulo el que hemos realizado para medir el control de un grupo de alumnos casi diez casos, pues ha sido un test cognitivo psicométrico en forma de una tarea o actividad de treinta minutos (30mn), con el fin de experimentar la percepción visual, y la comprensión lectora de los alumnos y también el autocontrol y la atención de aquellos alumnos detectados previamente con dificultades o problemas de aprendizaje.

Nuestro propósito, a través de la realización de este test cognitivo psicométrico en el aula, ha sido para hacer un buen diagnóstico del problema o dificultad de dichos alumnos (vease anexo nº 4).

Todas aquellas técnicas o instrumentos usados en nuestra investigación, se consideran como corpus de fiabilidad y validez científica, basándonos en su análisis en las variables que por ello, pretendemos medir informaciones según nuestra metodología seleccionada en la parte práctica.

3. Metodología etnográfica

En nuestra presente investigación, hemos intentado adoptar una metodología que puede embarcar los distintos metos de investigación en ciencias de investigación, a través de aplicar todas las técnicas de recogida de datos, para llevarnos a un conocimiento educativo, que no es sólo un punto de partida comunicado al docente desde el sistema científico, sino también un punto de llegada que todo profesional de la educación debe fijarse como meta en tanto profesional de la educación, de todo ello se deduce la importancia que tiene para otros profesionales disponer de un amplio conocimiento teórico y metodológico que les permita analizar y valorar las situaciones educativas y las actuaciones pedagógicas con rigor y profesionalidad.

En el campo educativo existe varias modalidades y nuevas perspectivas de investigación cualitativa, que se usan ampliamente los investigadores que se interesan de las conductas y de los hábitos excepcionales de los sujetos, la metodología de investigación cualitativa se basa en su esencia sobre el análisis y la descripción de todo lo que es observable en cualquier contexto, incluso el contexto educativo, por ello, para llevar mejor a cabo nuestra misión práctica, hemos elegido una metodología cualitativa propiamente antropológica, sin embargo, que es la metodología etnográfica, nuestra elección a dicha metodología debido a dos razones, la primera razón por ser una metodología basada sobre el análisis y la descripción de todo lo que es observable, la segunda razón por haber sido introducida recientemente en el campo educativo llamada la metodología etnoeducativa, todo eso se consigue a través de las técnicas que hemos usado para recoger informaciones a cerca de nuestro tema de investigación.

La metodología cualitativa educativa pretende mejorar la calidad de los procesos educativos y ayudar a los educadores en la reflexión sobre la práctica educativa. La investigación influye decisivamente en la innovación pedagógica, didáctica y curricular. El desarrollo de este tipo de investigación en cualquier país coincide con la reforma educativa.

Esta metodología, constituye un diseño de investigación particularmente apropiado para el estudio de un caso o situación con cierta intensidad en un período de tiempo corto y se caracteriza por prestar especial atención a cuestiones específicas.

3.1. Diseño etnográfico

El diseño es parte integrante de cualquier tipo de investigación educativa, se refiere a la estructura o al plan de pasos de coherencia o los procesos de investigación cualitativa, por eso, hemos elaborado un diseño etnográfico que contiene cuatro etapas que son las siguientes:

- ✓ Fase preparatoria: se alude a la fase previa introductoria que el etnógrafo debe preparar antes de determinar las técnicas para acceder a la información, para nuestro caso, he,os realizado realizar espontáneas con informantes ajenos.
- ✓ Fase reflexiva: se refiere a la gama de reflexiones que debe hacer el investigador para conseguir al acceso real al escenario de la investigación, para nuestro caso, hemos reflexionado en buscar posibilidades para tener el permiso de acceso a la escuela primaria.(vease anexo n° 1)
- ✓ Fase analítica: por la cual , el etnógrafo pretende analizar todos los datos recogidos mediante el uso de las diferentes técnicas o instrumentos de la recogida de informaciones, interpretándolos por su puesto a través de las variables de análisis.
- ✓ Fase informativa: es la fase donde el etnógrafo ha conseguido ya informaciones fiables sobre su tema de investigación.

3.2. Características de la etnografía

Aunque la etnografía es un método cualitativo, sin embargo, se caracteriza por lo siguiente:

1. Tiene un carácter fenomenológico: con este tipo de investigación el investigador puede obtener un conocimiento interno de la vida social dado, que supone describir e interpretar los fenómenos sociales desde la perspectiva de los participantes del contexto social; como ha sido nuestro caso, que es el contexto educativo, hemos descrito conductas y comportamientos tanto de los profesores como de los alumnos para llegar a interpretar el fenómeno del fracaso escolar en la sociedad argelina.

1. La investigación etnográfica es holística y naturalista porque se refiere a un estudio etnográfico recoge una visión global del ámbito social estudiado desde distintos puntos de vista: un punto de vista interno (el de los miembros del grupo) y una perspectiva externa (la interpretación del propio investigador). Describe los fenómenos de manera global en sus contextos naturales, aceptando el escenario complejo que encuentra y la totalidad como elementos básicos.
2. La investigación etnográfica también tiene un carácter inductivo; Se basa en la experiencia y la exploración de primera mano sobre un escenario social, a través de la observación participante como principal estrategia para obtener información. A partir de aquí se van generando categorías conceptuales y se descubren regularidades y asociaciones entre los fenómenos observados que permiten establecer modelos, hipótesis y posibles teorías explicativas de la realidad objeto de estudio.
3. La investigación etnográfica usa la vía inductiva porque se apoya en las evidencias para sus concepciones y teorías y en la empatía y habilidad general del investigador para estudiar otras culturas, bien que los datos aparecen contextualizados. Las observaciones se sitúan dentro de una perspectiva más amplia. El investigador forma parte del mundo que estudia y es afectado por él. La influencia mutua ya dinámica del etnógrafo y el campo de investigación sobre cada uno es referida como flexibilidad, es libre de juicios de valor. El etnógrafo evita emitir juicios de valor sobre las observaciones.

3.3. Fases de la etnografía

En la metodología etnográfica no se trata solo de observar, hay que interpretar, no se debe olvidar que no se estudia variables aisladas sino realidades y hay que adaptarse al carácter cambiante de estas realidades.

El proceso de la etnografía debe ser flexible, no quiere decir que sea caótico. Si debe adaptarse será por motivos que parten del objeto de estudio que, al quedar reflejado, nos dará también respuestas.

Se puede decir que dos características del estudio etnográfico son de carácter minimalista y flexible. No existe caracteres de la complejidad y el grado de esteticidad o todo lo contrario lo aportará la realidad estudiada tal como es. No se puede saber cuáles son las variaciones ni el transcurso que va a suceder en la investigación, por lo que el investigador debe estar preparado y ser consciente de las dificultades y ventajas de esta metodología.

Dentro de los diferentes caracteres que se han explicado antes, son los nuevos enfoques en dicha metodología, cada vez más cualitativos, dieron pie a cuestionarse el funcionamiento interno, al ambiente interno, también la etnografía no es una simple técnica sino una estrategia metodológica que permite obtener información empírica en el espacio en donde se desenvuelven los acontecimientos estudiados, “documentar lo no documentado”, permitiendo así una elaboración cualitativa del contexto escolar estudiado; sus resultados en un texto que describe densamente la especificidad del lugar.

Este paradigma alternativo no acepta la separación de los individuos del contexto en el cual se realizan sus vidas y, por tanto, sus comportamientos, tampoco ignora el punto de vista de los sujetos investigados, de sus interpretaciones de las condiciones que deciden sus conductas, y de los resultados tal y como ellos mismos los perciben.

Para ello, es preciso llevar a cabo, durante largos períodos de tiempo, una observación directa en el aula del quehacer docente cotidiano que permita la recogida de minuciosos registros y la realización de entrevistas, revisión de materiales y registros de audio y vídeo. Tras esto, el resultado que se obtendrá plasma una gran “fotografía” del proceso estudiado que, junto a referentes teóricos, ayudan a explicar los procesos de la práctica escolar estudiada

A través de la etnografía educativa, no se estudian los supuestos, se estudian las características concretas, esto cuando la etnografía utiliza un modelo metodológico cíclico, contrario al patrón lineal empleado por otras disciplinas de las Ciencias Sociales. Los procedimientos etnográficos tienden a superponerse y ocurrir simultáneamente. La información recolectada y las teorías emergentes se usan para reorientar la recolección de la nueva información. El trabajo de campo es la característica distintiva de la metodología etnográfica.

4. Evaluación de la etnografía

Es sabido que la metodología etnográfica es una metodología cualitativa que se basa sobre la interpretación y la descripción de los fenómenos observables, nuestra investigación etnográfica realizada en el ámbito escolar argelino, ha sido un poco difícil para aplicar, de hecho, hemos enfrentado a diferentes obstáculos: en primer lugar, hemos encontrado dificultades para acceder el escenario etnográfico como nos demuestra la primera parte, que es la preparatoria, en segundo lugar, la determinación de la técnica de la entrevista espontánea con los informantes, pues, muchos de ellos impiden darnos la información, y si se nos dan incorrecta y con mucha prudencia, las informaciones que hemos cogido a través de la realización de este tipo de técnica ha sido de carácter cambiante según los factores y las circunstancias del contexto etnográfico, en tercer lugar, realizar la técnica de la entrevista estructurada con las madres cuyos hijos son alumnos con problemas o dificultades de aprendizaje, ha sido al principio imposible de realizar, y eso, por razones de confianza, en cuarto lugar, las conductas y comportamientos de los alumnos han sido cambiantes y variados, lo que nos resultó difícil detectar y luego diagnosticar a nuestros informantes considerados como muestra de base en nuestra investigación empírica, usando únicamente la técnica de la observación no participativa como la primera fase de inducción en la investigación científica.

La investigación etnoeducativa tiene caracter flexible e interpretativo, por eso, hemos interpretado todos los fenómenos observados, con objetividad, con el fin de conseguir obtener resultados fiables y de validez científica. Grosso modo, la etnografía como metodología aplicada en el campo educativo, es bien considerada y de gran importancia, salvo, que el etnógrafo debe respetar sus fases y aprovechar de sus características para tratar su tema de investigación con una cierta fiabilidad y credibilidad en cuanto a las informaciones.

Conclusión

Como hemos visto en el anterior capítulo, hay mucha diversidad de fuentes y orientaciones en la perspectiva cualitativa que ha originado una gran variedad metodológica, variedad de interrogantes y formas de afrontar a nuestra problemática, mientras que la coexistencia de múltiples métodos de investigación distintos entre sí, y a veces con elementos comunes en cuanto comparten una concepción epistemológica de subjetividad e interpretación de los fenómenos sociales, es la causa que nos deja escoger casi todas las técnicas de la recogida de datos, aunque nos resulta difícil planificar una tarea con métodos cualitativos por distintos motivos, pero es necesario decir que, las técnicas y procedimientos que actualmente se aplican en investigaciones educativas, incluso en la etnográfica de corte cualitativo adquieren su pleno sentido, cuando se comprenden las bases conceptuales que orientan las distintas perspectivas, en el siguiente capítulo, aplicaremos casi todas las técnicas de la recogida de datos usadas en la investigación etnográfica dentro del contexto escolar, así que, a través de este capítulo, hemos llegado a descubrir un nuevo método aplicado recientemente en el contexto escolar llamado: *etnoeducativo*, aunque muy pocos estudios realizados mediante este método, pero a nosotros nos interesa constatar los resultados obtenidos a través de la aplicación de este método.

Segundo Capítulo

Investigación etnográfica educativa

Introducción

En este capítulo, ponemos en práctica todo lo se debe al capítulo anterior, poniendo de relieve los aspectos metodológicos para realizar la práctica de la investigación educativa, aunque las metodologías de la investigación en ciencias de educación se diferencian de perspectiva y de rasgos fundamentales para cada método, pero nuestra focalización ha buscado unametodología adecuada que está al alcance de las representaciones de la perspectiva etnográfica que corresponde al diseño en que agrupa conocimientos y aportaciones para el interés de la temática de la investigación.

Según el contexto es muy apropiado determinar acciones de práctica en el marco escolar, siguiendo etapas de la investigación etnográfica en un centro educativo (escuela primaria); para conseguir fines globales, realizar objetivos específicos mediante esta investigación etnográfica en el ámbito escolar. Para llevar a cabo esta metodología de investigación, hemos encontrado dificultades y obstáculos muy específicos , primero por las propiedades que se caracterizan este tipo de metodología y segundo por razones de confidencia.

1. Metodología etnográfica

Es sabido que la investigación cualitativa se considera como una investigación que se basa fundamentalmente en su desarrollo sobre una descripción ; incluso la etnográfica ; ella también favorece en su metodología; la descripción detallada de las personas; comportamientos observables; todo lo que se puede describir o analizar mediante criterios de credibilidad que equivale al sentido de la validez interna; sin embargo se focaliza más al estudio de las acciones humanas en la sociedad; usando la interpretación de los procesos sociales incluso los procesos educativos.

La investigación etnográfica se concreta en la realidad desde enfoque cualitativo, este tipo de métodos son aquellos que deberían ser la observación participante, la investigación naturalista, la entrevista sociológica y la biografía. Por medio de esta metodología intentamos satisfacer nuestra curiosidad en aportar explicaciones y proponer soluciones a las variables que se van a clasificar y estudiar mediante la aplicación de las técnicas que se van a comprobar en situaciones determinadas.

Para la realización de esta metodología en el campo de estudio, es necesario definir el marco conceptual de la investigación cualitativa que se reconoce como un avance metodológico de gran importancia que se ha producido en gran interés por este tema, a partir de lo que se dice: la forma santa de la teoría es la acción, desde la dimensión de la práctica, es necesario conceptualizar la etnografía como una forma de investigación social, una escuela, una familia, una clase, un claustro de profesores.² Son algunos ejemplos de unidades sociales educativas, que pueden describirse etnográficamente sobre la base de unidad social, se ha clasificado la etnografía en un continuo que va desde el marco de la etnografía, cuyas unidades de análisis es la sociedad compleja, hasta la micro etnografía interesada por una situación social dada.

En primer lugar, como característica fundamental de la etnografía educativa, es el requerimiento de la observación directa pero sin dar mayor importancia a los instrumentos usados, sistema de codificación, aparatos de registro, o técnicas que sean utilizados, la primera obligación del etnógrafo es permanecer donde la acción tiene lugar y de tal forma que su presencia modifique lo menos posible tal acción.

En segundo lugar, el etnógrafo debe pasar el tiempo suficiente en el escenario (contexto o situación de la investigación) aunque no existe una norma rígida que nos indique que el tiempo de permanencia en el escenario, lo importante en la implicación de la metodología etnográfica, que se consiste durante el tiempo que permita el investigador ver lo que sucede en repetidas ocasiones descubriendo por lo tanto significativos se pueden conseguir tras el periodo de observación.

En tercer lugar, en una buena etnografía educativa la necesidad de gran volumen de datos registrados, el papel del observador será fundamental recogiendo todo tipo de información a través de notas, utilizando recursos tecnológicos disponibles en la actualidad tales como: audios y videos, películas, fotografías..., entonces, se trata de una metodología donde describe y reconstruye escenario, las características que definen la metodología etnográfica educativa se puede concretar en los siguientes puntos:

- 1- Es holística: describe los fenómenos nos de manera global dentro de un contexto original.
- 2- Es naturalista: utiliza la inducción, se apoya en la evidencia para sus concepciones teóricas.
- 3- Es fenomenológica: los significados se estudian desde el punto de vista de los agentes sociales.
- 4- Está libre de juicios de valor, el investigador que utiliza la etnografía educativa, evita hacer juicios de valor sobre lo que observa.

El objetivo de la etnografía educativa es aportar datos descriptivos de los contextos educativos, actividades, creencias de los participantes en los escenarios educativos, describir las complejas perspectivas y actividades del profesorado y alumnos, para obtener explicaciones y describir patrones de comportamiento para analizar el centro educativo como un sistema dinámico de relaciones sociales.

Figura nº 1 Pasos del procesoetnográfico

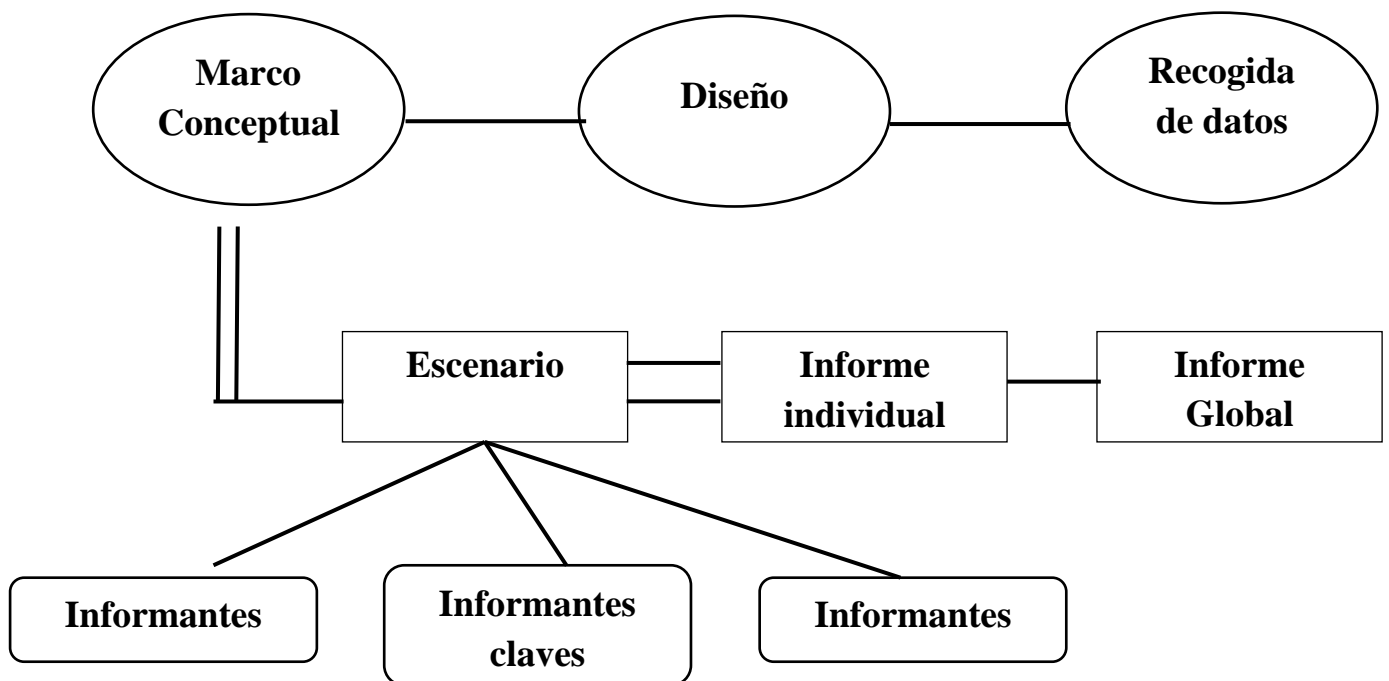


Figura referenciada en la obra de: Alonso Tapia, J (1995), orientación educativa, teoría, evaluación e intervención, Madrid, síntesis p: 368.

Esta figura demuestra los pasos que el investigador etnógrafo debe seguir; cada paso determina una fase de recoger información; o describe un aspecto etnográfico; que aporta unas explicaciones para el desarrollo de la metodología de investigación etnográfica.

1.1. Selección del diseño

El diseño en una investigación etnográfica se alude a una gama de preguntas que el etnógrafo se planteó previamente antes de realizar su investigación; tales como: ¿qué lo que tengo que estudiar?; ¿qué método sea más adecuado para contestar a mis preguntas?; ¿qué técnicas debo usar para recoger datos que corresponden a mi cuestiones indispensables?..

Estas series de preguntas designan el diseño en forma de planing de encuesta, que se consideran como punto de partida de una etnografía educativa, según Leon y Montero: «lo verdaderamente imprescindible como punto de partida de una etnografía, es formular una buena pregunta, determinar los objetivos de la investigación y elegir bien el ámbito de la misma »¹

Se puede decir que, el diseño es el proceso de cualquier investigación etnográfica que debe ser flexible, que sean sus motivos, y los objetivos de la investigación reflejan por lo tanto en las respuestas, Este tipo de metodología exige dos características esenciales para obtener resultados (respuestas) de la realidad estudiada.

En primer grado, el carácter flexible, que son alternaciones de posibilidades de respuestas a las preguntas planteadas anteriormente, hasta que se experimente mediante técnicas e instrumentos de información, en segundo grado, se exige un carácter minimalista, se refiere a una exactitud y un alto grado de esteticidad de todo lo que aportará dicha realidad estudiada, sin saber las variaciones o transcurso que van a suceder en la investigación.

Por lo tanto el investigador debe estar preparado y ser consciente de las dificultades y ventajas de esta metodología; dicha metodología de investigación etnográfica como se sabe, es una metodología de investigación cualitativa, es una estrategia que permite obtener informaciones empíricas en el espacio.

¹Gistina Barbolla Diaz, (2010), « investigación etnográfica» Metodología de investigación educativa en Editorial Especial, 3era edición, Volumen nº5, p: 65.

Nuestro diseño que corresponde a este tipo de metodología, está relacionado con la situación educativa, como ámbito o espacio de la investigación, en el cual se plantean muchísimas preguntas de reflexión relevantes a la realidad educativa, iniciarse una investigación etnográfica a partir de cuestiones planteadas, empezando por el objetivo principal de la investigación, que puede ser el resultado de esta investigación entera, luego, hacer una serie de preguntas específicas, tales como: ¿cuándo aplicamos técnicas y estrategias de esta metodología?, ¿sólo tenemos que aplicarlas sin cambiar el ámbito real?, ¿qué alternaciones posibles podemos hacer?, ¿cómo aprovechamos de los datos adquiridos?, estas preguntas y otras más nos han facilitado el camino y nos han ayudado a trazar el diseño para aplicar esta metodología en nuestra investigación, en cuanto al contexto escolar, está ya estudiado, donde los comportamientos de los individuos (alumnos y profesores) están controlados por el etnógrafo y de las interpretaciones y los resultados tal y como los perciben.

1.2. Observación no participante

Como primer paso, ha sido la observación durante largos períodos de tiempo, se refiere a una observación directa no participativa (sin la intervención del etnógrafo) en el aula, primero, del quehacer educativo del docente y luego los comportamientos y las conductas de los alumnos, con el fin de detectar y luego diagnosticar con los alumnos con problemas o dificultades de aprendizaje.

Cuando se observa el proceso estudiado (objeto de estudio) se aplica instrumentos para recoger datos y las informaciones tales como: fotografías, registros de audio y videos...todo esto explica los procesos de la práctica escolar estudiada. A través de la aplicación de la metodología etnográfica educativa, se destacan características concretas, así se facilitará la obtención de resultados empíricos.

Por la observación, se entiende una serie de técnicas muy diversas, que pretenden describir y obtener información de los alumnos, a partir de unas interpretaciones de sus comportamientos, interacciones en el aula. Nuestra observación se ha efectuado durante un largo tiempo (casi seis meses), para conocer el escenario de la investigación, y hacer un contacto con los sujetos que colaboran en esta investigación (profesores y alumnos), que luego se transformarán en informantes.

La observación no participativa se refiere a una observación directa sin ninguna intervención para proteger la originalidad del ámbito (el aula), que se caracteriza por:

a- Ser intencional: es decir, hay que empezar por designar previamente lo que va a observar y a quien se observará, y las condiciones en la que ocurrirá la observación y las interacciones, y comportamientos que se deben registrarse.

Nuestra observación ha sido intencional por haber definido nuestro objetivo de la investigación, y precisar lo que se observan como interacciones, conductas, actitudes de los alumnos, y analizar la metodología de enseñanza del profesor, interpretar los pasos y las secuencias del desarrollo de la clase.

b- Ser estructurada: la observación debe ser estructurada, es decir, vinculada anteriormente por teorías e hipótesis de investigación, en el sentido de que las relaciones establecidas entre los sujetos (investigador -alumno- profesor) están representadas por las hipótesis y preguntas planteadas sobre el proceso estudiado.

c- La observación también debe ser controlada en el sentido de ser objetiva y comprobable, para lo cual, se aplicarán técnicas y procedimientos lo más objetivos posibles, a fin de garantizar la fiabilidad y la validez de los datos obtenidos.

Así que, la observación en este marco puede tener una finalidad exploratoria, aportando datos complementarios, se considera como la primera técnica para la recogida de información, y obtener descripciones exactas de la situación estudiada.

Existe una gran variedad de tipos de observación, entre las técnicas de registro de datos e instrumentos de observación más habituales, por ello, el objeto del registro anecdótico se trata de un test, por eso, la neuropsicología diferencia por no es la conducta sino el comportamiento observado como elemento constructivo de la conducta, resulta cierto interés al investigador para conocer los factores de tipo biológico (neurológico, glandular, muscular) intervienen como factores de la interacción conductual.

Aclaremos este primer punto por una prueba de evaluación neuropsicológica,² para medir el comportamiento de los alumnos mediante un test psicométrico que

² Elaboración nuestra de un test cognitivo psicométrico basándonos en la siguiente referencia : BELTRAN Francisco Javier (2012) programa de entrenamiento en habilidades metacognitivas para maestros de niños hiperactivos , grupo Albor coh division editorial, México p : 23.

constituye esencialmente una medida objetiva y tipificada de una muestra de comportamiento.

Normalmente tras la observación no participativa se hacen tests psicométricos para los niños de conductas observables, para evaluar psicoeducativamente elementos que provienen estas dificultades tales como: inteligencia, operaciones mentales... mediante instrumentos que se usan en laboratorios.

Durante el período que hemos asistido alas clases del quinto curso primario en la escuela, hemos hecho una descripción detallada de los alumnos y de la profesora, y del aula, también como escenario del proceso de investigación.

a- El aula(escenario):es un aula grande con pizarra y mesas y sillas para dos personas, limpia, decorada de imágenes y fotos hasta carteles de expresiones escritas por los alumnos, es un escenario muy favorable para el proceso: enseñanza/aprendizaje.

b- Los alumnos: los alumnos de las dos clases A y B son casi de la misma edad entre (10-13 años), de sexo femenino y masculino casi igual, llevan babis de color azul, para los chicos, y de color rosa para las chicas, son dinámicos, activos, atentos, pero de caracteres personalesdiferentes, esa diferencia se nota en el comportamiento de cada uno.

c- Los profesores: la profesora de la clase A es una mujer de 40 años edad, casada sin niños, ejerce la práctica docencia hace veinte años, tiene licenciatura en ciencias electrónicas, y diploma de formación de profesores, adopta una metodología de enseñanza: el enfoque por competencias, se apoya en el desarrollo de la clase mediante la participación de los alumnos, explica en voz alta, hasta parece gritar inconscientemente, para enfatizar nuevos conceptos de lengua, o reglas gramaticales, de mirada muy fijada al líder de la clase , reacciona de manera agresiva con los alumnos, cuando contestan incorrectamente, es menos atenta en su observación de algunos alumnos, es decir, casi no domina bien su clase.

Mientras la profesora de la clase B es una mujer menos joven que la primera, casada y madre de dos niños, licenciada en derecho, tiene una experiencia profesional casi de 07 años, simpática, adopta el enfoque por competencias en el desarrollo de su clase, menos atenta con los alumnos sentados en el fondo de la clase, y poco observadora y muy tranquila en sus reacciones en el aula.

2. Determinación de las técnicas

El etnógrafo debe determinar sus técnicas de la investigación etnográfica; se refieren a aquellas estrategias e instrumentos que concretizan los datos y las informaciones de manera directa, como los registros de las observaciones y las entrevistas, como observaciones podemos mencionar la no participante, en la que el investigador o el etnógrafo observa pero no se relaciona con el objeto de estudio, aunque su presencia es necesaria en el escenario (ámbito de investigación), pero sin pretender ninguna intervención que sea directa o indirecta, y por otro lado, tenemos la observación participante en el cual el etnógrafo colabora de forma activa y así podría recoger datos e informaciones necesarias para la investigación, el objetivo que se pretende conseguir con esta última, es describir a los grupos sociales (los alumnos) y describir también a las escenas escolares (aulas), todo esto a través de la convivencia y la experiencia.

El investigador a demás de observar, también tiene que preguntar y examinar mediante entrevistas pueden ser informales, en profundidad son estructuradas, individuales o en grupo, generalmente las entrevistas en las investigaciones etnográficas comprenden una serie de conversaciones espontáneas e informales, esto dificulta la diferenciación entre lo que puede ser una entrevista de una observación participante, esta nos ocurre con las entrevistas formales que se realizaran luego con los padres, en definitiva, tanto para las entrevistas como la observación participante, el etnógrafo debe tener en cuenta a:

- El contexto: se define en nuestra investigación etnográficamente por el escenario que sea conocido o desconocido, se refiere al ámbito escolar escuela primaria que se llama: «Mansour Bendheiba El Katroussi»(ver anexo nº 3), y particularmente al aula, donde se dan clases de árabe académico para alumnos del quinto curso primario.

El escenario se debe al contexto social, dentro de una comunidad casi rural se llama: Mesra, es un pueblo que se aleja del centro de Mostaganem de 13 km, donde el modo de vida de la gente es un poco difícil; son gente de mentalidad cerrada y conservadora y menos civilizada.

La necesidad de crear una relación de comunicación con la gente que participa en esta investigación ha sido un poco difícil, únicamente con la gente quien tiene un nivel intelectual tal como: el director de la escuela primaria, los profesores, los alumnos (nivel de comprensión) y menos comunicación con la gente analfabeta (padres de los alumnos)

En cuanto a la creación de relaciones con las madres del grupo en la situación estudiada, ha sido menos difícil, esto incluye dentro de la personalidad misma del investigador. Otro punto que se debe tomar en cuenta, es saber cómo podría sacar informaciones y datos para el interés de la investigación aunque sean de manera informal y espontánea.

Nuestra selección de las técnicas ha sido de manera precisa según el tema y el marco conceptual de la investigación, o sea designar previamente los objetivos de la encuesta mediante la aplicación de las distintas estrategias y modalidades, a lo largo del estudio etnográfico y las posibilidades que existen.

Hemos intentado aplicar muchas técnicas desde la primera fase de la investigación etnográfica, como punto de partida, han sido las preguntas de búsqueda y luego los dos tipos de la observación, que sea participativa y no participativa, la descripción previa del contexto, y luego respetar el seguimiento estructural y el orden científico de la investigación etnoeducativa, respetando las normas de principio de la gente participante tal como: el registro no visual de las entrevistas con los padres, a la hora de realizar las entrevistas no estructurales, el rechazo total de la toma de fotos de los profesores o grabarles audiovisualmente a sus sesiones de práctica-docencia, el investigador también tiene que respetar las ideas y los puntos de vistas de los profesores de mayor experiencia profesional en la enseñanza educativa, y valorar sus metodologías de enseñanza aunque no corresponden a las nuevas aportaciones de las ciencias de educación, todo esto, aunque se consideran como obstáculos que repercuten negativamente sobre la científicidad y fiabilidad de la investigación etnográfica.

2.1. Entrevistas no estructurada

La entrevista en la investigación etnográfica es fundamental en la recogida de datos, La entrevista como técnica para recoger información, fue dirigida a los padres de los alumnos de rendimiento escolar inferior, especialmente a las madres por razón, de que la madre en nuestra sociedad acompaña a su hijo más que el padre en todas las fases de su desarrollo incluso el proceso de aprendizaje escolar, a demás, la madre se ocupa más del comportamiento de su hijo dentro y fuera de casa, conoce más sus conductas habituales y no habituales hasta sus secretos psicológicos de su vida privada.

Se trata entonces de una entrevista auditiva por haber tenido dificultad para registrarla audiovisualmente, se refiere a una entrevista no estructurada, es decir se adivina las preguntas del entrevistador al escuchar a las respuestas del entrevistado, nuestra entrevista contiene casi siete preguntas precisas en árabe coloquial y cada pregunta corresponde a unos objetivos bien determinados.(véase anexo nº 09).

Preguntas:

Pregunta nº1: ¿tu hijo le gusta estudiar o hacer esfuerzos?

Pregunta nº 2: ¿tu hijo se queja de la profesora o de sus compañeros de clase?

Pregunta nº 3: ¿Has notado algún comportamiento extraño de tu hijo?

Pregunta nº 4: ¿cuándo le mandas a hacer compras, compra todo lo que le pide?

Pregunta nº5: ¿tu hijo ve la televisión durante horas sin moverse?

Pregunta nº 6: cuando le preguntas ¿qué quieres ser en el futuro? ¿qué te contesta?

Pregunta nº 7: ¿tu hijo hace los deberes en casa con ayuda o sin ayuda?, y ¿cómo los hace?

Todas estas preguntas que hemos planteado para descubrir perfiles que en el aula no hemos podido notar, es una entrevista para detectar el ámbito sociofamiliar del alumnado, y sus preferencias y sus comportamientos fuera del aula, es decir, en casa, que se considera como lugar de libertad para expresar sus ideas y comportarse de manera espontánea y sin control de la profesora.

El uso de cualquier estrategia a la hora de registrarse la voz de las madres hablando de sus hijos espontáneamente sin saber nada del registro.

2.2. Cuestionario

El cuestionario se define como instrumento para recoger datos, se dirige principalmente al grupo investigado, contiene una serie de preguntas de diferentes tipos de preguntas cerradas (respuestas por sí o no), preguntas semicerradas (el investigador propone posibilidades de respuesta), preguntas abiertas (se da la libertad para expresarse) y generalmente son preguntas de opinión o de puntode vista.

Nuestro cuestionario de investigación fue dirigido a un grupo de profesores de la escuela primaria, contiene diez preguntas mezcladas (cerradas, semicerradas, abiertas), y cada pregunta se refiere a un objetivo específico integrado en el objetivo global de investigación.(Véase anexo 02).

Pregunta nº1: ¿le gusta enseñar?

Objetivo: Esta pregunta introductoria, muy importante en el proceso educativo y para ejercer la práctica-docencia y el quehacer sagrado, de manera que, hay que querer esta profesión digna.

Pregunta nº 2: ¿cuál es la metodología de enseñanza adoptada?

Objetivo: esta pregunta se define bajo un objetivo, que es descubrir la metodología usada en el desarrollo de la clase y las estrategias de enseñanza utilizadas para cada profesor.

Pregunta nº 3: ¿cómo es la interacción docente -discente en el aula?

Objetivo: a través de esta pregunta queremos saber y determinar la relación pedagógica entre profesor-alumno y su interacción con los alumnos

Pregunta nº 4: ¿qué tipo de estrategias usas para la buena transmisión del saber?

Objetivo: esta pregunta tiene relación complementaria a la pregunta anterior, de manera que existe unos alumnos que no interaccionan en el aula, esta pregunta nos permite descubrir la formación pedagógica del docente.

Pregunta nº 5: en el caso de que haya un déficit de asimilación por parte de los alumnos, ¿cómo actúas?, y ¿por qué?

Objetivo: a través de esta pregunta podemos saber la actuación del profesor en el aula frente a una situación determinada y el porqué justifica la consciencia de su actuación.

Pregunta nº 6: ¿cómo define estos conceptos básicos en las ciencias de educación?:

Motivación- diferencias individuales- objetividad y subjetividad- preferencias.

Objetivo: esta pregunta repercute el nivel de sabiduría o de deficiencia de conceptos básicos relevantes a las ciencias de educación, que indican el nivel de formación del profesorado.

Pregunta nº 7: ¿a su parecer, cuál es el papel del profesor en el aula y como tiene que ser?

Objetivo: esta pregunta es clave en la medida de que responda al papel que juega el profesor como protagonista y representa su competencia del profesorado.

Pregunta nº 8: cita tres caracteres que el profesor debe tener (caracteres personales)

Objetivo: esta pregunta alude al lado psicológico, didáctico y pedagógico del profesor

Pregunta nº 9: ¿es posible que el profesor puede desconectar de sus problemas sociales, familiares y económicos a la hora de ejercer su quehacer educativo?

Objetivo: esta pregunta alude a la influencia de lo social, económico, político en el estar del profesor a la hora de desarrollar su clase.

Pregunta nº 10: En el caso de tener alumnos con dificultades o problemas de aprendizaje, ¿cómo reaccionas? y ¿por qué?

Esta pregunta da la posibilidad de descubrir si el profesor da cuenta a este caso en su situación educativa y al mismo tiempo le permite proponer soluciones o estrategias de intervención frente a esta situación.

Objetivo: esta pregunta también nos ha permitido descubrir el propio perfil del docente, y su metodología adoptada que es la metodología tradicional por razones de ignorancia de medios de intervención psicopedagógica o de orientación educativa.

El hecho de sugerir estrategias pedagógicas para sobrepasar problemas de aprendizaje para algunos alumnos o tratar a dificultades de aprendizaje encontrados en situaciones educativas, sus contestaciones han sido las siguientes: reexplicar la lección, aconsejar al alumno a concentrarse más, dar al aprendiz muchos ejercicios para hacer en casa...

Estas sugerencias se interpretan por lo mero que sabe el profesor sobre las diferentes dificultades de aprendizaje, para él no existe y si existe se interpreta, según él por echar la culpa al alumno por no hacer esfuerzo, ser holgazán, no quiere estudiar, esta generación es tonta, etc.

3. Escenario de investigación

Se puede decir que, el escenario en la investigación etnográfica principalmente educativa es el contexto socio escolar donde se integran las personas, donde sus comportamientos, interacciones y los objetos allí están presentes, el investigador o el etnógrafo debe tener el acceso al escenario en el que se estudian los miembros de y las situaciones concretas que quiere investigar, es evidente que el etnógrafo encuentra obstáculos a la hora de acceder al escenario.

La selección del escenario se realiza de forma intencionada y ha de estar de acuerdo con el objetivo fundamental de la investigación, una vez que se ha elegido el escenario, el etnógrafo ha de acceder a ello, para lo cual tiene que establecer una serie de estrategias de entrada, el escenario elegido para la investigación etnográfica puede ser:

- Escenario muy conocido por el investigador: este tipo de escenarios es fácil a acceder, por haber tenido una idea sobre este contexto y tener el contacto directo con los miembros del escenario (que sea contexto personal o profesional).
- Escenario totalmente desconocido: este tipo de escenario es desconocido para el investigador que debe tener un acuerdo previo para accederlo, se puede encontrar obstáculos a la hora de accederlo.
- Escenario abierto y accesible: este escenario está abierto de manera global para todas las personas incluso los investigadores y etnógrafos.
- Escenario cerrado: es un tipo de escenario que se impide o rechaza cualquier

tentativa de acceso para los investigadores, sin embargo se puede realizar un acceso indirecto (de lejos).

Generalmente en las investigaciones etnográficas, el acceso al escenario suele ser problema sobre todo en los ámbitos formales o privados en los que se establecen unos límites muy marcados, y los cuales suelen estar vigilados por porteros, son personas que autorizan o no el acceso debido a su posición jerárquica. Por lo tanto para hacerlo más fácil, los investigadores suelen explicar la intención, los objetivos y las aportaciones del estudio como estrategia abierta, o tener una autorización formal (escrita y sellada por un organismo o una institución), para que sea todo oficial, aunque a veces se tiene suerte al tener una persona introductora y comprensiva que avala el proyecto y está de acuerdo con su realización.

El acceso generalmente se suele iniciar a través de un contacto previo con algún miembro destacado, este contacto puede ser formal, es decir, un miembro elegido por un canal oficial o puede ser informal, es decir, un amigo personal que puede introducirse en el escenario.

El escenario del ámbito escolar se pide para accederlo una presentación formal y contacto previo con el director de la escuela, al inicio aunque hemos intentado explicar nuestra intención y el objetivo primordial de la investigación educativa no hemos tenido el acuerdo por parte del director, nos ha exigido que sea una autorización oficial sellada por parte de la institución o organismo de pertenencia.(Véase anexo 01).

La escuela donde hemos realizado el estudio etnográfico de las situaciones educativas, es la escuela primaria: Ben dhaiba Mansour El mesbah -Mesra- wilaya de Mostaganem., la elección de este escenario ha sido por motivo de cercanía, (está cerca de casa) y por haber tenido un contacto personal, sin embargo fue un escenario totalmente desconocido, por esta razón su acceso ha sido formal y oficial, después de trabar muchos contactos previos con el director de la escuela, nos ha permitido el acceso libre en cualquier momento.

Las personas introducidas en este escenario (escuela primaria) incluso las clases de primaria, son las maestras o profesoras de árabe para el nivel del quinto curso, ellas nos ha facilitado el estudio etnográfico en sus clases y nos han colaborado hasta la última fase de nuestra investigación.

Desde el principio, hemos empezado a conocer este escenario y hacer el contacto y las entrevistas espontáneas con las personas para poder sacar lo máximo de datos e informaciones.

3.1. Observación participante

A demás de realizar una observación no participante en las dos clases A y B, hemos realizado una observación participante a través de examinar y preguntar a unos participantes de la investigación.

a- Alumnos: para hacer un contacto con estos informantes, hemos preguntado a estos alumnos y sin la presencia de las profesoras sobre sus profesores, sus problemas de aprendizaje, problemas familiares, modos de castigos, obstáculos de estudio...

Los alumnos de clase A no han sido sinceros por razones de tener miedo o de simpatía contestando a nuestras preguntas por: «tenemos miedo de ella, nos castiga, nos pega,...», mientras las contestas a las preguntas sociales han sido muy sinceros, tras esta entrevista con los alumnos, hemos llegado a señalar dos casos socialmente pobres y carecen de afección por ser huérfanos de madre.

En cuanto a las preguntas de los problemas de aprendizaje los de nivel inferior explican el fracaso por la culpa de la profesora diciendo: «ella explica mal», «¡tenemos miedo de ella si decimos que no está claro!», «en casa, nadie nos explica otra vez o nos ayuda». «Los padres son analfabetos, y nosotros somos los mayores hijos de la familia».

Cuando hemos preguntado a la profesora de la clase A sobre el rendimiento escolar, y el fracaso de algunos, sus problemas de aprendizaje, sus problemas socio familiares,...nos han contestado de manera banal diciendo en pocas palabras: «ellos no querían estudiar, no hacen ningún esfuerzo,..», así contestan sin tener en cuenta a localizar el fallo o el problema de aprendizaje de cada uno, se interpreta para ella por una indiferencia total de los alumnos.

Al preguntarles sobre el ámbito socio familiar de algunos alumnos, nos ha contestado por: « ¡no sabemos, y no nos importa saber! ».

2.2. Determinación de informantes

El acceso al escenario lleva consigo el hecho de que el etnógrafo ya tiene los contactos con los sujetos que participan en la situación que se quiere estudiar, en cuanto a la selección de las personas que facilitan al investigador sacar información necesaria para comprender el significado, y las actuaciones que se desarrollan en determinado contexto, unas características claramente diferenciadoras, este proceso se basa como otros enfoques de investigación en el supuesto, de que todos los miembros del ámbito escolar tienen el mismo valor como fuentes de información, por tanto la elección de algunos de ellos no es mera cuestión de azar, sino se refiere al grado de interés de las informaciones destacadas de estos miembros, los informantes considerados en una investigación etnográfica se eligen porque cumplen ciertos requisitos a otros que en el mismo contexto educativo, lo que se cuestiona es la idea misma del ámbito, se diferencia por la diferenciación de las `personas introducidas en la investigación etnográfica.

La selección de los informantes tiene en la investigación etnográfica incluso la educativa un carácter dinámico, es decir, un proceso de selección de informantes no se interrumpe, sino se continua a lo largo de toda la investigación, valiéndose los datos recogidos de estas personas según las variables de la investigación que son los atributos de las informaciones (tipo de información) , que requiere el investigador , junto con el que aporta hace de este tipo de informantes en la investigación.

Efectivamente, en cualquier estudio etnográfico, los informantes, participantes son sujetos de investigación resultan elementos imprescindibles, ellos aportan la mayor parte de la información primaria sobre el problema de investigación, son las personas a quienes con más frecuencia se observa, pregunta, examina, solicita información por escrito u oralmente, se pide documentos que permite al investigador comprender el problema y realizar las oportunas interpretaciones.

De este grupo de sujetos destaca una figura en particular, que desempeña un papel clave en cualquier investigación, nos referimos a los informantes -clave o personas que tienen acceso a la información más importante de las situaciones estudiadas, son grupos educativos con capacidad para conminar conocimientos y lo que es muy importante es la voluntad de cooperación.

Los participantes de nuestra investigación después de haber sido seleccionados como informantes de nuestra investigación se dividen en dos tipos: participantes e informantes clave, los informantes son aquellas profesoras y los padres, mientras que los informantes clave son los alumnos que tienen problemas o dificultades de aprendizaje o alumnos con deficiencias cognitivas que se seleccionan como muestra de nuestra investigación etnoeducativa.

Como hemos señalado anteriormente que la selección de los informantes no se refiere a una mera cuestión de azar, sino mediante estrategias de recogida de información tal como: las entrevistas espontáneas, son preguntitas dirigidas a todas las personas que se encuentran dentro del escenario etnográfico, y luego se hace la selección según la eficacia y el interés del informante y sus aportaciones para el contenido de la investigación.

Hemos realizado este contacto directo previamente con la población del ámbito escolar (director, secretaria, profesores,...), para luego seleccionar los informantes válidos que pueden participar directa o indirectamente en nuestra investigación etnoeducativa.

Hemos elegido las profesoras del ámbito escolar mediante estrategias de recogida de información que es el cuestionario y luego los alumnos mediante un test de evaluación, las entrevistas con los padres, todo esto ha sido según las variables y el objeto de estudio de la investigación.

2.3. Selección de la muestra

Trás nuestra asistencia regularía en las clases de árabe del nivel quinto curso primaria, hemos llegado a la fase que nos permite seleccionar la muestra según el objetivo de la investigación , esta fase parece importante para cualquier investigación etnoeducativa , porque es un poco difícil elegir informantes claves que se transforman en muestra definitiva sobre aquella, se basa la validez y la credibilidad de esta investigación, en cuanto a la selección de la muestra hemos señalado anteriormente los criterios que son variables para seleccionar la muestra.

Nuestra variable se arranca principalmente a partir de la problemática, es decir, son personas que se caracterizan por los criterios para examinar nuestra pregunta problematizadora, o sea, son alumnos con problemas o dificultades de aprendizaje que han sido seleccionado según el rendimiento escolar y sus comportamientos que se reflejan en sus conductas, y por su puesto con la colaboración de los profesores que enseñan a estos alumnos desde tiempo.

Entonces, después de seleccionar la muestra las dos clases A y B, mediante test diagnóstico cognitivo, (Véase anexo 04), hemos intentado clasificar integrándoles dentro de dos grupos o categorías de alumnos:

a- Alumnos de categoría A:

Son aquellos alumnos que tienen dificultades de aprendizaje o sea alumnos con funciones cognitivas deficientes FCD, es decir, son alumnos que tienen fallos en la estructura mental , o en el proceso cognitivo de las operaciones mentales, la cognición (ciencia que estudia el proceso mental de las personas), y la vida afectiva(psicología son inseparables), no puede pasarse por alto la importancia que los factores afectivo motivacionales tal como: la motivación intrínseca, la curiosidad, la autoconfianza,.. tienen en los procesos cognitivos.

En esta categoría existen varios tipos de las dificultades de aprendizaje, que hemos constatado dentro de las dos clases, pero ha sido imposible detectarlas todas sino hemos señalado las dificultades marcadas por la mayoría , hemos agrupado los alumnos que tienen dificultades de aprendizaje y otros tienen problemas de aprendizaje.

El primer grupo son alumnos con dificultad de déficit de atención con hiperactividad, este grupo contiene seis alumnos de veinte es decir, 06/20.

b- Alumnos de categoría B:

Mientras la categoría B contiene alumnos con problemas de aprendizaje de menos gravedad y generalmente estos alumnos se quejan de problemas psicológicos y sociales que cognitivos como por ejemplo: problemas de la memorización, la autoestima, autoconfianza,...y así como señalado anteriormente que la vida psicológica afectiva de los alumnos repercute positiva o negativamente sobre lo cognitivo y así influye directamente sobre el rendimiento escolar. Este grupo contiene catorce alumnos de veinte, es decir, 14/20 mezclados de sexo femenino y masculino.

4. Recogida de datos

El proceso etnográfico cumple su objetivo por el análisis y la interpretación de todo lo observado, en una investigación etnográfica aunque observar todo es imposible, pero se logra mediante la descripción de los detalles o bien tener la atención a las señales que indican nuevas relaciones significativas, estas señales se vuelven interpretables.

El análisis de los datos comienza en el mismo momento que termina el episodio de recoger todas las informaciones necesarias, podemos repasar los datos y reflexionar sobre su posible significado y completar el proceso de búsqueda interpretativa.

A lo largo de todo el proceso etnográfico se complementa a los datos a través del uso de medios auxiliares para poder tener bastante corpus de información, grabaciones, fotografías, diarios,...sobre la realidad estudiada, el resultado de este proceso es tener un banco de datos compuesto por notas, las llamadas notas de campo.

Cuando el etnógrafo conoce suficientemente la realidad sobre el objeto de estudio y no necesita incorporar otros datos que aportan otras informaciones, intenta hacer esfuerzo de analizar todo como primera fase de las principales aportaciones del estudio.

3.1. Análisis e interpretaciones del cuestionario

El cuestionario que hemos elaborado como es sabido fue dirigido a los profesores de la escuela primaria, cada uno ha contestado a las diez preguntas del cuestionario teniendo en cuenta a darnos informaciones que nosotros nos sirve como criterios o variables de análisis tales como: la edad, experiencia profesional, sexo, diplomas, situación familiar,..etc.

1. Análisis del cuestionario de la docente n °1

Es una profesora licenciada en ciencias electrónicas, tiene cuarenta y dos años, ejerce la practica docencia hace casi quince años, casada sin niños, tiene otro diploma de formación de formadores, enseña el nivel quinto curso.

Sus contestaciones a las preguntas del cuestionario de la siguiente manera:

Sí, me gusta enseñar.

El enfoque por competencia como su metodología de enseñanza sin explicar el porqué, tiene una interacción en su aula de 100/100, y las otras preguntas nos ha contestado de manera teórica abstracta sin precisar las estrategias usadas en una situación con problema o dificultad de aprendizaje, en cuanto a sus conocimientos que posee sobre las definiciones de algunos conceptos relevantes alas ciencias de educación, no ha contestado, eso se interpreta por no tener ninguna idea sobre estos conceptos básicos.

2. Análisis del cuestionario de la docente n°2

Es una profesora joven de edad veinticinco años, soltera, con poca experiencia profesional de dos años nada mas, enseña el nivel del segundo curso primaria, licenciada en lengua árabe, no ha tenido ninguna formación del profesorado.

Sus contestaciones han sido más o menos aceptables pero sin ninguna explicación precisa a algunas preguntas, su metodología de enseñanza adoptada es el enfoque por competencias porque esta exigido en el manual escolar, tiene idea básica sobre los conceptos básicos de las ciencias de educación , en cuanto al caso de tener a alumnos con dificultades o problemas de aprendizaje en una situación educativa, ha intentado proponer algunas estrategias para la mejor transmisión del saber, como por ejemplo:

simplificar, facilitar,..Para ella el profesor tiene que caracterizarse por tener personalidad fuerte y sabe dominar su clase.

Mientras como tiene que actuar y reaccionar frente a situaciones educativas difíciles, diciendo: «hay que reflexionar», esto significa que el docente sabe que tiene que reflexionar pero ignora el cómo hacerlo.

3. Análisis del cuestionario del docente nº 3

Es un profesor mayor tiene cincuenta y dos de edad, no tiene diploma de bachillerato, tiene bastante experiencia profesional para ser considerado como formador de formadores , padre de tres niños, enseña al nivel de quinto curso, su metodología de enseñanza es el enfoque por competencias que permite buscar y adquirir nuevos conocimientos para compartirlos con los alumnos. Para el, el profesor tiene que desarrollar su clase dividiéndola en tres fases:

- a- Fase introductora: repasar los requisitos de los alumnos
- b- Fase de elaboración: descubrir nuevos conocimientos
- c- Fase final: evaluar los conocimientos adquiridos

En cuanto de tener a alumnos que no asimilan la explicación del docente, el docente tiene que descubrir los fallos para recuperar lo que necesita el alumno en sesiones de recate o de recuperación. Si los alumnos tienen dificultades o problemas de aprendizaje, el docente está obligado a cambiar su estilo de enseñanza es decir su metodología y dar muchas actividades y ejercicios de aplicación en casa.

Nos parece que este profesor con toda la experiencia profesional que tiene en la práctica docencia no llega a darse cuenta de los fallos psicopedagógicos que se puede guiar la vida del futuro del alumnado.

4. Análisis del cuestionario del docente n°4

Es un profesor joven de treinta años de edad, tiene experiencia profesional de cuatro años, soltero, le gusta enseñar, licenciado en ciencias de comunicación e información, su metodología de enseñanza adoptada es el enfoque por competencias por haber considerado que el alumno es el protagonista del saber a demás, el docente usa diferentes estrategias y técnicas para la buena transmisión del saber con el uso de los recursos y soportes didácticos disponibles.

El docente está obligado a explicar y recapitular la lección en el aula, apoyándose en ilustrar sus ideas mediante ejemplos de la vida cotidiana para acercar más a la realidad que rodea el alumno. El docente ahora se considera como guía, orientador, facilitador,...etc, sus reacciones frente a cualquier dificultad de aprendizaje es obligar a los alumnos de preparar sus lecciones en casa anteriormente, para él, los padres tienen que controlar la vida estudiantil de sus alumnos exigiéndoles a realizar sus deberes en casa.

Nos parece que este profesor con poca experiencia que tiene en la práctica docencia, y con los conocimientos que posee sobre su profesión, carece de lo práctico y aplicable en el aula y eso por causa de no haber tenido ninguna formación pedagógica.

5. Análisis del cuestionario de la docente n°5

Es una profesora que enseña el nivel de quinto curso primaria, madre de dos niños, tiene experiencia de catorce años, licenciada en derecho, no le gusta enseñar, quería ser una abogada.

Su metodología de enseñanza es el enfoque por competencias, no ha contestado a todas las preguntas del cuestionario, puede ser por una indiferencia suya o por ignorancia, salvo a algunas preguntas como la pregunta de los caracteres personales del docente, para ella, el docente tiene que tener mucha paciencia y simpatía con los niños, En cuanto a la pregunta de los alumnos con dificultades y problemas de aprendizaje encontrados en situaciones educativas, para ella, el docente tiene que dar a esta elite de alumnos muchos ejercicios de practica en el aula y en casa, al mismo

tiempo los alumnos tienen que hacer muchos esfuerzos en paralelo para sobrepasar sus problemas de aprendizaje.

Esta profesora no es una profesora reflexiva es decir, que reflexiona sobre su propia práctica y nunca autoevalúa, así que ejerce esta profesión por razones financieras sin cumplir su deber de ser responsable frente a cada alumno, es una profesora inconsciente de su quehacer educativo.

6. Análisis del cuestionario de la docente n°6

Es una profesora que enseña al nivel quinto curso de primaria, tiene experiencia más de veinte años, casada y madre de cuatro niños, su metodología de enseñanza es el enfoque comunicativo en la transmisión del saber mediante el uso de recursos y soportes didácticos disponibles, para ella, el docente tiene que ser caracterizado por una personalidad fuerte y la toma de decisiones y tener un nivel elevado de conocimientos, en cuanto a las soluciones propuestas son: simplificar las preguntas y reformularlas, dar ejemplos concretos para aclarar más los nuevos conceptos, el uso de imágenes para ilustrar más situaciones de aprendizaje.

El profesor se considera como guía, organizador y evaluador en el aula, se puede superar todas las dificultades y solucionar los problemas de aprendizaje de los alumnos mediante la terapia educativa, es decir, detectar los fallos de los alumnos de rendimiento escolar inferior y luego se prepara y se organiza sesiones de recuperación que sea en grupo o individualmente.

Existe muchas estrategias pedagógicas para la transmisión del saber tales como: reformular las preguntas de manera sencilla, hacer muchas interrogaciones en el aula (interrogar a los alumnos con problemas de aprendizaje). Estas contestaciones nos parecen lógicas, pero se focalizan desde el punto de vista mucho más didáctico que psicopedagógico.

7. Análisis del cuestionario del docente n°7

Es un profesor de nivel bastante elevado de conocimientos, tiene experiencia más de quince años, le gusta enseñar, su sueño es ser un director de escuela primaria en el futuro, su metodología de enseñanza es el enfoque por competencias, pero él no está de acuerdo en adoptar este tipo de metodología en el desarrollo de sus clases, para él, esta metodología no corresponde a nuestro contexto educativo.

Tiene más o menos muchas nociones de las ciencias de educación, incluso los conceptos básicos relativos a la educación, sus propuestas para solucionar problemas de aprendizaje de los alumnos depende del problema o dificultad, el docente intenta buscar remedios para resolver los problemas encontrados en su situación educativa, primero descubre los fallos y las carencias de los alumnos en su proceso de aprendizaje, luego intenta descubrir estrategias de enseñanza, si no llega a lo que desea, en este caso, los alumnos tienen que estar en un aula especial para que no haya ningún retraso en el desarrollo del programa de enseñanza.

Todo lo que ha dicho este profesor se interpreta por el hecho de tener ideas creativas y realidades que corresponden a nuestro entorno educativo, pero sin saber aplicar estas ideas, este profesor tiene conocimientos suficientes para una metodología deseable.

8. Análisis del cuestionario de la docente n°8

Esta profesora enseña al nivel de cuarto curso de primaria, no nos ha dado su edad tampoco su experiencia profesional, sus contestaciones a las preguntas del cuestionario casi igual que la docente n° 6.

En cuanto a las definiciones de los conceptos relativos a las ciencias de educación, ha contestado de manera enciclopédica (suponemos el uso del diccionario) así que la interpretación de este cuestionario no con mucha objetividad es inválida, por no haber tenido criterios de análisis, o sea suponemos que sus contestaciones están copiadas de otro cuestionario, entonces, no tenemos criterios válidos para analizar este cuestionario porque las preguntas no son personales.

9. Análisis del cuestionario del docente n° 9

Es una profesora que enseña a alumnos de segundo curso primaria, madre de tres niños, tiene experiencia de diez años, le gusta enseñar y educar, su metodología de enseñanza es el enfoque por competencias, para ella, el buen momento para la transmisión del conocimiento es cuando el alumno está concentrado, para realizar la buena práctica docente pedagógicamente tenemos que estimular bien el alumnado, la estimulación es la primera etapa para empezar nuestra lección.

Siempre en la misma situación educativa existe alumnos de distintos niveles de comprensión, eso se traduce por las diferencias de capacidades entre ellos, pues, cada alumno tiene su propia capacidad que le permite asimilar la lección.

Para ella, el profesor en el aula tiene que saber diferenciar de las estrategias de enseñanza mediante ejercicios de aplicación y la corrección en el aula.

Este profesor carece de muchas informaciones pedagógicas en la transmisión del saber, como por ejemplo: en vez proponer estrategias o destrezas pedagógicas, nos propone para mejorar la capacidad del alumno la aplicación de ejercicios y actividades.

10. Análisis del cuestionario del docente n° 10

Este último es una profesora de cuarenta años de edad, tiene bastante experiencia profesional en la educación, enseña a alumnos de tercer curso primaria, es una madre de dos niños, su metodología de enseñanza es el enfoque por competencias, que le permite descubrir las habilidades del alumnado, para ella, esta metodología es eficaz por haber siempre tenido una reacción positiva en el aula.

Unas de las esenciales estrategias para la transmisión del saber es el repaso diario de los conocimientos previos en cada sesión, para ella, empezar el desarrollo de la clase a partir de las preguntas sobre los requisitos de manera regularía.

Para ella, cualquier profesor está influido por algunos factores de su vida cotidiana y eso se repercute negativamente en su personalidad como educador y por lo tanto en su modo de ser y estar, mientras que el docente ser un buen educador primero y luego ser un buen profesor.

Según su punto de vista, las dificultades de aprendizaje no se pueden detectar durante nuestra práctica docente, aunque se detecta no tenemos remedios para solucionar o por lo menos no tenemos medios para descubrir estas dificultades en el aula, esto no significa que el profesor se queda como un agente pasivo en su aula, sino intenta crear un ambiente favorable para el proceso de aprendizaje.

Este profesor nos contradice hablando oras de no tener medios y oras se habla de la actividad del profesor en el aula, su metodología de enseñanza es un poco rara o no existe didácticamente, es un estilo de enseñanza nada más.

3.2. Análisis e interpretaciones de las entrevistas

Con frecuencia los investigadores de campo obtienen su información entrevistando a informantes cualificados de la comunidad que quieren estudiar, para ello practican entrevistas que pueden ser desde una conversación informal espontánea hasta sesiones organizadas (véase anexo nº 9).

1. Análisis de la entrevista nº1

La madre del alumno Toufahi Adel, es una ama de casa, madre de ocho hijos, Adel es el hijo mediano entre cinco chicas y tres chicos, es un poco mayor, analfabeta, pero le interesa que su hijo apruebe, no da ningún interés a los comportamientos de su hijo en casa, porque lleva el mayor tiempo jugando fuera con sus compañeros, es una mujer con mucha responsabilidad para mantener a su familia económicamente sin dedicar su tiempo para ocuparse por los estudios de su hijo, que ninguno de sus hijos ha conseguido su carrera estudiantil.

2. Análisis de la entrevista nº2

La segunda mujer de la entrevista, es una madre de cinco hijos, Fadia es la hija menor, es ama de casa, tiene un nivel intelectual básico, le parece que su hija es inteligente pero no estudia bien, por su parte ignora los motivos que explican sus incapacidades aunque su hija intenta hacer esfuerzos individuales en casa, le molesta el tratamiento de la profesora a su hija por haber insultándola cada vez por razones banales. Para ella, su hija necesita ayuda para superar sus problemas de aprendizaje

3. Análisis de la entrevista n°3

Es una madre de cuatro hijos, Marwa es la hija mayor, le ayuda en los quehaceres de casa y educar a sus hermanos, ella es una cosedora, no da tiempo para ocuparse más de la vida estudiantil de sus hijos, para ella, no le interesa que su hija apruebe o no, sin saber los motivos de su fracaso escolar, tiene la idea de que su hija ha fracasado dos veces en el mismo nivel y esto es suficiente para juzgar sus incapacidades intelectuales.

4. Análisis de la entrevista n°4

La mujer de la cuarta entrevista es una ama de casa, madre de tres hijos, Cherif es el hijo mediano, ella tiene nivel bastante bien, su hijo tiene carácter diferente de sus hermanos, es muy temido, ella sabe que su hijo tiene problemas de aprendizaje, pero sin saber diagnosticarlos, ella a menudo le ayuda en casa explicando las lecciones.

5. Análisis de la entrevista n ° 5

La mujer de la última entrevista es una ama de casa madre de un solo hijo, sabe que el problema de aprendizaje de su hijo es la falta de intención y la desconcentración permanente de su hijo en los exámenes, para ella su hijo es ambicioso, quería que haya solución para remediar suproblema de aprendizaje.

1.1. Procesamiento de la recogida de información

Esta etapa parece importante en la investigación cualitativa incluso la etnográfica, se refiere a un proceso de recoger datos y analizarlos, se trata de aspectos interactivos e interdependientes ya que el etnógrafo observa e interpreta paralelamente.

A lo largo del proceso de investigación va seleccionando el escenario (contexto de estudio) y las informantes, de acuerdo con la elaboración conceptual y teórica que realiza al mismo tiempo el análisis y la interpretación de factores que integran en el estudio etnográfico, formulando hipótesis sobre determinadas relaciones entre los conceptos generales y los fenómenos observados, este doble proceso: observación/interpretación abre la posibilidad de repuestas a las hipótesis.

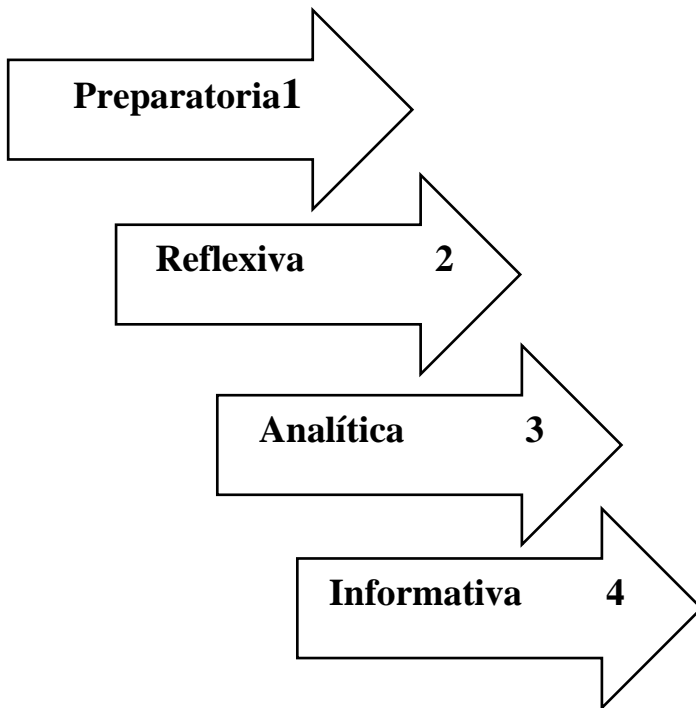
Este proceso se ha realizado en el ámbito escolar concretamente en las clases del quinto curso primaria, donde se ha ejercido roles principales del etnógrafo como investigador observador, en que observa fenómenos como la metodología de enseñanza de los educadores, el perfil de educador, sus comportamientos, sus interacciones y reacciones en el aula, los comportamientos de los alumnos en el aula, sus conductas, todo eso, se ha convertido en variables y criterios de análisis e interpretación.

El etnógrafo tiene que ser consciente en observar el contexto y analizarlo como escenario de estudio, que sea conocido o desconocido, interpretar este escenario describiéndolo como contexto favorable o desfavorable para la investigación etnográfica, al establecer relaciones en el proceso de la recogida de información con personas ajenas, pero entran en el caudal escolar, estas relaciones se establecen previamente y de manera espontánea, pero enriquece este proceso, así permite al investigador identificar sus informantes de manera representativa y sistemática.

En este proceso precisamente el investigador etnógrafo tiene que dar cuenta a cualquier concepto, palabra, imagen,...que puede aludir a una representación de un conocimiento nuevo, tal como cualquier entrevista no oficial con personas, citas, fotografías es lo que hemos hecho, realizar entrevistas con el director, secretaria, y hasta el portero la limpiadora, en la cual hemos preguntado sobre aspectos de la educación, perfiles de profesores, caracteres personales, y luego sus respuestas se han transformado en indicadores conceptuales que nos ha llevado a hacer nuestra interpretación de información.

La fase de agrupar conocimientos, clasificar datos, construir temáticas, etc para la buena organización de la información y allí se puede conectar para obtener resultados.

Figura n° 2 Fases de investigación etnográfica



Esta figura referenciada por Gregorio RODRÍGUEZ GÓMEZ, (1999), Metodología de la investigación cualitativa, p: 115.

En esta figura se explica las diferentes fases de la investigación etnográfica, partiendo por la fase preparatoria, que se refiere a como el etnógrafo tiene que preparar su investigación, es decir, su escenario, las técnicas para recoger datos etc, la segunda se refiere a la reflexiva, donde el investigador hace reflexiones en torno a sus metas de investigación, la siguiente fase se alude a la analítica, en la cual el etnógrafo pretende analizar los datos recogidos, la ultima se explica por la informativa, es la fase que permite al investigador obtener informaciones fiables en su investigación etnográfica.

Conclusión

La investigación etnográfica es más complicada que hubiéramos pensado anteriormente, pero es muy estructurada, se refiere a estructurar fases y organizarlas como pasos conectados que se basan en la lógica aunque en muchas ocasiones se introduce la subjetividad (se refiere a la subjetividad de los informantes y no al investigador) de manera espontánea, el etnógrafo en este estudio de campo tiene que desempeñar muchos roles, observador que observa los elementos de estudio, intérprete, cuando interpreta los fenómenos observados, participante en el proceso de investigación, periodista que intenta recoger datos e informaciones para enriquecer su encuesta, y también ser un agente social para trabar contacto con gente de diferentes categorías, y así se transforma en un investigador de personalidad multicausal.

La metodología de investigación que hemos adoptado y que es la etnografía, en su esencia es un método cualitativo descriptivo, lo que nos ha exigido explicar y analizar sus propiedades, y sus modalidades, intentando aplicar todas las técnicas de la recogida de datos, y por supuesto, pasando por las etapas de la investigación etnográfica.

Tercer Capítulo

*Aplicación del estudio etnográfico
en el ámbito escolar.*

Introducción

Este capítulo parece importante por haber concretizado lo teórico a lo empírico de la investigación cualitativa particularmente la etnográfica, se trata de explorar y experimentar los conocimientos e informes diagnosticados anteriormente en un contexto educativo bien determinado.

En este capítulo, presentamos el proceso de investigación etnográfica ilustrado por varios aspectos concretos, es una forma que enfatiza más el aspecto analítico interpretativo del proceso, poniendo de relieve el desarrollo de los elementos mencionados anteriormente, y para destacar resultados y proponer por su puesto soluciones de aplicación y sugerir estrategias y técnicas empíricas en el ámbito escolar.

Es sabido que el estudio etnográfico en el ámbito escolar pasa por varias etapas o fases, este último capítulo alude a la última fase, demostrando lo que hemos intentado realizar a lo largo de la investigación.

1. Elaboración del informe etnográfico

Esta fase se considera como la primera fase y la última en la investigación etnográfica; la primera; de manera que el etnógrafo pone el acento en un reporte todo lo fue registrado; descrito; analizado;...; y ser la última por haber concretizado por fin toda su encuesta; aquí el etnógrafo, intenta elaborar el informe etnográfico, parece como una tarea complicada que exige, mucha dedicación, o sea concentración, tranquilidad y reflexión permanente. Los informes elaborados por parte del investigador, suelen ser reflexivos y flexibles, y eso depende de la personalidad del etnógrafo.

Trás llegar a la fase de la elaboración de los informes; y desde la perspectiva etnográfica de la investigación en el ámbito escolar, el etnógrafo elaborando los informes; dacuenta a unos factores que designan su enfoque al descubrir detalladamente el informe que sea individual o colectivamente, según su finalidad subrayada previamente.

El informe coge la modalidad de un reporte de investigación que concluye todo el proceso etnográfico realizado; desde el primer paso hasta el último, el reporte se considera como un documento donde se describe el estudio realizado en un escenario determinado; por su puesto debe contestar a una serie de diferentes preguntas planteadas tales como: (qué, cómo y qué resultados obtenidos); que pueden ser presentados de manera narrativa; es decir; descriptiva realmente; o sintética o analítica y conceptual según los parámetros de solución a problemas. En el informe se presentan datos de la realidad investigada, interpretaciones confiables, que aportan credibilidad e inteligibilidad al informe, las interpretaciones en su evaluación se hace por parte del investigador teniendo en cuenta tres criterios:

- Propiedad: el investigador tiene que tener en cuenta las propiedades de los variables; se los describe o los analiza respetando sus especificadas; es decir; sus auténticas valores en el escenario.
- Comprensibilidad: la comprensibilidad de un etnógrafo no parece ser un criterio de fiabilidad sino; es una cualidad; que el etnógrafo debe tener; se refiere a ser caracterizado por su espíritu comprensivo a los informantes de su escenario.
- Significación: cualquier paso de investigación; o cualquier resultado obtenido; debe tener una cierta significación para una investigación científica.

En cuanto a la elaboración de los informes y reportes etnográficos, nos hemos dado cuenta de las variables y factores tales como: la edad (entre 10 y 13 años), el sexo femenino y masculino, el entorno social como referencia para entender la situación sociofamiliar de cada informante con el fin de definir el escenario etnográfico (contexto de investigación), es decir, todos los informes han sido realizado en la escuela primaria a Mesra Mostaganem (véase anexo n 9), precisamente en las clases del quinto curso de primaria donde hemos realizado esta investigación desde el mes de febrero de 2016 hasta el mes de mayo de 2016.

1.1. Informe individual de caso 1

El informe individual de este caso, es un reporte de un alumno que se llama: Adel, chico de trece años, de buena salud, de familia numerosa (cinco chicas y tres chicos), Adel es el mediano, es un chico indiferente, no se ocupa de él mismo tampoco de sus estudios, le gusta jugar el fútbol con sus amigos, no tiene objetivos para cumplir en su vida.

En el aula no hace esfuerzos por culpa de que no le gusta a su profesora, que le parece antipática y no le da atención solo cuando comete errores, le trata mal que esa verbal o no verbal (le golpea) y le castiga mucho.

Adel tiene comportamientos muy excepcionales para que sean observados y anotados que sea en el aula o en casa, es desordenado en sus juegos, o trabajos en casa, es una persona descuidosa (rompe mancha su ropa,..) y su trabajo es sucio, hasta su escritura es ilegible, su atención es muy corta a la hora de hablar con él, no sigue las instrucciones de su profesora y de su madre , parece como niño ruidoso, charlán, corta la palabra a quien le habla, tiene dificultad en expresarse a veces hasta tener malentendidos con sus amigos, lo que resulta problema en su interacción social.

Todo esto y otras conductas observables en el aula y narradas (por parte de su familia), muestran que el niño tiene una dificultad de atención y es un niño hiperactivo (sin hacerle una prueba electroencefalograma); pues, parece que este caso tiene un problema de atención selectiva , es decir, necesita muchos estímulos de atención para atender durante amplios periodos de tiempo, puesto que la atención se considera como un acto fundamental en los procesos de aprendizaje , entonces para aprender primero tenemos que atender.

1.2. Informe individual de caso 2

Este caso acordado a una chica llamada: Fadia, muchacha de buena salud, tiene doce años, es la hija menor en su familia, le gusta ser profesora en el futuro, hace mucho esfuerzo sola para estudiar y sacar buenas notas, aunque no lo consigue, tiene problema psicológico con su profesora de árabe, por el maltrato de ella.

Su madre suele decir que su hija es inteligente pero no llega a satisfacerla por el rendimiento escolar que siempre conoce fracaso, la profesora ignora su inteligencia y confirma que este caso no le gusta estudiar (en el sentido casi no nace para ser unapersona útil en la sociedad)

Después de haber observado este caso durante mucho tiempo y entrevistar a personas cercanas que conocen a Fadia, parece que este caso tiene problema y no dificultad, este problema se interpreta según los datos que tenemos: su problema es la autoimagen negativa como suele usar este concepto en la psicología cognitiva, es decir, una mala impresión que tiene el alumno sobre el mismo por causa de un fracaso constante en su vida estudiantil y a veces esta provocado por personas que tienen valor en su vida (maltrato o insultos de desprecio o inferioridad delante de sus compañeros de la escuela), como resultado, este caso ha adquirido una autoimagen negativa, por eso, se siente una chica excepcional y marginada en el aula.

Este problema se conoce en la psicología cognitiva por: la autoestima, es decir, una un sentido de valoración negativa del «yo», se considera como la fuente de la inestabilidad emocional, es posible que provoca una percepción negativa en el proceso, que luego se disminuyen las capacidades intelectuales para realizar las tareas académicas.

Ella se percibe como una mala alumna, tiene dificultad hasta en tener amigos, pues desde nuestro punto de vista, la percepción negativa que presenta este caso, necesita una corrección inmediata y actuada, es decir, este caso exige un interés+- para aprender y recuperar su imagen positiva perdida, tal vez se alcanzaría buenos resultados académicos.

1.3. Informe individual de caso 3

Este caso parece un poco difícil al estudiarlo, es un caso de una chica de trece años, ha fracasado dos veces por motivos desconocidos, Marwa es la hija mayor de la familia, es huérfana de padre, su madre trabaja como cosedora para mantener económicamente a su familia, Marwa es una chica excelente en ayudar a su madre para realizar los quehaceres de casa y hasta ayudarla en educar a sus hermanos pequeños, pero es incapaz para sacar buenas notas y mejorar su rendimiento escolar.

Su profesora como su madre dicen que Marwa no tiene capacidades intelectuales, y no se espera nada de ella, mientras que su inteligencia se traduce en sus dibujos, ella dibuja muy bien, le resulta difícil realizar correctamente ejercicios o actividades sola, siempre necesita ayuda por parte de otra persona (profesora, madre, compañera,...).

Este caso se interpreta por tener un problema de escalonamiento en palabras de Jerome Bruner, el ser humano en su proceso de aprendizaje pasa por etapas para conseguir un aprendizaje eficaz, ella tiene problema de cómo pasar de una etapa a otra cuando queda estancada en cualquier fase de su aprendizaje.

En casi todos los programas del procesamiento de la información, aluden a la capacidad en desarrollar las habilidades cognitivas, mientras que, esta alumna tiene capacidades muy mermadas (diminutivas), sobre todo cuando se habla de las capacidades básicas tales como la comprensión y el razonamiento, que según la teoría de la inteligencia de Terman, puede ser una de las desviaciones pueden ser debajo de la media, este déficit intelectual se traduce por un aprendizaje mucho más lento, que necesita unas ayudas e intervenciones por parte del profesor y hasta los compañeros de la clase.

Lo que pretende hacer como intervención psicopedagógica por parte del profesor, es cambiar su perfil e intentar elaborar objetivos de apoyo que se incorporan en la enseñanza mediadora.

1.4. Informe individual de caso 4

Este informe dedicado a un chico llamado Cherif, tiene doce años, Cherif es el hijo mediano de los tres chicos de la familia, es un muchacho de buena salud, es tímido y muy reflexivo y a veces se encuentra pensativo, no tiene amigos, se sienta solo en el aula, indiferente cuando realiza los ejercicios incorrectamente, no habla en el aula hasta que se le interroga, frente a este caso que ha sido muy complicado diagnosticar su problema o dificultad de aprendizaje a causa de su carácter personal en el aula donde parece incomodo y marginado.

Trás una observación permanente de este caso, parece que este caso representa una dificultad social que es: la inadaptación social, en su nivel de integración social en el aula, una de las causas de esta inexistencia de relaciones sociales que sea con la profesora o con sus compañeros de la clase puede ser la familia o la escuela desde el punto de vista social.

Desde el punto de vista psicológico, este sujeto presenta una dificultad de adaptación por causas intrínsecas psicológicas, básicamente de carácter ambiental (familiar) y como consecuencia una incapacidad social y luego escolar, se nota también que este caso presenta una incapacidad para adaptarse en el contexto escolar, en lo cual debería desarrollar ciertamente sus capacidades intelectuales, sin embargo, este alumno discrepa del plano de la normalidad del entorno, por eso, resulta que este caso necesita ayudas e intervenciones por parte de agentes sociales tales como: el profesor, los padres, los compañeros,..pero ante todo, hay que definir previamente sus relaciones sociales (familia y escuela) y a ver, si el caso prolonga más de tres hasta seis meses, significa que este caso se transforma en una dificultad de socialización o dificultad (neuropsicológica), eso puede afectar directamente en el rendimiento escolar, por no haber desarrollado la competencia adaptativa.

1.5. Informe individual de caso 5

El reporte de este caso dedicado a un alumno que se llama: Ahmed, tiene doce años de edad, el hijo único de la familia, ha fracasado una vez por causa de la mala concentración en los exámenes en palabras de su profesora, mientras que su madre reconoce que su hijo tiene problema de aprendizaje sin saber detectarlo.

En el aula parece que el niño tiene mucho interés para estudiar y ser entre los mejores alumnos de la clase, es un chico educado, ordenado y presta mucha atención a la explicación de la profesora, sin embargo, cuando realiza cualquier tarea por escrito pierde la atención y la concentración a las preguntas, por eso responde incorrectamente, en la corrección responde correctamente es lo contrario de lo que hizo (en su cuaderno, en los exámenes o pruebas por escrito).

Desde el punto de vista cognitivo, parece que este caso padece de un problema de concentración o atención al realizar las tareas por escrito, este problema se provoca al nivel cognitivo, es una falta de concentración provocada por la mala activación de las capacidades cognitivas permanentes (sensoriales y mentales).

Este caso representa una dificultad psicomotriz, de carácter metacognitivo, que se refiere a la mala comprensión de las tareas, esta dificultad está implicada en el nivel del desarrollo de los metacomponentes en palabras de Sternberg, es decir, que son las habilidades que permiten una comprensión profunda y que llevan a un aprendizaje significativo.

1.6. Informe individual de caso 6

Este informe incluye una descripción detallada de un caso de un alumno del quinto curso primaria, que se llama: Ibrahim, tiene trece años, es el hijo mediano de la familia que contiene tres hijos, es de comportamiento muy notable en el aula , dinámico, ruidoso, a tal punto que no hace caso a su profesora, desordenado en realizar los ejercicios o actividades que sean en el aula o en casa, sin acabarlos a veces, corta la palabra de la profesora cuando le habla, por este motivo le castiga mucho.

Este caso se interpreta por una dificultad de la hiperactividad según los síntomas que tiene, es un tipo de impulsividad en la conducta que no se puede controlar por parte del sujeto mismo.

Este caso necesita unas estrategias de autocontrol de conducta, una metodología de enseñanza un poco excepcional, que corresponde a su procesamiento de información, este tipo de problema se influye no sólo en el ambiente escolar sino también en la interacción social del alumno.

El presente caso se traduce en problema o dificultad de falta de control en el ámbito cognitivo, es decir, es una dificultad para procesar varios estímulos de forma simultánea, dificultad para distinguir entre los estímulos relevantes e irrelevantes, es decir, una desconcentración al realizar las tareas individualizadas de entrenamiento en la cual se aplica varias tareas de autocontrol, y de alcanzar por sí mismo una cierta autonomía cognitiva y emocional a través del uso de una gama de técnicas: autoinstrucciones, la autorregulación, para aprender a pensar antes de realizar cualquier tarea.

1.7. Informe individual de caso 7

Este caso dedicado a una niña de trece años, de familia numerosa (diez personas), se llama Nacéra, ha fracasado dos veces sucesivas, es educada, le gusta estudiar pero tiene problema de comprensión o de reflexión según lo que dice su profesora de árabe.

Después de realizar una prueba de evaluación, hemos constatado que ella tiene problema cognitivo que se realiza al nivel del procesamiento de la información.

Según Feuerstein , el aprendizaje eficaz pasa por tres etapas o fases de manera transferida:

- 1- Fase de entrada (input): es la introducción de las informaciones mediante los receptores sensoriales.
- 2- Fase de elaboración: es la fase de la percepción y de la interpretación significativa de las informaciones.
- 3- Fase de salida (output): es la fase de evaluación de la información.

Este caso tiene problema al nivel de la elaboración de la información, o sea, recibe la información pero fracasa en transferir esta información a la siguiente fase, entonces lo que resulta un fracaso de todo el proceso de aprendizaje.

Es sabido que el conocimiento se presenta en tres tipos que son: proposiciones, producciones, esquemas, este caso se refiere a una dificultad en una de las fases de aprendizaje, puede ser en la fase de la decodificación , es el proceso del input sensorial, que es una forma presentativa que se puede almacenar la información en la memoria, al segundo nivel del proceso es el almacenamiento que se refiere a la durabilidad de la decodificación de la memoria, aquí resulta que los alumnos son deficientes en el almacenamiento de la información por muchas razones: por ejemplo, cuando la información fue codificada de modo inadecuado, este último proceso de la información es la recuperación outputse refiere a las operaciones mentales que se realizan cuando tiene que extraer la información , exige un esfuerzo dirigido conscientemente a la memoria de largo plazo (MLP).

1.8. Informe individual de caso 8

Este caso, es de una chica que se llama: Farida tiene trece años, vive con su familia que se compone de los padres y tres chicas, ella es la menor de sus hermanas, su profesora siempre le castiga por tareas escritas, en caso por ser holgazana en cumplir sus deberes, no participa en el aula, su profesora le suele nombrar por la tonta de la clase.

Después de realizar una entrevista espontánea con ella personalmente y otra con su profesora, hemos analizado este caso no subjetivamente pero de manera afectiva, es decir, este caso padece de un problema afectivo, lo que ha provocado una autoestima negativa, es decir, los insultos permanentes de desprecio por parte de la profesora: «eres inútil, eres tonta,..» y por parte de su madre en casa: «eres la peor de tus hermanas,..», hasta por parte de sus compañeros de la escuela, lo que provocó un estereotipo marcado en su cabeza, también resulta que tiene una autoimagen negativa.

La teoría mediacional da importancia al aprendizaje afectivo que siempre va en paralelo con el aprendizaje cognitivo, una de las variables que causan la dificultad de aprendizaje es la variable emocional que desarrolla en variable motivacional, que genera unos sentimientos negativos, estos síntomas provocan una desmotivación interna que se transforma en una incapacidad cognitiva, este proceso reduce la motivación intrínseca de la alumna, esto se nota en sus actitudes tales como: la pasividad en el aula.

1.9. Informe individual de caso 9

Este reporte dedicado a un caso de una alumna que se llama: Salwa, es una chica de trece años de edad, es la hija mayor de sus dos hermanos, ella es de buena salud, pero padece de unas incapacidades intelectuales que se repercuten en su rendimiento escolar.

Tanto su madre como su profesora ignoran los motivos y las causas de su fracaso escolar. Después de haber realizado un test de evaluación mediante una serie de actividades en el aula, y hacer una entrevista no estructurada con ella, hemos constatado de que esta alumna tiene problema cognitivo es decir, no sabe usar sus capacidades cognitivas adecuadamente, el mal uso de las estrategias cognitivas y meta cognitivas, es decir, el proceso mental está relacionado directamente con el hecho de aprender, incluso las operaciones mentales como: recopilar, almacenar, recuperar la información,...

También suponemos que tiene problema al nivel meta cognitivo, es decir, ella misma no conoce su propio funcionamiento mental, como por ejemplo: no sabe como repasar sus lecciones, memorizar las informaciones,..., esta consciencia meta cognitiva es importante para realizar el proceso de aprendizaje.

El desarrollo de las habilidades fomenta un mayor metaconocimiento del buen uso de las estrategias de aprendizaje, se trata de buscar la forma que sea adecuada al proceso mental de la persona, este caso nos presenta un problema en escoger las técnicas o las estrategias que parecen conformes a su capacidad intelectual, un alumno metacognitivo es capaz de favorecer y regular las estrategias a su propio pensamiento en el proceso de aprendizaje.

Este caso necesita muchas tareas y actitudes metacognitivas y de autorregulación para dirigir sus capacidades mentales: es saber cómo y cuándo, para qué debemos usarlas, que factores o aspectos esenciales identifican la actividad mental metacognitivamente.

1.10. Informe individual de caso 10

Este caso ha sido muy difícil detectar su problema o dificultad de aprendizaje, mediante la observación no hemos notado nada, mediante el análisis de su prueba de evaluación y el test, tampoco hemos llegado a interpretar su problema de aprendizaje.

Sin embargo, después de hacer una explicación variada a la lección presentada en el aula, hemos llegado a suponer que tiene problema de estilo de aprendizaje que no corresponde absolutamente a la metodología adoptada por parte de su profesora.

Es un caso de un chico de trece años llamado Mohamed, de familia casi numerosa, no tiene ninguna incapacidad motora o psicomotora, el único problema que tiene es que el comprende mediante los esquemas, es decir, la explicación oral de la profesora se debe traducir en esquemas concretos escritos en la pizarra, este tipo de aprendizaje es propio se denomina como: estilo de aprendizaje.

Este caso realiza un aprendizaje eficaz si todo lo oral se traduce a lo escrito visualmente, este caso alude aun problema perceptivo, incluye dentro de la dificultad cognitiva básica, el déficit perceptivo es más frecuente en los alumnos entre los tipos de la percepción, tenemos la percepción visual provocada al nivel neurológico y eso tiene relación con la inteligencia, es decir, tiene una inteligencia visual que auditiva, por eso, el conocimiento o la información para él, se representa bajo el nivel representacional (mediante esquemas, signos,...), este nivel es conforme a su estilo de aprendizaje.

1.11. Informe individual de caso 11

Este informe presenta a un alumno que se llama: Touati, tiene trece años de edad, pertenece a una familia numerosa compuesta de siete miembros, es un alumno que se nota por sus comportamientos en el aula, es dinámico, menos atento, un poco agresivo, son conductas a veces incomprensibles e insoportable por la profesora, es un alumno ruidoso y a veces se comporta con rebeldía y mucha indiferencia, no hace caso a nadie que sean sus padres o su profesora, cuando le pregunta, contesta de manera espontanea sin reflexión o una preparación previa a la contesta.

Este caso nos parece que tiene dificultad de atención con hiperactividad, según su conducta constante y permanente, este alumno tiene déficit de atención con hiperactividad que se transforma en sus actos en el aula, su menos atención se nota al preguntarle o interrogarle (mediante sus contestaciones espontaneas que carecen de concentración total).

Esta dificultad causada por factores genéticos, se define por la incapacidad de concentrarse. Y el hecho de ser hiperactivo, significa ser incapaz de controlar su comportamiento, es lo llamamos déficit de atención THDA. Este alumno se diferencia de sus compañeros en la química cerebral según los especialistas o puede ser por muchos factores, pues, este caso necesita un programa de tratamiento, puede incluir medicinas para controlar los síntomas, terapias psicopedagógicas o combinación de ambos.

La intervención psicopedagógica consiste en una terapia mediante tareas o actividades frecuentes para desarrollar sus capacidades cognitivas, esta terapia psicológica puede incluir cambios en niveles afectados como problemas cognitivos, emocionales y comportamentales.

1.12. Informe individual de caso 12

Este caso es un alumno que se llama: Aymene, chico de doce años, tiene dos hermanas y tres hermanos, es el hijo mediano de la familia, su profesora le estima mucho y reconoce sus capacidades pero sin conseguir el objetivo de éxito, sus padres también confirman sus esfuerzos hechos para llevar a cabo a ser persevero en su vida estudiantil, es dinámico, activo, participa en el aula, sin embargo en los exámenes o pruebas académicas fracasa de manera increíble.

La profesora ha intentado buscar el fallo o la causa de este problema pero en vano, al realizar una entrevista con él para detectar sus incapacidades y dónde se presentan, ha sido el contrario, parece que él tiene muchas capacidades. Hemos supuesto que el fallo reside en su uso inadecuado de sus propias capacidades y este problema es casi de la mayoría de los alumnos de su edad, tienen poca conciencia sobre la buena forma que corresponde a la realización de las tareas en el aula, con plena utilización de las capacidades intelectuales, este problema se interpreta por Sternberg como el fallo más frecuente en el desarrollo de la inteligencia.

Este caso presenta una incapacidad en desarrollarse habilidades cognitivas, es un problema cognitivo y metacognitivo en el mismo tiempo, es decir se refiere al mal uso de las operaciones mentales que se aplican en la información tales como: la atención, la comprensión,...son operaciones básicas necesitan una buena gama de estrategias o de aprendizaje, estas estrategias son habilidades intelectuales que se pueden entrenar y que se desarrollan como resultado de inteligencia, en este sentido, la inteligencia globaliza todas las habilidades intelectuales, este alumno parece que tiene problema en activar y desarrollar sus habilidades cognitivas en su proceso de aprendizaje, ese último debe entenderse como una construcción de significados que se caracteriza por su carácter activo y significativo.

1.13. Informe individual de caso13

Este reporte se dedica a un caso de una chica que se llama: Asmaa es una alumna de trece años de edad, es una hermana a dos chicas, su profesora le aconseja para hacer esfuerzos porque le parece que tiene capacidades abstractas y no sabe concretizarlas. Su madre siempre le anima para demostrar su perseverancia que está escondida, sin embargo, nadie ha llegado a despertar su interés antes que sea tarde.

Frente a este desinterés a estudiar y a conseguir los fines de éxito, suponemos que este caso tiene una falta de motivación que sea intrínseca o extrínseca, ella no está motivada o animada para estudiar y hacer esfuerzos para su proceso de aprendizaje, sabemos que el factor «motivador» es un elemento necesario para el proceso de aprendizaje, también su menos consciencia a la necesidad que tiene cuando le preguntamos: ¿qué quieres ser en el futuro? o ¿Por qué estudias? Nos contesta: « ¡no sé!».

La motivación se considera como variable importante en el proceso de aprendizaje, pues que la motivación intrínseca tiene relación estrecha con el autoconcepto, es la voluntad del yo en el contexto escolar, esta variable se debe como consecuencia a unos factores motivacionales en diferentes contextos de la vida del alumno (familia, escuela,..), por eso el rendimiento escolar está siempre marcado por estos factores que determina la dimensión social del alumno. Entonces, este caso necesita una motivación extrínseca por parte de la gente que le rodea (padres, compañeros, profesores), igual que necesita una corrección de su autoestima, esto le ayuda a tener un estabilidad emocional y luego cognitiva.

1.14. Informe individual de caso 14

Este caso representa una alumna que se llama: Fatima Zohra, tiene doce años de edad, su familia se compone de tres hermanas y un hermano, ella es la menor de sus hermanas, sus padres son intelectuales, su madre trabaja como secretaria en un organismo público, su padre es ingeniero, sus hermanas mayores nunca han fracasado, salvo ella, su profesora habla bien de ella diciendo: es una alumna educada, interesada por los estudios, participa en el aula, pero a menudo tiene problema de comprender la explicación , sobre todo las preguntas de las actividades o ejercicios, y no se atreve a decirme.

Después de entrevistar a la alumna, y pasar un test de evaluación, hemos supuesto que ella tiene problema de comprensión, cognitivamente los alumnos se diferencia entre ellos por la velocidad de comprensión, existen unos que comprenden más rápidos que otros, y este caso, tiene una comprensión lenta a las concepciones generales del tema.

Estamos ante el caso de un alumno que tiene una dificultad de comprensión , es una dificultad tan grave que puede afectar directamente en su rendimiento escolar, de manera que la comprensión se considera como de los procesos cognitivos básicos, sin embargo, este caso se evalúa por su incapacidad en contestar a las preguntas de prueba o examen, aunque posee un buen nivel de razonamiento lógico , lo que indica que se trata de una carencia total de activación de las estrategias de comprensión para relacionar los nuevos contenidos con los previos, es un problema de aprendizaje significativo.

1.15. Informe individual de caso 15

Este reporte describe detalladamente a un caso de alumno que tiene dificultad de aprendizaje muy notable, es un alumno llamado: Mohamed, tiene trece años, fracasó dos veces, una en el cuarto curso y la segunda en el quinto curso, sus comportamientos en el aula son observables a tal punto de dejarnos prestados de atención, por su dinamismo en el aula, un alumno ruidoso, charlán, desordenado, muy rápido en realizar los ejercicios en el aula, espontaneo en sus respuestas a las preguntas o interrogaciones de la profesora.

Este caso presenta un déficit de atención con hiperactividad, sus conductas no tienen significados, a veces, se levanta y dice cosas que nadie le ha permitido, entonces, la falta de concentración que tiene repercute directamente en su procesamiento cognitivo de la información, lo que le resulta un fracaso en su carrera estudiantil.

Este caso es notable por sus conductas y comportamientos, por eso, ha sido muy fácil hacer la detección temprana del problema, este alumno tiene una conducta hiperactiva, impulsiva y falta de control que traduce en el ámbito cognitivo, dificultad para la atención controlada, dificultad para procesar varios estímulos de forma simultánea, este problema detectado necesita un programa de intervención inmediata y una terapia psicopedagógica que consiste en la aplicación de unos programas para el autocontrol de las conductas y favorecer su autonomía y modelar sus conductas flexibles.

1.16. Informe individual de caso 16

Este informe presenta a una muchacha de once años, alumna en el quinto curso primaria, se llama: Yasmine, nunca ha fracasado pero la profesora queda un poco preocupada por sus notas en el examen del primer semestre, hasta su familia, incluso su madre nos ha demostrado su preocupación por esta primera evaluación, tanto la profesora como su madre están desesperadas por este nivel bajo de su rendimiento escolar, ambas no querían que esta chica sea clasificada como alumna fracasada.

Hemos intentado buscar el fallo de este cambio negativo en el rendimiento escolar, sin embargo, no hemos notado ninguna dificultad de aprendizaje. Al realizar un test significativo, hemos supuesto que esta alumna tiene problema de significabilidad, es decir, ella aprende de una manera memorística y se ha acostumbrado a esta forma de aprendizaje durante años en la escuela, con el cambio de la profesora que examina a los alumnos de una forma diferente, la profesora favorece el aprendizaje significativo, pues la chiquilla, se siente perdida frente a este nivel de aprendizaje.

Estamos ante un caso presentado por una alumna que tiene problema en desarrollar sus habilidades cognitivamente, es decir, un problema que se refiere al proceso de aprendizaje de manera significativa, es decir, este tipo de problema se provoca cuando las nuevas informaciones no se relacionan de manera significativa con los previos (requisitos), y para realizar este tipo de aprendizaje hay que tener dos condiciones de significabilidad en palabras de D. Ausubel, la primera es la lógica, es decir, hay que tener un razonamiento para conseguir este tipo de aprendizaje, la segunda es la psicológica, es decir, hay que tener unos factores emocionales, afectivos que favorecen este proceso.

1.17. Informe individual de caso 17

Este reporte representa a un alumno que se llama: Djaloul, tiene trece años de edad, ha repetido el quinto curso dos veces, pertenece a una familia humilde, compuesta de padres y cuatro hijos, la profesora se ha habituado a su nivel mediano en los estudios, se comporta en el aula igual que los demás, por eso, hemos encontrado dificultad para diagnosticar el fallo de su fracaso escolar.

Después de realizar un test de concentración mediante tareas de atención, hemos supuesto que este chico tiene una desconcentración casi en la realización de sus ejercicios en el aula, incluso en los exámenes de evaluación.

Como sus conductas en el aula no representa ninguna hiperactividad o impulsividad, entonces, este caso tiene solamente un problema de atención nada más. La psicología cognitiva considera que la atención es uno de los procesos básicos del aprendizaje, se alude a los mecanismos de selección que se llama atención selectiva, se presenta en seleccionar y concentrarse en una sola forma de información, la atención dividida cuando se actúa varias fuentes de información en el mismo tiempo, la última es atención sostenida consiste en la capacidad para mantener el foco atencional ante estímulos durante amplios periodos de tiempo.

El desarrollo de los mecanismos atencionales se deben a una normalidad de proceso, significa que este caso tiene un trastorno (débil o fuerte) en mantener la atención durante un tiempo determinado.

1.18. Informe individual de caso 18

Este caso se dedica a un alumno que se llama: Bad el dine, es un niño de trece años, es el hijo mayor de la familia, su madre es ama de casa pero tiene un nivel bastante bien, le ayuda mucho en casa para realizar sus tareas y deberes.

La profesora no se encarga de su proceso de aprendizaje, por causa de no tener el tiempo para dedicar a comprender el aprendizaje de cada uno, ella explica de manera colectiva sin interesarse por el estilo de aprendizaje o las destrezas y estrategias de aprendizaje para cada uno. La psicología cognitiva reconoce esta diferenciación cognitiva de cada alumno, a partir de que ellos no aprenden de la misma manera, tampoco en el mismo tiempo.

Parece que este alumno tiene unas destrezas de aprendizaje diferente de sus compañeros o sea de la mayoría, es por esta razón, su madre cuando dedica un cierto tiempo en reexplicar las lecciones en casa, el alumno realiza sus tareas y sus deberes correctamente.

El estilo de aprendizaje se refiere a la forma de percibir el conocimiento, este caso representa un estilo de aprendizaje que no corresponde a la metodología de enseñanza adoptada en el aula, por una parte la psicología cognitiva reconoce la heterogeneidad de los alumnos en la misma clase, es decir, los alumnos se diferencian en las formas de aprendizaje, cada estilo define la forma de aprendizaje, según Gardner, esta forma se llama: la inteligencia, según él, esta última se clasifica en siete categorías, cada categoría se relaciona con el estilo de aprendizaje.

En el proceso del PEA, cuando la metodología de enseñanza adoptada en el aula, no corresponde al estilo de aprendizaje del alumnado, eso provoca una incapacidad cognitiva y metacognitiva en desarrollar las habilidades intelectuales (la inteligencia), por eso este alumno se siente menos inteligente.

1.19. Informe individual de caso 19

Este caso presenta a un alumno que se llama: Mohamed Amine, tiene doce años de edad pertenece a una familia compuesta de cinco hijos, el es el hijo mayor de la familia. Su profesora le quiere mucho, por ser un alumno educado, gentil, respeta a todo el mundo, sin embargo, se siente insatisfecha e incapaz en ayudarlo para aprobar en sus exámenes, ella reconoce su inteligencia y sus capacidades intelectuales que no se concretizan en la hoja del examen, su problema o dificultad es incomprensible.

Después de haber realizado un test cognitivo sobre la activación de las operaciones mentales, hemos supuesto que este alumno tiene problema cognitivo que se presenta al nivel del procesamiento de la información, es decir, el nivel de concordancia de las habilidades cognitivas que producen el proceso de aprendizaje, Este problema generalmente provoca un déficit cognitivo por excelencia.

Cuando se provoca un problema cognitivo suponemos por evidencia la causa principal de este problema y en qué nivel se produce, es sabido que el proceso de aprendizaje pasa por fases según los investigadores de la psicología cognitiva, esto se provoca en una de las fases del proceso, si se provoca al nivel de la primera fase (MS), significa que este caso tiene problema en la percepción de la información, si se provoca al nivel de (MCP), significa que este caso tiene problema en transferir la información, y si se provoca en el último nivel (MLP), significa que este problema está causado por la mala activación de las habilidades cognitivas, por otra perspectiva, suponemos que el problema o dificultad en la memoria de trabajo, por causa de las interferencias que causa lo que se llama: el olvido.

1.20. Informe individual de caso 20

Este caso representa a un alumno llamado: Mourad, tiene trece años de edad, pertenece a una familia numerosa compuesta de ocho hijos, el no le gusta estudiar por haber tenido una mala experiencia de fracaso escolar, le parece que no tiene ninguna capacidad para ser buen alumno, sus padres le obligan a estudiar, es un alumno holgazán, que no sirve para nada en palabras de su profesora de árabe.

Al entrevistar a este alumno, hemos constatado que este alumno tiene miedo del fracaso, y no tiene confianza en sí mismo, este problema se interpreta por la psicología como problema psicológico provocado por las malas circunstancias y las causas afectivo motivacionales del fracaso escolar.

Se dice que el aprendizaje cognitivo y el aprendizaje afectivo van en paralelo, estamos frente a un caso parecido, que nos plantea un problema psicológico provocado por factores emocionales, el miedo del fracaso se traduce por una duda en valorar las capacidades de la persona y eso se debe generalmente a las circunstancias que ha vivido este alumno (sociales o emocionales), la inteligencia según la teoría de Thurston se define por unos patrones factoriales y otros circunstanciales.

2. Elaboración del informe global

La presentación y la descripción de todos los informes individuales de los alumnos y hasta el informe global ha sido basada sobre las lecturas previas de muchos investigadores citados anteriormente en la parte teórica de nuestro trabajo, sin embargo, hemos conseguido analizar estos casos según las modalidades y las variables específicas de cada uno, haciéndonos referencia a las dos teorías de mediación, la teoría social de L.Vygotsky, y la teoría cognitiva de R.FEUERSTEIN.

La clase que tenemos, presenta a unos alumnos de nivel bajo en el rendimiento escolar, donde se incluyen alumnos con dificultades y problemas de aprendizaje, como hemos visto que el 80% de los alumnos, es decir, tienen problemas de aprendizaje: problemas cognitivos, metacognitivos, afectivos, motivacionales sociales,..., estos problemas se presentan en diferentes niveles del proceso cognitivo, y podemos encontrar muy diversas causas que nos permitan agrupar en causas biológicas, cognitivas, y afectivomotivacionales, las sintetizamos como causantes de los fallos más frecuentes en el desarrollo de la inteligencia y en los procesos de razonamiento. Mientras que la minoría que se presenta por el 10% tienen unas dificultades de aprendizaje que se nota en sus comportamientos y conductas en el aula.

Así que, según Muhamed Abdel Rahim ADES, en su obra: dificultades de aprendizaje (1998: 110-111), muchos estudios psicocognitivos hechos entorno a la esencia de la inteligencia, explica que los chicos en esta edad, es decir, entre (09-13 años), presentan menos capacidades de inteligencia que las chicas, los alumnos que pertenecen a las familias numerosas tienen menos nivel de la inteligencia que los alumnos que pertenecen a pequeñas familias. Así que, existe muchos factores (sexo, edad, herencia biológica,...) que participan directa o indirectamente en el proceso de aprendizaje de los alumnos.

Con la implicación de la pedagogía mediacional en el ámbito educativo, hemos interpretado que cualquier fallo en el proceso de aprendizaje, se puede solucionar por la aplicación de los criterios de la mediación, el desafío del mediador está en descubrir la etiología de las dificultades que el alumno vaya presentando en su desarrollo intelectual.

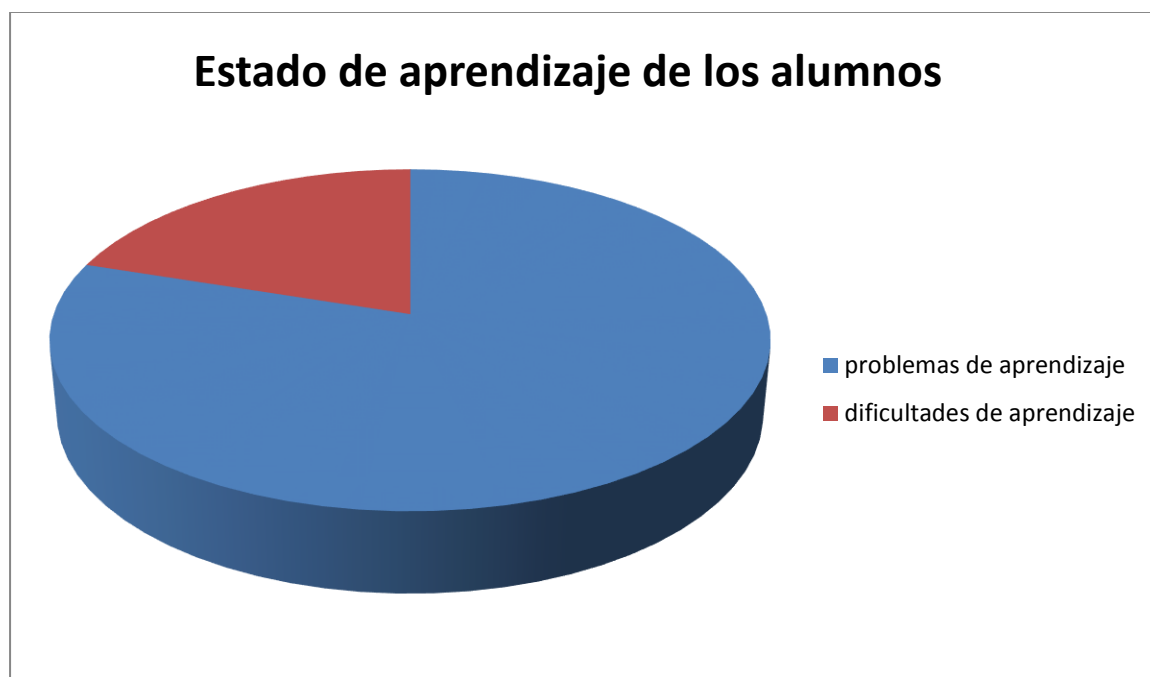


Gráfico 1¹

Este gráfico representa el estado de aprendizaje de los alumnos de la misma clase, se nota que la mayoría de estos alumnos tienen problemas de aprendizaje que se pueden resolver fácilmente, mientras que la minoría de estos alumnos de la misma clase, representa un estado de dificultades de aprendizaje, que resulta difícil superar.

3. Aplicación de sesión de práctica docente

Después de haber asistido a las clases del quinto curso primaria, especialmente a las clases de gramática. Sobre el tema del adjetivo, hemos intentado descubrir la metodología de enseñanza de la profesora, ella ha abordado en el desarrollo de su clase una metodología casi tradicional, pobre de estrategias y técnicas pedagógicas para la transmisión del saber, a tal punto que al final de la clase, confundieron entre dos reglas gramaticales casi semejantes que son el adjetivo y el adverbio, este resultado peyorativo ha sido provocado por muchas causas:

¹Elaboración nuestra: para explicar gráficamente el resultado obtenido tras realizar un test psicomotriz para detectar los alumnos con dificultades de aprendizaje y otros alumnos con problemas de aprendizaje (véase anexo n° 4).

1- En la clase había un líder que interviene frecuentemente sin pedir permiso en cualquier momento de interrogación.

2-La profesora tiene un carácter muy fuerte, grita tanto en la explicación a tal punto que los alumnos tengan miedo contestando por todo está claro aunque no lo está.

3- No había ningún ejemplo para los casos excepcionales.

4- Los alumnos aprenden las reglas gramaticales de memoria sin comprensión, esto significa que el aprendizaje memorístico contradice la metodología de la profesora: el enfoque por competencias que favorece el aprendizaje significativo o por descubrimiento.

5-A veces la profesora comete errores de ortografía como el acento en árabe de tantas palabras.

6- Había un caso de alumno que ha sido golpeado por parte de la profesora por haber cometido error en su contesta, después este alumno ha interrumpido de participar y esto por causa primero de la mala concepción del error por la profesora y luego por su mala reacción a la hora de intervenir frente a esta situación.

7- Había también otros comportamientos pedagógicos tal como: la mirada fijada al líder de la clase, etc.

Después de haber terminado la clase de la gramática, la profesora ha dado un ejercicio de aplicación, este ejercicio se ha realizado individualmente durante un cuarto de hora, luego se ha hecho la corrección, después de la corrección había 11/26 alumnos que han realizado el ejercicio correctamente y los 15/26 que lo han realizado de manera falsa.

En la siguiente sesión de gramática, hemos intentado desarrollar la lección de gramática sobre el mismo tema que es «el adjetivo», pero adoptando una metodología de enseñanza diferente a la de la profesora, usando por lo tanto estrategias y técnicas pedagógicas de mediación inspiradas de las dos teorías, la teoría cognitiva de R. Feuerstein y la teoría social de L. Vygotsky.

Antetodo, hemos empezado por interrogar a los alumnos mediante preguntas para descubrir los requisitos sobre este tema (conocimientos previos), esto lo que llamamos la evaluación diagnóstica o inicial, luego hemos pedido dar ejemplos para escribirlos en pizarra y después hemos dado una explicación detallada y analítica.

Durante todo el desarrollo de la lección de gramática, hemos intentado ser más mediadores que transmisores de conocimiento usando varias estrategias y técnicas de mediación que se demuestran detalladamente por consiguiente:

3.1. Aplicación de las estrategias de mediación de la teoría cognitiva de R. Feuerstein

Feuerstein sugiere que el aprendizaje del niño se configura desde el nacimiento por medio de la intervención de adultos que le rodean, estas figuras importantes para el aprendizaje del niño las denomina «mediadores», estos adultos seleccionan y organizan los estímulos que consideran más apropiados para fomentar el aprendizaje, también intervienen para moldear los primeros intentos que hace el niño como respuestas a los estímulos.

La interacción de los adultos con las respuestas de los niños desempeña un papel fundamental en el desarrollo cognitivo de estos, lo que se considera que el desarrollo cognitivo, social y emocional están íntimamente relacionados. En el proceso interactivo de mediación señala el adulto dentro de la teoría de Feuerstein (el niño tiene menos rol en su proceso de aprendizaje), es decir, aquí la teoría mediadora de R. Feuerstein señala que el papel predominante en el proceso del PEA es el rol que desempeña el adulto mediador que es el profesor, es importante también decir que el alumno debe tener un rol participativo concretamente en su proceso cognitivo.

El concepto de reciprocidad alude a la disposición del alumno en realizar la tarea y su nivel de negociación como resultado de voluntad y aceptación (al explicar el porqué de realizar esta tarea). Cualquier profesor puede mediar formas variadas a la hora de enseñar, Feuerstein ofrece doce características de la mediación (ver este punto con detalles en el capítulo: 2), las tres primeras son importantes en las tareas de aprendizaje:

a- Significación: dar sentido y significado a la tarea para que sea valorada por parte del alumno.

b- Finalidad más allá del aquí y ahora: la realización de la tarea tiene finalidad más allá del tiempo y el lugar inmediato y los alumnos tienen que ser trasciendes de esta finalidad.

c- Intención compartida: al presentar la tarea, el profesor debe tener una intención clara y que sea entendida y correspondida por los alumnos.

Al empezar la clase por haber recordado a los alumnos por los conocimientos previos sobre el tema para activar la red de información y así para que el alumno sepa relacionar los nuevos conocimientos con los previos, este tipo de aprendizaje llamado en la psicología cognitiva por: el aprendizaje significativo según Jerome Bruner así el mediador es **relacionador**.

Mediante la explicación de los ejemplos, hemos intentado simplificar los nuevos contenidos para que sean aceptados significativamente por los alumnos y ayudarles a construir redes conceptuales incluso con elementos simples, en este caso el profesor mediador es **simplificador**.

Cuando se pide a los alumnos dar ejemplos iguales que los están en la pizarra, el profesor intenta habitualmente ayudar al alumno de razonar por analogía (comparación entre situaciones conocidas semejantes), así el profesor enseña al alumno razonar por analogía

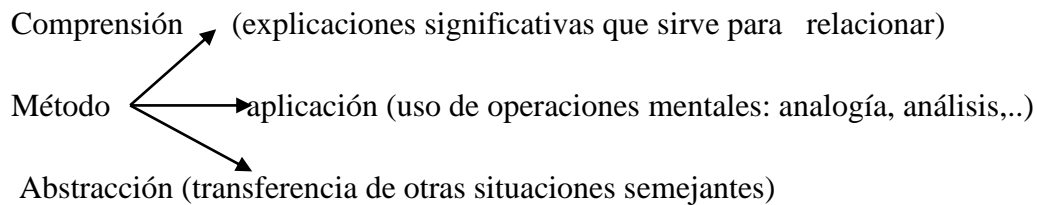
Enfocarnos hacia el estudio de concepto, cuando hemos insistido a nominar al nuevo concepto y demostrándole la diferencia entre otros conceptos para evitar la interferencia conceptual como por ejemplo: el adjetivo y el adverbio, y eso es lo que demuestra la diferencia conceptual en la red semántica del alumno, dándole una representación conceptual para la buena comprensión, como por ejemplo: el adjetivo es una palabra que viene para definir una cualidad a la palabra antecedente. Mientras el adverbio es una palabra sirve para definir el modo y la manera de la realización de la acción del verbo, pues en este caso el profesor mediador es **representador** de conceptos.

También muchas veces, el mediador hace unas interrogaciones para orientar el espíritu de comprensión del alumno. ej: ¿qué has visto en la pizarra? ¿Qué has leído?, en este caso el profesor mediador es **orientador**.

Existen otras preguntas justificadas que acompañan generalmente las preguntas orientadas. ej: ¿por qué? Justifica, en este caso el profesor mediador es **justificador**.

En muchas ocasiones se pide en una tarea a los alumnos de crear situaciones concretas diferentes o semejantes, así el profesor mediador es **creador**.

Cuando el profesor entiende la estructura mental de los alumnos (la mayoría), adopta un método que se basa principalmente en:



Entender la estructura mental dinámica como una estructura modificable, en el hecho de saber integrar operaciones mentales, es decir, la modificabilidad según R. Feuerstein, significa que el sistema mental del ser humano es modificable gracias a la intervención mediacional, pretende lograr un alumno independiente, capaz de adaptarse a los cambios del entorno sociocultural dentro de la sociedad, por eso, el profesor mediador debe entender la estructura mental de sus alumnos, de manera que es el único responsable y transformador de los estímulos que definen la estructura mental del alumnado, en este caso el profesor mediador es **modificador**.

Cuando el profesor participa directa o indirectamente en acciones interiorizadas por las cuales organizamos la información de las distintas fuentes de información. Como por ejemplo: el término «ordenador» nueva palabra que interioriza en el diccionario de las fuentes de información y se clasifica según la explicación dada (explicación sencilla). Ordenador es un material que sirve para almacenar informaciones, en este caso el profesor mediador es **activador y planificador**.

Todas estas estrategias que el profesor adopta en su aula dando cuenta al desarrollo estructural de la clase, le favorecen a desempeñar un papel de interacción en una tarea, y esta interacción entre profesor y alumno, consiste en establecer un diálogo con la persona que está evaluando para descubrir su nivel: en este caso el profesor mediador es **asesor**.

La aplicación del modelo PEI (ver anexo nº8), que se refiere a una intervención cognitiva de carácter general, se fundamenta en la teoría de modificabilidad cognitiva a través del aprendizaje mediado de R.FEUERSTEIN, que pretende desarrollar los siguientes procesos de las fases del procesamiento de la información:

- a- adquisición: percepción, exploración y reconocimiento
- b- elaboración: activación , planificación y organización
- c- puesta en práctica: autocontrol, expresión y aplicación.

Según Feuerstein, la clase se desarrolla en tres fases que son las siguientes:

- 1- Fase de entrada (input): es una fase que sirve para dar una percepción clara y precisa de informaciones.
- 2- Fase de elaboración: fase que permite al mediador definir datos, conceptos, relevantes e irrelevantes, también puede distinguirlos de otros datos que sean previos o nuevos.
- 3- Fase de salida (output): es la fase de las preguntas certeras y justificadas.

En cuanto a los alumnos con funciones cognitivas deficientes (FCD), aquellos alumnos tienen una causa de fallo en la estructura mental , y eso provoca un disfuncionamiento en el proceso cognitivo, sin embargo según la teoría de construcción (MCE), que define el mapa cognitivo (MC) , como una implicación de elementos estructurales y dinamizadores de los procesos mentales, y para detectar el funcionamiento de las operaciones mentales a través de la interacción pedagógica que se llama: « el estilo de interrogación », su recurso fundamental es la pregunta, es un tipo de estilo de cualquier mediador para señalar de forma general el problema de aprendizaje o la dificultad de aprendizaje de cualquier alumno.

Se trata de preguntas de estilo sobre el proceso de comprensión, ejemplo: ¿qué entiendes por eso?, más ¿qué has descubierto?, ¿qué has conseguido?, ¿qué estrategia has seguido?. ¿Cómo has encontrado el resultado de esta pregunta?, ¿alguien lo ha hecho de otra manera...?y otras varias preguntas para detectar el fallo cognitivo.

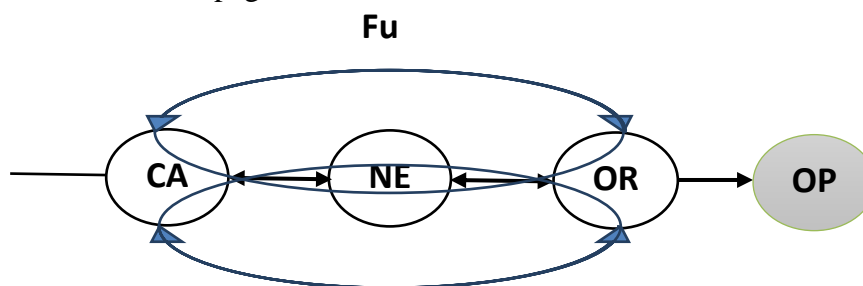
Feuerstein afirma que las deficiencias se deben a la carencia de experiencia de aprendizaje mediado AM así que las FCD estén intrínsecamente relacionadas con la EAM, y cuando aparecen las disfunciones, el objetivo de la intervención mediada se propone a:

- Diseñar las estrategias adecuadas para corregir esta disfunción
- Detectar el déficit en las distintas fases del acto mental (fase de entrada, elaboración, salida)
- Definir el tipo de esta diferencia y aplicar el aprendizaje necesario para corregir esa deficiencia.

Feuerstein también explica las funciones cognitivas que se configuran a base de tres componentes:

- Capacidades: el potencial de posibilidades, habilidades de actuación.
- Necesidades: son elementos enegigantes psicológicos de una función.
- Orientación: representa al proceso mental para proporcionar las metas y los fines a los que dirige su acción.

1- Sistema Cognitivo SC: Tomado de: L.L.BELMONTE (2003), Perfil de profesormediador, pág.: 56.



Fu: Función, CA: Capacidad, NE: Necesidad, OR: Orientación, Op: Operación.

Esta figura representa los aspectos que giran en torno del proceso de aprendizaje; para llegar al auge del desarrollo de la capacidad; es menester que haya una orientación mediadora, que sirve como un guía para todo el conjunto de capacidad, necesidad para el buen funcionamiento del sistema cognitivo, y por su puesto situarlas en las operaciones mentales.

3.2. Aplicación de las estrategias de mediación de Lev Vygotsky

El enfoque de Vygotsky era esencialmente holístico en el sentido de rechazar la idea de que lo que se enseña, se puede dividir en subconjuntos y se enseñan como elementos y destrezas diferentes, por el contrario afirma que el elemento central de cualquier materia de estudio debería construirlo el significado, cualquier materia de estudio debe presentar con toda su complejidad.

Muy esencial el concepto «mediación» en la psicología de aprendizaje de Vygotsky como Feuerstein, se refiere al papel jugado por otras personas significativas en la vida de los alumnos y mejora su aprendizaje que se les presenta , el secreto del aprendizaje eficaz reside principalmente en el carácter del interaccionismo social que se produce entre dos o más personas que tienen niveles distintos de destrezas y conocimientos, habitualmente el profesor es el que encuentra formas de ayudar al otro a aprender, esto en concreto supone ayudar a los alumnos a pasar al siguiente grado de conocimiento o comprensión y superarlo , esta persona importante para el aprendizaje del niño es conocida como «mediador».

La influencia de la metodología de enseñanza en el proceso de aprendizaje del alumno, en nuestro centro educativo, nos damos cuenta que los profesores pueden influir en el aprendizaje de formas variadas , que van más allá de la transmisión de conocimientos, es posible que algunas de estas formas incluyan la manera de enseñar a los alumnos como se aprende, aumentando su confianza, motivándole, manifestando su interés personal, mejorando la autoestima y organizando un entorno apropiado de aprendizaje.

La mediación se refiere al uso de «herramientas» se refiere a cualquier cosa que se utilice con el fin de contribuir a la resolución de un problema o a la consecución de una meta, como por ejemplo: herramienta como el lenguaje simbólico, como lenguaje mediacional para ayudar a los alumnos a llegar a su zona del desarrollo próximo ZDP y a superarla, la ZDP ofrece un mensaje positivo sobre la forma de ayudar a los alumnos cuando se quedan «estancados» en cualquier fase de su aprendizaje (bloqueados), en este caso, los profesores deberían plantear tareas que estén en el nivel superior a la capacidad actual de rendimiento de los alumnos y enseñar principios que permitan a estos dar el siguiente paso por sí mismos, es un

proceso de «escalonamiento»; en palabras de J. Bruner, como representa el alumno de caso nº 3.

Vygotsky nos ofreció muchos conceptos para aplicar ZDP de manera práctica en el aula actual de rendimiento en cualquier tarea y compartir con ella las formas posibles de mejorar ese rendimiento en posteriores ocasiones, esto se considera que el aprendizaje y la evaluación no están separados sino que son procesos fundamentalmente ligados.

Vygotsky y Feuerstein estiman que el papel del mediador es un factor clave para el aprendizaje eficaz, reconocen el significativo papel que desempeña el profesor a la hora de seleccionar y configurar las experiencias de aprendizaje y también las respuestas que dan los niños a las mismas, también los mediadores juegan un papel fundamental como transmisores de cultura, también Vygotsky usa el lenguaje como herramienta para dar sentido a las actividades de aprendizaje como para obtener sentido de las mismas.

En la clase de nuestra práctica docente, hemos aplicado la ZDP en la realización de las actividades de la práctica en el aula, o sea, hemos realizado en cada mesa dos alumnos de diferentes niveles de conocimiento y en vez de dar un ejercicio para realizar, hemos dado una actividad en pareja sobre el tema explicando anteriormente como se realiza, luego la corrección, hemos constatado de que la mayoría de la clase ha realizado la actividad correctamente 90% , todo esto con la aplicación de estas técnicas y estrategias pedagógicas para resolver problemas de aprendizaje tal como: la autoestima, como por ejemplo el alumno representado por el caso nº 2, el uso de recompensas (refuerzo positivo) para dar una autoimagen positiva de los alumnos que carecen de confianza en sí mismos.

Fijación de la mirada a todos para dominar la clase, por su puesto para que los alumnos desconcentrados sean más controlados a la hora de la explicación.

Usar un lenguaje muy sencillo como herramienta de equivalencia entre los alumnos para dar cierto sentido y valor a los demás como por ejemplo: ¡todos sois inteligentes!, ¡eres capaz para hacerlo correctamente!, son estímulos que ayudan al alumno a tener una motivación intrínseca, este caso representado por el informe nº8.

La ZDP es un término que se usa para referirse al grado de destreza o conocimiento que se encuentra por encima de la competencia que el alumno posee en un momento dado (que sea un adulto o un compañero más competente), es la mejor forma para que el alumno pase al siguiente nivel, ambos investigadores tanto Feuerstein como Vygotsky afirman que cualquier alumno es totalmente capacitado.

La Zona del Desarrollo Próximo ZDP: podemos distinguir varias aceptaciones de este concepto: para Vygotsky el primer concepto es el desarrollo por Vygotsky que podría anunciarse como la distancia que existe entre las capacidades, conocimientos, realizaciones del niño cuando resuelve un problema o realiza una tarea por sí mismo y sin ayuda, a lo que denomina ZDA (zona del desarrollo actual) y lo que es capaz de realizar con guía, orientación o ayuda o apoyo del adulto.

- El segundo concepto implica a la zona o ámbito conductual referente a lo que el niño puede aprender en un «futuro inmediato», es decir, se trata de lo que el niño será capaz de avanzar a continuación, de lo que el niño podrá aprender inmediatamente. Este concepto es mucho más flexible que el anterior, pues se refiere a la ZDP no como algo estático sino dinámico.
- El tercer concepto se limita a función de procesos interactivos que se establecen entre la madre y el niño, entre los padres y el niño, entre unos niños y otros con distintos niveles de capacidad, entre el alumno y el profesor, la ZDP se crea en un contexto social que posibilita la realización de actividades de enseñanza/aprendizaje.

4. Evaluación de la práctica docencia

Después de haber desarrollado dos clases de gramática, la primera presentada de manera global con la presencia de todos los alumnos, donde hemos desarrollado la clase usando las técnicas y estrategias de mediación inspiradas de la teorías de Feuerstein y Vygotsky, en lo cual usan la pedagogía de la mediación como herramienta y una propuesta para resolver casi todos los problemas y dificultades de aprendizaje sin diagnosticarlos previamente.

Después de haber analizado los informes individuales para cada alumno, hemos constatado que la mayoría de los alumnos tienen problemas de aprendizaje casi 80% mientras que el resto del total tienen dificultades de aprendizaje el 20% que es el déficit de atención con o sin hiperactividad TDAH.

Frente a esta situación de aprendizaje diagnosticada por la observación constante del comportamiento de los alumnos y confirmada por las entrevistas no estructuradas de las madres (contacto sociofamiliar), hemos llegado a confirmar esta dificultad encontrada en nuestro contexto educativo, especialmente en las clases del quinto curso primario.

De verdad es difícil diagnosticar dificultades de aprendizaje sin el uso de instrumentos para medirlas, pero menos más que esta dificultad a través la observación y los síntomas se notan en la conducta comportamental de los niños en los ámbitos familiares y escolares.

El trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH), es uno de los trastornos del neurodesarrollo más frecuentemente diagnosticado en la infancia en los últimos años y aun se sigue estudiando tanto su conceptualización y naturaleza, como sus formas de evaluar y tratar.

Como consecuencia de estos comportamientos, manifiestan entre otras características, dificultades para: «controlar su comportamiento hacia objetivo previamente determinado», «pensar antes de actuar, y aprender de las experiencias pasadas», «reducir la actividad motora cuando la tarea lo exija», «prestar atención», «seguir instrucciones», «planificar y organizarse ante una tarea», ... todos estos problemas dificultan sobremanera la vida de la persona que los padece y la de los que conviven a diario con ella, padres, maestros, compañeros, afectando negativamente a sus relaciones.

Una vez que tenga constancia de este síndrome, se lo encontrará continuamente. Personas de las que solía pensar que eran desorganizadas, o maniacas o hiperactivas, o creativas pero imprescindibles, son personas que podrían mejorar simplemente organizándose, personas que tanto en el colegio como en su vida profesional han ido dando tumbos, personas que han llegado a la cima del éxito y que pese a ello se sienten manejadas o desorientadas, es muy posible en palabras de Pilar Martín LOBO (2006:140) que todas ellas padezcan un trastorno por déficit de atención.

Muchos de los síntomas característicos del síndrome en su propio comportamiento, muchos de los síntomas del TDA nos resultan tan familiares para que el término tenga un significado específico y no se limite a ser una expresión con connotaciones científicas, pues es necesario definir cuidadosamente el síndrome. La mejor manera de entender en qué consiste este trastorno y que comportamientos caen fuera de su ámbito, esta dificultad representada por el informe de caso n° 1

El déficit de atención con hiperactividad es un trastorno de incapacidad para mantener la atención o concentrarse, un desorden orgánico de origen neurobiológico y aun no se conoce a ciencia cierta la causa del problema, muchas de las investigaciones indican que es una alteración en la producción de neurotransmisores inhibidores, es decir que las personas con déficit de atención presentan un mecanismo deficiente de los neurotransmisores que detienen la transmisión de los impulsos nerviosos.

Es decir que las personas con TDA no reabsorben del todo lo que liberan en la sinapsis, resulta que una persona normal tiene un acceso a la conexión de los neurotransmisores en la sinapsis neuronal mientras que ellos (personas con TDA) no se reabsorben y lo que produce la excesiva inquietud (tienen otro sistema neuronal) y impulsividad y el movimiento constante, en palabras de Juan JIMENEZ GONZALEZ (1999: 162) dice que existen estímulos que provocan el TDA:

√ El roce de ropa

√ La temperatura del ambiente

√ El ruido ambiental...etc

El sistema nervioso de una persona sin TDA produce neurotransmisores inhibidores que impiden que estos estímulos lleguen a la corteza cerebral alta y solo permite que se integren los estímulos importantes para que podamos concentrar nuestra atención en lo que se desea, según el doctor Guillermo Van Wielink son:

- 1- Dopamina: relacionada con los procesos de atención.
- 2- Norepinefrina: relacionada con los procesos de atención e impulsividad.
- 3- Serotonina: relacionada con los procesos de impulsividad y motivación.

Estas dificultades de atención hacen que las personas sean fácilmente distraíbles afectando también su organización cognoscitiva y el control de la conducta, es importante destacar que el TDA no es un problema de voluntad o manejo disciplinario

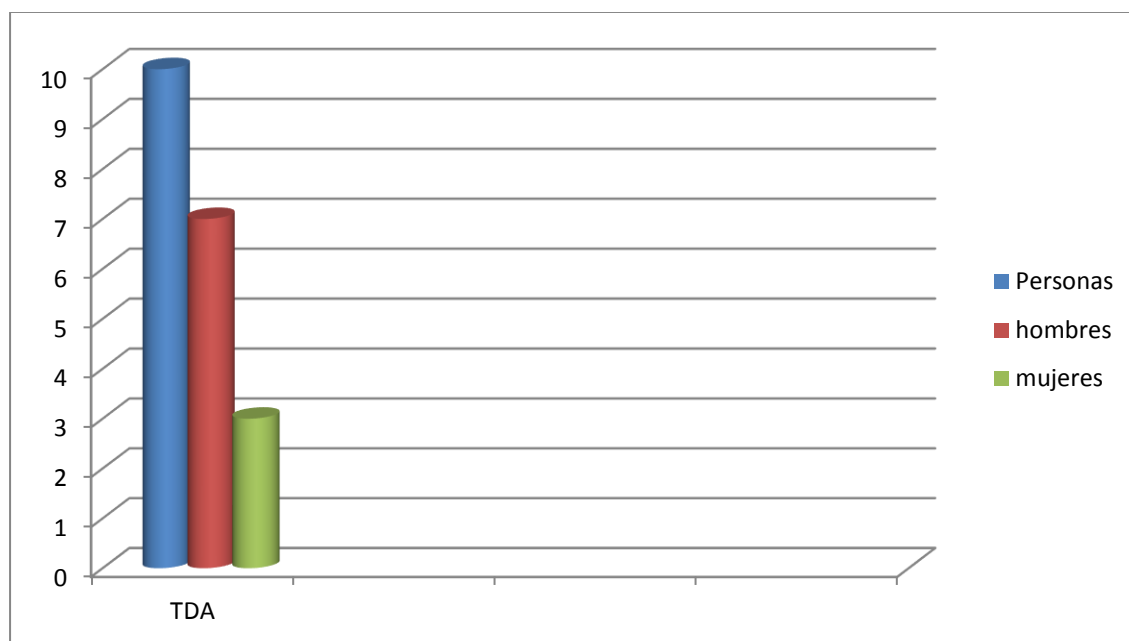
sino es una alteración bioquímica del sistema nervioso modifica el funcionamiento de las habilidades cognitivas e intelectuales, mientras que los niños con TDAH, en las pruebas electroencefalograma pueden observarse las ondas alfa, se presentan de manera insuficiente o menor cantidad, eso se llama también «inmadurez neurológica», este caso presentado por el informe nº 11.

Según muchas teorías de la psicología cognitiva, tales como demostraron las pruebas experimentales americanas sobre el trastorno por déficit de atención (TDA), en 1994, confirmaron que este síndrome identificado por la DSM-IV (American Psychiatric Association), el término Hiperactividad, síndrome hiperactivo, su clasificación diagnóstica de TDA y que se manifestó en lo siguiente:

- 1- DSM (Diagnostico Estático de Trastornos Mentales).
- 2- CIM: (Comportamientos Hiperactivos Mentales).

En cuanto al trastorno por déficit de atención se caracteriza por lo siguiente:

- Niños con TDA no muestran alteraciones en estructura o apariencia física, aunque existen autores que lo ponen en duda, pero demuestran un coeficiente intelectual elevado, este problema se convierte en un problema no solo en el ambiente escolar, sino también en la interacción social del niño, esta dificultad suele destacarse a partir de la edad de siete años en palabras del investigador Muhamed Abdel Rahmen ADES en su libro: Dificultades de aprendizaje (1998:46), Se dice también que este problema se presenta a diez personas que sean siete de hombres y tres de mujeres y eso lo que se puede describir el grafico siguiente:

Gráfico 2 representación social de TDA²

Este gráfico representa el estado social de los alumnos que tienen una dificultad de déficit de atención la TDA, que se distribuye según muchos factores tales como: la edad, el sexo, etc, esta dificultad presenta más el sexo masculino que femenino, por causas biológicas, según muchas estadísticas sobre la formación del cerebro humano como por ejemplo: la prueba experimental de Kirl y Gallang en 1998, este análisis de los informes individuales de los casos que hemos hecho en nuestro aula, se refiere a base de una elaboración de un informe global, donde incluye el 70% de los alumnos que tienen problemas y dificultades de aprendizaje que son chicos (sexo masculino), mientras que el 30% de los alumnos de sexo femenino.

Efectivamente, ha sido imposible tratar todos los problemas y dificultades de aprendizaje encontrados en nuestra situación educativa, sin embargo, hemos escogido tratar una sola dificultad es la más predominante, es decir, representada por la mayoría, que es la dificultad de TDAH, intentando tratarla a través de la aplicación de las estrategias de intervención psicopedagógica y de la orientación educativa, empezando por lo siguiente:

²Elaboración nuestra: para explicar gráficamente el resultado obtenido en una clase de primaria; donde se explica el porcentaje de los alumnos con TDA

4.1. Aplicación de estrategias de intervención psicopedagógica

La intervención psicopedagógica como elemento esencial para una educación de calidad, debe desarrollarse en un marco de la educación en valores y actitudes que facilite la integración de todos en la vida comunitaria que se concreta en:

- 1- Favorecer la integración de los alumnos en los escenarios educativos.
- 2- Colaborar y coordinar el diseño e implementación de programas de acción orientadora.
- 3- Informar, asesorar y formar a quienes participan en la intervención, en este sentido la función del psicopedagogo no solo radica en conocer las características básicas de los grupos representativos en el aula, sino fundamentalmente en aportar soluciones a los problemas relativos a cada grupo tanto de forma individual como colectivamente por medio de la elaboración y aplicación de programas de intervención.

Existe varias programas de intervención en la situación educativa que contiene alumnos con dificultades de aprendizaje, y cada programa de intervención psicopedagógica está dedicado a resolver problemas, y como es sabido que nuestro escenario contiene una elite de alumnos con trastornos de déficit de atención con hiperactividad TDAH, como demuestran los informes de los alumnos en los casos n° 1-5-6-11-15-17, frente a esta dificultad como psicopedagogo mediador, hemos intentado aplicar programas de diversos modelos de intervención psicopedagógica mas la aplicación de la pedagogía de mediación o pedagogía mediacional, en este caso, el profesor desempeña un papel profesional al ser de primer grado mediador con el uso de las estrategias de la mediación que sea cognitiva o social, favoreciendo sus intervenciones psicopedagógicas frente a cualquier situación con dificultades de aprendizaje.

Antes de presentar los diferentes tipos de programas de intervención psicopedagógica dedicada para resolver o sobrepasar la dificultad de trastorno por déficit de atención TDAH, es necesario señalar esta dificultad desde diferentes ámbitos: como esta dificultad se ha encontrado en nuestro escenario educativo representada por siete alumnos, diagnostica a través de la observación constante de sus comportamientos y conductas en el aula.

Estos niños necesitan unas intervenciones psicopedagógicas frecuentes por parte del profesor y a demás de la colaboración de los padres. El psicopedágo aplica su intervención mediante la pedagogía de mediación, al diagnosticar las causas del problema, hemos intentado buscar y seleccionar algunos estímulos que favorecen el control de la conducta y producen las funciones cognitivas, hemos referido a explicar las causas de las dificultades de aprendizaje a través de las teorías explicativas (organicista, ambientalista, psicométrica, véase este aspecto detalladamente en el capítulo nº3 de la parte teórica).

Debido a la gran cantidad de estímulos, hemos seleccionado los que corresponden al perfil del profesor mediador y su función de intervenir en su aula, de este modo podemos afirmar una de las habilidades que se requiere para toda tarea de aprendizaje, y que es la atención. Si los alumnos van a aprender, significa que ellos deben atender para poder enfocar los estímulos al desarrollo de un aprendizaje específico. El alumno debe desarrollar algunas habilidades atencionales que se describen en «estímulos multisensoriales», este tipo de actividad consiste en seleccionar información sensorial, competitiva a la habilidad, este caso se refiere a la habilidad de un niño para enfocar selectivamente su atención sobre dos o más estímulos recibidos a través de diferentes canales sensoriales al mismo tiempo.

A partir de la información captada, con esta tarea, el profesor estará en condiciones de aplicar desarrollar las siguientes competencias de sus alumnos:

- Comentar el problema de su falta de atención, mostrándoles exactamente ¿cómo? y ¿a qué debe atender? y ¿en qué concentrarse?
- Hacer preguntas al niño como las siguientes: ¿qué estás haciendo?, ¿cómo lo has hecho?, ¿qué debes hacer tú ahora?
- Pedir a los alumnos que cierren los ojos, escuchen una historia grabada y posteriormente, hacer el resumen de eso.
- Utilizar ocasionalmente el contacto físico directo con el niño para ayudarlo a centrar su atención, por ejemplo: sujetar sus manos y dirigir su cabeza a cualquier otra parte del cuerpo y se pregunta: a donde dice el maestro que debo prestar atención.

- Enseñar al niño a registrar sus propios progresos y éxito en su cuaderno y darle instrucciones para que el mismo se autorefuere diciéndose cosa como: bravo, que bien has hecho, ha sido un buen trabajo.
- Estimular al niño para seleccionar y trabajar en un proyecto que refleje sus intereses.
- Disponer suficientes actividades o tareas de aprendizajes breves, (con una duración de 05 hasta 10 mn), en las cuales el alumno se cuestione que debo hacer, primero debo pensar en que me piden para empezar.
- Asignarle a un compañero más competente que él para ayudar al niño hiperactivo en tareas particularmente difíciles.

Dichas actividades serán aplicadas para que el niño utilice sus capacidades sensoriales y motoras para cumplir con alguna de las tareas su atención y concentración desarrolladas por el mismo, también existe muchos programas de intervención psicopedagógica que tratan esta dificultad mediante actividades para fomentar la atención y el autocontrol para los niños con TDAH, como por ejemplo el programa de PEI propuesto por el profesor R. Feuerstein (véase anexo nº9), este programa contiene varias actividades como por ejemplo: la actividad de: Enfócate, (Cohs, 1998), es una actividad que requiere la focalización de la atención.³

Esta función es del profesor mediador que interviene en seguir actividades excepcionales para los niños con TDAH y su función primordial es un mediador entrenador, la intervención psicopedagógica desde el enfoque de modificación de conducta, es una importante alternativa para el tratamiento de los problemas atencionales, así como otros enfoques tal como: el cognitivo y el entrenamiento en autoinstrucciones, en este aspecto existen muchas tareas psicopedagógicas de atención, son programas de la recuperación de la atención que se requieren lo siguiente:

a- Percepción de diferencias: se trata de tareas gráficas en la que el alumno debe identificar los elementos diferentes de dos ilustraciones que perceptivamente son muy semejantes.

³Para saber más sobre este programa editado, consulta la página web: <http://hiperactividadwww.tdah.com>.

b- Comparación de textos semejantes: es una tarea de acuerdo con la extensión de los textos empleados, se trata de localizar pequeñas diferencias y otras actividades tales como: tachar letras iguales a un modelo dado, discriminar fonéticamente, resolver series lógicas,...etc.

Esta concepción de modificabilidad ha sido desarrollada por el profesor: R. Feuerstein, cuando alude en sus estudios a la intervención psicopedagógica del profesor mediador en el aula, consiste en cambiar y modificar los factores que sean cognitivos o psicológicos a favor del proceso de aprendizaje de los alumnos con problemas o dificultades de aprendizaje, también existe muchos modelos de programas de orientación educativa, que sirve en primer plano para usar técnicas y estrategias por parte del profesor en su aula, que consiste en lo siguiente.

4.2. Aplicación de estrategias de orientación educativa

A demás de lo notado con las estrategias de la intervención psicopedagógica, existe también lo que es la orientación educativa, que se hace mediante técnicas y estrategias para resolver problemas encontrados en diferentes situaciones educativas, se usa en proceso para remediar problemas planteados al nivel de la fase de entrada (input) de la información, este proceso es muy estructural, a medida que orienta al profesor y le guía hacia la resolución del problema y se presenta de la siguiente manera.

La orientación tiene que ver fundamentalmente con la existencia humana, en la persona en totalidad orientador, esta persona se entiende como agente social que favorece la integración del sujeto, le prepara al cambio social de carácter educativo. La orientación como una intervención que se presenta en los momentos puntuales en que el individuo tenía que afrontar algún problema, poniendo un énfasis especial en la prevención y el desarrollo personal a lo largo de toda la vida, en este marco se designa a la función del profesor como profesional orientador, el profesor al ser orientador ayuda a establecer un estado de terapia a estos niños realizándose algunos estilos de orientación tales como:

1- Estilo autocrático: enseña paulatinamente que es necesario el control de la conducta, lo mejor parece es ejercer una autoridad responsable y sensata, ejerciendo como se dice: «una autoridad proactiva», este promueve al respeto a los límites o

reglas y normas que rigen nuestra conducta, así el niño asuma la responsabilidad de su conducta.

2- Técnica para controlar la conducta: se llama: «tiempo fuera» o «time out», es ponerse en un rincón durante tiempo y le pide que reflexione a cerca de su conducta (un minuto para cada año de edad).

3- No hacer comentario de autoestima: «eres tonto, inútil, todo lo que haces mal,..».

4- Evitar los castigos con tareas académicas, es decir, desde el punto de vista psicológico y cognitivo, los castigos con las tareas académicas resultan para un niño castigado una repetición aburrida de una tarea que sean ejercicios o actividades, y por consecuente, es posible que el alumno tenga un cansancio moral y físico lo que provoca una desmotivación total del alumno para estudiar de nuevo, y desde el punto de vista cognitivo, la reiteración de la tarea misma provoca una saturación mental, y por consiguientemente un disfuncionamiento del cerebro o un funcionamiento de manera automática, sin que haya un esfuerzo de reflexión por parte del alumno castigado.


Existe varias tareas de orientación de la conducta a medida que el niño se desarrolle y va adquiriendo mas habilidades atencionales, como la meta atención que se utiliza ajusta de acuerdo con sus necesidades e intereses en las diferentes tareas escolares, paulatinamente va adquiriendo consciencia de su atención, la meta atención se define como estrategia de control consciente y voluntario que el alumno puede realizar sobre su propio proceso de atender cuando está realizando una tarea, o de otro modo, es la capacidad del sujeto de poder hacer un uso consciente y regular sus propias habilidades atencionales.

El modelo presentado, es un tipo de tarea que fomenta la atención y el autocontrol de los alumnos con dificultades del TDAH, para que se aplique esta tarea, es menester que se realice a traves de una gama de técnicas y estrategias del profesor mediador en su aula, como por ejemplo: la técnica de hacer conexiones entre los conocimientos previos y los nuevos, es lo que demuestra la pregunta nº1 de la actividad, así que el perfil del profesor mediador es relacionador, mientras que la pregunta nº 2 de la misma actividad sirve para fomentar la autoevaluación del alumno al realizar esta actividad, y eso incluye dentro de lo llamado por: la autoestima.

Figura n° 1: Modelo de programa de meta atención


Referenciado por: J.N. GARCÍA SÁNCHEZ (2002), Aplicaciones de intervención psicopedagógica. Pág. 282.

Después de atender.



Después de atender es bueno PENSAR lo que has hecho y cómo lo has hecho.

Corrige la página anterior con tu profesor/a.



CONTESTA.

1. ¿Qué has hecho en la página anterior?
-
2. ¿Cómo lo has hecho?
-
3. ¿La has hecho bien? ¿Por qué?
4. ¿Te ha distraído alguna cosa?..... ¿Qué cosa te ha distraído?
5. ¿Qué has hecho para no continuar DISTRAÍDO/A?
-

5. Crítica e interpretaciones

Esta parte se alude a las críticas e interpretaciones relativas a todo el estudio etnográfico realizado en la escuela primaria, especialmente en las clases del quinto curso primaria, por un lado, el ámbito escolar que hemos intentado analizar los casos de niños con dificultades y problemas de aprendizaje, se ha definido por la dificultad encontrada de la mayoría representada por siete alumnos en la misma situación educativa. Después de haber diagnosticado el problema y las causas desde diferentes perspectivas, hemos constatado precisar la función del profesor como mediador que agrupa muchos perfiles para solucionar problemas de aprendizaje de los alumnos en el aula. El perfil como entrenador que participa en el desarrollo cognitivo, afectivo y

psicomotriz del niño. A través del cognitivo y metacognitivo, este perfil del profesor profesional que interviene de forma directa en la terapia y la resolución del problema.

Por otro lado, el perfil del profesor mediador, que intenta guiar a su alumno en el aula, vuelve a ser el orientador a través de cumplir unas instrucciones en su aula para mejorar el quehacer educativo como profesional, como dice Petus Rotger: *«lo específico del perfil profesional del educador social es el carácter pedagógico de su intervención, orientada está desde una perspectiva crítica y transformadora...»*⁴

El uso de las estrategias cognitivas de mediación en el aula, cumpliendo por otras estrategias de intervención y de orientación para el funcionamiento psicognitivo del alumno, la orientación educativa y las intervenciones psicopedagógicas se concretizan en el perfil del profesor profesional como mediador, entrenador y orientador, así que la función interactiva que se establece entre el niño el maestro en distintos niveles o fases del aprendizaje como la fase de ZDP que se crea en un contexto social que posibilita la realización de actividades del proceso: Enseñanza/Aprendizaje (PEA).

Sin embargo, esta estrategia nos parece un más lógica, peroteórica abstracta que practica y aplicable, no se ha demostrado su propio autor (Vygotsky) como se aplican estas estrategias, mientras que Bruner ha desarrollado esta actividad social según los andamiajes que le proporcionan las ayudas, guías, orientaciones del entorno socioeducativo, es importante subrayar también que lo que ha propuesto Vygotsky sobre las técnicas de intervención psicopedagógica y la orientación educativa, ha sido más teórico que práctico, de manera que ha presentado una teoría sin que sea presentada en forma de programa de actividades, donde debería explicar el cómo se realizan dichas actividades en el aula, tampoco ha explicado concretamente la aplicación de las técnicas según sus verdaderas concepciones de la ZDP o la de PA.

El profesor comprende la idea de mediación en vez de ser transmisor de la información, Así se nota la distinción entre profesor mediador y profesor instructor del saber.

⁴ David.P Ausubel, Joseph.D. NOVAK, (1993), Psicología educativa, un punto de vista cognoscitivo, Fullas, México, pág. 430.

Conclusión

El capítulo anterior ha presentado una investigación etnoeducativa, es un tipo de las investigaciones cualitativas, es muy reciente en la aplicación dentro del contexto educativo, se trata de una elaboración de informes etnográficos en torno a los diferentes alumnos en la situación educativa, éstos forman parte como informadores en nuestra investigación científica, en el escenario etnográfico, hemos intentado detectar los alumnos con problemas y/o dificultades de aprendizaje, con el fin de aplicar lo que nos parece necesario e importante lo que llamamos: pedagogía de mediación en la formación pedagógica del profesor, se refiere a una alternativa psicopedagógica, se alude a variar una gama de estrategias de aplicación en cualquier situación educativa, sobre todo, una situación donde se encuentran alumnos con problemas y dificultades de aprendizaje, esta alternativa se realiza a través de la intervención psicopedagógica y la orientación educativa por parte del profesor en su aula.

Este capítulo ha presentado una investigación en el campo, donde hemos intentado indagar en torno a analizar dificultades y problemas de aprendizaje encontrados en el ámbito escolar, proponiendo un elemento esencial en la formación pedagógica del profesorado, desde la perspectiva cognitiva, el profesor mediador es quien juega el papel de muchos perfiles en el aula, desde la perspectiva social, el profesor desempeña el papel de un agente social con el fin de ayudar a los niños con dificultades de aprendizaje a superar sus problemas en cualquier fase de sus aprendizajes.

El profesor profesional tiene que ser definido por varias características de competencia, y jugar tantos papeles de diferentes perfiles en su situación educativa, ser educador, orientador, entrenado, también el profesor profesional es quien sabe equilibrar entre las tres competencias: saber, saber ser y saber hacer, y que pretende también intervenir en situaciones educativas cuando se encuentra ante un problema o dificultad de aprendizaje, en este contexto debería tener diferentes perfiles según la situación mediante intervenciones pedagógicas y orientaciones educativas, esto incluye dentro lo que llamamos: pedagogía de mediación.

Conclusión
general

Conclusión General

A modo de concluir, este trabajo presenta una investigación científica en el ámbito educativo, partiendo de una cuestión muy interesante del fracaso escolar, para indagar entorno a resolver problemas y buscar soluciones para sobrepasar dificultades o problemas de aprendizaje de los niños escolarizados.

En primer lugar, es necesario definir y contextualizar el campo de estudio, para situar nuestra problemática y estudiarla desde una perspectiva determinada de investigación. Se localiza en el ámbito escolar, donde nuestros alumnos están en sus primeras fases del proceso de aprendizaje

En consecuencia y tras nuestra investigación educativa elaborada a lo largo de los capítulos de la tesis, nos ha permitido descubrir una redefinición de las ciencias de la educación como ciencias de la acción y la pedagogía y como una teoría de la práctica educativa. Esta última será el principio, soporte y resultado de toda investigación educativa. Tales acciones prácticas del docente no pueden ser asumidas como fenómenos simples e independientes, sino que se dan en un sinnúmero de elementos interrelacionados en contextos complejos en permanente interacción.

En el ámbito educativo, muchos alumnos están marcados por el fracaso escolar, este fenómeno se ha convertido en un problema que amenaza la mayoría de las familias de nuestra sociedad, nuestro interés ha de buscar las primeras causas de este fracaso socioeducativo para poder enfrentarlo. En el segundo lugar, este fracaso escolar ha sido interpretado por culpa de la carencia pedagógica en la formación del profesorado, las hipótesis propuestas nos han dado la posibilidad de profundizarnos en este campo con el fin de descubrir el perfil del profesor profesional.

En tercer lugar, hemos definido la mediación pedagógica en la educación, intentando introducir el elemento: «mediador» en la formación del profesorado, reconociendo su papel y su competencia profesional, el profesor mediador es un perfil que favorece la buena transmisión y asimilación del saber, ejerciendo algunas estrategias y técnicas pedagógicas para un aprendizaje eficaz.

Conclusión General

La situación educativa representa por lo tanto una microsociedad, donde los alumnos progresan o fracasan en sus fases de aprendizaje. Las aportaciones de las ciencias de la educación incluso la pedagogía, reconoce las diferencias individuales entre los alumnos de la misma situación educativa, por eso, propone siempre una diversidad de metodologías de enseñanza y una gama de estrategias pedagógicas que corresponden a las necesidades e intereses de los alumnos.

En efecto, en el primer capítulo hemos presentado un panorama conceptual histórico de las ciencias de educación y la pedagogía, demostrando por su puesto, la relación que existe entre ambas ciencia, para destacar por fin la meta de cada una en enriquecer el campo de estudio, la pedagogía se considera como la práctica de las ciencia educativas , en la cual el pedagogo debería investigar en este aspecto para aplicar todas las aportaciones de las ciencias de educación con el fin de enriquecer su práctica docencia.

El segundo capítulo de la primera parte de la tesis, ha sido marcado por un término calve, que es la mediación, estudiado desde diferentes perspectivas: una cognitiva basándonos sobre la teoría de modificabilidad del profesor R.Feuerstein, y por la perspectiva social de L.Vygotsky, como dos autores pioneros en usar la mediación como palabra clave en sus estudios. La noción ha sido subrayada por nuestra convicción personal en considerar al alumno como un individuo social que tiene una estructura mental entendida por unos procesos mentales y psicológicos para fomentar el proceso de aprendizaje.

Para contestar a nuestra problemática planteada en este trabajo de investigación, hemos sugerido varias hipótesis sobre las causas y los motivos que explican el fracaso escolar como solía entenderlo antes: por la mala formación pedagógica del profesorado y la carencia notada en el uso de las estrategias y técnicas a la hora de adoptar una metodología de enseñanza en el aula. Es porque en nuestra modesta investigación, hemos propuesto una nueva alternativa pedagógica llamada: pedagogía de mediación o mediación pedagógica.

Conclusión General

En el tercer capítulo hemos intentado enriquecer nuestro espíritu de reflexión teóricamente, con el fin de detectar, analizar y luego estudiar los casos de los alumnos detectados con dificultades y problemas de aprendizaje. Nos hemos partido por presentar el procesamiento de la información para entender las diferentes fases del proceso de aprendizaje en percibir la información por parte del alumno, y por su puesto comprender su estructura mental. También ha sido fundamental estudiar las dificultades de aprendizaje, sus causas, genéticas, biológicas, ambientales, relativas a las teorías de inteligencia, con el fin de determinar los factores y las circunstancias del proceso de aprendizaje.

En cuanto a la parte practica, primero hemos hecho un estudio general sobre los diferentes métodos de investigación en el campo educativo, luego hemos escogido el más fiable y valido en su rasgo científico. Efectivamente, hemos escogido el método etnográfico como método cualitativo, aunque se considera como método propio de una investigación antropológica, sin embargo está introducido recientemente en el campo educativo, con el fin de aportar datos descriptivos de una situación educativa (donde existe la heterogeneidad social). Nos hemos apoyado sobre diferentes técnicas en la recogida de los datos que se consideran como corpus de nuestra investigación etnográfica tales como: cuestionario dirigido a los maestros de la escuela primaria, la entrevista no estructurada dirigida a las madres de los alumnos, el estudio de casos a través del análisis de los informes etnográficos de los alumnos con dificultades y problemas de aprendizaje encontrados en el escenario etnográfico. A demás la aplicación de una sesión de enseñanza, y la realización de los test de evaluación y psicomotriz. En la sesión de práctica docencia, hemos adoptado una metodología de enseñanza bien estructurada con el uso de estrategias de mediación desde dos enfoques (cognitivo y social), hemos llegado a subrayar el elemento «mediador» que merece por excelencia introducirlo en la formación pedagógica del profesorado y la «pedagogía de mediación » como propuesta pedagógica y una alteración novedosa en el contexto educativo.

Conclusión General

La investigación en el campo educativo no ha sido tan fácil, de manera que es una investigación que merece la validez y la credibilidad, como la investigación etnográfica que es una forma de búsqueda que refleja la realidad de la sociedad. Se refiere a una descripción detallada a un fenómeno que existe en una sociedad determinada, ser etnógrafo consiste en descubrir vías para justificar las causas del fenómeno estudiado, siguiendo por lo tanto unas etapas o fases: la preparativa, la reflexiva, la informática y la analítica, cada fase de investigación exige muchos esfuerzos para lograr sus fines.

Por último, nuestro objetivo corresponde a los fines de la investigación etnográfica de manera que, debemos analizar e interpretar el fenómeno del fracaso escolar de los niños con problemas y dificultades de aprendizaje. Después de haber detectado eso en nuestro escenario educativo, hemos ejercido el perfil del profesor mediador con el fin de ayudar estos niños a remediar sus problemas y orientarles hacia una terapia psicoeducativa. Hemos llegado a concluir esta investigación, insistiendo sobre la aplicación de la pedagogía de mediación en nuestro contexto educativo argelino reconociendo las ventajas del perfil mediador y sus perfiles en el aula. Así, que proponemos un esquema como paradigma de mediación que traduce el perfil del profesor profesional en su quehacer educativo.

Este paradigma se aplica en cualquier situación educativa, que asegura la eficacia del proceso: enseñanza/aprendizaje. Por fin, podemos decir que la mediación educativa es un modo de gestión en el aula o en situaciones educativas, se usa como procesamiento o intervención de ayuda en general, pone el acento en la mediación entre las partes (alumno, aprendizaje). En este caso, el profesor debe adoptar una metodología de enseñanza y dotares de técnicas y estrategias para promover una educación con valores.

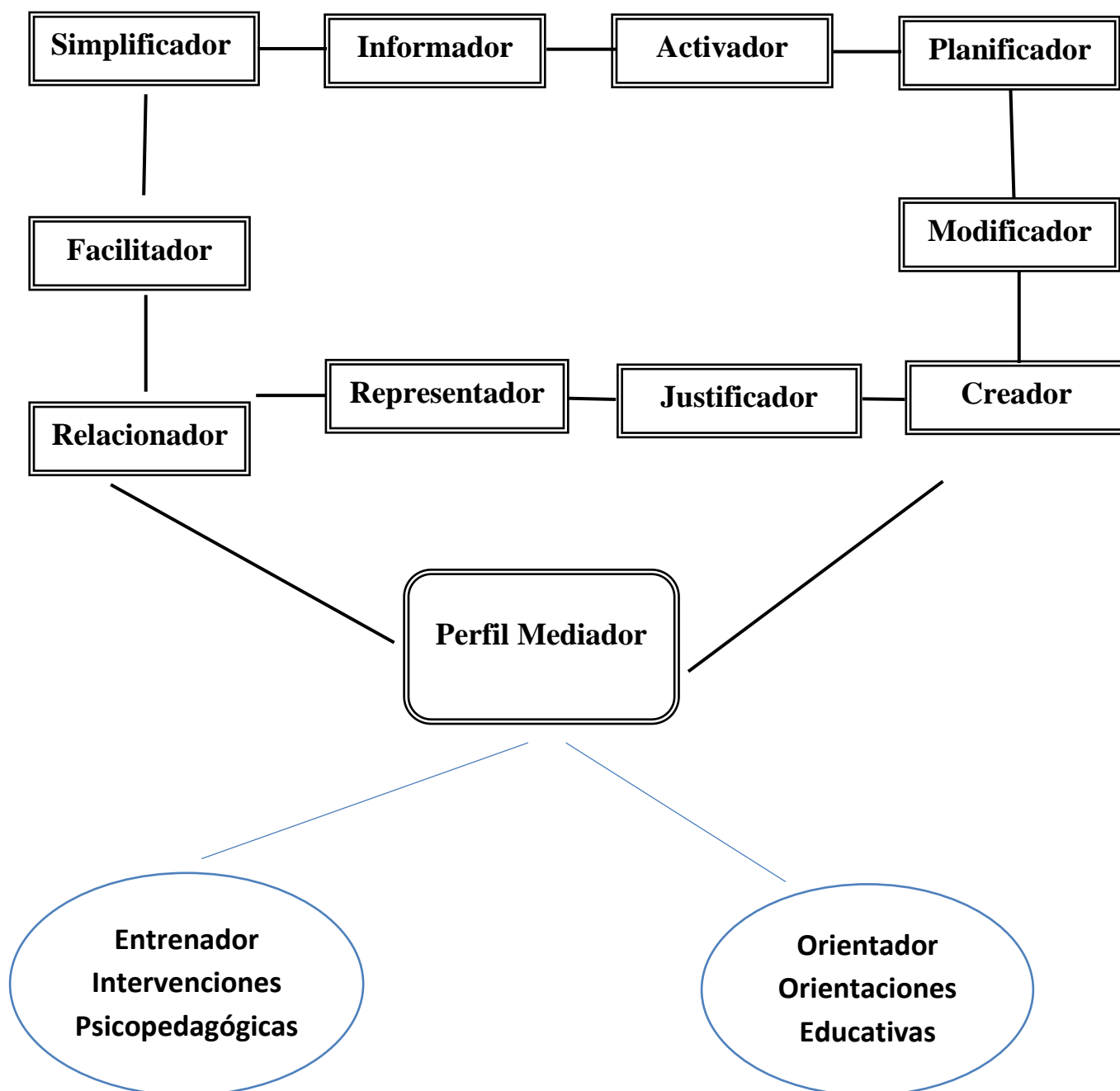
De lo analizado anteriormente, hemos llegado a elaborar el paradigma siguiente que se compone de doce diferentes perfiles del profesor mediador que deber ser: **simplificador** del saber, **informador** por ser una de las fuentes de la información, **activador** en el hecho de animar su alumnado, **planificador**, en el hecho de planificar las actividades en su aula, **facilitador** del saber, **modificador** es saber modificar las actitudes del alumnado, **relacionador** en el hecho de relacionar los nuevos conocimientos con los previos, ser **justificador** cuando sabe justificar cualquier acto

Conclusión General

en su aula, **representador** cuando representa el saber ser de un profesor competente, **creador** es saber crear un ambiente favorable al proceso del PEA, donde hay creatividad, **entrenador** es decir saber entrenar a sus alumnos en varios contextos educativos, mediante intervenciones psicopedagógicas y **orientador** cuando sabe orientar a sus alumnos mediante las orientaciones educativas.

Paradigma de Perfiles de profesor profesional en el aula

Figura elaborada por: Nebia ZAHAF



*Referencias
bibliográficas
y electrónicas*

Libros

ABBAGNANO, N y VISALBERGHI, A. (1981). *Historia de la Pedagogía*. Madrid. F.C.E. Antonio

AGUILERA. Antonio, (2003); *Introducción a las dificultades de aprendizaje*; editorial Montse Sanz.

ALBAREZ PEREZ, L, (1999), *Estrategias para elaborar adaptaciones de acceso*, Psicología Piramide, Madrid.

AUSUBEL David, NOVAC Joseph(1993), *psicología educativa, un punto de vista cognoscitivo*, Fullas, México.

BARBERO. Jesús Martín (2010), *De los medios a las mediaciones comunicación-cultura hegemonía*, Anthropos editorial.

BELTRAN MARTINEZ José (2005), *Modificabilidad cognitiva y programa de enriquecimiento instrumental*, instituto superior, Piox, Madrid, España.

BISQUERRA. Rafael, (1999), *Orígenes y desarrollo de la psicopedagogía*, editorial, Narcea,

BRNFENBRENNER, U. (1985), *Contextos de crecimiento de los niños*, Editorial, infancia y aprendizaje.

BROWN, A.L, (1987), *Meta cognición, ejercicio y control*, editorial, Erlbaum.

BRUNER Jerome (1987), *la importancia de la educación*, Barcelona, Paidós.

BRUNER, J, (1995), *Actos de significado, más allá de la revolución cognitiva*, Madrid, Alianza.

BRUNER, J. (1983) *Le développement de l'enfant, savoir faire, savoir dire*, PUF, Paris.

BRUNER, J, (1984), *Acción, pensamiento y lenguaje*, Madrid, Alianza.

BRUNER, J, 1988, *Desarrollo cognitivo y educación*, Madrid, Morata.

BODNAP. Annie (2001) ; *Manuel de médiation*, ed ; La Conadacoba. Paris

BUNGE. M (1985) : *Pseudociencia e ideología*, Alianza, Madrid.

BRONFRENBERGER. (2016), *Psicología para la educación y el aprendizaje*, editorial Porto alegre.

CABERO, J: (1995) *Satélites y enseñanza, en Nuevos canales de comunicación en la enseñanza*, Madrid, Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.

CABERO, J (1999) : *Tecnología Educativa*, Málaga, Síntesis.

CAPITÁN, A. (1984). *Historia del pensamiento pedagógico en Europa*. Madrid: Dykinson.

CASTAÑEDA FIGUERAS Sandra(2004), *Educación, aprendizaje y cognición, teoría en la práctica*, manual moderno, México.

CASTILLO. Daniel Prieto (2002) *La mediación pedagógica: apuntes para una educación a distancia alternativa*, La cruzía Ciccus Editorial.

CARDINET. Annie (1995) ; *Pratiquer la médiation en pédagogie* ; ed, Dunod. Paris.

CARRATALA Eduardo Rigo, (2005), *las dificultades de aprendizaje, manual práctico de estrategia y toma de decisiones*, Ars Medica, Barcelona, España.

CEBRIAN, M. y otros (coords) (1998) : *Recursos tecnológicos para los procesos de enseñanza y aprendizaje*, Málaga, ICE _ Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Málaga.

CEBRIAN, M : *La formación del profesorado en el uso de medios y recursos didácticos*, Málaga, Síntesis.

CHALFAN J.C. (1996), *Central processing dysfunctions in children monograph*, editorial, Education and welfare.

CONZALEZ. O (1996), *El enfoque histórico-cultural como fundamento de una concepción pedagógica en tendencia pedagógicas contemporáneas*, Edición, El Poirá, Colombia.

CRAHAY.M. La fontaine (1986). *L'art et la science de l'enseignement* ;ed, Labor, Bruxelles.

DANIELS, Harry (2003) *Vygotsky y pedagogía*, temas de educación, Paidós. Barcelona España.

DEL CARVALLO RAMOS Yeni ; (2002) . *Educación Preescolar*; Villa hermosa- Tabasco; México.

- DE KETELL.A. Jean et d'autres (1995), *Guide du formateur*.Paris, PUF. France
- DELORS, J, (1996), *La educación encierra un tesoro*, Madrid Santillana.
- DEVELAY .M (1992) *De l'apprentissage a l enseignement*, Paris, ESF.
- DONALD A.NORMAN (2010), *El aprendizaje y la memoria*, 3era edición, Alianza Psicología, Madrid.
- DIEZ. Francisco; Tapia Gachi(1999), *Herramientas para trabajar en mediación*, ediciones, Piadosmediación, Buenos aires.
- DURKEIM. E, (1969), *l'évolution pédagogique en France*, ed. Puf. Paris.
- ELLIOT.J (1993) :*El cambio educativo, desde la investigación -acción*, ed, Morata, Madrid, España.
- ENGESTROM.Y, *Learning buy expanding*, (1987), Helsinki, orienta-Konsultit Editorial.
- FERRERES, V : *El desarrollo profesional de los profesores universitarios : la formación permanente*, en RODRIGUEZ, J.M (1996) : Seminario sobre formación y evaluación del profesorado universitario, Huelva, ICE de la Universidad de Huelva.
- ERICKSON. Erik.H. (1950), *Infancia y sociedad*, ediciones Horne.
- FEUERSTEIN Reuven (2006), *la pédagogie a visage humain, le bord de l'eau*, Paris
- FEUERSTEIN.R, (1996) *La teoría de la modificabilidad estructural*. MIRA.Zaragoza.
- FERNANDEZ GALVEZ Juan de Dios (2005), *La orientación educativa, claves de éxito profesional*, grupo editorial universitaria, Madrid.
- FLAVELL, J,H, (1985), *El desarrollo cognitivo*.Madrid, Visor.
- FROSTIG, (1994) *The Frostig program fo the development of visual perception*, editorial Theatchers guide.
- FUENSANTA HERNANDEZ Pina, (2011) *Bases metodológicas de la investigación educativa*, DM. Mexico.
- GADOTTI.Moacir, (1998), *Historia de las ideas pedagógicas*, editora Sao Paulo. México.

- GALTUNG, J (1995): *Investigaciones teóricas. Sociedad y cultura contemporáneas*, Tecnoinstituto de cultura Juan Gil-Albert /Diputación de Alicante, Madrid.
- GARDNER, R.C (1983), *Psicología social y el aprendizaje de idiomas*, Edward Arnold, Londres.
- GARCIA PEREZ Mamel, MARGAZ LAGO Ángela, (2009), *cómo valorar tests psicométricos*, albor Cohsh, España.
- GARCÍA SÁNCHEZ.J.N. (2002) *Aplicaciones de intervención psicopedagógica*, Psicología pirámide.
- GARCIA TENORIO Piedad Granados (2003) *Diagnóstico pedagógico*; Editorial Dykinson.
- GATA (1998): Informe sobre Teleeducación en la formación de postgrado, Madrid, Universidad Politécnica de Madrid.
- GABAUDE. J.M (1998), *La Pédagogie contemporaine* ; 2ed, ed ; Universitaire du Sud Coll.
- GARCIA SANCHEZ Jesús Nicasio (2004), *Aplicaciones de intervención psicopedagógica, psicología pirámide*, Alicante, España.
- GARDNER, H, (1994) *Estructuras de la mente, la teoría de las inteligencias múltiples*, México, FCE.
- GAVARI STARKIE Elisa (2005), *Estrategias para la observación de la práctica educativa*, Ramón Arcos, Editorial universitaria, Madrid.
- GARVEY, B. y SWALLOW, D (1986) : *Microteaching in teacher education & training* Londres, Croom Helm.
- GILLET. Pierre (1997). *Construire la formation*, CEPEC. ESF, 4eme Edition. Paris. France.
- GONZALEZ PEREZ.J Y CRIADODEL POZO.M.J(2003), *Psicología de la educación para una enseñanza practica*, editorial CCS, Alcalá, Madrid.
- GONZALEZ PIEDA, J.A, (2006), *Dificultades de aprendizaje escolar*, Ediciones Pirámide Madrid.
- GUTIERREZ, Francisco y Daniel PRIETO,(2002) *Mediación pedagógica*, DDA Guatemala .
- HERNANDEZ BELTRAN Rogelio y Gabriela GUEVARA GARCIA. (2012). *Desarrollo cognitivo en la segunda infancia*; Editorial: UBAM.

HERVAS AVILES Rosa María (2006), *Orientación e intervención psicopedagógica y procesos de cambio*, grupo editorial universitario, Sevilla, España.

JIMENEZ GONZALEZ Juan E, (1999), *Psicología de las dificultades de aprendizaje*, editorial Síntesis.

LARROYO, Francisco, (1995), *La ciencia de la Educación* . México, Porrúa.

LOPEZ, F (1998) : *Proyecto de red telemática para los centros docentes de Andalucía*, España.

MADRONA Pedro GIL y Jorge ABELLAN. (2002) *Mediación educativa; ocio; juego y recreación*; editorial Pirámide.

MANEN,M.V (1998) :*El tacto en la enseñanza*. Barcelona: Paidós.

MARTINEZ, J.M (1994) : *La mediación en el proceso de aprendizaje*. Madrid :Bruno.

MARIN. M. A (1995). *Teoría y técnica de mediación y conciliación; Introducción a la resolución de conflictos*; ediciones Interoceánicas SABS. AS.

MARCELO, C (1994) : *Formación del profesorado para el cambio educativo*, Barcelona, PPU.

MARTIN LOBO Pilar, (2006), *El salto al aprendizaje*, ediciones palabra S.A.

MARTINEZ,F (1998) : *La televisión educativa iberoamericana. Evaluación de una experiencia*, Sevilla.

MARTIN TOSCANO José, (2014), *Orientación psicopedagógica*, editorial didáctica MAD

MAYOR, J., Suengas, A., y González-Marqués, J. (1993). *Estrategias Metacognitivas. Aprender a aprender, aprender a pensar*. Ed. Síntesis Psicología. Madrid.

MCLAN, P (1998):*Sociedad, cultura y educación*, niño y Dávila Editores, Madrid

MEDINA, A : *Estrategias didácticas innovadoras para la formación del profesorado en la utilización de los medios de comunicación*, Aula Santiana. Madrid.

MENDOSA Teresa(2005), *qué es el trastorno por déficit de atención*, guía para padres y maestros, trillas eduforma, Sevilla, España.

- MIALARET. Gaston (1991), *Pedagogie générale*, ed, BUF Fundamental, Paris.
- MNOOKIN. Kalb, Benjamin (1997), *Mediación una respuesta interdisciplinaria*, Edelsa, AS.
- MORIN, E (2000) : *Introduction à la pensée complexe*. Paris: ESF. 7ºed.
- MOLL, Luis.C. (1998), *Vygotsky y la educación*, editorial, Aique.
- NEWWEL.K, (1972), *Human problem solving*, Editorial, Englewood, Prentice Hall,
- NICKERSON, R,S (1990), *Enseñar a pensar*, Barcelona. Paidos, MEC.
- NICKERSON, R.S, (1999), *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*, editorial Paidos
- NOT. L. (1979), *Les pédagogies de la connaissance* ; Toulouse, Privat.
- NOT. L. (1979), *Qu'est ce que l'étude du milieu ?* Paris, le Seuil.
- NOVAC.J.D (1988) *Aprendiendo a aprender*, Barcelona , Martinez Roca.
- NUÑEZ CUBERO, .N, Clara Romero Pérez (2008), *Pensar la educación*, Psicología Pirámide, 2ºnda edición, Madrid.
- OTRIZ GONZALEZ María del Rosario, (2004), *Manuel de dificultades de aprendizaje*, psicología Pirámide, Madrid.
- PAULSEN, M (1995) : *The online report on pedagogical techniques for computer mediated communication*, URL.
- PEREZ SOLIS María, (2003), *Orientación educativa y dificultades de aprendizaje*, THOMSON.
- PEYSONYE, Henry (1998), *Education et Formation, Instituteurs aux maitres d'école*, Press universitaires de France.
- PIAGET, J. B.INHELDER, (1996)*La psychologie de l'enfant*, PUF, Paris.
- PIAGET,J, (1971), *Psicología y epistemología*, Barcelona, Ariel.
- PICARD, R (1998) : *Los ordenadores emocionales*, Barcelona, Ariel.
- PILAR COLAS Bravo, (2004) *investigación educativa, ciencias de la educación* colección,Alicante.

Referencias bibliográficas y electrónicas

PLATON, (1967)*Protagoras, Euthydeme, Gorgias, Menexene, Menon, Cratyle*, Paris, en nota de E.Chambry.

PRIETO SANCHEZ Dolores (2003), *Modificabilidad cognitiva y PEI*, colección Nueva escuela, bruño, Madrid, España.

POPPER, K (1996) :*Enbusca de un mundo mejor*.Barcelona: Paidos.

REIGELUTH, C. Y SCHWARTZ, E (1987) : *An instructionaltheory for the design of computer based simulations, school of Education, Syracuse University : IDD & E Working*.ROSS .A.O. (1976), *Psychological aspects of learning disabilitis and Reading disorders*, New york, Hill.

SALINAS, J(1999) : *La comunicación audiovisual en los nuevoscanales, Mediosaudiovisuales y nuevastecnologías para la formación en el S.XXI*, Murcia, Diego Marín.

SANCHEZ MANZANO José Luis, (2014), *Dificultades específicas de lectoescritura*, editorial Paidós.

SANCHEZ YAÑEZ Andres, (1995) *Dificultades en el aprendizaje*, Santillana , Madrid.

SANCHEZ .P.Dolores (2003), *Modificabilidad cognitiva y PEI*, colección Nueva escuela, bruño, Madrid, España.

SANTIUSTE Victor y Joaquín GONZALEZ PEREZ. (2014); *Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica*; editorial CCS.

SCHON,D,A. (1992), *La formación de profesionales reflexivos, hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Barcelona, Paidos MEC.

SKINNER.B.F, (1968), *The tecnology of teaching*.Appleton Century Crofts, Nueva York.

STERNBERG, R,J, (1999), *Enseñar a pensar*, Madrid, Santillana.

STERNBERG. Robert.J. (1996) ; *Investigar en psicología ; Una guía para la elaboración de textos científicos dirigida a estudiantes*; Editorial Paidós

TAPIA, A,J (1995), *Orientación educativa, teoría, evaluación e intervención*, Madrid, síntesis

TEBAR BELMONTE Lorenzo (2003), *El perfil del profesor mediador*, Santillana, Madrid, España.

TOJAR, J.C. y MANCHADO, R (1997) : *Innovación educativa y formación del profesorado*, Málaga, ICE de la Universidad de Málaga.

TOJAR, J.C. y otros (1998) : *Promover la calidad de la enseñanza universitaria*, Málaga, ICE de la Universidad de Málaga.

TORGESSEN, J.K. (1994), *Estudios de los procedimientos de la lectura*. Editorial, guía de aprendizaje.

VALLES ARANDIDO Antonio (2002), *Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica*, editorial promolibro, Valencia, España.

VALSINER, Jean (2012), *Fundamentos de la psicología cultural*. Editorial, Artmed.

VASQUEZ GOMEZ, (1994) *Dimensión teórico-práctica de la educación*, en Castillejo Taurus, Madrid.

VARGAS, J. M. (2010). *Manual de psicología de la memoria*. Madrid: Editorial Síntesis..

VERGNAUD, G (1993), *Les sciences de l'éducation*, PUF, Paris.

VYGOTSKY, L. (1992), *Obras escogidas*, Madrid, Visor MEC.

VYGOTSKY, L. (1995), *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Critica.

VYGOTSKY, Lev, (1985). *Pensé et langage*, Messidor, Paris.

VYGOTSKY Lev, (2012), *Procesos psicológicos superiores*, editorial, Austral.

VILLAR, L.M (1999) : *El profesor como profesional : formación y desarrollo personal*, Granada, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.

VILLAR, L.M (1995) : *Un ciclo de enseñanza reflexiva* , Bilbao, Mensajero.

VILLAR, L.M (1996) : *La formación permanente del profesorado en el nuevo sistema educativo en España*, Barcelona.

WILLIAMS. Marion, BURDEN. Robert (1999), *Psicología para profesores de idiomas*, colección Cambridge de didáctica de lenguas, Madrid. España.

WONG, P.L. (1979), *El papel de la teoría de aprendizaje con dificultades: análisis de problemas*, editorial guía de aprendizaje.

ZABALSA, M, (1990) *Planificación y desenvolvimiento curricular de escuela*. Porto ASA.

Artículos de revistas

ATKINSON, R.C y R.M. SHIFFRIN (1968), «Human memory, a proposed system and its control process» en *The technology of learning and motivation*, Press ACADEMIC, Nueva York.

AZCOAGA, Juan Enrique. (1999) «Sistema nervioso y aprendizaje.» Bs. As, CEL 1973. citado por: CASAS, Regina Martínez. *Aprender a leer y escribir: ¿es lo mismo para todos los niños?* En: *Revista Universidad de Guadalajara. Dossier. El cerebro y el comportamiento humano*. Número 15

BARBOLLA DIZ. B.y colaboradores, «investigación etnográfica», 3ed Especial, 30/11/10.

BRANKS, D. y otros : «Introduction » (1997), *European Journal of Teacher Education*.

CABALLERO, D. y otros: « Formación del profesora universitario y calidad de enseñanza » (1998 153 _ 159), *Revista de Enseñanza Universitaria*, número extraordinario.

CARBAJO VELEZ. Carmen (2001) «Historia de la inteligencia»; *Revista: estudios psicológicos*; volumen:12.

COLL, C. (1989) «Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica», *cuadernos de pedagogía*

COLL, C, (1993), «Los valores en la educación escolar», *religión y escuela*, nº 82: 27-29.

ESCUADERO, J.M : (1998), « Consideraciones y propuestas sobre la formación permanente del profesorado » *Revista de Educación*.

FEUERSTEIN, R (1986), «Experiencia de aprendizaje mediado», en *revista de siglo cero* nº 106: 28-32.

GAYAN Javier, (2001), «La evolución del estudio de la dislexia», *revista, Anuario de Psicología*, volumen: 32.

GISBERT, J. y otros: (1997) « Entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje », *Cuadernos de documentación multimedia*.

KRUSE, S : (1997)« Entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje », Cuadernos de documentación multimedia.

MAS, G. y otros : (1999) « Fórum Telemático de docencia universitaria. Una realidad virtual »: Comunicación y Pedagogía.

MORA MERIDA Juan Antonio, (1996), «Algunos aspectos psicológicos en la obra de Spearman»; Revista historia de la psicología; volumen 20.

ÑAIGRE y J. DESTROOPER, (2012), «La educación psicomotora», revista: Morata, volumen 12.

PANPULHA. Antonio Carlos, (2007), « Romper el círculo espiritual de Kimura», El pensamiento epistemológico de la pedagogía Maringá, v. 26/27,n 1, p: 39-46.

SATZ.P, (1981), «Learning disability» a review, Academic press, Nueva york.

SCHEUWLY, (2009), «Approche vygotskienne», revista internacional de ciencias de educación, prensa universitaria de Mirail, nº 21, p: 30.

SEVILLANO, M.L. y SANCHEZ, E : « La utilización de la videoconferencia en la Universidad Nacional de Educación a Distancia : análisis y resultados » (1998), Pixel_Bit. Revista de medios y educación.

STERNBERG,R,J, (1999), ¿Cómo podemos desarrollar la inteligencia?, revista educational leadership.

VELLUTINO F.R, (1977), «Alternative conceptualizations of dyslexia» Harward Educational Review.

VILORIA,G. « Franja de programas universitarios de la Televisión Educativa Iberoamericana » (1995), Pixel_Bit, Revista de medios y educación.nº3.

Diccionarios y enciclopedias

Diccionario de terminología educativa, (2015). Editorial; Santillana. Madrid.

Enciclopedia de educación (2002).

El diccionario de las ciencias de educación (1988), Aula Santillana, Gráfico internacional, Madrid,

Referencias bibliográficas y electrónicas

Diccionario de la Real Academia Española, la vigesimotercera edición, publicada en octubre de 2014.

Diccionario de terminología didáctica, de la lengua española, (2016) Larousse Editorial, S.L. Enciclopedia de las ciencias de educación, aula Santillana, grafico internacional, Madrid

Referencias electrónicas

Definiciones consultadas de las páginas web:

https://es.wikipedia.org/wiki/Ciencias_de_la_educación.

<https://fr.slideshare.net/marayhuaca/ciencias-de-la-educacion>.

Enciclopedia de las ciencias pedagógicas

https://es.wikipedia.org/.../Academia_Superior_de_Ciencias_Pedag..http://www.hs.nki.no/-morten/cmcped.htm.

Enciclopedia de wikipedía: historia y origen de la pedagogía, «Enciclopedia de pedagogía», el arte de enseñar, www.fiuxy.net, disponible en CD, books gratis

DE PERITTI.Andre, Les trentes compétences de l'enseignement moderne.

Htm : muller.freediversifier./peritti.htm.

PERENOUD.PH Dix domaines de compétences reconnues comme prioritaire dans la formation continue des enseignants.

Fuentes disponibles en blog de pedagogía: <http://www.historia-pedagogia.html>.

Htm:/Francois.muller.freediversifier/perinou.

Glosario :terminología pedagógica recogidadel diccionario de autores AMEI-WAEC2003.

Diccionario enciclopédico pedagógico:

online.upaep.mx/campusvirtual/ebooks/diccionario.pdf

Nuevo glosario de términos para Docentes, Directivos y Asesores Académicos de Educación Básica 2012.

Consulta la página web de Pedagogía, La red de profesionales de la educación, informaciones disponibles en la web: www.mx.monografias.com

Consulta la página web de Pedagogía, La red de profesionales de la educación, informaciones disponibles en la web: www.mx.monografias.com

Referencias bibliográficas y electrónicas

Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Vol. 4, No. 2e. http://www.oei.es/reformaseducativas/diez_factores_educacion_calidad_siglo_xx_braslavsky.pdf.

Una educación de calidad para todos los jóvenes: desafíos, tendencias y prioridades.

Documento de referencia: Ginebra: OIE. <http://www.ibe.unesco.org/es/areas-de-accion/conferencia-internacional-de-educacion-cie/la-conferencia>.

Consulta la página web sobre la historia de la pedagogía, estudio epistemológico en forma de ensayo, revista iberoamericana de educación n°14, biblioteca digital de la OEI, (Organización de Estados Iberoamericanos). :

Página web: <http://definicion.de/procesamiento-logico/>

Página web: <https://www.lifeder.com/informe-warnock>

Glosario

Glosario

Terminología pedagógica-educacional

(Elaboración Personal)

A

Acción docente

La acción docente viene motivada por el profesorado por medio de la orientación y de la inducción, tiene como objetivo dar al estudiante herramientas y pistas que le ayuden a desarrollar su propio proceso de aprendizaje, a la vez que atiende sus dudas y sus necesidades. Ha de procurar el desarrollo de las capacidades a) Trabajo autónomo del estudiante; b) Planificación del aprendizaje; c) Relación conceptual/redes conceptuales.

Acto educativo

Las transformaciones educativas actuales están asociadas a la reflexión sobre el acto educativo, en la medida que propende por reemplazar el concepto de “transmisión de información” por el de “construcción de conocimientos”, donde el educando juega un papel activo. Ello implica, a su vez, la reconceptualización del rol del docente que ya no puede ser un simple transmisor de información, sino que asume la tarea de orientador, mediador y/de facilitador (sin dejar de ser docente). Es decir, una persona que cumple un papel mucho más cualitativo en los procesos de aprendizaje. No es que el modelo frontal no funcione, probablemente lo hace cuando los grupos son homogéneos.

Acomodación

Modificación o sustitución de un esquema previo para poder asimilar nuevas experiencias. Supone modificar esquemas previos, adquirir nuevos conceptos, reinterpretar los datos.

Adaptación

Medida educativa para facilitar la consecución de los objetivos establecidos con carácter general por parte del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. Se trata de concreciones del currículo que permiten individualizar el proceso de enseñanza-aprendizaje; modificaciones que se realizan desde la programación en objetivos, contenidos, metodología, actividades, criterios y procedimientos de evaluación.

Agente Educativo

Es el personal que tiene alguna responsabilidad de carácter educativo en los niveles de preescolar, primaria o secundaria, educación especial, educación indígena o educación inicial, y que cumple alguna de las siguientes funciones: docencia, dirección de escuela, supervisión de zona escolar, jefatura de enseñanza, asesoría técnica, apoyo técnico-pedagógico, jefatura de Sector o jefatura de Departamento.

Alumnos con dificultades educativas especiales

El término se aplica a aquellos niños que presentan dificultades mayores que el resto de los alumnos para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículo que les corresponde por su edad, y necesitan para compensar dichas dificultades (por causas internas, carencias del entorno sociofamiliar o por una historia de aprendizaje desajustada) adaptaciones de acceso y/o adaptaciones curriculares significativas en varias áreas de este currículo. Un ACNEE se determina tras una evaluación psicopedagógica.

Aprendizaje

Resultado observado en forma de cambio más o menos permanente del comportamiento de una persona, que se produce como consecuencia de una acción sistemática (por ejemplo de la enseñanza) o simplemente de una práctica realizada por el aprendiz.

Aprendizaje mediado

“Procesos interrelacionados del organismo humano que se está desarrollando y un adulto con experiencia e intención, quien, interponiéndose entre el niño y las fuentes externas de estimulación, media, sirviendo de marco referencial, seleccionando, enfocando y retroalimentando las experiencias ambientales y hábitos de aprendizaje” (Feuerstein).

Aprendizaje significativo

El aprendizaje significativo o relevante es aquel que el estudiante ha logrado interiorizar y retener luego de haber encontrado un sentido teórico o una aplicación real para su vida; este tipo de aprendizaje va más allá de la memorización, ingresando al campo de la comprensión, aplicación, síntesis y evaluación. Dicho de otra forma, el aprendizaje debe tener un significado real y útil para el estudiante, soslayando la visión de aprender por el simple hecho de hacerlo.

Asimilación

Incorporación de nuevas experiencias a esquemas preexistentes. Según Piaget, asimilación y acomodación interactúan mutuamente.

Atención

Proceso mental por el que una persona selecciona determinados estímulos, e ignora otros, para su posterior análisis y evaluación.

Autoevaluación

Proceso de evaluación desarrollado por la propia persona a evaluarse; si se toma en cuenta que la evaluación es una comparación entre una situación ideal con la real para emitir un juicio de valor, la autoevaluación requiere una considerable cuota de responsabilidad y honestidad para emitir dicho juicio de valor, ya el sujeto que practica la autoevaluación es juez y parte, es decir, es el evaluado y el evaluador.

Autoconcepto

Actitud valorativa que una persona tiene de sí mismo, es decir, estima, sentimientos, experiencias y actitudes que la persona desarrolla hacia su propio yo.

Tiene un triple componente: cognitivo, afectivo y conductual. Se construye y define a lo largo del desarrollo, por la influencia de las personas significativas del medio familiar, escolar y social, así como por las propias experiencias de éxito y fracaso que el sujeto vive. Un autoconcepto positivo permite aceptación y valoración como miembros eficaces y competentes de la comunidad; por el contrario, un autoconcepto negativo hace dudar al sujeto con frecuencia de su capacidad para llegar a dominar un nuevo conocimiento.

Autoestima

Sentimiento que surge de la sensación de satisfacción en ciertas situaciones y experiencias de la vida. Es la evaluación positiva que la persona hace de sí misma para aprobar o desaprobado su capacidad para el éxito.

C

Capacidad

(*Capacidades-Competencias-Habilidades-Destrezas* son términos que se utilizan frecuentemente de forma indistinta). Habilidad general (p.e. la inteligencia) o conjunto de destrezas (habilidades específicas de tipo verbal, de lectura, de segundas lenguas, matemática, etc.) que utiliza o puede utilizar una persona para aprender.

Capacitación

Los modelos de capacitaciones masivas han colapsado, la experiencia y el recuerdo que queda de ellos no va más allá de unas jornadas que poco y nada impactan en el aula; pero la pregunta fundamental es ¿cómo capacitar a todos y todas los y las docentes con tan pocos recursos? Digamos en primer lugar, que la práctica de capacitaciones como variable interviniente e intermitente debe desaparecer, aspirando a un modelo autónomo de responsabilidad profesional: es el docente quien debe construir su agenda de capacitación sin necesidad.

Clase

Del latín *classis*, orden o número de personas del mismo grado, generalmente organizado por grupos etarios homogéneos, y administrados en un plazo de tiempo definido.

Competencias

Se puede definir “competencia”, en el ámbito educativo, como una capacidad para realizar algo. Implica conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y comportamientos armónicamente integrados, para el desempeño exitoso en las distintas circunstancias de una función.

Constructivismo

La vida intelectual de los años noventa (1990) diseminó a todo el mundo una teoría psicopedagógica para ser vinculada a los procesos de reforma educativa. Profesores y profesoras, teóricos y teóricas e inclusive, ideólogos e ideólogas, han considerado al constructivismo como una expresión básica de la filosofía de la educación ecléctica que ha tomado parte de la escuela soviética y la ontogénesis de la psicología genética. A pesar de tanta discusión y reconocer que lleva implícito aspectos filosóficos.

Conductismo

El conductismo es un movimiento en la psicología que avoca el uso de procedimientos estrictamente experimentales para la observación de conductas (respuestas) con relación al ambiente (estímulo). El conductismo se desarrolla en los principios del siglo XX por el psicólogo americano John B. Watson. En ese entonces la psicología era considerada predominantemente como el estudio de las experiencias internas o sentimientos a través de métodos subjetivos o introspectivos. Watson no negaba la existencia de experiencias internas o emociones, pero insistía que estas experiencias no podían ser estudiadas porque eran imposibles de observar.

Conocimiento (datos e información)

Existen múltiples corrientes filosóficas que abordan el tópico del conocimiento desde la perspectiva epistemológica; asimismo, existen múltiples teorías psicológicas para describir la topografía teórica de la administración cerebral de los conocimientos; inclusive, en la actualidad se ha discutido sobre tres conceptos básicos interrelacionados: 1.- Los datos como realidades extrínsecas al sujeto, que son percibidas y capturadas por los sentidos; 2.- la información como proceso de entendimiento y acumulación de datos, administrándola en su cerebro y reorganizándola mentalmente según sus intereses; y 3.- el conocimiento como el acervo de información utilizado en el proceso de la toma de decisiones .

Contenidos formativos

Conjunto de aspectos teóricos y prácticos que componen un curso; son asequibles, completos, atractivos, estimuladores y facilitadores del acceso a otras fuentes complementarias de información.

Criterios de evaluación

Referentes que se adoptan para establecer una comparación con el objeto evaluado. En el caso del aprendizaje, suelen fijarse como criterios una serie de objetivos o competencias que el estudiante debe alcanzar.

Curriculum

Cuando se reflexiona sobre Curriculum, tradicionalmente y ya desde el siglo XVII, nos referimos al conjunto de disciplinas de estudio, y a los factores intervinientes en el proceso de enseñanza aprendizaje: objetivos, contenidos, métodos, recursos y evaluación. Los progresos de la psicopedagogía, de la teoría de la información y de la comunicación, le aportaron, últimamente al curriculum un talante de “intencionalidad”; no obstante, las tensiones políticas y económicas, el desarrollo del progreso, y la evolución científica ha cuestionado seriamente a los sistemas educativos con la gran pregunta: ¿qué puede hacer la educación por el país?.

D

Déficit Atencional

El Déficit Atencional conocido por las siglas TDA, ADD (por sus siglas en inglés *Attention Deficit Disorder*), SDA (como Síndrome) ADHD (con hiperactividad), es un trastorno que afecta la capacidad del individuo para prestar atención. Los que lo padecen presentan dificultad para concentrarse y a veces para controlar su conducta. Algunos sujetos no pueden estar sentados por largos períodos de tiempo sin sentirse inquietos e impacientes y se los considera hiperactivos.

Otros que tienen déficit de atención son exactamente lo contrario aunque también tienen dificultad para prestar atención, no son considerados hiperactivos, pero demoran más para hacer las cosas.

Discalculia

La discalculia o dificultad en el aprendizaje de las matemáticas (DAM), es una condición neurológica que dificulta la comprensión de las matemáticas y tareas que involucren las matemáticas.

Disgrafía

La disgrafía es un trastorno que afecta al desarrollo y la adquisición de la habilidad escritora de las personas, provocando, sobre todo, dificultades en las escrituras libres, en los dictados y en el copiado de un texto ya escrito.

Dislexia

La dislexia es un trastorno del aprendizaje que supone la dificultad para leer a raíz de problemas...

Síntomas. Los signos de la dislexia pueden ser difíciles de reconocer antes de que tu hijo comience a ir a la escuela,...

Causas. La dislexia tiende a ser hereditaria. Parece estar relacionada con ciertos genes que afectan la forma en la que...

Factores de riesgo.

Disortografía

Disortografía alteración en el aprendizaje de la escritura que aparece en ausencia de discapacidad visual, auditiva o intelectual. Se manifiesta por dificultades en el reconocimiento, la comprensión y la reproducción de los símbolos escritos. Se pone en evidencia por una escritura lenta y faltas de ortografía múltiples.

Diseño formativo/curricular

Proceso imprescindible que define y concreta cómo han de ser todos los elementos que configuran una acción formativa. Es una guía para los encargados de desarrollarlo, un instrumento útil para orientar la práctica pedagógica, una ayuda al profesorado. Los componentes básicos que lo forman son informaciones relativas a “qué” enseñar (contenidos y objetivos), “cuando” enseñar (cómo ordenar y secuenciar los contenidos y los objetivos), “cómo” enseñar (cómo estructura las actividades de enseñanza-aprendizaje), y “qué, cómo y cuándo” evaluar.

E

Enseñanza

Acto que realiza el docente para apoyar o facilitar el aprendizaje del alumno, utilizando métodos, procedimientos, estrategias, técnicas y recursos específicos. Entre sus elementos centrales están la experiencia y el capital cultural del docente, apoyados en la idea básica de que lo importante es propiciar aprendizajes.

Escuela

La Escuela –o centro escolar- es aquella institución social encargada del proceso de enseñanza aprendizaje, creada por la necesidad de completar la acción educativa de la familia y de generar las competencias intelectivas, habilidades y destrezas para que niños(as) y jóvenes puedan incorporarse a la sociedad. Generalmente las escuelas son parte de un sistema educativo nacional administrado por el Estado y con participación del sector privado, y están organizadas en ciclos o niveles a partir de dos categorizaciones básicas: primaria y Secundaria.

Estilos de aprendizaje

El ser humano es único e irrepetible. Esta singularidad establece una gran diversidad para percibir e interpretar la realidad, adquirir y procesar la información, pensar, hablar, actuar... En el ámbito educativo se concreta en los diferentes estilos de aprendizaje del discente. Conceptualización y categorización: hace referencia a la forma en que una persona asocia o agrupa una serie de objetos, conceptos o informaciones. Reflexividad – Impulsividad: dimensión que se relaciona con la rapidez para actuar y resolver situaciones problemáticas. Junto a la rapidez encontramos la eficacia. Los individuos que actúan de manera impulsiva responden más rápidamente pero cometen más errores, los reflexivos analizan las respuestas antes de darlas, tardan más pero son más eficaces.

Evaluación (desde el constructivismo pedagógico)

No cabe duda que la evaluación educativa es una actividad compleja, pero de igual manera constituye una actividad indispensable y fundamental en la labor docente. Es compleja porque dentro de un contexto educativo puede evaluarse prácticamente todo: los recursos, la administración, el currículo, la infraestructura, el desempeño docente, y desde luego también, el proceso de enseñanza – aprendizaje. En esta oportunidad, se abordará de manera directa los asuntos relativos a la evaluación del aprendizaje, desde una perspectiva meramente constructivista.

H

Habilidad

Capacidad relacionada con la posibilidad de realizar una acción o actividad concretas. Supone un saber hacer relacionado con una tarea, una meta o un objetivo.

Hiperquinesis

La Hiperquinesis es un problema de falta de atención, exceso de actividad, impulsividad o alguna combinación de estos. Para diagnosticar estos problemas deben estar por fuera del rango normal para la edad y desarrollo del niño(a).

El trastorno de hiperactividad y déficit de atención afecta el desempeño escolar de los y las niños (as) y sus relaciones con los demás. Los padres y madres que se están preguntando si sus hijos(as) tienen este trastorno a menudo están exhaustos y frustrados.

Los estudios científicos, utilizando técnicas avanzadas de neuroimágenes de la estructura y funcionamiento del cerebro, muestran que los cerebros de los niños y niñas con ADHD son diferentes de los cerebros de otros infantes. Estos menores manejan neurotransmisores (incluyendo dopamina, serotonina y adrenalina) en forma diferente a como lo hacen sus compañeros.

El trastorno de hiperactividad y déficit de atención a menudo es genético y cualquiera que sea su causa específica, parece iniciarse muy temprano en la vida a medida que el cerebro está desarrollando. Otros problemas, tales como depresión, privación del sueño, discapacidades específicas en el aprendizaje.

I

Instrucción

Instrucción o acción de instruir es un proceso de aprendizaje -o mejor adiestramiento mediante órdenes e indicaciones dictadas por un sujeto que sigue instrucciones o regla preestablecidas.

Inteligencia emocional

El término inteligencia emocional fue utilizado por primera vez por los psicólogos Peter Salovey y John Mayer de la Universidad de Harvard (1990), definida como: *"la habilidad para percibir, evaluar, comprender y expresar emociones, y la habilidad para regular estas emociones que promuevan el crecimiento intelectual y emocional"*. Este concepto de inteligencia emocional se universalizó en 1999 con la obra de Daniel Goleman con el mismo nombre.

Inteligencias múltiples

Howard Gardner define la inteligencia como: “*la capacidad de resolver problemas o elaborar productos que sean valiosos en una o más culturas*”. La importancia de la definición de Gardner es doble: primero, amplía el campo de lo que es la inteligencia y reconoce lo que todos saben intuitivamente, y es que la brillantez académica no lo es todo.

A la hora de desenvolvernos en esta vida no basta con tener un gran expediente académico.

Hay gente de gran capacidad intelectual pero incapaz de, por ejemplo, elegir bien a sus amigos y, por el contrario, hay gente menos brillante en el colegio que triunfa en el mundo de los negocios o en su vida personal. Triunfar en los negocios, o en los deportes, requiere ser inteligente, pero en cada campo se utiliza un tipo de inteligencia distinto. No mejor ni peor, pero sí distinto. Dicho de otro modo, Einstein no es más inteligente que Michel Jordan, pero sus inteligencias pertenecen a campos diferentes. Segundo y no menos importante, Gardner define la inteligencia como “*una capacidad*”. Hasta hace muy poco tiempo la inteligencia se consideraba algo innato e inamovible. Se nacía inteligente o no, y la educación no podía cambiar ese hecho.

Investigación educativa

El debate en torno a los métodos de investigación en las ciencias sociales, especialmente en el campo de la educación, abarca ya más de dos décadas en el ámbito internacional. La controversia, centrada alrededor del tema cantidad y calidad, es decir entre los llamados paradigmas cuantitativos y paradigmas cualitativos, sigue vigente y no ha alcanzado consenso.

Diversos factores modificables de carácter social, pero ajenos a la investigación misma, han estado influyendo en la discusión en referencia, alimentando una confrontación que, según los autores, la limitan a *reduccionismos técnicos* o a *prejuicios ideológicos*, al mismo tiempo que la restringen a: aspectos técnicos o metodológicos desvinculados de otras dimensiones que componen un todo articulado denominado *paradigma*, modelo, lógica de la investigación o abordaje teórico-metodológico. Es decir, se deja de lado la complejidad de las alternativas epistemológicas, en consecuencia se produce la hipertrofia del nivel técnico instrumental, creando un falso conflicto entre cantidad y calidad.

Ítem

Se llama ítem a una pregunta cerrada que utilizan enunciado y varios distractores (tres, cuatro o cinco) para explorar el conocimiento, habilidades, competencias o aptitudes; el grado de desarrollo, amplitud y complejidad del enunciado puede determinar si la pregunta explora conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis o evaluación.

M

Metacognición

Habilidades del pensamiento que implican el nivel cognitivo más alto, las más difíciles de adquirir pero que pueden transferirse de un dominio a otro con más facilidad, tales como la planificación, la organización, el monitoreo, la evaluación y la autorregulación.

Método y metodología

La ciencia es un tipo particular y específico de conocimiento. Para lograr un conocimiento de tal naturaleza, o sea, para hacer ciencia, es preciso seguir determinados procedimientos que nos permitan alcanzar el fin que procuramos: no es posible obtener un conocimiento racional, sistemático y organizado actuando de cualquier modo; es necesario seguir un método, un camino que nos aproxime a esa determinada meta.

Motivación (desde la perspectiva constructivista)

La motivación escolar no es una técnica o método de enseñanza particular, sino un factor cognitivo afectivo presente en todo acto de aprendizaje y en todo procedimiento pedagógico, ya sea de manera implícita o explícita.

El papel del docente en el ámbito de la motivación debe estar centrado en inducir motivos en sus alumnos en lo que respecta a sus aprendizajes y comportamientos para aplicarlos de manera voluntaria a los trabajos de clase, dando significado a las tareas escolares y proveyéndolas de un fin determinado, de manera tal que los alumnos desarrollen un verdadero gusto por la actividad escolar y comprendan su utilidad personal y social.

Modalidad

Forma específica en la entrega de un servicio educativo, en cuanto a sus procedimientos y apoyos didácticos.

Modalidad Educativa

Dentro de un nivel educativo, son las diferentes líneas que dividen a dicho estrato, por ejemplo Nivel Secundaria, modalidad: Técnicas, Generales y Telesecundaria.

Objetivo

Aspiración que dirige el quehacer educativo y expresa en términos deseables, positivos y significativos la intención fundamental de la sociedad para el desarrollo de los niños.

Categoría de la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje, que expresa la transformación planificada que se desea lograr en el niño en función de las exigencias que la sociedad plantea a la educación, y que constituye el punto de partida y premisa pedagógica más general del proceso educativo.

O

Objetivo didáctico

Expresión de los objetivos educativos que orientan los procesos de enseñanza-aprendizaje en el nivel correspondiente a las programaciones de aula. Se expresan como formulaciones concretas de las capacidades presentes en los objetivos generales, de modo que permiten la selección de contenidos, actividades, recursos, etc. de las unidades didácticas, y constituyen el referente inmediato para la evaluación de los procesos y resultados de aprendizaje de los alumnos.

Orientación

Proceso educativo cuya finalidad es favorecer el desarrollo integral (académico, personal y profesional) del estudiante.

Orientación del aprendizaje. Cuando el proceso de orientación se fija como meta principal optimizar el aprendizaje de los estudiantes.

P

Paidos (pedagogía)

Paidos, concepto del griego cuya traducción es “niño”, y que unido al sufijo aggos = conducción, se conforma, etimológicamente, la palabra Pedagogía”: conducción del niño; en sus orígenes el pedagogo (paidagogos) fue el esclavo que cuidaba de los niños y los acompañaba a la escuela. Mucho más tarde, en los siglos XVII y XVIII, todavía se empleaba ese nombre para los preceptores de los hijos de familias acomodadas. El tiempo, sin embargo, modificó el sentido primitivo. Pedagogía no designa ya el acto de conducción, sino, en forma mucho más amplia, el estudio y la regulación del proceso de la educación; no es más la actividad misma o el oficio correspondiente, sino el afán por captar su esencia y su dirección. Pero, si gracias a la historia viva de las palabras, pedagogía no tiene en su significado conceptual contemporáneo nada que ver con la raíz etimológica, no puede desprenderse totalmente de ella.

Planificación

En teoría la formación del ciudadano –más allá de las creencias y valores domésticos– depende del desarrollo educativo en las aulas, planificando, ejecutando y evaluando los aprendizajes “desde” el Currículo Nacional; en la práctica, los Programas de Estudio son un “adorno” que dan volumen a las bibliotecas y estantes en las instituciones educativas. La mayoría de docentes planifica y ejecuta a “olfato, experiencia y libro de texto”, y muy pocos analizan el planteamiento curricular.

Profesor

Voz latina: *Professor-oris* = maestro o persona que ejerce la docencia; su origen etimológico es *Profeitor-eri* que significa profesión y que también se traduce bajo la acepción de confesar, ejercer, practicar delante de todos (*pro-feitor*) o también hablar, decir, etc.

Profesionalización

Se refiere a aquellas características que deben reunir las profesiones: autonomía y control del propio trabajo, auto organización en entidades profesionales, cuerpo de conocimientos consistentes con base científica, control en la preparación de los que se inician en la profesión, fuertes lazos entre colegas y una ética común.

Psicopedagogía

La Psicopedagogía centra su intervención en los procesos de orientación y de enseñanzaaprendizaje que se desarrollan a lo largo de toda la vida, tanto con personas, como con grupos e instituciones. Podemos entender la psicopedagogía como una *simbiosis* de los ámbitos pedagógico y psicológico con el objetivo de optimizar la eficacia de la intervención con individuos y grupos. La identidad de la psicopedagogía se debe entender desde una doble vertiente: la intervención con la persona-grupo y sus particularidades, y la intervención en los procesos formativos.

R

Retroalimentación

Significa ‘ida y vuelta’ y es, desde el punto de vista social y psicológico, el proceso de compartir observaciones, preocupaciones y sugerencias, con la intención de recabar información, a nivel individual o colectivo, para intentar mejorar el funcionamiento de una organización o de cualquier grupo formado por seres humanos.

Repitencia

La repitencia, como vocablo usual en el lenguaje académico, se entiende como el hecho mediante el cual el estudiante se ve obligado a cursar más de una vez un grado en uno de los niveles educativos.

S

Situaciones de aprendizaje

Son las condiciones provocadas por el docente, el texto de estudio, los medios tecnológicos o el propio proceso de aprendizaje para motivar la actividad del estudiante en función del logro de los objetivos educacionales.

T

Transversalidad

Planeación didáctica en la cual se recuperan todos los contenidos, materiales y formas de trabajo de todas las asignaturas o campos de conocimientos identificados en un currículo escolar.

Anexos

ANEXO 1

MOUSSAOUI Meriem

Oran le : 02/11/2015

Professeur au département d'espagnol

Université d'Oran

A Monsieur le directeur de l'école primaire

Objet : demande une autorisation d'accès a l'école primaire

Par la présente ; je viens respectueusement vous demander de bien vouloir autoriser Mme : ZAHAF Nebia enseignante au département d'espagnol Université Abd El Hamid Ibn Badis –Mostaganem- de faire une investigation éducative dans votre école primaire a Mesra ; cela entre dans le cadre de la pratique de recherche de sa thèse doctorale.

En comptant sur votre compréhension et dans l'attente d'un avis favorable.

Veuillez agréer Monsieur le directeur mes salutations les plus distinguées



Encadreur

MOUSSAOUI Meriem
Professeur
Département d'Espagnol
Université - d'Oran



ANEXO: 2 Cuestionario

NB: pedimos a todos los profesores que contesten a las preguntas con toda espontaneidad y transparencia.

1- ¿les gustan enseñar y educar?

- Si
- no
- poco

2- ¿Cuál es la metodología de enseñanza adoptada en sus clases?

3-¿Cómo es su interacción en el aula con sus alumnos?

- Interacción completa
- Int. Parcial
- no hay interacción

4- ¿Qué tipo de estrategias o técnicas usan para la buena transmisión del saber?

5- En el caso de haber una incompreensión por parte del alumno, ¿cómo reaccionan? y ¿por qué?

6- ¿Cómo definen ustedes estos conceptos relevantes a las ciencias de la educación:

- Motivación
- Subjetividad y Objetividad
- Diferencias individuales
- Preferencias.

7-A sus pareceres, ¿cuál es el papel del docente en el aula? y ¿cómo tiene que ser?

8-Cita usted tres caracteres personales del buen docente.

9- ¿Es posible que el docente pueda desconectarse de algunos elementos durante la clase tales como: los problemas familiares, económicos,...?

10-En el caso de que haya una situación de dificultad o problema de aprendizaje de algunos alumnos, ¿cómo reaccionan? y ¿cuáles son las soluciones propuestas?

ANEXO: 3 Entrevista no estructurada

Preguntas: son serie de preguntas dirigidas a las madres de los alumnos seleccionados en la muestra, y como informantes de nuestro corpus.

Pregunta nº1: ¿tu hijo le gusta estudiar o hacer esfuerzos?

Pregunta nº 2: ¿tu hijo se queja de la profesora o de sus compañeros de clase?

Pregunta nº 3: ¿Has notado algún comportamiento extraño de tu hijo?

Pregunta nº 4: ¿cuándo le mandas a hacer compras, compra todo lo que le pide?

Pregunta nº5: ¿tu hijo ve la televisión durante horas sin moverse?

Pregunta nº 6: ¿cuándo le preguntas? ¿qué quieres ser en el futuro? ¿qué te contesta?

Pregunta nº 7: ¿tu hijo hace los deberes en casa con ayuda o sin ayuda?, y ¿cómo los hace?

ANEXO: 4 Test diagnóstico cognitivo psicométrico

A- se trata de observar algunas imágenes y pedir al alumno de intentar describirlas, a ver si se fija a los detalles de la imagen.

B- se trata de dar algunas tareas en el aula en forma de actividades siguiendo el mismo modelo propuesto, a ver si el alumno sigue las mismas instrucciones.

C- se pide al alumno de leer un texto y luego hacer un pequeño comentario sobre el tema.

D- aplicar una estrategia en el aula, se trata de pedir al alumno una media hora sin hablar o moverse.

Comentarios

- 1.** A menudo, el alumno con dificultad de atención no puede fijarse a los detalles del dibujo o la imagen.
- 2.** El alumno con dificultad de hiperactividad, hace las tareas generalmente todas inacabadas. Sin hacer caso a las instrucciones propuestas.
- 3.** El alumno con dificultad de atención, a menudo, no puede leer el texto atentamente y así no llega a interpretar el tema del texto.
- 4.** A menudo que el alumno no pueda estar más de diez minutos sin intervenir verbalmente o moverse parece que tiene «un motor en los pies ».

ANEXO: 5 Test de evaluación

Después de enseñar la lección de gramática «el adjetivo», la profesora elabora una tarea en el aula en forma de actividades para evaluar la asimilación de la lección enseñada previamente.

Actividad A:

En pareja, usa estas palabras en frases correctas:

- Grande
- Alto
- Perseverados

Actividad B:

Lee las siguientes frases e intenta destacar los adjetivos subrayándolos.

- Nuestra vecina tiene una gran casa.
- El no ve tanto la televisión, prefiere practicar mucho deporte.
- Su trabajo es demasiado bueno.

Anexo 6 Fotos sacados durante la practica en la escuela primaria



Foto de la profesora del aula A dando clase de gramática, esta foto sacada el día: 04-03-2016.



Foto de clase del quinto curso primaria
Esta foto sacada el día 04 de marzo de 2016.

Foto de la investigadora dando clase en el aula de primaria

Esta foto sacada el día 07 de marzo de 2016 .



Anexo n °7: apunte biográfico de Reuven Feuerstein



REUVEN FEUERSTEIN, nació en Botosan, Rumania en 1921. Es uno de los nueve hijos de la familia de un erudito en estudios judíos. Con dotes innatas de educador, estudia en Bucarest en el Colegio de formación de profesores. Deseando ampliar horizontes ingresa a estudiar Psicología en Suiza. Lo sorprende el desarrollo de la II guerra mundial, reiniciando y finalizando sus estudios en Ginebra, en 1950 donde obtiene ese año, su licenciatura en Psicología. En 1970 finaliza sus estudios en la Universidad de La Sorbonne en Francia, obteniendo el grado de Doctor en Psicología del Desarrollo. Durante su formación en Psicología, Feuerstein tuvo como profesores a renombrados teóricos, como André Rey, Barber Inhelder, Carl Jung (psiquiatra creador de la Escuela de Psicología Analítica) y Jean Piaget, éste último importante representante de la psicología cognitiva constructivista.

El psicólogo Reuven Feuerstein ha desarrollado el Programa de Enriquecimiento Instrumental, en respuesta a una necesidad que observó en los años cuarenta cuando trabajaba con una agencia judía para niños huérfanos o separados de sus padres por el Holocausto. Muchos de estos niños se infectaron con trastornos emocionales severos, y se consideraron de bajo nivel intelectual. De hecho, los test de inteligencia aplicados a estos niños, mostraron puntajes tan bajos que los clasificaron como retrasados mentales. Mientras que otros consideraron que el estado cognitivo de estos niños era desesperanzador, Feuerstein y sus colegas terminaron dándoles una segunda oportunidad. Feuerstein se dio cuenta de que los padres de estos niños no habían podido dar orden y significado a las experiencias de esos niños. Él desarrolló una intervención que les permitió, dar sentido al mundo que les rodea. Se llama “experiencia de aprendizaje mediado.” Feuerstein cree que las deficiencias cognitivas pueden ser corregidas y que la inteligencia es modificable, no es fija. Una vez que las habilidades cognitivas son enseñadas y enriquecidas con experiencias culturales, incluso las personas llamadas “retardadas” pueden ampliar sus capacidades intelectuales dramáticamente. Para ello, Feuerstein desarrolló el Programa de Enriquecimiento Instrumental que permite a un padre, maestro o consejero mediar el pensamiento de un individuo. El programa provee los conceptos, habilidades, estrategias y operaciones necesarias para diagnosticar y corregir las deficiencias en las habilidades de pensamiento y de ayudar al individuo a “aprender a aprender”. Es así, como centra su atención en los instrumentos de evaluación psicológicos que utilizaba. Desde 1970 a 1995, Feuerstein ocupó el puesto de profesor de psicología educativa en la Escuela de Educación de la Universidad de Ilan (Ramat Gan, Israel). A partir de 1978 fue designado profesor adjunto en el Colegio Peabody de Educación de la Universidad de Vanderbilt (Nashville, Tennessee, EUA). Considera al ser humano como un sistema abierto al cambio y que necesariamente puede sufrir modificaciones activas, incluida la inteligencia. Considera que el aprendizaje se puede mediar y que el mediador desempeña un papel fundamental en este proceso al cual denomino Modificabilidad Estructural cognitiva. En 1979 diseño y luego publicó en 1980 el Programa de Enriquecimiento Instrumental-PEI con el propósito fundamental de producir cambios de naturaleza estructural que alteran el curso y dirección del desarrollo cognitivo, y propone un método de intervención funcional que facilita el aprendizaje continuo (estructural), y que se preocupa por el funcionamiento de las operaciones cognitivas y de las estrategias a través de las cuales los sujetos adquieren y utilizan dichas operaciones (funcional). En 1993 inaugura el nuevo instituto nacional para el desarrollo del potencial de aprendizaje (ICELP).

Anexo nº 8: Apunte biográfico de: Lev Vigotsky

(Lev Semiónovich Vigotsky, Vigotski o Vygotsky; Orsha, 1896 - Moscú, 1934) Psicólogo soviético. Fue jefe de la orientación sociocultural de la psicología soviética, junto a A. R. Luria y A. N. Leontiev. Con sus investigaciones sobre el proceso de conceptualización en los esquizofrénicos (El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, Pensamiento y lenguaje), y su posterior seguimiento en la obra de sus discípulos, ejerció una gran influencia en la psicología pedagógica occidental.



Siendo aún muy niño se trasladó con su familia a Gomel. Sus padres tenían gran interés en que estudiara medicina y, aunque su vocación lo inclinaba a materias de carácter humanístico, consiguió el ingreso en la Facultad de Medicina de Moscú. En el último momento, sin embargo, renunció a su plaza y se matriculó en la Facultad de Derecho. Paralelamente siguió estudios de filosofía e historia en la Universidad Shanyavsky, aunque su titulación no estaba reconocida por las autoridades educativas zaristas. Muchos años después, en la última etapa de su vida, Vigotsky comenzó a estudiar medicina, buscando en ello una explicación de la organización neurológica de las funciones mentales superiores que había estudiado antes desde otras perspectivas. Su prematuro fallecimiento le impidió completar estos estudios.

Durante toda su vida Vigotsky se dedicó a la enseñanza. Trabajó inicialmente en Gomel como profesor de psicología y después se trasladó a Moscú, donde se convirtió muy pronto en una figura central de la psicología de la época. Tuvo como alumnos a Alexander Luria y Alexei Leontiev, que se convirtieron en sus primeros colaboradores y seguidores.

En aquella época la psicología se encontraba en un momento de crisis, escindida en dos tendencias opuestas. Por un lado, se encontraba la psicología fisiológica o explicativa de Wilhelm Wundt y Hermann Ebbinghaus, que reducía la explicación de los fenómenos psicológicos complejos a componentes fisiológicos elementales, y negaba la posibilidad de abordar científicamente las funciones mentales superiores del hombre. Por otro lado, la psicología descriptiva consideraba las formas superiores de experiencia consciente como una forma espiritual de la vida mental, y se limitaba a una descripción fenomenológica de las mismas.

Vigotsky se planteó como objetivo la superación de esa división. La forma de hacerlo era intentar explicar científicamente todos los procesos psicológicos, desde los más elementales a los más complejos. Vigotsky, con una formación dialéctica y una concepción marxista aunque no dogmática del mundo, pensaba que una psicología científica debía dar cuenta de las creaciones de la cultura; era necesario introducir una dimensión "histórica" en el núcleo mismo de la psicología y entender la conciencia desde su naturaleza y su estructura. Su teoría defendió siempre el papel de la cultura en el desarrollo de los procesos mentales superiores, considerándolos de naturaleza social.