

LA MEDIACIÓN EN LOS PROGRAMAS
DE «ENSEÑAR A PENSAR»
COMO ACTOS DIDÁCTICOS INTERACTIVOS

*The mediation as an interactive didactic act
in the «Teaching to Think» programs*

Juan Francisco MARTÍN IZARD.
Facultad de Educación. Universidad de Salamanca

BIBLID [0214-3402 (1997) 9; 123-137]

Ref. Bilb. MARTÍN IZARD, Juan Francisco. La Mediación en los programas de «Enseñar a pensar» como actos didácticos interactivos. *Aula*, 1997, 9, 123-137.

RESUMEN: En los últimos años se ha incrementado de forma notable la utilización en las aulas de los programas genéricamente denominados «Enseñar a Pensar». La aplicación de estos programas supone por parte del profesorado la adopción de determinadas metodologías específicas que van más allá de la utilización de algunos recursos instrumentales. Esta metodología viene descrita por Feuerstein (1980) como la «metodología de la mediación», de cuyos elementos fundamentales ofrece una descripción.

El propósito de este artículo es hacer un análisis de la metodología de la mediación como actos didácticos interactivos. Para ello utilizamos el planteamiento de Rodríguez Diéguez (1985), que analiza el nivel de concreción curricular del acto didáctico como un proceso generador de textos.

La consideración de los actos de mediación como actos didácticos nos permite presentar la intervención cognitiva como un proceso de enseñanza-aprendizaje y tratar estas intervenciones desde un punto de vista pedagógico.

Palabras clave: Enseñar, Pensar, Metodología, Mediación.

ABSTRACT: Over the last years the use of the generically named «teaching to think» programs in the classrooms has increased notably. For the application of these programs teachers need to adopt specific didactic methods and not only instrumental methods. Feuerstein (1980) describes these methods as «The method of mediation» of which he describes the most important characteristics.

The aim of this paper is to analyze the methodology of mediation as interactive didactic actions. For this proposal we use the Rodríguez Dieguez (1985)

theory which analyzes the «curricular» concretion level as a process which generates «text».

The consideration of mediation acts as a didactic acts enables us to present the cognitive intervention as a «teaching-learning» process and consider the intervention from a pedagogical point of view.

Key words: Teaching, Thought, Methodology, Mediation.

1. LA METODOLOGÍA DE LA MEDIACIÓN EN LOS PROGRAMAS DE «ENSEÑAR A PENSAR»

Desde la implantación de la Reforma Educativa, la utilización en las aulas de los programas genéricamente denominados «Enseñar a Pensar», se ha visto incrementada de forma notable, incluyéndolos como un aspecto más del currículum escolar. Así encontramos que programas como el Programa de Enriquecimiento Instrumental de Feuerstein, el Proyecto Inteligencia de Harvard o Filosofía para Niños de Lipman, por citar tres de los más conocidos, son frecuentemente utilizados en los centros escolares de forma sistemática y estructurada, en los que participan coordinadamente los profesores del equipo docente, y ocupan su lugar en el horario escolar.

La aplicación de estos programas supone por parte del profesorado la adopción de determinadas metodologías específicas que van más allá de la utilización de algunos recursos instrumentales. Estos programas exigen al profesor un específico «modus operandi» que abarca toda la actuación docente con los alumnos. Implica una peculiar manera de interacción y la adopción de un «rol» específico en el aula como mediador de los aprendizajes.

El mediador de los aprendizajes es la persona que facilita las experiencias de aprendizaje mediado, aspecto determinante para el desarrollo cognitivo de la persona (Feuerstein, 1980). La experiencia de aprendizaje mediado consiste en la transformación del estímulo producido por el medio a través de un agente, padres y profesores generalmente. Este mediador selecciona, organiza, reordena, agrupa y estructura los estímulos en función de una meta específica. Estas experiencias a través del mediador proporcionan al sujeto una serie de estrategias y procesos que le llevarán a la formación de comportamientos que a su vez son prerequisites del buen comportamiento cognitivo.

El profesor, como agente mediador en el proceso de aprendizaje del alumno, con un conocimiento previo de las capacidades de éste y de la tarea que se propone, le ayuda a construir por sí mismo su propio conocimiento, proporcionándole las herramientas que faciliten su interacción con el medio así como los procesos necesarios para dar solución a los problemas planteados, nunca mostrando directamente la solución a los mismos.

El mediador ha de enseñar al sujeto el significado de la actividad más allá de las necesidades inmediatas, de forma que posteriormente este sujeto pueda anticipar la respuesta ante situaciones parecidas. En todo este proceso de aprendizaje, el sujeto forma parte activa al ser el procesador de la información y estar abierto a la modificabilidad cognitiva.

Este proceso aparentemente difícil supone, como hemos dicho, que el profesorado adopte determinadas formas de actuación y abandone otras que tradicionalmente se vienen utilizando, tanto por él como por los alumnos, como por ejemplo la clásica función de «corrector» de las respuestas de los alumnos facilitando la respuesta correcta como el «poseedor de la verdad» dentro del aula, sin permitir que sean los propios alumnos los que puedan llegar a la solución, aprendiendo de sus propios errores y mejorando sus procesos.

La adopción de la metodología de la mediación supone sin duda un esfuerzo por parte del profesorado. Ahora bien, esta metodología no difiere sustancialmente de los actos didácticos que realizan cotidianamente los buenos profesionales de la educación.

A continuación veremos las características de la mediación y las de los actos didácticos como procesos generadores de textos y comprobaremos que la mediación es un acto didáctico particular al que cualquier buen docente tiene acceso.

2. CARACTERÍSTICAS DE LA METODOLOGÍA DE LA MEDIACIÓN

2.1. *Intencionalidad y reciprocidad*

Feuerstein define esta característica como la condición básica para llevar a cabo cualquier experiencia de aprendizaje (Feuerstein, 1980).

Como dice Prieto, «el mediador trata de compartir las intenciones con el sujeto en un proceso mutuo que implica el conocimiento del enriquecimiento y desarrollo por parte de los dos» (Prieto, 1989; pág. 36).

La labor del mediador no es sólo la de presentar al sujeto los estímulos necesarios. Además de seleccionar y organizar la información, el mediador ha de implicar al sujeto de forma que en él se produzcan cambios cuando procese y opere con dicha información. El individuo ha de percibir e interpretar los estímulos de forma significativa.

2.2. *Trascendencia*

La mediación tiene que lograr que los aprendizajes que se produzcan lleguen más allá de la mera solución a los problemas que se plantean. Los aprendizajes que se produzcan, no sólo han de servir para solucionar la situación presente, sino que han de permitir que el sujeto sepa resolver otras situaciones futuras, y que, a su vez, le sirvan para realizar nuevos aprendizajes. De esta forma el sujeto pensará en la tarea que está haciendo como algo importante para él, como algo que va más allá de la mera solución al problema particular, como algo sobre lo que merece la pena trabajar, descartando la información superflua y asimilando lo esencial.

La trascendencia de los conocimientos se concreta cuando se ponen en contacto las actividades y aprendizajes del pasado con el futuro, de tal forma que los conocimientos se generalicen a otras áreas, tanto académicas como de la vida en general.

2.3. *Significado*

Lo entendemos aquí en el mismo sentido en que Ausubel habla de aprendizaje con significado. Él lo entiende como una forma eficaz de procesar la información que se da cuando se provoca en el niño una serie de conexiones entre los nuevos conocimientos y los ya existentes para que entienda el proceso a través del cual se produce el conocimiento (Ausubel, 1968; pág.78).

Así mismo podríamos tomar las palabras de Bruner cuando dice que «el dominio cognitivo es recompensador especialmente cuando el aprendiz reconoce el poder acumulativo del conocimiento y cuando se percata de que aprender una cosa le permite pasar a algo que antes estaba fuera de su alcance y proseguir hasta obtener la perfección posible» (Bruner, 1972; pág. 40).

De esta forma, el aprendizaje se debe, por una parte, a la intencionalidad, y por otra, a la sustancialidad de la relación de tarea de aprendizaje con la estructura cognitiva. Por esto, el significado «consiste en presentar las situaciones de aprendizaje de forma interesante y relevante para el sujeto, de manera que éste de implique activa y emocionalmente en la tarea» (Prieto, 1989; pág. 37).

En resumen se trata de presentarle la tarea al niño haciendo despertar su interés por ella; discutir la importancia de esta y explicarle la finalidad que se pretende. Hay que implicar de forma activa al sujeto para que se sienta motivado y no pierda el tiempo en realizar múltiples ensayos intentando contentar al maestro.

2.4. *Competencia*

Entendemos este término no en el sentido de competitividad, que se rechaza por completo, sino en el de hacer que el sujeto se sienta competente para la realización de la tarea; o sea, que se sienta capacitado para resolverlo.

Se trata, por lo tanto, de fomentar en el individuo una positiva autopercepción y autoestima. Hay que potenciar el aprendizaje incluso cuando el sujeto se sienta incapaz de aprender. Esto implica para el mediador la necesidad de organizar los aprendizajes de forma que se adapten a cada sujeto en particular, con la intención de que, según el nivel de cada individuo, se puedan resolver las tareas con éxito.

2.5. *Regulación y control de la conducta*

Consiste en evitar la conducta impulsiva, o sea la emisión de la respuesta sin pensarla, desarrollando el pensamiento reflexivo o *insight*. Se pretende que

el sujeto realice su proceso de pensamiento a lo largo de las tres fases: Que obtenga la información de los conocimientos previamente adquiridos (*input*), que los utilice de forma coherente (*elaboración*), y que exprese su respuesta a través de un proceso de razonamiento (*output*).

El mediador ha de conseguir que el individuo se tome tiempo antes de emitir la respuesta para que pueda sopesarla y tenga en cuenta toda la información que posee. Se trata de que el sujeto llegue a conocer su propia forma de pensar y sus conocimientos y llegue a la trascendencia y al significado del aprendizaje. El mediador ha de enseñar al alumno qué hacer, cómo, cuándo y por qué hacerlo.

2.6. *Participación activa y conducta compartida*

Cuando se produce un aprendizaje mediado, el profesor comparte con sus alumnos sus experiencias de forma que se sitúa en el lugar de éstos. De esta forma se facilitan las discusiones reflexivas, ya que el alumno percibe al maestro como uno más con el que se puede discutir un problema. Evidentemente, el profesor ha de estar lo suficientemente preparado para saber encauzar la discusión en el sentido que interese de forma que los alumnos puedan ir captando cuál es el proceso de pensamiento adecuado para dar solución al problema.

En este sentido se evitará dar las soluciones de inmediato, fomentando en los alumnos un pensamiento autónomo y reflexivo que les lleve a razonar las respuestas. De esta forma el alumno actuará con independencia, sin tomar al pie de la letra y como verdad absoluta lo que el profesor diga.

Pero la conducta compartida no solo se refiere a la relación profesor-alumno, sino también a la colaboración que puede establecerse entre los alumnos. En este sentido el profesor ha de fomentar el trabajo cooperativo enseñando a sus alumnos que existen puntos de vista diferentes al suyo que hay que respetar y sobre los que se puede discutir con buenos razonamientos intentando dar solución a los problemas.

2.7. *Individualización y diferenciación psicológica*

Sabemos que cada individuo es único y diferente. Aquí se trata de aceptar este hecho teniendo en cuenta que cada uno puede pensar de forma distinta. Se trata de aplicar modelos de aprendizaje según las diferencias individuales y dependiendo de los diferentes estilos cognitivos.

A su vez, hay que fomentar en el alumno respuestas divergentes, potenciando el pensamiento independiente, de forma que se desarrolle un aprecio por los valores individuales y una diferenciación psicológica sin olvidar a los otros.

2.8. *Mediación de la búsqueda, planificación y logro de los objetivos de la conducta*

El mediador ha de conseguir que los sujetos orienten su atención hacia la consecución de metas a corto y largo plazo, superando las necesidades inmediatas del momento.

En este aspecto se van a ver implicados procesos superiores de pensamiento, así como mecanismos de autorregulación y autocorrección de la conducta.

El mediador ha de conseguir que los alumnos establezcan metas individuales que exijan ser perseverantes y diligentes para lograrlas. Se pedirá a los alumnos que establezcan un plan, y, por lo tanto, habrán de saber discriminar entre las metas reales y las irreales, a la vez que han de aprender a ser flexibles y a saber modificar los objetivos en función de las necesidades del momento.

2.9. *Mediación del cambio: búsqueda de la novedad y complejidad*

El mediador ha de fomentar en los alumnos la curiosidad intelectual, el pensamiento divergente. Tienen que aprender a buscar lo novedoso de las tareas. Igualmente aprenderán a ser autocríticos sometiendo sus ideas a la opinión de los compañeros, viendo cómo se puede solucionar un problema de formas distintas y cómo se puede aumentar la complejidad de éste.

También es labor del mediador el presentar las tareas de forma novedosa utilizando diferentes recursos, metodologías; distintas modalidades de lenguaje, etc.

2.10. *Mediación del conocimiento de la modificabilidad y del cambio*

El alumno ha de llegar a autoperibirse como sujeto activo a la hora de poder modificar su funcionamiento cognitivo. Ha de ser consciente de que es capaz de generar y procesar información y de que así mismo es capaz de cambiar su forma de pensar.

Para que el sujeto llegue a tener un conocimiento objetivo de sí mismo y de su potencial de cambio cognitivo, se ha de fomentar en él el pensamiento reflexivo y la interiorización de los sucesos. Se han de desarrollar en el alumno los mecanismos de autorregulación y control de la conducta.

3. LA MEDIACIÓN COMO PROCESO GENERADOR DE TEXTOS

Rodríguez Diéguez, en su libro *Currículum, acto didáctico y teoría del texto* (1985) analiza el currículum en sus diversas concepciones y según dife-

rentes niveles de concreción, llegando a la conclusión de que éste constituye un texto y que, como tal, puede ser estudiado y analizado. Por lo tanto, el nivel de concreción del acto didáctico es, desde esta perspectiva, un texto con todas sus características.

Nuestra intención es analizar el proceso de mediación, como elemento fundamental en la intervención educativa en los programas de «Enseñar a Pensar». Creemos que este proceso tiene las características de un acto didáctico. Esto nos permitirá analizar los procesos de mediación como procesos educativos.

La mediación es, como hemos visto, una forma de relación entre dos personas, mediador y sujeto, basada en un acto de comunicación más o menos complejo y en donde se utilizan diversas modalidades de lenguaje o diferentes códigos, y en donde hay un intercambio permanente entre un emisor y un receptor. En suma, es, en todos los sentidos, un acto de comunicación. El momento de la mediación podría ajustarse a la siguiente definición: «Puede definirse ampliamente como cualquier secuencia coherente de signos lingüísticos, producida de forma concreta por un hablante y dotada de una intencionalidad comunicativa específica y una determinada función cultural» (Bertinetto, 1979; en Rodríguez Diéguez, 1985; p. 22).

Esta es la definición que Bertinetto da de «texto». ¿Es, por lo tanto, el acto de la mediación un acto de producción de textos? En gran medida podemos ver que la definición se ajusta a lo que consideramos un acto de mediación. A partir de aquí intentaremos seguir el argumento de Rodríguez Diéguez (1985) para llegar a contemplar el acto de la mediación como un acto didáctico, no exento de peculiaridades, pero, al igual que cualquier otro acto didáctico, veremos que se trata de un acto de comunicación, un acto de producción de textos entre emisor y receptor con una intencionalidad educativa, en donde hay un educador (mediador) y un educando (sujeto).

Veamos en primer lugar por qué podemos considerar la mediación como un acto de producción de textos.

Comenzaremos diciendo que resulta bastante claro que en la interacción entre sujeto y mediador se producen una secuencia de signos lingüísticos, sea cual fuera la modalidad de lenguaje o código utilizado.

El proceso de mediación se realiza mediante una interacción comunicativa. La modificabilidad cognitiva tiene lugar utilizando el lenguaje como herramienta psicológica por la que vamos estructurando el pensamiento, como señalaba Vigotsky.

Según indica Rodríguez Diéguez (1985), las características que ha de tener un texto son: coherencia, clausura o cierre e intencionalidad. Veamos cómo el proceso de mediación cumple estos requisitos.

3.1. *Coherencia*

Bernárdez define la coherencia como «la propiedad de un texto por la cual puede ser comprendido por el oyente como una unidad, en la que las partes o

componentes se encuentran relacionados entre sí y con el contexto en el que se produce la comunicación» (Bernárdez, 1982, en Rodríguez Diéguez, 1985).

Esta definición se ajusta a lo que se pretende con el acto de mediación, si entendemos como oyente el sujeto sobre el que se pretende la modificación, el cual llega a comprender la globalidad del proceso y la situación de mediación como un todo con una intención de modificación cognitiva.

Es precisamente en nuestro caso, la mediación, donde la coherencia de la secuencia discursiva entre el educador y educando cobra especial importancia, ya que se convierte en uno de los objetivos a conseguir en el diálogo que se establece entre el mediador y el sujeto.

El intento deliberado por conseguir la coherencia se manifiesta fundamentalmente por la intención de modificación del proceso de pensamiento del sujeto, tanto por parte del mediador como de él mismo. Esta intencionalidad, siempre latente, es solamente percibida, en muchos casos, después de una secuencia de signos lingüísticos más o menos larga. Es precisamente cuando el sujeto llega a estructurar la información y percibirla como coherente, cuando se ha avanzado en el proceso de modificación.

Es por esto por lo que es tan importante determinar la coherencia tanto en las condiciones de producción del mensaje como en las condiciones de recepción, con un factor importante que entra en juego en nuestro caso, si cabe, más que en otras situaciones educativas: el emisor y el receptor están continuamente intercambiando sus papeles. Esta situación viene originada por el hecho de que en la mediación se produce una secuencia de diálogo que hace que, en algunos casos, la coherencia sea comprometida de conseguir, siendo, sin embargo, importante conseguirla para lograr los efectos deseados.

Intentaremos aclarar esta compleja afirmación poniéndonos por un momento en situación y pensando en cómo se producen las modificaciones cognitivas en los sujetos.

El mediador, con unos objetivos que ha de tener claros, suele aprovechar cualquier acción del sujeto para realizar una mediación que pueda llevarle a conseguir el objetivo que tiene en mente. Esta acción puede ser una pregunta, un comentario fortuito, o simplemente el momento en el que el sujeto emite una respuesta en el problema concreto, bien verbalmente, bien gráficamente, tanto si la respuesta es correcta como si no. En este momento, el mediador plantea al sujeto una duda, o le pide un razonamiento, o que explique cuál ha sido el proceso que ha seguido... O sea, utiliza cualquier estrategia que haga pensar al sujeto, que le provoque lo que podríamos llamar una «reacción cognitiva». A partir de entonces es el sujeto el que toma el papel de emisor mientras que el mediador adopta el de receptor. Ahora bien, la dificultad reside en que, siendo el sujeto el emisor principal en el diálogo, tiene que ser el mediador el que controle el discurso guiando y llevando, a veces soterrada y sutilmente, las respuestas del sujeto de forma que se acerque paulatinamente a la consecución del objetivo que se tiene planteado.

El mediador suele utilizar preguntas y argumentos escuetos y bien dirigidos de forma que, poco a poco, va llevando el discurso del sujeto a concebir

la situación de la forma deseada por el mediador. Aquí es donde se está provocando en el sujeto el pensamiento reflexivo, se intenta trabajar la metacognición y se pretende que el sujeto desarrolle procesos de *insight* que le lleven a percibir el «quid de la cuestión».

Es justamente en este momento en donde se manifiesta la coherencia del texto. Si fuéramos observadores externos en un acto de mediación sería solamente al final del diálogo cuando nos podríamos dar cuenta del sentido que han tenido las intervenciones del mediador y de cómo ha llevado los argumentos del sujeto al terreno deseado. En resumen, la coherencia se percibiría al final del acto de la mediación, en el cierre, a la vez que se reconocería la intencionalidad del mediador.

De esta forma se puede ver la dificultad de diferenciar entre la coherencia en las condiciones de recepción y la coherencia en las condiciones de producción. Así, mientras el sujeto es el emisor del mensaje y es el que tiene «en sus manos» el que el texto que está emitiendo sea coherente, es el mediador, mediante sus intervenciones, el que tiene que ir llevando el mensaje del sujeto a la coherencia deseada.

Vemos que el juego que se establece entre el sujeto y el mediador es complejo ya que se trata de controlar el mensaje del otro a través de los propios mensajes.

Este juego, aun dándose en cualquier conversación habitual, en la que como emisores esperamos una respuesta por parte del receptor, más o menos concreta, es en nuestro caso especialmente interesante por tratarse de un acto educativo peculiar con una intencionalidad educativa clara por parte del mediador, que a su vez pretende obtener toda la información posible acerca de los procesos seguidos por el sujeto.

En este sentido, Rodríguez Diéguez nos da la clave de comprensión de la coherencia en el acto de mediación:

«De modo global cabe indicar que el conocimiento de que una serie de actuaciones esté afectado por alguna forma de coherencia supone que en su realización hay una intención global, que va haciéndose patente en cada uno de los distintos momentos que forman esa actuación concreta.

La asociación de una intención global con una serie de actuaciones puntuales, de manera que dichas actuaciones puntuales sean interpretadas como una unidad, constituyen la base de la coherencia de tales actuaciones, de acuerdo con Charolles (1983, pp.71-79). Vale la pena insistir, con el mencionado autor, que conocer la coherencia de una serie de acciones no siempre implica conocer los distintos sentidos que dicho conjunto de acciones puede tener.

Por otra parte, es necesario constatar también el hecho de que la coherencia en la recepción de un determinado mensaje o texto no es otra cosa que un intento desde el receptor de recomponer la coherencia que se presupone en el emisor como hipótesis.» (Rodríguez Diéguez, 1985; pág. 26).

En la secuencia de interacciones que se produce en la mediación, es de gran importancia la información que se presupone en el sujeto y la capacidad por parte del mediador de establecer esta información para, a partir de ahí,

abordar la información nueva. Cobra, por lo tanto, especial interés la articulación sucesiva de tema-rema.

«El “tema” es justamente aquella información que se presupone en el receptor, como consecuencia de informaciones ya previamente presentadas, y sobre la que se asienta el progresivo avance discursivo. El tema constituye así la plataforma desde la que se aborda una información nueva. Esta información nueva, que se estructura referida al tema y con apoyo en él, es el «rema».

La oposición tema/rema subraya la necesidad de una secuencia informativa progresiva, necesaria para garantizar la correcta decodificación del texto por el receptor. Así, la progresión temática supone el enlace sucesivo tema/rema a partir de estructuras secuenciadas. El proceso de lo viejo a lo nuevo, de lo conocido a lo desconocido, al tiempo que constituye una plataforma común entre emisor y receptor, da forma coherente al discurso, estructurándolo de modo unitario» (Rodríguez Diéguez, 1985; pág. 27).

La secuencia de temas y remas se ajusta perfectamente al desarrollo del discurso-diálogo que se establece en el acto de la mediación. El hecho de presuponer la información del sujeto por parte del mediador es uno de los aspectos fundamentales sobre los que se fundamenta la posibilidad de poder llevar a buen término el diálogo que se establece entre ambos en el proceso de mediación. Las hipótesis que el evaluador se va haciendo acerca del funcionamiento del sujeto se tienen que ir contrastando paulatinamente de tal forma que esos presupuestos de los que se partía se corroboren a lo largo de la intervención y podamos paliar los problemas del sujeto al procesar la información.

En este peculiar acto generador de textos que es la mediación se establecen, más que en cualquier otro, mecanismos constantes de control sobre la información previa que posee el sujeto. De esta forma, como el papel de emisor y receptor se intercambian constantemente en el diálogo, se aporta permanentemente información sobre la que posee el otro. La retroalimentación en la comunicación debe ser permanente ya que será fundamental por parte del mediador conocer de qué dispone el sujeto para poder presentar la nueva información. Según los términos en los que estábamos hablando, el mediador ha de conocer el «tema» del que dispone el sujeto para poder establecer el «rema» adecuado a la situación y que nos acerque al objetivo planteado. Es, por lo tanto, fundamental en el proceso de mediación el establecimiento de mecanismos que nos permitan controlar la coherencia de la secuencia discursiva.

Otro de los mecanismos, muy relacionado con lo anteriormente dicho, que señala Rodríguez Diéguez y así mismo de especial importancia en el acto de la mediación, es el establecimiento de un sistema interpretativo denominado «matriz incluyente»:

«Esta matriz incluyente se especifica en una serie de características del tipo de las siguientes:

- El texto en cuestión supone o explicita un sistema referencial de valores y experiencias comunes con otros interlocutores.
- El texto implica un espacio común de percepción.

- El texto hace referencia al campo no verbal de actuación, a una serie de operaciones concomitantes con sus enunciados» (Rodríguez Diéguez, 1985; pág. 30).

Esta serie de características señaladas para el establecimiento de una «matriz incluyente» que permita dar coherencia al texto, tienen mucho que ver con algunas de las características señaladas por Feuerstein (1986) como peculiares de las experiencias de aprendizaje mediado y que hemos visto en el punto anterior.

De esta forma podemos ver el establecimiento de un sistema referencial de valores y experiencias comunes en la «intencionalidad y reciprocidad» o en la «búsqueda de logros y objetivos» por decir algunas características. El espacio común de percepción y el espacio no verbal de actuación parecen evidentes características de la mediación derivadas de una «intencionalidad y reciprocidad», o de una «trascendencia y significado», por poner algún ejemplo.

Parece bastante claro que la creación de un espacio común, de un sistema de interpretación y la referencia permanente a campos no estrictamente verbales, son inherentes a la mediación.

3.2. *Cierre o clausura*

La segunda característica señalada para los textos, el cierre, es precisamente una de las peculiaridades fundamentales del acto de la mediación. Si un acto de mediación carece de cierre no puede decirse con seguridad que se haya llegado a una correcta modificación cognitiva, ya que no se podrá saber con exactitud si el sujeto ha llegado a un pensamiento reflexivo correcto y a un proceso de «insight». Es justamente en el momento de dar cierre al acto de mediación cuando el sujeto manifiesta haber llegado a conseguir el objetivo deseado por el mediador. Es decir, cuando en el proceso de diálogo que se establece entre mediador y sujeto, éste llega, mediante un pensamiento reflexivo, mediante procesos metacognitivos e «insight», a una modificación de su proceso de pensamiento o, en general, a un aprendizaje, entonces es cuando manifiesta haber comprendido la situación y el mediador da cierre a ese concreto acto de mediación.

Parece bastante clara la relación entre la coherencia y el cierre del acto de mediación. Justamente podremos identificar la coherencia del texto en el momento de darle cierre en el sentido de que podremos considerar el mensaje como «completo» o «íntegro».

Hemos de señalar que precisamente una de las peculiaridades de las intervenciones para la modificación cognitiva de un sujeto, es que el mediador produce tantos cierres como considere necesario a lo largo de la sesión.

Efectivamente, a lo largo de las sesiones de entrenamiento cognitivo, se puede dar más de un cierre, ya que se producen diversos actos de mediación. Esto es así porque el mediador ha de aprovechar todos los momentos apro-

piados en los que el sujeto está en disposición de poder llegar a modificar sus procesos de pensamiento. Evidentemente, estos momentos pueden ser varios a lo largo de la sesión. En cualquier caso, el mediador ha de cerrar correctamente este acto de mediación concreto haciendo que el sujeto se percate, se haga consciente, llegue al «insight», y finalmente, controle su proceso de pensamiento. Si no se llega a cerrar este acto concreto de mediación, no podemos asegurar que haya sido eficaz.

3.3. *Intencionalidad*

De las tres condiciones que debe tener un texto, es ésta la que con más claridad se percibe en los actos de mediación. Ya hemos visto que Feuerstein (1979) señala precisamente como una de las características fundamentales de la mediación la intencionalidad, que ha de darse en el acto de mediación, no sólo por parte del mediador, sino también por parte del aprendiz.

Nos resulta evidente que el acto de la mediación es ante todo intencional. Con esta acción se pretenden conseguir unos objetivos concretos acerca de la modificación cognitiva del sujeto con el que se esté interviniendo. La mediación no se produce en situaciones esporádicas debidas al azar, sino que es un acto planificado, premeditado y, ante todo, intencionado. No creemos que exista ninguna duda acerca de la intencionalidad de los actos de mediación ni que sea necesario alargar el comentario en este sentido.

4. LA MEDIACIÓN COMO ACTO DIDÁCTICO

Una vez que podemos considerar el acto de la mediación como un acto de comunicación generador de textos, podemos concluir que se trata, sin duda, de un acto didáctico en el sentido que apunta Rodríguez Diéguez (1985). Este autor, en la búsqueda de una concreción del significado que pueda tener la expresión «acto didáctico», llega a las consideraciones expresadas por Titone en los siguientes términos: «El acto didáctico es el fecundo confluir de dos procesos: el enseñar y el aprender, el primero como estimulante del segundo» (Titone, 1972; en Rodríguez Diéguez, 1985, pág. 60). Es la «acción intencional de la persona del maestro en el momento en que se establece una relación bipolar activa, que se actualiza en un proceso dialéctico personal que comienza en el estímulo magistral transeúnte (enseñanza) para terminar en la respuesta inmanente asimiladora de una verdad por parte del alumno» (Titone, 1968; en Rodríguez Diéguez, 1985; pág. 61).

Así pues, resulta bastante clara la condición de acto didáctico que tienen los actos de mediación. Con otras palabras, los actos de mediación son actos de comunicación peculiares que se concretan en actos educativos, en actos de enseñanza-aprendizaje que llamamos actos didácticos. Según sigue apuntando Rodríguez Diéguez:

«Todo proceso que suponga un transporte de información, y cuyo destinatario sea, en último término, el ser humano, lo entenderemos genéricamente como comunicación. Y aquellos procesos de transmisión de información que implique el acercamiento entre la configuración actual de un sujeto y la prevista como futura, que logre una modificación de dicho sujeto tal que la distancia entre su modo de «actuar» en situación previa al hecho de recibir el estímulo que determina tal modificación, y su modo de operar después de recibir el estímulo —estímulo que supone comunicación— se vea reducida, será comunicación educativa o simplemente educación... La educación no es sólo enseñanza, si bien todo acto de enseñanza —todo acto didáctico— ha de ser obligadamente educativo... La educación en situación institucional, casi cabría decir que la educación en el contexto del aula, sería la enseñanza.

De este modo, todo proceso comunicativo con finalidad perfectiva y realizado en situación controlada e institucional será enseñanza, será acto didáctico» (Rodríguez Diéguez, 1985, pág. 68).

Podríamos pensar en un acto de mediación como acto didáctico siguiendo literalmente la cita anterior. Es más, el acto de mediación se concreta en uno de los modelos de acto didáctico propuestos por este autor. Particularmente en el acto didáctico retroactivo, aunque no descartamos que en ocasiones se produzcan situaciones más propias de acto didáctico interactivo o incluso informativo. Sus características se concretan en «una clara direccionalidad del profesor hacia los objetivos que se pretenden» (Rodríguez Diéguez, 1985, pág.77), refiriéndose al diálogo entre profesor y alumno, cuando el primero, ante una intervención del segundo, hace una consideración, una reiteración, una insistencia o proporciona una «pista» con la intención de conseguir esa modificación deseada.

Podemos concluir, según lo dicho, que el acto de la mediación es, por lo tanto, un acto didáctico. No nos cabe la menor duda de que como acto didáctico es sumamente complejo dada la intencionalidad modificadora del mediador y dada la interacción permanente y constante retro-alimentación. Pero, a pesar de esta complejidad, podemos considerar este acto como un acto educativo, y, como tal, podremos estudiarlo y analizarlo.

BIBLIOGRAFÍA

- AUSSUBEL, D.; NOVAK, J. y HANESIAN, H., *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Trillas, México, 1980.
- BEKER, J.; FEUERSTEIN, R., «Conceptual foundations of the modifying environment in group care and treatment settings for children and youth», *Journal of child and youth care*, 4, 23-33, 1990.
- BEKER, J.; FEUERSTEIN, R., «The modifying environment and other environmental perspectives in group care: A conceptual contrast and integration», *Residential Treatment for children and youth*, 8, 21-37, 1991.
- BRUNER, J. S., *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza, 1984.
- BRUNER, J. S., *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata, 1988.
- BRUNER, J., *El proceso mental de aprendizaje*. Narcea, Madrid, 1978.

- CALERO GARCÍA, M. D., «Valoración del Programa de Enriquecimiento Instrumental en una muestra de adolescentes andaluces», *Siglo Cero*, nº 106, 50-56, 1986.
- CAMPLONCH, J. M. y otros, *Aplicación de un programa de enriquecimiento instrumental para alumnos de E.G.B.*, ICE, Universidad de Cádiz, 1985.
- DURKIN, R. P.; BEKER, J.; FEUERSTEIN, R., «Can environments modify and enhance the development of personality and behavior? Toward an understanding of influence of the modifying environment in group care settings.» *Residential Treatment for Children and Youth*. vol 12, nº 4. 1-14, 1995.
- FERNÁNDEZ-BALLESTEROS, R., «Potencial de Aprendizaje: una presentación» *Estudios de Psicología*, 38, 62-68, 1989.
- FERNÁNDEZ-BALLESTEROS, R., *Evaluación del Potencial de Aprendizaje*. Mepsa, Madrid, 1992.
- FEUERSTEIN, R., *Integration and innovation: The active modification Approach to Learning Disabilities*, Motreal, 1978.
- FEUERSTEIN, R., *The dynamic assesment of retarded performer: The Learning Potential Assesmente Decive, teory, instrumentes and techniques*. University Park Press. Baltimore, 1979.
- FEUERSTEIN, R., «Experiencia de Aprendizaje Mediado» *Siglo Cero*, 106, 28-32, 1986.
- FEUERSTEIN, R., «La Teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva». *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, 4, 7-14, 1988.
- FEUERSTEIN, R., «La Experiencia de Aprendizaje Mediado y el Funcionamiento Cognitivo». *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, 4, 15-20, 1988.
- FEUERSTEIN, R., «El Programa de Enriquecimiento Instrumental y la Evaluación del Potencial de Aprendizaje». *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, 4, 21-26, 1988.
- FEUERSTEIN, R., *Programa de Enriquecimiento Instrumental*. Bruño. Madrid, 1992.
- FEUERSTEIN, R.; KLEIN, S.; TANNENBAUM, A. J., *Mediated Learning Experience: Theoretical, psychosocial and learning implications*. Freund Publishing House. London, 1991.
- FEUERSTEIN, R. and KOZULIN, A., «The Bell Curve»: Getting the facts straight». *Educational Leadership*, vol 52 nº 7, 71-74, 1995.
- FEUERSTEIN, R., RAND, Y. HOFFMAN, M. B. and MILLER, R., *Instrumental Enrichment*. University Park Press. Baltimore, 1980.
- FEUERSTEIN, R., RAND, Y. HOFFMAN, M. B. and MILLER, R., *The Dinamic Asessment of Retarded Performers*. University Park Press. Baltimore, 1980.
- FRISBY, C. and BRADEN, J., «Feuerstein's Dynamic Assessment Approach: A semantic, logical, and empirical critique.» *Journal of Special Education*, 26. 281-301, 1992.
- KAR, B.; DASH, U.; DAS, J. CARLSON, J., «Two experiments on the dynamic assessment of planning» *Learning and Individual Differences*, 5. 13-29, 1993.
- KOZULIN, A.; PRESSEIN, B., «Mediated Learning Experience and psychological tools: Vygotsky's and Feuerstein's perspectives in a study of student learning.» *Educational Psychologist*. vol 30, 65-75, 1995.
- MARTÍN IZARD, J. F., «Aplicación del Programa de Enriquecimiento Instrumental a un grupo de sujetos pre-operacionales «. *Revista de Educación Especial*, nº 19, 21-37, 1995.
- MARTÍNEZ BELTRÁN, J. M. y otros, *Metodología de la mediación en el PEI*. Bruño, Madrid, 1990.
- MARTÍNEZ CUENCA, B. y otros, «Un estudio empírico de la mejora de habilidades cognitivas en una muestra de adolescentes con bajos rendimientos». *Revista de innovación e Investigación Educativa*, 4, 101-114, 1988.
- MOLINA GARCÍA, S. y ARRAIZ PÉREZ, A., *Procesos y estrategias cognitivas en niños deficientes mentales*. Pirámide, Madrid, 1993.

- MOLINA GARCÍA, S. y ARRAIZ PÉREZ, A., «Cognitive processes in the child with Down syndrome». *Developmental Disabilities Bulletin*, 21. 21-35, 1993.
- PRESSEISEN, B. and KOZULIN, A., *Mediated Learning: The contributions of Vygotsky and Feuerstein Theory and Practice*. Office of Educational Research and Improvement. Washington, 1992.
- PRIETO SÁNCHEZ, M. D., «Evaluación de las capacidades cognitivas y metacognitivas del potencial de aprendizaje». *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, 4, 27-58, 1988.
- PRIETO SÁNCHEZ, M. D y TORRES PERSEGUEZ, M., «Estudio experimental sobre el desarrollo de habilidades cognitivas en una muestra de sujetos de educación especial». *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, 4, 59-100, 1988.
- PRIETO SÁNCHEZ, M. D., *Modificabilidad Estructural Cognitiva y P.E.I.* Bruño. Madrid, 1989.
- PRIETO SÁNCHEZ, M. D., *Habilidades cognitivas y currículum escolar*. Amarú. Salamanca, 1992.
- PRIETO SÁNCHEZ, M. D. y PÉREZ SÁNCHEZ, L., *Programas para la mejora de la inteligencia. Teoría, aplicación y evaluación.. Síntesis*. Madrid, 1993.
- PRIETO SÁNCHEZ, M. D. y STERNBERG, R. J., «Dos caras de una misma moneda: La Inteligencia». *Boletín de Psicología*, 28, pp. 29-58, 1990.
- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L., *Currículum, acto Didáctico y Teoría del Texto*. Anaya. Madrid, 1985.
- SIMMONS, S., «Instructional components of mediation in dynamic assessment: Performance and behaviour effects». *International Journal of Dynamic Assessment and Instruction*, 2, 7-20, 1992.
- STANLEY, N. and others, «Identification of Gifted with the Dynamic Assessment Procedure.» *Gifted Education International vol 10 n°2*. 85-87, 1995.
- SWANSON, H. L., «Using the cognitive processing test to assess ability: development of a Dynamic Assessment measure» *School Psychology Review*, vol 24 n° 4, 672-693, 1995.
- TZURIEL, D., «The Dynamic Assessment Approach: A reply to Frisby and Braden». *Journal of Special Education*, 26. 302-324, 1992.