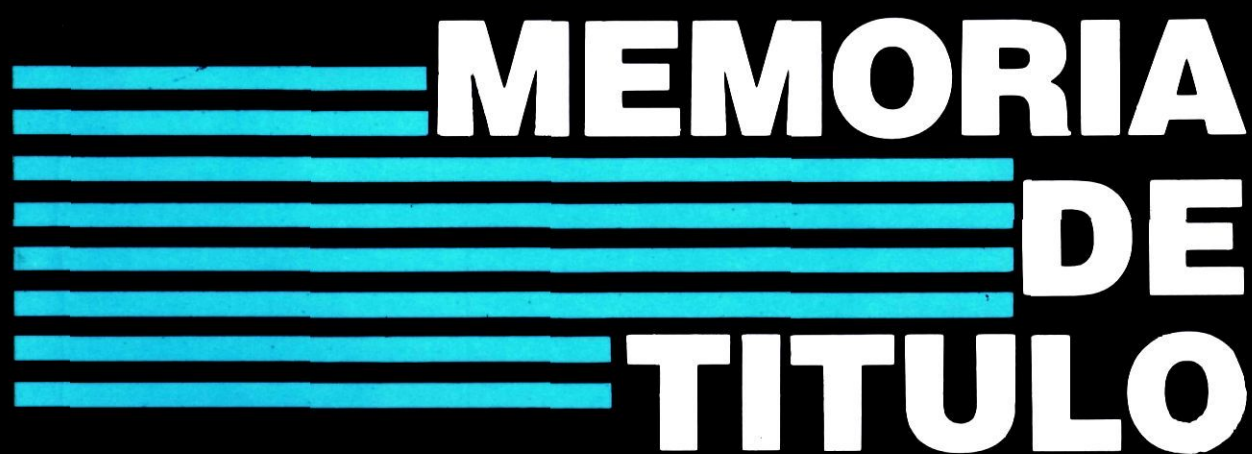


ME.PSI
(10)
2001
c.0



**MEMORIA
DE
TITULO**

**UNIVERSIDAD
GABRIELA MISTRAL**
LA UNIVERSIDAD PRIVADA AUTONOMA MAS ANTIGUA

UNIVERSIDAD GABRIELA MISTRAL

Departamento de Psicología

**DESARROLLO E INTEGRACIÓN DEL NIÑO INTELECTUALMENTE LIMÍTROFE
AL SISTEMA EDUCATIVO NORMAL**

Memoria para optar al Título de Psicólogo

Alumnos : Gerardo Andrés Conejeros Videla

: Nere Amaya Silva Canillas

Profesora Patrocinante : Claudia Droguett

: Mónica Mehech

Asesor Metodológico : Iván Armijo



Santiago, Mayo del 2001.

Abstract

El desarrollo e integración de los niños intelectualmente limítrofes al sistema educativo normal, responde a una necesidad de poder incluir a niños que se encuentran en una categorización de inteligencia caracterizada por una disminución en la eficacia del pensamiento que les impide rendir adecuadamente en el sistema educativo tradicional.

La integración en el sistema escolar facilitaría el mejoramiento en la eficacia de los rendimientos en la medida en que se atiendan sus necesidades educativas especiales. Esto implica la consideración de la intervención mediatizada de los padres y profesores de acuerdo a las peculiaridades que presentan este tipo de niños en las áreas cognitivo, afectivo y social, con el fin de rescatar desde el potencial de desarrollo del niño, las habilidades, destrezas y capacidades reales que les sea posibles de alcanzar.

Es por esto, que nuestra investigación tiene como objetivo la realización de una propuesta que plantee las bases aproximativas de un modelo tentativo que oriente la inclusión de los niños intelectualmente limítrofes al sistema de educación normal.

Departamento de Psicología

EVALUACION MEMORIA DE TITULO

I IDENTIFICACION

TITULO DE LA MEMORIA "Desarrollo e Integración del niño intelectualmente límite al sistema educativo normal".

AUTOR (ES) Gerardo Conejeros
Nere Silva

PROFESOR EVALUADOR: Sra. Claudia Droguett C.

FECHA : Santiago, Agosto 2001

II CONTENIDOS

		Evaluación (*)
		<i>Asigne una nota de 1 a 7 a cada aspecto presentado</i>
2.1	Originalidad y/o relevancia de la investigación realizada	6.0.-
2.2	Fundamentación teórica, discusión bibliográfica presentada	5.5.-
2.3	Logro de los objetivos planteados en la investigación	5.0.-
2.4	Metodología general utilizada	5.0.-
2.5	Tratamiento de la información recopilada, análisis de resultados	5.0.-
2.6	Conclusiones y reflexiones finales presentadas	4.0.-

III ASPECTOS FORMALES

3.1	Capacidad de integración y síntesis teórica	4.5.-
3.2	Coherencia interna del trabajo presentado	4.5.-
3.3	Estilo de redacción (grado de precisión conceptual, lenguaje académico, etc)	5.5.-
3.4	Grado de corrección ortográfica y de puntuación	5.0.-
3.5	Presentación formal de la bibliografía y fuentes utilizadas	5.0.-

(*) La nota final de la Memoria no tiene necesariamente que ser un promedio de estas evaluaciones parciales, dado que cada uno de los puntos detallados para los contenidos y los aspectos formales, tienen diferente ponderación para una nota global.

IV SINTESIS DE LA EVALUACION Y COMENTARIOS

En la introducción la incidencia y descripción de los cuadros es respaldada con citas de trabajos antiguos (años 1985,1977,1987) . La descripción de las características de los niños intelectualmente limítrofes es completa.

En general una falta que se observa en toda la memoria es la falta de síntesis, poca pertinencia de algunos temas y redundancia en algunos puntos. Eso se traduce en un índice con muchos títulos que podrían reducirse o incluirse en otros ej.3.3.3.1 en 3.4.1, y 3.3.3.2 en 3.4.2,.

La teoría de Feuerstein esta bien descrita sin errores de planteamiento aunque con algunos cambios que ameritan corrección como hablar de intención en vez de intencionalidad . La diferencia entre rol de padres y profesor quizás no era tan necesaria ya que el autor habla de mediador que puede ser los padres, profesor incluso grupo de pares.

Si bien se describen varias teorías se toma en cuenta fundamentalmente la mediación planteada por Feuerstein, siendo esta casi la única estrategia para estimular las potencialidades de estos alumnos. A pesar de citar a Piaget no hablan de cual es la mediación para él y lo que plantea como rol del profesor. La mediación como intervención tapa los aportes de otros conceptos como aprendizaje significativo, experiencias previas, metacognición también planteadas en la reforma educacional que ellos citan No esta definido claramente el concepto de inteligencia a que ellos se adscriben , solo esbozado en página 23, planteado mas que nada criticas a la forma de evaluación y enfatizado la necesidad de desrigidización del diagnóstico psicométrico.

Dentro del modelo planteado en el punto de las estrategias del profesor punto 3.4.1.2 no se incluyen cosas dichas en la descripción del profesor como mediador visto en la teoría lo que implicaba un esfuerzo de coherencia y elaboración de los autores. Así por ejemplo era valioso retomar lo planteado en torno a crear disonancias cognitivas, el tema de resolución de problemas, centrarse en el proceso y no en las respuesta. También la gran ausente es la aceptación de la diversidad . Al parecer al centrarse tanto en los postulados de Feuerstein de la modificabilidad, implícitamente se tendió a una función mas de estimulación mas que de adecuación e integración. Era bajo esta perspectiva que se esperaba una discusión de los temas como adaptación curricular, evaluación diferenciada , trabajo conjunto del profesor con otros especialistas (sin volver a grupos especiales).

En torno a los aspectos afectivos estimulados por el profesor en estos niños, como el rol de los padres estos son tocados de una forma muy diferentes a como se iba desarrollando hasta ese momento la memoria. Estan vistos en forma muy amplia , olvidando que el modelo que buscan es de integración psicoeducativa.Los planteamientos son muy psicodinámicos. Se echa de menos el manejo de ansiedad que necesitan aprender estos alumnos, la motivación por el aprendizaje como favorecerlo, como crear experiencias de éxito que ayuden en su autoconcepto académico, que pasa con las expectativas del profesor como influyen etc. dejando este capítulo muy pobre centrado solo en la autoestima y clima de confianza.

Lo escolar de estos niños se centra en el profesor cuando necesariamente hay una postura de colegio que debe favorecer la integración, el proyecto educativo, extensión horaria , eximisión, evaluación diferenciada etc. A nivel de papas la elección de un solo autor no citado anteriormente (Dolto,98,99;2000) deja al capítulo muy descontextualizado.

El punto 3.4.1 es una descripción de los postulados de la reforma educacional pero sin una relación con el tema de estudio , quedando fuera la reflexión en torno a la Diversidad y Equidad por ej. y no una cita de autores en estos conceptos.

En cuanto a los aspectos formales no hay integración y organización de la información.

Esta se superpone en varios capítulos, no se justifica la diferencia entre los puntos 3.4.1.2 y 3.4.1.3. Se nota claramente capítulos redactados de una forma desde una base teórica y otro con otro tipo de

vocabulario y otras bases teóricas. Lo cual reduce la coherencia interna del trabajo presentado .

CONTINUA EN SIGUIENTE PAGINA

EVALUACION DE MEMORIA DE TITULO

I. IDENTIFICACION

TITULO DE LA MEMORIA	DESARROLLO E INTEGRACION DEL NIÑO INTEECTUALMENTE LIMITROFRE AL SISTEMA EDUCATIVO NORMAL
AUTOR(ES)	GERARDO CONEJEROS V. NERE SILVA C.
PROFESOR EVALUADOR	IVAN ARMIJO R.
FECHA DE EVALUACIÓN	jueves, 16 de agosto de 2001

II. CONTENIDOS

	Evaluación						
	<i>Marque donde corresponde</i>						
	1	2	3	4	5	6	7
2.1. Originalidad y/o relevancia de la investigación realizada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.2. Fundamentación teórica, discusión bibliográfica presentada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.3. Logro de los objetivos planteados en la investigación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.4. Metodología general utilizada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.5. Tratamiento de la información recopilada, análisis de resultados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.6. Conclusiones y reflexiones finales presentadas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

III. ASPECTOS FORMALES

	Evaluación						
	<i>Marque donde corresponde</i>						
	1	2	3	4	5	6	7
3.1. Capacidad de integración y síntesis teórica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.2. Coherencia interna del trabajo presentado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.3. Estilo de redacción (Precisión conceptual, lenguaje académico, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.4. Grado de corrección ortográfica y de puntuación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
3.5. Presentación formal de la bibliografía consultada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(*) La nota final de la Memoria no tiene necesariamente que ser un promedio de estas evaluaciones parciales, dado que cada uno de los puntos detallados para los contenidos y los aspectos formales, tienen diferente ponderación para una nota global.

IV. SINTESIS DE EVALUACIÓN Y COMENTARIOS

El trabajo presentado es muy interesante en cuanto a su contenido y a la amplitud de áreas en las que se lo aplica. Llama la atención la revisión de distintas perspectivas de psicología cognitiva y su aplicación al área educativa. Creo que el trabajo en general es bueno, siendo sus puntos cuestionables el hecho de que gran parte del análisis se hace desde un punto de vista declarativo, a un nivel que podríamos llamar de "intenciones educativas", pero que entrega pocas pautas en cuanto a las posibilidades reales de transición a ese tipo de educación. En otras palabras, los cambios fundamentales en la disposición que la sociedad tiene frente a cualquier grupo discriminado son siempre deseables y siempre se espera que tengan efectos positivos en la convivencia, pero siempre responden a procesos que toman bastante tiempo y que parten de las condiciones concretas en la que los actores involucrados se encuentran en la actualidad. Son esos pasos de transición los más complicados, y los más importantes. Quizá los autores pudieron adentrarse más en esa perspectiva. Otro punto importante está dado por el hecho de que, si bien se ocupan muchas fuentes bibliográficas, una parte importante del trabajo se basa en fuentes secundarias (revisiones, apuntes de clases y de seminarios), más que de fuentes primarias. lo que lleva a que se hagan una serie de asertos que no se acompañan de su correlato empírico (investigaciones que apoyen la afirmación), y que es parte importante de cualquier trabajo bibliográfico. Finalmente, creo que la comprensión de la propuesta de los autores se vería facilitada (sobre todo por la cantidad de información), si efectivamente hubieran generado un esquema sintético que mostrara la forma en la que se debe enfrentar el "modelo psicológico" que se intentaba desarrollar (aún cuando fuera solo a nivel preliminar). En definitiva, creo que se presenta una buena panorámica del tema, así como una completa recopilación de las metas educativas que serían deseables para el proceso de integración, pero que, paradójicamente, se hace poco hincapié en las responsabilidades asignables al propio niño en el proceso educativo productivo, probablemente, de que falta aún una síntesis final de la propuesta desde el punto de vista del sistema psicológico general que está involucrado

DE ACUERDO A LA INFORMACION ANTERIOR CALIFICO ESTA MEMORIA CON NOTA

5,7

Nota en palabras (dico, siete)


FIRMA EVALUADOR

Dedicatoria

“Educar es suscitar la inteligencia, las fuerzas creativas de un niño o una niña dentro de sus propios límites para que se sienta libre de pensar, sentir y juzgar de manera independiente y con amor”

Francoise Dolto

Agradecimientos

A nuestros papás, por su comprensión, apoyo y permanente compañía.

A nosotros mismos, por el esfuerzo y la persistencia inagotable, mantenida por la convicción profunda en nuestra amistad.

Y a nuestras profesoras guías, en especial a Mónica, por su permanente disposición a escucharnos, apoyarnos y orientarnos en todo momento.

INDICE



Abstract	
Dedicatoria y agradecimientos	
I. INTRODUCCIÓN	7
II. OBJETIVOS DEL ESTUDIO	12
III. MARCO TEÓRICO	13
3.1. EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO DE INTELIGENCIA Y SU SIGNIFICACIÓN PARA LA APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DEL NIÑO INTELLECTUALMENTE LIMÍTROFE	13
3.1.1. Desarrollo histórico del concepto de inteligencia y las teorías asociadas.	13
3.1.2. Hacia una aproximación del niño intelectualmente limítrofe.	24
3.2. TEORÍAS COGNITIVAS	27
3.2.1. Piaget	27
3.2.2. Vygotsky	28
3.2.3. Feuerstein	31
3.3. CONCEPTO DE MEDIACIÓN Y SU IMPLICANCIA EN LA EDUCACIÓN	34
3.3.1. ¿Qué es la mediación?	34
3.3.2. Significación de la mediación en las principales teorías del desarrollo cognitivo	36
3.3.2.1. Mediación en la teoría de Vygotsky	36
3.3.2.2. Mediación en la teoría de Feuerstein	40
3.3.3. Significación e importancia de la mediación en la educación	41
3.3.3.1. El profesor como educador mediador	45
3.3.3.2. Los padres como educadores en la mediación	56
3.4. MODELO DE INTEGRACIÓN DEL NIÑO INTELLECTUALMENTE LIMÍTROFE AL SISTEMA EDUCATIVO NORMAL	60

3.4.1. El rol del profesor como educador en función de la integración del niño intelectualmente limítrofe	60
3.4.1.1. Contexto escolar y planteamientos de la Reforma Educacional actual	60
3.4.1.2. El profesor y sus estrategias para lograr aprendizajes en los niños intelectualmente limítrofes	69
3.4.1.3. Intervención del profesor en el desarrollo cognitivo del niño intelectualmente limítrofe.	71
3.4.1.4. Intervención del profesor en el desarrollo afectivo del niño intelectualmente limítrofe.	79
3.4.1.5. Intervención del profesor en el desarrollo social del niño intelectualmente limítrofe.	84
3.4.2. El rol de los padres como educadores en función de la integración del niño intelectualmente limítrofe	86
3.4.2.1. Significación e importancia de la educación de los padres en el desarrollo del niño intelectualmente limítrofe y su relación con la educación normal	86
3.4.2.2. Los padres frente a la elección de un establecimiento educacional adecuado para la integración del niño intelectualmente limítrofe	93
3.4.2.3. Hacia una propuesta de participación, complementación e integración de la familia al proceso educativo del niño intelectualmente limítrofe	98
3.4.2.4. Intervención de los padres en el desarrollo cognitivo del niño intelectualmente limítrofe.	103
3.4.2.5. Intervención de los padres en el desarrollo afectivo del niño intelectualmente limítrofe.	112
3.4.2.6. Intervención de los padres en el desarrollo social del niño intelectualmente limítrofe.	115

IV. METODOLOGÍA	118
V. CONCLUSIONES	120
VI. BIBLIOGRAFÍA	123

I. INTRODUCCIÓN

Existen en la actualidad una cantidad importante de niños que se ven enfrentados al diagnóstico de intelectualmente limítrofes, lo que se está transformando en una condición común, cada vez más preocupante tanto para los padres, educadores y el sistema educativo formal, debido a que es un hecho la observación de la difícil adaptación de estos niños en el aula, ya que genera una serie de conflictos tanto para el alumno (dificultades cognitivas, problemas de autoestima y del desarrollo afectivo en general), como para los profesores y los padres (los cuales se ven desorientados sin saber como apoyarlos).

Es así, como en relación con la alta incidencia, se ha podido observar que diversos estudios se han centrado en la temática de estos niños, arrojando cifras significativas. Uno de éstos, es el estudio de Carrizo (1985), quien tomando una muestra de 1600 escolares enviados a evaluación al Centro de Diagnóstico y Tratamiento Psicopedagógico de Las Condes, constató que el 10% de aquellos presentaban un CI limítrofe (70-79 en la escala de Weschler). Además, en la investigación de Hidalgo y col (1985), realizada en los centros de atención diurna de la Fundación Paula Jaraquemada, de una muestra de 2363 niños evaluados, el 27,3% presentó inteligencia limítrofe. Por otra parte, en las investigaciones de Bravo y Salas (1977), se observó que de una muestra de 900 niños con “dificultades de aprendizajes”, el 45% correspondía al rango de intelectualmente limítrofe. Todo lo anterior, da cuenta de la relevancia e incidencia que tienen estos niños para el sistema educativo actual, el cual debiera comprometerse con ofrecer una educación que facilite la integración de ese significativo porcentaje de niños intelectualmente limítrofes.

A pesar de esto, es una evidencia reciente el hecho de que las necesidades educativas especiales adecuadas para estos niños no son consideradas, y que además, existe poca claridad con respecto

a lo que el término intelectualmente limítrofe significa. De esta manera, realizando una discriminación entre los distintos conceptos con los que tiende a confundirse, se puede definir a este tipo de niños según ciertos criterios comunes y distintivos, como: “niños que aprenden del mismo modo que los demás, pero que no piensan ni razonan con la misma eficacia, presentando problemas de rendimiento en todo lo que se relaciona con materias en las que participan fundamentalmente la conducta verbal y el razonamiento abstracto, evidenciando un pensamiento de tipo funcional concreto” (Fuica, 1987).

Todo lo anterior, nos refleja la relevancia de contar con una definición, que no sólo se refiera a la dimensión psicométrica de la medición de la inteligencia, sino que también, a la dimensión estructural, que nos entrega otro tipo de conceptualización que facilita la intervención en el sistema educativo, para propiciar a los niños que presentan este diagnóstico, alternativas reales de desarrollo cognitivo, y de adaptación e integración a las exigencias del medio en que están insertos.

De esta manera, es posible observar hoy en día, que los niños que cargan con el diagnóstico de ser intelectualmente limítrofes se encuentran en una situación compleja, ya que no se consideran legalmente como retrasados y, por lo tanto, no existe resguardo legal efectivo para asegurarles una educación adecuada a sus requerimientos. Esto es complejo además, porque sus dificultades de aprendizaje no son tan severas como para justificar su ingreso al sistema educativo especial, ni tan específicas como para ser incluidos en la rehabilitación a través de grupos de educación diferencial.

Por esto, actualmente nos enfrentamos al hecho de que, si bien, existen en el sistema educacional normal alternativas para educar a escolares con dificultades, éstas se centran en sistemas de

enseñanza para niños con retardo mental o para otra discapacidad clara y delimitada (ciegos, sordos, síndrome de down), y no hay nada definido en relación a niños que presentan una alteración en el nivel intelectual que los ubica en el rango limítrofe de inteligencia.

Sin embargo, hoy nos encontramos en un momento clave para favorecer un cambio y desarrollar las potencialidades y habilidades ejecutivas que presentan estos niños. Ya que el propósito de la actual política educacional es contribuir a mejorar en forma sustantiva la calidad de los aprendizajes y ampliar las oportunidades educativas. La política educacional propone un cambio radical, en donde el principio de igualdad de oportunidades se torna consensual en el discurso nacional, el cual se centra en lograr la igualdad en los aprendizajes en la diversidad, porque lo que se pretende garantizar es que los niños, independiente de sus condiciones, aprendan las competencias intelectuales y morales que se requieren para vivir en sociedad.

Entonces, nos podemos plantear, que este tipo de niños da cuenta de un vacío en el desarrollo de una educación integrada, ya que al no cumplirse sus demandas educacionales, serían éstos los que contribuyen mayormente al porcentaje de población escolar normal, que sistemáticamente repite, fracasa o deserta del sistema escolar tradicional. Es, por lo tanto, de suma importancia para la educación, lograr integrarlos al sistema educativo normal.

Es por todo esto, que la intención de nuestro trabajo es poder realizar una propuesta fundamental que apunte a establecer las bases que permitan describir la dinámica interna del proceso de integración de los niños intelectualmente limítrofes al sistema educativo normal. De esta forma, plantaremos las bases aproximativas de un modelo psicológico tentativo que intente una propuesta sintética del proceso de integración del niño intelectualmente limítrofe, considerando

tanto las condiciones psicológicas del niño y profesores, como los criterios educativos comunes que faciliten y promuevan la adaptación del niño, intentando así, una aproximación a la definición del rol de educador, tanto del profesor como de los padres, para la integración de estos niños al sistema educativo normal. Por lo tanto, al lector primero, se le presentará una visión histórica del concepto de inteligencia, la cual le permitirá comprender la definición del niño intelectualmente límite; luego, se contextualizará la construcción y el concepto de inteligencia en la teoría cognitiva, pasando por los fundamentos básicos propuestos por Piaget, Vygotsky y Feuerstein, con el fin de poder basarnos en la modificación intelectual y así, apoyar y fundamentar a la mediación, como condición psicológica necesaria para desarrollar las potencialidades y habilidades cognitivas en este tipo de niños; y, al finalizar, se expondrá el modelo propiamente tal, que intentará definir el rol de educador, tanto del profesor, como de los padres en relación al contexto educativo, con la intención de poder entregar una visión global que esboce una propuesta sintética como una forma de comprender el proceso de integración de este tipo de niños al sistema educativo normal.

El aporte de este estudio será que a través de la propuesta desarrollada, puedan plantearse ciertas orientaciones para que futuros investigadores delimiten aún más el “como” poder integrar a este tipo de niños.

II. OBJETIVOS DEL ESTUDIO

2.1. OBJETIVO GENERAL

Proponer bases aproximativas de un modelo psicológico tentativo del proceso de integración del niño intelectualmente limítrofe al sistema educativo normal.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Objetivo Específico: Identificar las condiciones psicológicas necesarias tanto del niño como del educador para que se promueva y facilite la integración del niño intelectualmente limítrofe a la educación normal.
- Objetivo Específico: Establecer los criterios educativos comunes que faciliten la integración y adaptación del niño intelectualmente limítrofe al sistema educativo normal.
- Objetivo Específico: Establecer e intentar una aproximación a la definición del rol del profesor para la integración del niño intelectualmente limítrofe al sistema educativo normal.
- Objetivo Específico: Establecer e intentar una aproximación a la definición del rol de los padres para la integración del niño intelectualmente limítrofe al sistema educativo normal.

III) MARCO TEÓRICO

3.1. EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO DE INTELIGENCIA Y SU SIGNIFICACIÓN PARA LA APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DEL NIÑO INTELECTUALMENTE LIMÍTROFE

3.1.1. Desarrollo histórico del concepto Inteligencia y sus teorías asociadas

El interés en la inteligencia y, de manera particular, del desarrollo intelectual, no es un fenómeno nuevo, la preocupación evidenciada por teóricos e investigadores (filósofos, psicólogos y educadores) se encuentra presente ya en las primeras décadas del siglo pasado, debido a que la inteligencia es un fenómeno complejo, ante el cual se han generado distintos modelos que tratan de explicarla.

Desde el enfoque del modelo psicológico existe un acuerdo para entender a la inteligencia, por una parte, como: una capacidad para adaptarse a situaciones nuevas y resolver problemas y, por otra, considerar la implicancia de variables no cognitivas (capacidad de controlar afectos, impulsos y motivaciones).

Sin embargo, existen diferencias en el modo de abordarla y evaluarla, y las diferencias se refieren a planteamientos diferentes con relación a los objetivos que se buscan y a las formas de aproximarse a ésta.

Una aproximación es desde la visión psicométrica, basada en el modelo experimental, que busca evaluar, diagnosticando el nivel intelectual de una persona, para compararlo en función de la norma poblacional, a través de pruebas estandarizadas, y de la manera más confiable y válida posible. El objetivo de este enfoque sería diferenciar a los sujetos en función de las capacidades

particulares, y así, ubicarlo en una posición respecto al promedio con relación a las normas del rendimiento. En este sentido, la inteligencia es concebida como un constructo hipotético o una variable inobservable que permite explicar las diferencias en los rendimientos. Lo anterior, permite que se pueda entregar como aportes: los perfiles de habilidades individuales, y además, de que se puedan contrastar y construir nuevas hipótesis para proponer nuevas investigaciones que ayuden al progreso de la ciencia.

Esta concepción supone a la base la distribución normal y cuantitativa de las capacidades cognitivas entre los individuos, de aquí derivan los estudios empíricos de la inteligencia, observándose la variabilidad interindividual del rendimiento intelectual, punto importante en las primeras definiciones del rendimiento límite de los sujetos.

Por otra parte, la aproximación estructural se basa en un acercamiento comprensivo, descriptivo y fenomenológico, que se centra en conceptualizar a la inteligencia cualitativamente, buscando descubrir la organización a la base del pensamiento de un sujeto. De esta forma, se centran en una visión de la inteligencia que plantea que ésta no es una capacidad que pueda estar en mayor o menor medida en un sujeto, ni tampoco es una variable diferencial entre los individuos, sino que más bien, ésta se encuentra en todos los organismos y en todas las conductas, ya que es un modo de funcionar e interactuar con el medio (no niega que las personas tengan mejor o menor capacidad, sino que la explicación se atribuye a las diferencias estructurales, cognitivas u organizaciones de pensamiento).

A pesar de las diferencias existentes entre ambos enfoques, éstos en conjunto se pueden considerar como una herramienta necesaria, tanto para el diagnóstico como para poder entender

a la inteligencia, pudiendo ser utilizados de manera complementaria, lo cual enriquece el trabajo del psicólogo.

Las primeras teorías de la inteligencia parten de la premisa de que la dotación genética es la que determina al sujeto y que no hay una posibilidad de una mejora en ésta. Fue así como en el s.XIX Galton expresó que la inteligencia era genéticamente determinada, prefijada y por lo tanto no desarrollable. Luego Cattell en 1890, quien, influenciado por Galton, entrega por primera vez el término de test mental como instrumento de medida de las diferencias individuales de la capacidad mental de donde ya se empieza a observar una discriminación hacia algunos individuos que no logran los niveles esperados para los parámetros establecidos como un rendimiento normal. Posteriormente, son Simon y Binet quienes en 1905 crearon una escala para medir la inteligencia, expresando que las facultades mentales son independientes y diferentes en cada sujeto. Ellos además, afirmaban que la inteligencia se componía de “aptitudes” y la definían como la “descripción del juicio, que incluye el sentido común, sentido práctico, iniciativa y capacidad para adaptarse a los conocimientos” (Simon et Binet, en Román, 1988, pag. 21). Distinguieron el funcionamiento entre el retrasado y el normal, a partir de los siguientes tres elementos: a) capacidad para adquirir y conservar un conjunto mental determinado; b) capacidad de adaptación a la consecución de un objetivo; y c) poseer la capacidad de autocrítica. (Apuntes Cátedra de Psicometría, U.G.M. 1992)

Las teorías psicométricas o diferenciales, han considerado el “factor” como una unidad básica de análisis de la inteligencia. Este concepto de factor ha sido conceptualizado desde diferentes puntos de vista por los diferentes autores.

Spearman (1904), propone una posición bifactorialista, en la que la inteligencia está constituida por un factor general (factor G) y un factor específico (factor S). Thurstone (1938), propone que la inteligencia se compone de siete factores o aptitudes mentales primarias (espacial, numérica, comprensión verbal, fluidez verbal, perceptiva, memoria e inducción), a las que en su conjunto llamó razonamiento (R). Así, Thurstone (1947), define al factor como causa, facultad o unidad funcional. (Apuntes Cátedra de Psicometría, U.G.M. 1992)

Por su parte, Weschler (1958), define a la inteligencia como: “el agregado o capacidad global del individuo para actuar propositivamente, pensar racionalmente y enfrentarse de manera eficiente a su medio ambiente”, esta definición supone que la inteligencia está compuesta de elementos o habilidades cualitativamente diferentes, pero adoptando la aproximación de la inteligencia como una capacidad global. Sin embargo, él considera que no es sólo la suma de habilidades lo que define la inteligencia, sino que la conducta inteligente se ve afectada también por el modo en como se combinan las habilidades y por el impulso e incentivo del individuo. Además, Weschler reconocía que aunque es posible medir diversos aspectos de la habilidad intelectual, los resultados obtenidos no son un equivalente de lo que se entiende por inteligencia. La categorización que este plantea en términos de CI para el nivel de inteligencia limítrofe se ubica entre los rangos 70 y 79 u 80. (Apuntes Cátedra de Psicometría, U.G.M. 1992)

Posteriormente, aparecen las teorías multifactoriales en las que se establecen diversos factores como componentes de la inteligencia. Esto genera una serie de teorías, en las que estos factores se organizan de forma diferente para cada autor.

Guilford, propone un modelo tridimensional de la inteligencia, la que está compuesta por: a) cinco operaciones mentales: cognición, memoria, pensamiento divergente, pensamiento

convergente y evaluación; b) cuatro contenidos mentales: figurativos, simbólicos, semánticos y comportamentales; y c) seis productos mentales: unidades simples de información, clases, relaciones, sistemas, transformaciones e implicaciones. Esta teoría resulta ser estática, sin embargo, entrega elementos importantes en términos de tareas y lenguajes para los programas de intervención cognitiva (se habla de operaciones, contenidos y productos).

Por su parte, Cattell clasifica la inteligencia en fluida y cristalizada, en donde la fluida, indica la capacidad biológica, básica y heredada; y la cristalizada es más un efecto de la cultura y se debe a la historia del aprendizaje del individuo, la cual estaría representada por la comprensión verbal, el conocimiento mecánico, la facilidad numérica, la evaluación de las experiencias y el juicio (Román, 1988).

Gagné (1985), entendía la inteligencia como la capacidad de aprender y se refiere a ocho tipos de aprendizajes diferentes en cuanto a cantidad y calidad de vínculos estímulo-respuesta. Estos aprendizajes son desde el más simple al más complejo, los siguientes: a) aprendizaje de señales; b) aprendizaje por condicionamiento operante; c) aprendizaje producto del enlace de vínculos de estímulo-respuesta en secuencias y cadenas; d) aprendizaje por asociación verbal; e) aprendizaje de discriminación entre cadenas; e) aprendizaje de conceptos; f) aprendizaje de reglas; y g) aprendizaje de combinación de reglas. Estudiar los aprendizajes simples, para desde ahí llegar a los aprendizajes más complejos es el antecedente más importante que entrega esta teoría a los programas de intervención y de desarrollo cognitivo.

Por otra parte, desde el punto de vista estructural, un autor muy importante que da cuenta del desarrollo cognitivo es Piaget (1994), quien a través de su teoría describe la evolución del niño,

basándose en la evolución de las relaciones entre el individuo y su ambiente, y lo que pretendía estudiar era el fenómeno de la adaptación biológica y, a partir de ésta, elabora un concepto de inteligencia (como una capacidad desde lo biológico), que tiene un sentido y una intencionalidad dentro del desarrollo, que es avanzar a través de diferentes estructuras sucesivas para llegar a aquellas que aseguren su adaptación y equilibrio óptimo entre el sujeto y el medio. Los sucesivos estadios evolutivos que plantea Piaget se constituyen a través del proceso de equilibrio-equilibración, así existe equilibrio cuando el proceso de desarrollo se fija en un punto, y la estructura se integra a un nuevo sistema de formación hasta la consecución de un equilibrio más estable (equilibración), que abarca un campo más amplio de posibilidades de trabajar con los conceptos. Este equilibrio se define por la reversibilidad. Es así, que para Piaget, el desarrollo es una construcción sucesiva con constantes elaboraciones de nuevas estructuras. De esta forma, la maduración nerviosa; la experiencia adquirida en la acción del sujeto sobre los objetos; la interacción, en el cual el lenguaje es un factor de desarrollo; y la equilibración, en la cual las operaciones que realiza el sujeto no están prefijadas, sino que se reconstruyen a través del equilibrio, van ampliando su campo, a través de las estructuras, y posibilitando así, que el individuo transforme de esa manera los objetos en problemas, conflictos y desequilibrios. En este sentido, Piaget explica la formación y el desarrollo de los conocimientos desde un proceso central de equilibración, el cual posibilita el paso a la siguiente etapa. El equilibrio como proceso y ciclo, se basa en dos componentes que son la asimilación y la acomodación.

Por otra parte, el conductismo social, que tiene una interpretación particular de Piaget y como representante a Staats, plantea que la disposición a aprender no es sólo el resultado de la maduración orgánica, sino de los repertorios conductuales básicos y del proceso de aprendizaje jerárquico y acumulativo, esto es: “la inteligencia actúa activando al individuo a responder a

muchas situaciones y así, aprender destrezas cognitivas más avanzadas” (Roman, 1988, pag. 41), lo que les creará: repertorios como el lingüístico cognitivo, el conductual, el sensomotor y los motivacionales emocionales. Así, para los autores de esta corriente la inteligencia consta de repertorios específicos y sistemas de destrezas adquiridos por el aprendizaje.

Es así como, para Staats (1983), la inteligencia debe facilitar la adquisición de destrezas funcionales para poder responder ante problemas nuevos; debe ser entrenada a través de destrezas cognitivas capaces de ser transferibles a múltiples situaciones; debe constar de un repertorio conductual básico, que le permita tener destrezas generales capaces de responder a diversas situaciones. Planteado esto, si se quiere entrenar la inteligencia, se requeriría de la combinación de diversos repertorios conductuales básicos, los cuales preparan al sujeto para aprendizajes más complejos. De esta manera, los repertorios más simples dan origen a otros más complejos, denominándose así a la inteligencia como un proceso jerárquico acumulativo. Es así, como los déficits de la inteligencia aparecerán cuando se pretenda enseñar al sujeto cosas complejas, sin antes haber adquirido las destrezas requeridas a través de aprendizajes más simples. En resumen, estos autores plantean que la inteligencia se puede enseñar por medio de formas y tareas específicas a través de un entrenamiento jerárquico y progresivo.

Otra visión, es la que da la teoría de los procesos, que integra los enfoques psicométricos y experimentales para estudiar a la inteligencia. En concreto, estos dos enfoques son “el enfoque diferencial”, que pretende entender la naturaleza de la inteligencia estudiando los patrones de las diferencias individuales de las puntuaciones obtenidas en los test psicométricos, y el “enfoque del procesamiento de la información”, que pretende comprender la naturaleza de las capacidades cognitivas, por medio del estudio de patrones de rendimiento en las tareas cognitivas, en las cuales la manipulación experimental de ciertos factores es la causa de las diferencias en el

rendimiento entre ellos. A través de estos dos enfoques, se podría describir la naturaleza de los procesos que subyacen a la capacidad cognitiva, pretendiendo esta teoría no sólo medir la inteligencia, sino que explicar los procesos cognitivos que subyacen a la conducta inteligente. Así, la inteligencia es considerada: primero, como una capacidad o aptitud que permite a los individuos procesar la información que reciben o disponen, por medio de un conjunto de procesos cognitivos; y segundo, se consideran a los procesos y operaciones cognitivas gracias a los cuales se construyen o se crean nuevos contenidos mentales para determinados fines adaptativos y utilitarios (Pueyo, 1996).

En general, estas teorías tratan de definir y precisar los procesos mentales subyacentes en la realización de una tarea intelectual, ya que sólo así, conocidos los procesos se pueden mejorar los resultados de los individuos que no manifiestan un funcionamiento propiamente normal e inteligente.

Es en los años setenta que surge la necesidad de medir la capacidad del sujeto para aprender, como una aproximación explícita a la evaluación de la inteligencia, y para esto, fue necesario la ocurrencia de tres hechos fundamentales en la psicología, que según autores como Khalfa, son: a) el cambio en el papel del psicólogo (quien llegó a ser el interventor que modifica el comportamiento humano); b) el postulado que se asume que la inteligencia depende en parte de la herencia y en parte del ambiente; c) el desarrollo de una aproximación teórica que permite descomponer una tarea en procesos sucesivos. Es así, como en estos años el concepto de inteligencia deja de hacer referencia a una entidad estable que marca la ejecución intelectual de los sujetos para toda la vida y comienza a ser considerada en interacción con otras variables, generalmente ambientales, que actúan en cierto grado como determinantes de esa capacidad. De

esta forma, la importancia dada al aprendizaje por la exposición directa como por la estimulación de otros significativos y a las prácticas ejecutivas, son tales, que sobre la base de éstos se han establecido programas dirigidos a mejorar las ejecuciones de sujetos deficitarios.

En cuanto a un concepto de inteligencia más global, se podría decir, que se estructura a partir de la influencia en donde confluyen dos modelos fundamentales: la ya mencionada teoría del procesamiento de la información y el modelo soviético socio-histórico.

En el primero, se plantea la necesidad de una estrategia teórica y metodológica que sirva de base para descomponer una tarea en pasos sucesivos que indiquen las estrategias de solución que ha de seguir un sujeto para alcanzar el éxito y discriminar las posibles vías que lo lleven a un fracaso. Entre éstos se encuentra Sternberg (1985), quien desarrolla la teoría triárquica de la inteligencia, llamándola así porque incluye tres teorías que son:

a) subteoría contextual: que hace referencia a la adaptación al ambiente, selección y representación de los diversos medio-ambientes. Los elementos más significativos son: el mundo real; la elección de medio-ambientes relevantes para cada sujeto; la propositividad y adaptación de la inteligencia; la representación de la inteligencia, lo que supone una visión y conceptualización del medio; y por último, se realiza una selección de los medios, a través de lo cual se intenta un mejor ajuste contextual.

b) subteoría intermedia: la que supone el uso crítico de la inteligencia, a partir de tareas o situaciones personales.

c) subteoría componencial: en donde se describen los componentes (unidad fundamental de análisis, que es definida como proceso elemental de información que opera en las representaciones internas de objetos y símbolos), y metacomponentes (proceso de control para

planificar como debe resolverse un problema, tomar una decisión, buscar alternativas y visualizar la permanencia de la solución del problema) como unidades fundamentales de la inteligencia.

Por otro lado, el modelo soviético está representado por Vigostky, quien considera la interacción niño-adulto, como la vía fundamental de aprendizaje y de desarrollo intelectual. Subraya que la actividad mental en el proceso de construcción del conocimiento de la realidad se basa en las interacciones sociales que el sujeto establece con su medio, en donde el pensamiento y el lenguaje sirven de instrumentos para planificar y ejecutar las acciones que realiza en virtud de la interacción intencionada y la negociación con otros. Este es un aporte fundamental y de gran implicancia para el desarrollo de las teorías de intervención cognitiva.

Por último, consideraremos lo planteado por J. Bruner (1988), quien expresa que lo que llamamos cultura es una bodega en la cual el ser humano deposita su sistema de amplificación, entendiendo por ello a aquellos objetos externos que nos posibilitan la adaptación. Entre estos sistemas de amplificación se encuentra el pensamiento, como una herramienta destinada a amplificar la capacidad intelectual del sujeto, llevándolo más allá de su capacidad biológica. Para lograr esto, siempre se requiere de que el proceso sea asistido desde el exterior, ya que así los límites de amplificación dependen de que si la cultura entrega o no las herramientas. Este autor también señala que existen tres grandes procesos: (a) una transmisión cultural, la cual está articulada con (b) el hecho de que el sujeto se apropie de esta cultura (negociación de los significados), al hacer esto efectúa (c) un proceso de construcción del conocimiento.

El mecanismo planteado por Bruner para la amplificación es la educación, la cual debe proporcionar una transmisión cultural y el desarrollo del conocimiento, pues se logra más avance

cuando los procesos de aprendizaje son guiados por personas más competentes que reconocen un potencial de desarrollo que puede ser activado dado un proceso de “andamiaje” (acompañamiento instruccional.). Es importante tener claro, que los niveles de logro alcanzado no van a estar precisados para cada niño, sino que éstos dependen de cuales sean las posibilidades de desarrollo y que competencias posea. Con esto, Bruner rechaza la noción de estadios fijos para el desarrollo del pensamiento, y no está de acuerdo con que el niño no puede acceder a los conocimientos hasta que no haya alcanzado una cierta madurez, ya que él cree que el niño puede realizar y comprender actividades complejas a través de la instrucción y del aprendizaje. Es por esta idea que nuevamente toma relevancia el hecho de favorecer la integración de niños con limitaciones intelectuales al sistema educativo normal, pues con un cierto nivel de instrucción y preparación estos niños pueden aumentar sus competencias superando el nivel manual repetitivo, y logrando un nivel ejecutivo mucho más complejo y, por lo tanto, competente.

Con todo lo anterior, podríamos decir que contrariamente al concepto de CI, que implica una generalización de las capacidades intelectuales en su totalidad, las posturas teóricas que trataremos sugieren que existen capacidades, destrezas y habilidades particulares que pueden ser desarrolladas; así una deficiencia en un dominio particular no significaría necesariamente una deficiencia global o en otra área específica. Con esto se plantea la posibilidad de desrigidizar el diagnóstico psicométrico de intelectualmente limítrofe, en el sentido de poder ofrecer una real posibilidad a estos niños que se ven enfrentados a dificultades generales relacionadas principalmente con la comprensión de ciertos contenidos ofrecidos en el aula, incentivando la preocupación que cada niño en particular requiere, en vista y considerando la existencia de una estructura con viabilidad de desarrollo.

3.1.2. Hacia la aproximación del niño intelectualmente limítrofe

En nuestra investigación nos interesa lograr acercarnos a proponer las condiciones necesarias para poder integrar al niño intelectualmente limítrofe al sistema educativo normal. Para esto, es necesario basarnos en una definición o en cierta visualización del cómo se manifiesta la inteligencia, cuando nos referimos a los niños intelectualmente limítrofes y cómo este nivel de inteligencia se relaciona y compromete otras áreas del desarrollo integral.

Es así, que creemos que para aproximarnos al concepto de “niño intelectualmente limítrofe”, debemos hacerlo desde una perspectiva integral. Esto se refiere a no sólo considerar la dimensión cognitiva, sino también incluir las áreas afectiva y social. Este interés en incluir una visión integradora, tiene relación con el hecho de que actualmente estamos insertos en un mundo cada vez más globalizado y paralelamente más especializado, lo cual implica que cada individuo puede poseer capacidades particulares muy específicas que le permitan una adaptabilidad a un medio determinado y no adecuarse a otro. ¿qué quiere decir esto?, que nuestra capacidad de estructurar aprendizajes nos va configurando como sujetos con mayores destrezas en sectores específicos que requieren de habilidades cognitivas, afectivas y sociales, también cada vez más especializadas y desarrolladas.

En cambio los niños intelectualmente limítrofes poseen una deficiencia en alguna área específica que no siempre incluye o arrastra deficiencias de otras áreas y que hasta hoy (por una denominación diagnóstica), han sido considerados como poseedores de una estructura cognitiva global que se encuentra psicométricamente entre los rangos de deficiente leve y normal lento (o sea, definidos entre un terreno ambiguo y poco claro), lo que generalmente se correlaciona con destrezas no especializadas ni desarrolladas.

En este sentido, para lograr una aproximación amplia al concepto de intelectualmente limítrofe se considerarán las dimensiones cognitivas, afectivas y sociales.

En cuanto a la dimensión cognitiva de estos niños podemos señalar, que aprenden del mismo modo que los demás (tienen potencial de aprendizaje), pero que no piensan ni razonan con la misma eficacia, por lo tanto, presentan problemas en cuanto a su rendimiento. Este problema de eficacia en el razonamiento se ve claramente manifestado cuando se le exige lograr niveles de abstracción, para los cuales sus capacidades actuales no son suficientes. (Fuica, 1987) Son niños que presentan dificultades en la incorporación de contenidos abstractos, manteniendo principalmente un tipo de funcionamiento operacional concreto, con momentos de transición hacia el operatorio formal, pero sin logros profundos en ese nivel.

Por lo anterior, aparecen como menos aptos para organizar sus percepciones y distinguir relaciones relevantes en situaciones problemas que implican una elaboración abstracta. De igual forma, estos niños trabajan principalmente con contenidos mentales comportamentales y figurativos, mostrando problemas ante contenidos simbólicos y semánticos. Esto se ve reflejado en el área verbal, donde presenta dificultades en la comprensión y fluidez verbal, como también en el restringido repertorio lingüístico que poseen.

Además de las características nombradas, se observa en esta clasificación una disminuida capacidad de memoria, déficit en la capacidad de establecer relaciones a partir de la información obtenida del medio y, consecencialmente dificultades o una moderada capacidad de evaluar la experiencia persona (Carrizo, 1985; Fuica, 1987; Gonzalez, 1998)

En cuanto a la dimensión afectiva, la conceptualización de intelectualmente limítrofe hace referencia a una propensión hacia las conductas impulsivas, presentando alteraciones emocionales significativas, principalmente cuando se le exige en competencias para las que no posee capacidad, o bien, que no puede lograr. Esto se relaciona con su baja tolerancia a la frustración y recurrente manifestación agresiva hacia las otras personas, que se acentúa aun más dado su pobre autoestima.

La dimensión social de estos niños se caracteriza por un repertorio de conductas sociales disminuido e inestable, mostrando frecuentemente una introversión y poca capacidad asertiva al establecer vínculos con los pares.(Carrizo, 1985; Gonzalez, 1998)

Con todo lo anterior, se puede concluir que las funciones cognitivas de atención, memoria, pensamiento, y el lenguaje de los niños intelectualmente limítrofes manifiestan un funcionamiento distinto al normal de la población, que se evidencia en el hecho de que alguna o más operaciones mentales (abstracción, inducción, comprensión, comparación, razonamiento matemático, secuencias y relaciones lógicas), se encuentra disminuída u operan en forma deficiente.

La implicancia de este estilo de funcionamiento se evidencia en los índices de repitencia, fracaso y deserción que hay en el sistema escolar normal, y nos revela la connotación que tiene la consideración de estos niños en un estudio que tiene como finalidad diseñar un modelo que facilite la integración de los intelectualmente limítrofes a la enseñanza tradicional formal.

3.2. TEORÍAS COGNITIVAS

La psicología cognitiva parte de la revalorizada teoría de Kelly (1955) sobre los “constructos personales”, la cual no considera a la persona como víctima de su propia historia o biografía, sino como constante elaboradora de sus propias construcciones, mediante las cuales canaliza la percepción de los hechos y anticipa los acontecimientos y reacciones ante los mismos. De esta forma, puede ocurrir que se vayan interiorizando “subsistemas de construcción incompatibles” o deformaciones de la realidad, todo lo cual afectará al funcionamiento de la persona y también a quienes estarán a cargo de su formación.

La psicología cognitiva se hizo valer mediante dos asertos fundamentales con relación a la persona: por una parte, la consideración de ésta como estructura y, por otra, su condición de organicidad. En este sentido, se basa en el organismo total de la persona, no como un estado, sino como un proceso dominado por su naturaleza siempre cambiante, que madura según va adquiriendo estructuras y conocimientos adecuados a los sistemas previos. De esta forma, la inteligencia deja de juzgarse como un producto determinado, para entenderse como un proceso modificable desde una visión estructural, es decir, donde no son considerados como más o menos significativos los pequeños cambios, sino que más bien, aquellos mediante los cuales se llega a una transformación de la estructura total que inevitablemente conlleva o implica un cambio en su propio funcionamiento (Martínez, J. 1994).

3.2.1. Piaget

Uno de los principales representantes de este enfoque es Piaget, quien considera que lo que permite explicar el desarrollo de las estructuras cognitivas (esquemas cognitivos) es, además de la exposición directa a los estímulos, el organismo y sus características de “maduración”, a las

que considera responsables de la sucesión y del orden en las etapas del desarrollo y de la actividad del organismo en la interacción con los estímulos. De esta forma, el organismo no queda jamás como simple registrador pasivo de los estímulos, sino por el contrario, está siempre comprometido en una construcción activa de la realidad. Estos dos componentes del organismo: maduración y actividad, permiten a Piaget explicar el desarrollo de los esquemas o estructuras cognitivas del individuo, a través del mecanismo de la “asimilación-acomodación”.

Esta actitud hacia el desarrollo ha tenido efectos muy importantes en la pedagogía moderna, y esto en muy diferentes niveles, poniéndole el acento, especialmente, en el desarrollo de la autonomía e independencia del individuo en su diálogo con la naturaleza, por lo tanto, se le permite cierta libertad al individuo para descubrir la realidad por sí-mismo, lo que se transformará en una parte integrante de su sistema operacional. De esta forma, el adulto, padre o educador, no deberán interferir, o lo harán lo menos posible, en este diálogo, cuya efectividad estará asegurada por la maduración de la actividad propia del individuo, lo que debiera estimular, tanto a padres como educadores, a guardar un poco de distancia en determinados momentos en que los niños estén en ciertas actividades, y a dejarlos hacer y actuar plenamente, asegurándoles una gran diversidad de actividades específicas, de acuerdo a su estadio del desarrollo, especialmente a través de proporcionarle objetos apropiados.

3.2.2. Vygotski

Otro autor importante dentro de este enfoque es Vygotski , quien desde su perspectiva socio-histórica insiste en los orígenes sociales del lenguaje y del pensamiento. Para él, es una evidencia que cada fenómeno no sólo posee su propia historia, sino que esa historia se caracteriza tanto por cambios cualitativos (cambios en la forma, estructura y características

básicas) como cuantitativos. Y así, se apoyó en esta línea de razonamiento para explicar la transformación de los procesos psicológicos elementales en procesos más complejos. Los cambios históricos que se producen en la sociedad y en la vida material conllevan, al mismo tiempo, otros cambios en la naturaleza humana, relacionándose con cuestiones psicológicas específicas.

Vygotski elaboró, basándose en el trabajo humano y el uso de herramientas, la idea de que a través de éstas el hombre cambia la naturaleza, y simultáneamente, se transforma a sí-mismo. Explora el concepto de “herramienta” de la siguiente manera: “La especialización de la mano significa la herramienta y ésta presupone la actividad específicamente humana, la reacción transformadora del hombre sobre la naturaleza”, es decir, el hombre mediante sus cambios, la hace servir a sus fines, la domina (Engels, 1979). A partir de esto, además de que se marca la diferencia esencial entre el hombre y los demás animales, se plasma el concepto de “mediación” en la interacción hombre-ambiente, ampliándose al uso de los signos así como de los utensilios. Al igual que los sistemas de herramientas, los sistemas de signos (lenguaje, escritura, números) han sido creados por las sociedades a lo largo de la historia humana y cambian con la forma de la sociedad y su nivel de desarrollo cultural. En este sentido, lo que quiere transmitirnos con la idea de conducta mediatizada es que, en las formas superiores del comportamiento humano, el individuo modifica activamente la situación estímulo como una parte del proceso de responder a la misma. Toda la estructura entera de esta actividad producía la conducta que Vygotski trataba de señalar con el término “mediatizada”.

De esta forma, es importante considerar que el niño comienza a percibir el mundo no sólo a través de sus ojos, sino también a través de su lenguaje. En este sentido, el lenguaje adopta una

función sintetizadora, que a su vez, es también instrumental al lograr formas más complejas de percepción y estructuración cognoscitiva. (Vygotsky, L., 1996) En este percibir el mundo, se va dando el proceso de aprendizaje, el cual no puede reducirse simplemente a la formación de aptitudes, sino que encierra una disposición intelectual que posibilita la transferencia de los principios generales descubiertos al resolver una tarea, a una serie de distintas tareas. Desde este punto de vista, el pequeño, al aprender una determinada operación, adquiere la habilidad para poder crear estructuras de un cierto tipo, sin reparar en los materiales con los que está trabajando y sin tener en cuenta los elementos implicados en ello.

Además, un hecho por todos conocido y empíricamente establecido es que el aprendizaje debería equipararse, en cierto modo, al nivel evolutivo del niño. Sin embargo, no podemos limitarnos simplemente a determinar los niveles evolutivos si queremos descubrir las relaciones reales del proceso evolutivo con las aptitudes de aprendizaje. Es así, como Vygotski (1985) plantea la delimitación como mínimo de dos niveles evolutivos: a) nivel evolutivo real: o nivel de desarrollo de las funciones mentales, establecido como resultado de ciertos ciclos evolutivos llevados a cabo, el cual se determina, las más de las veces, con la utilización de tests; y b) nivel de desarrollo próximo: distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad para resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. El nivel de desarrollo real de un niño define las funciones que ya han madurado, es decir, los productos finales del desarrollo; en cambio, la zona de desarrollo próximo, define aquellas funciones que todavía no han madurado, pero que se hallan en proceso de maduración, funciones que en un mañana próximo alcanzarán su madurez. Esta zona proporciona a los psicólogos y educadores un instrumento mediante el cual pueden comprender

el curso interno del desarrollo, de esta forma, nos permite trazar el futuro inmediato del niño, así como, su estado evolutivo dinámico, señalando no sólo lo que ha sido completado evolutivamente, sino también aquello que está en curso de completarse.

Es por esto, que el estado de desarrollo mental de un niño puede determinarse únicamente si se lleva a cabo una clarificación de sus dos niveles, es decir, del nivel real de desarrollo y de la zona de desarrollo próxima. Esta última zona puede convertirse en un concepto sumamente importante en lo que a investigación evolutiva se refiere, debido a que es un concepto susceptible de aumentar la efectividad y utilidad de la aplicación de diagnósticos de desarrollo mental en los problemas educacionales.

Una consecuencia que se deriva directamente de todo lo anterior, es el cambio que ha de llevarse en las conclusiones que se trazan a partir de los tests de diagnóstico del desarrollo.

3.2.3. Feuerstein

Feuerstein (1986), considera que el organismo se desarrolla a través de dos modalidades principales: 1) los procesos de maduración y desarrollo incorporados al sistema del mismo organismo; y 2) la interacción con su ambiente. Para ésta última fuente de desarrollo y cambio, sugiere la distinción entre exposición directa o mediada. Y en este sentido, plantea que desde el principio de la vida, el organismo queda afectado por estímulos que llegan a él.

La idea central que configura su teoría es la de la “modificabilidad cognitiva estructural”, la cual se basa en una concepción del ser humano como un sistema dinámico y abierto. En este sentido, plantea que el organismo es un sistema, en cuanto está formado por un conjunto de factores

biológicos, genéticos, psicológicos, afectivos, emocionales, culturales y sociales, los cuales están conectados por diferentes medios que interactúan funcionalmente con el fin de mantenerse vivo.

Considera a este organismo como dinámico, debido a que posee una capacidad para, usando el aprendizaje previo, reaccionar ante nuevas situaciones, ya sea adaptándose a ellas, modificando el contexto o tomando decisiones sobre otras posibles alternativas. Y, por último, el que el individuo posea la característica de ser abierto, significa admitir la posibilidad de cambio, es decir, de desarrollarse según lo previsto desde un punto de vista evolutivo o, por el contrario, de cambiar de un modo cuantitativo y cualitativamente diferente a lo pronosticado.

Al primer tipo de cambio Feuerstein lo designa como modificación, mientras que al segundo, lo considera como modificabilidad cognitiva estructural. Con todo esto, se refiere a cambios estructurales o a los cambios del estado del organismo provocados por un programa deliberado de intervención que facilita la aparición de un crecimiento continuo, que hace al organismo receptivo y sensitivo a las fuentes de estímulo, pudiéndose producir, fruto de esa intervención, avances imprevistos en el curso del desarrollo con respecto a las que cabría esperar si ponderásemos las variables genéticas, orgánicas, evolutivas, psicológicas y/o experienciales.

También, con todo esto, y a partir de lo anterior, Feuerstein y cols (1990). son, posiblemente quienes más estructurada y ampliamente han tratado el tema de la mediación, llegando a elevar su contenido al rango de teoría. Para ellos, las diferencias individuales en el funcionamiento cognitivo radican casi por completo en el modo de interaccionar que tiene el sujeto con su entorno, ya sea, a partir de la exposición directa a las fuentes estimulares o, a través de la experiencia del aprendizaje mediado.

Resaltamos el concepto de inteligencia de R. Feuerstein en un apartado, pues consideramos que su incidencia al pensar en el desarrollo de una capacidad que otros consideran estática, merece una mención diferencial, además que constituye un pilar epistemológico del modelo que pretendemos construir a través de esta investigación.

Es una experiencia universal la que coloca a Feuerstein, en el tema de la inteligencia. Él debió hacerse cargo de la integración de niños provenientes del norte de África en el nuevo estado de Israel, debía evaluarlos, conocer sus características y las dimensiones de su desarrollo mental, de modo que se aseguraran ciertas condiciones para su adaptación y desarrollo en distintas escuelas de Israel. La pregunta que siempre rondó a este equipo de investigadores, que además incluía a psicólogos como Piaget, Inhelder, Jeannet y otros, (1990, en Apuntes U.D.P.) era ¿en qué medida y como se podrían integrar estos niños que llegaban con un déficit educativo, y de los cuales no se conocía su estado ni sus condiciones de vida? . La respuesta no la conocían, pero si tenían claro que debían lograr un método que les permitiera la tarea encomendada, y para ello contaban con una creencia básica, profunda y de gran fuerza antropológica, “no aceptar, que uno solo de esos niños no pudiese llegar más allá de lo que su funcionamiento actual permitía entrever” (R. Feuerstein, en *Les journal des Psychologues*, 1997).

Es partir de esa creencia, que éste investigador propone una teoría que está constantemente en movimiento, y basada en la idea de que todo individuo puede ser modificado un poco, en términos de abrirle caminos que él sabrá utilizar y aplicar según las condiciones externas e internas lo requieran.

Feuerstein, se coloca al frente de toda corriente de psicología que tenga en cuenta la medida de inteligencia y el CI, y plantea una interrogante en relación, al hecho de considerar a la

inteligencia como una entidad que es posible de medir, como un rasgo fijo e inmodificable. Piensa que si se responde afirmativamente a ese enunciado se esta hablando de un producto (no de un proceso) pasado del individuo, quedando entonces reducidos todos los esfuerzos para mejorar ese rendimiento, afectando paralelamente a toda la personalidad del niño. (Martinez, Brunet y Farrés, 1990).

Desde su particular visión, plantea que existen muchas y diversas definiciones de inteligencia, pero la que parece más apropiada con sus postulados, es la inteligencia “como una capacidad del individuo de utilizar la experiencia pasada para adaptarse mejor a nuevas situaciones” (Feuerstein, 1979 en Martinez, Brunet y Ferrer, 1990), siendo capaz entonces de trascender su realidad y orientar su comportamiento hacia metas impredecibles, utilizando lo ya aprendido. Con esta concepción, lo que se puede derivar es la idea de que la inteligencia no es medible a través de test, sino que es evaluable en el tiempo, pues se basa en la idea de la modificabilidad, plasticidad del pensamiento y propensión a nuevos aprendizajes.

Con esta concepción constantemente presente, diseña un método y programas para modificar las estructuras cognitivas, las cuales son modificables a través de una acción mediadora realizada por algún agente externo, llamada mediación..

3.3. CONCEPTO DE MEDIACIÓN Y SU IMPLICANCIA EN LA EDUCACIÓN

3.3.1. ¿ Qué es la Mediación ?

El concepto mediación se refiere literalmente a medio, que se puede entender como recurso material y/o humano que se interpone entre una persona y los estímulos ambientales que llegan, para resolver por vía comunicativa las disonancias que crea esa relación. De aquí se deduce que

la mediación es un tipo concreto de acción que se ejecuta en una conflictiva interacción triádica, identificada por la interposición de un agente mediador entre los elementos interrelacionados e interactuantes. Por lo tanto, la mediación puede definirse como aquella acción intencional que, usando los recursos pertinentes, produce los cambios necesarios para conseguir los fines que pretendemos cuando interaccionamos (Nicolás Funes, en Calero 1995)

Es necesario considerar, que a lo largo del ciclo vital se dan en el individuo una serie de cambios evolutivos y madurativos que le hacen mantener una relación dinámica con el entorno, los cuales se pueden ver favorecidos con la ayuda de personas más preparadas u objetos que participen como mediadores. Y si tenemos en cuenta, además, que aprendemos y nos desarrollamos a partir de la experiencia que nos da la relación que mantenemos con el ambiente, y que para avanzar en ese aprendizaje y desarrollo necesitamos superar conflictos cognitivos y sociocognitivos semejantes a los expuestos, se podría decir, que mientras más mediaciones recibamos, más fácil y más rápidamente nos desarrollaremos, lo que indicaría la conveniencia de que padres, profesores, educadores y psicólogos medien las situaciones de aprendizaje de sus hijos, alumnos o pacientes, no ya de manera natural, sino intencionalmente, y con una preparación específica.

Feurestein (1980) , plantea que considerando las exigencias que nos determinan los rasgos de la persona que se quiere educar aportados por la psicología humanista, creativa y liberadora, podríamos ir configurando el perfil del mediador, dentro de las coordenadas cognitivas que encuentran su base en esa psicología y la pedagogía. En este sentido, es necesario destacar que la mediación es, ante todo un proceso de interacción entre el organismo humano en desarrollo y el adulto con experiencia e intención que selecciona, enfoca y retroalimenta, tanto las experiencias ambientales como los hábitos de aprendizaje, y, además, la mediación es el resultado combinado de la exposición directa al mundo y de la experiencia mediada por la que se transmiten las culturas.

De esta forma, el aprendizaje se hará aprendizaje mediado, y en él se manifestará su significado, el cual se relaciona con la capacidad del individuo para ser modificado por el aprendizaje de conceptos, hábitos y valores estructurantes de la persona.

Desde el enfoque cognitivo, teórico y metodológico, estas afirmaciones cobran un relieve operativo muy específico en que el mediador ocupa un lugar insustituible. Y de esta forma, a pesar de que hay numerosos psicólogos teóricos, quienes mejor han plasmado las ideas en forma de método ha sido R. Feuerstein, a quien le debemos los rasgos fundamentales de esa mediación.

3.3.2. Significación de la Mediación en las principales teorías del desarrollo cognitivo.

En esta área y en relación con el concepto de mediación, Vygotski y Feuerstein se adentran en los procesos del conocimiento, unas veces para explicarlos y otras, para asistirlos de una manera sistemática.

A pesar de la amplitud de campos disciplinares y contextos situacionales en que adquiere significado, la mediación tiene sentido estricto en aquellas teorías del aprendizaje y del desarrollo cognitivo que contemplan y valoran en sus argumentaciones la influencia que en este desarrollo ejercen variables individuales y contextuales, entre las que destacan la teoría de la “modificabilidad cognitiva estructural” de Reuven Feuerstein, y en la teoría “sociohistórica” de Lev Vygotski.

3.3.2.1. La Mediación en la teoría de Vygotski.

La mediación es el concepto que está siempre presente en la práctica de la totalidad de la aportación vygotskiana, lo que se justifica en que la perspectiva dialéctica de su teoría, a través

de la comunicación, le adjudica al lenguaje el criterio distintivo de la conducta humana; junto con otros signos, el instrumento mediador por excelencia en la interacción de las personas con el ambiente. El lenguaje es de naturaleza social, pero al mismo tiempo que social, tiene una naturaleza intelectual y abstracta (Siguán, 1987).

Una idea más que apoya aquella información es que, si el lenguaje es un instrumento social mediador y Vygotski y sus discípulos denominaron a su enfoque como “teoría socio-cultural o socio-histórica de los procesos psicológicos superiores”, quiere decir que este instrumento social mediador es un recurso al servicio de la sociedad y de la cultura.

El papel medular que ocupa el lenguaje y la mediación en general, no pueden abstenerse de participar en cualquier tentativa de explicar el comportamiento humano, que es, al fin y al cabo, lo que se pretende.

La acción del individuo en la interacción sujeto-ambiente resulta de la intersección de los factores: biológico, instrumental y social. De cada uno de estos factores se derivaría una modalidad de mediación: la mediación biológica, la mediación instrumental y la mediación social. Sin embargo, Vygotski no acuña el primer tipo; a él se refiere con las expresiones de “inteligencia práctica” o “actividad práctica”, lo que se razona en base a que la mediación solamente tiene sentido cuando el empleo de los objetos y de las cosas va más allá de sus posibilidades prácticas de uso, es decir, la mediación requiere de una intencionalidad, que no puede ser transmitida por la especie animal. De ahí, que Vygotski (1985), concluya que el momento más significativo en el curso del desarrollo intelectual, que da a luz las formas más

puramente humanas de la inteligencia práctica y abstracta, es cuando el lenguaje y la actividad práctica, dos líneas de desarrollo antes completamente diferentes, convergen.

La mediación instrumental está constituida por la influencia que ejercen las experiencias interaccionistas sujeto-entorno pasadas. Es el agente generador de la conducta inteligente, del comportamiento del hombre como ser individual.

La naturaleza exterior está llena de objetos dispuestos al servicio de los seres vivos que en ella cohabitan, pero solamente el ser humano es el que está dotado de una inteligencia que le capacita para hacer uso personalizado de esos objetos en función de sus necesidades e intereses. Los cambios que produce en la naturaleza con estas actuaciones propias son los que nos hacen comprender cómo el hombre llega a dominar la naturaleza mientras ni siquiera el más avanzado de los animales puede intentarlo (Engels, 1979). Ese uso personalizado es el que le aporta a los objetos unas propiedades infinitamente más amplias que las puramente objetivables, pues de ser literalmente un objeto pasa a ser un objeto-medio, es decir, un objeto mediado para conseguir las metas propuestas.

El objeto mediado recibe una carga funcional humana que le hace ser diferente sin perder su singularidad; lo que puede entenderse como una humanización de los objetos o, dicho de otra forma, de los "objetos humanizados". Además de los objetos naturales materiales, las personas disponemos de otros instrumentos específicamente humanos, que vendrían a ser los objetos artificiales de la naturaleza y naturales del hombre, estos son los instrumentos psicológicos, entre los que se encuentra el lenguaje (Vygotski, 1985).

Por último, se le atribuye a los métodos, al igual que a los objetos y a las cosas, el calificativo de mediados, refiriendo con esto los procedimientos que se siguen de manera indirecta a través del pensamiento. Por ejemplo: el alfabeto es un procedimiento social mediador que adquiere la cualidad de signo. Y, de esta forma, cualquier otra forma de búsqueda se entendería como asocial y, por lo tanto, entraría en el campo del estilo personal, sin dejar de ser mediada; se trataría de un método personalmente mediado, el cual estudió Vygotski (1985) y al que denomina “método funcional de doble estimulación”. Esto nos puede llevar a pensar que todo método empleado para la realización de una actividad ha de ser personal o socialmente mediada.

La mediación social se define por el papel que desempeña el lenguaje socializado. Álvarez y Del Rio (1991), se refieren a él planteando que sería precisamente la mediación instrumental interpersonal, entre dos o más personas que cooperan en una actividad conjunta o colectiva, lo que construye el proceso de mediación que el sujeto pasa a emplear más tarde como actividad individual. Este proceso de mediación social es el que define Vygotski en su ley de doble formación de los procesos psicológicos. Refiriéndose además, que es esa mediación instrumental interpersonal, la que genera, a través del lenguaje, unos procesos de cambio que se culminan en la sociedad, pasando entonces a integrarse en la cultura y posteriormente, ha ser interiorizados por el individuo. Se puede entonces decir, que el lenguaje es el instrumento mediador que nos conecta con los conocimientos anteriores y nos permite beneficiarnos del entorno sin necesidad de tener que interactuar con él (Luria, 1973).

Sobre la base de lo expuesto, se podría decir que para Vygotski la mediación sería aquella acción interactiva entre el sujeto, el ambiente y el sistema de signos y/o utensilios orientados hacia un fin.

3.3.2.2. Mediación en la teoría de Feuerstein.

Es a través del proceso de mediación que las estructuras cognitivas del niño se ven afectadas, el niño adquiere modelos de conductas y contenidos de aprendizajes, que se señalan como ingredientes importantes para lograr ser modificado a través de la exposición directa al estímulo (Feuerstein, 1980).

Queda de manifiesto la estrecha relación que existe entre mediación y, la idea de modificabilidad cognitiva estructural, la primera constituye el factor explicativo primario de las diferencias individuales, en cuanto que su ausencia produce una deficiente manera de operar en el plano cognitivo, pero paralelamente, se vuelve el agente que hace posible subsanar esa deficiencia, es decir se constituye en la herramienta para subsidiar esa desigualdad.

Lo anterior, lo valida y confirma Feuerstein, cuando plantea el síndrome de “deprivación cultural”, referido a individuos que tienen un nivel bajo de funcionamiento cognitivo, debido a factores etiológicos distintos y distantes como pueden ser la herencia, estímulos ambientales, desequilibrio emocional, bajo nivel socioeconómico, escaso nivel educativo y diferencias culturales o factores genéticos, a los cuales no se les ha transmitido la cultura, o su condición en un momento dado no les ha permitido recibir una experiencia mediatizadora, presentando entonces, problemas para aprender a través de situaciones formales o ante las experiencias personales, a través de situaciones de aprendizaje informal. Cuando este individuo se ve enfrentado a una experiencia de “aprendizaje mediado”, es cuando se le ha interpuesto un mediador entre él y las fuentes estimulares externas. Gracias a esa intervención “adquiere una capacidad tal que le permite trascender sus aprendizajes más allá de la realidad inmediata, al

tiempo que se le están aportando las herramientas necesarias para beneficiarse de su relación directa con el entorno.

En este sentido, define la experiencia de aprendizaje mediado como el “proceso interactivo entre el organismo humano en desarrollo y el adulto (padre, madre u otro educador) con experiencia, quien guiado por sus intenciones culturales e intereses emocionales, se interpone entre el niño y las fuentes de estimulación, mediando el mundo del niño, estructurando, seleccionando, enfocando y retroalimentando sus experiencias, lo que le producirá un aprendizaje apropiado y le equipará de hábitos.” (Feuerstein, 1991, en El Mercurio, pag. “Artes y Letras”, Dic. 1991).

En ese proceso interactivo en el que los estímulos ambientales son transformados por un agente mediador, es el mediador, quien se encarga de seleccionar los estímulos más apropiados, para priorizarlos, filtrarlos y adaptarlos a las potencialidades del ente mediado.

De esta forma, basándose en que sobre el aprendizaje y el desarrollo de los individuos ejerce una influencia significativa la sociedad, además de otros factores psicológicos, biológicos y genéticos, realiza un análisis teórico y práctico de esta realidad, llegando a la conclusión de que los sujetos con déficits socioculturales comparten un bajo nivel de funcionamiento cognitivo, pero que puede corregirse.

3.3.3. Significación e importancia de la Mediación en la Educación.

Existe algo que no puede escapar a cualquier reforma: el educador y el educando, que son las figuras claves de todo sistema educativo. De esta forma, está siempre la consideración de la acción educativa, del educador y del alumno como objetos de modificación y perfeccionamiento,

dentro de las coordenadas que nos marcan las diversas corrientes que generan los proyectos de reforma. Son así necesarios los paradigmas teóricos que sirvan de soporte a todo tipo de organización, planteándose una exigencia social y cultural cada vez mayor.

Los modelos educativos de cada época han creído y querido responder a las necesidades de la persona y la sociedad en su mundo. Apuntando siempre a “dar una educación integral”, “educar al individuo total”, con especial atención a los componentes básicos de la inteligencia, afectividad y comportamientos. Muchos educadores e instituciones han dedicado todo su esfuerzo a ello, y siguen ofreciendo a la sociedad lo mejor de sus vidas.

Ahora bien, si la orientación de la educación ha tomado como base esa “totalidad de la persona”, ¿Dónde se encontraría entonces, la novedad de lo actual?, ¿Podría considerarse este momento como “importante” dentro del recorrido de las ciencias de la educación?.

Pensamos que la concepción más interesante del momento actual, tanto por su modalidad como por su contenido, es la de considerar al educador como “mediador” y al alumno como “mediado”. La mediación es una constante en la historia del pensamiento educativo que hoy recobra una especial fuerza, y sobre todo, un contenido específico. Dicha fuerza se convierte en exigencia histórica por las características especiales de nuestra sociedad, que requiere de personas flexibles, con estructuras de pensamiento y de personalidad creativa, definidas tanto en su autonomía personal como en su elevado grado de socialización. Y el contenido se configura: a partir de las corrientes cognitivistas del enseñar-aprender; sobre el modelo de persona propuesto por la psicología humanista y; por el esquema axiológico necesario para nuestra cultura.

Por lo tanto, y por una parte, uno de los campos en los que ha de asentarse el educador actual es en el de la psicología cognitiva, por sus aportaciones a la enseñanza y al aprendizaje.

Un aula, un centro o un sistema de enseñanza que otorgue al profesor el papel de árbitro se caracterizaría por una rigidez en su organización, por el establecimiento de unas reglas que serán de estricto cumplimiento, por metodologías expositivas de enseñanza, por ser la memoria el centro sobre el que gira todo el funcionamiento cognitivo, por el marco restringido de preguntas y respuestas, por potenciar el pensamiento reproductivo, por un diseño cerrado de programación, organización y funcionamiento. De esta forma, el desarrollo cognitivo no será equilibrado en todos los aspectos cognoscitivos y guardará una noción de dependencia muy estrecha con los conocimientos científicos del docente. Por ello, resolver los conflictos cognitivos de los alumnos mediante una negociación implicaría que el profesor ayude sólo cuando autónomamente no lo consiga solucionar el niño, sin indagar demasiado en el proceso de aprendizaje. El maestro debería aportar la información que necesita el niño; y las normas de organización y funcionamiento que presenta, empleando métodos de enseñanza mixtos y, lo más esencial, su participación estaría en función de las motivaciones e intereses que los alumnos tuviesen para preguntar, para disipar las dudas, es decir, para aprender.

En relación, a esta situación, la teoría cognitiva de Feuerstein, ofrece un modelo de aprendizaje mediado, y distintos programas de intervención, como por ejemplo el de enriquecimiento instruccional.

Las características del modelo de experiencia de aprendizaje mediado son intencionalidad y reciprocidad, trascendencia, mediación del significado, mediación del sentido de competencia

(Maturana, 1984), mediación de la regulación del control de la conducta, mediación de la conducta de compartir (Maturana 1984), mediación de la diferenciación psicológica, mediación en la búsqueda, planificación y logro de objetivos, mediación en el descubrimiento de la novedad, mediación del cambio y mediación del optimismo, pero entre todas estas características, hay tres que resultan esenciales por dos motivos; primero, porque son las que le aportan el carácter humano a la mediación, y segundo, porque de la relación entre ellas surgirá la activación que necesita el individuo para interesarse y mostrar motivación por realizar la tarea.

La primera característica o condición psicológica necesaria para lograr un aprendizaje mediado, es la intención y reciprocidad. Esta se refiere al hecho, de que el mediador (educador), tiene la intención de transmitir algún mensaje y, para ello selecciona aquellos estímulos que le son útiles para conseguir su objetivo, y la reciprocidad implica que él comparta esos objetivos con los del aprendiz y asegurarse de que esto ha ocurrido así.(R. Feuerstein, 1990 en Apuntes U.D.P.; Calero, 1995)

Otra condición o criterio a considerar en un aprendizaje mediado es, la trascendencia. Esta es una propiedad característica de los seres humanos, y consiste en la capacidad que estos poseen para ir más allá de las situaciones actuales u objetos inmediatos, utilizando, a través del mediador, de aprendizajes adquiridos y abstrayendo de estos su utilidad para distintas y diversas situaciones. (R. Feuerstein, en Apuntes U.D.P. 1990.; Calero, 1995). Este elemento está “orientado hacia la creación de modalidades de interacción transferibles a situaciones más nuevas y complejas” (R. Feuerstein, en Apuntes U.D.P.1990, pag.22), o sea, que no basta con abstraer la realidad, sino que hay que saber emplear esa representación.

Por último, la propiedad de la significación que debe tener un aprendizaje mediado, es la tercera condición para que el educador-mediador, logre una modificación en los aprendizajes de sus alumnos. La significación tiene una doble acepción, primero el mediador debe hacer ver al niño el sentido de su aprendizaje, por que lo hace; y , por otra cargar emocionalmente los estímulo, para que el receptor se implique activamente en la tarea.(R. Feuerstein, en Apuntes U.D.P.1990; Calero, 1995)

Es así, como es de suma importancia analizar el tema del profesor como mediador, en nuestro sistema de enseñanza y como la mediación en el campo de la enseñanza ha llegado a ocupar un lugar esencial en la última década.

3.3.3.1. El profesor como educador en la mediación

No cabría duda de que la interacción activa entre la persona y el ambiente estaría mediatizada por las estructuras cognitivas del individuo, estructuras que son objeto de predilección en la educación actual. El educador será, entonces, creador o modificador de estructuras cognitivas que conviertan a los educandos en seres capaces de percibir la realidad con la mayor corrección posible y sin sacrificar su creatividad, pero, haciéndola viable gracias a su estructura.

La organización del ambiente y la creación de las disposiciones en las cuales la corriente de estímulos no sea simplemente aleatoria, es una de las modalidades de la mediación. Sin embargo, es necesario, como ya le hemos mencionado anteriormente, que organicemos estos estímulos de manera tal que reflejen una intención por parte del profesorado.

Existen diferentes formas de interacciones mediadoras, por ejemplo: una implícita, a través de la creación de un ambiente que permita a la mediación llevarse a cabo; otra explícita, que permita al mediador, interponerse realmente entre el mundo de los estímulos y el individuo, creando en

este último, modalidades de percepción y de selección de estímulos. Ambas son necesarias, debido a que el individuo no siempre puede elegir, al no poseer a veces los elementos necesarios para seleccionar o para resolver un problema, o para acabar una tarea. Por esto mismo, es tarea del mediador, producir en el individuo una propensión, para seleccionar los estímulos en función de un objetivo propuesto por su intencionalidad. Esto lo hace, limitando lo percibido a una parte de los estímulos, para que su percepción se haga evidente. Se obtiene, por lo tanto, toda una modalidad de interacción que hace que las tres instancias que participan, sean cambiadas: el mediador cambiará los estímulos de manera tal, que el individuo los pueda incorporar (modificará, por lo tanto, la calidad, la frecuencia y la amplitud de los estímulos que a él le gustaría que el mediado recibiera, hasta que el individuo pueda beneficiarse de su experiencia); el mediador cambiará el estado del individuo que debe ser mediado (lo hará que éste esté más alerta, más vigilante, capaz de percibir y de incorporar los estímulos puestos a su disposición); y, finalmente, el mediador cambiará de una manera muy significativa, ya que con su propósito de mediar, reaccionará en forma diferente a otros “maestros”.

Por todo lo anterior, es que el educador no sólo debe transmitir a su alumno una cierta cantidad de información, sino que el mensaje de la mediación, será considerado como concluido, una vez que se establezca un verdadero circuito cerrado entre los tres elementos. De esta forma, el educador, como cualquier otro ser humano, media sus actuaciones en un doble sentido: como ser social (mediación social), y como ser individual (mediación individual). La mediación individual, a su vez, se subdivide, a los efectos que siguen: en mediación personal, que es la que lleva a cabo en las actividades extraprofesionales; y mediación profesional, es decir, la que realiza en el desempeño de las funciones profesionales (Feurestein, R. en *Pedagogías de la Mediación* 1990, Apuntes U.D.P.).

El proceso en el cual se da la interacción niño-profesor es el de enseñanza-aprendizaje, el cual es un proceso interactivo de comunicación en el que participan uno o varios niños y, generalmente, un profesor, distribuyéndose los papeles en aprendices y enseñantes o docentes, respectivamente, aunque cierto es que podría relativizarse esta afirmación, como cualquier otra, por cuanto el profesorado también aprende de su experiencia profesional y, en este sentido, podríamos hablar de que el alumnado también enseña.

Al analizar esa interacción comunicativa emergen un sinfín de campos sobre los que se puede enfocar el estudio, según se centre el interés de la comunicación: estrictamente en el lenguaje, como vía de comunicación; en el contexto en donde se desarrolla; o en ambos.

Es necesario considerar, basándonos en el marco de referencia delimitado por el enfoque actual de la inteligencia, que en la tarea educativa que queda en parte supeditada al aprendizaje, el educador debe conocer el desarrollo efectivo de los alumnos, esa zona hasta la cual llegan con sus conceptos espontáneos, para influir de modo más significativo en el “desarrollo potencial”. Esta es la zona de mayor interés para la psicología y la pedagogía actual, en la que se puede ejercer mayor influjo de mediación tanto en los procesos de aprendizaje como de estructuración de la persona en su dimensión de ser inteligente (Martínez, J.1995). De esta forma, en este intento por partir de la situación de los alumnos y por ceñirse a ella para el desarrollo de sus capacidades, el educador va a encontrar funciones muy específicas al realizar su labor. La primera, se refiere a la estructuración de los contenidos (condición básica para favorecer el aprendizaje), y la segunda, se refiere a la organización de los procesos mentales de sus alumnos, sin embargo, se debe dejar en claro que solamente a partir de la relación existente entre ambas estructuras se puede llegar a una enseñanza y a un aprendizaje significativo.

A partir de lo anterior, es necesario concretar las funciones más importantes que debe realizar el mediador para lograr avances en el desarrollo del individuo, para lo cual debe dar respuestas a preguntas tales como: cuando y cuanto debe implicarse e intervenir el mediador en un contexto interactivo de aprendizaje, como llevará a cabo la mediación y donde. Es así, como (Funes, N., en Calero, D., 1995) se plantea que toda persona más experta que el beneficiario desempeñará un papel mediador, siempre y cuando reúna, al menos, las siguientes características:

1) El mediador debe ser un catalizador en la medida en que provoque comportamientos deseados de progreso cognitivo con su sola presencia o mediante su interposición entre la relación que establece entre el niño y los estímulos, previamente habiendo recabado información o analizado las partes intervinientes en el contexto de la acción mediada, para así, facilitar, asegurando la comunicación en cualquier tipo de interacción (intergrupala, intraindividual, sujeto-objeto....), y poder ofrecer, en términos de Bruner (1981), una “ayuda calculada”, sirviéndose de los recursos pertinentes, es decir, realizando sugerencias, formulando recomendaciones, cuestionando, argumentando posturas opuestas, incrementando el nivel de dificultad, debatiendo, negociando, aportando recursos materiales, o simplemente observando. Al respecto Mugny, Perret-Clermont y Saló (1978, citado en Calero,D., 1995, pag., 28), manifiestan que “el adulto no es eficaz en su corrección, sino por las contradicciones que aporta”. Con relación a todo lo anteriormente mencionado, podemos plantear que una de las funciones primordiales del mediador, sino la primera, es asegurar la comunicación. Lo cual se consigue por el recurso mediador por excelencia: el lenguaje, sea de la modalidad que sea. El mediador así, siempre dirige y controla la interacción procurando el desarrollo del niño. De ahí que Martin (1977, citado en Calero, D.1995, pag.,54), defina la mediación como “la actividad que impone límites a lo que pueda ser dicho, y a las maneras de decirlo, por medio de un sistema de orden”, aunque para lograr el cambio más óptimo posible tenga que suspender la tarea en determinados casos.

2) El mediador ha de hallarse en todo momento intencionalmente implicado en la interacción que mantiene el sujeto con el medio, ya sea física o psicológicamente, pues, de lo contrario, conectarán directamente unos estímulos surgidos al azar con la insegura disposición o capacidad del niño para interiorizarlos y beneficiarse de la experiencia. El grado de implicación se mueve ampliamente, es decir, puede ir desde la participación como mero observador activo hasta llegar a confundirse a veces con el destinatario, debido a la gran cantidad de mediación que despliega.

3) ¿Dónde realiza sus funciones el mediador?: allá donde el beneficiario pueda desarrollarse cognitivamente, o sea, en todo contexto vital en el que pueda tener experiencias de aprendizaje (por excelencia es el contexto escolar). Esta característica posibilista es muy importante, teniendo en cuenta que cualquier persona debidamente formada en materia mediacional, sobre todo las personas más próximas, es decir, los miembros familiares, pueden incidir positivamente en el desarrollo mental de los menores.

4) El mediador debe ser capaz de concatenar acciones. Esto viene a significar que, si por diversos motivos no se consiguiera antes de lo previsto la meta considerada por el mediador, la acción mediadora concluiría a destiempo, en cuyo caso debería proponerse una nueva meta, de mayor o menor abstracción para poder continuar así con una nueva acción hasta intentar conocer los saberes ocultos o no manifiestos del individuo. En este sentido, nos estaríamos refiriendo a las zonas de desarrollo real y de desarrollo próximo (el potencial de aprendizaje) de Vygotski (1985), a la modificabilidad cognitiva estructural de Feuerstein (1980).

5) Por último, el mediador ha de hacerle reconocer y reforzar al niño los éxitos logrados a fin de transmitirle seguridad, de crearle unas expectativas más amplias y posibilitadoras, así como, una mayor afectividad para establecer un clima lo más agradable posible. Una estrategia útil en este sentido, es empatizar, es decir, ponerse en el lugar del actuante o de los interactuantes y tomar una actitud flexible y comprensiva.

Además, con relación al proceso de enseñanza-aprendizaje, se plantea en base a la concepción cognitivista, que el aprendizaje puede explicarse, entre otros supuestos, en base a las desestabilizaciones que provocan las nuevas informaciones que llegan al niño y que no puede integrar sin la activación del pensamiento; dicho de otra manera, de la relación diferencial entre lo conocido por el niño y la información con la que conecta, van a surgir unas contradicciones, unas incomprensiones, unas ambigüedades, unas discrepancias, unas disonancias, unas disarmonías, unas situaciones problemáticas o conflictos cognitivos que, al fin y al cabo, le van a poner en funcionamiento su pensamiento para tratar de buscar una respuesta satisfactoria que dé estabilidad a la estructura mental; lo que traducido al ámbito escolar se expresaría diciendo que el conflicto es un momento pedagógico que plantea la necesidad de búsqueda.

Por el contrario, si las informaciones no alteran el conocimiento porque no presentan el grado de novedad necesario, es decir, encajan sin alterar el orden de conocimiento, pasarán desapercibidas y el agente activador del aprendizaje y de los avances en el desarrollo no habrá hecho acto de presencia. Esto es muy importante si tenemos en cuenta que ese agente motriz no es otra cosa que el factor motivante del sujeto, el dinamizador del funcionamiento cognitivo, y de él va a depender en gran medida la disposición para el aprendizaje y el mismo desarrollo.

Aproximándonos más al terreno mediacional, podemos decir que el alumno, por el hecho de serlo, mantiene una relación con otra persona más conocedora en su papel de aprendiz: el profesor (u otro compañero más preparado). Así, la información que recibe se verá siempre afectada en mayor o menor medida por el enseñante y no resultará de una interacción con la información normal, sino que el aprendizaje le será mediatizado o mediado; habrá aprendido en

el contexto escolar de forma mediada. Éstas son las dos modalidades de aprendizaje de las que nos habla con anterioridad Feuerstein.

Integrando esta idea con la anterior, se puede afirmar que, si los conflictos cognitivos y socio-cognitivos hacen progresar al niño en su desarrollo, parece evidente que, una de las funciones de ese adulto que interacciona con el alumno, es impregnar la información o estímulos de un relativismo y cuestionamiento tal, que represente una situación problemática a ese aprendiz concreto que los recibe, aún tratándose de una información descriptiva u objetiva.

Pero no todo contexto problemático repercute positivamente en el desarrollo, su eficacia dependerá, entre otros factores, de la relación entre las posibilidades cognitivas que posee el niño y las operaciones mentales que requiera la resolución del conflicto. Osea, de que la tarea cognitiva que se precise para estabilizar el estado de desequilibrio quede ubicada o no en el espacio que Vygotsky (1989) denominó “zona de desarrollo próximo” y que estudiaron autores tales como Moll (1990), Coll (1984) y Onrubia (1993); zona que se extiende desde el desempeño cognitivo autónomo hasta el desempeño cognitivo que se puede realizar con la mediación de otra persona, en este caso el profesor. Otra función del profesor mediador, por tanto, será la de cargar la tarea de un grado de problemática tal que:

a) El problema quede situado en el espacio de conocimiento insuficiente del niño, en el campo de sus posibilidades, porque de esta forma retará y producirá motivación e interés, además de incrementar enormemente el sentimiento de superación y de éxito; éxito que, como indica Feuerstein, R. (1980) y Martínez, J. (1994), eleva al autoconcepto y a la autoestima.

b) Evite su localización en la zona de desarrollo real del niño, es decir, en lo conocido para él, puesto que, por principio sería un problema ya resuelto y, en consecuencia, no tendría la

información un significado problemático, el conflicto no sería tal conflicto; y por otras razones relacionadas con lo anterior, como: la producción de pasividad, el aburrimiento y desidia.

c) Impida su colocación en la zona de desarrollo lejana o campo de lo desconocido porque, además de que es imposible que consiga resolver el conflicto por falta de recursos cognitivos, genera un sentimiento de impotencia, de incapacidad, acarreado unas consecuencias negativas semejantes a las expuestas en la situación anterior, lo que crearía pasividad y apatía.

Relacionando estos tres subapartados con los tipos de pensamiento, se podría decir que, cuando el profesor mediador sitúa el conflicto en la zona de desarrollo real, se activa el funcionamiento cognitivo con un mínimo de energía mental, encontrando una solución entre su bagaje de respuestas, por lo tanto, no habría variación en el conocimiento y en la actividad de pensamiento realizada, se trataría de una actividad de tipo reproductivo. Un proceso de aprendizaje parecido ocurriría si la situación conflictiva cae en la zona de desarrollo lejana, ya que, tras el inicio activo que desencadena la disonancia cognitiva, el niño desiste de hacerse consciente de una ausencia que pudiera crear unas perspectivas de solución y unas de éxito. El pensamiento sería prácticamente improductivo, si es que no lo es en su totalidad. En ambos casos el aprendizaje y el desarrollo se mantienen estables; no hay progresos en el desarrollo cognitivo.

Muy por el contrario, el pensamiento productivo sucede cuando el profesor mediador asegura la ubicación de la situación conflictiva en la zona de desarrollo próximo. Es así como, después de buscar en el repertorio de respuestas y no encontrar la solución, el niño comienza un proceso cognitivo que le llevará, con la ayuda estimulante y guiada del profesor mediador, a relacionar los conocimientos que ya tiene para construir los potenciales que le permitan resolver

positivamente el conflicto, convirtiéndose después ese conocimiento nuevo producido en conocimiento real.

La ayuda que proporciona el mediador durante todo el proceso está a requerimiento de la contextualización conflictiva, por lo que podría considerarse que ha habido una coautoría en la elaboración de ese conocimiento final; de ahí que venga referido en ocasiones como “conocimiento compartido” (Edwards y Mercer, 1988).

En cuanto al foco de atención, el profesor mediador se centrará más en el proceso que sigue el alumno hasta responder, que en la respuesta en sí. Pues, quizá, el razonamiento seguido haya sido el adecuado y por motivos extraños la decisión última sea errónea. Así, el niño se habrá enriquecido, es decir, habrá aprendido, ya que habrá utilizado un estilo de pensamiento divergente (Guilford, 1986) o pensamiento lateral (De Bono, 1994), los que favorecen la creatividad de diversas posibilidades de solución frente a un problema.

Todos los procesos de conocimiento no son ajenos a los estados emocionales en cuanto al desarrollo se refiere. Es por esto que, el profesor mediador deberá tener en mente el estilo cognitivo y el carácter del alumno, así como, el resto de las variables del área emocional para impedir el establecimiento de cualquier tipo de barrera entre los factores cognitivos y los factores emocionales que pudieran frenar el avance en el desarrollo, no ya sólo cognitivo, sino integral (si es que hay diferencias significativas).

Otra de las actuaciones del profesor mediador debe ser la de aportar los recursos necesarios al alumno para favorecer la superación personal e independiente de la situación problemática, es

decir, controlar su intervención y no hacerlo más que cuando realmente exista necesidad. El mediador tomará los recursos del ambiente y los empleará en el sentido más amplio posible: compensadores, gratificantes, refuerzos, etc.

Hay que resaltar que bajo todas las situaciones analizadas hay una intencionalidad del profesor mediador dispuesta a favorecer al niño en la superación del conflicto presentado. Y quizás, consciente de ello, de que cualquier tipo de innovación o reforma ha de asegurarse con la colaboración intencional del profesorado, de que en el proceso de enseñanza-aprendizaje “el mediador ocupa un lugar insustituible” (Martínez, J 1994, pag., 26), la administración educativa haga sucesivas referencias en los nuevos planteamientos de la enseñanza al papel mediador del profesorado.

Para llegar a una estructuración o a la modificación de las estructuras, se ha de progresar en el conocimiento de la inteligencia, de sus operaciones y de sus funciones cognitivas. En relación con la formación de los procesos mentales, podríamos decir que, a lo largo de la educación, esta ha de apoyarse en una actitud cíclica que vaya desde lo intuitivo hasta lo abstracto, pasando por la representación mental. Y en este sentido, no se trataría de señalar niveles o cursos en los que deba predominar una u otra actividad, sino de acompañar paso a paso la evolución mental en sus tres tipos de funcionamiento: intuitivo- experiencial, representativo y abstracto-generalizador.

El primero, es básicamente asociativo y se sirve de los conocimientos, el vocabulario y los conceptos extraídos únicamente de la experiencia; permite dirigir la observación y exploración, partir de resonancias y connotaciones que cada tema trae a la mente de los alumnos y realizar con ellos las primeras “redes o esquemas conceptuales” que disponga la estructura cognitiva

básica; esta primera “recepción intuitiva trae consigo la reflexión, la demanda de apertura de los niños a su experiencia, la “disponibilidad intelectual” de lo que viven sin tener apenas conciencia de vivirlo, la diferenciación de las características de las cosas, todo aquello acompañado del arte pedagógico de la pregunta y la focalización de la percepción (en este momento van a entrar en juego operaciones y funciones cognitivas de especial relevancia); quizás en este nivel puedan surgir las primeras definiciones de las cosas, aunque dotadas de numerosos elementos egocéntricos y, en este sentido, lo que cuenta no es su nivel de exactitud como su utilidad (Postman, N., 1981).

El segundo denominado “nivel de representación mental”, da un paso más en el funcionamiento cognitivo al procurar la interiorización de objetos, transformaciones, comportamientos, modificaciones de la percepción, verificaciones del grado de adquisición de los conocimientos. Las tareas mentales que necesitan de la representación llaman a la construcción mental en lugar de contentarse con la manipulación, conducen al análisis de lo complejo; a considerar diversos criterios de comparación o realización; a las conductas anticipatorias que ayudan a elegir las estrategias que aseguren los resultados. Es aquí, donde la mediación educativa resulta especialmente delicada, pues está en juego la autoorganización mental del alumno, es decir, esa habilidad para conversar con uno mismo acerca de su propio proceso al aprender y observar, investigar, analizar, formular, revisar, juzgar, decidir y actuar a partir de tales encuentros (metacognición). Y es así, como en el fondo, la codificación de la pedagogía en las frases “aprender a aprender”, “enseñar a aprender”, y “enseñar a pensar”, señala que debe ayudarse al alumno en el conocimiento sobre su propio conocimiento, sobre sus procesos, sobre su forma de sistematizar y de elaborar estrategias.

Cuando el educador antepone a la materia ese objetivo metacognitivo, sabe que puede ofrecer al individuo los mejores recursos para regular sus comportamientos. De este modo, enseña al alumno a poner esa “barrera cognitiva” entre él y cualquier realidad, ya sea, de orden personal, de trabajo escolar o de estrategias para la realización de tareas simples o complejas.

El tercero, corresponde al “nivel de abstracción –generalización” o “nivel de las operaciones formales”, el cual opera por representación. La abstracción para Feurestein sería la distancia entre el acto mental y el objeto o hecho sobre el que opera y, precisamente, si se comienza por el nivel de funcionamiento cognitivo intuitivo y se pasa al nivel representativo, es para poder llegar a la abstracción como generalización de aplicaciones a todas las demás situaciones. Es por esto, que la presencia de enunciados abstractos, de leyes generalizadas o de principios deducidos es la prueba clave a disposición del educador para cerciorarse de la formación progresiva de las operaciones mentales o de la formación (en su caso, modificación) de la estructura cognitiva del alumno.

Queda pues, de manifiesto la repercusión que los planteamientos cognitivos pueden ejercer sobre el estilo de mediación del educador actual. Todo esto, por supuesto, requiere de un trabajo previo de formación en las bases teóricas de la psicología cognitiva, de conocimiento de los procesos mentales, de las operaciones y funciones, así como de las posibilidades pedagógicas tanto de los programas específicos como de aplicación en las áreas del curriculum.

3.3.3.2. Los padres como educadores en la mediación

Para comenzar, es necesario mencionar la intensa fe que debemos tener con relación a la modificabilidad del individuo, es decir, en su capacidad de poder ir cambiando o

transformándose en función de sus necesidades, de convertirse en otro. Esta autoplaticidad Feuerstein (1987), la encontró en el fondo de sus raíces judías. En este sentido, es muy importante que nos basemos en que nuestra tradición cultural debiera haber sido guardada adecuadamente. De esta manera, podemos considerar que la transmisión intergeneracional es extremadamente fuerte. Debido a que el ser humano no es más que el producto de su pasado y, mientras más se remonta al pasado, más amplio va a ser su futuro.

Lo importante a considerar al interior de la familia nuclear, es que la madre se debe interponer entre el niño y el mundo exterior. Ella le interpretará las cosas, le amplificará ciertos estímulos. Ella es la mediadora. Los padres no dejan al niño enfrentado al mundo, sin interpretación. Se requiere, a veces, un filtro. La selección de estímulos no significa en absoluto falta de libertad. Lo contrario sería una imposición, con riesgo de ser tóxica y nociva. La selección es positiva. No es cierto tampoco que para ayudar al niño a desarrollarse, haya que poner a su disposición muchos elementos. Hay que dejar al niño descubrir, encontrarse a sí-mismo y elaborar estrategias.

El trabajo de mediación de la familia, de la comunidad tiene un valor importante en el desarrollo del niño. La mediación le da al sujeto que vive en un espacio circunscrito, informaciones sobre el exterior y sobre su pasado. No se le puede pedir a una cultura mediar a un individuo de otra cultura, debido a que no es el producto de su interacción directa con el medio.

El ser humano no es sólo producto de sus genes, sino que es la suma de todas las experiencias de la humanidad. De generación en generación se transmiten pensamientos, valores, deseos, sueños, fantasías, es decir, una forma de organizar la realidad.

Lo que hace al ser humano flexible o modificable es su capacidad de poder superar su experiencia del mundo a su limitada experiencia puramente sensorial. El ser humano trasciende a esa relación directa: a través de la transmisión de su pasado transforma su medio y transmite su experiencia vital.

La transmisión cultural es la forma de continuidad de la Humanidad. Corresponde a la necesidad humana de verse proyectada en el tiempo, no sólo a través de los silenciosos cromosomas, sino por sus modelos de vida, sus valores.

Por lo tanto, la relación existente entre la transmisión cultural y el desarrollo de la inteligencia es muy estrecha, la transmisión cultural hace posible al individuo utilizar la experiencia pasada para adaptarse a nuevas situaciones. Se planea mejor el futuro al tener en cuenta las experiencias del ayer.

Para los padres, la transmisión a los hijos de sus valores y de su personal concepción del mundo, es un deber. Debido a que los padres son los principales agentes culturales. Ellos deben ser mediadores de sus hijos, guiar su aprendizaje en base a los estímulos apropiados para cada uno de ellos, orientando su interacción con el mundo. El fenómeno de la mediación se explica como un modo operacional de tomar, transformar, enseñar procesos para poner a disposición del niño información adecuada a su desarrollo.

Actualmente, producto de la disgregación de la vida familiar, se estaría atentando contra la continuidad de la transmisión cultural, perdiendo los padres la creencia en ellos mismos y en su rol mediador, es decir, que ellos pueden y deben mediar. Es así, como las posibilidades de

recibir la corriente de sabiduría de los mayores va siendo menos natural, y está menos disponible. Vivimos ciertamente un período peligroso para la continuidad del ser humano, pero a pesar de ello, creemos que éste no llegará nunca al amargo fin de interrumpir el fluir de aquella continuidad.

La base antropológica que respalda esta teoría es una concepción del ser humano como el producto de una doble fuente de desarrollo. La primera, es la fuente biológica que interactúa con el mundo exterior. Pero existe una segunda fuente que es la social, cultural y educacional, a la que pertenecemos, donde no somos individuos determinados por lo biológico, sino el producto de la cultura que se nos ha transmitido, producto del desarrollo de milenios. Son entonces, dos las fuentes de transmisión, la cultural y la biológica. Es así, como la línea cultural de transmisión en el desarrollo del ser humano no es menos determinante que lo biológico.

3.4. MODELO DE INTEGRACIÓN DEL NIÑO INTELECTUALMENTE LIMÍTROFE AL SISTEMA EDUCATIVO NORMAL

3.4.1. Reforma educacional y el rol del profesor como educador en función de la integración del niño intelectualmente limítrofe

3.4.1.1 Contexto escolar y planteamientos de la reforma en la educación actual.

Desde el año 1990 se está implementando en nuestro país la Reforma Educacional. Esta nueva reforma educativa, se ha transformado en una oportunidad para desarrollar la construcción de una sociedad que se fundamente en la “aceptación y el respeto de sí mismo” y en la “comprensión y el conocimiento del otro”. La idea a la base es que el otro se valida desde la aceptación y el respeto de sí mismo, lo cual implica una modificación paradigmática profunda y, hace referencia no sólo a lo estrictamente educativo, sino que también a los alcances políticos de una reforma de esta índole.

La reforma educacional se caracteriza por ser gradual, incremental y producida desde la base del sistema, es decir, desde las escuelas, los liceos y los colegios. Esta modalidad se aparta de la idea de una reforma diseñada desde arriba hacia abajo, como fue la tradicional costumbre en nuestro país, especialmente en el siglo pasado (reformas de 1945, 1959, 1965 y 1971), en las cuales los cambios se producían de una vez y presumiblemente para siempre.

Tras esta reforma hay una concepción de la transformación y adecuación de los sistemas educativos a las cambiantes condiciones de la sociedad del siglo XXI.

Es propio de los sistemas descentralizados el ritmo de adaptación incremental y continuo que implica un sistema educativo abierto a la sociedad, con múltiples puntos de contacto con ella, y a

la vez flexible para adaptarse a los cambios que se suceden cotidianamente en cuanto a los avances del hombre. Esta concepción de la reforma no tiene, por lo tanto, un sólo y exclusivo hito que permita identificarla como tal, sino que lo que la caracteriza sería su carácter microsocia y sus avance dependen paralelamente de las capacidades crecientes que desarrollen los actores sociales, intelectuales, culturales y políticos para llevarlos a cabo.

De esta forma, se pretende que la reforma afecte en forma paulatina y global a todas las dimensiones del sistema: principalmente las formas de enseñar y aprender, los contenidos de educación, la gestión de los servicios educativos, los insumos de materiales educativos (bibliotecas, centros de aprendizajes integrales, etc.), la infraestructura escolar, etc.

Lo que se busca con esta reforma, es poder ofrecerle a los educandos la posibilidad de obtener logros que les resulten útiles para los requerimientos de nuestra sociedad. Estos logros están referidos a las posibilidades de aprendizaje del niño, a las potencialidades del pensamiento de un joven y a los modos de ser y vivir de cada miembro de nuestra sociedad. Así, las respuestas ofrecidas en esta reforma, dan cuenta de una pregunta esencial que es ¿qué país queremos?.

En ese sentido, tenemos la ventaja de poder anticipar el país que queremos, pues somos nosotros, quienes nos hemos centrado en las dinámicas que ofrece la educación, los que vamos a construir y definir el cómo será el mañana de las generaciones de los futuros chilenos.

Basándonos en esa capacidad de anticipación ya visualizada, la reforma educacional es triplemente modernizadora:

- a) Por el contexto mundial y de país en que ésta se da.
- b) Por los propósitos y objetivos que se le asignan.

c) Por la concepción de reforma, esto es, por su diseño y por la práctica de su ejecución, que la singulariza por sobre los intentos anteriores.

Es en este sentido, es que las transformaciones que se están implementando en el ámbito educacional apuntan a potenciar distintas capacidades de cada individuo; el sistema educativo; el mejoramiento de los programas para la educación preescolar, básica y media; la elaboración del estatuto docente; los planes para mejorar la gestión escolar y las reformas curriculares.

Actualmente, la globalización del mundo se funda en la abundancia de información que existe, pero aquello también trae consigo un problema, que es poder implementar en los alumnos de hoy la capacidad de seleccionar y organizar lo que reciben. De poco sirve contar con todo un material informativo si el alumno no logra discernir en “que” temática debe centrar su atención y “como” debe realizar el proceso selectivo y clasificatorio. Por el hecho de vivir en una sociedad donde cada vez se hace más importante aprender, es que se plantea que la reforma debe lograr satisfacer la demanda de educandos o aprendices “polivalentes” que sepan discriminar para aprender. (Ontoria, A.; Gómez, J.P. y Molina, A., 1999)

En este contexto, uno de los grandes cambios que se ha producido a nivel mundial en las concepciones de la política educacional es trasladar la importancia que tradicionalmente se le ha dado a la enseñanza hacia el área del aprendizaje y sus procesos. Es evidente que sin enseñanza no hay aprendizaje, por lo tanto, se puede plantear que la enseñanza es una condición del aprendizaje. Sin embargo, no basta en este nuevo milenio “pasar la materia” o “sólo hacer la clase”, sino que hoy, lo que más importa, motivo por el cual se organiza todo un complejo sistema educativo, es que el estudiante aprenda. De allí, que el foco de la reorganización pedagógica en la reforma educacional es el aprendizaje, y hacer efectivo este foco significa

cambiar cualitativamente la educación, lo cual requiere de un nuevo tipo de proceso de transformación. Es aquí, donde se centra la importancia estratégica del diseño de la reforma. (Arellano, J.1997)

En primer lugar, el diseño de la reforma es sistémico. Lo que significa que no se concibe la posibilidad de hacerse cargo de una parte sin hacerse cargo del todo, y que cada parte influye sinérgicamente en el comportamiento de las otras. Así, con esta reforma se pretende afectar paulatinamente a todas las dimensiones del sistema, aunque no necesariamente a todas a la vez.

En segundo lugar, la reforma educativa está diseñada como un proceso amplio y de largo plazo, que ha implicado varios años de preparación antes de ser diseñada formalmente en 1994-1995. La reforma está recién iniciándose y se prolongará durante más de una década y hará de esta manera un puente y nexo entre los dos siglos. Hay en la reforma un esfuerzo bastante diversificado, cuyas dimensiones recién empiezan a reconocerse y a ponerse en marcha. Es un esfuerzo que madurará en el tiempo y cuyos efectos y resultados sólo van a ser apreciados en justicia en las generaciones futuras.

En tercer lugar, la reforma se hace posible y se facilita gracias a un nuevo marco institucional, que combina criterios de descentralización y competencias por recursos, con criterios de discriminación positiva y de acción del Estado a través de programas de mejoramiento de la calidad y equidad de la educación: introduce nuevos instrumentos de información y evaluación pública de programas e instituciones, promoviendo también la apertura de escuelas a redes de apoyo externo.

Al mismo tiempo, la actual reforma se hace cargo de las condiciones materiales y de conocimientos indispensables para alimentar los procesos educacionales. Se considera que no pueden, por ejemplo, renovarse las metodologías de aprendizajes sino se proporcionan, al mismo tiempo, nuevos materiales educativos (textos e informática), más tiempo escolar y el fortalecimiento integral de la profesión docente. Esto se lleva a cabo a través de diversos programas de perfeccionamiento para profesores, que requieran una determinada especialización, por ejemplo, en “Metodologías para la enseñanza diferencial” o en “Diseño curricular del aula”. (Arellano, J. 1997))

Las políticas educacionales de los años 90, estuvieron centradas en principios basados en la equidad como provisión de una educación homogénea en términos nacionales, la equidad como provisión de una educación que se hace cargo de las diferencias y que discrimina a favor de los grupos más vulnerables. Es este punto, el de mayor relevancia para la justificación de nuestra tesis, ya que éste se refiere a la consideración de la diversidad.

Entendemos la diversidad como la aceptación del otro desde el reconocimiento y validación del otro, como un legítimo otro, independiente de las características individuales que podrían haberse considerado como un menoscabo en sus capacidades o como un exceso de cualidades que le favorecen. Este concepto además, incluye la noción de que cada individuo debe tener las mismas oportunidades, independiente de las condiciones psicológicas, sociales, culturales, contextuales y religiosa de cada persona. (Maturana, H. 1995)

Otro foco de atención de las políticas educacionales de los 90, fue la calidad. Esta se refiere a realizar un paso desde la centración educacional en los insumos implicados en la actividad

educativa a centrarnos en el foco, cada vez más luminoso, que es el resultado y el proceso de aprendizaje.

Con esto, nos damos cuenta del cambio radical que implica la estrategia de esta reforma. Al centrarse en los procesos de aprendizaje descentraliza el sistema educativo y, ahora lo deposita en los verdaderos agentes educativos, los aprendices. Son ellos quienes deben aprender, es más, están conducidos a aprehender.

Pero, ¿qué aprenden?; Las reestructuraciones de la reforma se dirigen hacia cuatro aprendizajes fundamentales, y que son los pilares de la reforma en términos de procesos de aprendizaje. Estos son: a) Aprender a aprender; b) Aprender a pensar; c) Aprender a ser, y d) Aprender a vivir.

Los profesores deben aportar con estrategias diseñadas por ellos y para sus alumnos aquellos aprendizajes, deben considerar la profundidad de su gestión y el impacto que alcanzan en los educandos su modo de conceptualizarlos. Por ello, cuando nos referimos a que esta reforma implica un cambio paradigmático, estamos señalando que el docente tiene que darse cuenta que está cumpliendo un rol para con el alumno y, ese rol constituye el eje central del cambio en la visión de país que existe tras la reforma educacional.

Nos damos cuenta, que ese cambio es una modificación que requiere aceptar que el otro es distinto a mí y, que cada cual constituye una unidad que se integra en una noción mayor que enmarca y engloba a todos los individuos de ser educados.

Con esta visión de la diversidad, nos referimos no sólo a la cuestión de reconocernos distintos, sino que, apunta al poder desarrollar estrategias que le permitan a la diversidad de individuos de

un sistema educacional, recibir la misma calidad de educación, ya que, en virtud de ese logro se puede establecer el otro fin de esta reforma, el cual es educar en la equidad.

Conociendo entonces, los pilares fundamentales de la reforma educacional y respetando su carácter global, pensamos que el papel del educador en el logro de la integración de un niño con necesidades educativas particulares, se convierte en el desafío actual de nuestro sistema escolar, ya que, sostenemos que la educación puede transformar la cultura, sólo en la medida en que se hayan transformado los educadores y, el integrar a un educando “con necesidades educativas”, implica transformar a los profesores y a nosotros mismos como miembros de una sociedad.

El aporte que realiza la psicología en esta dirección es significativo, ya que, se convierte en el referente obligado de las políticas educativas que incluyen estas nociones de integración escolar. Los aportes en estrategias de aprendizaje desarrolladas por las corrientes de la psicología cognitiva, se han constituido en un pilar importante que confirma lo trascendental que es aprender a pensar y aprender a aprender.

Desde esta perspectiva el rol del educador se transforma, en un facilitador y promotor de capacidades que aún están en potencia en cada niño. La tarea del profesor es poder captar cuales son las estrategias y medios que utiliza el educando en su proceso de aprendizaje, ya que, de esa manera será más accesible lograr desarrollar aquellas habilidades que están potencialmente logradas por los alumnos.

Ahora bien, en el caso de niños con “necesidades educativas especiales”, y concretamente en niños intelectualmente limítrofes, el accionar del profesor se inviste de un significado tal, que

incluso puede apartar el rol educador que tienen los padres, aunque esto en la realidad no debiera ser propiamente así. Esto sucede porque el profesor, a través de la mediación irá provocando la creatividad y flexibilidad de las estructuras cognitivas que construye el niño. El educador con intención educativa causará un impacto en sus educandos motivándolos, al uso de su autonomía, a aprender significativamente, a ser plásticos y flexibles en sus alternativas resolutivas, en fin, se deberá convertir en un profesional que con una intención definida apunte a un vínculo recíproco y trascendente, pues cree en la potencialidad del desarrollo cognitivo de cada alumno del aula, con todos los otros aspectos o áreas que éste conlleva.

El problema de la educación de estos niños parece necesitar una mayor flexibilidad y adaptabilidad del sistema escolar y una adecuación de programas para determinadas capacidades e intereses, además de una regulación del número de alumnos por sala. Lo importante a destacar es que más que un problema para especialistas en trastornos específicos, se debiera tratar de un desafío para el profesor común. Es él quien debería conocer y saber respetar el ritmo de aprendizaje de cada uno de sus alumnos, sin imponer uno que pueda ser inadecuado para la realidad psicológica y cultural del niño.

El ritmo de la enseñanza de los alumnos con CI limítrofe debe tomar varios elementos, de entre los cuales se destaca: el desarrollo de las destrezas básicas, la velocidad del aprendizaje y la motivación. Esto podría realizarse en la educación tradicional, modificando los currículos (adaptación curricular) sin marginar al niño, sino que permitiendo que éste se adapte al medio educativo. Para esto, es imprescindible que el educador esté motivado y sea optimista en su labor (González, X., 1998).

Se debiera individualizar la enseñanza para conocer mejor las características de cada alumno. El error es focalizarse en las limitaciones y no en las habilidades y destrezas del niño, debido a que

al tomar en consideración solamente las limitaciones de su desarrollo se corre el riesgo de caer en un círculo vicioso, como lo sostiene Bloom, lo que perturbaría el aprendizaje posterior, si este círculo no es interrumpido por la escuela, ya que esas funciones cognitivas desarrolladas tienen un efecto circular negativo sobre el rendimiento. Para interrumpir el círculo, al que hace referencia Bloom, deben darse al menos dos actitudes educativas por parte del educador:

- a) La evaluación previa del desarrollo cognitivo y del lenguaje, con el fin de poder realizar un programa acorde con las habilidades y capacidades particulares del educando, debido a que éstos son pilares fundamentales para el aprendizaje posterior de la lectura escrita y el cálculo.
- b) La consideración de que con una instrucción gradual, la mayoría de los alumnos pueden lograr un aprendizaje adecuado a partir de las funciones evaluadas previamente; asimismo, se debe considerar lo que es favorable como una ayuda oportuna cuando se presentan las dificultades y, además, dar el tiempo suficiente para dominar los aprendizajes.

Para este mismo autor existen tres variables básicas a tomar en consideración para poder aplicar este esquema educacional:

- a) Grado en el cual el estudiante posee las destrezas básicas del aprendizaje que deberá cumplir.
- b) Grado de motivación del niño para que se comprometa con su aprendizaje.
- c) La extensión de la instrucción debe ser apropiada para el niño. Debe seguir una secuencia lógica de grado de dificultad.

De acuerdo con estas tres variables, el profesor, debe tener una abierta preocupación tanto por sus procesos, como por el de sus educandos, esto entonces, implica una excesiva carga y autoexigencia para el educador, quien debe esforzarse por flexibilizar sus estilos de enseñanzas para provocar aprendizajes significativos, y confiar en sus habilidades educacionales para rehabilitar a los niños que el sistema tradicionalmente ha segregado por razones socioculturales o de desarrollo intelectual (Bravo, L., 1990).

3.4.1.2. El profesor y sus estrategias para lograr aprendizajes en los niños intelectualmente limítrofes

Pensamos que en el acto educativo no sólo existe traspaso de información o de valores, sino que también existe una transmisión del deseo de educar. En este sentido, podemos considerar que el educar implica algo más que una transmisión de conocimientos. Es así, como el acto educativo pretende conseguir, en menor o mayor grado, la socialización de los individuos, respetando las diferencias particulares de cada uno. De esta forma, entendiendo así al acto educativo, éste implicaría básicamente una estructura sostenida por dos términos:

- a) El educador, a partir de un deseo previo instrumentaliza el saber, más allá de los contenidos, para causar el deseo de aprender en los alumnos.
- b) El sujeto de la educación, puede consentir o no, la oferta más o menos explícita que le hace el sistema educativo.

De la misma manera que creemos que el acto educativo está sostenido por estas dos estructuras, pensamos que debe existir en ambos una intención educativa. Esta se refiere a buscar, guiado por la voluntad, las estrategias y fórmulas que nos permitan lograr aprendizajes significativos y válidos para los educandos. Además, la intención educativa se relaciona con la disposición a aprender, a desarrollar competencias y habilidades que se dirigen hacia la adquisición de nuevos saberes que faciliten por una parte, el desarrollo del educando y, por otra, la flexibilidad y adaptabilidad del educador al realizar su gesto educativo.

De esta manera, el accionar de los profesores en relación con los educandos, tiene especial significado cuando esperamos desarrollar el potencial intelectual y de aprendizaje de niños que presentan características de desarrollo cognitivo fijadas por la eficacia de sus pensamientos y

rendimiento, específicamente en relación con los niños intelectualmente limítrofes. Así, la intención del profesor al desarrollar estrategias nuevas es conocer ese potencial para lograr ejercer una influencia positiva en el alumno, de modo que la inteligencia de los niños intelectualmente limítrofes, hasta ahora con características concretas, quede enriquecida por la adquisición de distintos procesos y, favorablemente dispuesta para la adquisición de conductas sociales y culturales comúnmente reconocidas y aceptadas.

Por lo tanto, esta visión requiere que el profesor considere que el alumno posee un potencial de aprendizaje (zona de desarrollo próximo), y que este no es el resultado exclusivo de un momento madurativo dado, sino que corresponde a una la capacidad de poder pensar y desarrollar una conducta más inteligente que la observada, actualmente en los niños de inteligencia límite. (Yela, M., 1995)

Es así, que la propuesta nuestra es ofrecer una alternativa para los profesores que tienen en sus aulas educandos con las características del niño intelectualmente límite, pretendiendo que sea el alumno el que llegue con mayor facilidad a hacer inferencias, a partir de la información que posee, de manera que supere su carácter concreto, y logre extraer principios y generalizaciones de mayor nivel de abstracción, ya que a través de esos logros, se podrá detectar la influencia mediadora del educador. La manera o forma que les esbozaremos para el como, a través de los profesores, poder lograr esto con los niños será explicado en un momento próximo.

La situación definida por nosotros con relación a las condiciones psicológicas del niño intelectualmente límite, nos impone tratar al educador como el medio entre los significados y los educandos, el niño, de esta manera, aprendería el control de sus comportamientos, el uso de

estrategias acomodadas para las tareas requeridas, la toma de consciencia de los procesos mentales que desarrolla y, el poder aprender a dominar las operaciones mentales que luego necesitará para solucionar otras tareas y problemas. La intervención mediadora trata de exponer al niño a dimensiones de la experiencia que, aunque no sean necesarias para su satisfacción inmediata, son importantes para otros aspectos más complejos y remotos de su desarrollo, como son las dimensiones afectivas y social.

Se deben recordar los conceptos de intencionalidad, reciprocidad, transferencia, significación y el sentimiento de competencias, como características de la mediación y como constituyentes de todo un entramado de actitudes que hacen de la relación entre profesor y alumnos intelectualmente limítrofes, una fuerza motivadora para el razonamiento del educando.

3.4.1.3. La intervención del profesor en el desarrollo cognitivo del niño intelectualmente limítrofe.

Se debe recordar que los criterios psicológicos cognitivos con los que definimos al niño intelectualmente limítrofe son: que aprenden del mismo modo que los demás, pero que no razonan con la misma eficacia, presentando un problema de rendimiento y dificultades en la incorporación de contenidos abstractos. Además, de que trabajan con contenidos comportamentales y figurativos, por lo que presenta complicaciones en su capacidad de comprensión y fluidez verbal.

Los contenidos, en la enseñanza, son la materia base sobre la que se realiza toda acción de aprendizaje; y es su dominio, lo que debe catalogar a los alumnos.

En los educandos con características de intelectualmente limítrofe, el profesor no debe plantear “que no aprenden”, sino que organizan los datos, recuerdan y relacionan de diferente manera y por ello, se tiene que recurrir a sistemas de recuperación del material más consistentes, concretos, lo que implica mayor dedicación. Por ejemplo, en el caso de los niños intelectualmente limítrofes que están en segundo básico, en el subsector de aprendizaje de lenguaje y comunicación, que podría tener como objetivo: “desarrollar la capacidad para identificar las nociones básicas de la estructura de la lengua”, se necesitará, para estos niños, que cuando deban reconocer a partir de un contexto, palabras que expresen cualidades (adjetivos), y relacionarlas con sus respectivos nombres, ellos deberán realizar actividades que les permitan reconocer que adjetivo puede tener una persona, animal o cosa. Para ellos, será necesario realizar un listado de cualidades que correspondan a la persona mostrada en una lámina, de modo que el niño pueda ir estableciendo conexiones visibles y observables, en relación con cuales serían los adjetivos que les corresponderían a cada individuo. También se puede apoyar a estos niños entregándoles figuras de las personas con las actitudes que la lista muestra (por ejemplo: triste, alegre). La finalidad de todo esto, es que a través de una actividad más descompuesta y desmembrada el niño logre la consecución del objetivo que se tiene para esa unidad y subsector.

El niño, al trabajar principalmente con contenidos comportamentales y figurativos, necesita que el educador distinga entre contenidos específicos y contenidos libres. Por los primeros, entendemos el conjunto de saberes que integran una materia concreta (por ejemplo: matemáticas, historia, etc.), y es ahí, donde la intervención mediacional del profesor cobra un significado especial. Debido a que es él, quien debe adecuar sus procedimientos a las deficiencias en las funciones que sirven de base para el pensamiento interiorizado, representativo y operativo que ha alcanzado el niño intelectualmente limítrofe. Por ello, éste debe tener claro el esquema de acción

a seguir, para lograr una modificabilidad en su estructura cognitiva, así por ejemplo, frente a la falla en la atención, que presenta el niño intelectualmente limítrofe para enfocar un determinado problema, la pobreza en la percepción distintiva de detalles y las dificultades por la complejidad de una tarea, el educador debe pretender guiar la atención del niño hacia objetos precisos, mostrando los estímulos durante un tiempo mayor que el que utiliza con niños con capacidades intelectuales normales y realizar un examen cuidadoso del proceso para lograr captar en que parte de éste, el niño presenta la mayor complicación. Todo esto implica desmembrar el objetivo en distintas actividades que guíen al niño, pero también implica entregarle material didáctico con el que pueda trabajar y acceder a través de ellos a los conocimientos requeridos para el curso. Logrando lo anterior, el educador ya podría incorporar a su plan de acción, estrategias para presentar contenidos de carácter simbólico y semánticos, que vayan ampliando las posibilidades de interacción y de aprendizaje de estos educandos. (Yuste, C., 1994)

Cuando observamos la falta de instrumentos verbales y de conceptos para identificar y clasificar, podemos plantear que existe en los niños intelectualmente limítrofes, un déficit de vocabulario y de recursos lingüísticos, que no resultan útiles para recibir y elaborar información, por lo que el trabajo de transferencia de un aprendizaje a otro, en estos casos, se ve dificultado. En este punto, es necesario, que el profesor pueda proporcionar conceptos, vocabulario y que además, guíe el establecimiento de relaciones. Todo esto lo logrará, ayudando y contribuyendo en la codificación y decodificación de los contenidos simbólicos y semánticos. En este caso, se torna necesario que con estos niños se trabaje en como seleccionan, recogen, deducen, inducen, codifican y decodifican la información.

Por ejemplo, cuando se pretende que un niño intelectualmente limítrofe de 5to. año básico, en el subsector de lenguaje y comunicación, aprenda a identificar géneros literarios, aparece

importante que el niño comprenda primero, que es un género literario, y para ello se debiera realizar lo siguiente:

- a) En la sala se dramatizan tres obras y cada una corresponde a un género definido.
- b) Después de la dramatización, el profesor deberá definir el tipo de género al que corresponde la actuación, y explicar las características de ese género.
- c) También, se les deberá entregar a estos niños un listado con las características específicas del género representado, y las razones porque otras obras corresponden a ese género.
- d) Posteriormente, se deberá entregar una guía que incluya diversas obras de distintos géneros, con el fin de que el alumno pueda distinguir entre ellos. Esta guía deberá contener las obras ordenadas según su género, así el niño sólo deberá distinguir entre las distintas obras. Por ejemplo: un listado de obras con distintos géneros como: “El gato con botas”; “Alicia en el país de las maravillas”; “Cenicienta”; “El principito”; y el niño deberá continuar con esta lista del género infantil.

Así, a través de estos soportes básicos dados por el educador, el niño podrá generar y establecer nuevas asociaciones y conexiones de significados, los que irán dando cuenta de una modificabilidad cognitiva estructural que le faciliten su aprendizaje, pues habrá logrado optimizar su potencial de conceptualización y de abstracción. (Beas, J. Santa Cruz, J.; Thomsen, P.; Utreras, E., 2000)

Es necesario realizar todo lo anterior a este tipo de niños, debido a que éstos presentan problemas en su rendimiento, ya que, al relacionar la información de una manera concreta no pueden lograr superar las dificultades impuestas por la educación tradicional, sobre todo, en los niveles en que comienzan a requerir de un tipo de pensamiento abstracto (séptimo y octavo básico). Es

precisamente este tema, el que se torna relevante cuando queremos lograr la integración de niños intelectualmente limítrofes al sistema escolar normal, ya que, hasta esos niveles previos a 7mo. y 8vo. básico, los requerimientos en cuanto a las capacidades cognitivas están en un nivel de operaciones concretas y, por lo tanto, las distinciones entre estos niños y los de inteligencia normal, radican sólo en la rapidez de adquisición de los aprendizajes, rapidez de ejecución de tareas y en el establecimiento de relaciones que faciliten la resolución de actividades de cierta complejidad. En estos niveles, el trabajo del profesor, en su rol mediador, se debe centrar, principalmente en poder detectar las carencias cognitivas que se van evidenciando en estos niños y, comenzar desde los primeros niveles en que capta esta dificultad un desarrollo de estrategias que se orienten hacia la permanencia de estos niños en el sistema educativo normal. Para poder lograr esa permanencia, es necesario introducir la idea de que el profesor y el establecimiento educacional deben realizar adaptaciones al currículo, de modo de flexibilizar y adaptar los contenidos a las competencias, habilidades y destrezas cognitivas del niño (Decreto N° 40, Ministerio de Educación, 1996). Para realizar esto, es importante tener claro como aprende el que aprende, que procesos utiliza al aprender y que habilidades y destrezas necesita para aprender, solo así, los procedimientos, estrategias y procesos se podrán convertir en medios para desarrollar capacidades y elevar el potencial de aprendizaje del aprendiz. (Román, M., Diez. E., 1994)

Creemos, que si esto sucede (la anticipación del profesor, el desarrollo de estrategias y visualización del potencial de desarrollo de estos niños) los alumnos que son catalogados un nivel intelectual entre los márgenes 70-79 de CI, podrán, en un esfuerzo conjunto, entre profesor y educando, mantenerse dentro del sistema formativo normal y aprender al igual que sus pares, aunque mantenga cierta lentitud en su manifestaciones y logros de aprendizajes.

Constatado el hecho anterior, de que los alumnos manifiestan dificultades para reconocer, definir y resolver un problema debido a una carencia en su capacidad organizativa de la información, dado que sus combinaciones internas son de un nivel concreto (lo que no significa una limitación en su inteligencia), el profesor debe potenciar el interés por superar este nivel, y para ello requiere tener siempre presente las características de la mediación, la intencionalidad, reciprocidad, significación y grado de competencias. De esa manera, puede intervenir en cualquiera de los otros niveles del proceso de aprendizaje y enseñanza, que son los de ingreso del contenido o material a aprender, los de elaboración del material y los de manifestación del material aprendido.(Yuste, C. 1994)

La función interventiva que realiza el profesor debe ser clara, precisa, ajustada a las destrezas del niño, exigente con las capacidades potenciales y de desarrollo, pertinentes a los contenidos previamente enseñados, entendida y comprendida por los niños intelectualmente limítrofes, ya que, sólo así, la acción del profesor mediador tendrá el efecto esperado.

En cuanto al objeto de la acción mediatizadora, este puede estar dirigido a cualquiera de los niveles descritos previamente.

Así, cuando la intervención está enfocada a modificar un problema que está en el ingreso de los contenidos de aprendizaje, el profesor debe trabajar en relación con la carencia o deficiencia que existe en los niños limítrofes en relación a los instrumentos verbales, ya que, estos limitan al niño en la generalización que pueden realizar a partir de su experiencia concreta. Por esto, el profesor debe realizar actividades de experiencia directa, con lenguaje preciso, mediante

materiales multisensoriales y con conceptos conocidos, comprendidos y de fuerte significado para el niño que tiene inteligencia limítrofe. (Martínez, J, Brunet, J.J. , Ferrés, R. 1990).

También, estos niños manifiestan dificultades en la incorporación de contenidos abstractos, por ello el profesor deberá trabajar en actividades que posibiliten la captación de instancias de transformación, deducción e inducción. Por ejemplo, realizar actividades de laboratorio en que pueda observarse como un material se transforma, y a pesar de eso, como la materia se conserva. Por ejemplo: el agua se transforma en hielo o en gas, y aún alguno de estos componentes pueden utilizarse en la generación de energía. (Ontoría, A., Gómez, J.P. y Molina A., 1999; Beas, J. Santa Cruz, J.; Thomsen, P.; Utreras, E., 2000)

Por otro lado, si la intervención está enfocada a nivel de la elaboración, el profesor en el caso de niños intelectualmente limítrofes, debe realizar su acción en términos de mejorar el nivel de discriminación de los datos importantes, trabajar en como el niño puede descifrar la importancia que tienen los datos que él incorpora y con los cuales organiza sus pensamientos en vista de buscar soluciones frente a distintas situaciones problemas. Para esto, se debe tratar que el niño logre establecer claramente cual es su situación problema, permitir que él la defina, y guiar desde ahí la solución. Por ejemplo, el profesor debe proponer una actividad que resulte significativa para el niño: organizar un paseo de curso. Aquí, la tarea del profesor debe ser guiar al niño para que en su trabajo organizativo pueda ir descomponiendo todos los requerimientos para poder realizar el paseo de curso, como son: fijar el lugar, determinar el tiempo del paseo, establecer una cuota, definir el menú, etc. Cada una de estas actividades puede ser nuevamente descompuesta según lo que al niño le resulte interesante o necesite debatir (por ejemplo: preguntarse ¿por qué

un determinado tipo de comida?; ¿qué alternativas de lugares es ofrecida por el profesor?; ¿cuál es el plazo que debe tener el paseo (límites fijos, etc.)?).

Finalmente, si se ha determinado realizar la intervención en el nivel de las emisiones de respuesta del niño, es necesario que para los niños que presentan las características de intelectualmente limítrofe, los profesores se fijen en los instrumentos verbales, en los bloqueos de comunicación de respuestas y en el rendimiento deficiente. Para este nivel y en este caso, resultará facilitador el hecho de que el educador sea capaz de registrar las emisiones lingüísticas y comunicacionales que realiza el niño. La finalidad de esto, es que el niño intelectualmente limítrofe pueda revisar sus respuestas junto al profesor, en cuanto al grado de conceptualización, al nivel de manejo y utilización verbal. Es precisamente aquí, donde el profesor debe metabolizar y descompletar, con el fin de organizar las manifestaciones y expresiones verbales, de modo que el niño intelectualmente limítrofe pueda estructurar nuevamente sus respuestas. Se pretende, que producto de una práctica sistematizada y prolongada, logre incorporar el estilo y modo organizacional del discurso que emite cuando establece su comunicación con el otro. El fin de esta intervención se dirige a que el niño de inteligencia limítrofe logre establecer sus redes y mapas semánticos como los mapas y redes conceptuales.

De esta forma, es importante considerar que el profesor debe ser claro y explícito en lo que está haciendo, connotando el carácter complementario del trabajo realizado, por esto y para esto, debe respetar los ritmos de aprendizaje individual de cada alumno que está en el aula, lo que implica que la evaluación de cada alumno se debe realizar en relación con los avances y logros obtenidos en su propio proceso y no se le debe comparar con los logros obtenidos por los demás compañeros del aula.

3.4.1.4. Intervención del profesor en el desarrollo afectivo del niño intelectualmente limítrofe.

La familia ha desplazado parte de la función formativa de los niños a los establecimientos educacionales, y éstos deben saber dar respuesta a estos requerimientos, orientando a los padres y haciéndoles comprender que es una labor que, tanto los establecimientos educacionales como los padres, deben saber cumplir.

Ahora bien, el cómo respondan los colegios va depender de las políticas institucionales. Así, creemos que si bien todos los establecimientos están dirigidos hacia el logro del desarrollo integral del alumno, existen sólo algunos que se plantean esto como objetivo desde una perspectiva filosófica, en que no cabe la posibilidad de no educar integralmente.

Un ejemplo de esto, son los centros educativos “Montessori”, los cuales tienen como base o piedra angular tanto el desarrollo cognitivo, afectivo, como el desarrollo social, no sólo centrándose en una de estas dimensiones, sino que, combinándolas constantemente. En este sentido, plantean un concepto distinto para educar en la diversidad y, así, proponen el concepto de inclusión como alternativa a la integración. La cual se refiere a que todo el contexto que rodea al niño esté incorporando su diversidad, ya que, de esa manera se reconoce al otro con sus peculiaridades y en su individualidad, como un ser que debe ser validado por el entorno. La consideración del otro como un ser válido, implica la aceptación y el respeto por esa persona, lo que significa que se tienen que resguardar todas las condiciones para que se logre el proceso formativo valórico que se propone tras la reforma.

De esta manera, podemos observar que en general, para los niños, el colegio se debe convertir en un espacio de desarrollo intelectual y de despliegue de su personalidad, por lo que, el educador deberá contar no sólo con estrategias para el desarrollo cognitivo, sino que, con medios suficientes para hacer frente a los diversos modos de manifestación de necesidades afectivas propuestas por los alumnos.

Es así, como en el caso de los niños intelectualmente limítrofes, que se caracterizan por manifestar alteraciones emocionales significativas cuando se les exige en competencias para las cuales ellos no se sienten con los dominios necesarios y, ante las cuales muestran manifestaciones conductuales agresivas o inhibidas. Además, de presentar poca tolerancia a la frustración y baja autoestima, se hace imprescindible contar con un sistema estratégico que oriente al educador en las acciones que debe realizar frente a este tipo de niños.

De acuerdo a lo descrito, el educador se enfrenta a un niño lábil emocionalmente, y debe tratar de vincularse y relacionarse con él de una manera especial.

De esta forma, y en relación con lo anterior, aparece como una tarea primordial en esta dimensión el rol que cumple el profesor en cuanto a la estimulación y desarrollo de una adecuada autoestima. El educador así, debe promover, en los niños intelectualmente limítrofes, una imagen y un concepto de sí-mismo realista e integrado, y con esto nos referimos a que el educador debe trabajar la autoimagen y el autoconcepto del niño desde una perspectiva global, desde una visión que incluya lo cognitivo, lo afectivo, lo social, lo físico y lo relacional, de modo, que la configuración que el niño realice de su autoimagen no quede dramáticamente marcada por las características cognitivas deficitarias que manifiestan este tipo de niños. Para

lograr esto, el educador deberá estimular la imagen cognitiva del niño, reforzando sus logros a través de comentarios positivos del tipo: “ es importante tu trabajo, porque contribuye con el de los otros compañeros”, “eres bueno para realizar esta actividad, y como sigues trabajando bien, estás preparado para realizar esta otra tarea”. Además, el profesor debe estimular los logros alcanzados en relación con sus potencialidades, enfocando siempre sus tareas según sus destrezas, de modo de adecuar las posibles instancias de frustración, de forma tal, que el alumno intelectualmente limítrofe pueda notar que con un mayor esfuerzo puede superar esa situación de conflicto. Por lo tanto, es importante considerar que para desarrollar la imagen cognitiva del niño de inteligencia limítrofe, las expectativas del profesor no deben ser mayores que las capacidades potenciales cognitivas del alumno con estas características.

Por otra parte, con relación a la estimulación de la autoimagen afectivo-social, es necesaria la consideración del concepto de inclusión que mencionamos previamente. De esta manera, los niños intelectualmente limítrofes, para realmente ser integrados a los colegios que se definen como “colegios integradores”, debieran encontrarse frente a situaciones educacionales que los incluyan, es decir, que los consideren no sólo en el espacio escolar, sino que, le hagan sentir una proyección o introyección de los contextos relacionales en que el niño se desenvuelve. Creemos que con esta consideración resultará más fácil la vinculación entre el profesor y el alumno, ya que, el alumno podrá reconocer en el ámbito educativo un clima afectivo similar al que encuentra en su hogar (siempre que exista una aceptación de la diversidad al interior de la familia), pues el educador se relacionará con el niño intelectualmente limítrofe desde la noción epistemológica de aceptación y respeto del otro y de sí. Es entonces, que considerando lo anterior, el educador deberá convertirse en un agente contenedor de las frustraciones que

experimenta el niño, o en un catalizador de sus manifestaciones emocionales significativas, que pueden ir del polo de la agresividad impulsiva a la inhibición motriz.

Además, es importante considerar la actitud de tolerancia que debe tener el profesor frente a la diversidad, disposición que debe ser transmitida frente al niño intelectualmente limítrofe. Es este, el campo donde el profesor puede manifestar sus conductas modeladoras de integración e inclusión.

Por otro lado, y en relación con lo anterior, un tema que el profesor debe superar en esta dimensión es la consideración eterna de que: “el profesor enseña y el niño aprende”. El profesor a modificado su acción, ya no sólo es él quien posee los conocimientos, debe transmitirlos a sus alumnos con un proceso que se podría entender como que “desde su cabeza salten conocimientos hacia las mentes de sus alumnos”, sino que por el contrario, la nueva fórmula apunta al hecho de que el profesor enseña y aprende y, a la vez, el alumno aprende y enseña. Ambos actores son los que deben contribuir al desarrollo de el proceso de aprendizaje y ambos deben converger en un mismo punto: “aprender a aprender”, eso sí, cada uno ubicado en su nivel de madurez, pero en un ambiente de tolerancia y respeto por el uno y el otro.

La intención es que el profesor se incorpore como objeto mediatizador de los afectos del niño, que en el caso de los niños intelectualmente limítrofes son controlados con dificultad y frecuentemente inestables. El cómo logre esto el educador, implica un trabajo arduo, que implica que debe estar constantemente atento a impulsar el desarrollo del niño, para incluso poder pasar por la facilitación del propio ser. Es así, como el profesor, se debe relacionar con su tarea primera, que es potenciar el desarrollo humano, considerando la condición especial que

requieren los niños intelectualmente limítrofes al interior de un colegio de educación tradicional, esta condición debe ser expresada con profunda convicción y en un clima emocional sincero y auténtico, de aceptación real.

A modo de analogía, queremos plantear que el aprender se puede representar a través del hecho de cuando se aprende a andar en bicicleta. Es así, como lo primero que se debe considerar es quien enseña, que debiera ser una persona de absoluta confianza para el que aprende (el padre, madre o hermanos). Por otro lado, el que aprende ve que el que le enseña sabe lo que le va a enseñar, y por eso, cuando le propone al aprendiz montarse en la bicicleta, probar los pedales y tomar el manubrio, el aprendiz lo hace, pues reconoce que sino se monta en la bicicleta, no aprenderá, debido a que el maestro no puede pedalear ni controlar la bicicleta por él, ya que de esa manera nunca podrá disfrutar lo que “significa” andar en bicicleta. En este sentido, el que guía la enseñanza, se va dando cuenta de las habilidades del alumno, del equilibrio, del control sobre la bicicleta, pero también se da cuenta de las falencias y carencias del aprendiz, y en esos casos recurre a estrategias para ofrecer la oportunidad de lograr andar en bicicleta. Estas estrategias son las ruedas de soporte paralelas, el mantener afirmado desde el sillín la bicicleta y otras más, pero siempre tiene en mente que su pupilo puede lograr manejar la bicicleta. En ese proceso siempre existe un momento decisivo, que es por ejemplo: cuando le sacan las ruedas chicas paralelas o cuando lo sueltan del sillín, en esos momentos, el que es aprendiz, nota la confianza y afectos que el otro le deposita, pues reconoce que el maestro no quiere provocar dolor, y si soltó o sacó las ruedas es por que cree que el aprendiz puede continuar solo en el mejoramiento de la técnica y en el dominio de la bicicleta.

Creemos que debe suceder lo mismo en el aula de los colegios que integran niños con necesidades educativas especiales, y con mayor fuerza en el caso de los niños intelectualmente limítrofes. Debido a que si el profesor únicamente explica, el alumno no aprende, por lo tanto, el profesor debe implicarse realmente en la persona del que aprende, pues no son sólo los contenidos cognitivos los que dificultan a estos niños con inteligencia limítrofe, sino también las dificultades en la expresión afectiva, frente a las cuales los educadores debieran convertirse en una instancia de contención de las expresiones emocionales del niño intelectualmente limítrofe, además de ser un soporte y un modelo de vínculo relacional en lo que significa la socialización de estos niños en distintos contextos.

3.4.1.5. Intervención del profesor en el desarrollo social del niño intelectualmente limítrofe.

Al igual que en la dimensión anterior, la reforma nos impone una visión de hombre que se oriente hacia la democracia, la admiración por la belleza, la búsqueda de la verdad y el reflejo de bondad. Todo esto, implica una configuración de la cultura marcadamente distinta de la hasta ahora imperante en nuestro país. Lo que se refiere a que el objetivo de la educación es formar cierta clase de personas; personas que deseamos se conviertan en el futuro, en el modelo de una sociedad que valore al individuo por el hecho de serlo y, no sólo por el nivel de logros que se puedan obtener.

Esta visión social, implica que el profesor debe anteponerse al mundo que quiere habitar mañana, y debe educar permanentemente considerando e internalizando la idea de aceptarse y respetarse a sí-mismo, ya que sólo basándose en esta premisa es que el educador logrará transmitir este valor social a los niños. Por el contrario, cuando el educador no ejecuta adecuadamente su rol, dejando pasar por su aula a niños que no son acogidos en sus demandas, determinaría que se continúe con el espiral de discriminación y distinción en nuestra cultura.

Ahora bien, es necesario recordar que los niños intelectualmente limítrofes presentan una conducta social centrada en la introversión, manifestando poca capacidad asertiva al momento de establecer relaciones con sus pares. De esta forma, dadas estas características además de las anteriores (área cognitiva y afectiva), el niño podría quedar completamente excluido del sistema escolar tradicional, si no se atienden todas estas áreas. Por lo tanto, el profesor debe procurar que estos niños, participen activamente de las actividades sociales que genera el colegio, intentando la generación de un espacio donde se incorporen estos niños, por ejemplo, a través de realizar las labores educativas conformando grupos con actividades cooperativas o juegos y, de incorporarlos en actividades educativas complementarias que podría realizar el colegio, como podrían ser, talleres de cultivos orgánicos, teatro, carpintería, etc., con la finalidad de que el niño aprenda a convivir con los demás, respetando las normas establecidas por los miembros del grupo y, así, a los propios miembros del grupo, para que no se excluyan de los contextos sociales que circundan al ámbito escolar.

Nos parece necesario considerar además, que el profesor en esta dimensión debe realizar una intervención que no sólo esté dirigida a los niños intelectualmente limítrofes, sino que también, a aquellos con los que comparte en el aula, ya que debe ser con todos los alumnos del salón con quienes se trabaja la dinámica de la integración social. Por lo tanto, es con relación a la integración social que el profesor debe estar atento al momento de formar grupos de trabajo, debiendo considerar las dinámicas relacionales existente entre los niños del aula, pero también teniendo presente que el sistema de trabajo por grupos, especialmente a través de grupos pequeños, es un medio significativo para estimular y desarrollar aprendizajes (cognitivos, afectivos y sociales) por parte de los niños intelectualmente limítrofes.

3.4.2. EL ROL DE LOS PADRES COMO EDUCADORES EN FUNCIÓN DE LA INTEGRACIÓN DEL NIÑO INTELECTUALMENTE LÍMITROFE AL SISTEMA EDUCATIVO NORMAL

3.4.2.1. Significación e importancia de la educación de los padres en el desarrollo del niño intelectualmente limítrofe y su relación con la educación normal

Se sabe que la cantidad y la calidad de estimulación por parte de los padres hacia los hijos y, en general de la familia, determinarán en gran medida las características, tanto de la personalidad del niño, como de su inteligencia. En este sentido, se puede afirmar que dependiendo de como los padres críen y eduquen a sus hijos, influirá en como éstos se desarrollarán psíquicamente en términos generales, como se estructurarán en términos de la inteligencia (específicamente sus capacidades de aprendizaje), y como se irán desplegando sus necesidades tanto de cariño, contención, como de exploración y conocimiento del mundo (todo lo cual, será indispensable para un adecuado desarrollo integral del niño).

Partiendo de esta premisa, es que nos planteamos la dificultad en relación al rol de ser madre y padre, sobretodo por la significancia de la labor que ellos deben desempeñar, en la tarea de introducir a los hijos en la realidad para familiarizarlos con ella y, por lo tanto, con ellos mismos. Es, en este sentido, necesario destacar que el rol de ser padres es un proceso difícil y sin fin, en que se conjuga tanto el aprender como el enseñar, añadiéndose así, algo sustancial a la dinámica interna de este proceso: los enseñantes (los padres) son, al mismo tiempo, maestros y aprendices, y los discípulos (los hijos), no sólo son receptores, sino que, positiva o negativamente, también inciden en la instalación vital de sus padres y en la vida cotidiana. Es por esta razón, que nos atrevemos a plantear que la correcta calidad específica, ya sea, del hombre (padre) o la mujer (madre), es decir, su bondad o su maldad, dependerán directamente de la correcta utilización, mediante aprendizajes adecuados en el seno de la familia y la escuela.

Nos vemos en la necesidad de clarificar en términos generales la importancia de la familia y es así, como la podríamos definir como: aquella célula biológico-espiritual y psico-social que tiene la misión de procurar las palabras primeras y esenciales que permiten que el infante (que en un primer momento no habla), sintiéndose acogido y reconocido, vaya construyendo, por mediación de palabras de vida, su hogar de comunicación y comunión en un clima de confianza, en el interior de un mundo, pero que, sin cesar, tendrá que reconstruir y contextualizar de nuevo, sobre los cimientos de aquellas primeras palabras de la realidad que lo abrieron al flujo incontenible de la vida (F. Dolto, 1999).

Además, está comprobado que específicamente, la influencia global del clima afectivo de la madre en la temprana infancia es la característica esencial que determinará y contribuirá al como se vaya desplegando la formación intelectual del niño. Es por esto, que la influencia particular de las reacciones maternas con motivo de las manifestaciones de las necesidades de los niños, de sus satisfacciones, desasosiegos e iniciativas lúdicas, marcará al niño con seguridad y confianza o con inseguridad ansiosa, siguiendo la resonancia emocional que haya recibido de ella.

F. Dolto (1998), plantea que lo que constituye la inteligencia global y estable en todos sus aspectos (mental y emocional) es la memoria familiar acumulada de generación en generación, transmitida por el lenguaje y las emociones asociadas a las percepciones sensoriales desde la edad más temprana. Es por el lenguaje y el ejemplo, como se da un sentido de amor a la relación de los seres humanos hacia sus progenitores, un sentido de fidelidad a esos dones naturales. Y, por lo tanto, es la falta de comunicación intersíquica la que crea estas lagunas en las relaciones

simbólicas, y desemboca en los retrasos y dificultades cognitivas, propias de los niños intelectualmente limítrofes, además de las dificultades de lenguaje, emocionales y psicosociales.

Por lo tanto, para que un niño se desarrolle en forma adecuada es necesario que se le vaya permitiendo lograr la autonomía completa de su cuerpo: para satisfacer tanto sus necesidades básicas, como sus deseos, lo que le irá permitiendo que llegue a un momento oportuno, donde se podrán comenzar a establecer relaciones fáciles con los otros niños de su edad, sin la presencia de sus padres y, donde podrá llegar a un nivel de madurez que sólo es posible si, las madres, las parvularias o cualquier otro sustituto temprano, sean capaces de llevar a cabo un papel donde por naturaleza actúen maternalmente en la acogida y, en el comportamiento sensorial y lingüístico, permitiendo así, al niño la adquisición del saber de su cuerpo por sí-mismo. Y es así, como se puede plantear que lo que el niño debe aprender, primero que nada, es a hacerse cargo de este cuerpo al cual debe amar y dominar, no sólo en su actuar, sino en todo el vocabulario referido a él y, por lo tanto, en su pensar. En este sentido, el niño necesita que le enseñen individualmente a conocer su cuerpo, sus sensaciones, sus funciones, su sexo, y a ocuparse de él. Para esto, debe ser guiado maternalmente y en forma individual a ocuparse de sí-mismo, para que se despierte en él un sentimiento de confianza en su persona, de orgullo de ser, con independencia de las características que realmente pueda tener su cuerpo y de las diferencias y dificultades que presente en otras áreas y que pueda observar en relación con los otros.

En cuanto a los niños denominados intelectualmente limítrofes, que pueden manifestarse pasiva o activamente, son seres humanos potenciales todavía y, por lo tanto, posiblemente mejorables, sin embargo, son rechazados tanto por el grupo de pares como por ciertos educadores, debido probablemente a que el niño no es capaz de cuidarse maternalmente a sí-mismo, es decir, de

ocuparse de su cuerpo (amarlo y defenderlo), no tienen ni el nivel de pensamiento, ni el vocabulario, ni los medios discriminatorios para el acomodo frente al placer o displacer que se experimenta, o para los daños, las humillaciones que el trato de los otros y su agresividad externalizada o inhibida pueden hacerle sentir. El niño no estaría constituido, principalmente por falta de aceptación de su propio cuerpo, de su propio yo y, por lo tanto, de su persona. De esta manera, permanecerá en un nivel de comunicación básico, que le determinará dificultades en el enfrentamiento a la educación normal. Estos niños, por ende, necesitan, al entrar en un grupo social, que se asegure, primero que nada, su relación con los padres, los cuales en colaboración con los educadores, deberán ser capaces de hacerles conocer y amar la escuela, enseñarles la manera de conducirse en ella, familiarizándolos con todo lo que les es nuevo, desconocido y extraño, en el espacio escolar. Necesitan así, que tanto los padres, como los educadores, en una estrecha interrelación comprensiva, les hablen de sus compañeros, haciéndoles comprender sus características diversas, es decir, sus diferencias y sus dificultades, con el fin de que se introduzcan en el grupo, sin angustiarse y, por lo tanto, sin disolverse en él. Los adultos serán quienes les deberán proporcionar las palabras que les permitirán formar un vocabulario para expresar sus deseos, a partir de quienes y del cual podrán constituir las bases estructurales tanto de la afectividad, como del nivel cognitivo o intelectual, necesario para poder funcionar en relación a las actividades y tareas que se les planteen dentro del establecimiento educativo. Así, el rol de los padres, como el de los educadores en general, se debiera relacionar con actividades para fomentar el área cognitiva, afectiva y social, en todo lo relacionado a sus dificultades, así como, todo lo referente a las palabras precisas en relación con todas las percepciones sensoriales y a sus expresiones en torno a un objeto o a un interés mediador del que se habla colectiva y correctamente.

Ahora bien, la prevención de las desadaptaciones o las inadaptaciones de los niños intelectualmente limítrofes, a su ingreso en la educación normal, proviene de la primera educación en el seno familiar no hecha, educación en el vocabulario referido a su cuerpo, en el cuidado, el dominio y respeto de ese cuerpo, en saber como amarlo en todas sus partes. Mientras que el educador posterior deberá estar ahí para enseñar, a partir de la observación, la estabilidad y el hablar bien, mediante un método que haga sentir a los niños la armonía entre la escuela, su dignidad personal y su familia. De esta forma, se hace necesario educar a tiempo en la familia y, posteriormente en la escuela, en compañía de niños de su edad y en contacto con adultos, mediadores para cada niño, personalizando así, a través de la mediación entre la familia y la sociedad, lo que la escuela representa.

Además, es de suma importancia plantear que el trabajo educativo de parte de los padres para con el niño es ayudarlo a saber lo que desea y a hacer lo mejor que se pueda, en relación al deseo del niño, con los medios de que se dispone y que éste dispone. Si no se produce todo esto, las posibilidades de desarrollo intelectual a menudo se bloquean. Es así, como se puede considerar que más de la mitad de las incapacidades escolares y, especialmente las de los niños intelectualmente limítrofes, vienen de confianzas excesivas de los niños o viceversa (desconfianzas bloqueantes). Por lo tanto, como base para poder entender todo esto, se puede sostener que el deseo del niño no tiene otros límites que la libertad del deseo de sus padres y la posibilidad real de la consecución material de su deseo. Y, por lo tanto, es preciso indicarles esto a los niños (F. Dolto, 1998).

Es por todo lo anterior, que para poder integrar a los niños intelectualmente limítrofes, la educación debe aspirar a que cada niño se diferencie de los otros, con el fin de que cada uno

logre ir desarrollando sus potencialidades. Y para que esto sea posible es indispensable que los padres se puedan ocupar de ellos desde el nacimiento y, posteriormente en una estrecha y consistente complementación, participación e integración con los educadores de la educación normal. Debido a que es sabido, que muchos niños intelectualmente limítrofes o con otro tipo de deficiencias y trastornos comenzaron a tener problemas muy pequeños. Habría sido mucho más fácil prevenir esto si nos hubiéramos ocupado de ellos en el momento en que aparecieron los problemas.

En relación a lo anterior, debido a un defecto de la educación, gran cantidad de niños se han quedado en los sueños de la infancia temprana, no habiendo tenido la posibilidad de desarrollarse en libertad, de enfrentarse a sus propios deseos y dificultades para realizarlos, por lo tanto, se ve así, que de otra forma, apoyados en esa prueba por las palabras de los adultos tutelares, a perseverar en ese deseo hasta adquirir por sí-mismos los medios de acceso y de dominio personal, se podría asegurar su verdadera realización.

En este sentido, es importante considerar que la educación del ser humano es personal y social a la vez. Es a la escuela a la que le corresponde por derecho, complementar o recuperar una carencia educativa familiar, debido a que la escuela representa a la sociedad y, por lo tanto, cuando la familia no es el lugar de palabras reconfortantes, la escuela se transformará en un infierno, a no ser que realmente actúe como complemento o recuperador activo de la carencia educativa familiar.

Es papel del enseñante hacer comprender a cada niño y, en especial al niño intelectualmente limítrofe, que ninguno es igual a otro y, al mismo tiempo, que todos son necesarios al conjunto

del grupo. Es la cooperación entre los seres humanos lo que constituye la educación, especialmente para los niños intelectualmente limítrofes, y no el rechazo de los menos aptos o los menos activos, lo que por desgracia vemos que se da, sino son guiados para descubrirse diferentes los unos de los otros, en el conjunto de la armonía del grupo.

Aunque cada niño sufra fatalmente a causa de sus incapacidades, inadaptaciones y trastornos, es la influencia del clima emocional de las personas próximas, tanto de los padres como de los educadores y de la educación en general, la que permitirá liberarlo de esta influencia. Eso no se puede hacer más que desarrollando su originalidad, su confianza en sí-mismo, en las inferioridades debidas a su inmadurez, y liberándolo lo más pronto posible de su estatuto de objeto, de sometimiento al otro en espejo y en dependencia. No se puede hacer eso más que suscitando sus iniciativas de sujeto diferente de todos los otros (F. Dolto, 1998).

A pesar de todo lo anteriormente plantado, actualmente existen gran cantidad de niños que, por una cantidad excesiva de sufrimientos solitarios, prohibiciones a su libertad psicomotriz, escasa estimulación temprana, indiferencia a su persona o acaparamiento parental de su cuerpo como objeto de placer de los adultos, han carecido de la ternura, de la seguridad y del amor que les permite hacerse libres. Así, es como se desarrollará un niño intelectualmente limítrofe, que se revelará con dificultades para un comportamiento autónomo con respecto a las necesidades de su propio cuerpo y para vivir en su nivel de edad, que declaramos caso de retraso cognitivo por deficientes niveles de capacidad de abstracción, dificultades de lenguaje, de desarrollo afectivo, o incluso inadaptación o minusvalía social. Todo esto se podría haber evitado, en lugar de reconocerlo demasiado tarde, y sobre todo en lugar de provocarlo por el tipo de educación que ha sufrido, descuidándose totalmente su salud simbólica del ser lingüístico, de deseo, de conocimiento, de comunicación intersíquica que es el niño.

Es por todo esto, que debemos comprometernos con el despertar de los niños a la confianza en sí-mismos, sin culpabilizarlos por sus inferioridades naturales, todo lo cual tiene raíz en el amor atento y respetuoso de su ritmo de desarrollo y de funcionamiento natural. Su autonomía no se adquiere más que por el esclarecimiento mediante el lenguaje de todas las preguntas que plantean la concesión de libertad de acción a sus iniciativas motrices (en un comienzo), en el respeto y la paciencia de los encargados de su tutela.

¿Estamos dispuestos a considerar a los niños como nuestros iguales en inteligencia, sin culpabilizarlos, ni mofarnos de ellos con motivo de su ignorancia o de su impotencia, cada vez que se sustraen a nuestro deseo autoritario, a causa de las peticiones que nos hacen, y que es posible satisfacer?

¿Estamos dispuestos a esta transformación en la manera de considerar a los niños?.

3.4.2.2. Los padres frente a la elección del establecimiento educacional adecuado para la integración del niño intelectualmente limítrofe y su adecuada relación con éste.

Antes de plantear este tema, nos vemos en la necesidad de aconsejar a todos los padres que lo más importante al verse en la obligación de tener que optar por una u otra institución educacional, es que siempre se debiera considerar con suma seriedad cual es la posición epistemológica que existe a la base de la política educacional utilizada por el establecimiento o institución. Esto quiere decir, que es lo que se entiende por hombre, es decir, como define el establecimiento al hombre. Esto es de suma importancia, porque a partir de aquí, será el cómo se ejecutan las diversas acciones y actividades educativas, que puedan o no, apuntar realmente a querer, desear o poseer la intención real de incluir o no a niños con problemas en general o con

necesidades educativas especiales y, según nuestra investigación, específicamente a niños intelectualmente limitados.

Lo más importante a considerar desde nuestra visión y a partir de nuestro estudio de investigación, es que tanto los padres, como la educación en general y, por lo tanto, los educadores, debieran realmente conocer de que se trata el tema de los niños intelectualmente limitados, y desde aquí poder ser movilizados por un deseo real de querer integrar a este tipo de niños, primero que nada al interior de las familias (que sean aceptados por los demás miembros de ésta) y, luego, en los establecimientos de la educación normal. Para esto, creemos necesario no sólo prepararnos desde arriba, es decir, desde basarnos en los planteamientos actuales de la reforma educacional, sino considerar como estos planteamientos tan favorecedores para nuestros objetivos, realmente se plasmen en hechos reales y en que forma todo esto se está realizando, es decir, debemos tener cuidado y de alguna manera examinar que aspectos de la reforma se preponderizan y como se leen éstos en cada uno de los establecimientos, así como, que entienden y pueden realizar en lo concreto del contexto en el que están inmersos, los educadores, en relación con este tipo de niños. Es decir, si realmente existe conciencia de querer integrar, aceptar y apoyar a los niños intelectualmente limitados y, si realmente se están dando las condiciones de preparación y capacitación para poder realizar esta integración que permita un adecuado desarrollo de este tipo de niños según sus propias potencialidades.

De esta manera, se deben considerar varios temas a la hora de elegir la mejor opción de educación cuando nos encontramos con este tipo de niños.

Primero que nada, cuando los padres se ven enfrentados a tener que elegir un establecimiento educacional adecuado para sus hijos, generalmente se plantean, primero que nada la posibilidad (al tener más de un hijo) de introducirlos en colegios o escuelas en donde ojalá sean recibidos todos ellos. Esto, es un punto muy importante a considerar, debido que es a partir de aquí de donde nos planteamos la necesidad de clarificar y de poder estimular a los padres a hacer una reflexión en términos de considerar que cada uno de los hijos presenta características peculiares, particulares e individuales que de alguna manera responden a la relación uno a uno que se ha establecido en términos vinculares con cada uno de los padres. Sin embargo ello, se debe tener clara la visión familiar, el hijo es parte de la familia y se incluye en los proyectos de ésta, entonces ¿porqué no también incluir a los hermanos en el proyecto de una educación que comparta con la casa y el hogar la concepción de incluir al hijo intelectualmente limítrofe en la misma formación que tienen los hermanos?. Para esto es necesario un establecimiento que conceptualice la inclusión como criterio más amplio que solo la integración, que la mayor de la veces se entiende como “incorporación sin una real aceptación” (Elizabeth Ferranty, entrevista 1999).

En el fondo, lo que pretendemos plantear en relación con este punto es que los padres debieran aceptar la diversidad dentro de sus propias familias e incluir esta concepción en su proyecto familiar, todo lo cual iría en pro de poder realmente integrar al niño intelectualmente limítrofe, a una educación que lo apuntala en su desarrollo global, con niveles de exigencia adecuados, es decir, con mallas curriculares flexibles para la diversidad, y personalizadas para cada caso en particular, se le permitirá a este tipo de niño intelectualmente limítrofe darle la posibilidad de quizás modificar su estructura cognitiva en función de mejorarla en relación a lo que plantee su potencial de aprendizaje.

En este sentido, es necesario que los padres consideren previamente las características del establecimiento educacional, no sólo en lo referente a los niveles de exigencia, sino también en relación, por ejemplo, a la cantidad de alumnos que se manejan por curso. Este punto se considera, debido a que los niños intelectualmente limítrofes, requieren de una atención bastante más especializada y que presentan serias dificultades en lo referido al contacto con los otros niños, esta integración a la que se está apuntando no se lograría realmente si el número de niños por sala sobrepasara los 30 o 40 alumnos. Creemos que una cifra adecuada como para que se facilite la estimulación en la interacción social y la tarea docente, y al mismo tiempo los logros que se esperan en este tipo de niños es aproximadamente entre 15 y 25 alumnos por sala.

Otro punto importante a considerar, es si el colegio es bilingüe o no, debido a que como es sabido, los niños intelectualmente limítrofes poseen dificultades importantes en todo lo relacionado con el lenguaje, es decir, sólo son capaces de trabajar con contenidos mentales comportamentales y figurativos, por lo tanto, presentan serias dificultades frente a los contenidos simbólicos y semánticos, además de poseer dificultades en todo lo relacionado con la comprensión, fluidez verbal y el restringido repertorio lingüístico. Es así, como el hecho de ingresar a este tipo de niños a un colegio de tipo bilingüe sólo perjudicaría su posibilidad de modificación cognitiva, debido a que si con dificultad se pueden comunicar en su propia lengua natal, pensamos que será aún más difícil y frustrante poder incorporar un lenguaje absolutamente extraño para ellos.

Además, es importante para los padres, previamente a la elección de un establecimiento escolar para un niño con estas características, evaluar la extensión de la jornada escolar, es decir, ésta no

debiera ser muy extensa debido a que este tipo de niños requieren de un tiempo extra dentro del establecimiento, que les permita la realización de jornadas de apoyo externo, por ejemplo a través del trabajo con los psicopedagogos, los cuales, además de realizar los trabajos de apoyo según los requerimientos particulares e individuales en cada caso, debieran tener un acceso directo de comunicación con los padres de este tipo de niños para a) que se les informe de lo que se realiza con ellos además de sus avances; b) para que orienten a los padres en el como poder cooperar con estas labores desde los hogares; y c) para que se les explique a los padres, que generalmente no tienen un conocimiento acabado de lo que significa el hecho de tener un niño intelectualmente limitrofe, en términos de lo que realmente sucede con ellos en el área de los aprendizajes, y en términos de lo que realmente se puede ir logrando con este tipo de niños, si se les media en forma adecuada.

Es importante además, para los padres de este tipo de niños, estar en estrecha interrelación con los profesores, con el fin de poder ir actuando cada uno desde sus ámbitos, pero en forma integrada, es decir, es deber de los padres mantenerse siempre informados en todo lo relacionado con lo que le acontezca a su hijo en la sala de clases y, a su vez, éstos debieran informar el como se está procediendo en el hogar, ya sea en lo relacionado con las labores concretas (como las tareas) que los niños deben desempeñar, como con todos los aspectos afectivo-sociales que se manifiesten en la interacción con los demás niños y hermanos (si los tuvieran). Así, como es labor del educador citar a los padres todas las veces que sean necesarias, con los mismos fines anteriormente planteados y además, con el fin de intercambiar opiniones en cuanto al como enfrentar, ya sea en el colegio o, dar consejos para el hogar, a este tipo de niños, para poder ir realizando un trabajo colaborativo, participativo e integrativo, que le permita al niño sentirse en un clima coherente, consistente y estimulante.

Todas estas consideraciones, de parte de los padres, son sumamente importantes de tenerlas en mente, previamente la elección de un adecuado establecimiento para que realmente se puedan incluir los niños intelectualmente limítrofes

3.4.2.3. Hacia una propuesta de participación, complementación e integración de las familias en el proceso educativo de los niños intelectualmente limítrofes

Uno de los actores principales de la sociedad civil que está siendo llamado a hacerse cargo de los cambios educacionales, en conjunto con los profesores como educadores, es la familia. Esta prioridad no sólo está basada en lineamientos políticos, sino en investigaciones educativas, que demuestran que la participación de la familia en el proceso escolar formativo, es uno de los factores de mayor incidencia para el éxito escolar, sobretodo en el caso de los niños intelectualmente limítrofes. En este sentido, Arredondo, M.(1999) plantea: "una escuela donde todos aprenden es una escuela que favorece las relaciones con las familias y el entorno".(Arredondo, M., 1999 pag 38) Es así, como incluso se atribuye mayor influencia a los padres en la formación de sus hijos, considerándose a los profesores como mencionados en un segundo lugar de importancia.

Esto se puede relacionar con el hecho de que en la familia el niño aprende: "un concepto de sí-mismo, de los demás y del mundo que lo harán seguro o inseguro, confiado o desconfiado. Aprende también a pensar, en que creer, cuando reír y cuando llorar, que es lo hermoso y que es lo feo, que ha de acoger y que ha de rechazar, que es lo verdadero y que es lo falso, que es lo valioso y que es lo fútil, cuando saludar y cómo saludar, aprende a disfrutar de un libro, a reír de un chiste y a expresar su amor o su ira" (Achiardi, V. 2000).

Todo lo anteriormente planteado, nos lleva a mirar a la familia como una realidad fundamental e insustituible. Los consensos sociales de todas las culturas así lo establecen. Además, es la familia el lugar donde se forja la cultura, donde se transmite la memoria de la humanidad y su herencia cultural .

En este sentido, existe un consenso entre los docentes que determina que: el éxito y/o fracaso de los niños en su desarrollo escolar, especialmente de los niños intelectualmente limítrofes, dependen del apoyo que entrega la familia. Es por esto que los docentes debieran exigir de la familia mucha afectividad hacia sus hijos, ya que esto refuerza la autoestima y facilita el éxito escolar (Arredondo, M., 1999). Son diversas las peticiones que debieran hacer los docentes hacia las familias, sin embargo, la más importante es que refuercen en el hogar todo lo que enseñan en la escuela, los hábitos, el lenguaje, la lectura, las matemáticas y, por lo tanto, el pensamiento, debido a que los niños intelectualmente limítrofes deben reforzar los procesos de enseñanza aprendizaje constantemente porque necesitan de un tiempo más prolongado, consistencia y permanencia para que realmente puedan aprender.

Es de suma importancia considerar que una de las potencialidades que tiene la familia para favorecer la integración, complementación y participación en el proceso educativo de los niños intelectualmente limítrofes es su “rol educador” y de experticidad en el conocimiento de estos niños. Sin embargo, este rol no es siempre verdaderamente reconocido o legitimado por el proceso educativo formal, ni tampoco por las familias en su interior, como debiera serlo, ya que algunas familias no se reconocen como educadoras, relegando muchas veces su quehacer educativo a las escuelas. Es aquí, donde se encuentra un punto fundamental que es necesario

aclarar desde el ámbito educativo y, especialmente cuando se trata de poder integrar a este tipo de niños. Es decir, la escuela debe intentar hacer comprender a las familias con este tipo de niños intelectualmente limítrofes, lo indispensable que es la labor que debieran desempeñar en términos de educar también ellas a este tipo de niños en complementación con los establecimientos educacionales, centrándose principalmente y, primero que nada, en aceptarlos como niños con necesidades educativas especiales y, conocer, comprendiendo a fondo de lo que esto se trata, para que desde allí puedan ser orientados en como estimular, catalizar y educar en la mediación, las principales áreas que presenten dificultades.

Ahora bien, debemos comprender que toda persona se educa fundamentalmente, en tres ámbitos o espacios sociales: la familia, la escuela y la calle. Siendo la familia, el primero no sólo en el tiempo sino también en importancia y que los otros ámbitos y espacios son sólo complementarios de lo que entrega la familia. Esta complementariedad ha sido marcada por la familia en su forma de crecer, pensar, sentir y actuar en la cotidianidad. En este sentido, se podría plantear que la educación familiar marca una impronta (estructura mental y maduración afectiva) que condiciona todo su futuro, desarrollo humano y cultural. Además, el ambiente familiar, en efecto, determina en el individuo los procesos de su constitución personal y de su adaptación a la sociedad (socialización). Todo lo demás que vaya añadiendo la educación es simple aditamento, cuyo éxito dependerá de la buena disposición de la base primera.

Las investigaciones demuestran que un buen rendimiento escolar es fruto de ambas instituciones, de ahí la importancia de la integración y participación de las familias al proceso. Indiscutiblemente, a lo largo de su vida, el niño vivirá rodeado de una diversidad de modelos lo que representará un grado de dificultad por tendencia a la imitación, tanto para la familia como

para el propio niño. De todos es sabido que educar no es fácil ni tarea de un día. Por ello, el coraje, la coherencia, el ejemplo de los padres, principales modelos de los hijos, son los elementos imprescindibles para el éxito educativo.

La situación esbozada da cuenta de las dificultades y potencialidades que tienen ambas instituciones para integrarse, participar y complementarse en el proceso educativo de los niños y niñas a que la sociedad le ha conferido. De ahí la necesidad de justificar, a partir de esta situación, la necesaria implementación de la integración, complementación y participación de las familias en el proceso educativo de los niños intelectualmente limítrofes para mejorar los aprendizajes de los niños y niñas a partir de los siguientes elementos:

a) La familia como educadora: Una de las dificultades que existe para esta integración, complementación y participación, es que la familia no se asuma como educadora de sus hijos, traspasando este poder a la escuela, como si ésta fuese la única institución educadora que existiese en nuestra sociedad.

b) La familia como beneficiaria y no como responsable de la labor educativa de sus hijos e hijas: La escuela ve a las familias como beneficiarias y no como constructoras, desde su nivel, del proceso educativo. Es decir, cuando necesita de su ayuda pide su aporte, el cual está espaciado en el tiempo y se concretiza en reuniones, entrevistas, aportes económicos y otros. También existen exigencias cotidianas, que vienen por lo general de la escuela, pero no son relevantes para una verdadera integración o complementación del proceso educativo (revisión de tareas, reforzamiento, petición de útiles, etc.). Cuando existe una preocupación por integrar a los padres, la escuela elabora un programa o una “escuela para padres”, donde generalmente se basan informaciones y conocimientos del “deber ser” de una familia, dejando de lado, muchas veces, el proceso educativo en que están insertos sus hijos e hijas. Esto no significa, que no sea

válida esta estrategia, siempre y cuando aporte a la integración, comunicación y complementación de los padres frente al quehacer educativo de sus hijos e hijas.

c) ¿Por qué es necesaria la integración de los padres a la escuela?: Se entiende por integración cuando las familias se hacen parte de un determinado proceso educativo en marcha. En este proceso, ellos tienen algo que decir, son sujetos y no beneficiarios del proceso educativo de sus hijos e hijas. Las investigaciones educativas nos demuestran que el fracaso escolar tiene mucho que ver con la distancia que existe entre la cultura escolar, la cultura familiar y la clase social, éstas nos sugieren que los aprendizajes de los niños y niñas, sobretodo intelectualmente limítrofes, son consistentes cuando están basados en sus costumbres y culturas en que viven. Por lo tanto, la integración de los padres es un medio para aproximar la cultura escolar a la familiar, para mejorar los aprendizajes de los niños y niñas intelectualmente limítrofes.

d) ¿Por qué es necesaria la complementación?: El profesor necesita la complementación de los padres para poder influir eficazmente en los aprendizajes de los niños intelectualmente limítrofes. Si ambos desconocen sus propios procesos educativos, ¿cómo él podrá adaptar sus enseñanzas a las características y necesidades especiales de sus alumnos intelectualmente limítrofes?, ¿Cómo la familia podrá ayudar al profesor si ella desconoce los programas y prácticas escolares?.

e) ¿Por qué es necesaria la participación de los padres en la escuela?: La participación de los padres en la escuela implica hacerse parte del mejoramiento de los aprendizajes de este tipo de niños. Entregando legitimidad al rol docente y fortaleciendo el rol familiar en los procesos educativos de los niños intelectualmente limítrofes, además se genera un apoyo político y ambos sistemas se hacen responsables de los logros y fracasos del desarrollo educativo de los niños intelectualmente limítrofes. Participar, no es solamente enseñar, pedir la colaboración económica, asistencia a reuniones y entrevistas, sino colaborar activamente en el mejoramiento

de los aprendizajes en relación con las necesidades educativas especiales de los niños intelectualmente limítrofes. Sin embargo, la cultura de la participación no se improvisa. En este sentido, hace falta un tiempo de diálogo recíproco donde esté el respeto y la colaboración (Arredondo, M., 1999).

De esta forma, y por último, teniendo en cuenta las exigencias actuales de la educación, se hace necesario indagar cada vez más sobre el rol que compete a la familia en el mejoramiento de los aprendizajes, ya que las familias son los responsables últimos de la educación de sus hijos y, se transforman en indispensables frente a niños categorizados como intelectualmente limítrofes.

3.4.2.4. Intervención de los padres en el desarrollo cognitivo del niño intelectualmente limítrofe

En el dominio del saber cognitivo, nada está prohibido todavía, ni siquiera para los niños intelectualmente limítrofes, sin embargo, este saber es preciso conquistarlo. En este punto es necesario considerar la afirmación de Canedo (1996 en “El Niño”) que aprender se entronca con la necesidad básica de todo ser humano de encontrar un saber con el que hacer frente a las vicisitudes que plantea la existencia. La adquisición de este saber otorga un placer que engendra un bienestar para el sujeto. Es aquí, donde la familia es la encargada de introducir al niño en este proceso, debido a que los niños se introducen en la cultura a partir del deseo de los adultos, si esto no se da, es decir, si no existe el deseo real de los padres de introducir al niño en este proceso, se podrían bloquear las condiciones necesarias para que el niño logre el dominio del saber. En este sentido, es importante considerar específicamente, que gracias a la intervención de la función paterna es que se producen los acomodamientos que permiten encontrar un límite a las apetencias desenfrenadas de los actores, límite que permite ordenar el campo de la

experiencia con los otros, imprescindible para poder aprender. Ya mayor, el niño transfiere a otras figuras el carácter benéfico de la protección y la autoridad, por ejemplo a sus maestros o educadores, que llevan sobre sí la valoración del saber. Sin embargo, actualmente nos encontramos con un decaimiento, una declinación de la función paterna como fenómeno generalizado en nuestra sociedad. Es como si los padres hubieran resignado su lugar de autoridad. Su palabra no tiene efectos porque está desautorizada y esta desautorización se traslada al ámbito de la enseñanza donde no es posible enseñar ni aprender si al educador no se le supone un saber hacer. Así, la figura de saber del educador decae socialmente junto con la figura paterna. Este paralelismo es fundamental en algunos casos para entender porque un niño no aprende y, por lo tanto, se podría transformar en un niño intelectualmente limítrofe. El problema es que aunque exista este decaimiento constatable, es necesario que tanto el padre como el educador, sostengan una cierta autoridad para desarrollar su función. Por esto, cuando nos encontramos con dificultades generalizadas para poder aprender (como en el caso de los niños intelectualmente limítrofes), inmediatamente nos podemos dar cuenta de que el sujeto está sometido a la presión de un ideal del tipo: "tú tienes que saber" y, la idea es poder crear en ellos un ideal del tipo: "yo quiero saber". Es así, como muchas veces las dificultades de aprendizaje que presenta este tipo de niños intelectualmente limítrofes en todas las áreas, se observa como una interferencia en la dialéctica con el otro, que se podría pensar de alguna manera trasladada en sus orígenes a los padres. Es por esto, que las dificultades escolares de las operaciones abstractas, propias de este tipo de niños, suelen estar relacionadas con algo que al niño se le ha falsificado: una generación que se ha saltado en la línea de inscripción, una filiación no aclarada simbólicamente, un engaño, un no dicho. Pero es cierto también, que la dificultad del niño con el saber encuentra su solución cuando tiene la posibilidad de dismantelar o de descompletar a

ese otro, es decir, de lograr obtener a través de la mediación de ese otro (adulto) lo necesario para poder mejorar las dificultades de aprendizaje (Solano-Suarez, 1994 en “El Niño”).

Es así como, basándonos en la definición del niño intelectualmente limítrofe realizada en un comienzo, encontramos que con relación al área cognitiva, se encuentra, primero que nada, afectado principalmente en términos generales el pensamiento, específicamente en lo que se relaciona con el aprendizaje que se presenta enlentecido (sin embargo, funciona del mismo modo que el de los demás), dificultades en el razonamiento (funciona sin la misma eficacia), lo cual se manifiesta en problemas en el rendimiento (manifestado en bajo rendimiento); y además, presenta dificultades en el nivel de abstracción, lo cual se manifiesta en dificultades en la incorporación de contenidos abstractos (manejando y funcionando principalmente con el pensamiento lógico-concreto). En este sentido, es importante, primero que nada, que los padres den a entender, a través del lenguaje, a los niños intelectualmente limítrofes que pensar no es difícil ni aburrido, que no hace falta ser un genio para ser un buen pensador, dándoles a entender a estos niños que la inteligencia es un potencial y, que el pensamiento es la destreza con la que utilizamos el potencial, y que estas destrezas de pensamiento que quizás en el presente no se encuentren funcionando adecuadamente, se pueden mejorar notablemente con la ayuda mediadora de los enseñantes (padres y profesores) directamente.

Planteamos así, la necesidad de poder estimular en estos niños intelectualmente limítrofes, la necesidad de enseñar estas destrezas a través el pensamiento “proactivo o creativo”, lo que significa y se relaciona con que los padres estimulen a los niños a salir a hacer y a buscar cosas en lo concreto, es decir, la idea no es entregar la información estructurada, toda la información no es dada, sino que hay que estimular a los niños a encontrarla a su alrededor, a esforzarse en

buscarla a partir de lo concreto. A diferencia de lo que se enseña en general en casi todos los establecimientos educacionales, que es el denominado pensamiento “reactivo o crítico” que exige por parte del alumno que se reaccione ante lo que tiene delante, totalmente estructurado y, por lo tanto, necesariamente implican altos niveles de abstracción, que les obliga a los niños analizar, abstraer, deducir e inducir, frente a lo cual, este tipo de niños, se ven imposibilitados, presentando fuertes dificultades. Además, es necesario considerar que la capacidad de poder pensar críticamente, sin una correspondiente habilidad en el pensamiento creativo y constructivo, dificulta aún más la necesaria aparición de nuevas ideas, tan necesarias para estimular y modificar la estructura cognitiva de los niños intelectualmente limítrofes. Los niños categorizados así, aprenden a resolver problemas a través de la experiencia concreta, por lo tanto, es necesario que los padres los estimulen a resolver problemas, en lugar de intervenir activamente, desarrollando una atmósfera para la resolución de éstos en su hogar a través de reuniones familiares y mostrándoles a los niños cómo se resuelven los problemas reales en su propia vida, todo lo cual se debe expresar en términos concretos y reales, para que puedan ser comprendidos por los niños sobre la base de un sentido y significado.

Es de suma importancia para que se de todo lo anterior, que los padres posean la convicción de que las capacidades de resolución de problemas de los niños intelectualmente limítrofes pueden desarrollarse a través de las intervenciones de los padres. Es así, como el hecho de que los padres estimulen y enseñen a los hijos a centrarse en las soluciones posibles, a partir de ejemplos concretos, en lugar de concentrarse en los problemas, facilitará mucho la superación de obstáculos por parte de los niños. Todo esto requiere, de parte de los padres, una relación de apoyo para que ayude a estos niños a llevar a cabo la transición hacia la capacidad de resolver problemas más complejos. En este sentido, los padres deben actuar como el andamiaje que

soporta una nueva estructura, ofreciendo un marco para la resolución de los problemas que deben enfrentar los niños, pero sin interferir.

Además, es necesario considerar que los padres deben esperar más de los niños, lo que hará de alguna forma que éstos esperen más de ellos mismos (esto debe ser explicitado verbalmente a través de estímulos de aliento), teniendo siempre presente las potencialidades reales de lo que los niños pueden alcanzar. Se les debe exigir cariñosamente (alentándolos hacia su futuro mejor) que dediquen más tiempo a las tareas escolares, domésticas, la lectura y el conocimiento de su mundo. También, es necesario permitirles a los niños que controlen ellos mismos aspectos de su propio aprendizaje, enseñándoles como controlar su tiempo y a evaluar el resultado de sus esfuerzos, según sus propios parámetros, todo lo cual les irá permitiendo ir creando una consciencia, esfuerzo y voluntad personal.

Si los niños intelectualmente limítrofes no se estuvieran desempeñando en relación a sus propias capacidades, los padres pueden trabajar en firma cooperativa con los docentes, con el fin de poder desarrollar un programa educativo que divida el aprendizaje en pequeños pasos (aún más concretos). Todo lo cual, permitirá a los niños el establecimiento de sus propias metas y la evaluación de su propio progreso, lo que se les puede enseñar a través de enfoques multisensoriales utilizando, por ejemplo, el arte, la música y el aprendizaje empírico.

Por otra parte, en vez de culpar a las escuelas por no hacer lo suficiente con este tipo de niños, sería necesario aumentar el tiempo que los padres dedican a la educación de los hijos.

En segundo lugar, los niños intelectualmente limítrofes presentan problemas en el lenguaje, en lo relacionado a dificultades en la comprensión, fluidez verbal, restringido repertorio lingüístico, logrando sólo trabajar con contenidos mentales comportamentales y figurativos, por lo tanto, presentan dificultades y problemas ante contenidos simbólicos y semánticos. Frente a lo cual, los padres deben comenzar por enseñarles a este tipo de niños un tipo de lenguaje para resolver problemas que comience con simples juegos de palabras y luego, generalizarlas a aquellas situaciones en las que los niños les planteen un problema para resolver.

Además, estos niños presentan ciertas dificultades con relación a la percepción y atención, las que específicamente se relacionan con que son menos aptos para organizar las percepciones y distinguir las relaciones relevantes en situaciones problemas que implican capacidad de abstracción. Este proceso es sumamente importante para el pensamiento, debido a que se plantea que la mayor parte del pensamiento depende de la percepción y de la atención. En este sentido, es importante estimular la percepción para que ésta sea capaz de distinguir lo relevante de lo que no lo es, para lo cual es necesario que los padres sean capaces de mostrar a éstos elementos en situaciones motivantes, en situaciones divertidas, vivas, agradables, concretas, casi como en juego, y en forma repetida y dinámica, no repitiendo lo que se muestra o expone, sino más bien, repitiendo diferentes elementos para mostrar, cambiando constantemente, pero siempre preguntando por parte de los padres lo que los niños están percibiendo. Gran parte de la motivación debe proceder de la selección de las prácticas o los ejercicios, los cuales deben ser divertidos e imaginativos. En todos los casos es mejor ser claro, auténtico, sencillo, práctico y concreto. Además, a los niños se les puede enseñar a hablarse a sí-mismos, como una forma de aumentar su período de atención y mejorar su desempeño, para que logren actuar como si fueran su propio entrenador. Para que las técnicas de hablarse a sí-mismo sean efectivas, deben estar

condicionadas en el pensamiento y el repertorio de conductas del niño a través de la repetición y el refuerzo por parte de los padres.

Lo importante es empezar enseñándoles los resultados, para que los niños intelectualmente limítrofes puedan experimentar la sensación de logro a medida que van adquiriendo la destreza del pensar. Lo que puede convertir a este tipo de niños en mejores pensadores es la práctica, y no cualquier práctica, sino la práctica deliberada de una herramienta o un método. Aparte de las sesiones de práctica formal se pueden practicar informalmente las herramientas, hábitos, métodos y actitudes de pensamiento en cualquier momento. La práctica informal es muy importante porque es la manera de integrar las destrezas de pensamiento en la vida normal, en vez de ser un juego especial que sólo se juega en sesiones especiales. De esta forma, es muy importante que los padres no utilicen los asuntos serios como una excusa para predicar a sus hijos. Además, hay que ir alternando los tipos de temas, que deben ser divertidos, buenos para la motivación y para pasarlo bien. Estos temas son importantes para desarrollar la destreza en el pensar porque no hay emociones, prejuicios ni experiencias que dificulten el proceso de pensamiento. Los temas remotos permiten a los niños experimentar el pensamiento adulto y los problemas del mundo real. Los padres deben realizar una lista de asuntos de interés directo para sus propios hijos. Lo importante por parte de los padres es estar seguros de que los niños han entendido y dejar claro lo que se pretende. En todos los casos es mucho mejor ser sencillo y práctico.

Por otro lado, lo que permite aumentar la destreza en el empleo del método o herramienta es su aplicación a muchos temas. Además, la disciplina es muy importante en la enseñanza de las destrezas del pensamiento. La primera disciplina es el tiempo. Es así como, la práctica además

de ser formal, deliberada y disciplinada en algún momento, no debe durar menos de veinte minutos ni más de cuarenta y cinco. La clase podrá realizarse a la misma hora cada semana, o en cada sesión puede establecerse el día y la hora siguiente. Sin embargo, cuando la familia esté de vacaciones puede tenerse una clase diaria si resulta entretenido. En cada sesión no hay que tratar más que un tema nuevo, lo aconsejable es que cada tema se divida en dos sesiones. Todas las sesiones deben ser vivas y divertidas, para evitar en que se conviertan en fastidiosas y aburridas.

La segunda disciplina es la concentración, la cual debe ser estimulada, por parte de los padres, en relación con temas que se concreten a partir de elementos llamativos y, por lo tanto, motivantes para ellos, partiendo por períodos cortos de exposición y, poco a poco ir aumentando estos períodos. Todo este proceso debe ser libre, sin impedimentos y abierto.

Otro proceso en el que presentan dificultades este tipo de niños es en relación con la memoria, la cual se encuentra disminuida. En relación con ésta, los padres debieran, después de haber realizado los ejercicios recién expuestos u otro tipo de actividades, pedirle al hijo que repita lo que él cree que el padre ha estado enseñando, además, este es el mejor modo de poder comprobar qué es lo que el niño ha entendido y cuanto de esto le ha quedado. Esto se puede realizar en otro tipo de situaciones, con el fin de que el niño vaya realmente ejercitando la retención de las acciones que el realiza, las que obviamente serán aún más retenidas en la medida en que lo realizado sea motivante, significativo y trascendente para el niño, y mejor aún si es para ambas partes, es decir, tanto para el niño como para el padre. En este punto, es importante también que los padres estimulen a los niños a interesarse por las actividades propias de su edad como por ejemplo, en un primer momento, las lecturas (a partir de historias de su nivel, mímica de estas historias, memorización de pequeños textos) para que así, se puedan desarrollar auditivamente,

de esta forma se interesarán cuando llegue el día, por la lectura, la escritura, hasta el dominio total del grafismo, de la lectura inteligente y del cálculo en primer lugar mental.

Los pasos para poder realizar los ejercicios y las prácticas para que los niños intelectualmente limitados puedan modificar sus destrezas de pensamiento son:

- **Demostración:** los padres deben realizar una práctica para mostrar como hay que usar un método o herramienta en particular, la demostración debe ser lo más concreta posible.
- **Trabajo Continuo:** los padres y el hijo deben realizar juntos el ejercicio práctico. Cada uno debe ofrecer sus sugerencias, sin embargo, como padre debes contenerte al principio para dejar que tu hijo exponga sus ideas. Cuando parezca que ya no se le ocurren más cosas, el padre debe exponer sus propias sugerencias para mostrarle que hay más posibilidades.
- **Preguntar:** se le pide al niño que realice un ejercicio de pensamiento. En ocasiones se le puede pedir que lo haga inmediatamente, otras veces se le darán algunos minutos para pensar. El niño puede emplear ese tiempo para escribir algunas notas básicas antes de responder.
- **En Paralelo:** el padre y el hijo deben realizar por separado el ejercicio de pensamiento. Lo mejor es hacerlo tomando algunas notas, pero también puede escribirse íntegramente. Cuando se acaba el tiempo se comparan los resultados. Esta forma de trabajar puede motivar mucho al niño intelectualmente limitado, si el niño ve que lo está haciendo casi tan bien como el padre o incluso mejor que él. En este último punto, es necesario que el padre se adecue a las posibilidades reales del niño en términos de lo que éste podrá alcanzar, para que no se sienta frustrado y, si a pesar de todo el intento, el padre logra más que el niño, es necesario que éste exponga en concreto las causas reales y verdaderas de porque sucedió así y, volver a intentarlo quizás con otro tipo de ejercicio análogo.

3.4.2.5. Intervención de los padres en el desarrollo afectivo del niño intelectualmente limítrofe

A partir de la consideración de que los niños intelectualmente limítrofes presentan ciertas peculiaridades en el área afectiva como son: la presencia de alteraciones emocionales significativas en lo referente a los bajos niveles de autoestima, la baja tolerancia a la frustración, las dificultades en el manejo de la impulsividad y las manifestaciones agresivas, en ocasiones, hacia otras personas o las inhibiciones inexpresivas marcadas, nos vemos en la necesidad de aconsejar y estimular a los padres de este tipo de niños a aceptar todas estas peculiaridades, primero que nada comprendiéndolas, es decir, empatizando con ellas de la mejor manera, es decir, tolerando y reflexionando con tranquilidad para poder visualizar el como, cuando y porque se dan para así poder entenderlas, enfrentarlas y mejorarlas en lo posible.

Con relación a la baja autoestima que presentan estos niños, hace falta en primer lugar, que los padres, puedan permitirles acceder a la autonomía, en la seguridad y la confianza en sí-mismos y en los otros, debido a que para el niño, la única manera de sentir que ha actuado bien es estar contento de sí-mismo. Es así, como los padres deben enseñar a sus hijos a estar contentos de sí-mismos independientemente de la aprobación de los mismos e incluso, algunas veces a pesar de los reproches. Partiendo de la base de que en un principio, todo lo que ayude a ejercitar ese cuerpo se debe dejar a su libre iniciativa, por torpe que sea, para después permitirles el acceso al sentido social y a la moral de los actos. Y es desde aquí en adelante, que los niños podrán lograr sentirse libres de pensar, de sentir y de juzgar de modo diferente a los padres, sin dejar de amarlos.

Es necesario considerar, en relación con la baja autoestima, que esta puede deberse principalmente a las dificultades con las que se enfrentan al intentar realizar actividades que les es difícil lograr, al compararse con otros niños que sí que las logran. Frente a esto, los padres debieran darles a conocer sus posibilidades reales, al mismo tiempo que sus posibilidades potenciales de poder mejorar con relación a estas dificultades. Es así, como para partir sería necesario enseñarles a sus hijos a ser más optimistas, remarcándoles el pensamiento realista, es decir, haciéndoles considerar sus reales posibilidades y oportunidades para enfrentar y dominar desafíos adecuados en relación con su edad y condiciones. Esto se puede hacer comprender con más facilidad mostrándose como padres más optimistas en las formas en que se relaciona con sus hijos, debido a que los niños intelectualmente limítrofes aprenden con más rapidez observando lo que hacen y dicen sus padres, y si éstos se muestran siempre alegres y positivos, a pesar de los fracasos y dificultades con las que se topen sus hijos al enfrentarse a la resolución de determinadas tareas, los niños se podrán positivizar lo que les ayudará a tener más fuerza y seguridad frente a lo que están enfrentando.

En relación con la baja tolerancia a la frustración que presentan los niños intelectualmente limítrofes, es importante que los padres hagan lo posible por evitar que los niños se consideren como fracasados, compensando este cambio en el desarrollo, enseñándoles a los niños a valorar el esfuerzo en lugar del simple resultado, enseñando que el éxito a menudo se construye sobre el fracaso, para que de esta forma no se sientan frustrados. Y así, comenzarán a percibir poco a poco, siempre a partir de tareas concretas que pueden ir en aumento de grado de dificultad, el valor del esfuerzo para alcanzar sus metas educativas, lo que de alguna manera los alejará de la sobrevalorada concepción de lo que significan las capacidades (o la falta de ellas) evitando de esta forma que se sientan como fracasados y, por lo tanto, que se sientan tan intensamente

frustrados. Además, en este punto es de suma importancia ayudar a los niños intelectualmente limítrofes a encontrar la gratificación en el logro cooperativo, en lugar de hacerlo únicamente en las realizaciones personales. Aquí, es importante considerar que, a pesar, de que es inevitable que un niño, y aún más, un niño intelectualmente limítrofe, valore su triunfo en relación con los demás, sin embargo, corresponde a los padres no compararlo nunca más que consigo mismo, no valorarlo jamás en relación con los otros, sino con respecto a sus progresos sobre sí-mismo y en el acceso a la expresión de sus deseos imaginarios y a su experimentación personal de lo posible y de lo imposible de su realización, sin desalentarlo nunca a esperar su llegada un día, perseverando en su búsqueda y conquistando los medios lícitos a disposición de todos. También, cuando los niños ingresan a la educación formal, es labor de los padres, enseñarles a los hijos a sentir su consciencia en paz ante sus resultados malos o buenos, sobretodo cuando han hecho todos los esfuerzos que pensaban debían hacer, debido a que cuando las cosas salen mal, el fracaso es una prueba, y esa prueba en sí-misma no tiene valor y no da derecho a ninguna satisfacción, pero si se acepta y se sale de ella más valiente, más sagaz y más prudente que antes, habrán avanzado en su evolución hacia el dominio de ellos mismos. Así pues, no se debe reprochar nunca a un niño, ni menos a un niño intelectualmente limítrofe, los malos resultados escolares o de otro tipo, ni sus defectos o sus sufrimientos, sino que más bien, se debiera ayudar a éstos a mirar de frente sus fracasos sin menospreciarse, comprendiendo la razón de ellos y, si lo desea, dándoles la posibilidad de triunfar en lo sucesivo (F. Dolto, 1999)

En relación a las dificultades en el manejo de la impulsividad que presentan los niños intelectualmente limítrofes, las cuales se pueden manifestar a través de disrupciones de conductas agresivas o bien, inhibiciones inexpresivas o motoras, los padres debieran contener este tipo de manifestaciones y catalizarlas (mediatizándolas y filtrándolas, para que se puedan

eventualmente transformar en conductas o manifestaciones de buena calidad). Esto, es necesario realizarlo a través de la comunicación y de la actitud del mediador. En este sentido, no hay que olvidar que, primero que nada, los padres deben estar siempre a la escucha de lo que el niño dice y hace, aún cuando se sientan cansados, o cuando no los comprendan, cuando se enfaden, decirles porqué lo hacen. Todo eso se puede decir, y se debe decir, para que la relación padres hijos se humanice lo más rápido posible. Es así, como también a los niños con estas características, es necesario ayudarlos a desarrollar la capacidad de comprender los matices de la comunicación emocional enseñándoles a leer el lenguaje no verbal de las emociones, es decir, a tener consciencia de la conducta no verbal de los demás (gestos, lenguaje corporal, expresiones faciales, tono de voz, etc.), y por parte de los padres, también es necesario tener consciencia de la comunicación no verbal de los niños. Algunos niños, especialmente los niños intelectualmente limítrofes, necesitan más ayuda que otros para poder comprender de que manera las emociones se transmiten a través del tono de voz, la velocidad del discurso, etc., por lo tanto, en estos casos es necesario intentar explicar con más detalle y de la manera más concreta y didáctica posible, todos estos aspectos de la comunicación tanto verbal como no verbal, con el fin de poder hacerles entender a éstos que este tipo de manifestaciones, ya sea agresivas o inhibidas, responden a dificultades en la capacidad propia del niño de poder contener ciertas impotencias frente al no logro en determinadas actividades o frente a la imposibilidad de expresar lo que realmente se desea expresar. Todo lo anteriormente mencionado, contribuye al control emocional, particularmente al control de la ira y de la agresividad. Además, las técnicas de resolución de conflictos enseñan capacidades como la negociación y la mediación, las cuales facilitan y determinan la disminución en las manifestaciones propiamente agresivas.

3.4.2.6. Intervención de los padres en el desarrollo social del niño intelectualmente limítrofe

Como ya se ha mencionado anteriormente, los niños intelectualmente limítrofes, en el área social, presentan un disminuído e inestable repertorio de conductas sociales, tendencia a la introversión y una disminuída capacidad asertiva al establecer vínculos con los pares.

Para que se les pueda estimular a estos niños, todas las dificultades que presentan en esta área, es necesario que los padres de éstos, tengan la capacidad y se den el espacio (constantemente) para conversar con éstos, lo que debe incluir compartir información personal de ambas partes, haciendo preguntas con una marcada expresión de interés, empatía y aceptación. Lo importante a considerar es que lo anterior se dé, además de en la relación uno a uno con los padres, también en reuniones familiares, con el fin de que se pueda estimular, al niño intelectualmente limítrofe no sólo a resolver problemas, sino a funcionar en grupo. La idea es que este tipo de reuniones familiares se realicen en un ambiente de apoyo real y con cierta frecuencia, sin embargo, en forma flexible en términos de que no sean obligatorias y, que se escuche y se dé espacio principalmente a este tipo de niños para que vayan logrando expresarse con confianza.

Importante sería también, que se realicen, juegos cooperativos interfamiliares, donde se establezca una normativa clara, expresada a nivel concreto con ejemplos básicos, con previa fundamentación en relación a la importancia que estas cumplen, en todo lo referente a la regulación del comportamiento de los miembros del grupo con el fin de permitir y favorecer el respeto en el contacto con los otros, todo lo cual, de alguna forma, irá permitiéndoles a estos niños el logro de poder vincularse con el resto de una manera más estable, asertiva y extrovertida. Aquí es necesario además, destacar la importancia de que los hermanos (si es que existen) sean también estimulados, por parte de los padres, a comprender al hermano intelectualmente limítrofe, intentando de que éstos se hagan amigos en la comunicación y en la confianza, colaborando con éstos en amistad.

En este punto y en relación con la inestabilidad de las conductas sociales, se hace indispensable remarcar la necesidad de estimular el humor como una característica social importante, lo cual es apreciado tanto por los niños como por los adultos, debido a que el humor puede ser una ayuda importante, sobretodo en el caso de los niños intelectualmente limítrofes, ya que les puede servir como una ayuda para poder llevarse bien con los demás, sentirse aceptado e ir creándoles la capacidad para enfrentar una amplia variedad de problemas. Esto les puede servir de mucha ayuda, facilitándoles muchas cosas que para ellos puedan ser más dificultosas que para los niños normales.

A pesar de lo anteriormente planteado, visualizamos la dificultad de trabajar esta área, debido a que creemos que los padres no pueden obligar a los niños, especialmente a niños con estas características, a estar con otros niños, sin embargo, puede ser bastante positivo poder mostrarles en lo concreto, es decir, con ejemplos de la vida cotidiana, hasta que punto los amigos pueden desempeñar un papel importante en sus vidas, primero que nada asegurándose (los padres) de que sus hijos tengan las oportunidades adecuadas para la edad, centradas en determinados intereses, para poder adquirir la capacidad de desempeñarse bien en los grupos de pares. De esta forma, sería importante que los padres dieran personalmente el ejemplo sobre el papel importante que cumplen los grupos en su vida.

V) METODOLOGÍA

El presente trabajo consiste en una investigación de carácter teórica, basada en una revisión bibliográfica. Su propósito es revisar la información existente con relación a los niños intelectualmente limítrofes, en el marco de la psicología educacional, incluyendo conceptos específicos de la psicología cognitiva, además de avances de otras perspectivas teóricas distintas, en tanto constituyan un aporte al logro de los objetivos.

Las publicaciones que se seleccionaron corresponden a las distintas aproximaciones elegidas intencionalmente con el fin de que contribuyan al logro del objetivo general que pretende la realización de un modelo que plantee las bases aproximativas que permitan esbozar el cómo se podrían desarrollar e integrar los niños intelectualmente limítrofes al sistema educativo normal.

El análisis se inicia con una revisión de algunas teorías, en torno al concepto de inteligencia, que nos aporten a la comprensión de lo que el término intelectualmente limítrofe significa. Para luego, incorporar aquellos conceptos de la psicología cognitiva y educacional, que sean atingentes y necesarios para la comprensión de la propuesta por parte de los lectores a los que va dirigida.

Nuestras estrategias y procedimientos de búsqueda de la información, se centraron principalmente en las siguientes fuentes:

- Libros y publicaciones nacionales y extranjeras, especializadas en desarrollo cognitivo, social y en metodologías de enseñanza-aprendizaje.
- Consultas en revistas de psicología y educación como por ejemplo, *“El Niño”*, *“Infancia y Desarrollo”*, *“Educación”*.

- Libros de psicología del desarrollo escolar, que aluden a la estimulación y desarrollo cognitivo, social, afectivo y psicológico del niño.
- Consultas a investigadores del tema, como Elizabeth Ferranty, Aldo Meza y Gabriela Sepúlveda.

VI) CONCLUSIONES

Luego de presentar nuestro modelo de integración del niño intelectualmente limítrofe, podemos constatar algunas observaciones finales

La primera tiene relación con conocer las características psicológicas del niño intelectualmente limítrofe. El conocimiento de éstas nos facilita describir el desarrollo de estos niños, y conocer cuales serían los criterios fundamentales para favorecer su justa integración al sistema educativo normal. Planteamos justa integración, pues creemos que la real incorporación de estos niños a la educación normal tradicional, sucederá sólo cuando como sociedad seamos capaces de incluir en nuestras posibilidades de acción interactuar con personas que tengan estas características. Al dar oportunidad educativa a todos los individuos debemos fijarnos en respetar sus condiciones, por lo tanto es necesario que se conozcan las características distintivas de cada condición educativa que se pretenda educar, en este caso es necesario y relevante conocer las del niño intelectualmente limítrofe, como en otro momento puede serlo las características del niño con trastorno de Asperger, etc.

Una segunda constatación corresponde al hecho de que en nuestro país existe una reforma educativa, que tiene un gran impacto en relación con el diseño curricular, las metodologías de enseñanza aprendizaje y la concepción de hombre que se trasluce detrás de ella. Esta concepción apunta a visualizar a un individuo que tiene potencialidades progresivamente desarrollables. Para entender esta observación es necesario recordar que la reforma apunta a que el educando aprenda a conocer, y este tipo de aprendizaje puede considerarse como medio y fin de la vida humana. En cuanto medio consiste para cada persona en aprende a comprender el mundo que le rodea, al

menos suficientemente para vivir con dignidad, desarrollar sus capacidades profesionales (oficios, etc.), y comunicarse con los demás. Como fin, su justificación es el placer de comprender de conocer y descubrir lo que su mundo y la escuela normal le pueda ofrecer, o más.

Esto es importante en nuestra investigación pues de esta meta educacional se puede desprender que aprender para conocer supone, aprender a aprender, ejercitando la atención, la memoria y el pensamiento, justamente aquellas capacidades y actividades que se encuentran deficitarias en los niños intelectualmente limítrofes, que al ser incluidos en la educación normal podrían ser estimuladas para una mejor y mayor manifestación.

El aprender a conocer está estrechamente ligado con aprender a hacer, y esto con el hecho de que los aprendizajes deben evolucionar y ya no pueden considerarse mera transmisión de prácticas más o menos rutinarias, aunque éstas conserven su valor formativo social necesario para la integración. Se requiere de un educador flexible y con recursos adaptativos para enfrentar este fin educacional con niños con la condición de intelectualmente limítrofes.

Como resultado del logro de estos aprendizajes, o quizás en forma paralela también es necesario que los niños de rendimiento intelectualmente limítrofes aprendan a vivir juntos e incluidos a los proyectos de la sociedad, por esto incluimos la dimensión afectiva y social en nuestra investigación, pues hoy la educación también incorpora estas dimensiones y las desarrolla, ya no siendo sólo una dimensión de lo psicológico. Se pretende entregar con nuestra investigación algunas pautas para que se logre la integración de estos niños a un sistema educacional que frecuentemente les ha resultado hostil y dificultoso, esto tiene que ver con enseñar para la

diversidad de la especie humana, pues como estamos seguros que el descubrimiento del otro pasa forzosamente por el conocimiento de aprender a ser la persona que se es.

Otra constatación consiste en la necesidad de capacitar a los educadores en nuevas metodologías de enseñanza: Este tópico se refiere a que hacer para cumplir bien las intenciones educativas planteadas en la reforma, como también la realización de distintas actividades que cooperen con el fin de integrar a este tipo de niños.

Las actividades pedagógicas pueden ser muy variadas, lo importante e indiscutible es que todas ellas deben satisfacer las condiciones de acción psicológicas básicas para la incorporación de niños limítrofes al sistema educacional normal, considerando siempre su desarrollo en las distintas áreas y el de las capacidades que son capaces de actualizar.

Por último, queremos concluir que la intervención del profesor y de los padres en el desarrollo del niño intelectualmente limítrofe, se fundamenta sobre la base de entender a estos como los principales agentes mediadores de los comportamientos afectivo, cognitivo y social.

VII) BIBLIOGRAFÍA

- Achiardi, V. (2000) *Sistema de experiencia de integración de los alumnos discapacitados intelectualmente en la escuela de educación básica, a través del proyecto talleres educacionales de integración*. Santiago de Chile: C.P.E.I.P.
- Alvarez, A., y Del Río, P. (1991). Educación y desarrollo: La teoría de Vygotsky y la zona de desarrollo. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Eds), *Desarrollo psicológico y educación*, vol II. Madrid: Alianza.
- Apuntes de la Universidad Diego Portales (1990). *La propuesta teórica del Dr. Feuerstein y su programa de enriquecimiento instrumental*, vol.1-2-3-4-5.
Santiago:Chile
- Apuntes de la Universidad Gabriela Mistral (1992) *Cátedra de psicometría* Santiago de Chile
- Arellano, J. (1997). Reforma en marcha: para que tengan un tiempo a su medida.
Discurso del Ministro de Educación en la inauguración del año escolar 1997, en el Liceo Politécnico de Copiapó. Ministerio de Educación. Santiago:Chile.
- Arredondo, M.A. (1999) *La práctica educativa de los talleres de apoderados, un aporte a la integración, complementación y participación de la familia en el desarrollo escolar de sus hijos e hijas* Santiago de Chile: C.P.E.I.P.
- Beas, J., Santa Cruz, J., Thomsen, P. y Utreras, S. (2000). *Enseñar a pensar para aprender mejor*. Santiago de Chile: Ed Universidad Católica de Chile.
- Bravo, L. y Salas, S (1974). *Características psicopedagógicas y sociales de alumnos repitentes de enseñanza básica*. Santiago de Chile: Anales de la Educación, U. de Chile

- Bravo, L.(1990) *Psicología de las dificultades del aprendizaje escolar* Santiago de Chile: Ed. Universitaria
- Bruner, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Ed. Morata
- Bruner, J. (1994). *Los desafíos de la educación chilena frente al siglo XXI*. Santiago de Chile: Ed Universitaria
- Bruner, J. (1981). Vygostki: una perspectiva histórica y conceptual. *Infancia y aprendizaje*, vol 14, 3-19.
- Calero, M.D. (1995). *Modificación de la inteligencia, sistemas de evaluación e intervención*. Madrid:Ed Pirámide
- Canedo, A. (1996) El educador y su deseo. *El niño, Rev del instituto del campo fruediano*, vol 3 52-55
- Carrizo, M.; Boetsch, T.; Agüero, M., y col. (1985) *Trabajo de investigación: El niño limítrofe, característica de su rendimiento y comportamiento en la escuela* Trabajo realizado por profesionales del C.D.T., Las Condes.
- C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (1990). *Desarrollo psicológico y educación*, vol II. Madrid: Alianza.
- De Bono, E. (1994). *Como enseñar a pensar a tu hijo* Barcelona: Ed. Paidós.
- Dolto, F. (2000). *Las etapas de la infancia*. Barcelona: Ed Paidós
- Dolto, F. (1998). *¿Cómo educar a nuestros hijos?* Barcelona: Ed Paidós
- Dolto, F. (1999). *La educación en el núcleo familiar*. Barcelona: Ed Paidós
- Edwards, D., y Mercer, N. (1988) *El conocimiento compartido*. Madrid: Ed. Paidós
- Engels, F. (1979). *Dialéctica de la naturaleza*. Barcelona: Ed. Crítica

- Feuerstein, R. (1979) *The dynamic assesment of retarder performers*. Baltimore: University Park Press
- Feuerstein, R. (1980). *Instrumental enrichment: an intervention program for cognitive modifiability*. Baltimore: University Park Press
- Feuerstein, R. (1986).Experiencia de aprendizaje mediado. *Siglo Cero*, 28-32
- Feuerstein, R. (1987) Aprender a ser inteligente. *Le Journal des Psychologues*, Junio
- Feuerstein, R. (1991) Entrevista realizada por Angeles Covarrubias, *El Mercurio* Dom 22 Dic. D 4-7
- Fuica, J. (1987) Hacia una nueva instancia educativa para el retardo mental educable. *Rev. El niño limitado* Dic, vol 25 pag. 3-11.
- Funes, N (1995). La mediación y las teorías del desarrollo cognitivo. El profesor como mediador en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En M. D. Calero (Eds.), *Modificación de la inteligencia*. Madrid: Ed Pirámide.
- Gagné, R. (1985). *The cognitive psychology of school learning*. Boston: Little, Brown.
- González, X (1998). *Hacia una propuesta educativa para niños de aprendizaje lento* Memoria para optar al título de Psicólogo U.G.M. Santiago de Chile.
- Guilford, J.P. (1986). *La naturaleza de la inteligencia humana*. Barcelona: Ed Paidós.
- Hidalgo, C.; Rosenblut, C.; donovan, L.; Rosas, R.; Grove, B y Gziklai, G. (1985) *Medición del coeficiente intelectual en menores en situación de extrema pobreza en Chile*. Anales del primer congreso nacional de psicólogos. Santiago de Chile
- Kelly, G.A. (1955). *The psychology of personal constructs*. New York: Ed Norton

Luria, A.R. (1973). *The working brain*. Boston: Ed. Basic Books

Martín (1977) La mediación social en N. Funes (Eds) *Modificación de la inteligencia*
Madrid: Pirámide

Martínez, J. (1994) *La mediación en el proceso de aprendizaje*. Madrid: Ed Bruño

Martínez, J. (1995) *Enseño a pensar*. Madrid: Ed. Bruño.

Martínez, J., Brunet, J.J., Farrés, R. (1990) *Metodología de la mediación en el PEI*
Madrid: Ed. Bruño

Maturana, H. (1995). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago de Chile:
Ed. Dolmen.

Maturana, H., Varela, G. (1988) *El árbol del conocimiento*. Santiago de Chile: Ed
Universitaria

Moll, L.C. (1990). Vygotsky's zone of proximal development: rethinking its
instructional implications. *Infancia y aprendizaje* 50-51, 157-168

Onrubia, J (1993). Enseñar, crear zonas de desarrollo proximo. En Coll, C. y otros
(Eds.), *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Ed. Graó.

Ontoria, A., Gómez, J.P. y Molina, A. (1999). *Potenciar la capacidad de aprender y
pensar*. Madrid: Ed. Narcea

Piaget, J. (1994) *Seis estudio de psicología* Buenos Aires: Ed Ariel.

Postman, N. (1981). *La enseñanza como actividad crítica*. Barcelona: Ed Fontanella

Pueyo, A. (1996). *Inteligencia y cognición*. Barcelona: Ed. Paidós.

- Román, M., Díez, E. (1988). *Inteligencia y potencial de aprendizaje: evaluación y desarrollo*. Madrid: Ed. Cincel
- Siguán, M. (1987). Actualidad de Vygotsky. En M. Siguan (coord.). *Actualidad de Lev S. Vygotsky*, Barcelona: Ed Antrophos.
- Staats, A.W. (1983). *Psychology's crisis of desunity*. New York: Ed. Praeger
- Sternberg, R.J.(1985). *Beyond I.Q. A triarchic theory of human intelligence*, New York: Cambridge University Press.
- Solano-Suarez, E. (1996) El límite del saber. *El niño, Rev del instituto del campo fruediano*, vol 3 56-61.
- Vygotsky, L. (1985). *Pensamiento y lenguaje*. Paris: Ed. Sociale.
- Vygotsky, L. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Ed. Crítica.
- Yela, M. (1995). Nuevas perspectivas en la psicología de la inteligencia. En D. Calero (coord.). *Modificación de la inteligencia, sistema de evaluación*. Madrid: Ed. Pirámide.
- Yuste, C. (1994) *Los programas de mejora de la inteligencia*. Madrid: Ed. Ciencias de la educación preescolar y especial

BIBLIOTECA ARNALDO MERBILHAA COUSTERE
UNIVERSIDAD GABRIELA MISTRAL



3 5618 00028 0915