

El aprendizaje mediado como recurso para el cambio cognitivo.

Contini de González, E. Norma, Levín, Mariel y Caballero, Silvina Valeria.

Cita:

Contini de González, E. Norma, Levín, Mariel y Caballero, Silvina Valeria (2007). *El aprendizaje mediado como recurso para el cambio cognitivo. XIV Jornadas de Investigación y Tercer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-073/591>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/e8Ps/twU>

EL APRENDIZAJE MEDIADO COMO RECURSO PARA EL CAMBIO COGNITIVO

Contini de González, E. Norma; Levín, Mariel; Caballero, Silvina Valeria
Consejo de Investigaciones de la Universidad Nacional de Tucumán. Argentina

RESUMEN

Se hace referencia al cambio cognitivo en un niño de 4° año de EGB de una escuela pública de S. M. de Tucumán, que vive bajo condiciones de pobreza. Se empleó el método de análisis de un caso. Se utilizó el modelo de Evaluación Dinámica: a) Fase de Test, b) Fase de Intervención y c) Fase de Postest, desde la interdisciplina (Psicología-Pedagogía). En las fases de Test y Postest, se emplearon los subtest Analogías y Construcción con Cubos de la Escala de Inteligencia de Wechsler para Niños, WISC III y pruebas pedagógicas construidas para este efecto. En este trabajo se analizaron solo las fases de Test y Postest desde la perspectiva psicológica. Se identificaron, como resultado de la intervención, diferencias en las habilidades cognitivas del niño a favor de la fase de Postest. El cambio cognitivo opera como un factor protector para evitar el fracaso escolar.

Palabras clave

Aprendizaje mediado Cambio cognitivo

ABSTRACT

THE MEDIATED LEARNING AS A WAY TO REACH THE COGNITIVE CHANGE

A child cognitive change is shown in this work. The boy attends to the second stage of EGB (4th course) from a public school of the city of San Miguel de Tucumán and he lives in poor conditions. A case analysis method as well as an interdisciplinary work (Psychology - Pedagogy) are used. The three phases model of dynamic assessment is also used. Its phases are: a) Test phase; b) Intervention phase; c) Post-test phase. During the test phase, the analogies subtests and constructions with cubes from Wechsler Intelligence Scale for Children, WISC III and pedagogical tests previously set are used. In the post-test phase are used the same tests than in the test phase. In this article were also analyzed the test and posttest phases from a psychological perspective. Differences in the child's cognitive abilities for account of the post-test phase are identified as the result of the assistance performed in the intervention phase. The cognitive change works as a factor of protection in order to avoid a failure rate at school.

Key words

Mediated learning Cognitive change

Las habilidades cognitivas están fuertemente vinculadas al aprendizaje y el déficit en las mismas incide en el fracaso escolar. Si bien el *fracaso escolar* es pluricausal (Buigues de Milanesi, 1991; Cordié, 1994; Castorina, 1995) y está distribuido en toda la población, se observa que en las estadísticas están sobrerrepresentados los niños que provienen de contextos privados económica, social y culturalmente (INDEC, 2003; Contini, 2000a; 2000b).

Dentro de los nuevos modelos teóricos que buscan dar respuestas a los déficit cognitivos en niños privados culturalmente o con retraso mental se destaca el de la *Evaluación Dinámica (ED)*, y el de las *Experiencias de Aprendizaje Mediado (EAM)*, como modo de intervención. Ambas propuestas -diagnóstico e intervención- han surgido a partir de los trabajos de Feuerstein con adolescentes migrantes con retraso mental en Israel, y que lo llevan a concluir que el cambio cognitivo es posible (Rey, 1962; Feuerstein, 1979; Feuerstein, 1986; Forns, 1993). La *Evaluación Dinámica* implica tres fases: Test-Entrenamiento-Postest. El entrenamiento, denominado *Programa de Enriquecimiento Instrumental (PEI)*, consiste en la aplicación de una serie de tareas que enriquecen o potencian el aprendizaje (Feuerstein, 1980). La construcción de los materiales del PEI, así como la didáctica de su aplicación, está basada en el *Mapa Cognitivo* que ayuda en la categorización de los actos intelectuales. Las situaciones de test son transformadas en una experiencia de aprendizaje para el niño, siendo su objetivo cambiar la estructura cognitiva del sujeto de ejecución deficiente, para transformarlo en un pensador más autónomo. El cambio cognitivo requiere de intervenciones eficaces de un adulto. Dicho cambio se evalúa a partir de las diferencias encontradas en los resultados de las fases de test y postest.

Se ejemplificará con un caso clínico de un niño que forma parte de la muestra de un proyecto de investigación sobre habilidades cognitivas (Proyecto CIUNT 26-K 301 *Habilidades cognitivas, desnutrición y fracaso escolar. Un estudio interdisciplinario con niños de Tucumán que viven bajo condiciones de pobreza*. Directora Dra. Norma Contini). Se desarrollan las fases de Tests y Postest desde la intervención Psicológica.

ANÁLISIS DE UN CASO

Nombre: Lucas

Edad: 9 años 5 meses

Escolaridad: 4° año de EGB. Escuela pública suburbana. Tucumán.

Datos sociodemográficos: el niño convive con su grupo primario: padre (42), madre (40), hermano (5). Los progenitores lograron secundario incompleto. El padre es obrero no calificado y la madre, ama de casa. Los ingresos del grupo familiar son inferiores al valor de la canasta familiar básica y manifiestan no recibir ayudas del Estado (planes alimentarios).

MÉTODO

Sujetos: se trabajó con el método de análisis de un caso, con la producción de un niño de 9 años 5 meses.

Instrumentos: desde Psicología se administraron -fases Test y Postest- los subtests Analogías y Construcción con Cubos de la Escala de Inteligencia de Wechsler para Niños, WISC III, (Wechsler, 1994). Se diseñó un protocolo de registro teniendo en cuenta los parámetros del *Mapa Cognitivo* de Feuerstein.

Procedimiento: previa autorización de los padres, en el horario de clases, se administró la Fase de Test, a partir de lo cual se diseñaron las pruebas para la Fase de Intervención (Feuerstein 1979, 1980, 1986). Dicha intervención se realizó durante un año lectivo, dos veces a la semana, dos horas cada vez; estuvo a cargo de un psicólogo o un pedagogo, que operaron como mediadores con el niño. Luego se realizó la Fase de Postest. A continuación se presentan, a partir del caso Lucas las Fases de Test y de Postest, empleando como categorías de análisis los componentes del Mapa Cognitivo propuestos por Feuerstein.

FASE DE TEST

Contenido: la comprensión de consignas mejoró en el niño cuando los estímulos eran concretos (subtest Construcción con Cubos) que cuando eran verbales (pares de palabras del subtest Analogías).

Operaciones: la comprensión de las consignas implica operaciones tales como reconocimiento de los estímulos visuales y auditivos, identificación de los mismos, atención y memoria a corto plazo. El comportamiento difirió según que la consigna remitiera a estímulos concretos o abstractos. En el subtest Analogías pudo repetir y explicar la consigna sin dificultad, aunque no logró realizar la tarea exitosamente. En cambio en el subtest Construcción con Cubos, comprendió la consigna sin ayuda, aunque su desempeño estuvo por debajo de lo esperado para su edad.

Fases: se consideraran 3 momentos: *input*, elaboración y *output*. En la fase de *input*, el niño logró comprender sin ayuda las consignas de modalidad gráfica, necesitando mediación para comprender aquellas de contenido verbal. En la fase de elaboración el niño fracasó en todos los ítems del subtest verbal. A partir de estos resultados se puede afirmar que el niño solo realizó operaciones simples, tales como reconocimiento de objetos familiares y percepción de diferencias, por ejemplo, en el ítem 3 “en qué se parecen zapato y camisa”, respondió “El zapato es de cuero, la camisa es de tela”.

Se hipotetiza que la operación en déficit es la posibilidad de comparar y establecer relaciones entre hechos o ideas que conduzcan a la categorización y clasificación. Un factor que opera como obstáculo es su expresión oral muy limitada, lo que tiene relación directa con el contexto sociocultural del niño, donde predomina una tendencia a la acción más que a la explicación de los hechos por medio de las palabras (Contini, 2000a y Contini comp., 2000b).

Con respecto a las tareas no verbales (subtest de Construcción con Cubos) el niño realizó procesos de análisis-síntesis y de razonamiento no verbal, pero no alcanzó el nivel de producción esperado para su edad. Cuando las situaciones de prueba eran complejas, operó mediante ensayo y error y no consiguió reproducir el modelo con éxito.

Nivel de complejidad, de abstracción y de eficiencia: necesitó mayor mediación en actividades verbales, aunque aquellas estuvieran vinculadas con la vida cotidiana.

FASE DE POSTEST

En la Fase de Postest se utilizó el mismo procedimiento que para la Fase de Test.

En las pruebas de Psicología - subtests del WISC III - se observó diferencias entre los logros alcanzados en la Fase de Test en la cual el desempeño del niño fue inferior al término medio (subtest Analogías puntaje equivalente 2; subtest Construcción con Cubos 4) y aquellos de la Fase de Postest en la que alcanzó un rendimiento promedio (subtest Analogías 8; subtest Construcción con Cubos: 8). Este mejor desempeño se observó desde el inicio mismo de la Fase de Postest, dado que el niño ya no necesitó ayudas para comprender las consignas, siendo asimismo capaz no solo de iniciar y terminar las tareas requeridas en ambos subtests, sino de emplear además estrategias más planificadas. Con relación a las *operaciones*, el niño pudo, hacer uso de las operaciones simples que ya

empleaba en la Fase de Test, (reconocimiento de estímulos visuales y auditivos, identificación de los mismos, atención, memoria a corto plazo y percepción de diferencias). Por otro lado, pudo poner en juego operaciones complejas que se detectaron en déficit en la Fase de Test (tales como categorización, clasificación, análisis y síntesis) aunque persisten dificultades para captar semejanzas sin poder establecer diferencias de clases y subclases.

CONCLUSIONES

Se ha hecho referencia a un nuevo modo de valorar las habilidades cognitivas, denominado *Evaluación Dinámica* y a un programa de intervención que promueve el *cambio cognitivo*.

De los cambios se destaca que en la Fase de Postest el niño no necesitó ayuda para comprender las consignas. En las pruebas psicológicas inició y terminó las tareas empleando estrategias mejor planificadas que en la Fase de Test. Consiguió realizar procesos de análisis-síntesis requeridos para categorizaciones más complejas aunque persisten las dificultades para captar semejanzas. Con respecto a estas utilizó el criterio funcional y no pudo establecer diferencias de clases y subclases. Evolucionó desde un pensamiento más analítico hacia la comparación de aspectos que requerían mayor capacidad de síntesis.

Se pudo valorar además, la puesta en juego por parte del niño de un abordaje más autónomo y reflexivo, en comparación con un pensamiento más impulsivo y menos planificado observado en la Fase de Test. Luego del programa de intervención el vocabulario resultó un menor obstáculo para la realización de las actividades.

De todo lo expuesto se destaca tanto el logro de un pensamiento operacional con relación al preoperacional que se había observado en la Fase de Test como el rol decisivo del mediador y su función de andamiaje.

BIBLIOGRAFÍA

- BUIGUES DE MILANESI, S. (coord.) (1991). Fracaso escolar. Un desafío para la escuela pública. Proyecto. Municipalidad de la ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Educación y Cultura.
- CASTORINA, A. (1995). Las teorías de aprendizaje y la práctica psicopedagógica. En Bleichmar, S. (Comp.) Cuando el aprendizaje es un problema. Buenos Aires: Aprendizaje y subjetividad.
- CONTINI DE GONZÁLEZ, N. (2000a). Inteligencia infanto-juvenil desde un enfoque transcultural. Tucumán, Universidad Nacional de Tucumán, Secretaría de Ciencia y Técnica y Secretaría de Posgrado. Serie Tesis, N° 10.
- CONTINI DE GONZÁLEZ, N. (comp.) (2000b). Habilidades cognitivas en niños y adolescentes. Evaluación Psicológica desde una perspectiva sociocultural. Argentina, Universidad Nacional de Tucumán: Facultad de Psicología.
- CORDIÉ, A. (1994). Los retrasados no existen. Buenos Aires: Nueva Visión.
- FEUERSTEIN, R. (1979). The Dynamic Assessment of Retarded Performers. The Learning Potential Assessment Device: Theory, Instruments and Techniques. Baltimore: University Park Press.
- FEUERSTEIN, R. (1980). Instrumental Enrichment: An intervention program for cognitive modifiability. Baltimore: University Park Press.
- FEUERSTEIN, R. (1986). Experiencias de Aprendizaje Mediado. Revista Siglo Cero. 106. España.
- FORNS, M. (1993). Evaluación psicológica infantil. Barcelona: Barcanova.
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos, INDEC (2003). Censo nacional de población y vivienda, 2001. Buenos Aires, Argentina.
- REY, A. (1962). Les insuffisances psychologiques II. La systématisation des observations. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- WECHSLER, D. (1991 [1994]). Wechsler Intelligence Scale for Children. WISC III Manual. USA: The Psychological Corporation, (trad. cast.: Test de inteligencia para niños. WISC-III, Bs. As., Paidós).