

APRENDIZAJE

Miradas desde la Psicología Educativa



Patricia Morales / Eugenio Saavedra
Gonzalo Salas / Claudia Cornejo
EDITORES

 UNIVERSIDAD
CATOLICA
DEL MAULE

APRENDIZAJE

Miradas desde la
Psicología Educacional

EDITORES

Patricia Morales
Eugenio Saavedra
Gonzalo Salas
Claudia Cornejo



APRENDIZAJE

Miradas desde la Psicología Educacional

Editores:

Patricia Morales

Eugenio Saavedra

Gonzalo Salas

Claudia Cornejo

Primera Edición: Agosto 2014

ISBN 978-956-353-994-3

Universidad Católica del Maule

Facultad de Ciencias de la Salud

Departamento de Psicología

Área de Psicología Educacional

Para contactar a los autores:

pmorales@ucm.cl

Diseño y diagramación:

Alejandro Abufom Heresi

abufom@gmail.com

Ilustración de portada:

Marcos Amador Rojas

marcos.amador.rojas@gmail.com

Impreso en Gráfica Lom.

ÍNDICE

Prólogo	7
Capítulo 1 ¿Desde dónde aprendemos lo que aprendemos? Una mirada desde el post racionalismo <i>Eugenio Saavedra & Ana Castro</i> Universidad Católica del Maule, Chile.	11
Capítulo 2 Saberes locales y aprendizaje: nuevas ruralidades, territorios y subjetividades en la escuela rural <i>Rodolfo E. Mardones Barrera</i> Universidad Santo Tomás Los Ángeles, Chile.	23
Capítulo 3 El pensamiento de Lev Vygotski en su artículo “El Defecto y la Compensación” de 1924 <i>Gonzalo Salas, Miguel Gallegos & Tomás Caycho</i> Universidad Católica del Maule, Chile; Universidad Nacional de Rosario CONICET, Argentina; Universidad Inca Garcilaso de la Vega, Perú.	37
Capítulo 4 Metacognición y Metaaprendizaje. Fundamentos y estrategias hacia su comprensión y desarrollo. <i>Roberto A. Contreras Ramírez</i> Universidad Católica del Maule, Chile.	51
Capítulo 5 Salud mental en docentes y calidad de la educación <i>Carolina Reynaldos Quinteros</i> Universidad Católica del Maule, Chile.	65
Capítulo 6 Motivación y Sobredotación <i>Sheyla Blumen</i> Pontificia Universidad Católica del Perú.	77

Capítulo 7		
Docencia y estudiantes con altas habilidades. Desafíos para el proceso de enseñanza aprendizaje		
<i>Claudia Cornejo & Emilia Benavides</i>		
Universidad Católica del Maule, Liceo Pablo Neruda, Chile.		93
Capítulo 8		
La enseñanza explícita: Una oportunidad para facilitar el aprendizaje		
<i>Maribel Granada Azcárraga, María Pilar Pomés Correa & Pamela Jofré Bustos</i>		
Universidad Católica del Maule, Chile.		109
Capítulo 9		
Competencias de estudio y aprendizaje en estudiantes universitarios		
<i>Germán Morales, Virginia Pacheco & Claudio Carpio</i>		
Universidad Nacional Autónoma de México FES Iztacala, México.		127
Capítulo 10		
La Experiencia de Aprendizaje Mediado: Pistas para la Modificabilidad Cognitiva		
<i>Silvia López de Maturana Luna</i>		
Universidad de La Serena, Chile.		141
Capítulo 11		
La Zona De Desarrollo Próximo: un camino hacia el aprendizaje y la inclusión		
<i>Patricia Morales C.</i>		
Universidad Católica del Maule, Chile.		151
Capítulo 12		
¿Por qué no enseñar autorregulación?		
<i>Daniel Trías</i>		
Universidad Católica del Uruguay		163
Sobre los editores		180

PROLOGO

El aprendizaje es un proceso complejo, que ha permitido en gran parte establecer los cimientos del desarrollo humano en todas sus dimensiones. Como concepto, ha sido largamente estudiado desde variadas disciplinas, con diversas motivaciones, para posicionarse como una temática fundamental que captura el interés de nuestra sociedad e implica distintos modos de abordarlo. Entre aquellos, se encuentra el estudio del proceso de enseñanza aprendizaje basado en las teorías del aprendizaje humano, actualmente con un marcado énfasis constructivista y su ocurrencia en el contexto de aula, espacio donde adquiere significado, se facilitan los procesos de mediación y se otorga pertinencia social a los aprendizajes.

Por otra parte, este concepto, ha sido abordado a través de estudios que intentan comprender la dinámica de los centros educativos como una institución compleja y los procesos que ocurren en su interior, lo que implica una mirada multicausal, no lineal, con una visión centrada en los fenómenos culturales. Y también, están los estudios del aprendizaje desde la eficacia, con sus distintos énfasis y áreas de investigación, a saber, los estudios de rendimiento escolar, evaluación de impacto de programas, estudios de igualdad de oportunidades educacionales, entre otros.

La riqueza, entonces, está en preguntarse cómo aprende el ser humano, cómo se produce este complejo proceso, cómo puede ser potenciado, y de qué forma los distintos actores que se relacionan con él pueden contribuir y traducir su participación en un aporte que tenga un impacto positivo en el desarrollo del ser humano. Ciertamente, el aprendizaje está determinado por factores socio-contextuales, políticos, biológicos, afectivos, etc., los que han permitido transitar desde un paradigma basado en la concepción del aprendizaje directo al aprendizaje con otros.

El aprendizaje se vislumbra como fuente de cambio,

es la idea que se manifiesta y materializa en la modificación del ser humano y por consiguiente de la sociedad. De ahí, entonces su relevancia y el lugar central que ocupa en cualquier sistema educativo, como un medio y un fin en sí mismo, transformándose, por tanto, en un gran desafío para toda comunidad escolar. El aprendizaje, rodeado de tantas interrogantes, permite diferentes miradas cuyo aporte otorga una pluralidad de voces que enriquecen el modo en que se comprende, interviene e investiga.

En este contexto, el presente libro *Aprendizaje. Miradas desde la Psicología Educativa*, pretende ser una contribución al quehacer educativo, compilando diversos trabajos que aportan a enriquecer la mirada hacia el proceso de aprendizaje y su relación con la enseñanza, entendida como una dualidad ficticia, dado que saber cómo se aprende hace posible saber cómo enseñar.

Este recorrido se inicia respondiendo, desde un punto de vista epistemológico, a la pregunta ¿desde dónde aprendemos lo que aprendemos?, invitando además, a reflexionar sobre la influencia contextual, que aparece como protagonista al momento de entender los distintos saberes y subjetividades que suceden en un territorio específico. Lo anterior se entrelaza con lo histórico, facilitando el diálogo con planteamientos vygotskianos que en la actualidad cobran relevancia al permitirnos entender el modo en que las dificultades pueden ser compensadas. Luego, se transita hacia la mirada del aprendizaje como proceso, abordando temáticas sobre metacognición y metaaprendizaje, que permiten significar éste proceso con fundamentos epistemológicos, filosóficos y psicológicos.

Esta obra invita también a analizar algunos de los factores que influyen en la calidad de la educación como un tema contingente y relevante para todo sistema educativo, que visualiza en la educación el progreso de la sociedad y el mejoramiento de oportunidades. Por esto, se posiciona el rol del profesor como facilitador en la construcción de saberes, asociado a factores como la salud mental del docente, motiva-

ción, estrategias para el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje y los desafíos para trabajar con distintos grupos de estudiantes y sus individualidades —necesidades educativas especiales, con altas habilidades, estudiantes universitarios, etc.—

Este recorrido finaliza con la revisión de elementos que influyen en el proceso mismo de aprender, y que permiten caracterizarlo como una capacidad intrínseca del ser humano, flexible y modificable, que puede ser potenciada, como por ejemplo, la autorregulación. De esta forma, observar, pensar y repensar los procesos de enseñanza, se constituyen en herramientas prácticas y teóricas para dar lugar a nuevos aprendizajes.

En síntesis, las temáticas presentadas en este volumen intentan contribuir a un diálogo crítico que permitan un acercamiento al fascinante mundo del aprendizaje y su relación con la psicología educativa.

Los Editores

CAPÍTULO 1

¿Desde dónde aprendemos lo que aprendemos? Una mirada desde el post racionalismo

Eugenio Saavedra¹ y Ana Castro²
Universidad Católica del Maule

En el campo de las Ciencias Sociales, como en otras ciencias, ha existido un extenso dominio de una epistemología empirista, como base para entender los procesos de aprendizaje y producción de conocimiento. De acuerdo a González Rey (2003) los aspectos más relevantes que identifican a dicha posición filosófica pueden resumirse en:

- La división entre sujeto y objeto de conocimiento o sujeto y realidad, a la cual se tiene acceso a través del contacto con ella.
- El hombre tiene un rol pasivo en el proceso de conocimiento, éste es reflejo de la realidad y hay una relación isomórfica entre dicha realidad y el conocimiento.
- El conocimiento se logra a través de la sensorialidad y el intelecto, pudiendo “atrapar” y acceder a la realidad. Lo afectivo pasa a un segundo plano y es en general desestimado.
- El conocimiento es entendido como un proceso estable, regular, ordenado y progresivo. Lo procesal, lo comunicativo y cualquier forma de participación activa del sujeto en este proceso, no cobran relevancia.

1 Doctor en Educación. Profesor Titular Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad Católica del Maule, Chile. Correspondencia dirigirla a: esaavedr@uclm.cl

2 Doctora en el Estudio de las Sociedades Latinoamericanas. Profesora Titular Departamento de Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias Sociales y Económicas, Universidad Católica del Maule, Chile.

- La causalidad de los fenómenos, es entendida como lineal, subestimando una visión sistémica del ser humano.

Si sumamos a lo anterior que el estudio del conocimiento humano y el aprendizaje se han realizado, utilizando conceptos y metodologías de las Ciencias Naturales, entenderemos por qué dichos estudios han intentado generar leyes universales e invertir mucho tiempo en el control y predicción de estos fenómenos (González Rey, 1999). Sin embargo, en los últimos cuarenta años, nos hemos enfrentado a cambios a nivel epistemológico que nos obligan a releer algunos conceptos básicos que creíamos resueltos. Las concepciones de realidad, conocimiento, aprendizaje, objetividad, percepción y relación entre objeto y observador, entre otros, deben ser analizadas y comprendidas en este nuevo escenario.

El concepto de realidad está cuestionado, al considerar al ser humano un organismo activo que es capaz de transformar la información que recibe y que su conocimiento no corresponde exactamente a lo existente fuera de él.

Sólo hace pocos años atrás, se concebían al conocimiento y el aprendizaje como una copia fiel del objeto externo, sin considerar que la persona actúa frente al medio, partiendo desde su subjetividad y siendo parte integrante de lo que observa, variándolo y dándole coherencia (Balbi, 1994). De esta forma, la autorreferencialidad del sujeto siempre está presente y guía el proceso perceptivo, “tiéndolo” y enriqueciéndolo con elementos de la historia personal, sus estados afectivos y la manera particular como se construye su lectura de mundo (Catalán, 2012).

Ya no podemos entender más el conocimiento desde una posición de observador privilegiado, sino que deberá asumirse esta realidad interactiva entre el sujeto y lo observado, siendo ambos parte de un mismo proceso, dejando la concepción positivista imperante por tantos años (Ibáñez, 1991). Lo anterior tiene fuertes implicancias en el aprendizaje, ya que deberá centrarse en el sujeto la atención de este proceso.

A estas nuevas nociones de conocimiento y aprendizaje, debemos agregar que el ser humano posee la propiedad de auto organizar la experiencia, logrando un orden interno del organismo, lo que como producto dará tantos ordenamientos de la realidad, como órdenes internos haya en los sujetos. Entenderemos entonces, desde esta perspectiva, que el aprendizaje obedece a esta dinámica y debemos concebirlo como este tipo de ordenamiento.

Cada observación, lejos de ser externa y neutral, es autorreferencial e intersubjetiva, traduciendo más bien, el orden interno del sujeto más que las cualidades intrínsecas del objeto observado (Guidano, 1994). Este ordenamiento de nuestras experiencias y aprendizaje, darán coherencia a nuestra vida y permitirán la búsqueda de una mejor adaptación, reduciendo nuestras discrepancias y construyendo una narrativa acerca de nuestra persona, los otros y el mundo.

Todo esto nos lleva a tener la certeza de que no debemos aspirar a la objetividad, ya que de acuerdo al análisis hecho, es un imposible, pero esto no invalida nuestro conocimiento ni lo hace menos científico, por el contrario, recoge parte de la experiencia que por mucho tiempo había sido olvidada (Saavedra, 2011b).

En esta dirección la meta de la ciencia en torno a predecir los fenómenos, quedará de lado y será reemplazada por el explicar y comprender (Pérez, 1994), a la vez de asumir que somos parte de los sucesos ocurridos y no observadores ajenos a la experiencia. Dicho de otra forma, nunca explicamos la experiencia externa, sino que es nuestra propia experiencia la que se explica al comprender el fenómeno.

Ahora bien, cuando aprendemos y explicamos algo hacemos distinciones, que no son aleatorias sino que encierran significados y estos significados tienen que ver directamente con nosotros y no con el objeto externo. Como lo señalara Maturana somos sistemas cerrados a la información, vale decir no nos pueden instruir desde fuera sino que todo es elaboración interna (Balbi, 1994). Con esto no se niega la existencia

del objeto, sino sólo se le considera el estímulo que “gatilla” los procesos de generación de conocimiento y aprendizaje.

Desde este punto de vista entonces, nuestras miradas deberán apuntar hacia el sujeto y su forma de construir significados y no al objeto o situación que inicia el proceso. Sólo así tendremos un acercamiento a lo que conoce y aprende la persona, ya que cada experiencia será singular, a pesar de que, aparentemente el estímulo sea el mismo.

Así entonces, dos sujetos que vivan experiencias similares en un contexto educativo, por ejemplo, no necesariamente construirán los mismos significados en torno a esa experiencia. Muy por el contrario, observaremos como sus miradas de mundo pueden estar ampliamente distanciadas.

Para entender, la complejidad que implica trabajar desde esta mirada, se hace necesario analizar qué elementos están presentes al momento de establecer una interacción entre el sujeto que aprende y el sujeto que enseña. La creencia de que podemos comprender cabalmente lo que le sucede al otro, por mucho tiempo ha estado presente tanto en la educación, como en la psicología y el trabajo social.

La interpretación de la conducta del otro, sus estados emocionales y los procesos cognitivos, han sido frecuentemente dictaminados desde fuera de la persona, sin considerar que su actuar es una construcción del sujeto con otros y que la interpretación es a su vez una construcción o proyección del observador (Saavedra, 2011a). Los planteamientos hermenéuticos asumen esto e incluso van más allá, señalando la imposibilidad de ingresar al mundo psíquico del sujeto sin intervenir, ya que toda observación no es ingenua y está mediada por nuestras propias emociones y significados, generando fuertes influencias al momento de percibir.

Lo anterior, se ve acentuado al momento de evaluar las observaciones que un sujeto hace de otro, ya que en la relación humana la subjetividad se hace aún más evidente, sin negar su existencia en la observación de objetos, en donde el componente subjetivo también marca su presencia. De este modo,

los niveles de comunicación establecidos, el intercambio de material cognitivo y las negociaciones a nivel emocional, construyen un escenario muy complejo y lleno de redes de interacción, en donde se hace muy difícil distinguir donde comienza el discurso de un sujeto y donde el del otro (Saavedra, 2011b). Todo discurso en el contexto de una interacción, será el producto no sólo de quien lo emite, sino también de quien lo está recibiendo, por tanto, la comunicación es un fenómeno totalizador y eminentemente social, como también lo es el aprendizaje como producto de esta comunicación (Pinto, 1994).

Por tanto, al momento de estructurar un discurso, cada sujeto construye los contenidos que aparecerán, sin embargo, no necesariamente es producto de su voluntad o conciencia, sino la mayor parte de las veces ocurre aparentemente de forma espontánea. Guidano (1994), atribuye esto a que la persona trata de mantener una coherencia de la narrativa de su vida y de sus aprendizajes, excluyendo los contenidos contradictorios y las experiencias discrepantes. Es más, este autor agrega que el sujeto hará grandes esfuerzos por mantener esta lógica, llegando a utilizar mecanismos de autoengaño, que le impedirán percibir los sucesos que se apartan de su narrativa (Guidano, 1995). De este modo, una experiencia que se aparte del hilo narrativo del sujeto tenderá a ser desestimada, considerada poco coherente o ni siquiera percibida por la persona.

Por otra parte, desde hace tiempo, sabemos que al percibir algo, le damos sentido de acuerdo a nuestra historia personal y a las variables que rodean al estímulo, siendo el proceso perceptivo eminentemente interpretativo, ya que da sentido al cúmulo de estímulos que ingresan a nuestro organismo. Del mismo modo, nuestra percepción es selectiva, en cuanto a que habitualmente sólo tomaremos del estímulo, aquello que es coherente con nosotros, actuando nuestras expectativas, emociones, experiencias pasadas, el entorno, las motivaciones, como moduladores de dicha percepción (Alonso, 1997).

Siguiendo con lo anterior, las actuales concepciones

psicológicas, entre ellas el *Enfoque Cognitivo Procesal Sistémico* (Guidano, 1994), consideran que el sujeto de manera involuntaria construye un “guión” que relata sus experiencias de vida, señalando un “hilo” lógico que une diferentes sucesos, dando coherencia al discurso y dejando en un plano secundario aquellos hechos que a los ojos de la persona resultan irrelevantes y no aportan información.

Nada asegura que la lectura que hace el observador externo, refleje lo sentido y vivido por el sujeto, más aún como ya dijimos en párrafos anteriores, el resultado de una interacción, es siempre el producto de una “co-construcción”. Por tanto, cada sujeto hace sus propias distinciones tanto al emitir un mensaje, como al recibirlo, no existiendo una entrega directa del contenido, desde el sujeto que proyecta su discurso a quien lo recibe (Delval, 2001).

La persona que estoy observando y está en situación de aprendizaje, posee motivaciones propias y actitudes concretas, lo que hace muchas veces, variar mi percepción. Por otra parte, percibimos al otro con características relativamente estables, lo que hace que adoptemos algunos patrones de conducta de ajuste con esa persona, actuando de acuerdo a una deseabilidad social. A la vez, nosotros somos percibidos también como sujetos con motivaciones, valores, actitudes, intenciones, que hacen que el sujeto modifique su conducta y en específico su discurso adecuándolo a las expectativas (Saavedra, 2011b).

Como podemos ver, la complejidad de una interacción en contexto de aprendizaje, nos brindará no solo información acerca de cómo el sujeto ordena, clasifica e integra los contenidos, sino más bien nos conduce directamente a comprender la visión de mundo que tiene y la imagen de sí mismo que está construyendo.

Si, como hemos dicho anteriormente, el conocimiento no nos viene desde fuera, ni es la representación de un orden previo ya existente en la realidad, ¿qué sería entonces el conocimiento?

Para Guidano (1990) recordando a Maturana, el conocimiento solo puede darse en un organismo y consiste en la capacidad de auto organizarse y ordenar la experiencia. Se tratará de un orden interno que depende de la biología del organismo, más que del estímulo externo. Entonces, cada aprendizaje, lejos de ser externo, es referido al mismo sujeto.

Al cambiar la noción de realidad, indudablemente cambia el concepto de adaptación, lo que implica transitar desde una adaptación válida hacia una adaptación viable (Guidano, 1994). Es decir, el organismo al aprender, ordena su experiencia no guiado por el referente externo, sino que organiza el mundo según su propia estructura, buscando regularidades y recurrencias, con el fin de sobrevivir de manera eficaz.

Este proceso ya no es una respuesta a las presiones del medio externo, amoldándose a éste, sino que inversamente el organismo transforma dichas presiones en un mundo de significados propios, que dan consistencia a sus percepciones y su experiencia (Ruiz, 1992). Se busca con ello, en definitiva, la reducción de discrepancia y la coherencia en el vivir. En palabras de Luhmann (1990), los sistemas no solo se orientan ocasionalmente o por adaptación hacia su entorno, sino de manera estructural y no podrían existir sin el entorno; sin la diferencia con el entorno, no existiría la autorreferencia.

Podemos afirmar a esta altura del discurso, que esta búsqueda de coherencia ocurrirá en diferentes niveles integrados de la persona, a saber, lo cognitivo, lo perceptual, lo motor y fundamentalmente lo emocional (Saavedra, 2011a).

La emoción como pieza fundamental del aprendizaje

Fácilmente en los últimos tres siglos hemos vivido en una cultura que valoriza más la razón que la emoción; sin embargo, nuestra condición de mamíferos nos recuerda que somos seres que vivimos continuamente en el emocionar (Maturana & Varela, 1990). Las emociones son parte consti-

tutiva de la estructura humana y ellas definen nuestro actuar. Están siempre presentes en cada actividad humana y no existe ningún dominio de acción que no esté determinado por una emoción. Dicho de otra forma, nuestro pensar, nuestro aprendizaje y nuestro razonar siempre requieren de un estado emocional que los define.

Maturana y Varela (1990) nos recuerdan algunas características propias del ser humano que son compartidas con otros primates, que hacen del emocionar un tema central para la comprensión de nuestro actuar.

Los primates —también el primate humano—, al vivir en un espacio intersubjetivo, conocen al mundo y a los otros, a través del contacto con ellos. Guía su accionar de acuerdo a las expectativas construidas en conjunto con los otros y ve el mundo a través de esa construcción colectiva. Por otro lado, los primates son capaces de crear vínculos, que son particularmente importantes en su desarrollo (Guidano, 1995).

La calidad de la relación establecida con otros, resulta gravitante para la comprensión de la experiencia del sujeto, a tal punto que su propia supervivencia dependerá de la relación vincular establecida con otros (Guidano, 1995). Se llega a subordinar el mundo físico a las relaciones afectivas que se establecen con la madre o cuidadores y luego con los otros miembros de la comunidad. Las relaciones afectivas pasan a ser la variable más importante en el aprendizaje y la adaptación del sujeto a su mundo.

El vínculo afectivo para Maturana (1993), dentro del emocionar del sujeto, juega un papel esencial para el desarrollo. Será el vínculo entendido aquí, el responsable de una mejor o peor adaptación —que pasa por un aprendizaje eficaz—, incluso llegando a provocar, en ausencia de éste, enfermedades y menor sobrevivencia, que en los casos en que se logra establecer un vínculo nutritivo.

De acuerdo a Guidano (1994), los seres humanos hacemos grandes esfuerzos por dar sentido a nuestra vida, construimos significados y vivimos en ellos, de modo tal que cada

persona porta un significado de sí misma, que le permite reconocer como propia cada experiencia, cada aprendizaje, manteniendo un sentido unitario y coherente de sí mismo. La construcción de significados, a partir de la experiencia emocional, es una exploración activa que realiza el sujeto en contacto con los otros. No se trata de una actividad solitaria de construcción de significados, sino que se hace posible por la interacción social (Guidano & Liotti, 1983).

En esta interacción social ocurre la negociación de significados, los cuales a través del acto de aprender, seleccionará los contenidos que resulten coherentes y viables con la vida del sujeto. Las emociones a la base de nuestro aprender, constituirán el telón de fondo de este acto cognitivo y se verá teñido por él.

Aprendemos algo en un contexto emocional, que modula y tiñe esta generación de conocimiento, aunque no estemos conscientes de aquello o no queramos reconocer su influencia. Del mismo modo, aprendemos en un contexto social, con los otros presentes y ausentes o con los productos de los otros, aprendemos en un espacio territorial e histórico, que nos señala que pertenecemos a un presente, que nos demanda y tensiona. Esta transmisión de complejidad reducida, se produce mediante códigos comunicacionales simbólicamente generalizados, tales como la verdad, el amor, el poder, que establecen las condiciones bajo las cuales, la selección de una persona motivará a la otra, para que la acepte y la asuma (Luhmann, 1975, citado en Rodríguez & Arnold, 1992).

Entonces, ¿desde dónde aprendemos lo que aprendemos?, la interrogante es compleja y su respuesta debe incluir nuestra biología, el papel de lo subjetivo, la emoción, el contexto social e histórico, la historia personal y el territorio en donde nos desarrollamos, y sobre todo tener la convicción de que el aprendizaje ocurre en nosotros, como construcción activa y protagónica.

Referencias bibliográficas

- Alonso, J. (1997). *Motivar para el aprendizaje*. Madrid: Edebe.
- Balbi, J. (1994). *Terapia cognitiva posracionalista. Conversaciones con V. Guidano*. Buenos Aires: Biblos.
- Catalán, J. (2012). *Investigación orientada al cambio en Psicología Educativa*. La Serena: Editorial Universidad de La Serena.
- Delval, J. (2001). *Aprender en la vida y en la escuela*. Madrid: Morata.
- González Rey, F. (1999). *Investigación Cualitativa en Psicología*. Sao Pablo: Educ.
- González Rey, F. (2003). *Epistemología cualitativa y subjetividad*. Sao Pablo: Educ.
- Guidano, V. & Liotti, G. (1983). *Cognitive processes and emotional disorders*. Nueva York: Guilford.
- Guidano, V. (1990). De la revolución cognitiva a la intervención sistémica en términos de complejidad. *Revista de Psicoterapia*, vol. 1, n° 2.
- Guidano, V. (1994). *El sí mismo en proceso*. Buenos Aires: Paidós.
- Guidano, V. (1995). *Desarrollo de la terapia cognitiva post-racionalista*. Santiago, Chile: Inteco.
- Ibañez, J. (1991). *El regreso del sujeto*. Santiago, Chile: Amerindia.
- Luhmann, N. (1990). *Sociedad y sistema: la ambición de la teoría*. España: Paidós.
- Maturana, H. (1990). *El árbol del conocimiento*. Santiago, Chile: Ed. Universitaria.
- Maturana, H. (1993). *Amor y Juego*. Santiago, Chile: Inteco.
- Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e Interrogantes*. Madrid: Muralla.
- Pinto, R. (1994). El pensamiento Educativo de Paulo Freire, ante el debate sobre la Modernidad en la Educación. *Revista Aula XXI*, 3.
- Rodríguez, D. & Arnold, M. (1992). *Sociedad y teoría de sistemas*. Santiago, Chile: Ed. Universitaria.

Ruiz, A. (1992). *La terapia cognitiva procesal sistémica de Vittorio Guidano*. Santiago, Chile: Inteco.

Saavedra, E. (2011a). *Investigación en Resiliencia*. Alemania: Editorial Académica Española.

Saavedra, E. (2011b). *La resiliencia desde una mirada post racionalista*. Alemania: Editorial Académica Española.

CAPÍTULO 2

Saberes locales y aprendizaje: Nuevas ruralidades, territorios y subjetividades en la escuela rural

*Rodolfo E. Mardones Barrera*¹

Universidad Santo Tomás, Los Angeles

La educación en nuestro país es un proceso al cual se le ha atribuido un rol central por la mayoría de las personas como la vía necesaria para adquirir habilidades y conocimientos de gran importancia para el desenvolvimiento dentro de los procesos e imaginarios sociales (Vera, Osses & Schiefelbein, 2012). Este argumento cobra gran relevancia en el tema referente a la escuela rural al considerar la notabilidad del rol que asume el aprendizaje en torno al proyecto civilizatorio de un Estado, en este caso Chile y su noción de desarrollo.

La escuela cumple una función que va mucho más allá de la entrega de un servicio educativo o instruccional, ocupando un lugar significativo en la dinámica social de una comunidad y promoviendo de forma centralizada el desarrollo de un sentido de pertenencia a un proyecto de nación con valores y prácticas compartidas (Núñez, 2013).

Con ello, la función escolar ha implicado, el abandono del mundo particular y el acceso a la cultura universal de un país e incluso del mundo globalizado, lo que ha provocado a su vez una disonancia entre la experiencia de fortalecer niños y niñas autónomos/as y la experiencia de integración de estos a la sociedad (Garrido, 2009). En este sentido, en el caso de las escuelas municipalizadas rurales, se facilitaría ocupar un modelo vivencial acordado desde el Estado por sobre formas

¹ Magíster en Psicología. Académico Escuela de Psicología Universidad Santo Tomás, Los Angeles, Chile. Correspondencia dirigirla a: rodolfomardonesba@santotomas.cl

de vivir propias de la autonomía cultural de las comunidades de origen de los/as niños/as.

En la actualidad chilena, las escuelas rurales municipales han ido reduciéndose en número, concentrándose en centros educacionales con mayor infraestructura, equipamiento y cuerpo docente. En ello es posible identificar una política que buscaría disminuir el gasto fiscal en educación (Núñez, 2013). Considerando como argumentos más frecuentes la baja tasa de natalidad, una baja matrícula en muchas escuelas municipales, aspectos de gestión de la administración municipal, y finalmente la creencia que las escuelas pluridocentes son de mejor calidad que las unidocentes, cerrando las de peor “calidad” (Núñez, 2013). Estos argumentos han promovido la instalación de verdaderos centros educacionales en el corazón del campo, los cuales tienen las mismas características que los instalados en la ciudad, lo cual sugiere repensar el concepto de escuela rural a partir de las conceptualizaciones de las nuevas ruralidades y construcción de territorios.

Nuevas ruralidades, territorios y subjetividades

Actualmente la ruralidad más que presentarse como una estructura objetiva, es un proceso, una dinámica o un movimiento. Con esto se desafía profundamente las perspectivas y los conceptos que se han usado habitualmente para definir y comprender lo rural (Canales, 2005) en contraste a su contraparte binaria de lo urbano.

Según Canales (2005) en los últimos cincuenta años, los cambios en el mundo rural se han enmarcado en tres épocas. La primera época de la hacienda y el latifundio, luego una segunda época que se caracterizó con un primer cambio en la década de 1970, con el paso de la hacienda, de los fundos y de una agricultura extensiva instalada en un orden social autoritario “a una sociedad de la letra, de la ley y de la tecnología y, con ellas, del aumento constante de la producción” (Canales, 2005, p. 34). La tercera época se caracterizó por otro cam-

bio, propuesto entre 1970 y 1980, considerándolos cambios de la globalización, la competitividad, la cultura económica, la sociedad mediática y las emergentes formas de la sociedad virtual. “Estos cambios no sólo han afectado las estructuras demográficas, productivas y de tenencia de la tierra: también han causado un impacto profundo en la manera en que los habitantes del campo perciben su mundo y se perciben a sí mismos” (Canales, 2005, p. 34).

Con Gómez (2002, en Romero, 2012), se afirma que la ruralidad subraya dos aspectos: 1) establece una coincidencia entre lo rural y lo agrícola y 2) lo rural afirma que es una categoría marginal. Ante lo expuesto, en los últimos tiempos esta forma dicotómica de analizar la realidad social rural comenzó a ser cuestionada. De acuerdo a esto, los imaginarios rurales de nuestro país cambiaron con tal intensidad que posibilitaría pensar —nuevas ruralidades—, “se plantea, además, que la producción agraria se descentró para dar lugar a territorios donde ella es sólo un elemento de un amplio abanico de aspectos a considerar —bienes simbólicos como lenguas, arte, comidas, producciones no-agrarias, servicios, etc.—” (Giarraca, 2001, pp. 11-12). En este sentido, la nueva ruralidad permitiría descubrir situaciones emergentes en los territorios rurales y re-descubrir prácticas que quedaron encubiertas por la visión extremadamente agraria de las últimas décadas (Romero, 2012).

Por último, a la luz de esta nueva conceptualización de lo rural, el espacio apropiado como un territorio adquiere nuevas dimensiones, y por ende las relaciones sociales que se establecen con el mismo cambian. A su vez, este cambio en el vínculo con el territorio, conlleva a un cambio en la relación entre los sujetos, generando nuevas subjetividades, nuevas formas de pensar, sentir y actuar frente al espacio inmediato y con quienes convivimos. Frente a esta perspectiva, “lo rural” adquiere nuevos significados (Romero, 2012), diferentes territorialidades y diferentes sujetos que las portan y agencian desarrollan prácticas que van reconfigurando el espacio, los lugares y territorios (Porto-Gonçalvez, 2009).

Colonialidad y disciplinarización en la Escuela Rural

En el contexto de las nuevas ruralidades, es posible reconocer en la escuela rural un discurso que contiene valores eurocéntricos y una normatividad que ha provocado la indiferencia, la apatía y el olvido de saberes, territorios y sujetos. Los saberes han sido colonizados por el conocimiento científico, la tecnología y la globalización, donde quienes se encuentran en el centro gubernamental escriben la palabra y los/as de la periferia sólo la leen pasivamente (Contreras, 2012), otorgando un carácter universal, monocultural y eurocéntrico (Castro-Gómez, 2000) que explícita o implícitamente están presentes en la escuela, en las políticas educativas e impregnan los currículos escolares. A partir de esto, es posible preguntarnos con sospecha por los criterios utilizados para seleccionar y justificar los saberes incluidos en los contenidos escolares, así como desde el conocimiento local “desestabilizar la pretendida “universalidad” y “neutralidad” de los conocimientos, valores y prácticas que configuran las acciones educativas” (Ferrão, 2013, p. 158).

En esta lógica colonial de la escuela rural como un territorio que contiene dinámicas —de poder— sociales diversas y complejas, se argumenta que las escuelas se encuentran permanentemente impactadas. Reciben las demandas urgentes desde la sociedad política —estado— y las demandas históricas desde la sociedad civil. En este contexto, no es fácil dar cuenta de la doble responsabilidad asociada a la búsqueda de un lugar propio para la escuela, como institución, y para los sujetos que interactúan en ella como sujetos autónomos (González, 2009).

En esta matriz disciplinaria de la escuela rural colonial con una inspiración ético-jurídica neoliberal (Castro-Gómez, 2000), “todos tenemos que ver con la escuela” (Marturet, 2010, p. 25), es decir, todos los sujetos desde sus distintos roles tienen que ver con la producción y reproducción de prácticas educativas de control. Podríamos agregar que tienen que

ver de un modo especial con la escuela, quienes tienen una posición de responsabilidad de gestión en esta institución: los/as adultos/as. Es en este punto donde entra en juego un aspecto inseparable de la gestión entendida como gobierno: se trata de la cuestión ética y de la responsabilidad que compete a los sujetos adultos/as de la comunidad escolar como agentes del Estado (Marturet, 2010), y como desde su rol de agentes estatales se convierten en vigilantes de la disciplina gubernamental.

Considerando la relevancia del impacto del gobierno escolar como agencia del Estado en la escuela rural, esta se transformó en un lugar institucional privilegiado de formación y disciplinamiento de “inocentes útiles” para el funcionamiento de lo social y económico, en el sentido de una formación técnica no reflexiva, en donde “(...) las prácticas pedagógicas son derivadas del discurso del progreso/desarrollo; éste promueve los beneficios de la civilización del —tener— y no del —ser— y de una sociedad —de— y no —con— mercado” (De Souza, 2013, p. 498), adaptando estrategias de formación técnica abocadas a la solución de las necesidades del mercado.

Debido a lo anterior es importante considerar la incorporación de las variables personales de los equipos de gestión y profesores que impactan en el proceso educativo, ya que sus concepciones sobre la educación, les llevarán a interpretar, decidir y actuar en la práctica de enseñanza (Vera, Osses & Schiefelbein, 2012). Permitir que las creencias sean evidenciadas por los propios profesores genera una oportunidad de reflexión que facilitaría conocer desde dónde diseñan y llevan a cabo sus prácticas como docentes o equipos de gestión, cuáles son las influencias que éstas pueden tener en los resultados educativos de los niños y niñas con los cuales trabajan y cuál es la pertinencia cultural con que estas prácticas se desarrollan en una relación experiencial conformada por las trayectorias biográficas de los sujetos participantes de la comunidad escolar y local en el territorio.

Colonialidad y disciplinarización de los saberes de aprendizaje

El territorio es una construcción social, una unidad espacial integrada por un tejido social particular que tiene como sustento una determinada base material, articulada por ciertas formas de producción, consumo e intercambio y coordinada por sujetos locales, por medio de las prácticas, estrategias, percepciones (Romero, 2012) dinámicas de poder y cualificaciones personales y colectivas.

Considerando lo anterior y de acuerdo a Contreras (2012), se afirma que la educación en el campo —rural— no es de campo, no tiene pertinencia cultural puesto que no crea ni es creada por la comunidad, debilitando los procesos de construcción de la identidad personal y colectiva ligada al territorio. Con ello, muchas veces desvincula de la vida a los/as niños/as a tal punto de verse impedidos de reconocerse como “ser ahí” con identidad comunitaria y por lo tanto impiden la consecución de objetivos educativos orientados al fortalecimiento de procesos de socialización y de subjetivación, quitándoles su lugar de referencia y su vinculación emocional con el territorio, deslugarizándolos. “La deslugarización opera[ría] tensionando las experiencias de construcción valórica, de resignificación de valores heredados y transmitidos, de filiación y de constitución de la identidad” (Garrido, 2009, p. 128).

En la escuela rural colonial el conocimiento representa una experiencia distinta del saber, generando una escuela rural descontextualizada, pues se funda en un discernimiento del mundo que se representa codificado, objetivo, universal, tecnologizado; que reproduce racionalidades económico-sociales y estatales ajenas y por tanto es independiente de tradiciones culturales locales y de la vida misma en interconexión con el medio ambiente (Contreras, 2012). Con esto, la escuela disciplinaria permitiría memorizar respuestas a preguntas concebidas lejos de nuestra realidad, sin la participación ni

compromiso con la construcción de un futuro en comunidad, enseñando sobre la inferioridad de los saberes locales y sobre la superioridad del conocimiento oficial como parte de un fenómeno natural (De Souza, 2013).

Al respecto, Foucault (2002) plantea que en la cotidianidad escolar las actividades se hallan ceñidas cada vez más por órdenes a las que hay que responder inmediatamente, con el fin de asegurar el correcto uso del tiempo y la calidad de este: “(...) control ininterrumpido, presión de los vigilantes, supresión de todo cuanto puede turbar y distraer, se trata de constituir un tiempo íntegramente útil” (Foucault, 2002, p. 138), dedicado a los saberes que han sido seleccionados para la empresa civilizatoria del niño campesino/a. Foucault en 1975 propuso, “está expresamente prohibido durante el trabajo divertir a los compañeros por gestos o de cualquier otro modo, entregarse a cualquier juego sea el que fuere, comer, dormir, contar historias y comedias” (Foucault, 2002, p. 155). Evidenciando una lógica eurocéntrica de exclusión de dinámicas intersubjetivas propias del contexto local, para fortalecer una forma disciplinada de conocimiento, una forma rígida de aprenderlos y de aplicarlos.

La práctica que normaliza por fuerza la conducta de los indisciplinados puede ser a su vez, por una elaboración técnica y una reflexión racional “normalizada”. En este caso, la estrategia de enseñanza como técnica disciplinaria, se convierte en una “disciplina” (Foucault, 2002). En este contexto, la disciplina aparece como un tipo de implantación de los cuerpos en el espacio, de distribución de los individuos unos en relación con los otros en torno a unos saberes lejanos a su contexto comunitario, con una organización jerárquica, en donde las conceptualizaciones civilizatorias del proyecto Estatal actúan bajo distintos dispositivos de normalización y eliminación de los saberes locales.

Saberes locales y aprendizaje: conocimiento local y control comunitario

Las personas se aproximan al territorio a través de sus prácticas espaciales, en ellas está su huella sobre la tierra y la forma de producirla. En la escuela rural, estas huellas encuentran su expresión material sobre todo a través de las formas físicas, sin embargo la expresión subjetiva se manifiesta en las relaciones cara a cara, comportamientos y saberes expresados a través de discursos que generan de una u otra forma, diversas espacialidades características del mundo escolar rural (García, 2009). En efecto, los saberes se recrean en las actividades locales básicas que han sido ignoradas en las prácticas académicas, reforzando el conocimiento descontextualizado (Contreras, 2012) y los valores asociados con una cultura orientada hacia la competencia.

Con Contreras (2012) se plantea que en el marco de la diversidad sociocultural, no basta con saber que existen otras cosmovisiones u otras formas de vivir la vida, también, es necesario situarse dentro de un nuevo marco que debe formarse en un diálogo de sujetos epistémicos/as que construyen distintos mundos y que necesitan interconectarse para favorecer una educación intercultural, lo cual debería reflejarse en el currículo y en las prácticas cotidianas de la escuela rural. Por tanto, la educación rural al ser interpelada, debe generar como estrategia participativa, espacios de trabajo colaborativo tendientes a diseñar currículos y programas que reflejen estos intereses, preocupaciones y requisitos singulares. La generación de estas supone un proceso de descolonización de los saberes y del “conocimiento de enseñanza oficial” (Castro-Gómez, 2000).

Desde esta perspectiva, una condición para aprender es vivir con una apertura sensitiva, emocional y afectiva hacia el habla, los gestos, los olores, los movimientos de los seres naturales y sagrados que conviven en la realidad próxima. Por tanto, la educación en estos contextos debería dialogar con

la experiencia. Sin embargo, se ha fortalecido una educación que se aleja de lo cotidiano, en especial en aquellos contextos subvalorados por la cultura hegemónica. Con ello, las percepciones holísticas que trae el/a niño/a que vive en el campo y sus particularidades: fruto de las nuevas dinámicas sociales en la ruralidad en donde se comparte una cosmovisión en que todo es vivo, tienden a ser recortadas y reemplazadas en la escuela por el imaginario de un mundo mecánico y manipulable, aprendiendo a segmentar y reproducir una la realidad construida como si ésta fuera un objeto o un mecanismo cuyas piezas se pueden separar y juntar (Contreras, 2012).

De acuerdo a lo anterior, los territorios de aprendizaje interculturales cumplirían una función específica de socialización, conectándolo al conocimiento externo a él, ampliando los aprendizajes de lo local a lo universal, generando una posibilidad de encuentro entre las diversas creencias, ideologías, lenguas, visiones sociales de mundo, permitiendo que las localidades aprendan y se desarrollen (Williamson, 2008). Es importante plantear que en un esfuerzo descolonizante, este diálogo merece ser desde lo local al entendimiento de la realidad global, en donde las prácticas comunitarias y propias del territorio no se sitúen en la periferia y se cualifiquen como negativas en contraste al nuevo conocimiento moderno y civilizador propio del desarrollo. Sin embargo, se debe resaltar que tampoco podemos romantizar el conocimiento local, el cual también se construye bajo dinámicas de poder (Escobar, 2000) que es necesario ir problematizándolas en un proceso de enseñanza en autonomía, dignidad y buen vivir.

Configurarse como sujeto desde lo cercano, desde lo local, construir identidad individual y colectiva desde lo social y desde lo cotidiano no implica dejar de razonar o despreocuparse por racionalidades nacionales o globales. Más bien, proyectarse desde el lugar propio incluye hacerse cargo, y desestabilizar aquellas concepciones que obstaculizan una comprensión efectiva de la realidad social más general. De cualquier modo, la dimensión local y la constitución de miradas

desde esa perspectiva son, en toda su dimensión, discursos y prácticas que significan la realidad a partir de argumentos y narrativas inversas a la lógica unilateral que proviene desde los centros de poder como las orientaciones gubernamentales de educación (González, 2009).

La pérdida de arraigo, el debilitamiento de los afectos y las disonancias cognitivas en la relación entre —ser niño/a que vive en el campo y el medio educativo—, son evidencias de una diferencial resistencia que los procesos de planificación y los procesos de educación formal no han querido dar cuenta, siendo por tanto, “antecedentes que urgen ser entendidos y comprendidos fuera de los intentos de promediatización, estandarización y normalización que caracterizan al sistema educativo chileno” (Garrido, 2009, p. 128) y a la psicología aplicada en el ámbito educativo. En este sentido, una educación rural bajo el control comunitario se vuelve descolonizante y dignificante en la medida en que son los mismos habitantes, campesinos y nuevos sujetos rurales, a partir de sus estrategias y sus modos de organización, quienes orgullosamente definen de manera colectiva y reflexiva el rumbo de proyectos propios de autogestión y autodesarrollo. De allí, el marco participativo de la educación autónoma desemboca en una orientación ética-política de pedagogía crítica y más apegada a los valores y demandas de las comunidades (Baronnet, 2013).

El poder de decidir y vigilar lo transmitido por la escuela indica el ejercicio de un control colectivo dignificante al situar efectivamente la enseñanza en un contexto geopolítico y sociocultural determinado, de acuerdo con las aspiraciones de cada comunidad y su autonomía (Zibechi, 2007). Con esto, se puede suponer que la interculturalización de los contenidos de la educación rural requiere de las “autonomías políticas en la gestión de instituciones educativas locales, las cuales pueden establecer arbitrajes sobre qué política y que cultura es legítima transmitir en las aulas para ponerla al servicio de las aspiraciones políticas y socioculturales de las comunidades” (Baronnet, 2013, p. 319).

Lo anterior es comprensible no sólo por la velocidad y la omnipresencia de los cambios sociales dirigidos de forma centralizada por el Estado o el mercado, “sino también porque en el campo —lo rural— se han debilitado los sujetos colectivos que portan el habla y la representación de las identidades” (Canales, 2005, p. 34), lo cual aparece como tarea central para una psicología descoloniza(da)nte en el campo educativo, desde una perspectiva que resalte los saberes locales e intereses comunitarios como parte integral del proceso de aprendizaje con arraigo local.

Referencias bibliográficas

- Baronnet, B. (2013). Autonomías y educación en Chiapas. Prácticas políticas y pedagógicas en los pueblos zapatistas. En Walsh, C (Ed). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito: Ediciones AbyaYala.
- Canales, M. (2005). La nueva ruralidad en Chile: apuntes sobre subjetividad y territorios vividos. En Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. *Chile rural. Un desafío para el desarrollo humano*, 12. Santiago, Chile: PNUD.
- Castro-Gómez, S. (2000). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la “invención del otro”. En Landder, E. (Ed.) *La colonialidad del saber. Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Clacso.
- Contreras, S. (2012). Saber campesino: otra forma de experimentar la escuela rural. *Estudios Pedagógicos*, 38(1), 367-381.
- De Souza, J. (2013). La pedagogía de la felicidad en una educación para la vida. El paradigma del “buen vivir”/“vivir bien” y la construcción pedagógica del “día después del desarrollo”. En Walsh, C. (Ed). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)*

- vivir*. Quito, Ecuador: Ediciones AbyaYala.
- Escobar, A. (2000). El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar: ¿globalización o postdesarrollo? En Lander, E. (Ed.) *La colonialidad del saber. Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: Clacso.
- Ferrão, V. (2013). Educación intercultural crítica. Construyendo caminos. En Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales: Practicas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito, Ecuador: Ediciones AbyaYala.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Argentina: Siglo XXI.
- García, J. (2009). El lugar en la superación de la adversidad: espacio de vida y resiliencia comunitaria. En Garrido, M. (Ed.), *La espesura del lugar. Reflexiones sobre el espacio en el mundo educativo*, (pp. 57-83). Santiago: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Garrido, M. (2009). El lugar donde brota agua desde las piedras: una posibilidad para comprender la construcción subjetiva de los espacios. En Garrido, M. (Ed.), *La espesura del lugar. Reflexiones sobre el espacio en el mundo educativo*, (pp. 103-129). Santiago: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Giarraca, N. (ed.) (2001). *Una nueva ruralidad en América Latina?* Buenos Aires: Clacso.
- González, F. (2009). Geografía del espacio escolar: desplazamientos, acomodaciones y búsquedas desde la experiencia del lugar. En Garrido, M. (Ed.) *La espesura del lugar. Reflexiones sobre el espacio en el mundo educativo*, (pp. 23-36). Santiago: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Marturet, M. (2010). *El trabajo del director y el proyecto de la escuela*. Buenos Aires: Ministerio de la Nación.
- Núñez, C. (2013). *El cierre de las Escuelas Rurales en Chile: ¿Una política de Estado?* Valparaíso: Observatorio Chileno de Políticas Educativas.

- Porto-Gonçalves, C. (2009). De saberes y de Territorios: diversidad y emancipación a partir de la experiencia latino-americana. *Polis*, 8(22), 121-136.
- Romero, J. (2012). Lo rural y la ruralidad en América Latina: Categorías conceptuales en debate. *Psicoperspectivas*, 11(1), 8-31.
- Vera, D., Osses, S. & Schiefelbein, E. (2012). Las creencias de los profesores rurales: una tarea pendiente para la investigación educativa. *Estudios Pedagógicos*, 38(1), 297-310.
- Williamson, G. (2008). Escuela rural y lofmapu en la Araucanía. *Revista Digital eRural, Educación, cultura y desarrollo rural*, 5, 9-10.
- Zibechi, R. (2007). *Autonomías y emancipaciones. América Latina en movimiento*. Lima: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales UNM San Marcos.

CAPÍTULO 3

El pensamiento de Lev Vygotski en su artículo “El Defecto y la Compensación” de 1924

*Gonzalo Salas*¹

Universidad Católica del Maule

*Miguel Gallegos*²

Universidad Nacional de Rosario, CONICET

*Tomás Caycho*³

Universidad Inca Garcilaso de la Vega

El presente trabajo tiene la intención de relevar el artículo *El defecto y la compensación* (Vygotski, 1924/1997), uno de los primeros escritos del distinguido psicólogo ruso Lev Semionovich Vygotski (1896-1934) y a partir de aquello dar a conocer el pensamiento del autor en dicha época. Anteriormente había publicado *La tragedia de Hamlet, príncipe de Dinamarca* (Vygotski, 1915), el cual concluyó tempranamente a sus 19 años. Este trabajo, pertenece a los Archivos Privados de Vygotski. Sin embargo, en su estudio sobre defectología se aprecia un corte más científico, el cual admite reflexiones y teorías sobre tópicos psicológicos y sus implicancias en la educación de los niños.

Lo anterior adquiere particular relevancia ya que sobre el autor se ha escrito y leído cuantiosamente, sin embargo, no se ha revisado la extensión de su obra. Ante esto, Rodríguez (2009) esgrime algunas razones, como su corta vida, condicio-

1 Doctor en Educación, Mención Mediación Pedagógica. Académico Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias de La Salud, Universidad Católica del Maule, Talca, Chile. Correspondencia dirigirla a: gsalas@ucm.cl

2 Doctor en Psicología, Académico Facultad de Psicología Universidad Nacional de Rosario-CONICET.

3 Magíster (c) en Psicología. Académico Facultad de Psicología y Trabajo Social. Universidad Inca Garcilaso de la Vega.

nes de marginación por su categoría de judío, la presencia de varias crisis de salud como consecuencia de una tuberculosis, la lectura selectiva y parcial de sus escritos o la dificultad de capturar el sentido de algunos conceptos traducidos desde el ruso, entre otros problemas.

Entre las obras más examinadas del psicólogo ruso, es posible mencionar: *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores* (Vygotski, 1931/1997) y *Pensamiento y Lenguaje* (Vygotski, 1934/1964). Sin embargo, *El significado histórico de la crisis de la psicología* (Vygotski, 1927/1997), *Psicología del Arte* (Vygotski, 1925/1972) y una serie de trabajos sobre defectología, redactados entre 1924 y 1934, han comenzado a explorarse recientemente. Lo mismo ocurre con los escritos relacionados con la neuropsicología y el desarrollo humano (Andrade & Smolka, 2012).

En relación con las temáticas pedagógicas, psicológicas y la enseñanza, para esa época, ya se habían publicado a nivel mundial importantes trabajos como *Psicología Pedagógica* (Sully, 1899), *Psicología del Razonamiento* (Binet, 1902), *La Educación y la Enseñanza* (Alcantara García, 1900), e incluso Valentín Letelier (1927) en su segunda edición de *Filosofía de la Educación*, también se refirió a las formas didácticas y a los anormales.

La defectología

En cuanto a su trabajo sobre los *Fundamentos de Defectología*, la Editorial Visor le dedicó íntegramente el Tomo V de sus Obras Escogidas, con un compendio de 29 trabajos, escritos de 1924 a 1935, entre los cuales se incluían artículos, conferencias, prólogos a libros, intervenciones, informes, debates, etc. La mayoría de los trabajos cuentan con su respectiva fecha de escritura y publicación, sin embargo existen cinco escritos sin datos, los cuales son: La defectología y la doctrina del desarrollo y educación del niño anormal, Fundamentos para el trabajo con niños retrasados mental y físicamente,

Moral Insanity, El niño ciego y Verificación experimental de los nuevos métodos de enseñanza de niños sordomudos.

En palabras de Wertsch (1988) defectología es el término ruso utilizado en la URSS para definir la investigación de una amplia gama de incapacidades —deficiencias auditivas, retraso mental, ceguera, etc.— Evidentemente, las discusiones sobre el panorama del “retardo mental”, las “deficiencias”, la “anormalidad” y la “defectología” ha cambiado según el *Zeitgeist*, por lo cual es importante comprender lo planteado por Vygotski en función del tiempo social⁴ y los valores de la época, como por ejemplo, el proceso por el cual la psicología soviética se fundó a partir de las ideas marxistas⁵ (González Rey, 2014).

El concepto actualizado de Necesidades Educativas Especiales, surge recién en 1978 en el informe del mismo nombre denominado en inglés *Special Educational Needs* (War-nock, 1978). Ciertamente, este capítulo no es el lugar para expresar la historia de estas temáticas, aunque invitamos al lector a considerar trabajos como *Historia del Retardo Mental* (Scheerenberger, 1983) o *Historia de las Deficiencias* (Aguado, 1995).

4 Sales, Kohl de Oliveira y Nascimento, —un grupo brasileño de traductores de la obra de Vygotski— plantean que los conceptos defectología y crianza anormal corresponden a la terminología psicológica utilizada a inicios del siglo XX (Vygotski, s/f/2011).

5 El mismo Vygotski plantea que en la socialdemocracia alemana se vinculan estas ideas con la teoría de Marx (Vygotski, 1924/1997) y un segundo factor que debe ser considerado es el entorno político y social de la URSS durante las dos décadas entre la Revolución Rusa de 1917 y el comienzo de las purgas estalinistas. Este período, especialmente después del final de la guerra civil de 1922, fue de agitación, entusiasmo y una energía inimaginable bajo nuestro prisma actual. La gente como Vygotski y sus colegas dedicaban cada hora de sus vidas a hacer realidad que el nuevo estado socialista, el primer gran experimento basado en los principios marxista-leninista, triunfase (Wertsch, 1988). Para ello era necesario concebir un hombre superior y dotado de las mejores capacidades, que cumpliera con el ideal político-ideológico de la época.

El entramado: compensación e inferioridad

Desde el comienzo de su artículo, Vygotski (1924/1997) plantea la importancia del estudio de la defecología y su relación con la compensación, la cual adquiere un papel relevante en el centro de la personalidad. En este contexto, hace suya la idea de William Stern, psicólogo alemán pionero en estudios de psicología de la personalidad, quien planteó que “lo que no te mata, te hace más fuerte”, implicando que la fuerza surge a partir de la debilidad y las aptitudes de las deficiencias. Para reforzar sus pensamientos considera también las ideas de Alfred Adler, psiquiatra austríaco creador de la psicología individual⁶, al señalar que la sensación de la insuficiencia de los órganos es para el individuo un estímulo constante para el desarrollo de su psique o dicho de otra forma, los órganos deficientes, cuyo funcionamiento se ve dificultado o perturbado a consecuencia de defectos, necesariamente entran en lucha o en conflicto con el mundo exterior, al que deben adaptarse.

En *La psicología individual y la escuela*, Adler (1929/1947) planteó que la debilidad corporal está en íntima conexión con la estructura de la vida psíquica, no obstante no se trata en sí de la debilidad absoluta de los órganos, sino de la tensión a la cual están expuestos los niños a causa de dicha debilidad orgánica. Con más de una década de anterioridad, en el *Carácter Neurótico* (Adler, 1912/1965) argumentó que aquel sentimiento percibido de inferioridad desarrolla diversas estrategias para superar los obstáculos utilizando la compensación como una posibilidad de cambio y superación.

Con su habitual agudeza, Vygotski (1924/1997) es

6 Respecto a la psicología individual, el destacado historiador de la psicología peruana, Ramón León, en un artículo denominado “Los psicólogos hispanohablantes y la teoría de Alfred Adler”, en *la Revista Internationale Zeitschrit IndividualPsychologie (1914-1937)* plantea que para el lego, toda psicología por razones obvias es individual, por lo cual referirse a psicología individual sería una redundancia, ya que este es el nombre con el cual Adler bautizó a su movimiento, surgido de la ruptura con Sigmund Freud en 1911 (León, 2000).

enfático en consignar que la teoría de Adler intenta demostrar como lo racional y superior surge necesariamente de lo irracional e inferior. Como contrapartida a la teoría de Freud, a la cual califica de conservadora, plantea dos ideas diferentes: 1) La idea de la base social del desarrollo de la personalidad, y 2) La idea de la orientación final de este proceso, para lo cual la psicología individual niega el nexo obligatorio del carácter y, en general, del desarrollo psíquico de la personalidad con el sustrato orgánico.

Como ejemplo de lo anterior, plantea que en el caso de enfermedad o extirpación de uno de los órganos pares —riñón, pulmón—, el otro miembro del par asume sus funciones y se desarrolla compensatoriamente. La compensación de un órgano impar deficiente la asume el sistema nervioso central, precisando y perfeccionando el funcionamiento del órgano. En este sentido, “el aparato psíquico crea, sobre tal órgano, una sobreestructura psíquica a partir de las funciones superiores que facilitan y elevan la eficiencia de su trabajo” (Vygotski, 1924/1997, pp. 42-43).

Vygotski (1924/1997) considera que el sentimiento o la conciencia de la minusvalía, que surge en el individuo a consecuencia del defecto, es la valoración de su posición social y ésta se convierte en la principal fuerza motriz de su desarrollo físico. De esta forma, se produce una transformación del déficit en inteligencia, capacidad y talento. García (2002) reafirma que son los factores sociales los que precisamente constituyen el sustento de lo que denominó compensación, un complejo mecanismo que sirve de base al restablecimiento o sustitución de las funciones alteradas o perdidas, reguladas por el sistema nervioso central. En tal dirección, lo psíquico es social para Vygotski, mientras que lo biológico, resulta también en su interacción con lo social y cultural (Álvarez, 2013; Kim, 2013; Martins, 2012; Souza & Andrada, 2013).

En un documento posterior denominado *Fundamentos de trabajo con niños mentalmente retrasados y físicamente deficientes* (Vygotski, 1928/1997), publicado en la Enciclopedia

Pedagógica de Moscú, define que cualquier defecto o insuficiencia corporal, pone al individuo ante la tarea de superarlo, completar esta insuficiencia y compensar el daño que causa. Prosigue, planteando que la influencia del defecto es siempre doble y contradictoria, ya que por un lado debilita al organismo, quebranta su actividad y constituye un factor negativo, no obstante, sirve de estímulo para un desarrollo mayor de otras funciones, impulsando y estimulando al organismo a una actividad acentuada que pueda superar las dificultades.

Desde una óptica similar plantea con exaltación y lucidez que su teoría de la compensación tiene fundamental importancia, ya que sirve de base psicológica para la práctica de la educación del niño con defectos. “¡Qué perspectivas se abren ante un pedagogo cuando sabe que el defecto no es solo una carencia, una deficiencia, sino también una ventaja, un manantial de fuerza y aptitudes, que existe en él cierto sentido positivo!” (Vygotski, 1924/1927, p. 46). Acto seguido, parafrasea a Stern cuando plantea que en psicología el análisis microscópico de las anormalidades llevó a sobrevalorarlas y a considerarlas como expresiones de la anormalidad general de la personalidad, para lo cual Gemelli (1927) agrega que la observación rigurosa de las psicopatologías ha escrito páginas enteras en la historia de la psicología⁷.

Lo vygotkiano en educación y pedagogía especial

Ahora bien, Vygotski (1924/1997) sugiere que si se aplican las ideas de Stern a la educación, es importante renunciar al término “niños deficitarios”. Si bien Vygotski no cambia o mejor dicho no propone otro concepto para reemplazar la terminología dominante, ya que sigue hablando de defectos, no se deja confundir en ningún caso con los rótulos del medioevo, que

⁷ Gemelli cita a diversos autores franceses como Charcot, Beaunis, Richet, Ribot, Robert, Janet, Feré, Grasset, Dumas, Paulham, Sollier, etc. y entre los alemanes a otros como Storring, Kraepelin y Kraft-Ebing, autores que con sus diferencias han expuesto la importancia de la psicología patológica.

perduraron con fuerza como ideales decimonónicos, a través de la catalogación de las personas enfermas como locas. Por otra parte, avanzó significativamente en la construcción de un nuevo enfoque, conceptualizando de esta forma un cambio de giro para vislumbrar a las personas de forma positiva, estando en contra de la posición aritmética de los “discapacitados” asociada a la suma de defectos y/o dificultades. En este contexto, existe una relación crucial con la pedagogía especial, ya que se tiene por objeto el conocimiento de diferentes tipos de personas, con sus cualidades diferenciales en el desarrollo (García, 2002).

El mismo año de su muerte, Vygotski redacta el informe *Sobre el problema de la educación y del desarrollo lingüístico del niño sordomudo* (Vygotski, 1934/1997), en el cual se distingue que sus ideales se habrían radicalizado, dado que plantea que la reestructuración de la escuela debe ser revolucionaria, ya que las exigencias previamente formuladas no se habrían cumplido, por lo que propone revisar la actitud teórica y práctica tradicional hacia los distintos tipos de lenguaje de los niños sordomudos y sobre todo, hacia la mímica y su lenguaje escrito (Vygotski, 1934/1997). Esto requiere un enfoque complejo y diferenciado del desarrollo lingüístico y la educación del niño sordomudo desde el punto de vista teórico y práctico, que coloca en escena el problema de la cooperación y complementación estructural en los distintos niveles de la enseñanza.

A modo de ejemplo, la psicología de la ceguera debe ser concebida en realidad como la psicología de la superación de la ceguera. El falso concepto de la psicología del defecto fue la causa de que fracasara la educación tradicional de los niños ciegos. En este contexto, está claro que no es la vista en sí lo que se reemplaza, sino que se resuelven las dificultades derivadas de su ausencia mediante el desarrollo de una sobreestructura psíquica (Vygotski, 1924/1997). Por tanto se produce una reorganización radical de toda la personalidad y se pone en vigencia nuevas fuerzas físicas que imprimen una

nueva dirección, lo cual en ningún caso es una situación mecánica y automática de las funciones impedidas, sino que es el resultado de la adecuación y efectividad de los métodos empleados por la estructura completa del individuo.

El educador debe saber en qué radica la peculiaridad de la pedagogía especial y que hechos responden al desarrollo del infante. En este sentido, esgrime que “la biografía de un ciego, no es similar a la de un vidente por lo que es imposible admitir que la ceguera no provoque una singularidad profunda en toda la línea de desarrollo” (Vygotski, 1924/1997, p. 50).

De todas formas, Vygotski (1924/1997) arguye que no existe una diferencia esencial entre la educación de un niño vidente y uno ciego, ya que los vínculos condicionados comienzan a crearse del mismo modo con cualquier analizador, debido a que la influencia de las acciones exteriores organizadas es la fuerza determinante de la educación. Aquí se puede visualizar la conexión de Vygotski con Pavlov, de quien selecciona uno de sus aforismos “toda la vida es la realización de un objetivo” y lo asocia con la teoría sobre la compensación, ya que para que el reflejo de la compensación se manifieste plena, adecuada y fructíferamente hace falta cierta tensión del mismo.

Según Vygotski (1924/1997) el niño sordo desea hablar más que el normal y tiene inclinación al habla, lo cual se pasó por alto en la enseñanza durante muchos años. De la misma forma, es preciso subrayar que desde el rol del pedagogo es más fácil enseñarle a un ciego sordomudo que a un niño “normal”, porque el nivel de su desarrollo y las exigencias que se plantean en su nivel, así como los objetivos que la educación se propone son mínimos en relación con un niño sin déficits evidentes. Ciertamente, la educación del ciego sordomudo, es inconmensurablemente más difícil si se pretende esperar los mismos resultados —aunque eso no es relevante—, ya que lo que importa es la posibilidad de lograr una riqueza cualitativa para así lograr una diversidad de funciones que fomenten la adaptación social.

En la misma línea, Vygotski (1924/1997) es enfático cuando manifiesta que la creencia de que “cualquier defecto se compensará es ineludiblemente tan ingenuo como pensar que cualquier enfermedad termina ineludiblemente en la recuperación” (p.53). Esto debido a que la compensación no es el único principio que determina la peculiaridad y regularidad del desarrollo del niño mentalmente retrasado y por otra parte, es importante pensar que los niños “normales” tampoco suelen realizar en el curso de su educación toda o siquiera la mayor parte de sus posibilidades.

A modo de cierre

En el texto de referencia del presente trabajo, Vygotski se detuvo en el ejemplo de Helen Keller, quien fuera una ciega sordomuda de Estados Unidos⁸. Allí plantea que si Helen no hubiera sido sordomuda, jamás habría logrado el desarrollo, la influencia y notoriedad que le tocaron. Incluso sostuvo que aunque su fondo compensatorio era pobre al extremo, no obstante, por esa excepcionalmente feliz coincidencia de hechos que convirtieron su defecto en ventajas sociales, habría seguido siendo una habitante poco desarrollada e imperceptible de la Norteamérica provinciana. Sin embargo, su defecto fue socialmente provechoso, no le generó un sentimiento de inferioridad y este hecho muestra mejor que nada qué papel desempeñó en su educación el mandato social. La propia Helen, escribió que si hubiese nacido en un medio distinto, habría estado eternamente en las tinieblas y su vida habría sido un desierto.

8 Helen Keller (1880-1968) “recibió instrucción superior, se convirtió en escritora, se doctoró en filosofía. Vygotski analiza la historia del desarrollo de Keller desde el punto de vista de la supercompensación, en las condiciones sociales particularmente favorables que se crearon para ella” —Nota de los traductores de la edición rusa de las *Obras Escogidas* de la Editorial Visor—. Existen además, diversas obras de cine realizadas sobre su vida. Las principales “Deliverance” filmada en 1919 y “The Miracle Worker”, de 1962 ambas en blanco y negro, las cuales sirven como material de trabajo educativo para el abordaje de esta temática.

Gran parte de las ideas iniciales escritas en este texto son la base de las ideas presentadas en los ya citados *La historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores* (1931) y *Pensamiento y Lenguaje* (1934). En este contexto, Vygotski con sus reflexiones, se situó muy por delante de la mentalidad de su época y con una profundidad en prosa que no sólo demostró un conocimiento cabal del estado del arte de la materia, sino una comprensión y una capacidad de análisis fuera de serie.

De una forma muy preliminar a lo que sería su posterior desarrollo teórico, Vygotski expone algunas reflexiones que comienzan a dar cuenta del papel social en el desarrollo psicológico, así como adelanta el origen de su teoría histórico cultural, en donde los procesos psíquicos se tornan inseparables de los procesos culturales (González Rey, 2009), ya que las relaciones humanas no son naturales sino que están mediadas por la cultura, la que actúa como condicionante del desarrollo mental del ser humano, determinación de naturaleza compleja que a partir de los procesos subjetivos emergentes se permite la explicación y comprensión de lo humano (Fariñas, 2009).

A partir del trabajo inicial de Vygotski se puede vislumbrar como las posibilidades de desarrollo humano tienen directa relación con el develamiento de los factores personales, estructurales y socioculturales, como las limitaciones inmanentes a las diversas configuraciones producidas en la interfaz maestro-entorno (Edwards, 2014). Sin lugar a dudas, la época en la que Vygotski comenzó con sus primeras teorizaciones proporcionó un contexto sin equivalente para facilitar la conexión entre lo individual y lo social, y el perfil de ciencia requerida para llevar a cabo los propósitos de una nueva sociedad concebida según un nuevo tipo de hombre. En este marco, la aparición del texto analizado —entre otros trabajos conexos— se sitúa como un fiel reflejo de los intereses de la época por mejorar las condiciones materiales de los hombres y la sociedad, pretextos que permitieron el desarrollo de una de las teorías psicológicas más importantes del siglo XX.

Referencias bibliográficas

- Adler, A. (1912/1965). *El carácter neurótico*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Adler, A. (1929/1947). *La psicología individual y la escuela*. Buenos Aires: Losada.
- Aguado, A. (1995). *Historia de las deficiencias*. Madrid: Escuela Libre Editorial.
- Alcantara García, P. (1900). *Teoría y práctica de la educación y la enseñanza*. Madrid: English y Gras.
- Alvarez, A. (2013). The rol of education in development. From school to culture. *Cultura y Educación*, 25(2), 137-151.
- Andrade, J. & Smolka, A.L. (2012). Reflexoes sobre desenvolvimento humano e neuropsicología na obra de Vigotski. *Psicologia em Estudo*, 17(4), 699-709.
- Binet, A. (1902). *Psicología del razonamiento*. Madrid: Librería de Fernando Fé.
- Edwards, G. (2014). Pre-service teacher's growth as practitioners of developmentally appropriate practice: A Vygotskian analysis of constraints and affordances in the English context. *European Journal of Teacher Education*, 37(1), 4-17.
- Fariñas, G. (2009). El enfoque histórico cultural para el desarrollo humano: Para una praxis humanista. *Actualidades investigativas en educación*, 9, 1-23.
- García, M.T. (2002). La concepción histórico cultural de L.S Vygotski en la educación especial. *Revista Cubana de Psicología*, 19(2), 95-98.
- Gemelli, A. (1927). *Orientaciones de la psicología experimental*. Barcelona: Eugenio Subirana.
- González Rey, F. (2009). La significación de Vygotski para la consideración de lo afectivo en la educación: Las bases para la cuestión de la subjetividad. *Actualidades Investigativas en Educación*, 9, 1-24.
- González Rey, F. (2014). Advancing further the history of soviet psychology: Moving forward from dominant re-

- presentations in western and soviet psychology. *History of Psychology*, 17(1), 60-78.
- Kim, M.S (2013). Technology-mediated collaborative learning environments for young culturally and linguistically diverse children: Vygotsky Revisited. *British Journal of Educational Studies*, 61(2), 221-246.
- Letelier, V. (1927). *Filosofía de la educación*. Buenos Aires: Cabalet y Cia Editores
- León, R. (2000). Los psicólogos hispanoparlantes y la teoría de Alfred Adler en la Revista Internationale Zeitschrift fuer IndividualPsychologie. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 32(1), 107-126.
- Martins, J.B. (2012). Letters from Vygotsky: The development of psychology: Socio/historical/cultural. *International Journal of Psychology*, 47, 462-462.
- Rodríguez, W. (2009). Introducción al pensamiento de Vygotsky y su influencia en la educación. *Actualidades Investigativas en Educación*, 9, 1-12.
- Scheerenberger, R.C. (1983). *A history of mental retardation*. Michigan: P.H Brookes Pub Co.
- Souza, V. & Andrada, P. (2013). Contribuições de Vigotski para a compreensão do psiquismo. *Estudos de Psicologia*, 30(3), 355-365.
- Sully, J. (1899). *Psicología pedagógica*. New York: D' Appleton y Compañía.
- Vygotski L.S. (1915). *La tragedia de Hamlet, príncipe de Dinamarca*. Archivo Personal de L.S Vygotski.
- Vygotski, L.S. (1924/1997). El defecto y la compensación. *Obras Escogidas V*. Madrid: Visor.
- Vygotski, L.S. (1925/1972). *Psicología del arte*. Barcelona: Barral.
- Vygotski, L.S. (1927/1997). El significado histórico de la crisis de la psicología. *Obras Escogidas I*. Madrid: Visor.
- Vygotski, L.S. (1928/1997). *Fundamentos de trabajo con niños mentalmente retrasados y físicamente deficientes*. *Obras Escogidas V*. Madrid: Visor.

- Vygotski, L.S. (1931/1997). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. *Obras Escogidas III*. Madrid: Visor.
- Vygotski, L.S. (1934/1964). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Editorial Lautaro.
- Vygotski, L. S. (1934/1997). Sobre el problema de la educación y del desarrollo lingüístico del niño sordomudo. *Obras Escogidas V*. Madrid: Visor.
- Vygotski, L.S. (s/f/2011). A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. *Educação e Pesquisa*, 37(4), 863-869.
- Warnock, M. (1978). *Special Educational Needs*. London: Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People.
- Wertsch, J.V. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Editorial Paidós.

* Las referencias a Vygotski, contemplan dos años, el primero es el año en el cual se escribió la obra citada y el segundo la fuente desde la cual se realizó la presente revisión. El mismo procedimiento se utiliza con otras fuentes primarias de las cuales no se dispone el trabajo original de la época.

CAPÍTULO 4

Metacognición y Metaaprendizaje Fundamentos y estrategias hacia su comprensión y desarrollo

*Roberto A. Contreras Ramírez*¹
Universidad Católica del Maule

La comprensión de los modos y procesos involucrados en el aprendizaje y el conocer, implica una aproximación multidimensional que comprende diversos actores, niveles, contextos y perspectivas que se mueven en un complejo escenario en el que nos vemos a nosotros mismos envueltos como observadores. Más complejo aún es el esfuerzo de sistematizar dichos procesos con el propósito de favorecer los aprendizajes y el desarrollo de la inteligencia del mundo y de nosotros mismos dentro de él.

Al plantear la observación y análisis de procesos mentales asociados al conocimiento, es preciso llevarlo a cabo en un ejercicio cognitivo de segundo orden (Flores, 2009). Dicha acción involucra ampliar la perspectiva para integrar al observador dentro del escenario observado; lo que a su vez implica la capacidad recursiva y reflexiva que se favorece a través del lenguaje y aquello que continuamos nombrando como conciencia.

Una vez que llegamos a conocer cuáles son y cómo actúan los diversos procesos y contextos en las derivas personales relativas al aprender y al conocer, la siguiente etapa se relaciona con definir y llevar a cabo estrategias que permitan facilitar dichos procesos en la orientación deseada. Este pro-

1 Doctor (c) en Ciencias Humanas Aplicadas. Académico Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad Católica del Maule, Talca, Chile. Correspondencia dirigirla a: rcontrer@ucm.cl

pósito, delegado al rol de la educación, trasciende tanto socialmente como respecto del devenir personal existencial de cada sujeto. En definitiva, debemos acudir a directrices que nos permitan definir los procesos involucrados y conocer cómo actuar en ellos dadas las condiciones en que se presentan empíricamente los mismos. En el actual documento, la primera tarea se centra en dilucidar qué entendemos por metaaprendizaje y metacognición; y cómo favorecemos su desarrollo. En seguida, nos centraremos en responder la cuestión de cómo generar las condiciones del entorno y en el sujeto, para favorecer el alcance y desarrollo de estos procesos para las mismas personas en los diversos contextos en que se desenvuelven. En un tercer segmento y final, el capítulo esboza una propuesta que revisa nuevas perspectivas y estrategias de acompañamiento para el desarrollo de los aprendizajes.

Definición y delimitación del fenómeno

El referirnos a los fenómenos comprendidos como metacognición y metaaprendizaje nos lleva a la necesaria consideración de los procesos mentales, la conciencia y el aprendizaje, como parte de las dimensiones involucradas. Dentro de éstos, procesos de asociación, memoria y atención se destacan como elementos de análisis fundamentales para la comprensión de un cerebro en funcionamiento. Ejercicios de asociación simple y condicionamiento se conjugan con procesos básicos de discriminación e identificación en el lenguaje, característicos de lo que se puede entender como formas de percepción y conocimiento de primer orden. Esta forma de aprendizaje y conocimiento hace alusión a los mecanismos adaptativos presentes en los animales, lo que ha sido nombrado como protoaprendizaje (Bateson, 1998) e involucra las coordinaciones conductuales que permiten dicha adaptación al entorno (Maturana & Varela, 1990). Aunque pueden estar implicados los elementos más básicos del lenguaje, que puede alcanzar los niveles nominativos de percepción de la realidad, es posible

plantear la existencia del reconocimiento de una semiótica de carácter icónico, en dichas distinciones perceptuales, incluidos en sus contextos, que le permite a algunas especies superiores incluso discriminar niveles tácitos de comunicación (Bateson, 1980, 1998).

Cuando hablamos del aprendizaje en seres humanos, en cambio, además de esta forma de adaptación y aprehensión de la realidad, aparecen fenómenos mucho más complejos. El lenguaje, generado desde la reflexividad e intención, a través del manejo y retención simbólica del mundo nos permite la recursión sobre los recuerdos y la proyección de la memoria, más allá del engrama mnémico de la memoria de trabajo. La emergencia del lenguaje complejo, el pensamiento y el relato nos implica en la construcción de una experiencia centrada en el sujeto y en la conciencia que éste posee respecto de la misma. Más allá de la adaptación de un organismo a su medio, experimentamos una mente en acción. De este modo, por lo tanto, los procesos recursivos de la actividad cognoscitiva humana muestra un observador que no sólo contempla sino que otorga significados a los fenómenos de presencia (Perinat, 1995). Se hace así, entonces, capaz de hacer descripciones semánticas del comportamiento del otro, de sí mismo y el mundo.

Por otra parte, al intentar definir el aprendizaje, es posible distinguir diversos esfuerzos, entre los cuales se encuentran la referencia a procesos y cambios asociados a la estructura cognitiva, a experiencias emocionales y motivacionales, y a procesos de socialización que definen la pertenencia a un grupo o ideología; hasta la adquisición de habilidades asociadas al manejo o control de movimientos y musculatura voluntaria del cuerpo, incluido en ello desde las especializaciones de la lateralidad hasta el habla.

En torno a estas comprensiones, desde los procesos referidos anteriormente, se construyen propuestas teóricas que clasifican formas de aprendizaje relativas a la asociación o conexión de estímulos cuya fuerza estará definida por la frecuencia y contigüidad entre éstos. Otras, comprenden como

aprendizaje los cambios en la estructura cognitiva del individuo, producto de la interacción entre las condiciones externas que rigen los campos perceptuales y la estructura misma del individuo. Estos últimos procesos, factibles de ser comprendidos como de mutua estructuración, en los contextos humanos deberá modularse a través de interacciones intersubjetivas, desde las cuales se irá definiendo una realidad consensual a la cual se debe adaptar cada sujeto.

Desde otro análisis, es posible distinguir comprensiones y definiciones del aprendizaje de acuerdo a las estructuras y funcionamientos que permiten explicar o predecir lo que sucede o que alguien hace. Dentro de estas explicaciones se encuentran la estrategia o actitud física, centrada en el análisis de la naturaleza y estructura mecánica del sistema que explicaría el fenómeno de acuerdo a la configuración de componentes de éste; la actitud funcional o de diseño, que se ocupa de la funcionalidad de los comportamientos dentro de lo cual se integran los procesos mentales que median entre entradas sensoriales y respuestas conductuales; y la actitud intencional, cuando se atribuye o infiere alguna racionalidad, motivación o intención en la conducta. En esta última, se integran propuestas explicativas de la neurociencia que comprenden los andamiajes teóricos desde la psicología evolucionista y la etología, entre otros, en explicaciones más pluralistas (García et al., 2007). Desde éstas, emergen propuestas que descubren la acción de neuronas espejo que explican la imitación o reflejo de movimientos observados, y que llevan también a construcciones asociadas a intenciones de los otros como en la teoría de la mente (Rozzillatti, 2005). Asimismo, se plantea el funcionamiento cerebral a través de diversos subsistemas o módulos relativamente independientes que procesan la información, dentro de los cuales existiría una forma de “módulo intérprete” que sería el encargado de otorgarle sentido a la información recibida. Esto supondría que los seres humanos poseeríamos estructuras o predisposiciones innatas para procesar y representarnos información relevante del medio que

involucraría una capacidad de metarrepresentación, o representaciones secundarias que implicaría la capacidad de conocer nuestras propias intenciones, sentimientos, etc. (García et al., 2007; Leslie, 1997).

Gregory Bateson (1998), reconoce tempranamente en las interacciones asociadas a la comunicación, el juego y el aprendizaje, un interjuego entre información digital y analógica, desde lo cual teoriza. Integrando la teoría de los tipos lógicos, plantea la existencia de códigos a un metanivel, que connotan y dan sentido a los mensajes. Estos metamensajes permitirían resolver confusiones y paradojas al distinguir lo literal de lo metafórico, el mapa del territorio. A partir de estas construcciones teóricas, plantea lo que define como deuteroprendizaje de acuerdo a grados distinguibles entre aprendizajes simples y el equivalente a saltos en el aprendizaje del tipo insight. A este fenómeno se asociarían los procesos de metacognición, relativos al conocimiento adquirido sobre procesos cognitivos, que favorece la regulación de éstos en categorías de conocimiento asociadas a variables relativas a la persona, la tarea y la estrategia (Flavell, 1987). Esta comprensión se complementa, además, en una visión interaccional del aprendizaje, desde la cual se puede plantear en términos de metacomunicación que, asociada a las estrategias de reconocimiento de señales y proposiciones a través de la codificación digital y la lectura de la relación entre comunicadores, hacen posible integrar otra dimensión fundamental en los procesos de aprendizaje. Todas estas nociones, involucran un ejercicio recursivo, reflexivo, entendido como “de segundo orden” en la medida que se posicionan a un metanivel que involucra la visión del propio observador en sus estrategias de conocimiento, comunicación y aprendizaje.

La noción de metaaprendizaje, sintetizada muchas veces como “aprender a aprender” va a involucrar, de acuerdo a Bateson, mecanismos adaptativos que integran la aprehensión del medio y la adaptación a éste (Bateson, 1980). Esto es planteado como parte de los procesos evolutivos y ecológicos

de los seres vivos, pero distinguiendo cuatro niveles donde el más básico y simple correspondería a una suerte de protoaprendizaje, por medio del cual se adquiriría una capacidad de relacionarse y ser afectado por el mundo. Este nivel simple, sin embargo, no es lineal como lo plantearon algunos teóricos asociacionistas, sino que se aprehendería el estímulo en su contexto de aprendizaje. Este concepto nos vuelve a la noción de aprendizaje contextual o de campo que sitúa la adquisición de significados y pudiera relacionarse a la modularidad de los funcionamientos cognitivos.

El segundo nivel, de aprender a aprender, se trataría de la capacidad de distinguir contextos de aprendizaje, suponiendo el desarrollo de un método para aprender. Ahora, es posible llegar a “aprender a aprender”, tal cual hacen los perros, cuando logran disponerse al aprendizaje al reconocer condiciones relacionales básicas asociadas la emisión de determinados comportamientos y a la expectativa de comportamiento. Es decir, plantearse a un metanivel la instrucción de hacer algo para obtener refuerzo, y desde allí, hacer el despliegue de alternativas de respuesta que el sujeto asocia a dicha relación con la expectativa de comportamiento del otro, supuesta en la interacción.

Entonces, el tipo de metaaprendizaje propiamente humano, siguiendo la noción planteada por Bateson, sería el “aprender a aprender a aprender” que involucraría la capacidad de identificar las condiciones contextuales, internas y externas, para activar determinados procesos cognitivos y metacognitivos de acuerdo a determinadas condiciones estructurales dadas en algunos contextos o campos; asociadas estas últimas a determinadas expectativas de conducta en ciertas personas o elementos contextuales. Es decir, poder decirse, por ejemplo “este es un co-texto educacional en el cual se espera que yo despliegue un tipo de comportamientos y procesamientos cognitivos asociados al “texto” o temática de define los marcos relacionales de dicho campo”.

La cuarta noción, privativa para algunos seres huma-

nos, tal como lo planteara Bateson, de “aprender a aprender a aprender a aprender” correspondería, así, a la identificación e integración en un proceso de coordinación de procesos meta-comprensivos, de los diversos niveles y alternativas de carácter relacional, contextual, de procesamiento y de respuesta, conforme a esta diversidad. Implica identificar los principios que regulan, activan y articulan los procesos, niveles y contextos relacionales de modo de reconocer a un meta-meta nivel las herramientas y estrategias involucradas en el aprender a aprender; es decir, reconocer qué alternativas de procesamiento cognitivo y metacognitivo se pueden activar de acuerdo a repertorios o capacidades disponibles y a los procesos inhibitorios o de mutua potenciación sinérgica, en función de los tipos de respuesta relativas a las diversas activaciones de las dimensiones del sí mismo y la interacción, de acuerdo a la configuración de las estructuras y alternativas dadas en determinados contextos, campos o entornos físicos y simbólicos.

Sin duda, tiene que ver con los procesos reflexivos y recursivos sobre el sí-mismo-en-relación, que involucra no sólo el reconocer —como un juego de espejos— lo que el otro espera de mí y lo que yo respondo de acuerdo a esa expectativa, asociada a la respuesta del otro que a su vez responde a lo que supone que yo espero; sino que, además, reconocer, a un metanivel, cuáles son los procesos —cognitivos, metacognitivos y relacionales— que estoy activando, en mayor o menor concordancia con los procesos activados por el otro, de acuerdo —o no— a las condiciones de posibilidad —condicionantes estructurales— requeridas o definidas en el entorno o contexto relacional específico.

Pudiéramos suponer, a partir de esto, que el primer nivel se explicaría en términos de una reacción o respuesta adaptativa, en procesos frecuentemente comprendidos como condicionamientos, que se darían de acuerdo a las características de los contextos en que se generan. Las del segundo nivel, correspondería a un acto, eventualmente comprendido como voluntario, en el que se hace un reconocimiento de los contex-

tos y la relación entre los elementos dados en éstos. El tercer nivel, de “aprender a aprender a aprender” nos involucraría recursivamente, como conocedores, en la configuración de los contextos y la activación de las estrategias para generar una acción, comprendida como intencionada y consciente, que alcanza a reconocer la estructura de relaciones y representaciones. El último nivel, y más complejo, podríamos comprenderlo como la integración dinámica de las posibles configuraciones de las estructuras de relación puestas en movimiento, probablemente asociado a los procesos creativos, que reconocen las estructuras paradójales y de contradicción multidimensionales a un metanivel.

Procesos y contextos

La multidimensionalidad de textos y contextos, explícitos e implícitos, de contextos materiales, estructurales y relacionales; contribuyen a la complejidad de los procesos asociados a la comprensión y fomento de los aprendizajes de segundo orden. Las dinámicas y procesos del fenómeno asociados al sujeto, aún en la noción más compleja de sujeto que le pone en relación con otras personas en un contexto material y simbólico, permite identificar más operativamente algunos de estos elementos.

Emergen claramente entre ellos, los procesos cognitivos implicados en la percepción, la atención y la memoria. Posicionándose como una metaestructuración estructurante, el lenguaje, en su función metacomunicacional, diversifica y enriquece las capacidades de discriminación perceptual; orienta y focaliza procesos atencionales y de conciencia más allá de la atención de objeto, de primer orden; y favorece la síntesis cognitiva, clasificatoria, que optimiza eficientemente la memoria y los recuerdos, acompañando con ellos no sólo los aprendizajes conceptuales o simbólicos sino que incluso la digitalización de los aprendizajes prácticos y motores. Estos últimos tienen su propia lógica en la práctica, automatización y especializa-

ción de los movimientos, pero es asociado al lenguaje cuando se transforman en estrategias y repertorios comportamentales y relacionales a los cuales puede acudir el sujeto de manera voluntaria. Es a través del lenguaje y el ejercicio recursivo de la conciencia que emerge, con él, lo que transforma un acto en experiencia; lo que pasa a ser, de una mera coordinación conductual de un sistema nervioso de un ser vivo, a una mente en acción.

Debemos cuidar algunos detalles imprescindibles para favorecer el desarrollo de estas funciones fundamentales. Además de asistir al control de estímulos y estimulación para no generar distractores y, en cambio, acompañar los ciclos atencionales; de estimular las prácticas que vayan instalando repertorios y hábitos; de recuperar esquemas y conocimientos previos que permitan un anclaje en esquemas existentes que den sentido; se hace necesario generar mecanismos de mediación que contemplen también desde las dimensiones relacionales afectivas, hasta los encuadres culturales y macroestructurales que impactarán en los procesos de aprendizaje y desarrollo. Los procesos de mediación, por lo tanto, además de tender a realizarse lo más contextualizada e individualizadamente posible, deberán cubrir al menos un grupo de dimensiones que se cuidarán y tomarán en consideración al momento de querer velar por el desarrollo de los aprendizajes de niños y jóvenes.

En primer lugar, es fundamental una suerte de mediación comunicacional que involucra aspectos de la pragmática de lo relacional, que no tiene que ver sólo con la habilidad de discriminación de la semiótica no verbal, sino que involucra una epistemología de lo tácito, de la interacción de la mente expuesta y mutuamente modificable. En estos se incorporan procesos asociados a la acogida y encuadre que favorezcan el vínculo emocional, que acompañen y contengan en los procesos transicionales necesariamente dados en los cambios involucrados en el aprendizaje; y en el reconocimiento y la importancia de llegar a acuerdos con un legítimo otro.

En segundo lugar, es requerida una mediación del lenguaje, semántica, que identifique y nombre, y que, a un metanivel, vaya clasificando y distinguiendo modelos y estrategias clasificatorias; que identifique significados diversos, y los signos y símbolos que se les asocian, lenguas y sistemas de lógicas de estructuración, argumentación y significado que paulatinamente se irán haciendo una sola. Desde acá se identificará las lógicas sintácticas, que estructuran los lenguajes, la gramática, las estructuras narrativas y comprensivas de la realidad. Acá debemos recuperar las estrategias que ordenan los esquemas de lo simple a lo complejo, de lo general a lo particular, que les permitan discriminar diferencias y reconocer recursividades generales; hasta aquellas que articulan niveles multidimensionales, dados en estructuraciones y dinámicas complejas.

En tercer lugar, una mediación de las prácticas, los usos y los patrones comportamentales que van definiendo desde el operar simple en el entorno, la formación de hábitos y conocimiento práctico, hasta la definición de procesos relacionales microsociales y culturales que pasan de la puntualización lineal de la realidad, coherente a los propios patrones culturales, a la ampliación de la mirada hacia el punto de vista del otro y de una ética de la relación que reconoce la importancia de la alteridad, de los demás, y de la mutua dependencia en la construcción del propio cuerpo, de la realidad empírica consensuada y de las condiciones para el desarrollo.

Hacia nuevas perspectivas y estrategias de acompañamiento y desarrollo de los aprendizajes

Cómo podemos “enseñar” esto, es decir, qué podemos hacer para favorecer, provocar o activar los procesos cognitivos o metacognitivos integrados que permitan al otro el reconocer los procesos, procedimientos y estructuras que permitan el desarrollo de este metaaprendizaje. Sabemos que no actuamos en el otro, en su ser; sabemos que tampoco ac-

tuamos desde nuestro sí mismo, no nos expresamos tal como vivenciamos las experiencias o fenómenos, sino que manifestamos lo que actuamos hacia afuera, lo que efectivamente expresamos es lo que “sale” de nosotros —que no siempre es lo que queremos o suponemos que sale— son los comportamientos observados por espectadores externos; por lo tanto, la instancia o espacio en el cual intervenimos es en la relación misma, lo que tampoco significa que sea en lo estructural de éstas, o en los acuerdos relacionales que enmarcan las posibilidades mutuas de acción, sino que concretamente en el espacio de interacción, en las coordinaciones con el otro, en poner en el espacio externo común los estímulos por mí generados que de acuerdo a la pertinencia y oportunidad de su disposición en la interacción —cada palabra y gesto emitido en cada momento y secuencia— provoquen en el otro los efectos que espero de acuerdo a la estructura que supongo está —disponible— dentro del otro.

Sabemos también que el proceso involucra estilos relacionales que implican una mediación o acompañamiento de los procesos transicionales dados ante una crisis o cambio. Acompañar cuando es necesario y bueno, pertinente y oportunamente, pasar del miedo y culpa al nuevo paso, y detener o prevenir cuando puede ser dañino. Esto comprende una acción centrada en el ser, el ser en relación, con toda su complejidad: reconocer desde éste la importancia del acto reflexivo y la acción intencionada, la importancia de la praxis y su sustento en el saber teórico, la sistematización y la reflexión. Para ello se otorgan condiciones mínimas asociadas a la disposición efectiva de conocimientos, repertorios y herramientas desde los cuales se vuelve, rehaciendo el camino, al saber teórico, el saber procedimental y la integración en el ser.

Las mediaciones requeridas y de deconstrucción de procesos y elementos a partir de la complejidad del ser en relación en el mundo, va a buscar la raíz y fundamento del observador, epistemológica y ética, al recrear la estabilidad de los procesos y los referentes para, desde allí favorecer los

aprendizajes de los principios que permiten aprender a cocinar sin recetas, a construir conocimiento en dinámicas indeterminadas y contextos de incertidumbre. Una primera clave para ello parece tener que ver con el desarrollo de estrategias instruccionales, preinstruccionales, coinstruccionales, de procesamiento y metacognitivas (Poley, Morillo & Castro, 2007) para orientar los aprendizajes y desarrollo. Al disponer de las claves semánticas para interpretar las conductas que no se reconocen por estar dadas en contextos desconocidos, dichas conductas se hacen significativas al devenir en signos reconocibles que otorgan significado coherente a lo observado.

Esto se traduce, finalmente, en instancias de acompañamiento que acojan, modelen, provoquen, y estimulen, a través de la interacción y el lenguaje, los comportamientos y actitudes de lectura y reflexión del ser en el mundo, del otro y de nosotros mismos junto a él, plenamente presentes en la mediación y el interjuego de mentes en acción encontradas en el momento del espacio común.

Referencias bibliográficas

- Bateson, G. (1980). *Espíritu y naturaleza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bateson, G. (1998). *Pasos hacia una ecología de la mente*. Buenos Aires: Lohlé-Lumen.
- Flavell, J. (1987). Speculation about the nature and development of metacognition. En Weinwert, F. & Kluwe R. (Eds.). *Metacognition, motivation and understanding*. (pp. 21 – 30). Hillsdale: Erlbaum.
- Flores, R. (2009). *Observando observadores: Una introducción a las técnicas cualitativas de investigación social*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- García, E. et al. (2007). *Nuevas perspectivas científicas y filosóficas sobre el ser humano*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- Leslie, A. (1997). The origins of Theory of Mind. *Psychological*

Review, 94, 84 -106.

Maturana, H. & Varela, F. (1990). *El árbol del conocimiento: las bases biológicas del entendimiento humano*. Santiago: Universitaria.

Peley, R., Morillo, R. & Castro, E. (2007). Las estrategias instruccionales y el logro de aprendizajes significativos. *Omnia*, 13(2), 56 - 75.

Perinat, A. (1995). Prolegómenos para una teoría del juego y del símbolo. *Cognitiva*, 7(2), 59-126.

Rizzolatti, G. (2005). The mirror neuron systems and its function in humans. *Anat Embryol.* 210, 419-421.

CAPÍTULO 5

Salud mental en docentes y calidad de la educación

*Carolina Reynaldos Quinteros*¹
Universidad Católica del Maule

La calidad de la educación es un tema que permanentemente está siendo discutido a nivel nacional e internacional. En Chile se ha invertido una gran cantidad de recursos en los últimos 20 años con el fin de mejorar la calidad de la educación, con resultados dispares. Diversos autores discuten sobre la efectividad de medidas adoptadas y evaluadas, focalizadas principalmente en el mejoramiento de la infraestructura y equipamiento, en capacitación, pasantías de docentes y en los procesos de evaluación docente que se ha incorporado al sistema educacional público y también subvencionado (Contreras, Larrañaga, Flores, Lobato & Macías, 2003; Cornejo, 2006; Espinoza, 2012; Molina, 2000). Hay establecimientos particulares que opcionalmente se someten a procesos de acreditación de la calidad de la educación que imparten por medio de agencias externas.

Protagonistas centrales de todo este debate son los docentes en cuyas manos la opinión pública ve gran parte de la responsabilidad de los resultados de la educación. Se ha estudiado bastante los efectos del ejercicio docente en la salud física y mental de los profesores (Arias & González, 2009; Cornejo & Quiñones, 2007; Cornejo, 2008; Escalona, Sánchez & González, 2007; Robalino, 2005) pero no es tan claro el vínculo entre la salud mental de éstos y los resultados reales de su rol educativo. En esta revisión se intentará aportar con

1 Maestra de Ciencias de la Salud en el Trabajo. Académica Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias de la Salud. Universidad Católica del Maule. Correspondencia dirigirla a: creynaldos@ucm.cl

estudios que den cuenta de esta relación y su necesaria consideración a futuro.

La salud mental de los profesores

Un estudio comparativo realizado por Unesco en docentes de 6 países reveló que entre un 13% y un 58% de los docentes realiza una parte importante de su trabajo fuera de la jornada laboral (Parra, 2005), siendo mayoritaria esta situación en el caso de los docentes chilenos. A eso se suma que hay un importante número de horas de trabajo doméstico adicional que fluctúa entre un 19% y 35%. Más aún, un 19,7% tiene un trabajo adicional al de docente y un tercio de los profesores trabaja 2 o 3 turnos al día. Ello viene a reforzar una vieja tradición de aceptar como normal que el profesor realice parte de su trabajo en el hogar y en horario de fin de semana. Esto parece ser producto de una concepción histórica de la docencia como un “apostolado” o un servicio social más que un trabajo (Robalino, 2005), lo cual lleva implícito un sentido de sacrificio y renuncia. Derivado de estas condiciones de trabajo, los docentes desarrollan enfermedades como disfonía, várices, dolores lumbares, fatiga crónica, las que han sido asumidas por éstos como inevitables.

Dentro de las exigencias laborales más frecuentes en el caso de los profesores chilenos están los ambientes ruidosos, forzar la voz y estar de pie toda la jornada (Parra, 2005). Junto a lo anterior, otros factores que contribuyen al desgaste profesional y a la dificultad en el cumplimiento de los objetivos pedagógicos son el abandono de los padres, violencia intrafamiliar, pobreza, alcoholismo y otras adicciones, agresiones y amenazas en el establecimiento educacional.

Además de los factores ya señalados que contribuyen al deterioro de la salud mental, los directores agregan la existencia de un encadenamiento circular de exigencias que incluye endeudamiento, exceso de trabajo para cubrir esas necesidades económicas, deterioro de la salud derivados de esta alta

exigencia, más endeudamiento por los problemas de salud y así sucesivamente. El perfil de los docentes participantes en este estudio corresponde a profesores del sector público de la región metropolitana, en un 70% del sexo femenino y en un rango de edad mayoritario entre los 45 y 55 años.

En cuanto a la salud mental, la misma investigación reporta cifras de trastornos durante el último año que dan cuenta de un 49% de insomnio, un 45% síntomas de angustia y un 16% de consumo de fármacos para dormir. En particular, en este estudio de Unesco (Parra, 2005) el índice de desgaste o cansancio emocional de la escala de burnout en el caso de Chile alcanza a un 42,6%, el más alto de los seis países. Por último, la proporción de licencias médicas también es la más alta de los países en estudio: un 47%.

Otro estudio realizado por Valdivia, Avendaño, Bastías, Milicic, Morales y Scharager (2003) en profesores chilenos viene a complementar estos hallazgos: entre un total de 476 docentes de 4 regiones del norte, centro y sur del país, se encontró un elevado consumo de medicamentos hipnóticos (12%), ansiolíticos (8,2%) y antidepresivos (11,8%), que se corresponden con una cifra de consulta médica por trastornos del ánimo de más de un 45%.

Alvarado, Valdivia y Piñol (2010) reportan altos puntajes en el test de Goldberg entre docentes de escuelas municipalizadas de 7 municipios, lo que indica un alto riesgo en su salud mental, con cifras de trastornos afectivos de 11,6% y de 8,5% de trastornos ansiosos en el último año.

Como se puede apreciar, la salud mental es una de las áreas de la salud más afectadas en los docentes y cuyas implicancias tienen mayor relevancia por las alteraciones en el ánimo y el comportamiento hacia los estudiantes.

Impacto de la salud sobre la calidad del trabajo docente

Al igual que en otras ocupaciones, el malestar físico o psíquico tiene consecuencias sobre el quehacer profesional,

que en el caso de los profesores llega a tener una mayor repercusión ya que los sujetos de atención son personas, niños y jóvenes en proceso de desarrollo y que pertenecen a distintos grupos humanos, por lo tanto, con distintos niveles de aprendizaje, de tolerancia a la frustración y de calidad en la resolución de conflictos. Todo esto, influencia el estado interno de los docentes antes, durante y después de las afecciones o trastornos presentados de manera que el afrontamiento de estos cuadros patológicos puede verse favorecido o agravado dependiendo del contexto laboral y humano en que se encuentren.

Valdivia et al (2003) recopilan un extenso número de investigaciones que dan cuenta de la relación entre las condiciones de trabajo, estrés y vulnerabilidad del estado inmunológico, sobre todo por la aparición de enfermedades autoinmunes entre los docentes, como enfermedades reumáticas y esclerosis múltiple. Sirera, Sánchez y Camps (2006) proporcionan abundante evidencia de la relación entre la presencia de estrés y depresión y su influencia en el desarrollo de enfermedades neoplásicas. Esto significa que si se lograra mejorar las condiciones de trabajo del docente y disminuir su estrés, se podría fortalecer su sistema inmunológico.

De acuerdo a lo reportado por Parra (2005), los docentes perciben que lo que más se afecta cuando se sienten enfermos son aspectos que tiene que ver con los resultados pedagógicos: rendimiento (20,3%), clima del aula (17%) o la relación con los estudiantes (15,8%), no así las relaciones con los pares (5,1%).

Aunque según la percepción mayoritaria (80%) de los propios docentes del citado estudio, sus problemas de salud tienen bajo impacto en el rendimiento de los alumnos, la opinión de los directores es que la salud de los docentes es regular y señalan a los problemas de salud mental como un importante componente del perfil patológico. Específicamente en cuanto a los trastornos de salud mental consideran que los vuelve “irascibles a la relación con colegas y alumnos” (Parra, 2005, p. 97) además de aumentar las citaciones a los apoderados y las

suspensiones de alumnos, bajar el rendimiento y asumir actitudes negligentes con la enseñanza. El autor concluye que en este perfil patológico confluyen además factores inherentes a la edad y estilos de vida, sedentarismo y tabaquismo principalmente, y problemas derivados de exigencias ergonómicas como trabajo de pie, forzar la voz, etc.

Alvarado et al (2010) realizaron un completo estudio en 189 docentes de establecimientos que obtuvieron puntajes sobre el promedio en la prueba SIMCE y de establecimientos que obtuvieron puntajes inferior a la media en esta prueba, de Santiago y Viña del Mar. La prueba SIMCE se aplica desde el año 1987 en Chile y actualmente mide rendimiento en las áreas de Lenguaje y Comunicación —Comprensión de Lectura y Escritura—; Matemática; Ciencias Naturales; Historia, Geografía y Ciencias Sociales; Inglés y Educación Física. Estas pruebas se aplican a estudiantes de 2°, 4°, 6° y 8° año básico, y a 2° y 3° año medio (Agencia de Calidad de la Educación, 2014).

Los autores examinaron variables relacionadas con las condiciones de trabajo, indicadores de satisfacción laboral, de riesgo en salud mental, diagnóstico de trastornos mentales y burnout, encontrando que en general no aparecieron diferencias estadísticamente significativas en estos indicadores. Sin embargo, hay varias tendencias que resultan llamativas como: profesores de establecimientos que estuvieron bajo el promedio en SIMCE y que obtuvieron puntajes más altos en dimensiones “exigencias psicológicas” y peores en “apoyo social en la empresa y calidad de liderazgo”, respecto de docentes de establecimientos que tuvieron mejores rendimientos en esta prueba. También entre quienes habían obtenido puntajes bajo el promedio había una mayor proporción que había sido evaluado como “deficiente” en su última evaluación docente, junto con presentar peores resultados en las tres dimensiones del síndrome de burnout —agotamiento emocional, falta de realización profesional y despersonalización— y mostrar una mayor prevalencia de trastornos mentales.

Todas estas señales que esta vez no resultaron determinantes es preciso continuar estudiándolas en el futuro en docentes de otras regiones del país con miras a dilucidar el real peso de la salud mental en los resultados académicos de los alumnos.

Motivación para la enseñanza y salud mental de los docentes

El hecho que un profesional sienta que su labor tiene un producto definido por el cual sentirse satisfecho, genera sin duda una mayor motivación hacia el trabajo y el desarrollo de estrategias educativas más diversas y estimulantes para los alumnos. Las atribuciones que los profesores hacen del éxito o fracaso de los aprendizajes aparecen como un elemento importante que puede dar cuenta de los problemas de salud física y mental de los docentes.

En el primer Primer Estudio Internacional Comparativo en Lenguaje, Matemática y Factores Asociados —PEIC— reportado por Casassus (2003) y que incluyó evaluaciones en Lenguaje y Matemáticas a 54.417 estudiantes de 3° y 4° año básico de 11 países latinoamericanos —Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Cuba, Honduras, México Paraguay, Rep. Dominicana y Venezuela— de escuelas públicas y privadas, uno de los resultados más destacados se relaciona con las atribuciones de causa sobre el éxito o fracaso de sus estudiantes percibidas por los docentes: si los docentes creen que sus alumnos progresan o fracasan dependiendo del apoyo de la familia, o sea, que la causa se encuentra fuera de su ámbito de responsabilidad, los puntajes de los alumnos bajan entre 10 y 22 puntos, de un promedio hipotético de 250 puntos.

En el mismo estudio, se vio que los puntajes de alumnos con profesores que piensan que los resultados dependen de las habilidades de los estudiantes, suben alrededor de 21 puntos respecto de los otros alumnos. Igualmente los resultados se elevan cuando los profesores creen que el éxito o fracaso

se debe a sus propias prácticas pedagógicas. El efecto combinado de estos factores es relevante: niños que van a escuelas donde el docente piensa que los resultados dependen de las habilidades de los niños y además de su propia práctica docente, tienen puntajes de alrededor de 22 puntos por sobre el resto.

En algunos establecimientos se les segrega según nivel de rendimiento o por género, características culturales o étnicas. En escuelas donde los alumnos son agrupados según algunas de estas características, tienen alrededor de 11 puntos menos que en escuelas donde esto no ocurre. O sea, en escuelas donde se prefiere la diversidad, se alcanzan mejores resultados que aquellas otras donde se prefieren grupos homogéneos.

Sin embargo, la variable que aparece como más importante es un clima emotivo favorable en el aula. En escuelas donde los alumnos se llevan bien, no hay riñas, hay clima armonioso, no hay interrupciones en las clases, los alumnos alcanzan entre 92 y 115 puntos por sobre aquellos donde esto no ocurre. Si se agregan las variables evaluación sistemática, diversidad y un buen clima en el aula, los puntajes se pueden elevar hasta 108 —Lenguaje— y 131 puntos —Matemática— siendo estas las variaciones más importantes encontradas en todo el estudio.

Hallazgos similares son reportados por Lucchini, Bodwell y Melo (2009) y por Fernández, Tuset, Pérez y García (2013). En el primer caso, luego de un estudio longitudinal en 116 escuelas municipales del sur de Chile —que atienden a unos 17.000 niños— los autores señalan que luego de 2 años de intervención, el rendimiento de los alumnos se ve favorecido en la medida que las atribuciones causales sobre el éxito o fracaso académico de los estudiantes se orientan a variables internas del docente, es decir, a las metodologías utilizadas en el aula, a la planificación y organización del profesor y al clima emocional presente en la sala. Estas variables toman preponderancia por sobre otras como el nivel socioeconómico de la familia o la ayuda que el niño recibe en casa.

En el segundo estudio, se hace una extensa revisión de investigaciones realizadas en Estados Unidos y Latinoamérica en las cuales queda demostrado que los docentes varían sus prácticas educativas de acuerdo a las creencias de los docentes sobre las capacidades y motivaciones de sus alumnos. En la muestra que los autores toman en México, aunque la mayoría de los docentes se inclinan a un enfoque más tradicional de la enseñanza —transmisión y recepción de conocimientos basados en la exposición, memorización y copia—, los que enseñaban en niveles socioeconómicos más bajos dedicaban menos tiempo a actividades de reestructuración de conocimientos y expresaron en menos ocasiones valoraciones positivas del trabajo de los alumnos.

Lucchini et al (2009) sostienen que las atribuciones de los profesores sobre las motivaciones internas de los alumnos y de las razones del éxito de su rendimiento, influyen en su propia predisposición futura a enseñar. Si ellos creen que al poner mayor esfuerzo lograrán buenos resultados académicos, se sienten más responsables pero a la vez más satisfechos con estos resultados. Ellos comprobaron que los docentes están ávidos de ser capacitados permanentemente en estrategias didácticas y que cuando lo son, su autoestima personal y profesional se ve favorecida, al elevar la valoración que ellos mismos y el entorno le dan a su labor.

Todo lo anterior hace reflexionar sobre el peso de las afecciones mentales y emocionales en los docentes y su motivación hacia la enseñanza, que inevitablemente tendrá repercusiones en el aula, sea a través de deterioro en el rendimiento académico o por el clima emocional entre alumnos y entre profesor-alumno. Es posible que docentes desmotivados e insatisfechos se vuelvan más vulnerables al estrés y enfermen con más frecuencia de afecciones físicas o psíquicas, lo que los hace estar menos disponibles para sus estudiantes, menos conectados con las familias y menos conscientes de la influencia de su propia labor en el éxito o fracaso académico de estos.

La revisión de estos antecedentes apunta a que se

debiera estimular un cambio de creencias y de prácticas profesionales donde los docentes asuman una mayor cuota de responsabilidad en el efecto de su actividad. Profesores más empoderados se vuelven más competentes y eficaces. A mayores y mejores resultados, mayor satisfacción laboral, menor estrés por responder a las expectativas, menor depresión y por lo tanto un sistema inmunológico reforzado para hacer frente a posibles enfermedades de origen físico psicológico.

Cuando los docentes sienten que son responsables de los resultados de sus alumnos y se empeñan en ello, como consecuencia tendremos estudiantes mejor tratados, más estimulados en el aula y enfrentados a estrategias que les ayuden a elevar su motivación de logro y sus estrategias de solución de problemas.

Referencias bibliográficas

- Agencia de Calidad de la Educación. (2014). *¿Qué evalúa el SIMCE?*. Extraído el 08 de Mayo de <http://www.agenciaeducacion.cl/simce/que-evalua-el-simce/>
- Alvarado, R., Valdivia, L. & Piñol, D. (2010). *Salud mental en los docentes de escuelas municipalizadas y resultados de la prueba Simce*. Proyecto FONIDE. Santiago: MINE-DUC.
- Arias, F. & González, M. (2009) Estrés, agotamiento profesional (burnout) y salud en profesores de acuerdo a su tipo de contrato, *Ciencia y Trabajo*, 33, 172-176.
- Casassus, J. (2003) *La escuela y la (des)igualdad*. Santiago: LOM.
- Contreras, D., Larrañaga, O., Flores, L., Lobato, F. & Macías, V. (2003). *Políticas educacionales en Chile: Vouchers, concentración, incentivos y rendimiento, documento de trabajo*. Recuperado el 30 de Enero 2012 de <http://simce.gov.cl/fileadmin/publicaciones-BD-simce/02CONTRERAS2.pdf>
- Cornejo, R. (2006) El experimento educativo chileno 20 años

- después: una mirada crítica a los logros y falencias del sistema escolar. *REICE*, 4(1), 118-129.
- Cornejo, R. (2008). Salud laboral docente y las condiciones de trabajo. *Docencia*, 35, 77-85.
- Cornejo, R. & Quiñones, M. (2007) Factores asociados al malestar/bienestar docente. Una investigación actual. *REICE*, 5, 75-80.
- Escalona, E., Sánchez, L. & González, M. (2007) Estrategias participativas en la identificación de la carga de trabajo y problemas de salud en docentes de escuelas primarias. *Salud de los trabajadores*, 5(1), 17-36.
- Espinoza, O. (2012). *Fortalezas y debilidades del sistema educacional chileno: una mirada crítica*. Santiago: UCINF.
- Fernández, M., Tuset, A., Pérez, R. & García, C. (2013). Prácticas educativas y creencias de profesores de secundaria pertenecientes a escuelas de diferentes contextos socioeconómicos. *Perfiles Educativos*, 3 (139), 40-59.
- Lucchini, G., Bedwell, P. & Melo, P. (2009). Docentes: atribuciones de causa de aprendizaje de los alumnos, condición necesaria pero ¿suficiente para tener impacto consistente en los resultados educativos? *REXE*, 8(15), 71-84.
- Molina, S. (2000). Logros de la década del noventa y desafíos futuros. *Perspectivas*, 4(1), 5-21.
- Parra, M. (2005). Análisis comparativo. En: *Condiciones de trabajo y salud docente. Estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay*. Robalino, M. & Körner, A. (Eds). Santiago, Chile: Unesco.
- Robalino, M. (2005). Las condiciones de trabajo y salud del docente: aportes, alcances y límites del estudio. En: *Condiciones de trabajo y salud docente. Estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay*. Robalino, M. y Körner, A. (Eds). Santiago, Chile: Unesco.
- Sirera, R., Sánchez, P. & Camps, C. (2006) Inmunología, estrés, depresión y cáncer. *Psicooncología*, 3(1), 35-48.
- Valdivia, G., Avendaño, C., Bastías, G., Milicic, N., Morales, A.

& Scharager, J. (2003). *Estudio de salud mental de los profesores en Chile. Informe final de proyecto*. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.

CAPÍTULO 6

Motivación y Sobredotación

Sheyla Blumen¹

Pontificia Universidad Católica del Perú

Desde el nacimiento de la Psicología como ciencia, los psicólogos han tratado de comprender a las personas con altas capacidades según sus habilidades intelectuales (Galton, 1869/1976; Terman, 1954). Sin embargo, la concepción unidimensional de la inteligencia, imperante hasta inicios del S. XX limitó su comprensión (Blumen, 2001, 2007). Primero, estudiosos como Guilford (1959) y Cattell (1971) señalaron que la inteligencia no podía ser comprendida desde una aproximación unitaria; luego, Sternberg y Davidson (1986), reafirmaron el carácter multidimensional de la sobredotación, agrupando las teorías imperantes hasta entonces, según fueran implícitas y explícitas. Las teorías implícitas comprendían las aproximaciones de las teorías cognitivas, de aquellas del desarrollo y de las centradas en el dominio específico. Las teorías explícitas trabajaban con definiciones que podían ser empíricamente probadas y presuponían conceptos que establecían relaciones con redes de teorías psicológicas o educativas.

Las concepciones teóricas implícitas giran en torno a la aproximación psicosocial de Tannenbaum (1986) y a la propuesta de los tres anillos de Renzulli (1986) centrada en la interacción de elevados niveles de capacidad general, creatividad y de compromiso con la tarea. Según Renzulli (1986), todos estos rasgos pueden ser desarrollados en escolares desde la educación primaria, si se brindan oportunidades para el

¹ Ph.D. en Psicología. Profesora Principal. Departamento de Psicología, Facultad de Letras y Ciencias Humanas, Pontificia Universidad Católica del Perú. Correspondencia dirígila a: sblumen@pucp.edu.pe

auto-estudio donde los estudiantes puedan aprender la metodología apropiada, así como estrategias creativas (Renzulli & Reis, 1985). Los teóricos implícitos consideran la necesidad de identificar el dominio de talento como la base del desarrollo individual o social. Más aún, puntualizan el rol esencial de las capacidades cognitivas y la motivación en el desarrollo de la sobredotación, así como la importancia del curso de desarrollo del propio talento, tomando en cuenta las fuerzas sociales del entorno (Sternberg & Davidson, 1986).

Los temas comunes entre los teóricos explícitos incluyen el cuestionamiento referente a las bases cognitivas de la sobredotación, es decir qué es lo que la persona puede hacer para que sea identificada como sobredotada (Sternberg & Davidson, 1986) y enfatiza la importancia de la investigación empírica como determinante en la comprensión del talento y la sobredotación. Las aproximaciones psicológicas explícitas hacia la sobredotación se basan en las teorías del desarrollo. Es así, que Gruber (1986) enfatiza la necesidad del seguimiento desde la niñez hacia la adultez con el fin de tener una mejor comprensión del desarrollo de un individuo sobredotado.

Gruber (1986) sostiene que es necesario el estudio profundo de un número pequeño de estas personas, con el fin de determinar el tipo de talento que puede ser transformado por su poseedor en un trabajo creativo efectivo para el enriquecimiento estético de la experiencia humana, para el mejoramiento de nuestra comprensión del mundo o para la progreso de la condición humana, con el fin de optimizar nuestras posibilidades de supervivencia como especie. Más aún, Gruber (1986) cree que los intereses y conductas individuales son esenciales para el desarrollo de un individuo sobredotado o talentoso, y que cada recurso personal es necesario para sortear las dificultades que se presentan. Asimismo, Gruber (1986) reconoce la importancia del momento y tiempo histórico y social, tal como lo hacen Csikszentmihalyi y Robinson (1986), quienes como Renzulli (1978) señalan que no deberíamos considerar a la sobredotación como un concepto absoluto. Para Csikszentmihal-

yi y Robinson (1986) la sobredotación es una capacidad que va emergiendo a lo largo de la vida.

Por su parte, tanto Feldman (1986), como Csikszentmihalyi y Robinson (1986), sostienen que el desarrollo es un movimiento secuencial por etapas. En este sentido, proponen que el fomento al talento depende del dominio, tomando en cuenta que el avance a través de los niveles de excelencia de un determinado dominio no puede ser logrado por todos. Para Feldman (1986), la sobredotación es el resultado de la coordinación sostenida entre grupos de fuerzas que se intersecan, incluyendo las históricas, culturales y sociales, junto con características y cualidades individuales. Walters y Gardner (1986) agregan el concepto de “experiencias cristalizadas” que se deriva de la teoría de inteligencias múltiples de Gardner (1983). Según Gardner (1983, 1999), todos los individuos con capacidades normales son capaces de desarrollar nueve formas de desempeño intelectual: lingüístico, musical, lógico-matemático, espacial, corporal-kinestésico, interpersonal, intrapersonal, existencial y naturalista (Checkley, 1997). Es así que estas múltiples formas de manifestación de la inteligencia se presentan en etapas tempranas como tipos de capacidades para procesar la información. Más aún, durante las denominadas “experiencias cristalizadas”, las destrezas latentes de la inteligencia subutilizada podrá ser activada, modificando las actividades de vida del individuo, como resultado de tales experiencias.

Albert y Runco (1986) consideran que la sobredotación presenta una naturaleza biológica y experiencial, y se centran en el énfasis respecto a la familia y a la historia (Runco, 1996, 2005). Su estudio longitudinal sobre las familias de niños excepcionalmente sobredotados puede brindar información referente al desarrollo del talento. Bloom (1985) también se enfrascó en un estudio del desarrollo del talento en niños, examinando los procesos a través de los cuales habían llegado a desempeños sobresalientes cuando adolescentes y adultos. Los grupos estudiados incluyeron concertistas de piano, escultores, matemáticos, neurólogos, nadadores olímpicos

y campeones en tenis que llegaron a niveles de logro sobresalientes antes de cumplir los 35 años. Según Bloom (1985), los siguientes factores juegan un rol determinante en el desarrollo del talento: 1) el entorno familiar, prioritario para el trabajo ético y donde se aprende acerca de la importancia de dar lo mejor de uno mismo todo el tiempo, 2) el refuerzo constante de los padres en casos de talentos altamente aprobados por la familia, 3) el apoyo del hogar y de la escuela, así como 4) la presencia de logros y progresos necesarios para mantener el compromiso hacia el talento a través de décadas de aprendizajes difíciles.

Estos teóricos del desarrollo subrayan la importancia del fomento al talento a lo largo de la vida del individuo, según el tipo de dominio específico. En este sentido, los individuos sobredotados son aquellos que pueden sobresalir usualmente en un dominio específico, bajo factores ambientales que apoyan la manifestación de la excelencia. También se enfatizan los elementos obtenidos a partir de estudios de casos intensos, tomando en cuenta la investigación cuantitativa y cualitativa. Los teóricos explícitos que están en la línea del dominio específico son Stanley y Benbow (1986), junto con Bamberger (1986). Stanley y Benbow (1986) estudiaron a jóvenes precoces en matemáticas, identificados en edades tempranas por sus elevados puntajes de esta disciplina obtenidos en pruebas de logros académicos y fueron luego incorporados a programas especializados. Por su parte, Bamberger (1986) estudió a talentos musicales desde el momento en que fueron identificados como niños prodigio hasta la adultez, centrándose en las representaciones internas que ellos tenían respecto a la estructura musical. Es así que, en el análisis de la transición niñez —niño prodigio— hacia la adultez —adulto talentoso— estudiaron a estos adolescentes con desempeños sobresalientes que encontraron el camino para coordinar la red de representaciones diferentes desde la niñez precoz hacia la adultez, incluyendo una combinación de perspectivas desde la psicología cognitiva y del desarrollo.

El rol de la motivación

El desarrollo de la sobredotación en países con diversidad etno-lingüística y pobreza tienden a buscar el cierre de las brechas históricamente establecidas en la educación que se relacionan con las variables de exclusión, tales como género, nivel socio-económico, educación, origen étnico, entre otros. Sin embargo, los psicólogos que trabajan con escolares sobredotados de nivel socioeconómico medio alto en América Latina, están familiarizado con niñas y niños que asisten a colegios de excelencia, pero que, sin embargo, no logran aprovechar las oportunidades que se les ofrece en estos ambientes (Blumen, 2008a).

Aparentemente, una niña o niño sobredotado necesita más que un ambiente estimulante para desarrollar sus talentos. Se necesita también tener interés en el entorno y estar motivado a interactuar con él. Si la niña o el niño se manejan de manera pasiva o no prestan atención a los estímulos circundantes, ella o él no desarrollarán sus talentos. El desarrollo sólo tendrá lugar cuando el individuo interactúa de manera activa con el ambiente y está abierto a recibir la estimulación. En la actualidad se piensa que el desarrollo es el resultado de interacciones recíprocas entre los organismos y el entorno, que a su vez actualiza el potencial genético del organismo. Por lo tanto, a mayor interacción entre el organismo y el entorno, mayor realización del potencial genético. La menor interacción conlleva a que el potencial genético se mantenga latente y no se logre actualizar (Bronfenbrenner & Ceci, 1994). Por lo tanto, para actualizar su potencial genético los niños necesitan no sólo un ambiente de apoyo que les ofrezca oportunidades para crecer y desarrollar sino también la motivación para interactuar con el ambiente y tomar ventaja de las oportunidades que se le brindan (Blumen, 2008b).

Hoy en día es ampliamente reconocido el importante rol de la motivación en el desarrollo de talentos especiales. Algunos consideran a la motivación como un factor esencial

de la sobredotación (Mönks & Van Boxtel, 1985; Renzulli, 1978), mientras otros la consideran como un factor separado que determina la cantidad de energía que será dirigida hacia actividades de aprendizaje en un campo determinado (Gagné, 1991). A continuación se analizarán ambas posiciones.

La Motivación como factor determinante

Dentro de aquellos que consideran a la motivación como un factor determinante de la sobredotación tenemos a Renzulli (2005), quien en su segundo componente del modelo de los Tres Anillos, es quizás uno de los primeros estudiosos que focaliza la atención en una manifestación de la variable motivación, denominándola “compromiso con la tarea”. Si bien la motivación es por lo general definida en términos de un proceso energizante general que provoca respuestas en organismos, el “compromiso con la tarea” representa la energía que emerge frente a un problema, tarea o área de desempeño en particular. Los términos que se utilizan con mayor frecuencia para describir el “compromiso con la tarea” son perseverancia, trabajo duro, dedicación, auto-confianza, creencia en la propia capacidad para desarrollar un trabajo importante, y acción aplicada a un objeto o situación que genere interés individual. Por su parte, Mönks & Van Boxtel (1985) señalan que los componentes indicados por Renzulli (1978) son disposiciones de la personalidad que necesitan un contexto social para ser estimulados y poderse desarrollar. En dicho entorno destacan la familia, la escuela o ámbito laboral y la comunidad. Los estudios científicos con personas de logros excepcionales han mostrado de manera consistente que los precursores de un trabajo original y diferente (Barron, 1969; Stanley, 1979) son: una especial fascinación y compromiso con el tema elegido en el campo de dominio, junto con la capacidad perceptiva (Albert, 1992) y con la elevada capacidad para la identificación de problemas significativos (Zuckerman, 1979). Esta motivación para “engancharse” en una actividad en base al interés propio, es por lo

general denominada motivación intrínseca. Cuando uno presenta auto-determinación y competencia hacia una tarea determinada, la motivación intrínseca emerge y dirige la acción.

Las principales críticas hacia las aproximaciones tradicionales sobre la sobredotación, establecen que éstas suponen la dicotomía mente-contexto en su interpretación (Sternberg & Davidson, 2005), y sostienen la polaridad estudiante-contexto, implícita o explícitamente, tratando de explicar el impacto del individuo sobre el contexto o viceversa. Sin embargo, Barab et al (Barab & Duffy, 2000; Barab & Kirshner, 2001; Barab & Landa, 1997; Barab & Pflucker, 2002), junto con Snow (1992) señalan que esta perspectiva dualista es inadecuada para explicar la interacción entre la persona y las situaciones como sistemas integrados. Es así que Snow (1992) enfatiza que un análisis más fructífero sería el examinar los procesos que conectan a las personas y situaciones, es decir, los procesos que operan en su interface.

Los avances en la investigación de los últimos 20 años ilustran la debilidad de las aproximaciones tradicionales hacia la capacidad y el talento en base a estilos de aprendizaje y de pensamiento, a la importancia del contexto y de otros factores (Blumen, 2002; Marsh, Byrne & Shavelson, 1988; Plucker & McIntire, 1996; Simonton, 2001; Snow 1997). En la actualidad sabemos más sobre la motivación de logro de lo que sabíamos hace una generación. Sin embargo, los profesores continúan utilizando estrategias de enseñanza-aprendizaje en base a concepciones antiguas (Bransford, Brown & Cocking, 2000), que conllevan a percibir al sobredotado únicamente como el “asistente” del profesor, sin visualizar la necesidad de elaborar programas especiales de enriquecimiento o de aceleración con el fin de contribuir a su propio desarrollo.

La Motivación como factor promotor

Un elemento central en las críticas hacia la conceptualización de la motivación como un factor cognitivo determi-

nante del talento y la sobredotación es la convicción de que la sobredotación no puede ser caracterizada en términos cognitivos puros, como rasgos estables internos, ni tiene una explicación puramente ambiental. La sobredotación es el resultado visible de la interacción del individuo con su ambiente. En esta línea, Pea (1993) cree que la capacidad para actuar inteligentemente es lograda más que poseída. Esta perspectiva apunta fuertemente hacia los estudios en psicología ecológica (Gibson, 1979/1986), que incorporan a la cognición situacional (Lave, 1997), a la cognición distributiva (Barab & Kirshner, 2001) y al aprendizaje del estudiante (Lave & Wenger, 1991).

Asimismo, esta perspectiva parece seguir la línea de las teorías sistémicas de la creatividad, tales como la de Csikszentmihalyi (1988), quien propone una teoría sistémica de la creatividad que enfatiza los roles de los individuos, así como el dominio y área en que intentan crear. Él propone que tomar en cuenta cómo un individuo opera dentro de un dominio y campo determinado, más que cómo opera dentro de un área específica, constituye un cambio fundamental en relación a cómo piensa y actúa.

Desde una perspectiva motivacional, el nivel de motivación de una niña o niño determina, entre otros aspectos, la frecuencia y persistencia de sus interacciones con el entorno inmediato y por lo tanto, la actualización de su potencial genético. Considerando que la motivación para la competencia en un campo determinado orienta a la persona hacia las interacciones que provocarán su ulterior desarrollo, la motivación hacia la competencia puede ser considerada como el motor primario del desarrollo (Riesen-Walraven & Zevalkink, 2000).

En el colegio, la falta de motivación hacia tareas académicas es la causa más común de bajo rendimiento entre los estudiantes sobredotados. Las diferencias a nivel de interés y motivación entre los niños son obvias para los profesores de aula, e incluso pueden ser detectadas desde los años preescolares. Más aún, estudios realizados por Riesen-Walraven y Zevalkink (2000), señalan que la motivación hacia la competen-

cia es significativamente afectada incluso por las experiencias en los primeros años de vida. Por lo tanto, las experiencias tempranas podrían jugar un rol determinante en el desarrollo de los talentos, dado que brindarían la base motivacional para las interacciones de los niños con su entorno, así como para la actualización de su potencial genético.

En este sentido, la calidad del apoyo brindado por los padres, deberá considerar: el apoyo emocional, el respeto para la autonomía del niño, la estructura y límites en su conducta, así como instrucción de alta calidad (Riesen-Walraven & Zevalkink, 2000). Los primeros dos elementos son básicos dado que promueven la sensación de seguridad y competencia, ello los motivará a futuras interacciones con el entorno.

En el caso de niños que habitan en entornos de pobreza, como ocurre en la mayoría de países latinoamericanos, por lo general carecen del soporte parental adecuado y, por lo tanto, están notablemente ausentes de los programas de identificación de talentos (Blumen, 1995, 2006; Frasier, 1993). Estos niños no son detectados como sobredotados o talentosos, debido a que sus talentos potenciales no logran ser actualizados en edades tempranas y es probable que se mantengan latentes a lo largo de su desarrollo. Sin embargo, si estos niños presentan recursos personales tales como resiliencia y capacidad intelectual elevada, es posible que logren desarrollar sus talentos cuando adolescentes, en camino hacia la adultez.

Si bien algunos investigadores sostienen que niños que viven en situaciones de pobreza no logran desarrollar talentos excepcionales (Radford, 1990), estudios desarrollados en el Perú (Alencar, Blumen & Castellanos, 2000; Blumen, 2006; Mönks, Ypenburg y Blumen, 1997) demuestran que, algunos jóvenes en camino a la adultez sí lo logran, gracias al apoyo de algún maestro, tutor, mentor, o colegio especializado que asume el reto de apoyarlos.

Recomendaciones

Nuestra recomendación está en la línea de elevar los estándares y expectativas para todos nuestros estudiantes y brindar programas de atención especial para aquellos que necesitan mayores retos. Se propone que los alumnos tengan acceso a clases avanzadas adecuadas para sobredotados y talentos y que éstas se mantengan abiertas para todo estudiante motivado en todos los grados escolares. Esto permitirá a los sobredotados trabajar con otros alumnos con capacidades e intereses similares. Esto también significará que aquellos que no son capaces de mantener el ritmo de la clase sean retirados. De esta manera, no sentirán el acceso a estas clases limitados fundamentalmente al CI obtenido en un test, sino que podrán auto-seleccionarse para clases avanzadas y demostrar que pueden realizar el trabajo.

Más allá de los mejores esfuerzos que podamos realizar para identificar a nuestros superdotados, lo importante es mejorar nuestra comprensión sobre lo que es el superdotado en América Latina, tomando en cuenta la multiculturalidad y el plurilingüismo del contexto en el que se desarrolla y asumiendo que la gran mayoría probablemente se está desarrollando en contextos de pobreza, carentes de oportunidades para desarrollar sus mejores capacidades. Es por ello necesario el planteamiento de lineamientos formales de fomento al talento en sus diferentes manifestaciones, con el compromiso de los diferentes agentes de la sociedad civil y del estado, incluyendo la participación de las regiones, municipalidades y universidades, así como de las empresas, con el fin de asegurarles un espacio comunitario, social y laboral, evitando la continua fuga de talentos y apoyando el desarrollo de éste con responsabilidad social.

Referencias bibliográficas

- Albert, R. S. (1992). *Genius and eminence: The social psychology of creativity and exceptional achievement* (2nd ed.) Oxford: Pergamon Press.
- Albert, R. S. & Runco, M. A. (1986). The achievement of eminence: A model based on a longitudinal study of exceptionally gifted boys and their families. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 332-360). Nueva York: Cambridge University Press.
- Alencar, E. S., Blumen, S. & Castellanos, D. (2000). Programs and practices for identifying and nurturing giftedness and talent in Cuba, Central and South America countries. En K. A. Heller, F. J. Mönks, R. Sternberg & R. Subotnik. *International handbook for research on giftedness and talent* (2da. Edición) (pp. 817-828). Londres: Pergamon Press.
- Bamberger, J. (1986). Cognitive issues in the development of musically gifted children. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.). *Conceptions of giftedness* (pp.388-413). Nueva York: Cambridge University Press.
- Barab, S. A. & Duffy, T. (2000). From practice fields to communities of practice. En D. Jonassen & S.M. Land (Eds.), *Theoretical foundations of learning environments* (pp. 25-56). Mahwah, N: Lawrence Erlbaum Associates.
- Barab, S. A. & Kirshner, D. (2001). Guest editors' introduction: Rethinking methodology in the learning sciences. *The Journal of the Learning Sciences*, 10 (1-2), 5-15.
- Barab, S. A. & Landa, A. (1997). Designing effective interdisciplinary anchors. *Educational Leadership*, 54, 52-55.
- Barab, S. A. & Plucker, J. (2002). Smart people or smart contexts? Talent development in an age of situated approaches to learning and thinking. *Educational Psychologist*, 37, 165-182.
- Barron, F. (1969). *Creative person and creative process*. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.
- Bloom, B. S. (Ed.). (1956). *Taxonomy of educational objectives: Handbook 1. Cognitive domain*. Nueva York: McKay.
- Bloom, B. S. (Ed.). (1985). *Developing talent in young people*. Nueva York: Ballantine Books.

- Blumen, S. (1995) Contribuciones para el desarrollo de programas para talentosos dentro del centro educativo. *Revista de Psicología de la PUCP*, 1, 37-49.
- Blumen, S. (Edit.) (2001). *Enriquecer el talento en el aula de clases*. Documento de Trabajo No. 11. Lima: MINEDU/Programa MECEP.
- Blumen, S. (2002). Effects of a teacher training workshop on creativity, cognition, and school achievement. *High Ability Studies*, 13 (1), Oxford: Pergamon Press.
- Blumen, S. (2006). Factores asociados a la educación en ciencia y tecnología. *Límite: Revista de filosofía y psicología*, 14, 129-158.
- Blumen, S. (2007). Identificación del talento y la superdotación e intervención en entornos multiculturales (Cap. 3). En L. Pérez Sánchez (Ed.), *Alumnos con capacidad superior. Experiencias de intervención educativas* (pp. 45-77). Madrid: Agapea.
- Blumen, S. (2008a, abril). *World views and science education on the Andean children of Peru*. Documento presentado en la conferencia Indigenous Ways of Knowing and Education, Harvard Graduate School of Education, Cambridge, MA, EEUU.
- Blumen, S. (2008b, mayo). *Identification and enrichment of the disadvantage gifted in multicultural contexts*. Documento presentado en el IX Wallace Research Symposium on Talent Development, Iowa City, IO, EEUU.
- Bransford, J. D., Brown, A. L. & Cocking, R. (Eds.). (2000). *How people learn: Brain, mind, experience and school*. Washington, DC: National Academy Press.
- Bronfenbrenner, U. & Ceci, S. J. (1994). Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model. *Psychological review*, 101, 568-586.
- Cattell, R. B. (1971). *Abilities: Their structure, growth, and action*. Boston: Houghton Mifflin.
- Checkley, K. (1997, Septiembre). The First Seven... and the Eighth: A Conversation with Howard Gardner. *Educational Leadership*, 55(1), 8-13.
- Csikszentmihalyi, M. (1988). Society, culture, and person: A systems view of creativity: En R. J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity: Contemporary psychological perspectives* (pp. 325-339). Nueva York: Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M. & Robinson, R. E. (1986). Culture, time and

- the development of talent. En R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 264-284). Nueva York: Cambridge University Press.
- Feldman, D. H. (1986). Giftedness as a developmentalist sees it. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 285-305). Nueva York: Cambridge University Press.
- Frasier, M. M. (1993). Issues, problems and programs in nurturing the disadvantaged and culturally different talented. In J. Freeman (Ed.), *The psychology of gifted children: Perspectives on development and education* (pp. 685-693). Nueva York: Wiley.
- Gagné, F. (1991). Toward a differentiated model of giftedness and talent. En N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 65-81). Boston: Allyn & Bacon.
- Galton, F. (1869/1976). Hereditary Genius. En A. Rothenberg & C. Hausman (Eds.). *The creativity question* (pp. 42-47). Durham, NC: Duke University Press.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind*. Nueva York: Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. Nueva York: Basic Books.
- Gibson, J.J. (1979/1986). *The ecological approach to visual perception*. Hillsdale, N: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gruber, H. E. (1986). The self-construction of the extraordinary. En R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp.247-263). Nueva York: Cambridge University Press.
- Guilford, J. P. (1959). Three faces of intellect. *American Psychologist*, 14, 469-479.
- Lave, J. (1997). The culture of acquisition and the practice of understanding. On D. Kirshner & J. A. Whitson (Eds.), *Situated cognition: Social, semiotic, and psychological perspectives* (pp.17-36). Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Marsh, H. W., Byrne, B. M. & Shavelson, R. J. (1988). A multifaceted academic self-concept: Its hierarchical structure and its relation to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 80, 366-380.

- Mönks, F. J. & Van Boxtel, H. W. (1985). Gifted adolescents: A developmental perspective. In J. Freeman (Ed.), *The psychology of gifted children: Perspectives on development and education* (pp. 275- 297). Nueva York: Wiley.
- Mönks, F. J., Ypenburg, I. & Blumen, S. (1997). *Nuestros niños son talentosos: manual para padres y maestros*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Pea, R. (1993). Practices of distributed intelligence and designs for education. En G. Salomon (Ed.), *Distributed cognitions: Psychological and educational considerations* (pp.47-87). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Plucker, J. & McIntire, J. (1996). Academic survivability in high potential, middle school students. *Gifted Child Quarterly*, 40, 7-14.
- Radford, J. (1990). *Child prodigies and exceptional early achievers*. Nueva York: Harvester Wheatsheaf.
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappa*, 60, 180-184, 216.
- Renzulli, J. S. (1986). The three-ring conception of giftedness: A developmental model of creative productivity. En R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 53-92). Nueva York: Cambridge University Press.
- Renzulli, J. S. (2005). The Three-Ring Conception of Giftedness. En Sternberg, R. J. & Davidson, J. E. (Eds.) *Conceptions of Giftedness* (2nd Ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Renzulli, J. S. & Reis, S. M. (1985). *The schoolwide enrichment model: A comprehensive plan for educational excellence*. Mansfield Center CT: Creative Learning Press.
- Riksen-Walraven, J. M. & Zevalkink, J. (2000). Gifted infants: What kinds of support do they need? En C. F.M. van Lieshout & P. G. Heymans (Eds.), *Developing talent across the life span* (pp. 203-229). Londres: Taylor & Francis.
- Runco, M. A. (1996). Personal creativity: Definition and developmental issues. *New Directions for Child Development*, 72, 3-30.
- Runco, M. A. (2005). Creative Giftedness. En Sternberg, R. J. & Davidson, J. E. (Eds.) *Conceptions of Giftedness*, (2nd Ed., pp. 295-311). Cambridge: Cambridge University Press.
- Simonton, D. K. (2001). Talent development as a multidimensional,

- multiplicative, and dynamic process. *Current Directions in Psychological Science*, 10, 39-43.
- Snow, R. E. (1992). Aptitude theory: Yesterday, today, and tomorrow. *Educational Psychologist*, 27 (1), 5-32.
- Snow, R. E. (1997). Aptitudes and symbol systems in adaptive classroom teaching. *Phi Delta Kappan*, 78 (5), 354-360.
- Stanley, J. C. (1979). Educational non-acceleration: An international tragedy. En: J. J. Gallagher (Ed.), *Gifted children: Reaching their potential*. Proceedings of the Third International conference on Gifted Children (pp. 16-43). Jerusalem, Israel: Kollek.
- Stanley, J. C. & Benbow, C. P. (1986). Youths who reason exceptionally well mathematically. En R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp.361-387). Nueva York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. & Davidson, J. E. (1986). Conceptions of giftedness: A map of the terrain. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 3-18). Nueva York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. & Davidson, J. E. (Eds.) (2005). *Conceptions of giftedness*. (2nd Ed), Nueva York: Cambridge University Press.
- Tannenbaum, A. J. (1986). Giftedness: A psychosocial approach. En R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 21-52). Nueva York: Cambridge University Press.
- Terman, L. M. (1954). The discovery and encouragement of exceptional talent. *American Psychologist*, 9, 221-230.
- Walters, J. & Gardner, H. (1986). The crystallizing experience: Discovering an intellectual gift. En R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 306-331). Nueva York: Cambridge University Press.
- Zuckerman, H. (1979). The scientific elite: Nobel laureates' mutual influences. En R. S. Albert (Ed.), *Genius and eminence* (pp.241-252). Elmsford, NY: Pergamon.

CAPÍTULO 7

Docencia y estudiantes con altas habilidades. Desafíos para el proceso de enseñanza aprendizaje

*Claudia Cornejo*¹

Universidad Católica del Maule

*Emilia Benavides*²

Liceo Pablo Neruda

Actualmente el desarrollo de las sociedades depende en gran medida de su capital humano, su conocimiento y las competencias desarrolladas para enfrentar los desafíos de un mundo globalizado y de la sociedad del conocimiento. Para lograr avances importantes en el desarrollo de un país es que la inversión en su población es la gran herramienta con que éste puede contar, y uno de los aspectos fundamentales en esta inversión es el desarrollo del conocimiento y de las habilidades personales, lo cual está ligado profundamente a su sistema educativo, cuya labor es hacer posible el crecimiento económico del país a mediano plazo, eliminar la pobreza y crear oportunidades de progreso para toda la población (Arancibia, 2009).

Es debido a esto que las reformas educativas implementadas en este último tiempo, a nivel internacional como latinoamericano se han centrado en identificar y caracterizar lo que deben saber y saber hacer los estudiantes al finalizar una etapa escolar. Se han planteado dos tipos de estándares a saber: 1) de contenido, cuyo propósito ha sido clarificar aquellos conocimientos, habilidades y disposiciones que los estudiantes deben conocer y ser capaces de poner en uso al finalizar

1 Magíster en Psicología Educacional. Académica Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad Católica del Maule, Chile. Correspondencia dirigirla a: ccornejoa@ucm.cl

2 Magíster en Psicología Educacional. Directora Liceo Pablo Neruda, Talca, Chile.

un ciclo escolar, y 2) de desempeño, que permiten observar, describir y evaluar los niveles de progresión de los estudiantes en el alcance de sus aprendizajes (Cabrera, 2011). Todas estas reformas están pensadas para un estudiantado homogéneo, que no presenta formas dispares de aprendizaje. Sin embargo ¿Qué sucede con aquellos alumnos que tienen necesidades educativas? Si bien actualmente existe una mayor conciencia respecto a estudiantes que requieren de ayudas y apoyos especiales para lograr el máximo desarrollo de sus capacidades, también es posible vislumbrar un mayor conocimiento sobre los procesos de identificación y las estrategias más adecuadas para dar respuesta a sus necesidades educativas. A pesar de este reconocimiento, las demandas educativas de estos alumnos no son suficientemente atendidas por los sistemas educativos, y suelen estar más preocupados por aquellos que tienen “discapacidad” o problemas de aprendizaje (Blanco, Ríos & Benavides, 2004).

En nuestro país, uno de los temas pendientes en educación especial son precisamente las necesidades educativas de aquellos niños, niñas y jóvenes que presentan niveles de habilidad cognitiva por sobre la media, especialmente aquellos estudiantes excepcionalmente inteligentes y creativos (Arancibia, 2009).

¿Quiénes son estos estudiantes?

Nos referimos a aquellos alumnos dotados³ o que poseen talentos académicos. En términos cuantitativos, Gagné (2003) plantea que aquellas personas que se encuentran en el 10% superior de la curva normal de distribución de inteligencia pueden ser consideradas talentosas, y que dentro de este rango es posible encontrar diferentes grados de talento, lo que resulta relevante a la hora de tomar decisiones que impacten el

3 En el presente texto se utiliza el concepto de *dotación* como traducción de *gift*, basándose en el Modelo Diferenciador de Dotación y Talento de Gagné (2003).

proceso educativo de estos estudiantes. Gagné propone el *Modelo diferenciador de dotación y talento*, haciendo una distinción entre ambos conceptos que muchas veces se utilizan de modo indistinto: dotado y talentoso —*gifted and talented*—. Plantea entonces que para ser talentosas, las personas requieren de la intervención crítica de variables personales y ambientales en su desarrollo, proponiendo un modelo compuesto por 6 factores: dones, talentos, catalizadores intrapersonales, catalizadores ambientales, casualidad, práctica y aprendizaje.

Por otro lado, Sánchez y Flores (2006) plantean que el talento académico se refiere a un tipo particular de talento, relacionado con las distintas disciplinas del conocimiento o “mundo académico”. Es un concepto esencialmente relativo y se asume que el talento requiere de un contexto adecuado, que fomente y desafíe a la persona a desarrollar sus potencialidades, para poder de esta manera expresarlas y ponerlas al servicio de otros. Se requiere contar con personas significativas, experiencias oportunas y adecuadas de aprendizaje para desarrollar el talento (Gagné, 1993). En esta misma línea, Arancibia (2009) plantea que una persona se considera académicamente talentosa por poseer una habilidad o capacidad superior en las áreas académicas como la matemática, las ciencias naturales, sociales y/o humanidades. Los estudiantes que poseen talento académico se caracterizan por su elevado potencial de aprendizaje y motivación por querer aprender, sin embargo, la educación regular suele no brindar las oportunidades que necesitan para su adecuado desarrollo. Existen personas con potencial de talento académico en toda la población, y el riesgo de que se pierda es mayor entre estudiantes de sectores más desfavorecidos (PentaUC, 2013), lo que para el caso de Chile resulta significativo ya que en nuestro país el nivel socioeconómico determina el tipo de educación que los estudiantes reciben, lo que a su vez determina el capital cognitivo resultante (Rosas & Santa Cruz, 2013).

Por otro lado, la dotación para Gagné (2003) se refiere a la posesión de habilidades naturales, es decir, que “nacem”

con la persona, y que se expresan de manera espontánea, sin necesidad de entrenamiento. Estas habilidades naturales, o facilidades para ciertas actividades, se pueden dar en una o más áreas. Las personas dotadas, entonces, presentan una alta velocidad y facilidad para adquirir habilidades y conocimientos en un campo determinado del quehacer humano. Por lo anterior, si la sociedad desea aprovechar el potencial de estos estudiantes para contribuir al futuro del país, debe hacer de la educación de los niños, niñas y jóvenes con altas habilidades una prioridad (Hudson, Hudson, Lewis & Watters, 2010).

Profesores para estudiantes con altas habilidades

La educación especial es considerada como una modalidad diferenciada de la educación general, entregando servicios y recursos especializados a aquellos niños y jóvenes que presentan necesidades educativas especiales, derivadas o no de una discapacidad, sin embargo se ha dejado de lado a quienes poseen necesidades educativas especiales desde el área de la dotación y el talento (Benavides, Ríos & Marshall, 2004). Además existe la creencia que los estudiantes dotados o con talentos académicos presentan ventajas para el aprendizaje y por tanto tendrán éxito de todos modos (Colangelo, Assouline & Gross, 2004, en Gallagher, 2007). Esta declaración lleva a que los alumnos con capacidades destacadas sean poco estimulados en el sistema educacional, ya que deben adaptarse a un sistema homogeneizador, donde se enseña bajo el supuesto de que todos aprenden por igual (Arancibia, 2009).

Es debido a esto que, para poder trabajar con alumnos que poseen altas habilidades, se debe contar con docentes que hayan tenido formación en este ámbito o algún tipo de preparación, para poder trabajar desde otro punto de vista con estos estudiantes. Los profesores señalan que tener un alumno talentoso en la sala de clases regular obliga al docente a ir más allá en los contenidos, a estructurar de mejor manera su clase para responder a las necesidades de estos alumnos y a

reflexionar de modo más profundo sobre sus prácticas educativas (Arancibia, Lissi & Narea, 2008; Gallagher, 2007). Por lo tanto, se necesita contar con profesores preparados, que sean capaces de proporcionar una respuesta educativa adecuada a sus necesidades. El profesor de niños, niñas y jóvenes dotados o con talentos no tiene por qué ser dotado o talentoso necesariamente, pero sí es fundamental que cuente con formación específica que le permita comprender a estos estudiantes y adecuar sus prácticas educativas (Blanco, Ríos & Benavides, 2004). Sumado a lo anterior, Valadez, Betancourt y Zavala, (2006) hacen referencia a la relación de los alumnos con talento académico y sus profesores indicando que cuando esta relación es positiva, el profesor logra actuar como un elemento de apoyo para el alumno —ya que encuentra en el profesor un par intelectual—, con intereses compartidos, y con quien puede conversar determinados temas. Por esto, se hace necesario, tanto en los programas de formación inicial de los profesores como de formación en servicio, se incluyan objetivos enfocados a desarrollar las competencias necesarias para la enseñanza de las necesidades educativas especiales que puedan presentar los alumnos, incluidas las de aquellos estudiantes dotados y con talentos académicos (Castro, 2004).

Como plantean diversos autores (Gallagher, 2007; Jarvis & Hendersen, 2012) la falta de perfeccionamiento —ya sea por falta de financiamiento o de prioridad— de los docentes, contribuye a perpetuar mitos en relación a la educación de estos estudiantes, lo que tendría un impacto negativo en el proceso de enseñanza aprendizaje. Sin embargo, Kagan (1992, en Rowley, 2012) plantea que estos errores pueden ser modificados cuando los profesores siguen una formación especializada que desafíe sus creencias. Por lo tanto, educar a niños con talento requiere formar profesores que cuenten con los conocimientos y habilidades que les permita brindar una educación de calidad acorde a sus necesidades (Cabrera, 2011), por lo que éste perfeccionamiento es visualizado como una necesidad, ya que todos los profesores deben estar pre-

parados para esta labor (Rowley, 2012). Entonces, estos profesores requieren un conjunto especial de conocimientos y destrezas que potencien las habilidades de los estudiantes por medio de contenidos complejos y desafiantes (Croft, 2003).

Características del profesor de estudiantes con altas habilidades

Los profesores influyen de modo directo en los resultados de sus estudiantes, los que varían en la medida que su práctica es percibida como eficaz (Horsley, 2012). El profesor debe construir espacios de aprendizaje enriquecedores en los que se generen un clima positivo de enseñanza aprendizaje y le permita al estudiante ser autónomo en su trabajo (Hansen & Feldhusen, 1994 en Cabrera, 2011).

Diversos estudios han investigado las características con las que deben contar aquellos profesores que trabajan con estudiantes de habilidades excepcionales, presentando importantes coincidencias. Hansen y Feldhusen (1994, en Rowley, 2012) encontraron ocho características deseables que se han identificado en aquellos docentes percibidos como buenos profesores (véase López de Maturana, 2009) de alumnos dotados y talentosos, que son: Flexibilidad, entusiasmo, confianza en sí mismo, alta inteligencia, valoración de la dotación, capacidad para fomentar el pensamiento de orden superior, promover la resolución de problemas y la capacidad para satisfacer las necesidades personales y sociales de los estudiantes dotados. Asimismo, Maker (1975, en Rowley, 2012) identificó las habilidades requeridas por los profesores de los estudiantes dotados y talentosos las que incluyen: Un amplio conocimiento de la materia que enseña, —así como de otros campos afines— comprensión del desarrollo humano, habilidad para desarrollar un plan de estudios individualizado y flexible, enfoques innovadores en la enseñanza, utilización de estrategias de enseñanza que involucre actividad intelectual de orden superior, centralidad del estudiante; la capacidad de enseñanza

se demuestra en el aula regular, capacidad de reconocer sus errores y la voluntad para ser un guía en el aprendizaje más que un director. Finalmente, un estudio realizado por Bishop en 1986 (en Feldhusen, 1997) concluye que el profesor de niños con talento puede ser caracterizado por: Alto nivel intelectual, intereses culturales, madurez y experiencia, elevado nivel de logro, capacidad de ver las cosas desde el punto de vista de sus estudiantes, bien organizado, ordenado y sistemático, abierto a las opiniones de sus alumnos y entusiasta, estimulante e imaginativo.

Un estudio realizado en Nueva Zelanda concluyó que existen *maestros catalizadores* que los estudiantes identifican como aquellos que facilitan su aprendizaje y, en definitiva, su éxito a través de la utilización de una gama de prácticas pedagógicas, y que además tienen altas expectativas de la capacidad de éxito del estudiante (Horsley, 2012). En el otro extremo están aquellos *maestros inhibidores*, caracterizados por hacer clases directivas, que pueden dificultar que el alumno se involucre directamente en el proceso de aprendizaje, y tienen bajas expectativas de éxito de sus estudiantes.

Desafíos emocionales asociados al rol docente

Por lo general, los profesores se muestran entusiasmados de enseñarles a estudiantes con altas habilidades, pero esta práctica estaría asociada a un alto grado de ansiedad y preocupación (Watters, Hudson & Hudson, 2013). Esto podría explicarse en base a un estudio realizado por Gallagher (2007) en Australia, cuyos resultados evidencian el impacto que tiene en la percepción de la autoeficacia del profesor, el hecho de tener un alumno altas habilidades, ya que al iniciarse este proceso los profesores dudaban de su capacidad para atender con eficacia a un estudiante con talento, estaban muy conscientes de sus propias limitaciones ya que sabían que los estudiantes tenían gran potencial, y esto colocaba a los profesores bajo una gran presión que no sentirían con otros es-

tudiantes, no obstante, se mejoraba con el paso del tiempo. Los profesores experimentaron una sensación de agobio ya que trabajar con estos estudiantes implicaba planificar y preparar actividades diversas y distintas a las habituales, lo que se tradujo en un aumento de la carga de trabajo. Además, los maestros tomaron la iniciativa de estudiar y capacitarse sobre estos estudiantes lo que generó otra carga adicional. Sin embargo, este estudio da cuenta de las recompensas psicológicas asociadas a este tipo de trabajo, principalmente vinculado a que muchos de los profesores que participaron de este estudio manifestaron satisfacción y declararon haber disfrutado trabajando con estudiantes a los que les encantaba aprender, lo que se reconoce como una inspiración para el docente. Además, un elemento clave fue el apoyo recibido por los padres de estos estudiantes y por aquellos profesores que contaban con experiencia en trabajar con alumnos dotados y talentosos.

Estrategias pedagógicas para estudiantes con altas habilidades

Parece existir un acuerdo unánime en que los estudiantes dotados y talentosos requieren ser desafiados intelectualmente y tener la oportunidad de participar en actividades estimulantes a nivel cognitivo (Watters et al, 2013). Diversos estudios han buscado sistematizar las estrategias más utilizadas o con mejores resultados (Jarvis & Hendersen, 2012; Kronborg & Plunkett, 2012; Watters et al, 2013), los cuales se presentan a continuación.

Jarvis y Hendersen. La diferenciación dentro de la sala de clases, aceleración en un tema o asignatura, clases académicas avanzadas, aceleración de nivel, actividades inter-escolares, actividades extracurriculares, competencias académicas, asesoramiento o apoyo especializado, mentorías por estudiantes mayores, mentorías por adultos, entre otras.

Kronborg y Plunkett. Las estrategias de enseñanza específicas identificadas como más importantes para que los

estudiantes con altas capacidades logren las metas de aprendizaje incluyen: extensión del curriculum y currículum diferenciado, aprendizaje basado en la investigación, preguntas abiertas —de mayor profundidad—, tareas de composición abierta, actividades flexibles, plan de estudios diferenciados, aprendizaje por medio de proyectos, utilización de la tecnología, entre otros.

Watters. Las estrategias de enseñanza suelen ser el aprendizaje por descubrimiento, la investigación, brindar tiempo adicional para el desarrollo de las tareas, la aceleración de nivel —que suele asociarse a ciertas preocupaciones por parte de los docentes sobre su capacidad para socializar en un curso superior, su nivel de madurez, la capacidad del curso para dar cabida a un alumno menor en términos etéreos pero con capacidades intelectuales altas, entre otras—, agrupación de estudiantes —grupos mixtos v/s agrupación homogénea—.

Asimismo, Gallagher (2007) plantea que la aceleración de nivel es una estrategia que no suele utilizarse en forma recurrente, pero que puede deberse a las aprehensiones personales de los docentes más que a los resultados probados en las investigaciones, y que además las actividades que benefician a los estudiantes de altas habilidades también pueden beneficiar al resto de los compañeros.

Por otro lado, un punto crítico resultan ser los procesos de evaluación en relación a los programas o estrategias aplicadas, ya que el estudio mencionado de Jarvis y Hendersen (2012) plantea que de las 36 escuelas consultadas un 8% evalúa los programas cada año, un 14% cada 2 o 3 años, un 5% cada 4 o 5 años, un 14% lo hace a intervalos irregulares, un 43% nunca evalúa y el 16% restante desconoce si existen procesos de evaluación. En cuanto a las formas más comunes de evaluación se encuentran las encuestas de satisfacción, la retroalimentación a padres, a maestros y los informes observacionales de los estudiantes.

Desafíos para la educación de estudiantes con altas capacidades

En Chile, los programas para estudiantes con talento académico se han desarrollado de acuerdo a la iniciativa de instituciones universitarias. Todos los programas existentes tienen la misión de formar niños, niñas y jóvenes creativos, críticos y propositivos, que mantengan y aumenten su pasión por el conocimiento, ofreciendo oportunidades educativas de excelencia que favorezcan el despliegue de sus potencialidades mediante una formación integral. De esta forma, los programas contribuyen a la equidad de estos niños y jóvenes con talento que no poseen los recursos para su desarrollo (DeLTA UCN, BETA-PUCV, PENTA UC, TALENTOS UdeC, PROENTA-UFRO y ALTA-UACH, 2012). De acuerdo a esto, es importante expandir las oportunidades educativas y así lograr que en cada centro escolar en donde exista un niño, niña o joven dotado o con talentos académicos, éste espacio educativo se haga cargo de funcionar como un catalizador de las potencialidades de estos estudiantes (Gallagher, 2007). Por este motivo, es importante capacitar al personal docente, directivo y administrativo, para que logren gestionar de modo pertinente los recursos que puedan facilitar los espacios y tiempos educativos de modo que logren satisfacer sus necesidades específicas. Se requiere, entonces, contar con profesionales altamente capacitados, sensibles y comprometidos que respondan adecuadamente a los requerimientos de estos estudiantes, generando experiencias de aprendizaje desafiantes y que puedan detectar e intervenir tempranamente determinadas problemáticas, ya que estos alumnos tienen el derecho a ser atendidos en sus necesidades cognitivas, afectivas y sociales (Cornejo & Benavides, 2013).

En este caso, el psicólogo educacional debidamente formado, podría tener un rol activo en capacitar a la comunidad educativa sobre lo importante y coherente que resulta atender las necesidades educativas de todos los estudiantes, lo

que implicaría expandir las posibilidades de atención, contribuyendo a eliminar los sesgos que se han mencionado en este capítulo, entregando estrategias y técnicas que le permitan al docente empoderar su rol como profesor de estudiantes con altas capacidades. De acuerdo a nuestro contexto educativo actual es importante que las capacitaciones a los profesores se realicen en el aula —o al menos estén orientadas a ese espacio educativo— ya que es allí en donde debe interactuar con sus alumnos y sus diversas capacidades, porque la experiencia en el contexto real, sumada a la teoría mejoran el conocimiento y la confianza del profesor (Watters et al., 2013).

Es importante que como sociedad nos sensibilicemos sobre lo relevante que es para nuestro país y para el mundo la educación de estos estudiantes, que por mucho tiempo se han vuelto alumnos invisibles en procesos educativos que les resultan poco atractivos y poco desafiantes. Es tiempo de visualizar el amplio panorama sobre las necesidades educativas especiales y evitar los sesgos y estereotipias que culturalmente se le asocian.

Referencias bibliográficas

- Arancibia, V. (2009). La Educación de alumnos con talentos: una deuda y una oportunidad para Chile. *Dirección de Asuntos públicos*, 4(26), 1-17.
- Arancibia, V., Lissi, M. & Narea, M. (2008). Impact in the school system of a strategy for identifying and selecting academically talented students: the experience of Program PENTA UC. *High Ability Studies*, 19(1), 53-65.
- Benavides, M., Ríos, C. & Marshall, M. (2004). La educación de niños con talento en Chile En M. Benavides, A. Maz, E. Castro y R. Blanco (Eds), *La educación de niños con talento en Iberoamérica*, (pp 105-114). Santiago: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe OREALC.

- Blanco, R., Ríos, C. & Benavides, M. (2004). Respuesta educativa para los niños con talento En M. Benavides, A. Maz, E. Castro y R. Blanco (Eds), *La educación de niños con talento en Iberoamérica*, (pp 49-60) Santiago: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe OREALC.
- Cabrera, P. (2011). ¿Qué debe saber y saber hacer un profesor de estudiantes con talento académico? Una propuesta de estándares de formación inicial en educación de talentos. *Estudios Pedagógicos*, 37(2), 43-59.
- Castro, E. (2004). Perspectivas futuras de la educación de niños con talento. En M. Benavides, A. Maz, E. Castro, R. Blanco (Eds). *La educación de niños con talento en Iberoamérica*, (pp 171-185) Santiago: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe OREALC.
- Cornejo, C. & Benavides, E. (2013). Talento Académico. Una aproximación al estado del arte. En C. Cornejo, P. Morales, E. Saavedra y G. Salas (Eds.), *Aproximaciones en Psicología Educacional. Diversidades ante la contingencia actual*. Talca: Universidad Católica del Maule.
- Croft, L. (2003). Teachers of the gifted: Gifted teachers. En Colangelo, N. y Davis, G, *Handbook of gifted education*, (558-571). New York: Allyn and Bacon.
- DeLTA UCN, BETA-PUCV, PENTA UC, TALENTOS UdeC, PROENTA-UFRO y ALTA-UACH (2012). *Programas para Niños, Niñas y Jóvenes con Talentos Académicos en Chile*.
- Feldhusen, J. (1997). Educating teachers for work with talented youth. En N. Colangelo y G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Gagné, F. (1993). Giftedness and talent: Reexamining a reexamination of the definitions. *Gifted Child Quarterly*, 29, 103-112.
- Gagné, F. (2003). Transforming Gifts into Talents: The DMGT as a Developmental Theory. En N. Colangelo & G. A.

- Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed.), (pp.60-74). Boston: Allyn and Bacon.
- Gallagher, S. (2007). Reflections from the deep end: Primary school teachers' experiences of gifted education. *Australasian Journal of Gifted Education*, 16(1), 20-29.
- Hudson, P., Hudson, S., Lewis, K. & Watters, J. (2010). Embedding gifted education in preservice teacher education: a collaborative school-university approach. *Australasian Journal of Gifted Education*, 19(2), 5-15.
- Horsley, J. (2012). Teacher catalysts: Characteristics of teachers who facilitate high academic success. *Australasian Journal of Gifted Education*, 21(1), 23-31.
- Kronborg, L. & Plunkett, M. (2012). Examining teacher attitudes and perceptions of teacher competencies required in a new selective high school. *Australasian Journal of Gifted Education*, 21(2), 33-46.
- Jarvis, J. & Hendersen, L. (2012). Current practices in the education of gifted and advanced learners in South Australian schools. *Australasian Journal of Gifted Education*, 21(1), 5-22.
- López de Maturana, S. (2009). *Buenos profesores comprometidos con un proyecto educativo*. La Serena: Editorial Universidad de La Serena.
- PentaUC. (2013). *Talento Académico. Programa de Estudios y Desarrollo de Talentos*. Extraído de: www.pentauc.cl Santiago: PUC.
- Rosas, R. & Santa Cruz, C. (2013). *Dime en qué colegio estudias-te y te diré qué CI tienes. Radiografía al desigual acceso al capital cognitivo en Chile*. Santiago: Ediciones Universidad Católica del Chile.
- Rowley, J. (2012). Professional development needs of teachers to identify and cater for gifted students. *Australasian Journal of Gifted Education*, 21(2), 75-80.
- Sánchez, B. & Flores, A. (2006). *Guía para Padres de Niños con Talento Académico*. Santiago: LOM.
- Valadez, M., Betancourt, J. & Zavala, M. (2006). *El desarrollo*

afectivo, social y moral del alumno intelectualmente bien dotado. México D.F: Manual Moderno.

Watters, J., Hudson, S. & Hudson, P. (2013). Orienting pre-service teachers towards gifted education: School university partnerships. *Australasian Journal of Gifted Education*, 22(2), 32-44.

CAPÍTULO 8

La enseñanza explícita: Una oportunidad para facilitar el aprendizaje

Maribel Granada Azcárraga¹,
Maria Pilar Pomés Correa² y Pamela Jofré Bustos³
Universidad Católica del Maule

La profesora Carmen se siente muy frustrada, ella señala que enseña a los niños de 2do básico, palabras de vocabulario que están contenidas en el texto de lenguaje y comunicación siguiendo las actividades que allí se proponen, pero se da cuenta que los niños y niñas no aprenden o lo que aprenden no se integra al bagaje léxico de los estudiantes. La profesora Carmen, les pregunta a sus estudiantes después de una semana y en otras asignaturas y los alumnos no se acuerdan del significado de las palabras trabajadas. Sus respuestas son vagas, poco precisas y vuelven a reproducir esquemas anteriores previos a la enseñanza. La profesora lo comenta con sus colegas y ninguno sabe bien qué hacer y qué respuesta darle. En función de esto surge la pregunta si el tipo de enseñanza estaría incidiendo en los aprendizajes de los alumnos y si existe algún planteamiento pedagógico que potencie de forma más profunda el aprendizaje.

Brecha entre los estudiantes

Existen factores relacionados con las dificultades que los estudiantes presentan para aprender, lo que se constituye

1 Doctora en Ciencias de la Educación. Académica Departamento de Diversidad e Inclusividad Educativa, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Católica del Maule, Chile. Correspondencia dirigirla a: mgranada@ucm.cl

2 Ph.D. en Ciencias de la Educación. Académica Departamento de Diversidad e Inclusividad Educativa, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Católica del Maule, Chile.

3 Magíster en Ciencias de la Educación. Académica Departamento de Diversidad e Inclusividad Educativa, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Católica del Maule, Chile.

en brechas que van limitando las posibilidades que tienen para desarrollarse. Es así como la dependencia educacional municipal es la que alcanza los resultados más bajos, en las mediciones de la calidad de la enseñanza en Chile (Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC], 2013). Las condiciones de vida asociadas a ambientes deprivados, con insuficientes oportunidades para desarrollar habilidades cognitivas, lingüísticas y emocionales, pueden ser causa de rezagos en el aprendizaje. Estas dificultades van ampliando la distancia, acentuando las diferencias entre los estudiantes y sus posibilidades de aprender. Así los niños de hogares pobres presentan un riesgo más alto de no desarrollar el vocabulario suficiente para el aprendizaje en la escuela, además de todas las habilidades necesarias para avanzar académicamente, ya que desde que ingresan al sistema educativo se encuentran en situación de desigualdad que se irá ampliando a lo largo de todo el proceso escolar (Biemiller, 2004; Borrero, 2008). En este contexto, es imperioso responder de forma oportuna desde los primeros años de escolaridad de los estudiantes a sus necesidades y características, y brindar una enseñanza intencionada, explícita, directa y sistemática que ayude a mejorar la calidad del aprendizaje escolar.

Enseñanza explícita

Frente al desafío de maximizar el desempeño académico de todos los estudiantes en la sala de clases, la enseñanza explícita se presenta como una excelente metodología. Para responder de manera efectiva a los diversos estilos de aprendizaje, una enseñanza estructurada y sistemática permite a los estudiantes desarrollar sus habilidades. Por su parte, Rosenshine (1987), describe la enseñanza explícita como un método sistemático de enseñanza con énfasis en el procedimiento de pasos pequeños que van verificando la comprensión del aprendiz para asegurar experiencias exitosas durante el proceso de aprendizaje.

La metodología explícita se caracteriza por ser un abordaje claro y directo, que incluye tanto el diseño como la entrega de estos procedimientos. La enseñanza explícita incluye una serie de andamiajes y soportes que guían a los estudiantes a través del proceso de aprendizaje utilizando la explicitación de propósitos y los fundamentos para adquirir una nueva habilidad, incluyendo además explicaciones, demostraciones y práctica permanente que es a su vez retroalimentada hasta que el aprendiz logra el nivel necesario de autonomía para conducir su propio proceso de aprendizaje (Archer & Hughes, 2011).

Componentes de la Enseñanza Explícita

La enseñanza explícita, entrega ayudas ajustadas al estudiante que van apoyando la progresión del aprendizaje. Un primer paso es la selección y secuencia lógica del contenido para luego a través de la división en unidades pequeñas organizar lecciones de trabajo que respondan a las capacidades cognitivas de los estudiantes —memoria de trabajo, atención y conocimiento previo—. La enseñanza se caracteriza por una clara descripción de habilidades seguidas por una práctica guiada, y retroalimentación oportuna. Además, el profesor tiene una alta participación o apoyo directo al inicio de la enseñanza la que se va retirando a medida que el estudiante experimenta experticia y autonomía en su desempeño.

La enseñanza explícita contiene una serie de aspectos que la caracterizan, entre otros por ejemplo Archer y Huges (2011), señalan que éstos estarían distribuidos en 16 elementos de instrucción, a continuación se mencionan los 8 centrales, a saber:

Enfoque de instrucción sobre contenido crítico: enseñanza de habilidades, estrategias, términos de vocabulario, conceptos y reglas.

Desglosar las destrezas y estrategias complejas en unidades más pequeñas de instrucción, enseñar en pequeños pasos:

segmentar habilidades complejas en unidades más pequeñas de instrucción de nuevos contenidos, y una vez alcanzado el dominio se sintetiza.

Enseñanzas organizadas y focalizadas: diseño de lecciones organizadas y focalizadas que optimicen el tiempo de enseñanza, manteniéndose en un tópico correctamente secuenciado y sin divagaciones irrelevantes.

Utilizar un lenguaje claro y conciso: un uso de terminología no ambigua, ajustando el lenguaje del profesor a los conocimientos que los estudiantes manejan.

Proporcionar una variedad de ejemplos y no ejemplos: a fin de establecer los límites y hacer más clara la forma de cuándo utilizar y cuándo no aplicar una habilidad, estrategia, concepto o regla.

Exigir respuestas frecuentes: debe existir un alto nivel de interacción entre los estudiantes y el profesor a través del uso de preguntas. Se debe incitar a que los estudiantes respondan con frecuencia, lo que ayuda a los estudiantes a mantener mayores niveles de concentración, mayor control de la comprensión. En cada sesión se deben realizar preguntas reiteradas y que incentiven la ejercitación constante del contenido trabajado.

Controlar de cerca el desempeño del estudiante: ver y escuchar las respuestas del estudiante cuidadosamente, para verificar el dominio que presenta el aprendiz, así como también para hacer los ajustes oportunos en la instrucción en caso que los estudiantes estén cometiendo errores.

Proporcionar retroalimentación correctiva: dar seguimiento a las respuestas de los estudiantes, la retroalimentación inmediata acerca de la exactitud de las respuestas ayuda a asegurar altas tasas de éxito y reduce la probabilidad de errores en la práctica.

Estas 8 características de enseñanza explícita le otorgan un gran potencial a lo que se enseña, siendo aplicables a cualquier contenido curricular. El incluir estas 8 características hace posible una enseñanza más efectiva y con una probabili-

dad mayor de conseguir un aprendizaje más profundo y duradero. Será tarea del profesor incorporar estas características y velar que estén presentes en el transcurso de sus lecciones.

La enseñanza explícita presenta ventajas tanto para los aprendices como para los profesores. Para los estudiantes, la enseñanza explícita resulta una experiencia atractiva, pues les motiva, al ser altamente participativa, mejora la comprensión de los contenidos trabajados y aumenta el porcentaje de logro de los aprendizajes. Por ejemplo, un estudio señala que en 6° año básico y cursos inferiores, el 80% de las palabras de vocabulario enseñadas de forma explícita fueron aprendidas de manera efectiva (Biemiller, 2004). Para los profesores, resulta muy útil contar con una estructura clara, ordenada que le ayuda a planificar mejor su práctica pedagógica, de manera de aprovechar de forma óptima las oportunidades para empujar el aprendizaje, le permite utilizar el tiempo más eficientemente, llevar un monitoreo permanente del logro de los objetivos del aprendizaje y con ello ajustar de mejor manera su enseñanza.

Experiencias limitadas de enseñanza explícita en el contexto escolar

Tal como le ocurre a la profesora Carmen, muchos profesores se frustran y encuentran que sus esfuerzos pedagógicos no se reflejan en los resultados de aprendizaje esperados. Sin embargo, si nos ponemos a pensar sobre la enseñanza explícita, nos damos cuenta que no existe un desglose en pasos más sencillos para el logro de los objetivos, que la enseñanza no se organiza ni se focaliza para optimizar el tiempo de instrucción. Es frecuente encontrar un uso de lenguaje poco claro, ambiguo y poco coherente con el lenguaje que los alumnos manejan. Por otra parte, es frecuente encontrar un exceso en la utilización de ejemplos poco variados y poco ilustrativos de lo “que es” y de lo “que no es”, el contenido trabajado. Se da poca interacción en el aula, lo que limita la motivación y parti-

cipación activa de los aprendices y que repercute en la falta de apoyos ajustados a las características de los estudiantes, realizándose una enseñanza más bien estandarizada, que no logra identificar los distintos niveles de aprendizaje que hay en la sala de clases. Por tanto, la diversidad educativa no es visible, no siendo atendida eficazmente.

Evidencias internacionales se suman a las descritas anteriormente, señalando que se hace muy poca instrucción explícita directa y sistemática antes de 3° básico (Biemiller, 2004). En el caso particular de la enseñanza de vocabulario, diversas investigaciones señalan que no es recomendable dejar al azar el aprendizaje de nuevo vocabulario, enfatizando que las nuevas palabras se deben enseñar de manera explícita (Borrero, 2008). Asimismo, se señala que las intervenciones directas de vocabulario tienen resultados exitosos, sin embargo en el área de la educación esto no ha podido ser comprobado en contextos escolares auténticos en países hispanohablantes y con niños de pocos recursos (Cena et al., 2013; Elleman, et al., 2009).

Oportunidades que facilitan el aprendizaje de todos los estudiantes

Los estudiantes deben aprender a buscar respuestas y encontrar soluciones de manera autónoma. Esto no se logra entregando información aislada, sino demostrando y contextualizando situaciones que puedan trascender a otros momentos y lugares. Esto constituye un aprendizaje eficaz y todos los estudiantes debieran tener la posibilidad de acceder a él.

Los estudiantes con necesidades educativas se podrían ver beneficiados por este tipo de instrucción clara y sistemática en gran parte debido a la posibilidad de ofrecer apoyos ajustados o andamiajes. Tanto la selección de los contenidos como la segmentación de una temática en unidades más pequeñas y aprehensibles, son sin lugar a duda, elementos que facilitan el aprendizaje. La ejemplificación y la demostración asociadas a la constante práctica son también elementos esenciales que

aseguran un mejor abordaje de la enseñanza, en especial de aquellos estudiantes cuyo aprendizaje se ve interferido, permitiendo la adaptación de la instrucción a las capacidades de los estudiantes en cuanto al ritmo de trabajo, lapsos de atención sostenida y las redes de conocimientos previos que ellos poseen. Por ejemplo, un estudiante con dificultades de aprendizaje asociadas a déficit atencional usualmente manifiesta problemas para seguir instrucciones complejas y extensas, para seleccionar la información relevante de aquella que es de carácter secundario, para organizar el tiempo asignado para una determinada tarea y también para planificar su trabajo a la hora de conseguir una meta u objetivo (American Psychiatric Association, 2013), siendo estas exigencias demandas habituales en la sala de clases.

La activación de conocimientos y la revisión de aprendizajes previos junto con la declaración de los objetivos de la clase, la fracción de los contenidos a tratar en elementos más pequeños, el uso de un vocabulario claro y directo, una alta frecuencia de ejercitación y retroalimentación oportuna ayudan al estudiante a seleccionar estímulos, focalizar su atención y planificar su trabajo cada vez de manera más autónoma. Es así como un abordaje explícito y sistemático ofrece un ambiente propicio para instalar y hacer funcionar los andamios que estudiantes con algún tipo de necesidad educativa pudieran requerir.

Dificultades para decodificar y comprender mensajes escritos son también frecuentes al interior de la sala de clase. Estudiantes con dificultades en los procesos de decodificación generalmente no logran acceder al contenido del texto a través de una lectura alfabética o por la vía léxica (Cuetos, 2009). Una decodificación trabajosa y poco eficiente obliga al estudiante a utilizar su energía, su atención, sus habilidades fonológicas y lingüísticas en realizar la conversión fonema-grafema dejando menos restos cognitivos para almacenar, evocar y entender el mensaje (Borrero, 2008; Cuetos 2009). Por esta razón, los alumnos que manifiestan una empobrecida fluidez lectora

ven limitadas sus posibilidades de comprender el significado del texto escrito. Los estudiantes que poseen dificultades en la lectura poseen más inconvenientes para determinar el significado de las palabras por medio de las claves contextuales (Archer & Hughes, 2011).

Un estudiante con bajo nivel de comprensión lectora presenta además dificultades para acceder a otras áreas curriculares o asignaturas, pues la comprensión lectora, como habilidad transversal, está a la base del aprendizaje escolar (Anderson & Freebody, 1981; Perfetti, 1985). Problemas para determinar la idea principal de un texto, imposibilidad para generar hipótesis a partir de lo que se lee, de establecer relaciones entre el contenido leído y conocimientos previos, están asociados entre otros a un limitado manejo del vocabulario (Cena et al., 2013). Una menor disponibilidad léxica por parte del estudiante al momento de leer limita significativamente su comprensión (Valles, 2005) y la posibilidad de enriquecer sus redes de conocimiento a partir de lo que está leyendo. Es así como las dificultades específicas de la lectura, asociadas a la decodificación, la fluidez y la comprensión, pueden encontrar una alternativa metodológica de apoyo en la enseñanza explícita y sistemática.

De igual manera, estudiantes con dificultades asociadas a los aprendizajes matemáticos tales como la adquisición de la idea de número, la operatoria básica o la resolución de problemas aritméticos, pueden tener mayores oportunidades de experimentar aprendizajes exitosos a partir de un abordaje de enseñanza explícita. La memoria de trabajo, la función ejecutiva y de razonamiento se vinculan fuertemente a la efectividad en la adquisición de aprendizajes matemáticos, al igual que factores lingüísticos, afectivos y motivacionales (Juidias & Rodríguez, 2007). Por lo tanto, un funcionamiento menos efectivo de estos factores se puede traducir en dificultades para comprender y construir la idea de número de manera abstracta, operar con él, entender y aplicar algoritmos, solucionar problemas simples y luego compuestos y más comple-

jos (Martínez, 2012). Aunque frecuentemente en las salas de clase se utiliza la enseñanza implícita de estrategias en el área de matemática, éstas no resultan tan eficaces como la enseñanza explícita (Román & Carbonero, 2002).

Es así como se hace indispensable contar con un enfoque metodológico que en estadios iniciales de aprendizaje privilegie la experimentación concreta con materiales diversos, que le brinde al pensamiento oportunidades para hacerse reversible y flexible, que posibilite la construcción de conocimientos lógicamente secuenciados y jerarquizados, que además ayude al pensamiento a planificar la manera de abordar y resolver algoritmos. Rosenshine (1997) identificó seis funciones o elementos propios de la enseñanza explícita que beneficiarían a los estudiantes con y sin necesidades educativas. De acuerdo a este autor, el primer elemento que debe ser incorporado a la instrucción durante una clase, es la revisión de aprendizajes previos que resulten ser relevantes para la adquisición de un nuevo conocimiento. Un segundo elemento está dado por la presentación del nuevo material que debe ser aprendido, la cual contempla la exposición clara del objetivo de la lección, la presentación de los contenidos en pequeños pasos, el modelado y demostración de procedimientos y la entrega de ejemplos y no ejemplos. Una tercera función que debe ser incorporada en el desarrollo de la clase es la práctica guiada, la cual requiere solicitar una alta frecuencia de respuestas por parte del estudiante, asegurarle experiencias altamente exitosas, entregar feedback oportuno, pistas claves e incentivos y permitir la práctica hasta que el estudiante logre experticia. El cuarto elemento que debe ser considerado es volver a enseñar un conocimiento cuando sea necesario. Como quinto elemento se incorpora la práctica independiente del estudiante, la cual se monitorea en su fase inicial para luego privilegiar la autonomía del estudiante. Finalmente, el autor sugiere revisiones semanales y mensuales del logro de los aprendizajes.

Es así como la enseñanza explícita brinda oportunidades de aprender a todos los estudiantes en la medida en que

la cobertura de contenidos se incrementa. Mientras mayor es la cobertura de contenidos efectiva y eficientemente tratados, mayor es el potencial de aprendizaje alcanzado por los estudiantes. Además, el entregar apoyo graduado, estructura y orientación durante la enseñanza, promueve el éxito académico y motiva a los estudiantes a convertirse en aprendices independientes. Ellos lograrán desarrollar habilidades que les permitirán discriminar diferentes tipos de información y sus diferentes niveles —e.g., nivel declarativo, nivel procedimental y nivel condicional—. La enseñanza explícita se constituye en un aspecto central de un tipo de intervención educativa, que tiene como sentido la intencionalidad de forma clara, directa y precisa de un contenido en particular para el logro de un aprendizaje más significativo (Carnine, Silbert, Kame`enui & Tarvers, 2004).

La enseñanza explícita llevada a la práctica

Luego de haber revisado los fundamentos de la enseñanza explícita y la poca evidencia empírica de su aplicación se hace necesario describir un ejemplo de enseñanza explícita y en este caso hemos seleccionado una lección de enseñanza explícita de vocabulario. Se debe tener en cuenta las características de esta modalidad educativa, focalizada en un contenido específico, usando un lenguaje claro y conciso, proporcionando variedad de ejemplos y no ejemplos, estableciendo interacción frecuente y estando atento a los apoyos requeridos por parte de los estudiantes.

Se hará referencia a la enseñanza de vocabulario de la palabra “apesadumbrado”. Se presenta la palabra en forma oral, todos dicen la palabra. Se divide la palabra en sílabas. Se realiza lectura, se da a conocer el significado de la palabra y todos lo repiten. Se dan ejemplos donde la palabra es utilizada en oraciones y luego contraejemplos usándola de forma incorrecta. Luego se utiliza un organizador gráfico, donde cada estudiante tiene que escribir el significado de la palabra,

oraciones que la contengan y un dibujo que represente su significado. Finalmente, se cierra el trabajo preguntando a los estudiantes por la palabra, su significado y oraciones que la contienen. Se muestra a continuación un guión de enseñanza explícita.

Guión: Palabra Apesadumbrado

1. Hoy aprenderemos la palabra *APESADUMBRADO*.
 - a. *Se pregunta:* ¿Cuál era la palabra?
 - b. Repitémosla todos juntos.
2. Ahora vamos a dividir la palabra en sílabas.
 - c. Escuchen yo la diré primero. A-PE-SA-DUMBRA-DO.
 - d. Ahora digámoslo todos juntos.
3. Ahora leeremos la palabra en el cuadernillo.
 - e. *Se muestra la palabra.*
 - f. Leámosla todos.
4. Ahora les voy a decir lo que significa la palabra Apesadumbrado.
 - g. Apesadumbrado, significa sentirse muy triste.
 - h. Digamos todos lo que significa la palabra apesadumbrado. Apesadumbrado significa sentirse muy triste.
5. Yo les voy a dar un ejemplo de cómo usar la palabra apesadumbrado.
 - i. La niña se sintió muy apesadumbrada porque se le perdió su juguete.
6. Ahora usaré la palabra apesadumbrado en dos oraciones.
 - j. Mi hermana se sintió muy apesadumbrada porque se le cayó el helado.
 - k. Una vez que se me perdió mi gato regalón, me sentí muy apesadumbrado.
7. Ahora usaremos la palabra de manera incorrecta. Es decir, la vamos a usar mal en una oración.

l. Estoy apesadumbrado porque me saqué una buena nota. Por qué está mal. Esta mal porque apesadumbrado significa estar muy triste y uno no se pone muy triste cuando se saca una buena nota sino que se pone muy feliz.

m. Mi mamá se sintió apesadumbrada cuando le di un abrazo. Por qué está mal. Está mal porque apesadumbrado significa sentirse muy triste y las mamás no se pone muy triste cuando los hijos les dan un abrazo sino que se ponen muy feliz.

8. Ahora trabajaremos el significado de la palabra apesadumbrado usando un esquema. Se muestra el esquema. Aquí está la definición, la oración, el ejemplo y el dibujo.

n. Se dice la definición: Apesadumbrado significa sentirse muy triste.

o. Ahora ustedes inventen una oración con la palabra Apesadumbrado.

p. Ahora digan su oración. Incentivar a que todos digan sus oraciones.

q. Pensemos en otras situaciones en las que alguien se sentiría apesadumbrado. Digamos sus ejemplos.

9. Ahora completen con sus ejemplos el esquema, usen oraciones completas. Aquí está la definición, la oración, el ejemplo y el dibujo.

10. Para cerrar revisaremos la palabra que hemos estudiado hoy. Espere que los niños respondan y luego usted va repitiendo la información.

r. Cuál es la palabra. La palabra es Apesadumbrado.

s. Qué significaba. Apesadumbrado significa estar muy triste.

t. Digamos un ejemplo

u. Díganos una oración

A través de este guión se observan los componentes

de la enseñanza explícita y directa aplicada a la enseñanza del vocabulario. Con esta experiencia se logra incrementar la conciencia general de las palabras o conciencia metalingüística entendida como la habilidad de reflexionar y manipular variadas propiedades del lenguaje de diferente forma (Nagy, 2007). En este mismo sentido un estudio realizado en el año 2010, sobre los efectos de una intervención explícita con niños de primer año básico da cuenta que existe una diferencia significativa en el incremento de vocabulario (Cena, et al., 2013). Asimismo, el aumento de conciencia metalingüística aumenta la probabilidad de inferir el significado de las palabras desconocidas más allá de actividades particulares en una clase, es decir favorece una mayor capacidad de transferencia del aprendizaje a contextos diferentes. Lo que significaría contar con una herramienta valiosa, generadora de conocimiento, que podría ser la clave de un aprendizaje más significativo.

En síntesis, se puede concluir que la enseñanza explícita y sistemática se puede implementar fácilmente en las aulas y puede constituirse en la respuesta que tantos profesores como Carmen están buscando para mejorar su práctica pedagógica, siendo una oportunidad que efectivamente puede facilitar el aprendizaje de todos los aprendices. Otra ventaja de la enseñanza explícita es la posibilidad de vincular los contenidos curriculares con situaciones cotidianas y a la vez permitir la transferencia de las habilidades ya aprendidas para resolver una determinada problemática en otros contextos distintos al escolar.

El acortar brechas de desigualdades que ya son evidentes a temprana edad es un imperativo de primer orden tanto a nivel de políticas públicas, a nivel de investigaciones científicas y de la formación inicial de profesionales de la educación, se alcanzaría entregando mayores y mejores oportunidades de desarrollo para todos los estudiantes en un marco de equidad y calidad.

La enseñanza explícita se constituye en una estrategia que hace posible una mayor autonomía en el aprender, mayor

autorregulación, planificación en torno al logro de metas, a un proceder más organizado y sistemático, mayor control y monitoreo de las propias acciones, todo lo cual contribuye a mejorar la calidad de vida de cada uno.

Referencias bibliográficas

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (5th edition)*. Arlington: American Psychiatric Association.
- Anderson, R. C. & Freebody, P. (1981). Vocabulary knowledge. In J. T. Guthrie (Ed.), *Comprehension and teaching: Research reviews* (pp. 77–117). Newark, DE: International Reading Association.
- Archer, A. L., & Hughes, C. A. (2011). *Explicit instruction. Effective and Efficient Teaching*. New York: The Guilford Press.
- Biemiller, A. (2004). Teaching vocabulary in the primary grades: Vocabulary instruction needed. In J. F. Baumann & E. J. Kame'enui (Eds.), *Vocabulary instruction: Research to practice* (pp. 28–40). New York: Guilford Press.
- Borrero, L. (2008). *Enseñando a leer: Teoría, práctica e intervención*. Colombia: Norma.
- Carnine, D. W., Silbert, J., Kame'enui, E. J. & Tarver, S. G. (2004). *Direct reading instruction*. (4th ed.). NJ: Merrill Prentice Hall.
- Cena, J., Baker, D. L., Kame'enui, E. J., Baker, S.K. & Park, Y. (2013). *The impact of a systematic and explicit vocabulary intervention in Spanish with Spanish-speaking English learners in first grade*. Manuscript submitted for publication.
- Cuetos, F. (2009). *Psicología de la lectura*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Elleman, A. M., Lindo, E. J., Morphy, P., & Compton, D. L. (2009). The impact of vocabulary instruction on pas-

- sage-level comprehension of school-age children: A meta-analysis. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 2, 1-44.
- Juidias, J. & Rodríguez, I. (2007). Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica en la resolución de problemas matemáticos. *Revista de Educación* 342, 257-286
- Martínez, J. (2012). *Competencias básicas en matemáticas. Una nueva práctica*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Ministerio de Educación. (2013). *Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE)*. Santiago. Chile: MINE-DUC.
- Nagy, W. (2007). Metalinguistic awareness and the vocabulary-comprehension connection. *Metalinguistic Awareness and the Vocabulary-comprehension Connection*, 52-77.
- Perfetti, C, A. (1985). *Reading ability*. New York: Oxford University Press.
- Román, J. & Carbonero, M. (2002). Estrategias de aprendizaje en el área de las matemáticas. En J. González-Pienda, J. Núñez, L. Álvarez & E. Soler (Eds.), *Estrategias de aprendizaje, concepto, evaluación e intervención* (pp. 162-178). Madrid: Pirámide.
- Rosenshine, B. (1987). Explicit teaching and teacher training. *Journal of Teacher Education*, 38(3), 34-36.
- Valles, A. (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. *Liberabit*, 11, 49 -61.

CAPÍTULO 9

Competencias de estudio y aprendizaje en estudiantes universitarios

Germán Morales¹, Virginia Pacheco² y Claudio Carpio³

Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Estudios Superiores Iztacala

En el nivel educativo superior, por su cercanía con la vida social productiva, se ha asumido de manera general como meta, la preparación de profesionales que sean capaces de aplicar conocimiento altamente especializado en determinados campos de trabajo y ámbitos de producción, así como la formación de individuos capaces de generar conocimiento que transforme su realidad. Prácticamente las instituciones educativas superiores buscan posicionarse como motores de transformaciones que el contexto social impone. En este escenario de cambios educativos en correspondencia con la dinámica socio-cultural, los ajustes educativos para mantenerse como proyectos funcionales, abundan. Uno de ellos es la condenación, casi unánime, de la enseñanza en las instituciones de educación superior —IES— orientada a la formación de profesionales que sólo pueden limitarse a la mera transmisión de conocimientos, encontrándose lejos de procesos de enseñanza y aprendizaje mucho más complejos (OCDE, 2005; UNESCO, 1996).

1 Doctor en Pedagogía. Académico de la Carrera de Psicología, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México. Correspondencia dirigirla a: gmoralesc@unam.com.mx

2 Doctora en Pedagogía. Académica de la Carrera de Psicología, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México

3 Doctor en Investigación Psicológica. Académico de la Carrera de Psicología, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México

* Los autores desean expresar su gratitud a Yael Rosas López por una revisión cuidadosa a una versión preliminar de este trabajo.

Para dar cobertura a las nuevas necesidades sociales y productivas que han emergido, las IES han tomado diversas medidas al respecto como la realización de cambios en los espacios físicos, en aditamentos e instalaciones escolares, modificaciones a los planes y programas de estudio, redefinición de los perfiles de ingreso y egreso del estudiante, simplificaciones en la gestión escolar y administrativa, implementación de cursos, talleres y espacios para la formación y actualización de los docentes.

Las políticas gubernamentales de muchos países, orientadas a educación superior, han hecho suyas las recomendaciones mundiales, pero las acciones emprendidas han dejado el núcleo de la vida educativa sin una transformación profunda. Esto es entendible cuando se observa que se han sobre-valorado aspectos formales, económicos y administrativos, lo que se aprecia en la relevancia que se le otorga a cosas como la puntualidad del docente, la entrega y cobertura del programa-temario, el avance académico atendiendo a los criterios administrativos, el uso inadecuado o subutilizado de la tecnología avanzada, igualdad entre el aprendizaje del alumno y los puntajes obtenidos en pruebas estandarizadas, fragmentarias y que atiende a criterios poblacionales (Morales, Alemán, Canales, Arroyo & Carpio, 2013).

Mientras que el corazón de las relaciones educativas, la díada enseñanza-aprendizaje, sigue siendo objeto de discusiones teóricas pero con acercamientos analíticos que todavía no impactan sustancialmente la educación superior (Carpio & Irigoyen, 2005). En atención a lo anterior, en este trabajo se plantean sugerencias para transformar la díada enseñanza – aprendizaje con base en la postulación de la noción de interacción didáctica como categoría fundamental para el análisis psicológico de los procesos educativos.

La noción de interacción didáctica como herramienta analítica

Cuando un docente se dirige a un grupo de estudiantes, el hacer y decir docente se integra al hacer estudiantil en una interacción que resulta el corazón de la educación, la interacción didáctica (León, Morales, Silva & Carpio, 2011). La *interacción didáctica* es la unidad analítica propuesta para el estudio de los procesos comúnmente denominados de enseñanza-aprendizaje (Carpio & Irigoyen, 2005). En una interacción didáctica participan un docente, un estudiante, la tarea u objeto disciplinario y todos los factores que enmarcan la interacción como circunstancia física y social. Dicha interacción es estructurada por el criterio de ajuste (Carpio, 1994), que se impone con base en los criterios disciplinarios o paradigmáticos que definen a una comunidad disciplinaria. Por ejemplo, observar acorde a ciertos cánones, recolectar datos con ciertas normas, analizar resultados con base en postulados teóricos, etc. En la interacción didáctica se actualizan sincrónicamente la historia de cada uno de los participantes, estilos interactivos, motivos, habilidades y competencias (Morales, Canales, Arroyo, Pichardo, Silva & Carpio, 2005), que probabilizan que ocurra o que no ocurra la interacción.

La interacción didáctica está contextualizada por los criterios paradigmáticos, propios de un dominio disciplinar particular, enmarcados dentro de los objetivos del programa académico, contextualizados a su vez en los objetivos curriculares y éstos en los criterios normativos de la institución escolar en un nivel de subsistema escolar, lo que finalmente, se integra a la vida social de una comunidad o de una cultura determinada. Esto ubica a la interacción didáctica como una propuesta para analizar cómo se estructura y evoluciona el comportamiento estudiantil con base en demandas prototípicas de un grupo social de referencia, hasta llegar a comportarse como un experto (Morales, et al., 2013). Con su recuperación en este trabajo se pueden ubicar las nociones de aprendizaje y

de competencias que tienen lugar en la formación de profesionistas y científicos.

Interacción didáctica, aprendizaje y competencias académicas

En los últimos años la educación ha girado de una enseñanza centrada en la figura del docente a una formación en la que el papel activo descansa en el estudiante. Esta tendencia a resaltar el papel activo del estudiante y de aprendizaje se puede identificar en la concepción de la educación moderna, condensada en la misión escolar que busca que el estudiante aprenda durante toda su vida, que aprenda a aprender, aprenda a saber hacer y aprenda a saber ser (Barrón, 2009). Con ello, se ha buscado reducir el papel protagónico al docente y alimentar la participación activa de los estudiantes, para lo cual se ha configurado un ideal que comprende individuos autónomos e independientes, reguladores de su propio desempeño y capaces de ser exitosos ante las diversas situaciones que enfrenta cotidianamente dentro y fuera del espacio escolar. Para conseguir estas metas, se ha buscado una metodología didáctica que posibilite la formación estudiantil con estas características, pero todavía no se ha conseguido y en este escrito consideramos que se puede deber a muchos factores, uno de ellos es la propia concepción que se le ha dado al aprendizaje aislado de la enseñanza o con poca importancia para el docente. La noción de interacción didáctica asumida líneas atrás, permite concebir a la educación formalizada como un proceso largo, gradual pero de una naturaleza interactiva en la que se sostiene que “enseñar” y “aprender” no son categorías explicativas, sino descriptivas, categorías que en tanto descriptivas no refieren actividades específicas. Enseñar no es equivalente a hablar frente a un grupo, aprender no es equivalente a leer, escuchar o escribir; enseñar y aprender aluden al papel que corresponde en la interacción didáctica a alguno de los individuos involucrados en ella. Pero que por separado, carecen

de sentido para el abordaje de la relación académica, lo cual pone de relieve que no puede haber enseñanza adecuada con aprendizajes deficientes pero tampoco se asume una relación causal directa, sino una relación en la que lo que se enseña depende de lo que se aprende y lo que se aprende debiese estar en correspondencia con lo que se desea enseñar. En esta relación didáctica el docente pone en juego una serie de recursos, medios, planes y actividades orientadas a que el estudiante cumpla con los criterios que el plan de estudios señala. Con la finalidad de establecer el aprendizaje como efectos deseables en el comportamiento del estudiante, lo cual enmarca funcionalmente las actividades llevadas a cabo por el docente.

Con base en la noción de interacción didáctica se puede separar analíticamente el comportamiento de los factores involucrados, y delimitar los fines de dicha interacción. De lo anterior, se concibe por un lado que el comportamiento del docente pretende mediar el comportamiento del estudiante en su relación con las tareas, los aparatos, los hechos teóricos, los eventos y las personas, a partir de un criterio por lograr, para lo cual se vale de estrategias variadas. Por otro lado, se pretende que el comportamiento del estudiante se acerque a las formas de comportamiento esperables, ajustándose a los criterios que se imponen en cada situación académica que enfrenta; estos criterios son de diversa complejidad y se desprenden de los criterios disciplinarios y de los programas curriculares formalizados. En la interacción didáctica corresponde al docente disponer las condiciones, estrategias, circunstancias, medios, secuencias, etc., para conseguir que el comportamiento del alumno se ajuste a los criterios disciplinarios. Mientras que al estudiante corresponde desarrollar las formas de comportamiento que posibilitan el cumplimiento de los criterios impuestos, en las diferentes tareas académicas y en diferentes niveles de complejidad. Al conjunto de haceres y decires organizados por el docente con el propósito de que el estudiante desarrolle las formas de comportamiento esperadas se le denomina enseñanza, mientras que a los logros conseguidos

por el estudiante en este proceso gradual de formación se le denomina aprendizaje.

En el aprendizaje de las formas de actuación que definen a las profesiones, las ciencias, las humanidades y las tecnologías, los individuos tienen que desarrollar habilidades y competencias que comparten los miembros de esas disciplinas. Todos los seres humanos se desenvuelven en ámbitos de actividad socialmente delimitados, en estos ámbitos constantemente aprenden habilidades: en el ámbito familiar, aprender a vestirse por sí solos, en el ámbito escolar primario, a leer en su idioma, en el ámbito laboral, a diseñar un programa de intervención para disminuir accidentes de trabajo, etc. En todas estas situaciones problemáticas se puede identificar una estructura funcional compartida: hay una demanda por satisfacer, con cierto desempeño y en una circunstancia particular (León et al., 2011).

De los tipos de actuación frente a las demandas se desprenden distintos casos de comportamiento, en un primer caso en el que un individuo no consigue cubrir la demanda, es decir, no resuelve la situación problemática, entonces se predica que es inefectivo o incapaz ante las demandas que se le imponen, las expectativas que se tienen o los deseos que se plantean. Es claro que la etiqueta que debería colocarse al comportamiento, se coloca a los individuos. En un segundo caso, se encuentra la situación en la que se despliegan formas de comportamiento que cumplen con el criterio, a dicho desempeño exitoso se le puede definir como habilidad y se le identifica siempre *a posteriori* cuando se ha cubierto la demanda. Cuando se despliega un comportamiento habilidoso en situaciones novedosas, diferentes a aquellas en las que inicialmente aprendió a cumplir demandas, entonces se puede predicar una tendencia a la efectividad, a esta tendencia se le denomina competencia (Carpio, Canales, Morales, Arroyo & Silva, 2007).

Desde esta perspectiva, competencia no es acumulación ni conjunto de habilidades o conocimientos, en tanto

tendencia no se puede igualar con ocurrencias. Una ocurrencia tiene sentido como episodio ubicable en tiempo y espacio, puntual y con duración definida, por ejemplo, cuando se señala que “Pedro expuso en el aula en 15 minutos ante sus compañeros”. Mientras que la tendencia se emplea para describir un actuar consistente del individuo aunque cambien las situaciones en las que lo hace, por ejemplo, cuando se dice “Pedro es buen expositor porque puede hacerlo ante sus compañeros, sus profesores, público no experto, con o sin apoyo de materiales”. En suma, cuando se habla de habilidad se describe una ocurrencia, la del desempeño efectivo en una situación particular y competencia es una tendencia a ser efectivo en diversas situaciones. Esta caracterización permite una aproximación funcional del actuar del estudiante cuando se encuentra aprendiendo las prácticas propias de una disciplina.

Competencias de estudio y aprendizaje

En la descripción del aprendizaje de una disciplina, uno de los términos que se usa frecuentemente es el de estudiar. Su empleo tan cotidiano contrasta con su delimitación conceptual, al no existir bordes claros sobre su concepción tal como al hablar de enseñar o de aprender. La consulta al diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, ofrece las siguientes definiciones de estudiar: 1) Ejercitar el entendimiento para alcanzar comprender alguna cosa y 2) Aprender o tomar de memoria. En estas definiciones se puede apreciar como la noción de estudiar se hace equivalente a la de comprender y a la de aprender. Este es el tenor que se encuentra en la literatura al respecto en la que se trata de manera indistinta la noción de estudiar con otras nociones, entre las que destacan: las estrategias de aprendizaje y/o técnicas de estudio (Fernández, 1999; Zechas, Silva, Januário, Malafaya & Portugal, 2001).

Estudiar es uno de esos términos que no se corresponde con una acción particular, no se iguala con leer, escribir, ver

o exponer, sino con hacer todo eso con formas particulares y reguladas por los criterios disciplinarios. Es decir, estudiar es un término paraguas que cubre varias relaciones, se puede concebir como una parte analíticamente separable de la interacción didáctica y que empíricamente se puede abordar con la postulación de *episodio didáctico* como unidad de segmentación de las interacciones educativas. Un episodio de este tipo comienza cuando el docente prescribe los criterios que han de cumplir los estudiantes, derivados de un programa de estudios. Para cumplir con dichos criterios el docente ilustra las formas adecuadas de relacionarse con la tarea u objetos disciplinarios, para que posteriormente sea el estudiante quien tenga que desplegar una interacción con tales elementos de una forma aproximada a la que ilustró el docente. De esta forma la primera parte del episodio didáctico comprende la prescripción de criterios y las formas modeladas de satisfacerlos —el docente dice qué hacer y enseña cómo hacerlo—. La segunda parte comprende lo que hace el estudiante respecto de dichos criterios y que conducirán al aprendizaje como logro obtenido. El episodio didáctico se cierra cuando el docente retroalimenta el desempeño de los estudiantes, ilustrando la forma de contrastar el desempeño real con el desempeño ideal.

Es importante evitar la igualación entre partes del episodio didáctico con momentos de dicho episodio. Para ilustrar sus diferencias, considérese que un episodio didáctico posee inicio y fin pero su duración no está determinada por el horario escolar sino por la satisfacción de los criterios de logro. En ese sentido, un episodio didáctico puede comenzar en una clase y terminar al siguiente día de clase, inicia con la prescripción del criterio y concluye cuando tiene lugar lo que hace y dice el docente respecto de lo que hizo y dijo el estudiante, entre estas dos partes se ubican relaciones en las que el estudiante se enfrasca a las que llamamos estudiar.

Estudiar entendido como el conjunto de relaciones del estudiante con el objeto disciplinario definidas por los cri-

terios impuestos, tiene que caracterizarse por englobar interacciones efectivas. En otras palabras, no basta con cualquier desempeño estudiantil desplegado sino que dicho desempeño debe ser exitoso, es decir, habilidoso. En la promoción de las habilidades de diversos niveles de complejidad funcional de los estudiantes, son fundamentales las formas de conducirse del docente, la preocupación no solamente debe girar en torno a qué van a hacer sus estudiantes sino que deben tener en cuenta para qué lo van a hacer, por qué, cómo lo van a hacer considerando lo que han leído, escuchado o visto. De manera específica, para conseguir que el comportamiento del estudiante se oriente al establecimiento de las habilidades y posteriormente se puedan configurar las competencias de estudio, es necesario atender a una serie de lineamientos, los cuales se comentan a continuación.

Sobre la explicitación: El docente tiene que explicitar el criterio que estructura la interacción didáctica, que permita establecer que el desempeño cumple o no con las peticiones académicas (Carpio et al., 2007). Dicha imposición debe ser en tiempo y forma, por lo cual se sugiere que se dejen de lado criterios ambiguos como “Lee con atención...” para dar paso a criterios más precisos: “Lee y subraya las palabras desconocidas” o “Lee y menciona el objetivo del artículo”.

Sobre la seriación: La imposición de un criterio, tiene que comenzar por demandas menos complejas y que definan tareas más fáciles, para posteriormente implementar criterios que requieran interacciones diferentes del mismo nivel o de niveles más complejos, así como aumentar la dificultad de la tarea (Arroyo, Morales, Silva, Camacho, Canales & Carpio, 2008).

Sobre la identificación: El docente tiene que asegurarse que el estudiante cuente con habilidades para la identificación del criterio, para lo cual tiene que evaluar cuál será la mejor modalidad de explicitar el criterio —oral o escrito—, así como determinar que el estudiante ha hecho contacto con el criterio, por ejemplo, solicitándole que indique qué hay que hacer y cómo hay que hacerlo. Si un estudiante no logra identificar la deman-

da a satisfacer, no lo podrá satisfacer; esto ilustra que son diferentes las habilidades para la identificación del criterio que las habilidades para satisfacerlo (Morales, et al., 2005).

Sobre la ilustración: Modelar la forma de cumplir el criterio por parte del docente, primero mostrando una única forma de satisfacerlo, haciendo uso de los materiales y modos apropiados. Al mismo tiempo que el docente lleva a cabo la forma de satisfacer la demanda debe ir indicando la vinculación de eso que hace con el discurso teórico como una suerte de teorizar la práctica y practicar la teoría.

Sobre la supervisión: La ilustración sobre cómo satisfacer el criterio por parte del docente se encuentra estrechamente vinculada a la solicitud a los estudiantes de que sean ellos quienes ahora con su comportamiento cubran el criterio impuesto. Dicha práctica de los estudiantes tiene que estar supervisada momento a momento por el docente, a efectos de ofrecer apoyo en el momento que el estudiante tiene problemas para cumplir la demanda.

Sobre el error: Debido a la alta probabilidad de que se presentarán errores en el desempeño de los estudiantes al intentar satisfacer los objetivos académicos, se tiene que reubicar el concepto de error como una condición que demanda trabajo de retroalimentación por parte del docente, que ofrece indicadores de qué tan cerca se encuentra el estudiante de cumplir el criterio. También es importante para el docente identificar las fuentes que imposibilitan que los estudiantes cumplan con lo que se les solicita y diseñar acciones para atenuar su papel.

Sobre retroalimentar: Proporcionar retroalimentación que trascienda valores dicotómicos —como correcto o incorrecto—, o morales —bien o mal— y en su lugar que guarde correspondencia con el criterio de ajuste impuesto, que haga contacto con el desempeño del alumno y que reconozca los tipos funcionales en su contenido (Arroyo, Solórzano, Morales, Canales & Carpio, 2013).

Sobre la variación morfológica: Solicitar a los estudiantes que resuelvan de otras formas posibles las situaciones didác-

ticas problemáticas que se les presentan. Lo anterior requiere que el docente trabaje en el diseño de las secuencias de criterios y habilidades más adecuadas para la conformación de los perfiles profesionales que el plan curricular señala.

Sobre la variación funcional: Una vez que ha tenido lugar la satisfacción de un criterio de diversas formas, se puede proceder a variar el tipo de criterios imponiendo otros diferentes y de mayor complejidad, con los que se pretende también que su satisfacción se amplíe en formas de hacerlo (Morales, Cruz, León, Silva, Arroyo & Carpio, 2010).

Sobre la transferencia: Auspiciar que los estudiantes identifiquen las situaciones en las que lo aprendido en cada una de las interacciones didácticas, pueden tener lugar como transferencia pertinente. Con esto se pretende que los estudiantes puedan estimar lo que han aprendido, lo que pueden aprender y lo que no se ha aprendido.

Sobre la auto-regulación: Promover en los estudiantes el tránsito de la identificación a la elaboración de criterios. Con esto se busca auspiciar un cambio: que la regulación del desempeño estudiantil por parte del docente se oriente a la auto-regulación, en la que el estudiante pasa de ajustar su desempeño a las demandas de otros, a ajustarlo a los criterios que se auto-impone. La relevancia educativa de lo anterior, tiene que ver fundamentalmente en que esto es la base del auto-didactismo (Morales et al., 2005).

Sobre la auto-evaluación: Proporcionar a los estudiantes en todo momento como elementos guía del trabajo académico preguntas sobre el qué se va a aprender, cómo se va a aprender, dónde, de qué manera y cómo determinar que se aprendió. Las respuestas a estas preguntas como ejercicio cotidiano proporcionarán una idea clara al propio estudiante de cuánto ha avanzado, en qué dirección, en qué ha fallado e incluso la posibilidad de que sea él quien determine las formas adecuadas de retroalimentar su propio desempeño.

Con esta serie de lineamientos se pueden conformar competencias de estudio como lo pueden ser las lectoras, en las

que se es necesario el establecimiento de habilidades —leer un texto específico, con un objetivo específico, de una forma específica— como condición necesaria para promover una tendencia a leer diferentes textos cumpliendo diferentes criterios de complejidad funcional —repitiendo lo que aparece en el texto, planteamiento de situaciones diferentes hasta relación entre ese texto y otros textos—.

Comentarios finales

El desarrollo de competencias de estudio requiere que el trabajo docente inicie con la formación de hábitos en los estudiantes, para posteriormente orientarlo al desarrollo de habilidades variadas y con ello posibilitar la configuración de dichas competencias. En esta labor es fundamental que las interacciones de los docentes y estudiantes se ejerciten en diferentes niveles de complejidad funcional. Planear con criterios funcionales la vida académica puede ser útil para configurar competencias en los estudiantes universitarios, para ello es menester evitar que el trabajo docente sea repetitivo, en su lugar se requerirá la imposición de diferentes criterios funcionales que determinarán diferentes interacciones, desempeños, medios, modalidades, secuencias y tipos de retroalimentación (Morales et al., 2013). Con estas recomendaciones se espera contribuir a una formación estudiantil más autónoma e independiente, la cual puede colocar a la institución escolar como opción formativa vigente y al docente en su justo papel, ni en vías de extinción ni con un rol menor, antes bien, como un actor que tiene mucho que hacer y decir en la vida educativa actual.

Referencias bibliográficas

- Arroyo, R., Morales, G., Silva, H., Camacho, I., Canales, C. & Carpio, C. (2008). Análisis funcional del conocimiento previo: sus efectos sobre el ajuste lector. *Acta Colombiana de Psicología*, 2(11), 55-64.
- Arroyo, R., Solórzano, A., Morales, G., Canales, C. & Carpio, C. (2013). Efectos funcionales de la retroalimentación en la lectura. *Revista del CNEIP*, 18(2), 293-305.
- Barrón, C. (2009). Docencia universitaria y competencias didácticas. *Perfiles educativos*, 31(125), 76-87.
- Carpio, C. (1994). Comportamiento animal y teoría de la conducta. En Hayes, L., Ribes, E. y López, F., *Contribuciones en honor a J. R. Kantor*. (pp. 45-68). México: Universidad de Guadalajara.
- Carpio, C. & Irigoyen, J. (2005). *Psicología y educación aportaciones desde la teoría de la conducta*. México: UNAM Iztacala.
- Carpio, C., Canales, C., Morales, G., Arroyo, R. & Silva, H. (2007). Inteligencia, creatividad y desarrollo psicológico. *Acta Colombiana de Psicología*, 10(2), 41-50.
- Fernández, C. (1999). *Aprender a estudiar: cómo resolver las dificultades de estudio*. Madrid: Pirámide.
- León, A., Morales, G., Silva, H. & Carpio, C. (2011). Análisis y evaluación del Comportamiento docente en el nivel educativo superior. En V. Pacheco y C. Carpio (Eds.) *Análisis del comportamiento. Observación y métricas* (pp. 83-103) México: UNAM - FESI.
- Morales, G., Cruz, N., León, A., Silva, H., Arroyo, R. & Carpio, C. (2010). Morfología y función en el análisis empírico del ajuste lector. *Suma Psicológica*, 17(1), 35-45.
- Morales, G., Canales, C., Arroyo, R., Pichardo, A., Silva, H. & Carpio, C. (2005). Efectos del entrenamiento en la identificación de criterios de ajuste lector en estudiantes universitarios. *Revista del CNEIP*, 10 (2), 239 - 252.
- Morales, G., Alemán, M., Canales, C., Arroyo, R. & Carpio, C.

- (2013). Las modalidades de las interacciones didácticas: entre los disensos esperados y las precisiones necesarias. *Conductual*, 1(2), 73-89.
- Morales, G., Cruz, N., Hernández, M., Canales, C., Silva, H., Arroyo, R. & Carpio, C. (2013). Contenido teórico del texto y formación de habilidades lectoras en estudiantes de psicología. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(56), 91-111.
- OCDE. (2005). *The definition and selection of key competences: Executive Summary*.
- Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- UNESCO. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional de Educación para el Siglo XXI. Informe Delors*. Madrid: Santillana.
- Zechas, A., Silva, C., Januário, C., Malafaya, C. & Portugal, I. (2001). *Enseñar a estudiar. Aprender a estudiar*. Madrid: Narcea.

CAPÍTULO 10

La Experiencia de Aprendizaje Mediado: Pistas para la Modificabilidad Cognitiva¹

*Silvia López de Maturana Luna*²
Universidad de La Serena

Si el estudiar no fuese para nosotros casi siempre una carga, si leer no fuese una obligación amarga que hay que cumplir, si por el contrario, estudiar y leer fuesen fuente de alegría y placer, de la que surge también el conocimiento indispensable con el cual nos movemos mejor en el mundo, tendríamos índices que revelarían una mejor calidad en nuestra educación (Freire, 1993/2002).

Reconsiderar nuestra profesionalidad docente desde la *praxis* educacional, nos obliga a pensar cómo hemos transitado por el territorio educativo, razón por la cual se vuelven relevantes las preguntas sobre *qué* y *cómo* aprenden los seres humanos, *qué* y *cómo* les enseñamos, *qué* prioridades sesgan nuestra enseñanza, y *qué* les es conveniente de aquello que les enseñamos. Eso sucede porque la educación siempre genera vínculos y distintos criterios para entender el mundo, sin embargo, la mirada fragmentaria de gran parte de la cultura escolar, ha reducido los procesos educativos a lo superficial y concreto. Eso dificulta la relación fluida y creativa con las experien-

1 Este artículo forma parte de dos capítulos del libro de la misma autora: Experiencia de Aprendizaje Mediado y Modificabilidad Cognitiva, en *Maestros en el Territorio* (López de Maturana, 2010). La Serena: Editorial Universidad de La Serena.

2 Doctora en Educación. Académica de Departamento de Educación, Universidad de La Serena, Chile. Correspondencia dirigirla a: silviauml@gmail.com

cias cotidianas, que son las que dan sentido a los aprendizajes en la escuela.

Transitar por el territorio educativo implica creer, comprender y valorar que todos los alumnos están en condiciones de aprender y no sólo aquellos que aparentemente lo demuestran con su comportamiento escolar. Se trata, por lo tanto, de creer que nuestro rol docente tiene por misión buscar las mejores maneras para que eso suceda. Ser profesores implica relacionarnos afectivamente con los alumnos, guiarles y facilitarles la selección y organización de estímulos para que adquieran nuevos patrones de conducta que favorezcan la obtención, elaboración y comunicación de la información y encantarlos con el gusto por aprender.

La formación de las nuevas generaciones que nos compete como docentes se relaciona intensamente, a mi modo de ver, con el desarrollo de la capacidad de comprensión y con la formación de nuevas identidades como nuevos modos de pensar. Lamentablemente, para ello no podemos, sólo y exclusivamente, acudir ni a nuestra experiencia pasada, ni a la experiencia de nuestros antepasados. *“La educación, por tanto, se relaciona más que nunca con el desarrollo de una mente que aprende”* (Gimeno, 2006, p. 96).

La Experiencia de Aprendizaje Mediado (EAM)

Esa es la finalidad de la empresa educativa: que aquel que llega al mundo sea acompañado al mundo y entre en conocimiento del mundo, que sea introducido en ese conocimiento por quienes le han precedido, que sea introducido y no moldeado, ayudado y no fabricado (Meirieu, 2001).

La EAM es una herramienta universal que se aplica en una diversidad de culturas y su propósito es que los alumnos aprendan a aprender. Crea orientaciones y modos de operatividad, ya que al conocer el poder de la interacción cualitativa, se puede saber lo que quiere o necesita un alumno y aplicar estrategias de interacción específicas y pertinentes. En la escuela, la EAM define la calidad de la interrelación entre el alumno y su ambiente de acuerdo a la acción ejercida por el profesor que media el estímulo y que provoca al alumno para que sea parte activa en el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Ese modo de interrelación se diferencia cualitativamente de aquel en que la interrelación con el medio no pasa de ser la simple exposición directa al estímulo (Feuerstein, 1991). Por lo tanto, entendemos a la EAM como aquella intervención experimentada, intencionada y activa del profesor que se *interpone* entre los estímulos y los alumnos para guiarlos en el aprendizaje; y es una guía para el profesorado que favorece la actualización de las capacidades de los alumnos en relación a las experiencias que tiene con su entorno inmediato.

El desarrollo de la estructura cognitiva de un ser humano se concibe como el producto de dos modalidades de interacción entre el organismo y su medio. La primera, considera que la exposición directa del organismo al estímulo produce cambios en el sujeto, pero carentes de intencionalidad, trascendencia y significado, las tres características más relevantes de la mediación. La segunda, considera la transformación del estímulo a través de la EAM orientada por un mediador que selecciona, tamiza y organiza los estímulos cuando el organismo tiene dificultad para hacerlo por sí solo, como es el caso de muchos alumnos con dificultades para aprender. En consecuen-

cia, los estímulos se filtran, reordenan y reestructuran.

A través del proceso de mediación, la estructura cognitiva del sujeto mediado cambia al adquirir nuevos patrones de conducta y aprendizaje que comienzan a ser parte importante para la modificación interna, de tal forma que puede dar significado a la actividad que realiza, trascender a la necesidad inmediata y anticipar respuestas en otras situaciones nuevas y complejas. En caso contrario, cuando existe la EAM inadecuada, las funciones cognitivas no sólo se desarrollan pobremente, sino que tienen un uso deficiente, lo que refuerza la idea generalizada entre los profesores de la incapacidad del alumno para aprender.

Según Feuerstein (1991), las deficiencias pueden afectar la obtención y comunicación de la información —deficiencias periféricas—, la elaboración de la información —deficiencia central— así como reflejar deficiencias actitudinales y motivacionales como la pérdida de necesidades internas para aprender. La EAM es un ingrediente determinante del desarrollo cognitivo diferencial porque sus efectos introducen en el organismo una gran variedad de estrategias y procesos para su óptimo desarrollo, cuyo último objetivo es la autonomía para utilizar lo aprendido.

Características de la mediación

Todo proceso de mediación posee características que favorecen la interrelación del mediador con los sujetos mediados (Feuerstein, 1991; Martínez, 1991; Prieto, 1989) dentro de las cuáles las tres primeras son universales y fundamentales:

Intencionalidad y Reciprocidad: Refleja una in-

tención explícita por enseñar *algo* y la reciprocidad demuestra la actitud de la persona mediada hacia la interacción en curso.

Significado: Proceso dinámico de dar sentido a una actividad dada, incluyendo expresiones de satisfacción o admiración frente a un logro exitoso o a un nuevo descubrimiento.

Trascendencia: Excede las necesidades inmediatas de una situación dada, donde la transmisión o enseñanza de una solución a un determinado problema puede aplicarse a otras situaciones y anticipar sus resultados.

Sentimiento de ser competente: Involucra un sentimiento de autoestima positiva y deseos de aprender, sentirse capaz y seguro de sus potencialidades aún cuando la tarea presente dificultades.

Regulación y control de la conducta: Conocimiento de sí mismo para saber de qué se es capaz, cuáles son las propias limitaciones y/o potencialidades para poder autoevaluarse y realizar su propio control.

Conducta compartida: Interacción de respeto mutuo y complicidad para compartir experiencias comunes. Hace posible sentimientos de afecto donde se trabaja colaborativamente para resolver problemas y obtener logros.

Individualización y diferenciación psicológica: Toma en cuenta las diferencias individuales para aplicar estrategias de aprendizaje pertinentes, razón por la cual presupone educar para la diversidad más que para la uniformidad.

Búsqueda, planificación y logro de los objetivos de la conducta: Aspiraciones del sujeto mediado y modo de acceder a ellas, discriminando entre metas reales e ideales.

Búsqueda de lo nuevo y lo complejo: Estimulación constante para innovar e intentar nuevos caminos aún cuando resulten dificultosos, aumentando en cada paso el nivel de complejidad.

Conciencia de cambio: Darse cuenta que el desarrollo es posible más allá de las categorías en las cuales se ha o lo han encasillado.

Elección de una alternativa optimista: Percepción optimista ante las dificultades y la posibilidad de dar otra oportunidad para evitar el bloqueo, la negación y la resignación pasiva frente al fracaso.

Sentimiento de pertenencia: Sentido de la relación que una persona establece con su grupo de origen o con el que se está insertando; identidad y compromiso con su cultura, valores, principios, costumbres.

En la escuela, si no hay *intencionalidad*, el aprendizaje es lineal, por lo tanto, no hay *reciprocidad* por parte del alumno, quien sólo reacciona obligadamente para cumplir con una regla impuesta y no por la satisfacción de aprender. Si no hay *significado*, los aprendizajes carecen de sentido, son inocuos, no producen ningún efecto en los alumnos. No despiertan la curiosidad, ni incentivan la motivación de logro. Si no hay *trascendencia*, de nada le sirven al alumno los 12 o más años en la escuela, que *pasan* y no alteran su nivel de razonamiento. Ha tenido más experiencias, pero no se puede decir que las haya comprendido ni, menos, aplicado.

De acuerdo a lo precedente, la EAM podría aportar con elementos de apoyo para que los profesores busquen estrategias alternativas a las tradicionales en beneficio del aprendizaje de todos los alumnos. Para eso, se requiere intervenir en toda la ecología del alumno para

generar cambios, es decir, se necesita de los padres, los profesores, los compañeros, los terapeutas, la familia y el barrio.

Modificabilidad Cognitiva (MC)

No necesitamos preguntarnos si los alumnos pueden o no aprender, sino cómo es necesario enseñarles de modo tal, que la enseñanza active su potencial de aprendizaje disponible y favorezca su modificabilidad cognoscitiva estructural (Feuerstein, 1991).

La MC es un cambio estructural en los patrones de desarrollo cognitivo que determina el curso del desarrollo individual. Es inherente al propio organismo e independiente de la serie de cambios maduracionales, específicos y reactivos ante determinados estímulos que el desarrollo humano sufre en el curso de la vida. Representa el carácter autoplástico e inestable del ser humano y considera al organismo susceptible de modificarse en cualquier período de su vida, no limitado a períodos específicos del desarrollo. Por lo tanto, no tiene que ver con la evolución biológica y no es predecible; es un fenómeno que corresponde a la propensión natural del ser humano a adaptarse —no a someterse— y a re-crear su realidad. Algunas de sus características son la fuerte relación parte todo, la propensión a incorporar el cambio, y la naturaleza autopropetuable y autoreguladora del comportamiento (Feuerstein, 1988; 1991).

El concepto de modificabilidad en el ámbito cognitivo, tiene una connotación más profunda que la de un simple cambio, porque es interna y altera el curso de desarrollo cognitivo del propio organismo, sus habilidades, capacidades, rasgos de personalidad, competencias,

etc., mientras que los cambios, generalmente se limitan a metas a corto plazo, son externos, más específicos y localizados, con bajo nivel de permanencia en el tiempo y débil resistencia a los impactos del medio.

Las personas frecuentemente experimentan cambios, pero éstos a menudo dejan huellas mínimas sobre sus funciones más altas porque ellos no logran ser una parte integrada de su personalidad y su estructura cognitiva” (Feuerstein, 1988, p.7).

Los seres humanos cambiamos constantemente de acuerdo a nuestras interacciones con el medio. Los cambios pueden ser menores, producto de las reacciones ante estímulos rutinarios, por lo que no entorpecen; o mayores, que alteran lo conocido, desequilibran el pensamiento y obligan a reestructurarlo y a equilibrarlo. Es un fenómeno humano que, a través del impacto de condiciones externas como la Experiencia de Aprendizaje Mediado —EAM— o las necesidades determinadas por una situación particular, provocan en los sujetos conductas que previamente no existían en sus repertorios.

El concepto de modificabilidad y plasticidad del ser humano cada vez es más aceptado por el profesorado en la medida que reconocen que son los comportamientos los que regulan el cerebro y la cultura la que define los modos de pensar (Bruner, 2001; Feuerstein, 1991). Sería un grave error creer que el cerebro es quién regula la relación del sujeto con el medio, ya que de ser así, se predeterminarían los comportamientos sin dar posibilidad de modificabilidad: “*así naciste, así te quedarás*”.

Gracias a la MC se nos abren posibilidades para desarrollar las funciones cognitivas deficientes personales y la de nuestros alumnos, sobre todo si consideramos que la deficiencia es un *estado* y no una *característica*. Si

es un estado, es modificable; si es una característica no la puedo cambiar. Por lo tanto, si el cerebro se desarrolla gracias a la interacción mediacional social, la índole de la interacción determinará los estados. En virtud de lo anterior, compartimos con Feuerstein que ser inteligente es un derecho fundamental del ser humano, quién tiene la facultad de modificarse a si mismo gracias a su interacción con el medio (Feuerstein, 1988).

Este planteamiento concuerda con el sostenido por De Bono (1994), para quién la inteligencia es un potencial y el pensamiento la destreza operativa con la que ese potencial se utiliza sobre la experiencia. El mismo autor agrega que la inteligencia y el pensamiento son dos constructos diferentes que no se pueden comparar, ya que si fueran lo mismo no habría para qué enseñar destrezas de pensamiento a los “muy inteligentes” puesto que automáticamente serían buenos pensadores, y se perdería el tiempo enseñando a pensar a los “poco inteligentes” ya que nunca lo serían. Evidentemente que debemos comenzar por la modificabilidad del profesor, pues si no es así, será muy difícil que comprenda el por qué de la necesidad del cambio educativo.

Referencias bibliográficas

- Bruner, J. (2001). *El proceso mental en el aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- De Bono, E. (1994). *El pensamiento lateral*. Buenos Aires: Paidós.
- Feuerstein, R. (1988). *Instrumental Enrichment*. Baltimore: University Park Press.
- Feuerstein, R. (1991). *Mediated Learning Experience (MLE)*.

- Theoretical, Psychosocial and Learning Implications*. London: Freund Publishing House ltd.
- Freire, P. (1993/2002). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI.
- Gimeno, J. (2006). *La reforma necesaria: Entre la política educativa y la práctica escolar*. Madrid: Morata.
- López de Maturana, S. (2010). *Maestros en el Territorio*. La Serena: Edit. Universidad de La Serena.
- Martínez, J. (1991). *Metodología de la Mediación en el P.E.I.* Madrid: Bruño.
- Meirieu, P. (2001). *Frankenstein educador*. Barcelona, Laertes.
- Prieto, M. (1989). *Modificabilidad Cognitiva y P.E.I.* Madrid: Bruño.

CAPÍTULO 11

La Zona de Desarrollo Próximo: Un camino hacia el aprendizaje y la inclusión

*Patricia Morales*¹

Universidad Católica del Maule

Establecer relaciones es el desafío que este artículo pretende abordar, haciendo un análisis entre conceptos que tradicionalmente han existido por separado, ya sea por falta de investigación, como por enfoques sesgados acerca del potencial humano. Así, en primer lugar se abordará el concepto de Zona de Desarrollo Próximo —ZDP— en su relación con el proceso de aprendizaje, desde el enfoque de estándares de calidad. Luego se hará un análisis del concepto de inclusión, considerando tanto sus raíces y sus alcances en el contexto de las exigencias actuales del sistema educativo.

A continuación, y ligado a las ideas de inclusión educativa, se revisarán conceptualmente algunas nociones acerca de las necesidades educativas especiales —NEE— en términos generales y de manera específica las dificultades de aprendizaje, que constituyen el diagnóstico de un número importante de niños y niñas que asisten a nuestras escuelas y quienes en última instancia, inspiran este artículo. Conceptos como la inclusión han puesto de relieve la importancia del desarrollo de estrategias metodológicas que aseguren un aprendizaje de calidad, ya no tan solo para algunos estudiantes sino para todos, incluyendo los niños con necesidades educativas especiales. En este sentido el concepto y estudio de la Zona de Desarrollo Próximo implica tanto conocer acerca del desarrollo humano

¹ Magíster en Educación, mención en currículum y administración. Académica Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias de la Salud. Universidad Católica del Maule, Talca, Chile. Correspondencia dirigida a: pmorales@ucm.cl

en su sentido más amplio, como en un sentido específico, mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otra parte, la importancia y necesidad de una enseñanza oportuna, de calidad y efectiva, hacen relevante los aportes del estudio y los conceptos de la ZDP, los que pueden representar una oportunidad para la atención de las dificultades de aprendizaje tanto de forma colectiva, como individual. Esta es en definitiva la conexión más relevante, dado el impacto que tiene el desarrollo cognitivo en niños que presentan alguna dificultad.

La Zona de Desarrollo Próximo y el aprendizaje

La esencia del concepto de ZDP refleja el valor que Vygotski le otorga al lenguaje, las relaciones sociales, la historia compartida, entre otros elementos fundamentales para el aprendizaje. Estos planteamientos están basados en términos generales en el constructivismo y en términos específicos con el enriquecimiento de los ambientes de aprendizaje, que permiten en definitiva mejorar los niveles de desarrollo cognitivo de los niños y adolescentes (Feuerstein, 1983).

Los elementos fundamentales de aprendizaje y la esencia del postulado de la ZDP sustentados por Vygotski, permiten analizar las tareas claves a las que hay que prestar gran atención en la actualidad y que coinciden con las exigencias de la cultura del conocimiento y el aumento extraordinario de la tecnología a través de la consolidación de redes de interacción, que hace más urgente impulsar el aprendizaje entre los que comparten historia y cultura (Morales, 2012).

Independientemente de las múltiples definiciones del concepto de aprendizaje que se hayan descrito, en este caso se hace referencia a la que fundamenta la esencia de este manuscrito, la perspectiva vygotskiana, desde donde la noción de aprendizaje se entiende como el “impacto” cognitivo que moviliza procesos psicológicos superiores a partir de la participación del sujeto en actividades sociales (Baquero, 1996).

El concepto de aprendizaje que deriva de esta propuesta, representa el proceso de enseñanza-aprendizaje, porque en este acto hay implícita una relación social entre el que enseña y el que aprende. Este proceso de interrelaciones permite la internalización progresiva de los instrumentos mediadores a través de procesos psicológicos superiores que van de lo externo a lo interno, es decir de las interacciones sociales a las acciones psicológicas internas (Kohl de Oliveira, 1996).

En esta definición se aprecia la relevancia de las relaciones sociales a través de instrumentos tales como el lenguaje, por lo que se hace necesario replantear lo que hay que hacer en materia de intervención y atención a los menores, lo que implica que se atiendan las metas y los objetivos propuestos en la caracterización personalizada del escolar, de la familia, la escuela y la comunidad, desde las edades más tempranas a partir de los objetivos propuestos en el sistema educativo.

Inclusión: puerta hacia la calidad

La educación en la actualidad tiene el desafío de responder a las necesidades de todos los estudiantes, independiente de sus características de aprendizaje, en este sentido la inclusión implica poner en práctica el derecho a la educación, lo que significa desarrollar propuestas didácticas que impulsen la participación de todos los alumnos (Arnáiz, 2003). Esta es una nueva perspectiva que representa la atención a la diversidad, sin segregación. Haciendo una revisión del concepto, la necesidad de atender a todos los estudiantes, ha pasado de la idea de integrar a incluir, esto definido como una cuestión de derechos humanos y equidad, siendo en síntesis la diversidad un valor educativo.

Es así como Booth, (1998a, en Arnáiz, 2003) plantea que la noción de inclusión comprende dos conceptos básicos: comunidad y participación. En este sentido, se hace relevante apoyar las cualidades y necesidades de todos y cada uno de los estudiantes, de manera de asegurarles el éxito. Implica

atender a la heterogeneidad del grupo y planificar de acuerdo a ello. En estas reflexiones la inclusión como educación para todos, es un modelo sustentado por la UNESCO, reconocido desde 1994 con la Declaración de Salamanca, que da paso a la defensa explícita de la igualdad de oportunidades enmarcada en los derechos humanos de los niños (Arnáiz, 2003).

En este marco, la inclusión se fundamenta en principios y valores que la sustentan, ampliando la mirada educativa, tanto en la atención a los estudiantes en su totalidad, como en las prácticas de enseñanza de calidad, incorporando además a la familia como participantes activos en el proceso educativo de sus hijos. Uno de estos principios es la *educación basada en resultados*, desde la perspectiva de asegurar el éxito a todos a quienes se dirige, es decir, una enseñanza donde los profesores sean flexibles y “proporcionen experiencias educativas centradas en una gran variedad de formas que permitan diversificar las tareas” (Arnáiz, 2003, p.161).

Otro principio relevante de la educación inclusiva, es el *aprendizaje constructivista*, visto como la creación de significados, donde el que aprende establece conexiones entre el nuevo conocimiento y el que ya posee para construir su propio saber. Desde esta perspectiva el conocimiento deja de ser cuantificable, ya que implica procesos de interpretación subjetiva que surgen desde las comunidades y a través de intercambios comunicativos, en contextos educacionales. La visión constructivista del aprendizaje amplía la mirada del déficit que ha imperado en el sistema educativo, considerando a algunos niños incapaces de aprender (Arnáiz, 2003). La concepción constructivista plantea “que todos estamos aprendiendo siempre, y que no se puede parar el proceso” (Coll et al, 1995, en Arnáiz, 2003, p. 163).

Las Necesidades Educativas Especiales: una mirada desde la diversidad

No solamente resulta necesario analizar el aprendizaje y su incidencia en el desarrollo, sino que se hace necesario

ampliar la mirada, dado que en ocasiones o en casos específicos, este proceso se ve afectado y no transcurre de la manera más adecuada. Por lo que se abordarán algunas nociones existentes a la base del concepto de NEE.

Una de las primeras consideraciones que saltan a la vista es la naturaleza heterogénea de la población que integra el sistema educativo, en un sentido amplio, y más específicamente cuando se hace referencia a niños con NEE, es necesario reconocer al mismo tiempo, que dentro de esta categoría diagnóstica también se incluyen individuos con características distintas o diversas.

Lo anterior requiere hacer un análisis del concepto de diversidad, dado que éste representa una de las características esenciales del ser humano —el ser únicos e irrepetibles— en este sentido, ser diferentes no puede convertirse en un factor de desigualdad. La diversidad debiera entenderse como el “fruto de combinaciones peculiares complejas de las condiciones internas y externas que confluyen en cada persona” (Mir, 1997, en Arnáiz, 2003, p. 146). En este marco, la diversidad constituye el conjunto de características que hacen a las personas diferentes sobre la base de factores físicos, genéticos, culturales y personales. La expresión de estas diferencias en contextos educativos implica aceptar la diversidad en relación a capacidades, estilos, ritmos, motivaciones y valores culturales de todos los que participan en entornos educativos (Arnáiz, 2003).

Es necesario entonces, derribar la relación hasta ahora expresada, de que solo los niños con problemas de aprendizaje son diferentes y por lo tanto requieren un tratamiento especial. Sino más bien, que todos los niños son diferentes, por tanto tienen necesidades distintas, que requieren respuestas y oportunidades diversas. En palabras de Patterson (1995), “la diversidad es una forma de vida, una manera de vivir juntos, basada en la creencia de que cada individuo es valorado y pertenece al grupo” (en Arnáiz, 2003, p. 151).

Lo anterior implica un cambio en la forma de entender la escuela, ya no tan solo desde asegurar el respeto a los

derechos de los niños con alguna dificultad, propiciando el ingreso de éstos a la educación, sino, y más aún, que la escuela se convierta en una “estrategia esencial para garantizar que una amplia gama de grupos tenga acceso a cualquier forma de escolaridad” (Dyson, 2001, en Arnáiz, 2003, pp. 153).

No obstante, las actuales nociones de diversidad, el concepto de NEE surge en el sistema educativo en los años 60', y gracias a una serie de reflexiones y el desarrollo teórico de la psicología cognitiva, el término deriva en los años 90' hacia una conceptualización de las necesidades orientada hacia el sistema educativo y curricular. Lo anterior incorpora una nueva concepción en las prácticas educativas hasta ese entonces aplicadas. Se puntualiza que un niño(a) con NEE, es aquel que presenta algún problema de aprendizaje y por tanto “demanda atención más específica y mayores recursos educativos de los necesarios, para lograr los mismos aprendizajes de sus compañeros de edad y nivel” (Sanhueza, 2003, p.19).

No obstante lo anterior, el último estudio respecto de la política de integración en Chile, muestra que el trabajo de los niños con NEE está “mucho mas asociado al modelo de integración donde los diagnósticos y características personales son más relevantes que el contexto y los estudiantes diagnosticados pueden estar en aula regular con apoyos específicos” (Fundación Chile, 2013, p. 63).

Dificultades de Aprendizaje: desde la perspectiva de los procesos cognitivos involucrados

Las actuales orientaciones teóricas respecto del término de Dificultades de Aprendizaje desde una perspectiva histórica se han enmarcado en tres grandes bloques, primero, las que ponen énfasis en la tarea de aprendizaje, en segundo lugar las que se centran en factores neuropsicológicos y en tercer lugar las que se basan en el enfoque cognitivo. Esta última nueva tendencia fundamentada en la teoría del Procesamiento de la Información, plantea que el aprendizaje y la resolución de

problemas es un proceso que implica la toma de conciencia y el control de los propios procesos cognitivos, lo que se conoce con el término de metacognición (Aguilera, 2004). Desde esta perspectiva, la explicación de las dificultades de aprendizaje serían “debidas a la problemática del sujeto en el procesamiento de la información y en la carencia o poco desarrollo de su capacidad metacognitiva” (Aguilera, 2004, p. 37).

En este mismo sentido, se propone para la intervención de las dificultades un proceso basado en la mediación cognitiva, que permita a los niños participar activamente del proceso de aprendizaje, entregándoles herramientas para generar y aplicar estrategias y autoinstrucciones (Suarez, 1995, en Aguilera, 2004).

Por otra parte, independientemente de todas las definiciones existentes que se han manejado, actualmente existe mayor consenso, entendiendo que “las dificultades de aprendizaje representan un término genérico, que se refiere a un grupo heterogéneo de alteraciones que se manifiestan en dificultades importantes en la adquisición y utilización del lenguaje, la lectura, la escritura, razonamiento o habilidades matemáticas” (Miranda, 1986, en Aguilera, 2004, p. 31).

Este concepto, según lo considerado por diferentes bibliografías de corte psicopedagógico, es un término que hace referencia y subraya el “saber hacer”, o más bien, poder hacer una determinada tarea; puntualizando que, independientemente de que el alumno pueda o no realizar un ejercicio, o una tarea, domina acciones, entre otras habilidades, lo cual posibilita que aprenda de forma cada vez más racional y adecuada, apoyado en lo que ya ha interiorizado, es decir, en su experiencia anterior (Milicic, Mena, López & Justiniano, 2008).

Desde esta perspectiva, para alcanzar el objetivo de “saber hacer” el estudiante requiere analizar diferentes instrumentos que actúan como mediadores en el plano interno y externo, destacándose en este sentido las herramientas y los signos, los que dan la posibilidad que el aprendizaje sea mucho más efectivo y duradero (Vygotski, 1996).

La Zona de Desarrollo Próximo: un camino para aprender

Todos los estudios referidos al uso de mediadores en el proceso de aprendizaje lo subrayan como un aspecto importante para el desarrollo del conocimiento, cuestión que está sustentada por lo planteado por Vygotski como una de las ideas que más se ha acercado al campo de la educación en la profundización de la ZDP.

Esta teoría plantea que el aprendizaje bien dirigido y orientado debe satisfacer las necesidades del individuo en la solución de una tarea, para que luego él pueda trasladar esta experiencia a la solución de diferentes tareas o problemas, lo que hace pensar en principio, que el menor ha adquirido la habilidad para la instrumentación adecuada de una operación, de un conocimiento y la capacidad transferirlo a la solución de actividades y tareas con las que debe operar sin importarle, en muchos casos, las condiciones y los materiales que se le presentan ante sí, es decir, se pone en práctica la exteriorización de lo interiorizado (Vygotski, 1996).

Los postulados de Vygotski acerca de la ZDP aparecen alrededor del año 1934, cuestión en la que se ha profundizado hasta la actualidad a través de varios estudios de su magistral obra científica en diferentes países. Es preciso reiterar lo que han abordado algunos científicos como Koffka, Piaget y otros, quienes destacan que el aprendizaje no puede ni debe reducirse en el individuo a la formación de actitudes, sino algo más profundo y acabado: la transferencia de los principios generales descubiertos para resolver una tarea o serie de tareas distintas (Martínez, Brunet & Farrés, 1991).

De esta forma, se plantea que el aprendizaje en un sujeto no está limitado a la adquisición de determinadas destrezas y hábitos en un momento dado, pues no existe una relación de identidad entre el aprendizaje y el desarrollo, sino que esta relación es mucho más amplia, dialéctica y compleja (Tryphon & Vonèche, 2000).

Por otra parte, el concepto de ZDP no solo implica que el aprendizaje sea cada vez más amplio y positivo si no que a su vez permite la potenciación a través de la modificación estructural cognitiva en el individuo, que Feuerstein define como “el resultado de la interacción humana, que nos distingue como especie, lo que finalmente determina la autoplaticidad y es esta interacción la que está en el corazón de la modificabilidad cognitiva” (Feuerstein, 1983, en Morales, 2013).

Es importante destacar que la teoría de la modificabilidad cognitiva planteada por Feuerstein (1983) surge a partir de su trabajo con personas de bajo rendimiento y con dificultades serias, que sin embargo logran modificarse mediante procesos cognitivos para adaptarse a las exigencias del entorno. Para Feuerstein esto demuestra que la modificabilidad cognitiva es posible.

El sujeto internaliza la ayuda que en otras ocasiones ha recibido de los demás y las utiliza para resolver situaciones similares futuras, es decir, el niño en principio resuelve una tarea con la ayuda de otros antes de que pueda realizarla adecuada e independientemente. Si en definitiva se presta atención a las acciones que un alumno es capaz de realizar, guiado por un adulto y luego lo hace sólo, es posible considerarlo como un proceso que va en beneficio directo de su aprendizaje.

En tal sentido, Vygotski afirma que lo que está en la ZDP en un estadio, se hace realidad y pasa al nivel de desarrollo actual en el siguiente estadio, es decir, que lo que el niño puede hacer hoy en colaboración con la ayuda de otras personas, mañana podrá hacerlo en forma autónoma (Morales, 2012). Aquí se evidencia lo importante de la interrelación de la ZDP con el aprendizaje para disminuir dificultades, y aún cuando se den éstas, brindar estrategias de solución más acertadas que permitan atenuar las dificultades y lograr así en cualquier contexto donde se encuentre el escolar, una educación exitosa. Es decir, considerar el proceso de la ZDP como una alternativa para el aprendizaje de los niños con dificultades. Esto en suma, es además una alternativa para avanzar

hacia una escuela verdaderamente inclusiva (Arnáiz, 2003; Aguilera, 2004; Sanhueza, 2003).

Las ideas de Vygotski ponen de manifiesto que la enseñanza efectiva debe apuntar a ese nivel próximo y que las interacciones sociales dentro de la ZDP deben organizarse de modo que sostengan la actividad del niño hasta que éste sea capaz de realizarla por sí solo y sin ayuda, lo que él llama, internalización. Respecto a esto último, afirmaba que la enseñanza dirigida a ejercitar tareas cuya realización está ya a un nivel maduro es inútil, al igual que lo es plantear actividades cuyo contenido se sale de la ZDP. El desafío, plantea, estaría en situar el objetivo de la instrucción dentro de la zona potencial y entregar el apoyo contextual necesario para que el niño pueda llegar a realizar adecuadamente las tareas que se pretende, primero con ayuda y luego por sí solo (Assael, 2000; Feuerstein et al., 1997; Morales, 2003).

En síntesis, el aprendizaje y el desarrollo se interrelacionan y esta interrelación comienza desde edades muy tempranas, las que constituyen la base para su desarrollo futuro y se materializa en la forma en que el niño va asimilando los conocimientos y enriqueciéndolos cada vez más con su ingreso a la escuela. De ahí que, resulta imprescindible que los profesores conozcan dicha interrelación y que la hagan suya en sus prácticas pedagógicas, facilitando experiencias con otros niños en la resolución de problemas en contextos educativos, desarrollando habilidades cognitivas a la base de las interrelaciones (Martínez, et al, 1991; Tébar, 2008). Objetivo que sin duda debe ser primordial para la educación y más aún en la atención a todo aquel que presente una NEE.

En resumen, es importante considerar que aquello que el niño asimiló con ayuda, puede incorporarlo a la realización de otras actividades de forma independiente —a nivel cognitivo— logrando así una consolidación adecuada en la estructuración de sus funciones psíquicas superiores y por consiguiente del aprendizaje de calidad al que se aspira en el sistema educativo.

A partir de esto entonces es posible afirmar que la enseñanza y el desarrollo en la escuela, se potencian entre sí, como lo hacen la ZDP y el desarrollo actual. En la infancia es correcto sólo aquella enseñanza que se adelanta al desarrollo y lo conduce tras de sí (Baquero, 1996; López de Maturana, 2010).

A modo de conclusión, los elementos analizados hasta acá desde un enfoque inclusivo, permitirían modificar las prácticas educativas en la atención a niños con NEE, asumiendo el trabajo de la ZDP y por consiguiente, constituirse en una estrategia de intervención centrada en la potencialización individual y personalizada de todos los estudiantes.

Referencias bibliográficas

- Assael B., C. (2000). *Modificabilidad de Estructuras Cognitivas: Un desafío de intervención en niños con Déficits cognitivos*. Ponencia presentada en el II Congreso Internacional de Educación Especial, Mendoza: Argentina.
- Aguilera, A. (Coord). (2004). *Introducción a las dificultades del aprendizaje*. España: McGraw-Hill.
- Arnáiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Baquero, R. (1996). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Argentina: Editorial Aique.
- Feuerstein, R., Mayor Sánchez, J., Martínez Beltrán, J.M., Krechewsky, M., Tzuriel, D., Haywood, H. C. & et al. (1997). *¿Es modificable la inteligencia?* Madrid: Editorial Bruño.
- Feuerstein, R. (1983). *La Teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva*. Zaragoza: Mira Editores S.A.
- Fundación Chile. (2013). *Informe Final de Estudio: Análisis de la implementación de los programas de integración escolar (PIE) en establecimientos que han incorporado estudiantes con necesidades educativas especiales transitorias*. Santiago: MINEDUC.

- Kohl de Oliveira, M. (1996). Pensar la educación: Las contribuciones de Vygotski. En *Piaget-Vygotski: contribuciones para replantear el debate*. (pp. 45-68) Buenos Aires: Editorial Paidós Educador.
- López de Maturana, S. (2010). *Maestros en el territorio*. La Serena: Editorial Universidad de La Serena.
- Martínez Beltrán, J. M., Brunet, J.J. & Farrés, R. (1991). *Metodología de la Mediación en el P.E.I.* Madrid: Editorial Bruño.
- Milicic, N., Mena, M.I., López, V. & Justiniano, B. (2008). *Clínica escolar. Prevención y atención en redes*. Santiago: Ediciones UC.
- Morales, P. (2013). El desarrollo cognitivo desde el modelo de Reuven Feuerstein. En Cornejo, C., Morales, P., Saavedra, E. & Salas, G. (Eds.), *Aproximaciones en Psicología Educativa. Diversidades ante la contingencia actual*. (pp. 43-54) Talca: Universidad Católica del Maule.
- Morales, M. (2012). La modificabilidad cognitiva. Un modelo para responder a las exigencias escolares de niños(as) con problemas de aprendizaje en sectores vulnerable. En Catalán, J. (Edit.). *Investigación orientada al cambio en Psicología Educativa*. (pp. 183-210). La Serena: Editorial Universidad de La Serena.
- Morales, M. (2003). *El cambio cognitivo en el niño de aprendizaje lento*. Santiago: Ediciones Universidad Católica Cardinal Raúl Silva Henríquez.
- Sanhueza, J. (2003). Marco Teórico y Contexto Educativo. En Luchini (Ed) et al., *Niños con necesidades educativas especiales. Cómo enfrentar el trabajo en el aula*. (pp. 17-29) Santiago: Fundar. Ediciones Universidad Católica.
- Tébar, L. (2008). Es la hora de aprender a aprender. *Revista Temas de Educación*, 14-15, 153-161.
- Tryphon, A. & Vonèche, J. (comps.) (2000). *Piaget-Vygotsky: la génesis social del pensamiento*. Buenos Aires: Editorial Paidós Educador.
- Vygotski, L. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Editorial Crítica.

CAPÍTULO 12

¿Por qué no enseñar autorregulación?

Daniel Trías¹

Universidad Católica del Uruguay

Contribuir al aprendizaje autónomo de los alumnos sigue siendo una pretensión de muchos docentes en distintos niveles del sistema educativo. Aprender con autonomía constituye una de las claves en contextos de cambio y necesidad de formación a lo largo de la vida. A la vez, parece una condición necesaria para lograr los aprendizajes de calidad que implican a nuestros procesos psicológicos superiores. Existe consenso sobre la relevancia de aprender con autonomía. Sin embargo, no todos los que pasan por el sistema educativo desarrollan las habilidades necesarias para responder de forma flexible a contextos complejos que generan demandas más sutiles a nuestra capacidad de aprendizaje.

La Psicología Educacional ha abordado de distintas maneras las claves para el aprendizaje autónomo: aprender a aprender, estrategias de aprendizaje, metacognición, autorregulación del aprendizaje. Nuestro interés por el constructo de autorregulación radica en que nos permite considerar procesos relevantes que se ponen en juego al aprender autónomamente. Los estudios sobre autorregulación constituyen un tópico de gran interés para quienes intentan vincular constructos psicológicos con datos que vamos teniendo sobre el funcionamiento del sistema nervioso (Rodrigo, 2010).

En este capítulo nos centraremos en las dificultades que podemos encontrar al pretender enseñar autorregulación

¹ Magíster en Psicología Cognitiva y del Aprendizaje. Departamento de Psicología del Desarrollo y Educacional. Facultad de Psicología. Universidad Católica de Uruguay. Correspondencia dirigirla a: gtrias@ucu.edu.uy

en contextos académicos y las condiciones que su enseñanza requiere.

Podemos entender la autorregulación como un conjunto de procesos orientados sistémicamente a controlar nuestros propios pensamientos, sentimientos y acciones en una situación dada, para alcanzar nuestros objetivos. Autorregular implica tomar decisiones sobre el rumbo de nuestras acciones, ir integrando información y supervisando las mismas, ir evaluando el proceso y el logro que vamos consiguiendo. En contextos académicos tiene sentido analizar especialmente la autorregulación del aprendizaje, ya que nada de esto parece ajeno a quien debe aprender con autonomía.

El estudiante que autorregula su aprendizaje asume un papel activo y es capaz de responder con flexibilidad en diferentes situaciones. Sin embargo, son muchos los estudiantes que en distintos niveles del sistema educativo, muestran escasas posibilidades de autorregulación pues responden con poca flexibilidad ante tareas diferentes. Es decir, encaran tareas diferentes siempre de la misma manera aunque rara vez alcanzan buenos resultados. Es más, investigaciones con universitarios muestran que la autorregulación no se desarrolla espontáneamente, ni es consecuencia puramente de la edad, tampoco del avance con relativo éxito en el sistema educativo (Nietfeld, Cao & Osborne, 2005; Onwuegbuzie, Slate & Schwartz, 2001). Estos datos evidencian la necesidad de enseñar a autorregular en cada contexto y dominio específico.

Kramarski, Desoete, Bannert, Narciss y Perry (2013) resumen algunos aspectos que la investigación en autorregulación va dejando claros: es enseñable y para ello se requieren contextos de interacción en los que las estrategias sean pensadas, presentadas explícitamente y práctica intensa. Esto requiere enseñanza explícita y modelado de las estrategias. Si bien esto se va aclarando en la investigación, no necesariamente se lleva a la práctica del aula. Considerando los objetivos educativos que destacan la importancia de aprender autónomamente, la relevancia de la autorregulación en ello y

la coincidencia en que es necesario enseñar a autorregular, podríamos preguntarnos: ¿por qué no se enseña a autorregular el aprendizaje en el aula?

Al responder esta pregunta trataremos ir un poco más allá de respuestas voluntaristas o que reducen simplemente a un problema de formación del docente de turno. Consideramos que el problema es más general, y para responder abordaremos las características del constructo de autorregulación y la naturaleza de sus procesos. En esta pregunta converge el interés por mejorar la práctica educativa y las inquietudes de quienes investigan en la temática. De hecho, aún se señala una brecha en la investigación sobre cómo efectivamente los docentes pueden promover en sus cursos la autorregulación en el aula (De Corte, Mason, Depaepe, & Verschaffel, 2011). En esa dirección pretendemos avanzar.

Seguramente hay múltiples argumentos a la hora de pensar por qué no se enseña a autorregular en el aula. A continuación enumeraremos algunas pistas que a nuestro juicio pueden ser de relevancia y que nos pueden permitir volver sobre las prácticas de investigación y docencia: la ausencia de herramientas teóricas —por desconocimiento o vacío—; las creencias que tenemos sobre el aprendizaje y la enseñanza; la naturaleza implícita de algunos de los procesos implicados en la autorregulación y las características de las prácticas educativas; las características de los formatos de enseñanza del autorregulación que en la investigación se han generado que no encuentran eco en la práctica educativa cotidiana.

Mientras esperamos que usted también vaya encontrando sus propios argumentos, intentaremos desarrollar con algo más de profundidad los nuestros. Quizá si identificamos algunas de las dificultades para la enseñanza de la autorregulación, avancemos algo más en nuestra intención de contribuir al desarrollo de aprendices autónomos.

Los modelos teóricos sobre autorregulación

Si bien es coincidente la necesidad de promover la autonomía de los aprendices es claro que no alcanza con simplemente declararla o dejar en soledad a quien aprende. Necesitamos contar con esquemas teóricos que nos permitan discriminar más finamente los procesos implicados en la autorregulación. Al dar una mirada a los estudios en la temática, más que la ausencia de un modelo teórico, encontramos diversidad de esquemas que podrían incluso confundirnos. Estos modelos que se proponen en la investigación no necesariamente llegan al aula, o quizá no ajustan del todo a las realidades de alguien que quiere enseñar. Existe hoy un cuerpo teórico importante, alimentado por más de 30 años, que nos ofrece algunas claves teóricas para avanzar en la comprensión de los procesos de autorregulación y su enseñanza (Panadero & Alonso Tapia, 2014; Trías, Huertas & García-Andrés, 2012; Zimmerman & Schunk, 2011).

El modelo propuesto por Zimmerman (2000) y Zimmerman y Moylan (2009) se ha ido convirtiendo en una referencia casi obligada (Moos & Ringdal, 2012; Panadero & Alonso-Tapia, 2014). En líneas generales, Zimmerman propone tres fases que se suceden cíclicamente y estructuran en proceso de autorregulación: planificación, ejecución y evaluación. De acuerdo a este modelo, quienes dan muestras de un buen desarrollo de la autorregulación, planifican las tareas, supervisan y controlan su ejecución y, finalmente, evalúan lo que han hecho y han logrado. El análisis de tareas y la relevancia de algunas creencias como la autoeficacia tienen un papel relevante en la fase de planificación. En la fase de ejecución, los procesos de autocontrol y supervisión resultan centrales, y las autoinstrucciones son estrategias relevantes para ello. Finalmente, la autoevaluación en términos de proceso y resultado cierra este esquema de fases que pueden alternarse cíclicamente. Si bien su uso es extendido, el modelo de Zimmerman recibe algunas objeciones, que vale la pena tener presente: dejar fuera

del modelo algún proceso relevante, la delimitación de alguna de las fases y el tratamiento escaso de aspectos emocionales (Panadero & Alonso-Tapia, 2014).

Otros modelos intentan dar cuenta de los procesos emocionales en la autorregulación de los aprendizajes. En esta línea podemos considerar los aportes de Boekaerts y Corno (2005), Kuhl (2000), Effklides (2011). Por ejemplo, el modelo propuesto por Boekaerts (Boekaerts & Corno, 2005) avanza en la integración de aspectos afectivos y articula con los principales sistemas de metas que pueden encontrarse en una clase: las metas de competencia y las de bienestar. Señala que en contextos académicos, hay situaciones en las que los estudiantes han optado por aprender y se disponen a ello pero pueden enfrentarse al fracaso, a la obligación, actividades que no tienen sentido aparente, alternativas más interesantes, etc. Estas situaciones pueden generar distintos afectos y poner en riesgo sus metas de aprendizaje, es en este punto que se pone en juego el control volitivo. En este modelo el control volitivo es asimilado al intercambiador de vías del tren, que permite proteger la acción ante los cambios y las amenazas del contexto. Algunos estudiantes quedarán centrados en los sentimientos negativos que puede generar un obstáculo, otros se centrarán en la tarea para seguir avanzando. A juicio de Boekaerts y Corno (2005) cuando los estudiantes muestran un desarrollo refinado de estrategias volitivas estarán en mejores condiciones de mantenerse en las metas de aprendizaje y de lidiar con los obstáculos, amenazas y afectos negativos que estas pueden generar.

Como puede observarse en esta breve presentación, no sería la ausencia de modelos una de las razones para no enseñar autorregulación. Acercar estos esquemas teóricos a quienes enseñan puede ayudar a revisarlos, enriquecerlos y ayudar a dimensionar su utilidad. A la vez constituye claramente un desafío, la integración de aspectos afectivos y sociales en dichos modelos (Mega, Ronconi & De Beni, 2013).

Las creencias sobre aprendizaje y enseñanza de la autorregulación

En segundo lugar, podríamos analizar las creencias que tenemos sobre el aprendizaje y la enseñanza. Estas creencias vienen siendo investigadas desde distintos paradigmas. Nos interesa especialmente aquello que creemos sobre lo que vuelve autónomo a quien aprende, también nuestras expectativas sobre el momento y el modo en que se enseña a autorregular el aprendizaje. Si estamos trabajando en educación inicial o escuela primaria, no será extraño pensar que son procesos sobre los que trabajará en los subsistemas siguientes. Si trabajamos en la universidad, es probable que consideremos debería haberse hecho antes. De hecho buena parte de los estudios sobre la autorregulación se han desarrollado en la adolescencia, considerando que no tiene demasiado sentido analizar la autorregulación en etapas previas. Esta postura es objeto de debate en la actualidad y aún están abiertas las preguntas sobre cuándo y cómo se van desarrollando las habilidades para la autorregulación. En la medida que nos vamos acercando a edades tempranas vemos cómo progresivamente emergen estas habilidades (Whitebread & Basilio, 2012).

Dignath y Van der Werf (2012) indagaron en las creencias y conocimientos sobre autorregulación de una muestra de docentes holandeses. En su estudio, la mayoría de los docentes evidenciaba creencias constructivistas en relación al ambiente de aprendizaje. Sin embargo, una minoría de docentes mostraba conocimiento sobre las estrategias de autorregulación a enseñar. Esta relación entre creencias y conocimiento se refleja en un ambiente que ofrece oportunidades para el desarrollo de la autorregulación, aunque no necesariamente se enseñan las estrategias para ello. Es decir, los docentes promueven ambientes de autonomía, sin enseñar estrategias de autorregulación que permitan a los estudiantes manejarse en tareas más abiertas con grados crecientes de libertad.

Esta relación entre creencias, conocimientos y lo que

efectivamente se hace en clase es uno de los aspectos a seguir investigando en la actualidad pues podría ser una de las pistas de las dificultades que encontramos para enseñar autorregulación (Kistner, Rakoczy, Otto, Dignath-van Ewijk, Büttner, & Klieme, 2010; Moos & Ringdal, 2012). También puede el lector avanzar en esta dirección preguntándose por sus propias creencias sobre lo que vuelve a las personas autónomas al aprender.

La naturaleza de los procesos de autorregulación y de las prácticas educativas

Otra de las claves a considerar es la naturaleza implícita de algunos de los procesos implicados en la autorregulación ya que puede constituir otra de las dificultades para su enseñanza. Kistner et al. (2010) analizaron la práctica de 20 docentes durante sus clases de matemática en educación secundaria. Encontraron que el 85% de las estrategias aparecían en forma implícita, mientras que el 15% restante podría considerarse enseñanza explícita. Si bien se presentaban con menor frecuencia, las estrategias enseñadas explícitamente se relacionaron significativamente con las mejoras en el rendimiento en matemáticas. Enseñar explícitamente sí, pero se hace relativamente poco.

Los expertos en un área automatizan buena parte de los procesos implicados al resolver distintas tareas. Al automatizar estos procesos, estos se vuelven “invisibles”, no conscientes y, por tanto, difíciles de comunicar y enseñar. Esto ocurre con los docentes cuando se transforman en expertos, por ejemplo, traten ahora de explicitar los procesos implicados en la realización de una entrevista o en la presentación de un tema en clase. Piense, por ejemplo, cómo evalúa usted que está comprendiendo este texto.

También deberíamos considerar las características de las prácticas educativas no necesariamente contribuyen al desarrollo de la autorregulación. En general las tareas que se

realizan en distintas asignaturas a lo largo de la escolaridad son externamente reguladas y, por tanto, ofrecen mínimas chances a la autorregulación. Así lo observan De Corte et al. (2011), analizando la práctica educativa en la enseñanza de las matemáticas. Los procesos de autorregulación se vuelven necesarios en tareas complejas que admiten algún grado de libertad y requieren de nuestra toma de decisiones. La oferta monopólica de tareas reguladas externamente, ofrece escasas chances al ejercicio de la autorregulación, y constituye uno de los aspectos a revisar en profundidad en el marco de nuestros sistemas educativos.

Las propuestas que se van generando en la investigación

Por último, puede que las características de los formatos de enseñanza de la autorregulación que en la investigación se han propuesto no encuentren eco en la práctica educativa cotidiana. Quizá algunas de las formas de enseñanza que han ido recogiendo resultados positivos, aún resultan muy “artificiales” y alejadas de las posibilidades de los docentes. Este constituye uno de los desafíos actuales de la investigación, encontrar formas efectivas, económicas y ecológicas que contribuyan verdaderamente al desarrollo de aprendices autorregulados.

En los distintos programas dirigidos a fomentar la autorregulación pueden encontrarse presente de distintas maneras, cinco ingredientes: la enseñanza directa de estrategias, el modelado, la práctica compartida y autónoma, la auto-observación y el apoyo social (Pérez, Díaz, González-Pienda & Núñez, 2011).

En distintos dominios y niveles del sistema educativo encontramos estudios de intervención dirigidos a fomentar el desarrollo de las estrategias de autorregulación. De esos dominios se destacan: la comprensión de textos (Spo, Brunstein & Kieschke, 2009; Trías & Huertas, 2009), producción de textos (Glaser & Brunstein, 2007), resolución de problemas

matemáticos (Montague, 2008; Perels & et al., 2009; Sáiz & Román, 2011).

Dignath y Büttner (2008) realizaron un metanálisis que recogió 49 estudios de intervención en escuela primaria y 35 en escuela secundaria. Observaron que en ambos niveles pueden realizarse intervenciones que promuevan la autorregulación del aprendizaje. Los efectos más importantes se consiguen trabajando en el área de las matemáticas. Y son los estudios en los que la intervención está llevada adelante por experimentadores en los que se registra un efecto más importante que las realizadas por docentes. No deja de ser llamativo esta última observación y quizá se vincule a lo “artificiales” que resultan estos trabajos de investigación.

Sigue siendo un desafío para la investigación en Psicología Educativa dar respuesta a los problemas del aula. Favorecer intervenciones que efectivamente redunden en aulas disfrutables donde se den aprendizajes de calidad constituye uno de los tópicos para la investigación en autorregulación. La pregunta y el desafío sigue siendo cómo colaborar para que los estudiantes logren autorregular su aprendizaje. Debemos tener presente que no existirá la clase perfecta que se adapte a todos los alumnos, sino la clase auténtica.

En síntesis

La relevancia del docente en la enseñanza de la autorregulación se ha ido destacando cada vez con más énfasis. Dada su condición de experto, el modelado que puede llegar a ofrecer de sus propios procesos puede resultar clave para favorecer el aprendizaje autorregulado (Pérez, Díaz, González-Pienda & Núñez, 2011). Quizá deberíamos preguntarnos también por las posibilidades que el docente tiene de autorregular su enseñanza y sus aprendizajes. Junto con el papel protagónico del docente, el valor del grupo también parece emerger en los estudios sobre autorregulación (Iiskala, Vauras, Lehtinen, & Salonen, 2011).

Seguramente habrá más argumentos de los que aquí hemos expuesto y razones que justifiquen la discrepancia entre la relevancia que damos a la autonomía en el aprendizaje y las posibilidades que damos para que más estudiantes desarrollen la autorregulación a través de la enseñanza. Ustedes podrán proponer otros argumentos, también señalar las dificultades para enseñar a autorregular en el aula. Quizá identificando esos obstáculos podamos avanzar algo más y con ello favorecer el aprendizaje, la autonomía y la motivación al aprender. Ojalá podamos dar nuevos pasos en educación que necesitamos.

Referencias bibliográficas

- Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self-Regulation in the Classroom: A Perspective on Assessment and Intervention. *Applied Psychology*, 54(2), 199–231.
- De Corte, E., Mason, L., Depaepe, F. & Verschaffel, L. (2011). Self-regulation of Mathematical Knowledge and Skills. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*. New York.
- Dignath, C. & Büttner, G. (2008). Components of fostering self-regulated learning among students. A meta-analysis on intervention studies at primary and secondary school level. *Metacognition and Learning*, 3(3), 231–264.
- Dignath-van Ewijk, C. & Van der Werf, G. (2012). What Teachers Think about Self-Regulated Learning: Investigating Teacher Beliefs and Teacher Behavior of Enhancing Students' Self-Regulation. *Education Research International*, 1–10.
- Efklides, A. (2011). Interactions of metacognition with motivation and affect in self-regulated learning: The MAS-RL Model. *Educational Psychologist*, 46(1), 6–25.
- Glaser, C., & Brunstein, J. C. (2007). Improving fourth-grade

- students' composition skills: Effects of strategy instruction and self-regulation procedures. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 297–310.
- Iiskala, T., Vauras, M., Lehtinen, E., & Salonen, P. (2011). Socially shared metacognition of dyads of pupils in collaborative mathematical problem-solving processes. *Learning and Instruction*, 21(3), 379–393.
- Kistner, S., Rakoczy, K., Otto, B., Dignath-van Ewijk, C., Büttner, G. & Klieme, E. (2010). Promotion of self-regulated learning in classrooms: investigating frequency, quality, and consequences for student performance. *Metacognition and Learning*, 5(2), 157–171.
- Kramarski, B., Desoete, A., Bannert, M., Narciss, S. & Perry, N. (2013). New Perspectives on Integrating Self-Regulated Learning at School. *Education Research International*, 1–4.
- Kuhl, J. (2000). The volitional basis of Personality Systems Interaction Theory: applications in learning and treatment contexts. *International Journal of Educational Research*, 33(7-8), 665–703.
- Mega, C., Ronconi, L., & De Beni, R. (2013). What Makes a Good Student? How Emotions, Self-Regulated Learning, and Motivation Contribute to Academic Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 1-11.
- Montague, M. (2008). Self regulation strategies to improve mathematical problem solving for students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 31, 37–45.
- Moos, D. C., & Ringdal, A. (2012). Self-Regulated Learning in the Classroom: A Literature Review on the Teacher's Role. *Education Research International*, 1–15.
- Nietfeld, J., Cao, L., & Osborne, J. (2005). Metacognitive monitoring accuracy and student performance in the postsecondary classroom. *The Journal of Experimental Education*, 74(1), 7-28.
- Onwuegbuzie, A.; Slate, J., & Schwartz, R. (2001). Role of

- study skills in graduate-level educational research courses. *The Journal of Educational Research*, 94(4), 238-246.
- Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2014). ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje. *Anales de Psicología*, 30(2), 450-462.
- Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2014). Teorías de la autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica. *Psicología Educativa*, 20(1), 11-22.
- Perels, F., Dignath, C., Frankfurt, G., & Schmitz, B. (2009). Is it possible to improve mathematical achievement by means of self-regulation strategies? Evaluation of an intervention in regular math classes. *European Journal of Psychology of Education*, XXIV(1), 17-31.
- Pérez, V., Díaz, A., González-Pienda, J. & Núñez, J. (2011). Autorregulación del aprendizaje en Educación Superior. En Catalán, J. (Ed.) *Psicología Educativa: Proponiendo rumbos, problemáticas y aportaciones*. La Serena: Editorial Universidad de La Serena.
- Rodrigo, M. J. (2010). Where developmental psychology and neuroscience meet: A threatening or a felicitous encounter? *Infancia y Aprendizaje*, 33(1), 3-17.
- Sáiz, M. & Román, J. (2011). Entrenamiento metacognitivo y estrategias de resolución de problemas en niños de 5 a 7 años. *International Journal of Psychological Research*, 4(2), 9-20.
- Spo, N., Brunstein, J. C. & Kieschke, U. (2009). Improving students' reading comprehension skills: Effects of strategy instruction and reciprocal teaching. *Learning and Instruction*, 19, 272-286.
- Trías, D. & Huertas, J. A. (2009). Autorregulación del aprendizaje y comprensión de textos: estudio de intervención. *Ciencias Psicológicas*, 3(1), 7-16.
- Trías, D., Huertas, J. A. & García-Andrés, E. (2012). Escenarios que favorecen la autorregulación. En D. Trías &

- A. Cuadro (Eds.), *Psicología Educacional: Aportes para el cambio educativo*. Montevideo: Grupo Magro Editores.
- Whitebread, D. & Basilio, M. (2012). Emergencia y desarrollo temprano de la autorregulación en niños preescolares. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(1), 15–34.
- Zimmerman, B. (2000). Attaining self-regulation. A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation*. Academic Press.
- Zimmerman, B. J. & Moylan, A. R. (2009). Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect. In D. J. Hacker, J. Dunlosky & A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of Metacognition in Education*. New York: Routledge.
- Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H. (Eds.). (2011). *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*. New York: Taylor & Francis.

SOBRE LOS EDITORES

Patricia Morales Cubillos

Académica del Departamento de Psicología Universidad Católica del Maule (UCM). Psicóloga Educacional y Licenciada en Psicología. Magíster en Educación, con mención en Currículo y Administración, Universidad Católica del Maule (Chile). Educadora Diferencial con mención en Trastornos Específicos del Aprendizaje y Deficiencia Mental, Universidad de Concepción (Chile). Coautora del libro *Jóvenes, Cultura y Religión, 2008-2009* publicado en octubre 2009 por la Universidad Católica del Maule y Coautora del libro *Jóvenes, Cultura y Religión, Segundo informe (2010/2011)*, publicado en agosto 2012 por la Universidad Católica del Maule. En el ámbito profesional tiene una larga trayectoria desarrollada en los distintos ámbitos de la Educación a nivel preescolar, Educación Especial, Educación Básica, Educación Media y Educación Superior. Cuenta con una formación en competencias en el área de la Psicología y la Psicopedagogía con una vasta experiencia en materias de asesoría y Capacitación educacional, en temáticas relacionadas con Necesidades Educativas Especiales, Convivencia Escolar y Estrategias de Aprendizaje. En materias de especialización tiene cursos de actualización en Educación Especial e Integración Escolar en el Centro de Estudios MASHAV Jerusalén, Israel. Además de la formación en el área de desarrollo cognitivo, como facilitadora del Programa de Enriquecimiento Instrumental del Dr. Reuven Feuerstein nivel I y II en la Universidad Diego Portales, Santiago, Chile. En el Departamento de Psicología de la UCM es académica y Coordinadora del área de Psicología Educacional.

Eugenio Saavedra Guajardo

Licenciado en Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile, Magíster en Investigación de la Universidad Acade-

mia de Humanismo Cristiano – Chile, Doctor en Educación por la Universidad de Valladolid – España, Terapeuta Cognitivo (Inteco), Psicólogo Clínico Acreditado. Profesor Titular de la Universidad Católica del Maule (UCM), en donde ejerce como docente e investigador desde el año 1994 a la fecha. Investigador asociado de Centro de Estudio y Atención del Niño y la Mujer (CEANIM – Chile), miembro Honorario de la Sociedad Peruana de Resiliencia, miembro de la Sociedad Científica Chilena de Psicología, miembro de la Red Iberoamericana de Riesgos Psicosociales Laborales (RIPSOL), miembro del Comité Científico de la *Revista Liberabit* – Lima, miembro del Comité Editorial de la Revista *UCMaule-Chile*, miembro del Comité Científico Revista *Nuevos Paradigmas*, Lima, miembro del Comité Científico *Revista de Psicología*, Universidad Inca Garcilaso de la Vega, Lima, miembro del Comité Científico de la revista *Alternativas en Psicología*, México. Autor de 18 libros y capítulos de libros y 39 artículos en revistas académicas, en las áreas de Resiliencia, Juventud y Psicología Educacional. Se ha desempeñado como par evaluador de diversas revistas científicas y como evaluador de proyectos de investigación y becas de post grado para Conicyt Chile. Conferencista y ponente en el tema de resiliencia en Universidades e Instituciones Académicas de México, Perú, USA, Ecuador, Uruguay, Argentina, Cuba, España, Guatemala, Panamá y Chile. Cargos ejercidos: Director Escuela de Psicología UCM, Director del Departamento de Psicología UCM, Director de Docencia de la UCM y Director de Investigación y Perfeccionamiento UCM.

Gonzalo Salas Contreras

Académico del Departamento de Psicología Universidad Católica del Maule (UCM). Psicólogo y Licenciado en Psicología. Doctor en Educación por la Universidad de La Salle (Costa Rica). Representante Nacional (Chile) de la Sociedad Interamericana de Psicología, miembro de la Red Iberoamericana de Pesquisadores en Historia de la Psicología (RIPeHP), Inter-

national Association of Applied Psychology y American Psychological Association. Autor de diversos artículos científicos, libros y capítulos de libro. Entre sus trabajos destacan *Historia de la Psicología en Chile. 1889-1981* (2 ed, 2013) en coautoría con Eugenio Lizama y recientemente ha editado el libro *Historias de la Psicología en América del Sur. Diálogos y Perspectivas*. En el ámbito profesional tiene experiencia en materias de consultoría educacional, fundamentalmente en el ámbito de convivencia escolar. Es par evaluador de destacadas revistas científicas de psicología y profesor invitado de diversas universidades nacionales e internacionales. El año 2011 recibe premio del Colegio de Psicólogos de Chile por su contribución a recoger la memoria histórica y profesional de la psicología en Chile. En materias de especialización tiene cursos de actualización en Metodologías de la Investigación (Asociación Argentina de Salud Mental) y Necesidades Educativas Especiales (Universidad de la Habana, Cuba). En el Departamento de Psicología de la UCM es integrante del Equipo de Gestión del Magíster en Salud Mental Infante Juvenil (MSMIJ) y académico del Área de Psicología Educacional.

Claudia Cornejo Araya

Académica del Departamento de Psicología de la Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad Católica del Maule (UCM). Psicóloga, Mención Psicología Educacional y Licenciada en Psicología de la Universidad Católica del Maule (Chile). Magíster en Psicología Educacional, Universidad del Desarrollo (Chile). En el ámbito profesional se ha desempeñado como Psicóloga en distintos establecimientos educacionales de la Región del Maule, interviniendo en temáticas de gestión, convivencia y violencia escolar, orientación vocacional, evaluación de necesidades educativas especiales para proyecto de integración escolar y asesorías psicoeducativas a profesores y apoderados. Cuenta con experiencia docente en educación superior de pregrado realizando cátedras vinculadas al área de la psicología

educacional, planificación estratégica y de evaluación psicológica; participando además en la realización de capacitaciones y relatorías sobre bullying, inteligencia emocional, y cursos de actualización en evaluación psicológica de la inteligencia y de la conducta adaptativa en niños y adolescentes con necesidades educativas especiales. Cuenta con formación en temas de violencia escolar y estudios de diplomado en psicología y educación de alumnos con talentos académicos, por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Actualmente participa como coinvestigadora en el Proyecto FONIS SA13I10009. En el Departamento de Psicología de la UCM es académica del área de psicología educativa.

