

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
UNIDAD 141 GUADALAJARA



UNIVERSIDAD
PEDAGOGICA
NACIONAL

**PROPUESTA DE EVALUACION Y ATENCION DE POTENCIALES
DE APRENDIZAJE
P.E.A.P.A.**

ALTERNATIVAS DE EVALUACION Y ATENCION A SUJETOS CON NECESIDADES
DE EDUCACION ESPECIAL.
IDENTIFICACION, EVALUACION Y ATENCION A SOBRESALIENTES EN RIESGO.

MARIA ADRIANA BERISTAIN MOWBRAY

**ENSAYO PRESENTADO PARA OBTENER
EL TITULO DE LICENCIADO EN EDUCACION PREESCOLAR**

GUADALAJARA, JAL., OCTUBRE DE 1997.



2614013103198

DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACION

GUADALAJARA, JAL. 17 DE OCTUBRE DE 1997.

C. PROFR. (A) MARIA ADRIANA BERISTAIN MOWBRAY
PRESENTE

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Exámenes Profesionales de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo, intitulado:

"PROPUESTA DE EVALUACION Y ATENCION DE POTENCIALES DE APRENDIZAJE P. E. A. P. A."

_____ opción
ENSAYO

_____ a propuesta del asesor pedagógico C.
LIC. MARIA OLIVIA DE LA TORRE LOZANO; manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la Institución.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se autoriza a presentarlo ante el H. Jurado que se le designará, al solicitar su examen profesional.

ATENTAMENTE
" EDUCAR PARA TRANSFORMAR "



Ofelia Morales G.
OFELIA MORALES ORTIZ.

PRESIDENTE DE LA COMISION DE EXAMENES
PROFESIONALES DE LA UNIDAD UPN 141 GUADALAJARA

INDICE

	Página
Introducción	1
Formulación del problema	5
Marco Teórico Conceptual	10
a.- Referencias teórico sociológicas	11
b.- Referencias teóricas	18
c.- Modelo de acción pedagógica de Feuerstein	32
d.- Definición de términos	35
e.- Conceptualización de la creatividad	40
f.- Conceptualización de lo afectivo	45
Conclusiones	48
Alcances y limitaciones	52
Bibliografía	56
Anexos	60

INTRODUCCION

INTRODUCCION

Actualmente a nivel nacional e internacional, la intención es poner en práctica, principios de normalización y de integración para todos los alumnos en el sistema escolar; por lo que abordar el tratamiento de las necesidades educativas especiales, es posible y probable que se inserte en el marco del diseño curricular base.

El diseño curricular base está siempre sujeto a adaptaciones diversas en función de las necesidades educativas concretas de los alumnos a los que se aplica; en la profundidad y amplitud de dichas adaptaciones se debe cumplir la función normalizadora e integradora en el tratamiento de las necesidades educativas especiales.

(También para los alumnos de educación especial, las metas y objetivos del diseño deben ser promover su desarrollo personal mediante el conocimiento del mundo en el que viven y la adquisición de las destrezas y conocimientos necesarios para dirigir su propia vida de forma autónoma y responsable.)

Por supuesto, corregir también sus estructuras tardías o sus funciones cognitivas deficientes en el caso de problemas de aprendizaje (desempeños retardados) y/o intervenir para corregir errores de metodología empleada por maestros quienes no toman en cuenta el proceso del niño. Pero no sólo entrenando, sino también fortaleciendo y enriqueciendo, mediando eficaz, eficientemente y sistematizando todos nuestros actos educativos.

Cualquier modelo de acción educativa (clases, lecciones, terapias, etc.) debe guiar las acciones pedagógicas y en su caso terapéuticas, haciéndolas más eficaces y ayudando a los especialistas y maestros a enfrentar las múltiples situaciones.

La propuesta P.E.A.P.A. "Propuesta de evaluación y atención de potenciales de aprendizaje", se lanza a nivel personal como un proyecto de educación especial en junio de 1994 después de un año de revisión bibliográfica, la cual se inicia en noviembre de 1993. Durante el ciclo escolar 1994-1995, se define el marco de investigación como metodología configuracional y se diseñan instrumentos. Se pilotean en C.A.P.E.P. (Centro de atención psicopedagógica de educación preescolar), Tonalá; como parte del diagnóstico diferencial, dos de las formas de evaluar potenciales de aprendizaje y cuatro actividades diferentes con modelos de enriquecimiento: Feuerstein, Haywood, Paul y Marzano; en el ciclo escolar 1995-1996. De 1996 a 1997 se aplican triangularmente los instrumentos, en 2 jardines de Niños más; se utiliza el método estadístico inferencial para comprobación de hipótesis al constructo propio de evaluación interdinámica o activa de la creatividad y se cierra la investigación en preescolares entregándose a educación especial.

Comprobamos así que generalizar este tipo de diseño curricular que incluye en educación especial, el desarrollo de habilidades de pensamiento, el constructivismo, la teoría general de sistemas, las funciones cognitivas, la mediación, las experiencias de aprendizaje mediado, la creatividad, lo afectivo, la asimilación y acomodación, la zona de desarrollo próximo, los potenciales en todos los sujetos, etcétera; sólo debe hacerse tras un período previo de experimentación y evaluación.

La intención de la presente propuesta es brindar alternativas de evaluación y atención a sujetos de educación especialmente a sujetos con necesidades de educación especial. Identificar, evaluar, desarrollar, atender, incrementar e investigar sobre potenciales creativos, afectivos y cognitivos.

Por lo que se debe tomar en cuenta que un diseño curricular válido, útil y

eficaz es un instrumento perfectible cuyo uso por los profesores o por los especialistas no se limita nunca -o no debería limitarse-, a una aplicación más o menos automática. Un buen diseño curricular no es el que ofrece a los profesores soluciones hechas, cerradas y definitivas; sino en el que se puedan elaborar en cada caso las soluciones más adecuadas, en función de las circunstancias particulares en las que tiene lugar su actividad profesional. Estimular las innovaciones y la creatividad pedagógica ofreciendo un marco integrador y coherente es sin lugar a dudas, la finalidad que debe perseguir todo diseño curricular. El cual no debe convertirse en una propuesta meramente burocrática.

Las actuaciones pedagógicas especiales son pues, actuaciones pedagógicas adicionales o complementarias que surgen cuando los recursos pedagógicos habituales del sistema escolar no bastan para dar una respuesta adecuada a las necesidades de estos alumnos; por lo tanto, no debemos limitarnos ofrecer la posibilidad de tratar las necesidades educativas especiales de los alumnos como adaptaciones del diseño curricular base; sino que de intervenir en él, debemos incluir además orientaciones, procedimientos y propuestas concretas para llevar a cabo dichas adaptaciones.

Por otra parte, si bien es cierto que las necesidades educativas especiales surgen de las características diferenciales de los alumnos (historia personal y/o déficits de diferente naturaleza) no debe perderse de vista que se definen con relación de las actuaciones pedagógicas pertinentes, viables, capaces de satisfacerlas. Una tipología de necesidades educativas especiales no es, en ningún caso, una tipología de déficits; aunque es evidente que existe una relación entre determinados tipos de déficits y las necesidades educativas que deben satisfacerse para que los alumnos afectados puedan acceder al currículum.

Se debe asegurar la necesaria continuidad y frecuencia entre la concepción

holista, constructivista, del aprendizaje escolar y la intervención terapéutica y pedagógica, y respetar los principios de normalización y de integración en el tratamiento de las necesidades educativas especiales.

El presente trabajo propone que el proyecto educativo se base en el aspecto social-interaccional de las prácticas pedagógicas y en los potenciales de aprendizaje: cognitivos, creativos y afectivos; como eje, base y punto de partida de cualquier acción.

No basta con disponer de diseños curriculares, proyectos especiales, propuestas cuidadosamente elaboradas, científicamente fundamentadas y empíricamente contrastadas; es indispensable y necesario, además de impulsar su aplicación y desarrollo, al brindárseles la oportunidad de implementarse en la práctica, convertirlas en verdaderos instrumentos de trabajo y de indagación.

Este es el verdadero reto de la auténtica creatividad en un diseño curricular.

Este es el verdadero reto de la integración del niño con necesidades de educación especial a las escuelas regulares y de la atención con equidad y justicia social a los discapacitados.

Este es el verdadero reto de trabajar en el sistema de creencias de la sociedad e identificar, evaluar y atender a todos los sujetos de la educación como sujetos con potenciales y/o como sobresalientes en riesgo.

FORMULACION DEL PROBLEMA

FORMULACION DEL PROBLEMA

El profesional en educación especial a través de los años de estudio y de práctica, genera una gran dosis de preocupación y sensibilidad acerca de la equidad en el diagnóstico y tratamiento para los niños que atiende. Percibe situaciones que no corresponden a la filosofía educativo humanista de brindar un desarrollo armónico e integral al individuo, a fin de que se le posibilite un óptimo desempeño de la vida.

De esta sensibilidad surgen las dudas respecto a algunos de los procedimientos que se emplean en el diagnóstico y tratamiento de los sujetos con necesidades de educación especial.

Sobre todo de la evaluación en la educación, la cual ha sido y sigue siendo, un proceso estancado en la aplicación de pruebas estandarizadas, de clasificación, colocación, certificación y acreditación; que sólo sirve para mantener pautas normativas. La pertinencia en la aplicación de dicha evaluación, en los resultados educacionales o desiciones sobre las posibilidades de los sujetos, ha recibido mucha atención en los últimos años.

A los centros de educación especial de cualquier área y a las escuelas regulares de cualquier nivel, asisten sujetos que son sobresalientes en riesgo, por el hecho simple y sencillo y a la vez, preocupante, de que no se le reconozcan e identifiquen sus capacidades sobresalientes, y/o por el hecho de pertenecer a alguno de los 4 grandes grupos de sobresalientes en riesgo: en desventaja, de bajo rendimiento, con problemas de aprendizaje o con discapacidad; y/o sujetos que independientemente de su problemática, situación especial o alteración; tienen potenciales. Estos sujetos requieren de alternativas de evaluación y atención, ya

que en la generalidad de los casos, se les identifica sólo como sujetos con alteraciones.

Cuando se les diagnostica, se les clasifica conforme al C.I. (cociente intelectual) y a los resultados cuantitativos de una evaluación convencional. En caso de elaborar perfiles en el diagnóstico, no se mencionan en la entrega de resultados las verdaderas áreas fuertes, sus verdaderas posibilidades. Estas posibilidades tampoco se toman en cuenta al elaborar los objetivos instruccionales y por supuesto, esta visión unilateral se ve reflejada a lo largo del tratamiento y la atención, y determina la clasificación y etiquetación de nuestros niños.

Si diagnosticáramos y atendiéramos potenciales, habilidades de liderazgo, talentos, estilos, fuerzas y tendencias creativas, autoestima y estrategias de pensamiento crítico en estos niños, si interviniéramos en la educación formal y no formal, desarrollando insights y transferencias, generando la asimilación y acomodación, caracterizando las intervenciones como experiencias de aprendizaje mediado, desde la zona de desarrollo próximo, como un acto de co-participación guiada; si evaluáramos con un diagnóstico diferencial y atendiéramos con modelos de enriquecimiento cognoscitivos, creativos y afectivos.

Entonces, tal vez, se cambiarían y modificarían las expectativas que padres, maestros y especialistas tienen sobre estos niños; de esta manera, se cambiarían y modificarían las posibilidades reales de aprendizaje para estos niños. Así es como el propio sujeto se visualizaría con potenciales y los desarrollaría. De esta manera se investigaría sobre modificabilidad de estructuras cognitivas, (tal vez de las creativas y afectivas); por lo tanto se contemplaría al sujeto con necesidades de educación especial y a cualquier sujeto de educación, con la visión de un sistema abierto a la modificabilidad y al cambio.

Por lo tanto, la educación especial REALMENTE se basaría en las posibilidades de los sujetos.

Para lograrlo, P.E.A.P.A. (Propuesta de atención y evaluación de potenciales de aprendizaje) concibe como las verdaderas posibilidades de los sujetos a la creatividad, el liderazgo, los talentos, y a los potenciales desde tres perspectivas.

1.- Potencial de aprendizaje como: formación, compuesto de potenciales cognitivos, creativos y afectivos como parte de un todo encarnado, holista. (separado solo para fines de evaluación y atención en conceptualizaciones específicas). Esta concepción parece ser la más empleada de manera general, en la bibliografía existente; sin separarla en estos tres grandes ejes, esta perspectiva, constituye un constructo propio de la Propuesta.

2.- Potencial como: la capacidad de cualquier ser humano de alcanzar mejores desempeños, que lo mostrados. Concepto 100% Feuersteriano, clave de sus trabajos.

3.- Potencial como: la asistencia jerarquizada en gradientes de mediación y como la conducción caracterizada como experiencia de aprendizaje mediado. constructo propio, también de la propuesta, como el trabajo específico (durante la evaluación dinámica e interactiva de la creatividad), de generación de la simulación y acomodación, desde la zona de desarrollo próximo; en un intento por sistematizar y registrar las acciones del mediador y del aprendiz y por evitar las visiones reduccionistas en cuanto al ya tan satanizado conductismo, o neo-conductismo, o conductismo-cognoscitivismo, y por cruzar hasta uno de los acercamientos más viables en la práctica, del constructivismo.

Se propone:

a) Evaluar potenciales cognitivos bajo los marcos de acción pedagógica de Feuerstein y atenderlos con cualquier programa de activación de la inteligencia, **MEDIACIONALMENTE**, con los modelos sugeridos en el presente trabajo o con cualquier otro modelo de activación de potenciales.

b) Evaluar fuerzas, tendencias, estilos y potenciales creativos con la adaptación realizada personalmente de los tests de Torrance o cualquier otro test de creatividad gráfica y/o con el no test de creatividad del mismo Torrance. Así como atender con la diversidad de técnicas y herramientas para desarrollar la creatividad, **MEDIACIONALMENTE**.

c) Evaluar autoestima como potencial afectivo, conforme a su enfoque en cuanto a la posibilidad de autonomía moral e intelectual, aterrizada en el pensamiento crítico, con escalas libres de cultura; y atender con modelos de pensamiento crítico **MEDIACIONALMENTE** desde el concepto de conversaciones instruccionales del Dr. Gallimore (1994).

MARCO TEORICO CONCEPTUAL

a.-REFERENCIAS TEORICO SOCIOLOGICAS

b.-REFERENCIAS TEORICAS

***c.-MODELO DE ACCION PEDAGOGICA DE
FEUERSTEIN***

d.-DEFINICION DE TERMINOS

e.-CONCEPTUALIZACION DE CREATIVIDAD

f.-CONCEPTUALIZACION DE LO AFECTIVO

a.- REFERENCIAS TEORICO SOCIOLOGICAS

Todo conocimiento que tenga el maestro, respecto de sus alumnos, es en parte construido por él mismo con base en sus propios esquemas de apreciación y valoración diferencial. Por lo tanto, al mismo tiempo que el maestro conoce a sus alumnos, los clasifica o categoriza (Kaplan, 1992).

Podemos decir entonces, que el docente construye representaciones acerca de sus alumnos, a partir de las propiedades que *objetivamente los caracterizan*. Pero estas representaciones simbólicas no son una simple constatación de las mismas, ya que en la construcción de representaciones interviene la subjetividad; o sea su propio sistema de predisposiciones y esquemas de percepción y valoración que son el resultado de toda una experiencia vital previa (Tenti, 1987).

A todo esto, es posible agregarle el hecho de que frecuentemente, el maestro que recién recibe a su grupo, junto con él recibe una serie de descripciones y etiquetas de los anteriores maestros, de otros docentes y personal de la escuela y en ocasiones de los mismos padres.

Estas representaciones no son casos aislados, no pertenecen solamente a un maestro de manera individual, sino que tienen una génesis u origen social. Tal vez, en este sentido, podríamos hablar entonces de un modo social de ser maestros.

Las representaciones que el maestro construye acerca de sus alumnos, en general, toman la forma de esquemas clasificadores que permiten distinguirlos y categorizarlos (Kaplan, 1992).

Desde el enfoque de Bruner, categorizar es hacer discriminables diferentes cosas equivalentes, agrupar en clases, objetos, acontecimientos y a las personas que nos rodean responderles en términos de su calidad de miembros de una clase, más que de su exclusividad.

Cuando el maestro distingue a sus alumnos, construye entonces una serie de categorías típicas o tipificaciones de los mismos. De esta manera se obtienen series de tipologías de los alumnos. Entre otros, los alumnos ideales, a los que se considera hiperactivos o los de lento aprendizaje o con problemas, etc.; de esta manera se utilizan las separaciones por filas de inteligentes, retardados y *burros*; las calificaciones, etcétera.

Todo esto y más, comprueba que las categorías que el docente posee de sus alumnos, operan de algún modo en su trato con ellos y en la experiencia social que tiene efecto dentro del salón de clases.

Toda operación de clasificación supone en algún grado una operación simultánea de anticipación o predicción de ciertas características o comportamiento del objeto o sujeto clasificado, podríamos concluir entonces que toda clasificación pone en marcha un sistema de expectativas; ya que, los enunciados descriptivos son también prescriptivos (Kaplan, 1992), y están dotados de cierta fuerza, la cual contribuye a la ocurrencia del caso o acontecimiento descrito.

Por lo tanto, tendríamos que concluir también que estos sistemas de clasificación, de enunciados descriptivos y prescriptivos son también instrumentos de conocimiento que cumplen funciones y estructuran en gran parte, la práctica del aula.

En la relación maestro alumno, el esquema perceptivo del maestro se confirma con base en *un porvenir probable que él anticipa* y que el mismo tiempo ayuda a realizar (Bourdieu, 1979). Según las propias palabras del autor el significado y la función del concepto "Habitus" propone una teoría de la práctica como producto de un sentido práctico, de un sentido del juego socialmente constituido. Se trataba "de una manera peculiar de construir y de aprehender la práctica atendiendo a su *lógica* específica", "la teoría de la práctica como práctica,

plantea que los objetos de conocimiento son construídos y no pasivamente registrados; el principio de esta construcción no es el sistema de formas apriorísticas y de categorías universales propias de un sujeto trascendental, si no esta suerte de trascendente histórico que es el hábitus, un sistema socialmente constituído de disposiciones estructuradas y estructurantes, adquirido mediante la práctica y siempre orientado hacia funciones prácticas"¹. Término que según Kaplan (1993) se puede comprender a nivel de las verbalizaciones o el discurso; los cuales tienen un gran, y en ocasiones, insospechado poder, como descripciones que predicen.

El maestro ayuda, perjudica y en muchas ocasiones determina, en términos de construcción social a los alumnos, nombrándolos, clasificándolos y etiquetándolos de acuerdo a sus propios esquemas perceptivos y valorativos.

Kelly (1963) y su teoría de constructos personales, brindan datos teóricos interesantes para la comprensión del *efecto Pigmaleón*. Kelly señala que los procesos de una persona se canalizan psicológicamente conforme a la dirección según la cual anticipa los acontecimientos. Es decir, la conducta se determina según el sentido en el que el sujeto predice lo que va a acontecer en el futuro.

Se han hecho ya investigaciones al respecto. Entre otros están los trabajos de Cervini y Tenti en 1986, *La estructura perceptiva del maestro en relación con los alumnos*, un estudio exploratorio cuyos resultados son un gran aporte a la tradición del efecto Pigmaleón. En este trabajo se construye una estructura perceptiva de los maestros entrevistados, de sus visiones en torno a sus alumnos.

Recordemos que la tradición de la autorealización de las preferencias personales, adquiere un importante impulso con la publicación en 1968, del libro *"Pigmaleón en la escuela"*, de Rosenthal y Jacobson, autores provenientes del campo de la psicología social. Esta obra se enmarca ya, dentro de los cánones

clásicos de la metodología experimental en investigación. Consiste principalmente en analizar cómo las expectativas que una persona tiene sobre el comportamiento de otra, pueden sin pretenderlo, convertirse en una exacta predicción simplemente por el hecho de existir.

Esta situación también recibe el nombre de segunda zona de desarrollo próximo, comprendida como la distancia que existe entre las expectativas que especialistas, padres y maestros; se hacen sobre las posibilidades de los sujetos y entre lo que el niño en sí, es capaz de hacer (Palacios, 1987).

Jesús Palacios propone una extensión del concepto de zona de desarrollo potencial a un área bastante diferente a aquellas en la que Vigotsky fraguó este concepto. El área de las expectativas de los padres y profesores respecto al desarrollo y la educación de los niños.

Lo que sugiere es que tal vez, para cada niño, se puedan describir dos zonas de desarrollo próximo. Una, la descrita por Vigotsky, es la que hay en el propio niño, referida a la distancia entre las capacidades actuales del sujeto y sus capacidades cuando es ayudado por un adulto o por otro niño más capaz. La otra zona de desarrollo potencial de ese mismo niño, es la que los adultos perciben en él y podría caracterizarse como la distancia que existe entre las capacidades del niño que los adultos perciben y las expectativas de capacidades que a corto plazo, prevén en el niño. Se puede formular la hipótesis de que cuanto más ancha sea la ZONA DE DESARROLLO PROXIMO PERCIBIDA (Beristáin), es decir, cuanto más optimistas sean las expectativas que los padres formulan con respecto a las capacidades de realización por parte del niño; tanto más probable será que den lugar a interacciones que iniciadas y controladas por los adultos, andamiarán -utilizando la expresión de Bruner- las adquisiciones posteriores por parte del niño.

Rist, por su parte, estudia el proceso mediante el cual, las expectativas del maestro (basadas en una serie de criterios sociales subjetivos) acerca del logro académico potencial y las interacciones sociales en el aula, dan lugar a la organización social de la clase.

Todo lo anteriormente expuesto es de PARTICULAR IMPORTANCIA SI RECORDAMOS QUE LOS NIÑOS VAN FORMANDOSE UN CONCEPTO DE SI MISMOS Y UNA AUTOVALORACION A TRAVES DE, ENTRE OTRAS CUESTIONES, LAS EXPECTATIVAS QUE LES TRANSMITEN Y/O SUPONEN QUE SUS MAESTROS O PADRES TIENEN SOBRE ELLOS.

Al utilizar la técnica del *Repertory Grill* de Kelly, se identifican los siguientes constructos bipolares, que maestros mexicanos han construido con respecto a sus alumnos:

conversador	callado
inteligente	no inteligente
creativo	no creativo
buena conducta	mala conducta
colaborador	caprichoso
bueno en matemáticas	le cuesta

Si introducimos la idea de que el maestro o especialista, por medio de lo que Edwards (1987) denomina lógicas de interacción, le presenta al alumnos el conocimiento de modos singulares, entonces, estas lógicas se objetivan en el conjunto de modos de dirigirse de alumnos, maestros y especialistas entre sí e incluye tanto el fenómeno explícito como el implícito.

Entonces, todos, maestros, especialistas y padres; necesitaríamos concientizarnos sobre los modos de tratar de verbalizar, de presentarles el conocimiento a los niños; así como de efectuar una revisión del tipo y grado de

complejidad de los mismos, de las interacciones que tenemos y de las expectativas que nos hacemos de nuestros alumnos (Kaplan, 1992).

Si es así:

¿Por qué diagnosticar sólo las deficiencias, o alteraciones, o debilidades, o índices bajos de eficiencia cognitiva o desempeños retardados, etcétera?

¿Por qué no incluir en el diagnóstico las fuerzas, las áreas altas, los potenciales, sus posibilidades de ser creativos, líderes o de tener talentos, de los sujetos para REALMENTE basarnos en sus posibilidades?

¿Por qué atender sólo con los entrenamientos y ejercitaciones a los sujetos con necesidades de educación especial?

¿Por qué no atenderles con modelos de enriquecimiento, cognitivos, creativos y afectivos?

¿Por qué no establecer verdaderos compromisos, tanto en la educación formal como en la no formal, caracterizando las intervenciones como experiencias de aprendizaje mediado?

Podría ser, que al tener la perspectiva diferente de visualizar a nuestro alumnos considerados como lentos, o de no aprender a un ritmo *normal*, etc.; como posibles sobresalientes en riesgo, de entre cualquiera de estos cuatro grandes grupos:

Sobresalientes en desventaja,

Sobresalientes de bajo rendimiento,

Sobresalientes con problemas de aprendizaje,

Sobresalientes con impedimentos...

Entonces, estas conceptualizaciones tal vez fueran un arma contra la fatalidad de los aparatos escolares. Probablemente fueran un camino diferente

hacia una concepción integral del individuo, hacia la transformación de la práctica escolar y de una sociedad menos discriminatoria. Tal vez el camino sería entonces legitimar la subjetividad, la intersubjetividad; para lograr la eficacia, la eficiencia y la equidad.

Las construcciones históricas, pueden transformarse a partir de rupturas en los paradigmas de investigación establecidos y de la adopción de un pluralismo metodológico que llene de manera amplia las expectativas de la investigación sin llegar a convertirse en un eclecticismo metodológico; estas rupturas resultan en construcciones nuevas de las estructuras sociales y los sujetos de conocimiento.

b.- REFERENCIAS TEORICAS

Los intentos por mejorar la calidad de la educación, incorporando aportes de la Teoría Psicogenética, atestiguan la enorme influencia que la concepción piagetiana y vigotskyana están teniendo en la actualidad en la educación.

En las aportaciones educativas desde estas perspectivas, es posible encontrar toda una gama de posibilidades que se localizan entre dos puntos (para algunos extremos y para otros complementarios e incluyentes); lo biológico y lo social. Del constructivismo funcional y los programas educativos, puede resultar la elaboración de un marco teórico en el que se combinen algunos aspectos (los posibles) de ambos autores, en este caso, asimilación, acomodación y zona de desarrollo próximo; así como la forma y la manera de desarrollar potenciales.

Algunos investigadores proponen tres tipos de traducciones educativas al trabajo de diferentes corrientes teóricas; en este caso del trabajo de Piaget y del trabajo de Vogotsky: global, literal y libre.

Se habla de una traducción global cuando ciertos aspectos muy generales de la teoría se relacionan vagamente con los objetivos y las prácticas educativas. Una traducción literal implica simplemente una transferencia directa o la aplicación de la teoría a la enseñanza. De esta manera, desgraciadamente, la teoría no es un instrumento útil de análisis en el terreno educativo.

EN LA TRADUCCION LIBRE el interés se centra en el proceso de elaborar prácticas que preserven el espíritu de la teoría; la búsqueda de dá a través de las implicaciones, así como de las aplicaciones. Esta concepción nos lleva a tener en cuenta en forma relevante, los aspectos constructivistas de ambas teorías. Para realizar este tipo de traducciones se requiere de dos condiciones:

Conocimiento sobre la teoría y sobre todo de la experiencia en la práctica de lo que se pretende traducir.

Basados en lo anterior, P.E.A.P.A. propone el Programa de Enriquecimiento Instrumental, su nueva versión Experimental, el Curriculum Cognoscitivo para niños pequeños y el modelo de Pensamiento Crítico; debido a que son concebidos como programas que operan para hacer realidad varias de las implicaciones pedagógicas de las teorías de Piaget y de Vigotsky. Así como la evaluación interdinámica o activa, tanto de potenciales cognitivos, como de creativos y afectivos. Destacan en sus estructuras, como ya mencionamos, el tratamiento a los conceptos de invariantes funcionales, asimilación, acomodación, zona de desarrollo próximo y potenciales, mediación, etc...; aspectos principales de nuestro trabajo. De igual manera se proponen estas conceptualizaciones para cualquier otro modelo de activación de las llamadas actualmente, habilidades del pensamiento; a fin de lograr en realidad una aplicación exitosa, en términos de adaptaciones sucesivas en el tipo de interacciones, según necesidades específicas.

Por lo tanto, se considera necesario, dentro de nuestro marco teórico, conceptual; partir de Piaget y Vigotsky, sin retomar los que para muchos son sus principales aportes: Desarrollo, estadios, inteligencia como adaptación y Ley general de desarrollo, pensamiento y lenguaje, etc.. e intentar no ser repetitivos en estos; sino, centrarnos de manera general en aspectos más específicos y con mayor relación con nuestro trabajo. De igual manera se incluyen, con el mismo criterio anterior, algunos aspectos, los más relacionados con nuestro trabajo, de Howard Gardner, Robert Stenberg y por supuesto Reuven Feuerstein. Partiendo de sus concepciones diferentes de inteligencia, de los aportes de sus investigaciones actuales sobre este tema, sobre la creatividad y sobre la utilización de los tests psicométricos de inteligencia, para clasificar, etiquetar y segregar a los sujetos.

En el caso de R. Feuerstein, sus líneas de acción pedagógica son de vital importancia, como parte de nuestra base teórica, metodológica y sobre todo práctica; más aún en cuanto a la viabilidad y pertinencia y en cuanto a los múltiples componentes de nuestro trabajo.

Partamos entonces del teórico más conocido en la actualidad, en nuestro contexto, sobre todo en educación preescolar y en educación especial.

J. Piaget es epistemólogo, psicogenético, interaccionista. De acuerdo a su teoría, la adquisición del conocimiento requiere que el individuo actúe sobre el estímulo y se acomode a este al mismo tiempo que lo asimila a sus esquemas interpretativos previos.

Para Piaget lo que se construye es la inteligencia o el conocimiento. Se refiere a la inteligencia adaptativa del individuo en un sentido amplio biológico, como los conocimientos que le permiten adaptarse a una serie de situaciones (Piaget, 1980).

Los niños aprenden modificando viejas ideas en lugar de simplemente acumular ciertas porciones nuevas.

Piaget habla en general de cuatro factores que explican el desarrollo de la inteligencia: la maduración, la experiencia con los objetos, la transmisión social y la equilibración; y argumenta que la abstracción (simple y reflexiva) es el proceso por el cual el niño estructura su conocimiento.

Menciona el conflicto cognitivo con sus invariantes funcionales. Asimilación: Tendencia a incorporar objetos y situaciones con el fin de atribuirles una significación determinada. Acomodación: Introducir en sus propia organización las modificaciones necesarias.

Ambas son factores de la evolución de esquemas y estructuras, y el esquema como el marco asimilador que permite comprender la realidad y atribuirle

significación; y la estructura como la totalidad organizada de esquemas con leyes y reglas.

Por otro lado, debemos recordar que, *las relaciones entre iguales juegan un papel importante en la teoría de Piaget porque facilitan el desarrollo mediante formas de interacción inaccesibles o poco accesibles a los adultos en general.* "El pleno florecimiento de las potencialidades emocionales, sociales, intelectuales y físicas del niño depende de la organización y provisión de ocupaciones y actividades en las escuelas"².

Revicemos ahora algunos de los postulados significativos para nuestro marco, de L. Vigotsky; retomado en la actualidad y puesto de moda debido a la vigencia de sus aportes. Vigotsky habla de comprender los procesos mentales del individuo y diseñar programas de tratamiento educativos tendientes a desarrollar al máximo el potencial de cada niño.

Elabora el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) consistente en hallar la distancia entre el nivel real de desarrollo del niño, determinado por la capacidad de 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 comparación con otro compañero más capaz.

De un modo más general, el concepto se refiere a un sistema interactivo en el que se produce el cambio cognitivo. También se percibe a la zona como la interacción entre profesor y el niño en la que surgen nuevas comprensiones.

Individualmente la ZDP, es una noción muy útil para el educador, ya que facilita la construcción del andamiaje (Bruner) la planificación y diseño de currículums escolares y de los programas de intervención psicopedagógica tendientes a fomentar la evolución dinámica del sujeto.

Al introducir el concepto de ZDP, Vigotsky afirmaba que *pares más capacitados* -lo mismo que los adultos- pueden apoyar el desarrollo del niño. Por otro lado, Jonathan Tridge se centra en estudiar los efectos de la colaboración entre los pares.

Se sugiere que los niños llegan a aprender los significados, las conductas y las técnicas de los adultos en los procesos de colaboración y que la teoría de Vigotsky puede armonizar mejor con la concepción de *una zona que se extiende no sólo precediendo al niño, sino a cuantos lo rodean*.

Vigotsky sostenía que todo niño, en cualquier dominio, tiene un *nivel de desarrollo real* que es posible evaluar examinando su individualidad y un potencial inmediato de desarrollo dentro de ese dominio, *nivel de desarrollo potencial*.

Sugería asimismo una concepción aparentemente teleológica del proceso de desarrollo, proceso a través del cual se socializa al niño de acuerdo a la cultura dominante. Observaba en su examen de la educación de los niños discapacitados que los cambios en el contexto, podían tener posibles consecuencias en su desarrollo. Principalmente, en cuanto a que, evitando la etiquetación y segregación se evitarían estancamientos o retrocesos y a que cambiando patrones de aprendizaje, probablemente se lograrían cambios en los patrones de desarrollo.

Opinaba que estos niños debían ser educados con los demás niños y se evitaría así *la creación de una casta especial de personas*. Opinaba también, que esto sucedía cuando se etiqueta a los niños y se les trata de una manera diferente debido a esta etiqueta. "Vigotsky considera al contexto sociocultural como aquello que llega a ser accesible para el individuo a través de la interacción social con otros miembros de la sociedad, que conocen mejor las destrezas e instrumentos intelectuales. La interacción del niño con miembros más competentes de su grupo social es una característica esencial del desarrollo cognitivo"³.

Vigotsky asimismo, daba a entender que la colaboración con un niño más capacitado puede conducir al desarrollo del menos capacitado.

Actualmente se ha demostrado que la interacción con un par más capacitado es sumamente eficaz para inducir el desarrollo cognitivo, que la construcción de estructuras creativas es dialéctica y que el manejo de la afectividad en contextos y en interacción posibilitan el crecimiento emocional. Se ha puesto de manifiesto que la interacción social entre pares que sustentan perspectivas diferentes acerca de un problema es un medio sumamente eficaz para el desarrollo.

Revisando ahora, marcos diferentes y actuales de concepciones de inteligencia, que apoyen nuestro trabajo, nos referiremos brevemente a Howard Gardner (principalmente con la idea de enlazar las posibilidades de ser talentosos con las 7 inteligencias) y a Robert Stenberg (principalmente, en cuanto a la utilización de los tests de inteligencia)

Según Howard Gardner, la mayoría de las persona mantienen dos suposiciones acerca de la inteligencia, en primer lugar suponen que se trata de una única capacidad general y que es posible medirla mediante instrumentos standar. El autor nos pide olvidarnos del concepto de inteligencia como propiedad particular de la mente humana y/o de los instrumentos denominados pruebas de inteligencia que supuestamente, la miden de manera definitiva.

Al mismo tiempo, nos dice que intentemos abarcar el ámbito de la cognición humana permaneciendo abiertos a la posibilidad de muchas más aptitudes de las consideradas actualmente y que reconozcamos el hecho de que éstas no se prestan a la medición por instrumentos psicométricos actuales; como segunda suposición.

Presenta entonces ocho criterios distintos para definir una inteligencia, desde la posibilidad de aislar una facultad como resultado de una lesión cerebral hasta mostrar capacidad de codificación de un sistema simbólico.

Gardner, nos introduce entonces en la idea de la siete inteligencias:

Lingüística,

Lógico-matemáticas, (las cuales gozan de muchos privilegios en las escuelas de hoy en día),

Musical,

Espacial,

Cinestésico-corporal,

Dos formas de inteligencia personal, una que se dirige hacia los demás y otra que apunta hacia la misma persona.

Las presenta y describe en sus respectivos modos de operación. Expone por supuesto, cómo se desarrollan las inteligencias o cómo pueden llegar a desarrollarse dentro de una cultura, y de cómo se pueden desplazar en diversos ambientes educativos.

En su opinión, la mente tiene la capacidad de tratar distintos tipos de contenido, mostrando distintas inteligencias. Menciona dos tendencias nuevas, después de la publicación de su libro "Estructuras de la mente" en 1983; la contextualización y la distribución.

La contextualización en base a la crítica a las teorías psicológicas que pasan por alto las diferencias cruciales existentes entre los contextos en que viven y se desarrollan los seres humanos.

En lugar de suponer que tenemos una *inteligencia* independiente de la cultura en la que nos toca vivir, hoy se considera la inteligencia como resultado de la interacción de ciertas inclinaciones y potencialidades, y de las oportunidades y limitaciones de un ambiente social determinado.

La distribución en base a la crítica a la visión tradicional *centrada en el*

individuo, es contraria a su idea de inteligencia como algo tan inherente de los artefactos y a los individuos que la rodean, como al cambio que la contiene. Refiere el autor que su inteligencia no termina en su piel, abarca sus herramientas, su memoria documental, su red de conocidos.

Más aún, Gardner y sus colegas han intentado tomar en cuenta las inferencias en las personas, de inteligencias dentro de un ámbito educativo.

Cuando describe *una escuela centrada en el individuo*, aborda los modos en que se puede evaluar el perfil de la inteligencia de cada niño, los modos en la que cada niño se puede amoldar al programa educativo y los modos en los que los sujetos que tienen perfiles especiales de inteligencia se puedan enfrentar apropiadamente a las oportunidades educativas dentro y fuera de la escuela.

Menciona la necesidades de desarrollar medios de evaluación que *hagan justicia a la inteligencia* y eviten mediar la *inteligencia pura*.

Se concluye que las inteligencias se expresan siempre en el contexto de tareas, disciplinas y ámbitos específicos, por supuesto refiere que haremos bien en evaluar las inteligencias, ya sea al observar a las personas que ya conocen ciertas actividades o cuentan con ciertas capacidades; o al introducir a ciertos individuos en tales ámbitos y observar como superan su condición de principiantes con o sin ayuda de instrumentos específicos.

El cambio en la filosofía de la medición refleja la distinción entre:

- Inteligencias: individuales, tendencias intelectuales que forman parte de nuestras vidas.

- Ámbitos: una enorme cantidad de ámbitos en diferentes culturas, disciplinas, ocupaciones, empresas y el nivel de destreza alcanzado por ellos.

- Campo: una vez alcanzada cierta destreza, el campo como constructo sociológico; adquiere gran importancia ya que contiene a la gente, las

coeficiente de inteligencia." No considero que los abusos en las pruebas de inteligencia puedan aplicarse, en sentido alguno, a la teoría de las inteligencias múltiples." Me opongo a los esfuerzos por caracterizar a los individuos o a los grupos como si presentaran uno u otro perfil de inteligencia"⁴.

Lejos de considerar que las inteligencias sean algo fijo, señala que pueden modificarse considerablemente gracias a los cambios de los recursos disponibles y de los juicios que emitimos de las capacidades.

Por otra parte, según Stenberg, la formación de grupos en base a la capacidad estimada por la práctica de utilizar test de inteligencia en las escuelas, corresponden a clasificaciones diferenciadas de estudiantes dentro de un campo definido de programas de estudio.

Algunos investigadores de la formación de grupos y subgrupos en base a la capacidad, tuvieron la oportunidad de estudiar situaciones en las que en la instrucción se trabajaba de forma apropiadamente diferenciada. Encontrando que esta división servía sólo para clasificar y etiquetar.

Considera también, que los test de inteligencia son para la selección y fueron ofrecidos al público como un procedimiento con justificación científica (Simon, 1974). Las escuelas de tipo integrado intentan desaparecer todo vestigio de selección.

Actualmente, de ser empleados los test de capacidad mental, son utilizados de formas del todo diferentes. Las principales razones que se esbozan para abandonar por completo la utilización de estos tests; a parte de por supuesto, la principal tarea de evitar la segregación y etiquetación de los sujetos son:

Los maestros pueden ser influenciados indebidamente por los resultados.

La mayoría de los test no son lo suficientemente exactos en vista de la velocidad y condiciones de la administración.

Los test ofrecen muy poca información sobre diversas materias escolares.

Los test de inteligencia de tipo convencional tienden a evaluar dos tipos de habilidades verbales y de razonamiento, preferentemente.

Los test representan un *sesgo* para niños con diversos tipos de antecedentes como desfavorecidos.

Se ha abusado flagantemente de los tests de inteligencia.

Actualmente existe una tendencia general a brindar asistencias *o ayudas* a los niños de forma indiscriminada; "la asistencia indiscriminada" (Beristáin).

Para el autor, los tests referidos más a criterios que a normas, implicarían que la puntuación señalaría concretamente los tipos y niveles de tareas intelectuales cuyo dominio ya ha alcanzado (o no) el alumno.

Por esto, se requerirían técnicas especiales de elaboración, se tendría que recurrir a los atributos psicológicos de los materiales y de los estímulos así como de los componentes del proceso intelectual que son necesarios para responder a ellos de forma adecuada.

Según Stenberg si se trazara el curso del desarrollo intelectual de los alumnos, los maestros podrían utilizar esta nueva concepción del test, no sólo para calificar el proceso del niño, sino también como guía para los procedimientos de enseñanza-aprendizaje elaborados a fin de estimular dicho progreso.

Por otra parte, el análisis factorial abrió camino a la idea de que en el campo del intelecto, las personas podrían tener una amplia variedad de habilidades, de capacidades y de puntos fuertes y puntos débiles. De esta forma, la noción de que las personas pueden presentar amplias diferencias en sus aptitudes en diferentes programas educativos y en diferentes profesiones, brinda oportunidades de equidad para los niños con niveles relativamente bajos de inteligencia general,

ya que evaluados, atendidos y conceptualizados de forma diferente, no se verán condenados a fracasar en todas aquellas actividades que tuvieran una naturaleza intelectual. De igual manera, se contempla la posibilidad de encontrara talentos ocultos, potenciales de aprendizaje y de liderazgo y de creatividad en estos niños.

Dicho análisis factorial ha contribuido también a la distinción actual establecida entre competencia y ejecución, que surge de la concepción de estructuras cognitivas y que debe contemplar también la razón contextual.

La idea de sujetos en homeostásis natural en sus capacidades no es nueva. Hollingworth desde 1925 escribe un agudo libro sobre los talentos y los defectos específicos, en donde presenta las conclusiones de un extenso estudio sobre las potencialidades y las debilidades específicas.

Probablemente sea momento de retomarla y aprovechar sus estudios, para la sensibilización de la sociedad en general, ante el momento actual de la integración educativa.

Mención aparte merece Reuven Feuerstein, quien es el director de Hadassah-Wizo-Canadá Research Institute. Es un gran innovador en el campo de la educación especial, ha dedicado buena parte de su vida a la evaluación y mejora de la inteligencia de los sujetos deprivados socioculturales y con bajos rendimientos.

Feuerstein se plantea la necesidad de diseñar un modelo de evaluación que refleje realmente el nivel de funcionamiento cognitivo de tales sujetos. Para él, los tests psicométricos se han preocupado excesivamente por la cuantificación del producto, restándole importancia al proceso que el sujeto sigue en la resolución de problemas.

El resultado de esta evaluación psicométrica ha implicado la clasificación, etiquetamiento y, en definitiva, marginación de éstos sujetos (Feuerstein y otros, 1975; Haywood y otros, 1975).

Dentro de la propuesta Feuersteniana el término *potenciales de aprendizaje* se refiere a la capacidad que poseen muchos individuos para pensar y desarrollar una conducta más inteligente que la observada a través de sus manifestaciones; y el fenómeno de la modificabilidad humana, se consigue a través de una situación de aprendizaje estructurado. El concepto de *experiencia de aprendizaje mediado* es una modalidad considerada factor crucial para el desarrollo de las funciones cognitivas más elevadas del individuo y para dicha modificabilidad estructural.

La E.A.M. representa la interacción marcada por una serie de necesidades culturales, entre el niño y su medio ambiente. El mediador enriquece la interacción entre el individuo y su medio ambiente, proporcionándole al niño una serie de estimulaciones y experiencias que no pertenecen a su mundo inmediato y que pretenden desencadenar el aprendizaje.

Feuerstein propone en cuanto a la evaluación:

- Cambios en la estructura de los instrumentos que componen el test
- Cambio en la situación de examen
- Cambio de producto a proceso
- Cambio en la interpretación de los resultados.

Intentando concluir, consideramos necesario y pertinente incluir, mayor información específica sobre los aspectos centrales del marco de acción pedagógica de este gran investigador y una pequeño apartado de definición de términos; intentando también así clarificar algunos datos, que pudieran entenderse como inconsistencias del presente trabajo.

De igual manera, en este intento por concluir diríamos que los modelos

propuestos y/o las líneas de acción e investigaciones de estos grandes genios, constituyen un buen punto de partida, para intentar más adelante, ejercicios de conceptualización de términos y de constructos personales, en una reconstrucción teórica explicativa, que apoye a la integración del niño con necesidades educativas especiales a las escuelas regulares.

Concluiríamos también, que faltan por revisar más teóricos neo-piagetanos, neo-piagetanos, neo-feuerstenianos; a Catell y a Flavell, con su inteligencia fluida e inteligencia cristalizada, y más.

c.- MODELO DE ACCION PEDAGOGICA DE FEUERSTEIN

Es un modelo de acción que parte de Piaget e introduce el factor sociocultural de Vigotsky. La cognición es la variable explicativa de los procesos de aprendizaje. Los individuos pueden acelerar el cambio hacia la zona próxima de sus posibilidades.

1. Potencial de aprendizaje: Capacidad del individuo para pensar y desarrollar una conducta más inteligente que la observada a través de sus manifestaciones.

2. Modificabilidad estructural cognitiva: Propensión o tendencia al cambio. Se consigue a través de una situación de aprendizaje estructurado, que produce un fuerte impacto en la conducta de los sujetos.

3. Experiencia de aprendizaje mediado: Es la manera en la que se transforma el estímulo por el medio a través de un agente humano, quien selecciona los estímulos, los reorganiza, los reordena, los agrupa y estructura en función de metas específicas. Es enseñar el significado de la actividad más allá de las necesidades inmediatas.

Cambio en la estructura de los instrumentos que componen en test: Se trata de determinar la capacidad del sujeto de dominar y generalizar ciertos principios que subyacen en los problemas. Precisar el entrenamiento que necesita el sujeto para su propia modificabilidad estructural cognitiva.

Cambio en la situación de examen: Implica una serie de interacciones entre examinador-examinado donde suceden procesos de mediación, intervención, refuerzo y retroalimentación.

Cambio en el producto del proceso: A través del cual el alumno va

razonando su respuesta lo que permite evaluar la verdadera capacidad de funcionamiento cognitivo del sujeto.

Cambio en la interpretación de los resultados: Una reconsideración de la interpretación de los datos, consiste en valorar el proceso y resultado de la destreza y prontitud con el que el sujeto procesa, analiza y generaliza la información. Cambio en el concepto de inteligencia: Proceso dinámico de autorregulación.

Sistema de creencias. El ser humano es modificable. El individuo con el que trabajó o educó es modificable. Yo soy capaz de modificar lo que educo. Yo soy capaz de modificarme. La sociedad y la opinión pública son capaces de modificarse.

En cuanto a la Zona de Desarrollo Próxima Percibida (Beristáin): se trata de la distancia que existe entre las expectativas que especialistas, padres y maestros; se hacen sobre las posibilidades de los sujetos y entre lo que el sujeto sí es capaz de hacer (Palacios, 1987).

HIPOTESIS: Cuanto más ancha sea esa Zona de Desarrollo Próxima Percibida, es decir, cuanto más optimistas sean las expectativas que los padres formulan con respecto a las capacidades de realización por parte del niño; tanto más probable será que den lugar a interacciones que iniciadas y controladas por los adultos, con el niño como co-participante, realmente andamiarán las adquisiciones posteriores por parte del niño.

Evaluar, atender, desarrollar potenciales de aprendizaje: Potenciales creativos, cognitivos y afectivos. Asistencia y conducción como principio pedagógico: la enseñanza ocurre cuando se ofrece asistencia en los puntos de la zona de desarrollo próximo en los cuales la ejecución requiere de dicha asistencia.

d.- DEFINICION DE TERMINOS

Se pretende identificar, diagnosticar y atender a sobresalientes en riesgo:

1. Sobresalientes en desventaja:

Quienes son sujetos que tienen habilidades, destrezas, que son cualitativamente diferentes en muchos aspectos y/o enmascaran su aptitud potencial.

2. Sobresalientes de bajo rendimiento:

Son aquellos que no han alcanzado su potencial y/o nunca lo alcanzarán; si desde el punto de vista de la escuela o del adulto, ellos mismos deciden fracasar. Son aquellos sobresalientes que aún rinden por debajo de sus posibilidades, debido al contexto escolar

3. Sobresalientes con problemas de aprendizaje:

Aquellos sujetos que tienen impedimentos medianos, moderados. Quienes tienen leves alteraciones o problemas de aprendizaje: perceptuales, desordenes de comunicación y/o de conducta, etc.; y/o quienes también tienen rasgos sobresalientes, en alguna u otra área de su inteligencia.

Quienes son identificados en tres criterios: los identificados primero por su desempeño o don, los identificados primero por su alteración o problema de aprendizaje, los niños que no son identificados ni por su don, ni por su alteración, y que presentan esta paradoja de excepcionalidades, en y desde sus grupos regulares.

4. Sobresalientes con impedimentos:

Quienes son aquellos sujetos que a causa de algún impedimento orgánico, lo compensan desarrollando una gran destreza o habilidad en otra área y/o que independientemente de su impedimento, poseen alguna capacidad sobresaliente.

Se pretende identificarlos, evaluarlos y diagnosticarlos en cualquier institución escolar, en cualquier nivel educativo a donde asisten sujetos de cualquiera de estos cuatro grupos y/o donde quiera que existan sujetos con potenciales.

Para los grupos de sobresalientes en riesgo, los problemas base, de muchas instituciones escolares; contribuyen a su vulnerabilidad, ya que existe una línea divisoria muy fina entre las conductas que determinan lo sobresaliente y aquellas que determinan la alteración.

Dependiendo dicha identificación, la mayor parte de las veces, de los constructos hipotéticos, descriptivos y prescriptivos de los maestros; especialistas y padres. Estos sujetos sobresalientes en riesgo, aparecen significativamente discrepantes en los test convencionales. Requieren para su evaluación y atención de procedimientos diversos y diferentes de búsqueda y colección múltiple de información.

Requieren de una situación única de aprendizaje debido a que presentan en un mismo individuo, una relación estrecha entre formas diversas de aprendizaje y desarrollo.

Estas combinaciones han existido en niños y adultos desde hace mucho tiempo, y sólo recientemente se les ha brindado atención, gracias a los trabajos de investigaciones de Guilford, Gardner y Stenberg; a las aportaciones de Bruner y Rogoff y los descubrimientos de los teóricos actuales del fenómeno sobresaliente.

Se intenta fusionar modelos de enriquecimiento cognitivos, creativos y afectivos; los cuales tengan como meta descubrir potenciales para alcanzar desempeños y ejecuciones a nivel con capacidades desarrolladas y capacidades sobresalientes, se intenta así mismo; seguir la génesis de la capacidad de desempeño a través de la Zona de Desarrollo Próximo y más allá.

Conceptualizando el fenómeno sobresaliente, desde la definición del Dr. Treffinger, como: *Potenciales a desarrollarse creativamente, por un período sostenido de tiempo, en áreas de interés personal, para la solución de una problemática real*⁵.

Se propone realizar una evaluación dinámica o interactiva, la cual intenta configurar un modelo en la línea de la interacción, de asistencia al aprendizaje y al mismo tiempo respetar constructos hipotéticos mediacionales de corte cognitivo (Prieto Sánchez, 1992).

La evaluación interdinámica o activa es una propuesta Feuersteniana. Feuerstein rechaza la clasificación de los sujetos con bajos rendimientos en cocientes intelectuales. Su enfoque considera a la inteligencia como un proceso dinámico de autorregulación capaz de dar respuesta a los estímulos ambientales. Así pues, el sujeto en desventaja, de bajo rendimiento, con alteraciones o con impedimentos; necesita dar un cambio a su patrón de desarrollo; lo cual se consigue a través de una interacción activa entre el individuo y las fuentes internas y externas de estimulación y enriquecimiento. Este criterio es válido tanto para la situación de diagnóstico como para la situación de tratamiento y atención.

A este respecto, el modelo innovador de evaluación dinámica, ha introducido una serie de cambios que lo diferencian de la evaluación tradicional y estática: Cambios en la estructura de los instrumentos, Cambios en la situación de examen, Cambios del producto de proceso, Cambios en la interpretación de los resultados.

La evaluación de potenciales de aprendizaje es el análisis de la capacidad de beneficio del aprendizaje, es evaluar la educabilidad. No es el indicio de lo que el sujeto ha aprendido, sino que explica cómo ha sucedido el aprendizaje y en qué medida se puede aumentar la capacidad del mismo.

En la forma de evaluación tradicional actual, se establece un repertorio de existencias y no la reserva considerable de habilidades, No se proporciona información sobre lo que un sujeto puede o no hacer, sólo si se puede hacer más o menos que los demás. No se evidencia la capacidad de modificabilidad de conductas, de estructuras cognitivas y por que no, de estructuras creativas y afectivas.

En la propuesta evaluamos desde la Zona de Desarrollo Próximo (Vigotsky), dejando que el niño realizara las actividades como el pudiera y comparando después como lo hace con una mediación en términos de asistencia, guía; como una experiencia de aprendizaje mediado, como un acto de cooperación guiada. La modalidad de la experiencia de aprendizaje mediado, es considerada como la intervención el entrenamiento que el niño necesita para su propia modificabilidad cognitiva y en donde se permite que el sujeto se autoperciba como participante activo.

La evaluación interactiva se realiza en dos momentos: test, retest, para preescolares. En tres momentos para sujetos de mayor edad: test, intervención y postest. Durante el retest, se obtienen las mediadas de las capacidades ya adquiridas, el desarrollo mental retrospectivo. Durante la intervención, el índice de habilidad actual. Durante el postest, se obtiene una medida compleja, la suma del nivel de competencia inicial, más los efectos del entrenamiento específico, más la práctica general.

Para preescolares, el puntaje de postest se obtiene durante la experiencia de aprendizaje mediado, sin utilizar el momento intermedio de la intervención. La diferencia de puntajes entre el test y el postest, nos brinda la medida de la Zona de Desarrollo Próximo, del potencial de aprendizaje. La identificación de estos

potenciales de aprendizaje se logra al identificar las variables de auto control, de la metacognición, al registrar las asistencias durante cualquier situación específica de mediación y al registrar la velocidad y calidad de las transferencias, según las características de la experiencia de aprendizaje mediado.

Esta forma de evaluar identifica el desarrollo del niño, no el desarrollo pasado.

Se proponen asimismo cuatro tipos de actividades que se pilotearon sólo en C.A.P.E.P. con modelos de enriquecimiento de corte mediacional, desarrollando potenciales cognitivos, creativos y afectivos.

Dichos modelos fomentan la metacognición, el pensamiento sobre el pensamiento, el desarrollo de insights, de la motivación intrínseca y de puentes y transferencias a la vida práctica y cotidiana; a través de experiencias de aprendizaje mediado. Se centran en el desarrollo de potenciales de aprendizaje, con varias acepciones:

En la capacidad que poseen muchos individuos para pensar y desarrollar una conducta más inteligente, que la observada a través de sus manifestaciones, así como el fenómeno de la modificabilidad humana, que se consigue a través de una situación de aprendizaje estructurada.

Los modelos están dirigidos a producir cambios de naturaleza estructural, que alteren el curso del desarrollo cognitivo, no sólo la rehabilitación de definiciones específicas.

e.- CONCEPTUALIZACION DE LA CREATIVIDAD

Retomando el término creatividad- creador a través de los tiempos, recordemos que en un principio, el creador era Dios. Y solo Dios como ser supremo era capaz de crear, (ex nihilo) a partir de la nada. El concepto no era aplicable al ser humano, ni a sus creaciones; cuando sus obras alcanzaban la categoría de extraordinarias, estaba entonces, inspirado y tocado por Dios, se trataba por supuesto de inspiración divina.

Una nueva interpretación la relaciona necesariamente con arquetipos de la belleza, con el arte tan perfecto como la naturaleza y principalmente con la poesía.

Durante el renacimiento, el intento en general fue el de manifestarse ante todo y por encima de todo, en la interpretación del arte, con el sentido inherente a este de la independencia. En la pintura, la escultura, las obras literarias y la música, se manifestaba la independencia del ser; en caso de catalogarse como piezas creativas llevaban implícito el término novedad.

No es sino hasta el siglo XVII en que la palabra creatividad (creare y no fabricare), es empleada unida al arte en general, y en donde a esta palabra se le relaciona también con la imaginación y la libertad (Tatariewicz, 1996).

En el siglo IX se reconoce plenamente la creatividad en el arte, de esta manera el término creador se convierte en sinónimo de artista y poeta; se acepta así el trabajo de este como muy diverso, pudiendosele tratar y reconocer de diferentes modos, gracias a la riqueza de la variedad de sus producciones y a la captación de la novedad, la imaginación y la libertad en estas.

Durante este siglo el concepto de creatividad, vence con gran esfuerzo, algunas resistencias,-se está creando la teoría de la creatividad- y se le ubica desde 4 perspectivas principales: en cuanto a la persona, el producto, el proceso y muy

recientemente al contexto. Se realizan así mismo, ejercicios de aceptación final del concepto, con algunas tendencias en relación al pensamiento creativo (divergente, lateral) y al proceso creativo (cognición, concepción, combustión, consumación, comunicación).

Durante los años 50 el estudio de la creatividad humana se sistematiza, se observa, se intenta su evaluación y eventualmente su estimulación; (Sefchovich 1995) se trata de la fase esquemática con Guilford, Osborne y su solución creativa de problemas y Torrance y su conceptualización del desarrollo creativo; se inicia pues, el intento de darle peso y medida al potencial humano.

En los 60's se encuentra la fase sistemática de la creatividad, con énfasis puesto en la interdisciplinariedad del desarrollo creativo, con un enfoque principalmente filosófico-humanista. Con Rogers, Maslow y De Bono (ubicado en lo empresarial), entre otros se logra el perfil de la personalidad creativa: centrada en cambios en la manera de ser, alta tolerancia a la ambigüedad y capacidad de enfrentar el riesgo. Es entonces cuando se da el proceso de democratización del desarrollo creativo, con una visión holista-constructivista.

La creatividad se involucra en una revolución silenciosa y se habla más específicamente de motivación y de hemisferios cerebrales.

Al llegar a la época de los 70's se inicia el momento de la transformación creativa, se le relaciona con los cambios en los paradigmas, con los modelos de comportamiento. Se genera la exploración del concepto, en cuanto a su generalización a la vida diaria y en lo cotidiano, así como en las ciencias y la tecnología.

Durante los años 80's se consideran creativas, las ideas y los actos éticos; principalmente se intenta maximizar las creatividades, sin disminuir la de nadie más.

Se le relaciona con la autopoiesis de Maturana y Varela y se inicia la revisión y jerarquización de los valores y las estructuras sociales, con el final del siglo. La creatividad comienza entonces a ser visualizada como el origen del universo y también el único fin, un fin en sí mismo.

Finalmente, en los 90's, al generalizarse el término, se implica su comprensión de manera más amplia. Según Juan David García; inteligencia multiplicada por ética, es igual a creatividad.

Esto nos obliga a concebirla en su parte científica y mística al regresar a nuestros orígenes, raíces de la existencia misma.

Desde la propuesta consideramos que la creatividad no es un concepto con el que se pueda operar con precisión y que un excesivo culto y veneración hacia ésta, nos conduce al abuso del uso del término. Las supuestas técnicas y herramientas de creatividad son exitosas sólo y sólo sí, se logran en su ejercicio, interacciones de calidad, eficientes y eficaces (en muchos casos se convierten realmente en ejercicios de anti creatividad o pseudo creatividad). No podemos seguir relacionando la creatividad solo con las artes y las manualidades.

A título personal podría decir como los pancreacionistas, que la creatividad es la energía mental que empieza en nosotros y termina en los otros. Que el hombre es creativo cuando no se limita sólo a la imitación, repetición, a la afirmación sin reflexión. CUANDO DA ALGO DE SI MISMO. Que existe una gran cantidad de creatividad, de energía en todo lo que el hombre hace en el mundo, en lo que piensa de él y como lo ve.

Creo que el hombre, cualquier sujeto, sobresaliente en desventaja, de bajo rendimiento, con problemas de aprendizaje o desempeños retardadas, discapacitado, etc.; esta "condenado" a la creatividad. Solo es cuestión de

permitirle que aflore, que se desarrolle el potencial creativo, de evaluarlo real, justa y equitativamente, sin metáforas y equivalencias volátiles y metafísicas; de estimularlo, de crear en realidad atmósferas creativas para cualquier sujeto de la educación. De hacerla accesible a todos nosotros.

Las necesidades y aptitudes creativas, son lo suficientemente universales como para que los procedimientos creativos de aprender, puedan ser útiles a todos los niños sin distinción. Según Torrance, algunos niños que no son capaces de aprender por otros caminos, aprenderían si se les animara a aprender por los métodos de la educación creativa.

Por otro lado, Gardner menciona que una de las ideas más prometedoras en educación, se basa en los conceptos de que las limitaciones que gobiernan la cognición humana, son potencialmente constructivas y que respecto a estas limitaciones, se debe asumir una definición unitaria de la creatividad.

Actualmente, se trabaja principalmente bajo el concepto de creatividad social y la interacción social de esta. (Amabilis 1994)

Para P.E.A.P.A., la creatividad es accesible a todos los sujetos, si se considera la creación como un proceso de organización de la conciencia afectiva y mental. El reto es impedir y/o borrar las barreras o bloques que frenan la creatividad; definir potenciales creativos a desarrollarse. Identificar, evaluar, atender, desarrollar tendencias, fuerzas y estilos creativos en cualquier sujeto. Se trata de asistir la creatividad, inferir en ella sin determinarla y conceptualizarla como un hábito mental cotidiano, en cualquier contexto cultural. Estableciendo como constructo personal, la asistencia jerarquizada en gradientes de mediación como el potencial y la conducción caracterizada como una experiencia de aprendizaje mediado, como la propensión.

Desde la zona de desarrollo próximo, la enseñanza ocurre cuando se ofrece

asistencia en los puntos en los cuales la ejecución requiere de dicha asistencia y conducción; se considera al desempeño asistido como el ajuste continuo del nivel y de la cantidad y calidad de ayuda en respuesta al nivel de ejecución del niño y de la necesidad percibida; estas acciones son las que se consideran como la base, como el andamiaje. La cooperativación se da realmente solo cuando el niño es cooperativo y corresponsable de su propio aprendizaje. Responsable también de ponerse en disposición de aprender y de realizar las transferencias de su propio aprendizaje, ya que con este concepto de creatividad los individuos activos buscan, por sí mismos y en interacción, su propia comprensión y construcción del mundo. Los individuos son individual y socialmente activos, creativos; se ejecuta en la práctica, el modelo del aprendiz y el papel de los iguales y la asistencia de los más capaces se hace realidad.

Don Saturnino de la Torre menciona tajante, que si no se evalúa la creatividad se limita al terreno de las intenciones, de esta forma se intenta pesar y medir la creatividad, con una simple y al mismo tiempo gran diferencia; "en cuanto a lo que el sujeto (cualquiera) hace en creatividad y a lo que el sujeto es capaz de hacer en creatividad". Se realiza su evaluación en cuanto al criterio y no a la norma. Por lo tanto, la evaluación interdinámica o activa de la creatividad, (principal aporte de la propuesta) se basa en la capacidad que poseen muchos individuos de crear y desarrollar conductas más creativas, que las observadas a través de sus manifestaciones. Podríamos hablar de que trabajamos sobre los desempeños creativos retardados e intentamos al registrar asistencia y conducción, encontrar información sobre la velocidad y grado de la transferencia del aprendizaje y del tipo de aprendiz, dado el alcance de las interacciones.

f.- CONCEPTUALIZACION DE LO AFECTIVO

La afectividad se considera como el conjunto de fenómenos psíquicos directamente relacionados con la vida emocional y sentimental con sus bases en experiencias, vivencias de placer y displacer, de agrado y desagrado.

Algunas veces se relaciona contraponiendo la cognición y la volición con la conducta (manifestación externa de éstas).

La experiencia afectiva nos permita establecer relaciones con el medio y es absolutamente necesaria en el desarrollo de la personalidad del ser humano, cuando esta experiencia aparece distorsionada se manifiesta irremediabilmente en todas las áreas de la vida diaria del sujeto.

En psicología, el concepto afectividad es paralelo al de sentimiento, considerado como "las tendencias e inclinaciones personales y sociales". Estos sentimientos tienen sus extremos en manifestaciones egoístas y altruistas.

Entonces lo afectivo es sentimiento y éste se realiza en nuestras tendencias e inclinaciones personales y sociales.

Relacionando estas tendencias e inclinaciones personales y sociales con su manifestación en la actuación diaria y cotidiana, afirmariamos que deben ser autónomas para ser realmente manifestaciones de vida.

La autonomía se define como la cualidad de nuestros actos o procesos regidos por sus propias leyes y no dependientes solo de cuestiones externas.

Como autonomía personal se considera la capacidad de actuar uno mismo, sin dependencia de otros, ni de apoyos, ni restricciones del medio. Siempre es relativa. El proceso de socialización se centra en tanto en la autonomía, como en el auto control. Esta autonomía se manifiesta en todas nuestras "actividades de la vida diaria".

Por lo tanto, según el diccionario, la educación, la instrucción, la rehabilitación, constituyen procesos de creación de autonomía. Esto es, competencia para desenvolverse en la vida con una amplia gama de niveles. Luego entonces, la meta de toda educación es el logro de una creciente autonomía del individuo, en su medio.

Recordemos que Piaget, en su criterio moral del niño (1932), señala estos dos tipos de moral: la moral de la autonomía y la de la heteronomía; y en dos terrenos: el moral y el intelectual.

Basada en sus trabajos e investigaciones, Constance Kamii define la autonomía como la capacidad de pensar críticamente por sí mismo, tomando en cuenta muchos puntos de vista en el terreno moral e intelectual. Autonomía significa ser gobernado por uno mismo y es lo opuesto a la heteronomía, que significa que alguien más, cualquier otro, te gobierne.

Puntualizando, lo afectivo es experiencia paralela al sentimiento, que resulta en tendencias e inclinaciones bajo dos rubros, personales y sociales, manifestados en la autonomía o heteronomía y relacionados con la moral.

Ser autónomo es pensar y actuar por sí mismo. Pensar críticamente (tal vez creativamente). Esta autonomía sólo aparece en la reciprocidad (Piaget, 1932). Cuando es respeto mutuo es lo bastante fuerte como para hacer que el individuo sienta desde dentro el deseo de tratar a los demás como le gustaría que lo trataran a él.

La moralidad de autonomía está basada en la posibilidad de coordinar nuestros puntos de vista. Esta posibilidad no es posible si no contamos con un grado "suficiente" de autoestima. Autoestima y autonomía moral e intelectual son la línea que muestra el desarrollo real del individuo, realizada tal vez en inteligencia emocional (Goleman, 1996).

Si es así, la autoestima, Rogeriana es una actitud o consideración positiva o negativa hacia sí mismo; formada principalmente por la interiorización de las opiniones de las personas a nuestro alrededor y utilizadas como criterios de nuestra propia conducta.

Una buena valoración de los demás eleva el nivel de autoestima.

Actualmente existen escalas de autoestima libres de cultura que suponen la medición de la autopercepción del individuo, como primer paso y base de la posibilidad de autonomía y de pensar críticamente, como potencial afectivo; y modelos de pensamiento crítico que clarifican el concepto global de pensar críticamente y apoyan la comprensión de los componentes de las estrategias de las enseñanzas que acompañan a los valores; ya que los procesos de considerar los puntos de vista opuestos, hacen que los pensadores críticos reconozcan los componentes lógicos de estos puntos de vista y de sus propias creencias. Es más, personalmente considero que los pensadores críticos reconocen que su comportamiento afecta a los otros, y por esto, precisamente por esto, consideran su propio comportamiento desde la perspectiva de los otros; siendo ellos mismos; y que aprender valores morales (autoestima, autonomía, pensamiento crítico) o sea el potencial afectivo, debe construirse a partir de las relaciones humanas. En interacciones dialécticas, dialógicas, con estilos de enseñanza mediacionales para lograr una adecuada inteligencia emocional, considerada hoy día, como algo mucho mas importante que el cociente intelectual.

CONCLUSIONES

ALCANCES Y LIMITACIONES

CONCLUSIONES

Cuando se intentan cambios de la importancia y dificultad de la integración del niño con necesidades de educación especial a las escuelas regulares, la intención de fondo debe ser la revisión de los sistemas de creencias acerca de la sociedad y la interrogante sobre los procesos de legitimación acerca de cualquier creencia vigente o no; de acuerdo a esto, se recurre entonces a determinados mecanismos de intervención, entre otros, los más importantes, la producción y exposición de datos.

La investigación educativa, actualmente se centra en la investigación cualitativa, investigación participativa e investigación acción. Se toman notas, se hacen registros, se hacen cuentas, se examinan documentos, se graban cintas, etcétera. Inmediatamente después, se aprovechan estas producciones, estas acciones y se intenta su organización, tabulación, transcripción, codificación y simbolización.

La interrogante resulta en cuanto a la utilización de una metodología investigativa para indagar sobre propuestas y programas, y aportes novedosos que requieren la construcción y creación de formas diversas de tener acceso al mundo de la vida y la educación en nuestro contexto histórico y social.

Al "hacer ciencia" se rebelan formas particulares de construir, descubrir y verificar cosas. Es entonces cuando la metodología configuracional, los metamétodos investigativos, representan para el incipiente investigador, un modo de estar en el mundo, en el curso del desempeño de nuestro trabajo y por supuesto, representan nuestros propios procedimientos de justificación. Como resultado de estas investigaciones aparecen también "datos" pero datos nuevos, no tan desconocidos, hasta entonces intuídos, pero no demostrados. Formalizar estos

datos, etiquetarlos, explicarlos, transcribirlos; nos permitirá convertirnos en seres parcialmente capaces de legitimar nuestras creencias y las de otros, en seres parcialmente capaces de comprender las particularidades de este, nuestro mundo que nos tocó vivir. Acordar sobre lo que constituyen los "datos legítimos" implica determinar la descripción de la realidad, considerando estos datos como inventarios del mundo real, de lo que realmente sucede y las condiciones "objetivas" que nos acompañan; así como el punto de vista subjetivo del actor, eje central para la investigación actual, desde el punto de vista sociológico de reconstrucción de la realidad enmarcado en la estructura teórica de la interacción simbólica.

Nuestro comportamiento, los actos y constructos de los docentes como personas, los fenómenos subjetivos y los "objetivos", lo que creemos que nuestros niños, nuestros aprendices son capaces de hacer; la forma en que les presentamos el conocimiento; nuestra forma de tratarlos, de evaluarlos, de diagnosticarlos, la forma en que describimos, predecimos y etiquetamos; constituyen una estrategia -punto de partida- particularmente decisiva en la presente investigación.

Al investigar y complementar después con la intervención, estos procedimientos tienen un gran potencial al cambiar "la cosa misma que se indaga".

De manera implícita parece darse la fusión de la cuestión -de que lo que la gente hace y piensa y de lo que deberían hacer y pensar- y de la cuestión (por demás interesante) de que al buscar la estructura de lo que hacemos, encontramos una nueva forma de estructura y una nueva forma de hacerlo, que generalmente es preferible a la primera.

Generar la energía cognitiva, emocional, creativa y física; necesaria para cambiar patrones de comportamiento, significa "hacer" nuevas convenciones metodológicas, con las cuales vivir razonablemente, prácticamente, en la totalidad de nuestras acciones como seres humanos. Mas aún como seres humanos dedicados a la educación.

ALCANCES Y LIMITACIONES

Analizar la cotidianeidad escolar que se genera en el interior del aula, como la categoría por la cual es posible captar el sentido y orientación que los sujetos escolares imprimen a sus acciones y discursos.

Reconocer desde la investigación, la concepción más interesante del trabajo actual -tanto por su modalidad como por su contenido- que es la de considerar al educador como mediador y al alumno como mediado y como aprendiz.

Tomando la mediación como una constante en la historia del pensamiento educativo, la cual recobra hoy una fuerza especial y sobre todo un contenido específico.

Retomar la práctica docente del maestro, traspolandola a uno de los campos (que consideramos) en los que ha de asentarse el educador actual, que es el de la psicología cognitiva; debido a la novedad de este campo a sus aportaciones a la enseñanza aprendizaje. Se retoma para los docentes el constructivismo, dejando de lado las pretensiones conductistas que suponían explicar mecánicamente los procesos de aprendizaje. Se manejan teóricos como Piaget, Vigotsky, Feuerstein, Stenberg, Gardner, Gallimore, Haywood, Schneider, Kelly, Rogoff, Juan Pacual Leone, etc.; quienes se adentran en los procesos de conocimiento, unas veces para explicarlos, otra para asistirlos de una manera sistemática.

Considerar a los sujetos como organismos activos y colocar su naturaleza activa-creadora como un punto de partida netamente educativo; centrándose en los procesos complementarios de asimilación y acomodación de nuevos conocimientos y experiencias a nuevos esquemas y de esquemas a nuevas estructuras, contando por supuesto, con la base de la actividad del sujeto sobre los estímulos.

Tomando dicha idea de la espontaneidad del aprendiz, pero necesitando la guía, asistencia del educador para que se realice; incluso modificando la base que aparece inmersa en el "sistema de necesidades del individuo" o motivación intrínseca.

Intentar que el educador conozca esa zona hasta la cual llegan sus conceptos espontáneos, para influir de modo más significativo en el desarrollo potencial -zona de mayor interés para la psicología y pedagogía actuales-, en donde se puede ejercer mayor influjo de la mediación; tanto en los procesos de aprendizaje como de estructuración de la persona en su dimensión de ser inteligente.

De ese intento por partir de la situación de los alumnos y por centrarse en el desarrollo de sus capacidades, el educador va a encontrar una función más específica para realizar su labor, en primer lugar, reestructurando los contenidos, y enseguida, intentando organizar los procesos mentales de los alumnos, dejando claro que sólo a partir de la relación existente entre ambas estructuras se puede llegar a una enseñanza y un aprendizaje significativos. Aprovechar siempre a los compañeros más capaces, desde el medio del aprendizaje en la interacción del proceso enseñanza-aprendizaje.

Si se reflexiona sobre el contenido cognitivo y de la personalidad de la mediación, abrimos las puertas al espacio interior de la educación; a la escuela como transmisora de valores.

Conocer la realidad es la principal adquisición para la persona, nos permite "la posesión interior" de lo que es digno de valoración para convertirlo en nuestra propia excelencia.

Reestructurar el diseño curricular, a partir también, de "hechos, conceptos, principios, procedimientos, valores, actitudes y normas"; entendiendo como

valores, aquellos contenidos educativos que residirían y regularían nuestro comportamiento considerando a la autonomía como meta y como proceso; es decir, formar una conciencia capaz de establecer en sí misma, es el indicativo más certero de la madurez (individual y social) de la persona; y a esa meta ha de dirigirse la educación de la infancia, hasta hacerla posible en la adolescencia, poniendo acento -como buen mediador-, en la interiorización de normas valoradas por el sujetos como aportes de su propio conocimiento, con la capacidad de tomar siempre en consideración la presencia y el respeto hacia los otros.

Formar la inteligencia divergente sensible a los problemas, las deficiencias, a los espacios vacíos...; hábil para buscar soluciones estratégicas, para formular hipótesis, para comunicar resultados, etc.. (Torrance); la intervención, el descubrimiento, la exploración (Yamamoto), cobrarían importancia frente al aprendizaje tradicional de la convergencia y búsqueda de lo ya establecido y repetido hasta el dominio.

Desarrollar teorías y programas para ampliar los sectores de la creatividad: el imaginativo, el intelectual, el afectivo, el de las realizaciones concretas y el vivencial o adaptativo; a las nuevas situaciones que exigen el movimiento y acción de las fuerzas, tendencias, estilos y potenciales creativos; como criterios del nuevo factor de inteligencia y personalidad llamado creatividad (Guilford), se impactaría de esta manera sobre el concepto tradicional de inteligencia. Evitando así, etiquetas, categorizaciones, estigmas en todos los sujetos; y ubicando la educabilidad de los potenciales cognitivos, creativos y afectivos como recurso de todo el sistema educativo nacional; retomando al docente como el mediador entre el niño y su capacidad de extraer significados, tanto de los contenidos curriculares como de la experiencia de vivir.

Intentando así, mejorar la calidad de la educación, dándole eficiencia y eficacia con una didáctica centrada en los potenciales creativos, cognitivos y afectivos en donde el arte de enseñar se convierta en el arte de interactuar; e intentar asimismo, darle equidad al proceso enseñanza-aprendizaje.

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

- * Andreami, Donella y Orio, Estefanía. "Las raíces psicológicas del talento", Kapelusz, Argentina, 1978.
- * Barocio Quijano, Roberto. "La formación docente para la innovación educativa. El caso del currículum con orientación cognoscitiva", Trillas, México, 1996.
- * Bianchi Ariel, Edgardo. "Del aprendizaje a la creatividad", Ediciones Braga, Buenos Aires, 1990.
- * Bloom, Benjamín. "Developing talent in young people", Baltimore Books, New York, 1985.
- * Bourdieu, Pierre y Lóic J.D. Wacquant, "Respuestas. Por una antropología reflexiva", Grijalbo, México, 1995.
- * Coll, César y Pozo J. "Los contenidos de la reforma", Santillana, España, 1992.
- * Coll, César. "Psicología y currículum", Paidós, Barcelona, 1992.
- * De la Torre, Saturnino. "Para investigar la creatividad", Thesaurus y bibliografía española, Barcelona, 1996.
- * Ducoing, P. y Landesmann M. (comp.). "Las nuevas formas de investigar en educación", Embajada de Francia en México y Universidad Autónoma de Hidalgo, México, 1993.
- * Fernández Pérez, M. "Evaluación y cambio educativo", Morata, España, 1993.
- * Ferreiro Gravie, Ramón. "Educación para el talento", Educación especial A.C., Guadalajara, México.
- * Feuerstein, Reuven. "Instrumental enrichment. An interaction program for cognitive modifiability", University Park Press, Baltimore, 1982.

- * _____ . "LPAD. Learning propensity assessment device", New experimental versión ed., the international center for the enhancement of learning potential, Jerusalem, -1996.
- * Gallimore, J. Thorf. "Self regulation and interactive teaching. The impact of teaching conditions on teacher's cognitive activity", Elementary school journal, 1986.
- * Gardner, Howard. "Estructuras de la mente", Fondo de Cultura Económica, México, 1993.
- * González Valdez, América. "Prycrea. Desarrollo multilateral de potencial creador", Academia, La Habana, 1994.
- * Kaplan V., Cornia. "Buenos y malos alumnos", Aique didáctica, Argentina, 1993.
- * Latapí Sarre, Pablo. "La investigación educativa en México", Fondo de Cultura Económica, México, 1996.
- * Morín, María de los Angeles y Buisan, Carmen. "Tendencias actuales en el DX pedagógico", Laestres, España, 1994.
- * Mistry y Rogoff. "A cultural perspective of the development of talent. The gifted and talented: developmental perspectives", American psychological association press, 19985.
- * Moll, Luis (comp.). "Vigotsky y la educación", Aique, Argentina, 1993.
- * Mugry, Poise. "La construcción social de la investigación", Trillas, México, 1983.
- * Newman, D. Griffin y Cole, M. "La zona de construcción del conocimiento", Morata, España, 1991.
- * Rentería, Roberto. "Los niños sobresalientes en la escuela pública, hacia una estrategia de investigación y servicio", Educación Especial, Nuevo León, México, 1992.

- * Rogoff, Barbara. "Aprendices del pensamiento", Paidós, España, 1993.
- * Schneider, C. y Thomas C. "La batería de evaluación de potenciales de aprendizaje en preescolares", (sin referencia), traducción Beristáin.
- * Schlichter, Carol y Ross Polver. "Talents unlimited model", Creative learning press, USA, 1993.
- * SEP, Dirección General de Educación Especial, "Desarrollo Afectivo del niño", México, 1985.
- * Tharp, Roland y Gallimore, Donald. "Rusing minds to life", Cambridge university press, New York.
- * Treffinger, Donald, J. "Alentando el aprendizaje creativo para los sobresalientes y talentosos. Libro de trabajo de Métodos y Técnicas", Traducc. Adriana Beristáin, Ventura, Calif., 1980.
- * Vergnaud, Gerard. "Actividad y conocimiento operatorio. La actividad estructurante como fuente de conocimiento", (sin referencia).
- * Wallace, Bell. "La educación de los niños más capaces", Visor, Madrid, 1988.

ANEXOS

NOTAS AL PIE

- 1 Bourdieu, Pierre y L  ic J.D. Wacquant, "Respuestas. Por una antropología reflexiva", Grijalbo, México, 1995, p. 83.
- 2 S.E.P., Dirección General de Educación Especial, "Desarrollo afectivo del niño", México, 1985, p. 44.
- 3 Rogoff, Barbara, "Aprendices del pensamiento", Paidós, España, 1993, p. 63.
- 4 Gardner, Howard, "Estructuras de la mente", Fondo de Cultura Económica, México, 1993, p. 21.
- 5 Treffinger, Donald, J. "Alentando el aprendizaje creativo para los sobresalientes y talentosos. Libro de trabajo de métodos y técnicas", Traducc. Adriana Beristáin, Ventura, Calif., 1980, p. 58.



המרכז הבינלאומי לקידום כושר הלמידה
THE INTERNATIONAL CENTER FOR THE
ENHANCEMENT OF LEARNING POTENTIAL

Prof. Reuven Feuerstein, Founder and Director

Founding Members :

Chairman:
Elizabeth and
Sidney Corob
Yael Rachel and
Reuven Ze'ev

The Rashi Foundation

The Georges and Jenny
Bloch Foundation

The Hadassah-WIZO
Organization of Canada
Judy Mandelman,
President
Naomi Frankenberg,
Past-President
Esther Matlow,
Past-President

Neri Bloomfield and
Evelyn Schachter
The Benenev Foundation

The Otto Blau Institute for
Curative Movement and
Physical Development

Co-Chairman:
Joyce and Myer
Deitcher

Jeroid C. Hoffberger
The Hoffberger Foundation

The Shulamit Iosupovici
Foundation

The Pierfranco and
Luisa Mariani
Foundation

Haim Baharier

Freda and Dr. William
Besner-Cohen

Esther and Bernard z'l
Besner

Phyllis and Moses
Deitcher

Roseliese and Josef
Juggenheim

Sylvia Hassenfeld
Masbro Foundation

Teddy Kollek
Former Mayor of
Jerusalem

Mildred Lande

Lancy and Michael
Leich

The Rochlin Foundation

Prof. Reuven Feuerstein

Prof. David Krasilowsky

Prof. Yaacov Rand

Simon Tuchman

Yossi Arnon

Ch. Taffe

17 June 1996

Profra. Adriana Beristain Mowbray
Calle Donceles No. 2353
Jardinez del Country C.P. 44210
Guadalajara, Jalisco
Mexico

Dear Prof. Beristain,

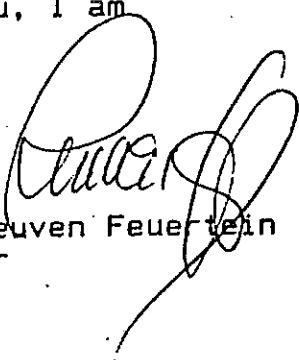
I have read with great interest the first description of your work and I am considering this research which you are involved in and the efforts you make to create a center over a longer period of time. This is a very important contribution to the understanding, to the evaluation and to the people who have written knowledge which we have on the effects of Instrumental Enrichment and the Learning Potential on the children in the regular schools and the way it affects their learning potential, readiness and effects.

I am looking very much forward for this great eagerness to be carried out into the results which you are going to have again this year or the second year. And it will be certainly an opportunity to bring this knowledge which you produce to a large audience of people who have the interactional and esoric potential. During the next year of your training, when you will come to Israel and you could present your data to a larger audience of people interested. Also, we will do our best to publicize it.

I would very much like to have from you a good description of your program. I recommend your work to the School Directors and I will give you all the necessary support for it to be carried out.

Wishing you the best and looking forward to hearing from you, I am

Yours,


Prof. Reuven Feuerstein
Director
ysJJ

TRADUCCION A LA LETRA

17 de Junio de 1996

Estimada Profra. Beristáin:

He leído con gran interés la primera descripción de su trabajo y estoy considerando esta investigación, en la cual usted está involucrada y los resultados que se obtengan para crear un CENTRO en un período más largo de tiempo. Esta es una muy importante contribución al entendimiento, a la evaluación, y para la gente que ha escrito sobre el conocimiento que tenemos de los efectos del modelo de enriquecimiento instrumental y el potencial de aprendizaje de los niños en las escuelas regulares, y de la forma en la que afecta su potencial de aprendizaje, su rapidez y sus efectos.

Estaré muy al pendiente de este gran afán que va a llevarse a cabo y en los resultados que usted va a obtener este año o al segundo año.

Y será ciertamente una oportunidad de traer este conocimiento que usted a producido a una mayor audiencia de gente, quienes tengan el potencial interaccional y ESORIC. Durante el siguiente año de su entrenamiento, cuando usted venga a Israel y pueda presentar su información a una mayor audiencia de gente interesada. Asimismo, haremos lo posible para publicarlo.

Me gustaría mucho tener una buena descripción de su programa. Yo recomendaré su trabajo a los directivos de las escuelas y les daré el apoyo necesario para que se lleve a cabo.

Deseándole lo mejor y esperando escuchar de usted.

Atentamente

Dr. Reuven Feuerstein

Julio 10 de 1996

Estimada Profra. Beristáin Mowbray:

Muchas gracias por citarme en su trabajo. Me da gusto escuchar que planea continuar en la dirección que mencionó en nuestro encuentro en el Iteso y en su carta. Como usted sugiere, las aproximaciones que recién emergen y más novedosas en cuanto a las necesidades especiales de los niños se centran en identificar y construir en sus potenciales, más que en sus limitaciones. Parece ser que los programas que se construyen en las fuerzas de los niños, son una importante característica de una estrategia exitosa. En los Estados Unidos, en algunas ocasiones nos referimos a éstos como *evitando que la enseñanza caiga o evitando el atontamiento* de la enseñanza. Obviamente las aproximaciones, que sólo intentan corregir las deficiencias de los niños, pueden tener efectos negativos en la confianza del niño, motivación y progreso.

Lo que demuestran las investigaciones contemporáneas es que es vital localizar la zona de desarrollo próximo o los niveles de aprendizaje, y moderar desafíos de los niños, es en esta zona o nivel en el que los niños requieren la asistencia y si se proporciona, es en donde se puede alcanzar el mayor progreso. Aún cuando el niño sea sobresaliente o no, esto parece ser una buena estrategia. En conclusión, parece ser que es vital coordinar lo que sucede en programas de enriquecimiento con lo que está sucediendo en el salón regular de clases. Así como un programa especial enfocado en el desarrollo de la creatividad, va a tener mayor efecto si está coordinado con un desafiante y bien planeado currículum de salón de clases regular.

Mis mayores deseos para que continúe su éxito.

Sinceramente.

Ronald Gallimore.