

La Mediación del Aprendizaje en la Escuela

Escobar, Nancy

Universidad Pedagógica Experimental Libertador / nancyescobar9@gmail.com

Finalizado: San Cristóbal, 2011-01-08 / Revisado: 2011-09-14 / Aceptado: 2011-11-01

Resumen

La escuela constituye el escenario formal para el desarrollo de procesos que posibiliten la formación integral del niño. Los padres envían a sus hijos a la escuela para que aprendan; el Estado por su parte, confía en que los maestros enseñen al tiempo que aprenden. Estas ideas originaron la presente investigación, cuya intención es caracterizar el proceso de mediación del aprendizaje propiciado por el docente e identificar sus fortalezas, limitaciones y dificultades para la comprensión y concreción de la mediación del aprendizaje en el aula. Para ello se entrevistó y observó a docentes del tercer grado del nivel primario desde el enfoque interpretativo. Los hallazgos evidencian que la mediación es un proceso complejo que requiere del docente competencias pedagógicas de las que no siempre dispone, la incertidumbre como condición con la que debe trabajar en su labor pedagógica, la ausencia de 'experiencias positivas' de aprendizaje y de los criterios de mediación. Estas y otras características dan cuenta de las limitaciones en la mediación del aprendizaje en la escuela.

Palabras clave: mediación, aprendizaje, competencias pedagógicas, enfoque interpretativo.

Abstract

MEDIATING LEARNING AT SCHOOL

The school constitutes the formal scenario to develop the processes for whole children development. Parents send their children to school to learn, the state expects that teachers teach and learn at the same time. The present study framed on these ideas, aimed at characterizing the process of teacher mediation, identifying strengths, limitations, and teacher difficulties to understand and facilitate learning mediation in class. Using the interpretative approach, interviews and observations to third grade elementary teachers were conducted. Findings show that teachers not always have the necessary pedagogical competences for the complex process of mediation; also, the uncertainty as a condition to teach, lack of positive learning experiences, and criteria for mediation. These findings suggest lack of mediation for learning in school.

Key words: mediation, learning, pedagogical competences, whole approach, interpretative approach.

Résumé

LA MÉDIATION DE L'APPRENTISSAGE À L'ÉCOLE

L'école est le scénario formel pour développer les processus qui font possible l'éducation intégrale de l'enfant. Les parents envoient leurs enfants à apprendre à l'école ; de sa part, l'Etat compte sur les enseignants pour enseigner au même temps qu'ils apprennent. Ces idées sont à l'origine de cette recherche, dont l'intention a été de caractériser le processus de la médiation de l'apprentissage favorisé par l'enseignant, identifier les forces, les limites et les difficultés de l'enseignant pour la compréhension et la mise en pratique de la médiation pédagogique dans sa classe. Dans cette perspective, à partir de l'approche interprétative le chercheur a interviewé et observé des enseignants de la troisième de l'école élémentaire (Niveau CE2). Les résultats ont déterminé que les enseignants n'ont pas toujours les compétences pédagogiques nécessaires pour le processus complexe de la médiation. En plus, ils travaillent avec l'incertitude dans le domaine pédagogique, en l'absence des 'expériences positives' d'apprentissage et des critères pour la médiation. Ces caractéristiques montrent une privation de la médiation de l'apprentissage à l'école élémentaire.

Mots-clés: médiation de l'apprentissage, compétences pédagogiques, formation intégrale, approche interprétative.

1. Introducción

La escuela sigue siendo el centro reconocido socialmente para la formación del recurso más importante de la sociedad: sus niños. Hoy se plantea que el quehacer pedagógico debe orientarse más allá de la transmisión de los acostumbrados contenidos escolares; implica el desarrollo de habilidades y aptitudes que promuevan autonomía de sentimiento, pensamiento y acción. Los requerimientos que se hacen a la escuela y el interés de diversos investigadores han permitido la construcción de un vasto conocimiento en relación con el aprendizaje y la mediación que ha generado diversos enfoques, teorías, programas, propuestas, proyectos, reformas curriculares... orientados a la mejora de la calidad de los procesos y productos, la construcción de aprendizajes significativos y efectivos, en particular a la valoración de las potencialidades que pueden llegar a desarrollar los aprendices. Sin embargo, la realidad educativa estudiada evidencia lo insuficiente de estos esfuerzos para mejorar los procesos que se cumplen en el aula de clase.

Se aprecia, en efecto, una práctica privada de la mediación del aprendizaje, lo cual no implica que los niños no aprendan, sino que en el aula no se suscitan experiencias de aprendizaje que contribuyan a desarrollar las potencialidades de los niños. De allí que escasamente se contribuya a que sean más inteligentes, mejores aprendices y fundamentalmente que quieran seguir aprendiendo, aspectos fundamentales en una sociedad reconocida como la 'sociedad del conocimiento y del aprendizaje'.

En el presente artículo se exponen parte de los hallazgos de un estudio mayor que se desarrolló en el contexto de una escuela primaria orientado a partir de los siguientes propósitos: (a) identificar las limitaciones y dificultades del docente, para la comprensión y concreción de la mediación del aprendizaje en el aula y (b) caracterizar el proceso de mediación del aprendizaje propiciado por el docente en el aula.

2. Bases teóricas

Los procesos de mediación y aprendizaje han sido objeto de múltiples estudios, los cuales

reflejan dimensiones importantes del aprendizaje y la mediación. Entre ellos se pueden referir las investigaciones de González (2010), Poveda (2007), Basso de Torres, Montañez y Torres (2005), Arumi (2006), Monereo (2007) y Tébar (2003), que muestran aspectos relevantes para el estudio de la mediación del aprendizaje en el aula. Entre tales aspectos se pueden mencionar los siguientes: (a) la incidencia del aprendizaje cooperativo como estrategia incorporada a diario en el aula de clase, (b) los beneficios que puede generar la teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva (MEC) y de la Experiencia de Aprendizaje Mediado (EAM) en la formación docente, (c) los múltiples elementos intervinientes en el proceso de aprender y su incidencia en la actuación de estudiantes y docentes, en sus estrategias de aprendizaje y enseñanza, (d) los el fomento del enfoque socioconstructivista en los procesos propios del aprendizaje; (e) la mediación entre pares en el proceso de aprendizaje escolar y (f) el perfil del mediador de acuerdo con el programa de enriquecimiento de Feuerstein (1995).

Aproximarse a la comprensión de lo que implica mediar el aprendizaje en la escuela requiere deslindar algunos constructos que conforman estos procesos:

2.1. Mediar

Etimológicamente 'mediar' se deriva del latín *mediāre*, que significa articulación entre dos entidades o dos términos en el seno de un proceso dialéctico o en un razonamiento. De acuerdo con la Real Academia Española, se define como (a) llegar a la mitad de algo, (b) interceder o rogar por alguien, (c) interponerse entre dos o más que riñen o contienden, procurando reconciliarlos y unirlos en amistad, (d) tomar un término medio entre dos extremos. Se puede apreciar en estas definiciones que el acto de mediar implica dos o más actores, intencionalidad, reciprocidad, equilibrio, razonamiento. Es un término que se ha incorporado en la sociología, el derecho y en la educación.

En educación este término se incorpora a partir de los estudios de Vytgosky, para quien los procesos mentales superiores en los seres humanos son mediados por herramientas poderosas como

el lenguaje, el mundo simbólico y el manejo de códigos. Este autor considera el aprendizaje como un proceso fundamentalmente social, por lo que la enseñanza constituye el medio por el cual progresa el desarrollo. “el contenido socialmente elaborado del conocimiento humano y la estrategia cognoscitiva necesaria son evocados en los estudiantes de acuerdo con sus niveles evolutivos reales” (Vygotsky, 2000, p. 197).

De acuerdo con Pilonieta (2000), la mediación se refiere a la forma de interacción pedagógica, que conduce a la generación de experiencias positivas de aprendizaje, principal dispositivo de aprendizaje y desarrollo emocional de las personas. Por su parte, Tebar (2003) afirma que mediar es un estilo de interacción educativa, orientado por una serie de creencias y principios antropológicos y psicopedagógicos. Explica que la mediación es un concepto social porque implica transmisión de cultura, códigos, valores y normas; tiene una dimensión educativa porque actúa con intención de intervenir sobre las competencias cognitivas de los alumnos. Este proceso posibilita el reencuentro, la aceptación e implicación en un proceso transformador, modificador y constructor de la persona; por lo que es posible sólo en la reciprocidad del hombre para el hombre, para llegar a descubrir la esencia de sí mismo y la esencia de las cosas.

A partir de la consideración de éstos aspectos sobre mediar, se asume para efectos de esta investigación la mediación del aprendizaje como un proceso de interacción pedagógica; social, dialógico, lúdico, consciente, intencional, sistemático, destinado a generar experiencias de ‘buen aprendizaje’, que al tiempo que transmita conocimientos, posibilite el desarrollo de las potencialidades humanas en el ser, hacer, conocer y convivir. Es un proceso social, por cuanto transmite cultura, valores, normas; implica la acción con otro: maestro, compañero, adulto; quienes interactúan de manera intencional, consciente; además porque esa interacción incide en el desempeño de quienes participan. Es sistemático, por cuanto responde a una intención pedagógica, que debe considerar saberes previos, estilos de aprendizaje, finalidades educativas, contexto del aprendiz y didáctica de contenido.

La mediación del aprendizaje implica la

interacción enseñanza y aprendizaje como elementos constitutivos en tanto que la enseñanza conduce o no a la generación de experiencias positivas de aprendizaje. El aprendizaje ‘bueno’, en términos vygostkianos, es el que genera desarrollo, conciencia sobre las formas de aprender y transferencia de lo aprendido. Por consiguiente, la mediación del aprendizaje hace posible la formación humana, ‘la conciencia de sí mismo’, del otro y de ‘la esencia de las cosas’.

2.2. La mediación

De acuerdo con Pilonieta (2000), encontramos dos tipos fundamentales de mediación del saber: la mediación de tipo cognitivo y la mediación de tipo metacognitivo.

La *mediación cognitiva*, se refiere a la adquisición de herramientas cognitivas necesarias para resolver problemas en el campo de las disciplinas académicas. El proceso de mediación cognitiva sistemática se inicia con la escuela y los maestros empiezan a incorporar términos, como expresión de conceptos científicos, junto con las palabras espontáneas que integran el período escolar. Afirma este autor en períodos de escolarización los conceptos espontáneos o nociones son el resultado de procesos de generalización e interiorización de las experiencias personales en las cuales está ausente la escuela. Naturalmente estos “preconceptos” generalmente no tienen consistencia interpretativa seria; si permanecen tal cual, es probable que se forme la conciencia ingenua y el “almacén” criterial va a producir juicios equivocados, confusos y míticos.

La *mediación metacognitiva* está referida a la adquisición de herramientas de tipo semiótico de autorregulación por parte de los niños y las personas en formación. Según Luria (citado en Pilonieta, 2000), se trata de autoplanificación, seguimiento, corrección y evaluación. Este tipo de mediación es la que permite el desarrollo de procesos metacognitivos; tiene su fundamento en la comunicabilidad interpersonal ya que el lenguaje es la vía más expedita y natural para el manejo de los comportamientos infantiles y adultos. Es conveniente recordar que la herramienta interiorizada que usamos para controlarnos es nuestro diálogo interior.

En la escolarización y la educación familiar las palabras de los adultos regulan los comportamientos de los niños: esta regulación ocurre por el uso del discurso externo y el propio comportamiento y luego por el lenguaje egocéntrico, que es el discurso interior. Esta es la forma como se adquieren herramientas para la comprensión de situaciones, solución de tareas, superar la impulsividad, ejercitar la autoplanificación, priorizar acciones y controlarse.

Pilonieta (2000), a partir de su labor investigativa y sobre la base de la teoría Vigostkiana, señala seis condiciones fundamentales en el proceso mediacional: (a) creer que la mediación es una acción altamente poderosa en los procesos de desarrollo de las estructuras que permiten aprender, (b) tener la claridad de que siempre es posible mejorar la actitud y la habilidad pedagógica personal, (c) reconocer que la simple enseñanza de los “temas de las asignaturas” no es el camino de desarrollo de las personas, (d) comprender que la educación del presente es muy diferente de la del pasado y que es necesario ajustar los enfoques educativos al desarrollo de la personalidad, (e) identificar las variables que hacen del proceso educativo un verdadero ámbito de formación personal, y (f) identificar y comprender los criterios de mediación para aplicarlos permanentemente.

2.3. Teoría de la experiencia de aprendizaje mediado

La mediación o Experiencia de Aprendizaje Mediado (EAM), según Feuerstein (citado en Noguez 2002), “se produce cuando una persona con conocimientos e intenciones media entre el mundo y otro ser humano, creando en el individuo la propensión al cambio” (p. 6). La presencia de esa tercera figura, que es el ser humano mediador, es la que establece la diferencia con la exposición directa a los estímulos. El mediador puede ser el maestro, los padres, o cualquier adulto responsable de la formación del sujeto. El aprendizaje puede adquirirse por medio de la exposición directa a la experiencia, incluyendo la retroalimentación de la propia conducta, y mediante el procesos de experiencia de aprendizaje mediado. La exposición directa a estímulos ciertamente produce cambios en el individuo, pero estos no son de gran calidad

ni suficientes para permitir en él un alto grado de modificabilidad; por el contrario, la experiencia de aprendizaje a través de un mediador favorece que el niño desarrolle sus habilidades cognitivas, la flexibilidad, la autoplaticidad y la modificabilidad.

Existen tres implicaciones derivadas de la experiencia de aprendizaje mediado que la diferencian de la exposición directa a los estímulos: (a) ayuda a desarrollar en el niño los prerrequisitos de aprendizaje, (b) prepara al individuo para llevar a cabo aprendizaje a través de experiencias directas a los estímulos ambientales y (c) nunca es demasiado tarde para empezar a mediar a un individuo: siempre se pueden encontrar canales por los cuales podamos ofrecer adaptaciones para mediar y corregir las deficiencias.

El objetivo principal de la experiencia del aprendizaje mediado es ofrecer al niño las herramientas adecuadas para enriquecerse de los estímulos: que el niño sea consciente de su desarrollo, que construya una concepción del mundo propia en la solución de problemas relacionados con la vida práctica y que desarrolle una actitud autónoma, activa y autodidacta que le garantice la adquisición de conocimientos y hábitos aplicables no sólo en un contexto escolar sino también en su vida diaria. El autor considera que un buen mediador debe tener en su perfil cualidades que le permitan ser modelo de aquello que va a mediar. Debe tener conocimiento de todo aquello que facilite o dificulte el correcto funcionamiento de los sujetos mediados.

2.4. Criterios de mediación

Feuerstein, (citado en Noguez 2002), plantea una serie de criterios para la interacción que el mediador debe contemplar e integrar en su comunicación con el alumno. El hecho de que los tome en cuenta y los integre en su práctica docente cotidiana ayudará al logro de experiencias de aprendizaje mediado. Los criterios más importantes que deben considerarse son:

2.4.1. Mediación de la intencionalidad y la reciprocidad

2.4.1.1. Intencionalidad. La intencionalidad es tener un propósito, un objetivo, una intención y estar consciente de ellos al mediar con los

alumnos. La función del mediador no sólo es lograr que el alumno perciba y registre los estímulos de manera significativa, sino que tome conciencia de los objetivos específicos y de las diferentes tareas por realizar. La intencionalidad a su vez implica tener una intención específica al interactuar con los alumnos, estar consciente de esa intención y saber cuál es el propósito de nuestra mediación y transmitir a los alumnos la intención específica que se les va a mediar.

2.4.1.2. Reciprocidad. Está referida a la actitud del maestro hacia sus alumnos, hacerlos sentir involucrados en el proceso de su propio aprendizaje y crear situaciones que los motiven a responder de diversas formas. Implica crear curiosidad y motivación en el alumno para que se involucre en las tareas, motivar en la disposición para invertir un mayor esfuerzo y fomentar una mayor tolerancia a la frustración en tareas que se vuelven más demandantes.

2.4.2. Mediación de la trascendencia

La trascendencia se refiere a una orientación general del alumno por parte del mediador hacia la expansión del sistema de necesidades y el establecimiento de objetivos que van más allá del aquí y el ahora. Significa que aunque se esté tratando con la resolución de un problema específico, el mediador tiene la disposición de ir mucho más lejos de esta situación particular. No basta con que los alumnos respondan a través de sus necesidades inmediatas; hay que crear en ellos necesidades nuevas: de precisión y exactitud, de conocimientos y de significados nuevos.

2.4.3. Mediación del significado

La mediación del significado consiste en presentar las situaciones de aprendizaje de forma interesante y relevante para el niño, de manera que se implique activa y emocionalmente en la tarea o actividad. Se media el significado cuando el mediador despierta en el niño el interés por la tarea en sí, discute con él acerca de la importancia que tiene la tarea y le explica la finalidad que se persigue con las actividades y con la aplicación de las mismas. El aprendizaje con significado es un proceso que consiste en relacionar la nueva información con la ya existente en la estructura

cognitiva. Las cosas y las palabras poseen un significado que va más allá del que el niño da por su propia necesidad. Por ello la mediación del significado se refiere, entre otras cosas, al despertar de la conciencia y la necesidad de los diversos significados de las palabras y situaciones, a la adquisición de medios que ayuden a distinguir lo subjetivo-particular de lo objetivo-universal de los significados y a atribuir valores sociales y culturales a diferentes fenómenos.

2.5. Teoría de la modificabilidad cognoscitiva estructural

Feuerstein (1996) plantea en su teoría de la Modificabilidad Cognoscitiva Estructural (MCE) que la inteligencia no es estática, sino dinámica; está en movimiento, en desarrollo y es modificable. Dos términos fundamentales para comprender esta teoría son *modificabilidad* y *estructural*. La *modificabilidad* es la capacidad de todo ser humano para cambiar en un sentido positivo y ascendente, es la característica que hace de la persona un ser en continuo cambio. Lo *estructural* refiere al hecho de que esa modificabilidad no es un mero cambio aislado, sino que parte de todo un conjunto de cambios que influirán de manera sustancial en el desarrollo cognitivo del individuo. Uno de los principios relevantes de esta teoría es que se asume al ser humano como un sistema abierto al cambio, con capacidad propia para transformar la estructura de su funcionamiento. Por tal motivo, esta teoría posee un alto grado de permanencia, penetrabilidad y significado en el cambio producido.

La modificabilidad cognitiva estructural se considera como una opción o posibilidad que produce nuevos estados anteriormente inexistentes en la persona. Es accesible a todo ser humano independientemente de las tres barreras que impiden cambios estructuralmente significativos: (a) los factores del desarrollo, (b) los períodos críticos del desarrollo humano relacionados con la edad y (c) la severidad de la condición en la que el individuo se encuentra.

De acuerdo con Feuerstein (1996), existen dos tipos de factores causantes de una alta o baja modificabilidad: los factores distantes y los proximales. Los distantes incluyen factores genéticos, orgánicos, estimulación ambiental,

socioeconómicos, educativos y emocionales y, en general, todos aquellos factores del medio en el que se desenvuelve el organismo. Los factores proximales son la presencia o ausencia de la *experiencia de aprendizaje mediado*, que se entiende como la intervención de un ser humano mediador entre el organismo y el medio para proporcionar al individuo un aprendizaje organizado y estructurado. Plantea este autor que a pesar de que los determinantes o las modalidades del desarrollo sufran algún déficit o deterioro, y de que el índice de modificabilidad se vea empobrecido, nunca tales deficiencias podrán anular la modificabilidad del organismo humano, excepto en algunos casos de graves daños orgánicos genéticos.

Estas ideas comprometen la labor pedagógica y le suponen una trascendencia al quehacer educativo y al docente, poco consciente quizá de su incidencia en la potenciación de la capacidad de aprender. Los elementos teóricos antes referidos, alumbraron el desarrollo de la investigación que aquí se presenta y la elaboración de los instrumentos utilizados para la recolección de la información.

3. Método de la investigación

La mediación y el aprendizaje como prácticas humanas están conformadas por acciones subjetivas e intersubjetivas, procesos complejos en los que intervienen diversos factores internos y externos. Como se aprecia, el objeto de investigación se corresponde con un hecho social específicamente educativo. A partir de estas características se asumió el enfoque interpretativo para la investigación que, de acuerdo con Sandín (2003). “desarrolla interpretaciones de la vida social y el mundo desde una perspectiva cultural e histórica” (p. 56). Tal enfoque constituye un proceso heurístico orientado a describir de manera detallada, analítica y profunda las prácticas o procesos educativos cotidianos desde la perspectiva del grupo que interactúa en el medio natural donde ocurre.

La presente investigación tuvo como escenario una Unidad Educativa ubicada en el Estado Táchira seleccionada de acuerdo con los siguientes criterios: (a) escuela con jornada de medio turno, (b) reconocida por la comunidad como una institución de calidad y (c) con directivos y docentes dispuestos a apoyar el proceso de investigación.

Conviene señalar que la investigadora labora como docente en la institución.

En particular, el estudio se desarrolló en las aulas del tercer grado, en los turnos de mañana y tarde. Se escogió este grado porque constituye el último de la primera etapa de la escuela primaria y cierra una fase fundamental para los procesos de aprendizaje que se desarrollen en los grados posteriores. El aula de clase fue considerada el escenario en el que el docente con su grupo de niños desarrollan una experiencia de aprendizaje dentro o fuera de la escuela.

Los informantes fueron cuatro docentes del tercer grado, dos que laboran en el turno de mañana y dos en la tarde. Entre los criterios de selección, además del grado, se consideraron los siguientes: (a) expresar disposición y agrado por formar parte del proceso de investigación, (b) ser docentes con formación universitaria, (c) estar dispuestos a aprender y a colaborar en un clima de responsabilidad y corresponsabilidad.

Para la obtención de la información se recurrió a la observación participante y la entrevista en profundidad, técnicas que posibilitaron el acercamiento a la realidad estudiada. Rodríguez, Gil y García (1996) señalan que la observación participante supone intervenir y compartir las actividades fundamentales que realizan las personas en esa institución. En este sentido, se realizaron observaciones en el aula de clase para caracterizar el proceso de mediación desarrollado en las aulas de los docentes sujetos de investigación.

En relación con la entrevista en profundidad, Taylor y Bodgan (1992) señalan que el investigador persigue con ella “la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como lo expresan con sus propias palabras” (p.101). Las entrevistas se realizaron paralelamente al proceso de observación con la intención de aproximarse a los pensamientos de los docentes e identificar sus limitaciones y dificultades para la mediación del aprendizaje en la escuela.

Los procesos de observación y entrevista se orientaron por guiones preliminares que apoyaron inicialmente a la investigadora. Tales guiones se construyeron a partir de la consideración de los principios de mediación propuestos por Tébar

(2003) en el perfil del docente mediador y de acuerdo con los objetivos de la investigación. Sin embargo, los guiones en ningún momento conformaron pautas rígidas; por el contrario, se caracterizaron por la flexibilidad y libertad.

4. Análisis e Interpretación de la información

En el proceso de análisis, la investigadora fue confrontando la información obtenida con la teoría referida y con otros elementos teóricos necesarios de acuerdo con los hallazgos. Esta actividad constituyó una acción permanente durante el proceso investigativo. Coffey y Atkinson (2003) plantean que el proceso de análisis “es inseparable del proceso de teorización. [...] Esta no es una fase independiente del proceso de investigación, el diálogo entre los datos y la teoría debe ser un rasgo recurrente y constante de la investigación cualitativa” (p. 29). Así pues, se fueron plegando unos tópicos al tiempo que se derivaron otros que ganaron el interés de la investigadora debido a su relevancia en el proceso de mediación del aprendizaje: De esta manera se fueron conformando categorías y subcategorías emergentes. Por otra parte, fueron emanando múltiples segmentos de datos que además de confrontarlos con la teoría se examinaron en relación con el resto de la información y la experiencia de la investigadora, sus ideas y saberes, lo que posibilitó la elaboración de precisiones que posteriormente se conformaron en conceptos integradores.

Es importante señalar que en la presentación de la información se asignaron códigos a los informantes con la intención de preservar la confidencialidad de la identidad. Se decidió referir indistintamente del género el término maestro o docente en los diversos textos derivados del análisis. Se le asignó a cada docente, un código: SAM, SDT, SBM, STC. Códigos del tipo N1, N2... fueron usados para identificar niños o niñas participantes: No, Na, cuando interviene un niño o una niña, y Nv o Nos, Nas, cuando intervienen varios niños respectivamente. Se empleó asimismo la notación NI para hacer referencia a notas de campo de la investigadora. Los fragmentos de los registros tomados de las observaciones y/o entrevistas se identifican con estos códigos.

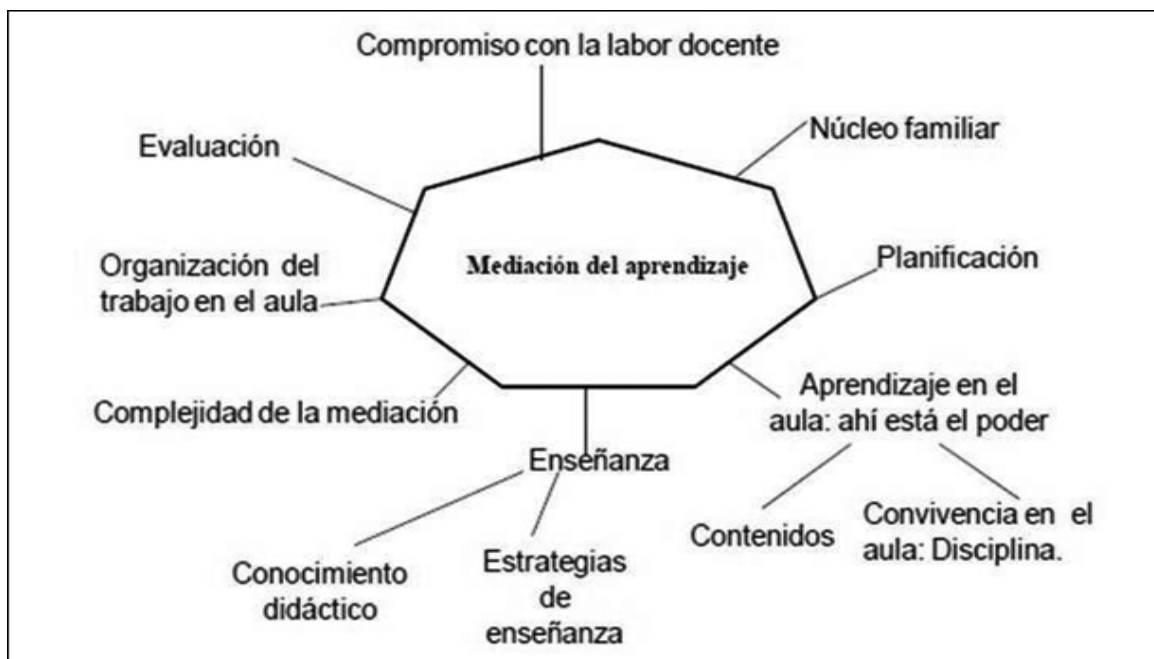
4.1. Mediación del aprendizaje en el aula

La mediación del aprendizaje está determinada por múltiples factores: humanos, contextuales, procesuales... que inciden en su concreción en el aula y la escuela; de allí que no toda experiencia en el aula se corresponda con este proceso. Tal como señala Pérez (1995), “la relación entre los comportamientos observables y los significados latentes no es nunca unívoca en el hombre sino polisémica, cambiante y situacional, condicionada por el contexto. Una misma manifestación observable puede significar cosas muy distintas según los individuos, los momentos o las circunstancias” (p. 83). Las situaciones que se suscitan en un salón de clase no se derivan sólo de las acciones del docente sobre los alumnos, pues sus actitudes y acciones inciden igualmente en el proceso, en la toma de decisiones, en la conducta futura o inmediata de los profesores y de sus compañeros; y por supuesto, en el aprendizaje (Portilla 2000).

Las acciones concretadas en el aula reflejan características esenciales del proceso de mediación ejecutado durante la clase, que resulta determinante para el logro de las finalidades educativas y por consiguiente para el desarrollo de las potencialidades de quienes en él participan. El análisis permitió, con base en los aspectos teóricos y la información recogida, redimensionar este constructo como una ‘unidad temática integradora’, cuya complejidad y relevancia permitió conformar ocho categorías: tres previstas al inicio del proceso investigativo y cinco que fueron emergiendo del análisis; también surgieron del proceso cuatro subcategorías. Todas ellas se listan a continuación: 1. Organización del trabajo en el aula. 2. Complejidad del proceso de mediación. 3. Enseñanza: 3.1 Conocimiento didáctico, 3.2 Estrategias didácticas. 4. Compromiso con la labor pedagógica. 5. Aprendizaje: 5.1 Convivencia en el aula, 5.2 Contenidos. 6. Evaluación. 7. Planificación. 8. Núcleo familiar (ver Gráfico 1).

Para efectos del presente artículo se presentarán brevemente sólo dos de las categorías conformadas, que permiten vislumbrar parte del proceso desarrollado: (a) Complejidad del proceso de mediación y (b) Aprendizaje en el aula.

Gráfico 1
Unidad Integradora: Mediación del aprendizaje



Fuente: Proceso de investigación

4.2. Complejidad del proceso de mediación

El proceso de mediación que se suscita en el aula de clase es referido, de acuerdo con los informantes, como un *proceso complejo*, en el que cada grupo de niños es diferente, lo mismo que los requerimientos que se hacen al docente de una escuela a otra. Esta variabilidad de quienes aprenden y quienes enseñan se suma a otros factores referidos por los docentes y que se presentan a continuación:

SDT: Todo grupo que está tomando el docente es diferente, son nuevas competencias, nuevas necesidades que se presentan (293-298).

Tengo muchos cambios ¿no?, cambio de currículo, de planificar, las evaluaciones son más... más complejas digamos. Uno, pues se tiene que adaptar a estas consecuencias y tratar de superar esas cuestiones que tienen los niños. (333-341).

Primero que todo en esta situación de nuestro entorno que es la educación...tomar en cuenta lo que nos encierra el ciclo del saber, del hacer, del comprender, motivar y así pues tratar de provocar muchas competencias... Más que lo integral en cuanto al contenido, yo pasaría más a lo que es la parte humana...en verdad no sé qué término darle a esa situación (404-409)

¿Qué hacer yo en ese momento con ese tema? Si no sé, si tomar una parte, si dar la clase a un grupo, no sé qué,

qué formar en ese momento... Y ya me ha pasado varias veces, y lo que he hecho es colocar la actividad a los niños que están ya adelantados y me siento con ellos aparte, a la forma de agarrar el lápiz, la posición del cuaderno... o sea, oye... yo no sé cómo ubicar a unos niños de tercer grado con esas dificultades. Claro que esto es continuo, pero, ¿dónde están los docentes de primer grado?, ¿dónde están los docentes de segundo grado? Es fuerte ¿no?, bien fuerte. (558- 570).

Las expresiones del docente SDT reflejan la conciencia que tienen sobre la diversidad de cada grupo de niños y de cada escuela; al mismo tiempo, la incertidumbre que le genera esa diversidad (a la que el docente se tiene que adaptar) relacionadas con el currículo, planificación y evaluación, sobre las que pareciera no tener incumbencia. De igual manera debe *superar esas cuestiones que tienen los niños*, referidas a los aprendizajes, situaciones sociales, económicas, familiares y afectivas. Expresa su angustia por no poder resolver tales dificultades, lo cual le obliga a pedir ayuda: *pido auxilio, pido ayuda*. El docente SDT reconoce que la acción docente está integrada por *el ciclo del saber, del hacer, del comprender, motivar* para posibilitar en el grupo *muchas competencias*; por consiguiente el docente tendrá en su momento que priorizar unas competencias sobre otras. Se infiere

la seriedad conferida al hecho pedagógico, su trascendencia más allá de los contenidos, *pasaría más a la parte humana...en verdad no sé qué término darle.*

Esta complejidad y la conciencia que de ella pareciera tener el maestro no constituye un punto de partida para la mediación del aprendizaje en el aula; más bien pareciera conformar el primer obstáculo en su quehacer cotidiano por cuanto requiere de él competencias pedagógicas de las que no siempre dispone, lo cual le genera incertidumbre. Así lo señala una docente: *¿Qué haré yo en ese momento con ese tema si no sé?* En una mirada retrospectiva, se interroga sobre el trabajo realizado por los docentes de los dos primeros grados y cuestiona la efectividad de su hacer: *¿Dónde están los docentes de primer grado?, ¿dónde están los docentes de segundo grado?* Se infiere *inconformidad por los aprendizajes de parte del grupo.* El docente SDT le adjudica la responsabilidad a los maestros anteriores, pero también se aprecia su conocimiento sobre la complejidad de la labor docente, definida en sus propias palabras como *fuerte ¿no?, bien fuerte.*

Por su parte SCT y SBM señalaron otros aspectos relevantes en el proceso de mediación que lo hacen complejo: elementos psicológicos, conflictos en la familia, apoyo de la familia al aprendizaje, situación económica, aprendizajes que tienen los niños... situaciones que con frecuencia impelen al docente a requerir ayuda al profesor de educación especial o de bienestar estudiantil, tal como se aprecia en los siguientes fragmentos de entrevista:

SCT: por lo mismo... por lo mismo, por la falta de..., de tener un hogar, de tener una familia, de que lo ayuden, de que le revisen, ayuden en la casa, le refuercen lo que uno les da en la escuela, los mandan... como muchas veces, los mandan hasta sin comer... (82-86).

Pues yo con ellos trabajo. Cuando veo ellos no... son como dos o tres niños que no rinden. Yo los siento conmigo, les voy explicando, si no, pido la ayuda a la profesora de atención pedagógica. Los tiene con ella...para que ella también los oriente (88-92).

SBM: Voy al aula de la profesora de educación especial y pido auxilio, pido ayuda, pido ayuda en bienestar estudiantil, porque si yo... Ya pueden ser otras cuestiones, ya no es culpa mía, ya no es culpa

de la docente regular, ya pueden ser problemas familiares, problemas psicológicos, uno tiene como quien dice indagar en la vida de ese niño, como para llegar al punto: ¿por qué ese niño no aprende? (218-225).

Yo les digo: aquí no quiero niños con caras largas, porque yo digo: estos niñitos tienen problemas en sus casa, profe, y uno aquí los va a tratar con, con, o sea... está bien el respeto, claro, pero no todo puede ser exigencia (292-295).

Nosotros somos las que estamos todos los días con los niños, todos los días, y nos estamos dando cuenta si el niño esta aprendiendo o no. Pero imagínese, profe: treinta y cuatro niños, nosotras no somos... no tenemos clones para colocar uno a cada niño. Entonces uno lo pasa al aula especial, donde la profesora se encargará de ayudarlo para que él aprenda (234-241).

Requerir ayuda, generalmente consiste en referir los casos particulares al aula de atención pedagógica; nombre que se le ha asignado en procura de eliminar el estigma de ‘especial’ asociada a dificultades en el aprendizaje que en ocasiones genera poca aceptación de los padres cuando se refiere a sus hijos a estas docentes. La ayuda consiste en atender una hora a la semana a los niños referidos. Esta atención se centra en el niño y en ocasiones en la familia. Con el docente poco se discute o intercambian ideas que fortalezca la acción pedagógica. En cuanto a la necesidad de eximir al docente de la ‘culpa’, pudiera interpretarse como una manera de evadir la complejidad del proceso o un reflejo de la carencia de respuestas adecuadas a las necesidades de estos niños, lo cual permite inferir la relevancia de fundamentar el proceso de formación del docente en servicio desde la propia realidad de su práctica pedagógica y en el contexto de la escuela.

Otro factor referido por el docente SBM es la *limitación* que representa el excesivo número de estudiantes: *pero imagínese, profe: treinta y cuatro niños, nosotras no somos, no tenemos clones para colocar una a cada niño.* El docente hace lo que puede o sabe y luego, cuando el niño no se adapta, *lo pasa al aula especial, donde la profesora se encargará de ayudarlo para que él aprenda.* Es evidente la *impotencia del docente* en su práctica, por lo que traslada las dificultades y conflictos de algunos niños al docente de educación especial

y bienestar estudiantil en espera de resolverlos. Morales (2007) plantea que la adaptación del niño al ritmo de la escuela es un proceso que no siempre logra debido a que en ocasiones ese Nilo proviene de ambientes culturales poco estimulantes y que dificultan la asimilación de nuevos valores. Esta circunstancia suele *confundirse con dificultades cognitivas* pues el desempeño del niño puede ser bajo, lo que aumenta la complejidad del proceso de mediación.

4.3. Aprendizaje: *¡ahí está el poder!*

El aprendizaje constituye la razón esencial por la que la familia confía sus hijos a la escuela: los envían allí ‘para que aprendan’. En las últimas décadas se ha reforzado la conciencia de que es necesario desarrollar procesos de pensamiento que le permitan al aprendiz seguir aprendiendo. Esté (2006) plantea que el reto es “comprender el aprendizaje como un proceso de construcción motivado por intrigas, problematizaciones e inconvenientes surgidos en el proceso de hacer cosas” (p.63). En este proceso, las experiencias de aprendizaje deben posibilitar la reflexión, el análisis, la toma de decisiones, la resolución de problemas y la comunicación a partir de la consideración de los saberes de los niños.

En la sociedad del aprendizaje, la transmisión de información pasa a un segundo plano para ceder el primero al desarrollo de competencias que le permitan al estudiante procesar tal información, hacer uso de ella, querer seguir aprendiendo y poder hacerlo. En este sentido, el docente debe estar consciente de cómo aprenden los niños. Un buen punto de referencia es la manera como el niño aprende en su contexto natural, en el que interactúa con diversos recursos tecnológicos, juegos virtuales... situaciones que disfruta, le mantienen atento y dispuesto a seguir intentando y aprendiendo. Se trata, además, de experiencias que comparte con sus pares. Mientras, en la escuela, el maestro insiste en la pizarra, la explicación y el cuaderno.

Esta categoría agrupa eventos que permiten aproximarse al pensar y hacer del docente en relación con el aprendizaje. Así, se conformaron dos subcategorías: (a) contenidos y (b) la convivencia en el aula, las cuales se muestran a continuación.

4.4. Contenidos

Las observaciones realizadas se hicieron en dos secciones y, sin embargo, llamó la atención la similitud de los contenidos y temas de proyecto en los diferentes grupos. Exposiciones sobre el cuerpo humano, los animales, división silábica, adiciones, sustracciones, multiplicaciones, problemas matemáticos, énfasis en la escritura correcta de las palabras independiente de la actividad que se desarrollaba, énfasis en aspectos relacionados con el comportamiento y el respeto a los otros, estas dos últimas de manera discursiva y arbitraria. Los eventos que se presentan son ejemplo de lo observado.

SDT: Bueno, *¿cuáles palabras con v*, consiguieron en la lectura? De la lectura, una palabra trisílaba. Uds. ya lo vieron y saben que las trisílabas tienen...

NV: Tres sílabas

M: ¿Y las bisílabas?

Nv: Dos

N: Profe palabras con v: viento

M: ¿En la lectura?

Na: Síii.

M: Lea mami, lea! (118-124)

M: Dígame una palabra trisílaba...me dicen que las trisílabas tiene tres sílabas... *¿Cómo separamos la palabra pequeña?*

Nv: PE- QUE- ÑA

M: Dígame una palabra trisílaba

NI: Niños: no dicen nada, no hacen nada (132-136)

SAM: Los animales...vayan conmigo...los animales se desplazan de un lugar a otro en busca de alimento... (214-215)

SBM: Recuerdan que hablamos de los esqueletos, de los huesos, músculos y órganos... *¿cuántos huesos y cuántos músculos tenemos?*

Na: 206

M: 206 huesos, muy bien *¿pero cuántos músculos?* Si no le interesa la clase Diego, igualmente Jesús David,... recuerden *¿cuántos huesos teníamos en la mano?*

Nos: no responden... (246- 253)

M: *¿Qué quiere decir la locomoción?* No saben, tiene que ver con el movimiento que realizan los animales. (302-304)

M: Pinta las figuras en color azul, la esfera de color violeta, púrpura o morado, son lo mismo, y el cono de color verde y el prisma de color rojo. Estos son objetos similares a las figuras geométricas. (469-475)

Situaciones como esta obligan a pensar en las finalidades educativas en términos del desarrollo de las potencialidades de los niños, el desarrollo

del pensamiento crítico, la autonomía, la toma de decisiones... competencias que difícilmente se pueden desarrollar desde estas prácticas. Por otra parte, la lectura y escritura estuvo restringida al dictado derivado de textos guías o enciclopedias. No se apreció la lectura literaria, lúdica o de textos informativos. No se observó en las clases actividades relacionadas con escritura espontánea o de textos con sentido, que tengan la función comunicativa.

Los contenidos se transforman en el fin de la mediación en vez de ser un medio para el desarrollo de procesos cognitivos y afectivos que efectivamente posibiliten el desarrollo de la capacidad de aprender, la afectividad, la motivación del niño, su capacidad para interrelacionarse y conocerse. En relación con lo que se enseña en la escuela, Coll (2007) plantea lo siguiente:

No queremos decir que cuando se enseña no se tenga en cuenta la presencia de los aspectos afectivos; señalamos tan sólo que, quizá porque hemos tenido durante muchos años una visión enormemente simplificadora de la enseñanza (y quizá porque cuando hemos ido construyendo una representación más realista de ella, y por tanto más compleja, dicha representación se ha nutrido esencialmente de elementos que tienen que ver con lo cognitivo), lo afectivo y relacional ha venido quedándose ahí, estando pero sin saber de qué manera, algo así como el acompañante fiel y discreto que a veces ayuda, a veces interfiere y a veces bloquea (p.28).

Destaca la necesidad de recuperar la afectividad en el aula y de abandonar la visión simplificadora de la enseñanza centrada en contenidos conceptuales que representan sólo un componente del aprendizaje integral, lo cual permite reflexionar entonces sobre el para qué de los contenidos que se desarrollan en la escuela. También se precisa reflexión sobre la importancia de la generación de procesos de mediación que efectivamente posibiliten el desarrollo del grupo.

4.5. La convivencia en el aula: disciplina

El clima que se genera en el aula es determinante para posibilitar una buena enseñanza y un buen aprendizaje. En este sentido, gran parte del tiempo de la clase y de la energía del docente se dedica al 'control de la disciplina'. Esta constituye un indicador del 'dominio de grupo' que tenga el docente, capacidad que suele ser muy valorada

a la hora de evaluarlo. En los espacios escolares podemos encontrar aulas que se caracterizan por la quietud, el silencio, en los que la única voz que se escucha es la del docente; otros, por el contrario, se asemejan a un panal de abejas en el que todos trabajan, conversan, intercambian recursos y que parecieran tener un propósito común; también encontramos aulas en las que el caos reina: niños forcejeando, deambulando por el salón, que conversan y juegan, mientras otros salen del aula con cualquier excusa; en fin, un escenario adverso a la formación.

SDT

M: Richard, ¿qué hace ahí parado en vez de estar trabajando?

N: Profe ¿qué dice ahí?

M: Venganza. Miren niños, ¿en el recreo no les dio chance de conversar? ¿No Karina? Ni trabajan, ni dejan trabajar. ¿Qué tiene que hacer?

SBM

NI: Hablan, se levantan, cantan la canción de moda: 'el minuterero', pelean entre ellos...

M: ¿Ud. ya copió todo lo que le dije?, Fecha, nombre... y si Ud. no ha terminado ¿qué hace?

Dicta el membrete al niño, sigue al frente del pizarrón.

M: Se acerca al niño: No le haga a otro lo que no le gusta que le hagan a Ud.

M: ¡Jesús David! Hágame el favor y viene para acá y da la clase Ud. ¡Evencio!, venga para acá y me da la clase, pase aquí y hable lo del reloj.

ND: Uno se llama minuterero y otro el segundero. Varios vuelven a entonar canción minuterero. (103-177)

M: ¡Miren me hacen el favor y hacen silencio!

NI: La maestra utiliza un tono de voz alto y enfático

Nv: Se levantan, algunos conversan sobre un sacapuntas que necesita un niño...

M: ¡Me hacen el favor y me recogen esos papeles del piso!

Declara SBM: Que me respeten mi clase y yo los respeto a ellos, ...con carácter profe, porque a los niños hay que enseñarles a ser responsables y hay que ponerles carácter para que también hagan las cosas. (209-214)

Las jornadas de clase observadas en el aula del docente SBM se caracterizaron por el frecuente llamado de atención al grupo para que atendieran el trabajo propuesto: *Uno viene a la escuela a aprender, ¿Ud. por qué no está trabajando?, ¡Hágame el favor y deja tranquila a la niña! Hblan, se levantan, pelean entre ellos.* Este docente mayormente utilizó un tono de voz fuerte para dirigirse al grupo, afirma que *hay que ponerles carácter para que también hagan las cosas, porque*

a los niños hay que enseñarles a ser responsables, que me respeten mi clase y yo los respeto a ellos. Se infiere que para este docente *ponerle carácter* al grupo posibilita el respeto y responsabilidad en los estudiantes, lo cual contrasta con lo observado en las jornadas. De acuerdo con Román y Díez (2001: 15)

Los aprendices en Educación Básica y obligatoria no encuentran demasiado sentido a lo que aprenden y por ello no aprenden y además “molestan” en las salas de clase. Cuando los alumnos no encuentran sentido a los que aprenden se sienten incómodos y aburridos y en muchos casos se vuelven violentos. Pero a menudo los profesores tampoco encuentran sentido a su profesión, y surgen, con fuerza, el malestar docente y las enfermedades profesionales derivadas de aquél.

Evidentemente, para el grupo la actividad propuesta origina el comportamiento de los estudiantes, quienes, a diferencia del docente, sí relacionan con su cotidianidad el contenido (canción de moda). Desde estas circunstancias se atenta contra los mismos valores, normas y actitudes que se pretende aprenda el grupo, los cuales, por su naturaleza requieren de atención especial, distinta a los contenidos conceptuales y procedimentales.

Al respecto, Coll (1994) señala que una actitud implica tanto un componente afectivo como una tendencia a la acción y el niño pasa en el aprendizaje de normas por un proceso, primero, de aceptación, luego, de conformidad, lo que requiere cierta reflexión y evaluación en el niño; en este caso, se puede dar conformismo voluntario a las normas o forzado por las normas; finalmente, el niño interioriza las normas porque comprende su necesidad para organizar la vida colectiva.

Como se aprecia, es conveniente avanzar progresivamente del estado de aceptación de la norma hacia la interiorización; para lo cual el docente debe integrar el componente conceptual de los valores, normas, el componente afectivo y conductual. Ello requiere de actividades más complejas, como la elaboración conjunta de reglas y normas, la asamblea del curso como mediadora del comportamiento del grupo, la coherencia en las actuaciones del profesorado... Todos estos aspectos implican adquisición de ideas relacionadas con los valores, estrategias para establecer sentimientos negativos y positivos en relación con el objeto de

determinada actitud y estrategias que potencien tendencias a actuar de un modo u otro. En síntesis, se requieren actividades experienciales en las que de una forma clara se establezcan vínculos afectivos. Tales consideraciones podrían constituir el punto de partida para la mejora del clima en el aula.

Un planteamiento relevante al reflexionar sobre la mejora del clima del aula es el de Álvarez (2007: s/n) en relación con lo que él denomina la ‘erosión de la institución escolar’ y las consecuencias de la ‘crisis de autoridad pedagógica’. Al respecto plantea que los directivos y docentes, antes tenían garantizada la escucha, el respeto y el reconocimiento por parte de los estudiantes, “ser maestro te daba legitimidad... hoy el maestro tiene que construir su propia legitimidad... requiere una nueva profesionalidad que hay que definir y construir.”

Desde estos argumentos se destacan tres consideraciones importantes de la convivencia en el aula: (a) el componente afectivo y experiencial en el aprendizaje de actitudes, valores y normas, (b) la planeación y desarrollo de actividades complejas, interesantes, retadoras para el grupo, elaboradas de manera conjunta con ellos, en particular las normas, acuerdos de convivencia, autoevaluación y coevaluación del desempeño individual y grupal, y (c) la necesaria autoevaluación del docente sobre sus concepciones, saberes y compromiso con la labor docente, que pasa por ‘construir su legitimidad’ frente a las exigencias que le plantea hoy la sociedad y que requiere de la formación continua del docente que propenda a su desarrollo profesional.

El aprendizaje en el aula es uno de los aspectos más preocupantes para el docente. Sin embargo, raramente constituye objeto de discusión o análisis entre los docentes en el espacio escolar. Pudiera afirmarse, por tanto, que es poco asumido de manera profesional. Los contenidos que se priorizan y el cómo son mediados en el aula (lo cual implica conocer la didáctica, la epistemología del contenido, cómo aprenden los niños, la selección de estrategias pertinentes con el propósito, el contenido y el grupo de niños) constituyen un factor fundamental al estudiar la mediación del aprendizaje en el aula. Por otra parte, la

convivencia es determinante para que el clima del aula permita la mediación pedagógica, necesaria para la construcción de aprendizajes.

5. Discusión y derivación de los hallazgos

5.1. Dificultades para la concreción de la mediación

Para efectos de la investigación se asumió la dificultad como el conflicto, la duda, la incertidumbre, el desconocimiento que el maestro posee, una condición interna que impide la mediación del aprendizaje en el aula.

5.1.1. La complejidad reconocida por el docente sobre el proceso pedagógico y la conciencia que de ella pareciera tener no constituye un punto de partida para la comprensión del proceso de mediación del aprendizaje en el aula sino que conforma una dificultad en su quehacer cotidiano. Ante esta complejidad, su capacidad de respuesta se ve restringida frente a los requerimientos planteados.

5.1.2. El docente posee escasa conciencia del proceso de mediación del aprendizaje. Apenas se apreció su intencionalidad en las jornadas de clase. Las actividades, en efecto, se desarrollan sin ninguna articulación, sin reflexión en el aprendizaje sobre el propósito de hacerlas, por qué hacerlas, cómo hacerlas o cómo las hizo; el desconocimiento del docente sobre el proceso de mediación impide su concreción en el aula. Las prácticas observadas distan del desarrollo de habilidades cognitivas para continuar aprendiendo y metacognitivas que contribuyan a la valoración del niño sobre la manera cómo aprende.

5.1.3. Escasa valoración del trabajo en equipo y dificultad para desarrollar experiencias de esta naturaleza en el aula de clase. El uso del tiempo queda a merced de las circunstancias. Poco se valora este recurso en la realización del trabajo asignado al grupo ni se distribuye en relación con la complejidad de la tarea.

5.1.4. La ambientación del aula es poco pertinente: cartelera y paredes sobrecargadas con trabajos pocas veces elaborados en la clase y por los alumnos. El entorno del aula resulta así poco favorecedor para la construcción del aprendizaje.

5.1.5. Debilidades en didáctica de la matemática, la enseñanza de los valores. También fue escasa la elaboración de producciones escritas libres que permitan mediar el aprendizaje convencional de la lengua desde la semántica y no desde la arbitrariedad de la norma y la lectura desde un enfoque funcional de la lengua. El docente utiliza recursos y estrategias didácticas tradicionales como el pizarrón, la tiza y el dictado, copia y plana de números.

5.1.6. La globalización de los contenidos poco se concreta en la práctica. Se privilegian los contenidos parcelados y descontextualizados. Los aprendizajes fundamentales: ser, hacer, conocer y convivir, son prácticamente obviados y pocas veces representan propósitos que orienten la interacción diaria en el aula; por el contrario, se concibe que los valores, la higiene personal, leer, escribir bien y las operaciones básicas, son los aprendizajes fundamentales.

5.1.7. Escasa reflexión y conocimiento del docente sobre la manera como aprenden los niños. En el aula las estrategias de aprendizaje y de metacognición están ausentes. Impotencia del docente para resolver algunas situaciones de aprendizaje, dificultades en el grupo, comportamientos disruptivos.

5.1.8. En el proceso evaluativo el énfasis está en el resultado. Esto trae como consecuencia que el docente desatienda los procesos necesarios para construir aprendizajes, las verdaderas necesidades de aprendizaje.

5.2. Limitaciones para la concreción de la mediación del aprendizaje en la escuela

En esta investigación las limitaciones están referidas a factores externos al docente, que limitan la concreción de la mediación del aprendizaje en la escuela.

5.2.1. La organización escolar, asistemática, impensada para aprender, rígida, constituye, quizá, la principal limitación para la materialización de la mediación del aprendizaje en el aula. Asimismo, la forma como está organizada el aula limita la comunicación entre el grupo, la cual se ve restringida y afecta la participación del niño y la interacción con sus compañeros y maestra.

5.2.2. La cultura individualista del trabajo escolar hace que cada maestro se mantenga al margen del trabajo del otro. La labor del docente se restringe mayormente a cumplir lineamientos curriculares, administrativos o de satisfacción de exigencias de las autoridades de turno. La comunicación entre los docentes que intervienen durante la jornada es muy restringida, en particular sobre los contenidos y actividades a realizar y su correspondencia con los proyectos de aprendizaje.

5.2.3. Las situaciones disruptivas en el aula y las interrupciones durante la jornada de clase son frecuentes. Los múltiples y urgentes requerimientos al docente, que distraen su atención de lo pedagógico hacia lo administrativo o hacia cuestiones ajenas al aprendizaje de los niños alteran la necesaria continuidad.

Los aspectos planteados reflejan las debilidades y limitaciones para la concreción de la mediación del aprendizaje en la escuela y permiten hacer tres precisiones importantes: (a) Es evidente la privación de la mediación del aprendizaje en el contexto de la investigación. (b) El maestro representa un factor determinante para la superación de la situación detectada, planteamiento que proviene de las debilidades y limitaciones determinadas; de allí la relevancia de la formación continua del docente en la escuela. (c) La formación continua del docente en la escuela es un proceso que debe atender las exigencias actuales de la sociedad del conocimiento y el aprendizaje, las exigencias curriculares y la propia realidad del contexto en el que está inserta la escuela.

5.3. Características de la mediación del aprendizaje en el contexto de la investigación

5.3.1. La complejidad está determinada por tres factores: (a) la diversidad del grupo de niños y el número de estudiantes que debe atender en su grado, (b) la dinámica de las exigencias que la sociedad hace al maestro y la trascendencia de su hacer en las vidas de los seres que forma y en el contexto social, y (c) la sistematicidad que amerita la enseñanza y el aprendizaje.

5.3.2. La incertidumbre es una condición con la que debe trajinar el maestro en su labor pedagógica, derivada del carácter situacional del hecho pedagógico. Ello implica que siempre

existirán circunstancias impredecibles a las que el docente deberá responder quizá al margen de su planificación; de allí la relevancia de la capacidad de respuesta que debe tener en su labor docente.

5.3.3. La organización del trabajo en el aula es inadecuada para la mediación del aprendizaje, limita la comunicación y es causa de múltiples interrupciones. Todo ello genera distracción, ruptura de la secuencia didáctica y desorden e irrespeto al acto pedagógico. Todos estos factores ponen en riesgo la construcción de aprendizajes. Prevalece una estructura asistemática, anárquica, en la clase no se reflejan actividades de inicio o motivación, desarrollo y ampliación. Se vislumbra escasa rigurosidad en la práctica docente. Prevalece en el hacer los contenidos como un fin, y el maestro prioriza los que él considera más relevantes para el grupo.

5.3.4. Encuentros pedagógicos cargados de múltiples actividades con escasa congruencia entre ellas y los proyectos de aprendizaje, con escasa consideración, además, de las características del grupo. Estas características son indispensables en la construcción de aprendizajes en los que intervienen diversos docentes que, sin embargo, se comunican escasamente. Todo ello obliga a pensar en la forma en que cada uno de los niños procesa esas experiencias y cómo ellas intervienen en la construcción de los aprendizajes.

5.3.5. La diversidad en cuanto a las competencias de los niños y las dificultades que se suscitan en la práctica pedagógica cuestionan el conocimiento del maestro; circunstancias frente a las que se siente perplejo y en ocasiones no sabe cómo actuar o lo hace aun sin certeza sobre lo que debe hacer.

5.3.6. Los docentes de atención pedagógica constituyen la alternativa cuando en el salón hay niños con comportamientos disruptivos o que les cuesta aprender. Esta ayuda se realiza fuera del aula en un espacio destinado para ello una o dos veces por semana. Existe impotencia del docente para resolver algunas situaciones de aprendizaje que con frecuencia se presentan en los grupos; al mismo tiempo, se aprecia la necesidad de transferir estos casos en otras personas.

5.3.7. La experiencia de aprendizaje en el aula se vislumbra como un mundo paralelo; el docente desde sus concepciones hace 'lo posible'

para que su grupo aprenda; los niños, desde sus particularidades y ante la escasa consideración de sus experiencias previas, su contexto, crea su mundo paralelo, que en ocasiones comparte con sus compañeros y otras se aísla en él.

5.3.8. Visión simplificadora de la enseñanza, centrada fundamentalmente en contenidos conceptuales que representan sólo un componente del aprendizaje integral, lo cual permite reflexionar entonces sobre el para qué de los contenidos que se desarrollan en la escuela. También se hace preciso reflexionar sobre la necesidad de generar procesos de mediación que efectivamente posibiliten el desarrollo del grupo.

Se aprecia en las prácticas observadas la ausencia de ‘experiencias positivas de aprendizaje’, tal como señala Vygotsky (2000), y de los criterios de mediación propuestos por Feuerstein, mediación de la intencionalidad y reciprocidad, de la trascendencia y del significado, en las que son esenciales la actitud del maestro hacia sus alumnos, el compromiso que generen ellos sobre su aprendizaje y situaciones que los motiven a la tarea: esforzarse cada vez más por aprender, fomentar la valoración de la tarea y la expansión de necesidades y propósitos más allá de la inmediatez del aula.

De igual forma se distancia el hacer de estos docentes con lo propuesto por Pilonieta (2000) en relación con la mediación cognitiva, herramientas necesarias para resolver problemas, procesar información, controlar la impulsividad y con la mediación metacognitiva, tareas todas orientadas a la autoplanificación, seguimiento, corrección y evaluación; en todos los casos son relevantes la comunicación, el lenguaje y el diálogo y en particular, como afirma este autor, la certeza de que siempre es posible mejorar ‘la actitud y la habilidad pedagógica personal’.

Desde estas consideraciones, la mediación del aprendizaje en la escuela se plantea como un proceso dialéctico en el que enseñanza y aprendizaje constituyen una simbiosis, se articulan para posibilitar la construcción de experiencias efectivas de aprendizaje y generan transformación y desarrollo humano. Este proceso es determinante en la construcción de aprendizajes y en el logro de las finalidades educativas; en él intervienen

múltiples factores, endógenos y exógenos, aunque suelen referirse sólo la actitud y la aptitud del docente y se consideran escasamente otros procesos esenciales de interacción que determinan cada situación.



Referencias

- Álvarez, F. (2007). *Formación permanente: La reflexión sobre el ejercicio profesional. Programa de promoción de la reforma educativa de América Latina y el Caribe. Jornadas sobre “Nuevos desafíos y alternativas de acción en la práctica educativa”*. [Recuperado el 12 de mayo de 2009 en http://www.preal.org/BibliotecaN.asp?Pagina=2&Id_Carpeta=145&Camino=315%7CGrupos%20de%20Trabajo/83%7CProfesi%F3n%20Docente/145%7CArt%EDculos].
- Arumí, M. (2006). *Incidencia de una acción pedagógica dirigida a la autorregulación: Dos estudios de caso en el aula de iniciación al aprendizaje de la interpretación consecutiva*. Tesis doctoral. Departamento de Traducción y Filología de la Universitat Pompeu Fabra. [Recuperado el 07 de mayo de 2008 en http://www.tdx.cesca.es/TESIS_UPF/AVAILABLE/TDX-82703/tma1de3.pdf].
- Basso de Torres, I. Montañez, S. y Torres, G. (2005). *Una experiencia de perfeccionamiento docente en servicio: Aplicación de la propuesta de aprendizaje mediado*. [Recuperado el 20 de febrero de 2009 en <http://www.uccor.edu.ar/paginas/encuentro1/torres.D.pdf>].
- Becco, G. (2006). *Vygotsky y Teorías sobre el aprendizaje*. [Recuperado el 20 de noviembre de 2006 en http://www.ideasapiens.com/autores/Vygotsky/teorias_%20sobreel%20aprendizaje%20en%20vygotsky.htm].
- Coffey, A., y Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Antioquia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Coll, C., Pozo, I., Sarabia, B., Valls, E. (1994). *Los contenidos en la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid: Ediciones Santillana.
- Real Academia Española (2005). *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Dietrich, F. y Peralta, O. (2003). Potencial de aprendizaje, aprendizaje mediado y evaluación de la zona de desarrollo próximo. *Revista IRICE*, 17, 33-47.
- Esté, A. (2006). *El aula: perspectivas externas e internas*. Caracas: Santillana.
- González, M. (2010). *El alumno ante la escuela y su propio aprendizaje: algunas líneas de investigación en torno al*

concepto de implicación. [Recuperado el 12 de marzo de 2011 en http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num4/art1_hm.htm].

Feuerstein, R. (1996). Experiencia de aprendizaje mediado. *Siglo Cero*, 106, 28-32.

Feuerstein, R. (1995). *Programa de enriquecimiento instrumental*. Madrid: Bruño.

Feuerstein, R., Klein, P., Tannenbaum, A. (1991). *Mediated Learning Experience (MLE): Theoretical, Psychosocial and Learning Implications*. International Center for Enhancement of Learning Potencial. [Recuperado el 12 de diciembre de 2007]

Luria, L. y Vigostky, L. (1979). *Psicología y pedagogía*. Madrid: Akal.

Monereo, C. (2007). Hacia un nuevo paradigma del aprendizaje estratégico: el papel de la mediación social, del self y de las emociones. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 13, 5(3), 497-534.

Morales, M. (2007). *El cambio cognitivo en el niño de aprendizaje lento. Una mirada desde la teoría de la modificabilidad estructural cognitiva*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Noguez, S. (2002). El desarrollo potencial de aprendizaje. Entrevista a Reuven Feuerstein. *Revista electrónica de investigación educativa*, 4 (2). [Recuperado el 16 de enero de 2007 en

<http://redie.uabc.mx/vol4no2/contenido-noguez.html>].

Pérez, A. (1995). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

Pilonieta, G. (2000). *Dos tipos de mediación*. [Recuperado el 12 de abril de 2007 de http://www.cisne.org/www.cisne.org/docs/Mediacion/DOS_TIPOS_DE_MEDIACION.doc].

Poveda, P. (2006). *Implicaciones del aprendizaje de tipo cooperativo en las relaciones interpersonales y en el rendimiento académico*. [Recuperado el 12 de abril de 2008 en http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/4110/1/tesis_doctoral_patricia_poveda.pdf].

Portilla, A. (2002). *La formación docente del profesorado universitario: perfil y líneas de formación*. [Recuperado el 16 de abril de 2009 en <http://biblioteca.universia.net/ficha.do?id=19655>].

Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

Román, M. y Díez E. (2001). *Diseños curriculares de aula. Un modelo de planificación como enseñanza-aprendizaje*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Barcelona: McGraw Hill.

Taylor, S., Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.

Tebar, L. (2003). *El perfil del profesor mediador*. Madrid: Santillana.

Vygotsky, L. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

13 de Junio al 04 de Noviembre

foro mundial de universitarios 2012

CANCÚN MÉXICO 2012 vive!

¿Cuándo y Dónde se celebra?

Los congresos se llevarán a cabo del 13 de Junio al 4 de Noviembre 2012. Cancún Quintana Roo, ha sido elegido como ciudad sede del Foro Mundial de Universitarios 2012.

Es Organizado por la Fundación Foro Mundial de Universitarios A.C., asociación sin ánimo de lucro, constituida para ofrecer una plataforma de alto nivel en la que se discuten los temas clave que serán de gran utilidad al futuro profesionista en su vida laboral.

bienvenidos! foro mundial de universitarios 2012