



Generar Interacciones para el Desarrollo Cognitivo y la Educación Inclusiva: Mediación de la Trascendencia

¿Cómo entendemos la Experiencia de Aprendizaje Mediado?

Desde la perspectiva de los enfoques socio-cognitivos, el desarrollo cognitivo es concebido como un proceso culturalmente organizado, en el cual las funciones psicológicas superiores surgen a partir de la internalización de prácticas sociales específicas y, por lo tanto, de la interacción con los otros. Feuerstein (2006) pone el énfasis no en cualquier tipo de interacción, sino en aquella en que un ser humano (el mediador) actúa como un filtro que selecciona, relaciona, focaliza y organiza los estímulos, creando condiciones de modificabilidad y autoplaticidad en otro ser humano (el mediado). Las interacciones así definidas se denominan Experiencias de Aprendizaje Mediado (EAM) y se caracterizan por tres cualidades básicas, denominadas Criterios Universales de Mediación. Estos son: Mediación de la Intencionalidad y Reciprocidad, Mediación de la Trascendencia y Mediación del Significado.

¿En qué consiste la Mediación de la Trascendencia?

Esta cualidad se define por el hecho de que la interacción entre el mediador y el mediado va mucho más allá de las necesidades que hicieron surgir esa interacción. La trascendencia es de naturaleza totalmente socio cultural y es la que va provocando la posibilidad de que surjan otros sistemas de necesidades que van más allá de lo específico que generó la intervención. Dadas estas características es que Feuerstein (2006) la define como la interacción más propiamente humana, puesto que trasciende al sistema de necesidades del aquí y del ahora y conlleva elementos de transmisión cultural de generación en generación. Esto puede verse reflejado en una interacción cotidiana frecuente, como lo es una hora de almuerzo en el hogar. Frente al surgimiento del hambre, niños y niñas van a almorzar, cubriéndose entonces una necesidad alimenticia, la cual emerge también en otros animales. Sin embargo, para esa hora de almuerzo se dispone la mesa de una determinada manera, se eligen determinados utensilios, se decide un determinado orden temporal y espacial en torno a los alimentos y otras acciones que rodean esta actividad, tales como



lavarse las manos u otras. Esta actividad va acompañada de una serie de acciones que no tienen que ver con la necesidad primaria de alimentarse. Surgen a partir de esta interacción, otros sistemas de necesidades que van más allá de lo que generó la intervención.

La mediación de la trascendencia amplía la experiencia de aprendizaje a otras necesidades, rescatando principios que pueden ser utilizados en otras situaciones. Ayuda a los estudiantes a no quedarse sólo en el aquí y en el ahora, fomenta el pensamiento abstracto, el establecimiento de relaciones y ayuda en la transferencia de lo aprendido en una situación particular a nuevas experiencias. Se relacionan eventos del pasado con el futuro, estimulando a niños y niñas a usar la conducta comparativa y generando el hábito para establecer relaciones, reconociendo en lo nuevo elementos ya vistos en experiencias pasadas. La mediación de la trascendencia ayuda a promover la movilización desde lo perceptual a lo conceptual.

En términos de desarrollo del pensamiento, la mediación de la trascendencia:

- Fomenta funciones cognitivas tales como la conservación de las constantes, reconociendo objetos o hechos en otras situaciones, aunque ciertos elementos no relevantes hayan cambiado.
- Propicia la búsqueda y combinación de diferentes fuentes de información.
- Pone acento en la distinción de lo relevante frente a lo irrelevante para rescatar principios subyacentes.
- Promueve el establecimiento de categorías como una forma de ordenamiento de la realidad.
- Ejercita la conducta comparativa y el establecimiento de relaciones virtuales, como asimismo un pensamiento hipotético que se plantea inferencias y estrategias para verificarlas.

Lo que NO es generar Mediación de la Trascendencia:

- Quedarse con un ejemplo específico y aplicarlo a otra situación, sin generar el principio abstracto que estaba como sustento. Por ejemplo: “vamos a aprender las reglas ortográficas” o “ahora vamos a aprender las reglas para convivir en pandemia”, sin llegar a la generalización de por qué aprendemos determinadas reglas.



- Aprender sobre un hecho específico, sin relacionarlo con los contextos en los cuales surgen. Por ejemplo: leer algún texto literario, sin relacionarlo con la época o circunstancias de la vida del autor.
- Transferir lo aprendido a situaciones muy similares entre si, sin buscar los principios subyacentes. Por ejemplo: “Aprendiste que cuando escribías con algún error ortográfico podías borrarlo y corregir. Ahora al calcular si cometiste un error en la suma, también puedes corregir”. Sin embargo, no se trasciende a la importancia de pensar antes de actuar, ya que a veces habrá errores que no podremos borrarlos con una goma.

Estrategias para generar interacciones de Mediación de la Trascendencia:

- **Establecer relaciones entre las nuevas actividades y aquellas ya realizadas:** iniciar nuevas actividades, nuevas tareas, siempre buscando la relación con tareas anteriores. Fomentar la conducta comparativa para estar buscando las semejanzas y diferencias entre lo nuevo que se me presenta y lo ya conocido.
- **Establecer vínculos entre diferentes temáticas estudiadas:** intencionar conexiones de diferentes disciplinas frente a un fenómeno o hecho estudiado, de manera que no se genere una percepción episódica de la realidad.
- **Situar el “aquí y el ahora” con relación a un contexto mayor y más amplio:** generar el hábito de explicitar en qué paso o etapa se está con respecto a una meta u objetivo a cumplir, de tal manera que lo que se esté haciendo actualmente no quede aislado ni episódico, sino que siempre esté en relación a un “antes y un después”.
- **Generalizar a partir de inferir principios subyacentes:** deducir principios que están a la base de una actividad. Trabajar con abstracciones e inferencias e ir transfiriendo a otras situaciones.
- **Proyectar relaciones:** generar hipótesis sobre posibles consecuencias, anticipar acontecimientos y ejercitar el hábito de no quedarse sólo en lo perceptual, sino trabajar con abstracciones e inferencias.



Referencias:

Feuerstein, R. (2006). *Instrumental Enrichment*. Israel: ICELP Publications.

Feuerstein, R., Feuerstein, R.S., Falik, I., y Rand, Y. (2006). *Creating and Enhancing Cognitive Modifiability—The Feuerstein Instrumental Enrichment Program*. Jerusalem: ICEPL Publications.

Feuerstein, R., Rand, Y. y Feuerstein, R. (2006). *You Love me!! Don't accept me as I am: Helping the low functioning person excel*. Jerusalem: ICEL Publications.

Kozulin, A. (1990). *La psicología de Vygotski*. Madrid: Alianza.

Lebeer, J. (2005). *INSIDE. Como aprender a aprender en un entorno inclusivo*. Madrid: FEREC-CECA.

López de Maturana, S. (2013). *Inclusión en la vida y en la escuela: pedagogía con sentido humano*. La Serena: Editorial Universidad de La Serena.

Orrú, S. (2003). Reuven Feuerstein y la teoría de la modificabilidad cognitiva estructural. *Revista de educación*, 332, 33-54.

Villalta, M; Assael C., y Martinic, S. (2013). Conocimiento escolar y procesos cognitivos en la interacción. *Perfiles Educativos*, 35, 141, 84-96.

Sugerencia para citar este documento:

Observatorio de Buenas Prácticas Pedagógicas, Facultad de Educación Universidad del Desarrollo (2022) "Generar Interacciones para el Desarrollo Cognitivo y la Educación Inclusiva: Mediación de la Trascendencia"

Este documento ha sido elaborado por Cecilia Assael, en el marco del proyecto Observatorio de Buenas Prácticas Pedagógicas de Educación de la Universidad del Desarrollo, Santiago, Chile.



observatorio
BUENAS PRÁCTICAS
PEDAGÓGICAS

UDD
Universidad del Desarrollo
Facultad de Educación

Facultad de Educación UDD