



Asociación de Psicología de Puerto Rico

PO Box 363435 San Juan, Puerto Rico 00936-3435

Tel. 787.751.7100 Fax 787.758.6467

www.asppr.net E-mail: info@asppr.net

Revista Puertorriqueña de Psicología
Volumen 10, 1995

Desarrollo y educación en Vygotski: El estudio de las mediaciones humanas a la evaluación del preescolar¹

Nellie Zambrana Ortiz, Ph. D.
Universidad de Puerto Rico

Resumen

Vygotski ha sido particularmente importante en el campo de la educación contemporánea por su tesis sobre el origen histórico-cultural de la mente. Fue pionero en ofrecer la visión de que el desarrollo y el aprendizaje son influenciados por la comunicación con otros en un contexto social. Este artículo hace breves anotaciones de las aportaciones de Vygotski a la educación y de cómo sus ideas sobre el desarrollo y el aprendizaje tienen aplicaciones a la práctica pedagógica y se pueden investigar. Se ampliarán los límites del legado vygotskiano al campo de la evaluación de los procesos de aprendizaje a través de la mediación humana así como de su aplicación a través de la Escala de la Experiencia de Aprendizaje Mediado. Se comentará en torno a la noción de la herencia cultural como principal elemento del aprendizaje.

¹ Versión revisada de la ponencia La relación entre desarrollo y educación en Vygotski: Un marco conceptual para interpretar el estudio de las mediaciones humanas y sus implicaciones en la evaluación del preescolar, presentada en el XXV Congreso Interamericano de Psicología, el 12 de julio de 1995, en San Juan de Puerto Rico. La autora agradece a Carmen Bellido, candidata al Ph. D., su colaboración en la realización de este escrito. En el escrito se utiliza la forma genérica para referirse a hombre o mujer, en todas las instancias, sin que ello haya de interpretarse como práctica sexista.

Abstract

Vygotsky has been particularly important in the field of contemporary education in view of his thesis with regard to the historical-cultural origin of the mind. He was a pioneer in advancing the idea that development and learning are influenced by communication with others in a social context. This article presents brief notations on Vygotsky's contributions to education and how his ideas on development and learning have practical pedagogical applications and are subject to research. The Vygotskian legacy will be explored in its relevance to learning processes evaluation through human mediation as well as its application through the Mediated Learning Experience Scale. Important commentaries are made on the notion of cultural heredity as a primary element in learning.

Dear God:

Maybe Cain and Abel would not kill each (sic) so much if they had their own rooms. It works with my brother.

Larry

(en Children's Letters to God)

Con esta carta del niño Larry quiero representar la fuerte influencia de la vida social y cultural en el ser humano. Lo que los niños y niñas saben de otros, de las relaciones sociales, de las relaciones de poder, del vivir con otros, de la gregariedad que nos caracteriza, de la territorialidad que compartimos con los animales y del deber de la tolerancia lo aprenden en sociedad.

Presentaré unas breves notas de las aportaciones de Lev Vygotski a la educación y de cómo sus ideas sobre el desarrollo y el aprendizaje tienen aplicaciones a la práctica pedagógica y se pueden investigar. Trataré de ampliar los límites del legado vygotkiano al campo de la

evaluación de los procesos de aprendizaje a través de la mediación humana --a la cual nos referiremos por evaluación, ya que implica proceso y no recogido de números solamente-- así como ofrecer importantes comentarios sobre la noción de la herencia cultural como principal elemento del aprendizaje. Sus palabras en la siguiente cita nos indican lo que intentó mediar a través de su obra: "I am for practicing psychologists, for practical work, and so in the broad sense for boldness and the advance of our branch of science into life" (en Moll, 1992). No hay duda de que los trabajos de Vygotski, aun escritos en las primeras décadas del siglo XX, nos dan una lección de que se puede hablar desde el futuro sin vivirlo.

La cita a continuación es de la Convención Internacional de los Derechos de la Niñez aprobada por las Naciones Unidas en noviembre de 1989.

Tienes derecho a una educación que te permita desarrollar al máximo tu potencial... tu personalidad, tus capacidades y talentos, para que así seas una persona independiente y feliz. Además, esta educación debe promover el respeto a los diversos valores nacionales y culturales, a los derechos humanos, al medio ambiente, a la libertad y a la paz (Amnistía Internacional, 1993).

El contenido del artículo --el cual está redactado en lenguaje sencillo para niños-- es directo, claro y pone de manifiesto que la educación no sólo es un derecho inalienable, sino una condición para la sana y adecuada convivencia en el mundo. Mas esta educación tiene unas cualidades particulares. Será una que propenda hacia el disfrute y desarrollo de una personalidad plena tomando en consideración a la persona --niño o niña-- como un ente social y cultural. En otras palabras, la dimensión sociocultural de la educación se plasma en el contenido y espíritu de la Convención que, más que una declaración, es un documento legal ya firmado o ratificado por 156 países --entre los cuales hay 33 países americanos.

Vygotski ha sido particularmente importante en el campo de la educación contemporánea por el impacto que causa su tesis sobre la construcción mental de las ideas. Fue pionero en ofrecer la visión de que el desarrollo y el aprendizaje son influenciados por la comunicación con otros en un contexto social (Phillips y Soltis, 1991). Sus trabajos han sido importantes correctivos para algunas de las ideas de Piaget, a quien se estudia casi siempre de la mano de Vygotski por sus respectivas metáforas sobre el niño: el niño-científico, el niño-ser histórico cultural.

Hoy día, en la década de los 90, es posible leer las interpretaciones del trabajo de Vygotski en varios libros de psicología educativa y de desarrollo humano vendidos por las millonarias casas editoriales como Brown & Benchmark, McGraw Hill, y Houton Mifflin, entre otras. Esto no significa que todos hacen justicia o alcanzan a entender sus ideas ni sus implicaciones para ambas disciplinas, pero, al menos, significa que se está leyendo e incluyendo en textos obligados. Algunos libros reducen su legado a una explicación asociacionista y básicamente conductista que desvirtúa la identidad de su teoría. Otras son más inclusivas y destacan el concepto de zona de desarrollo potencial (ZDP) como una herramienta útil para los maestros. Esto lo ha hecho particularmente atractivo en la educación universitaria y es imperativo el leerlo y aplicarlo en cursos de psicología y educación.

Las muchas y recientes aplicaciones de las contribuciones de Lev Vygotski a la psicología del aprendizaje se presentan en áreas como desarrollo de teoría sobre el lenguaje (Goodman y Goodman, 1992), problemas de aprendizaje (Martin, 1992), desarrollo cognoscitivo (Cole, 1992; Lidz, 1995), desarrollo de escritura (Rueda, 1992), lectura (Cazden, 1992; Clay, 1992, Dowley McNamee, 1992), procesos sociales en la educación (Hedegaard, 1992; Moll & Greeberg, 1992, Montero & Rosa, 1992), y en disciplinas como el desarrollo y crecimiento del niño (Arias & López, 1995).

En los textos de psicología educativa a nivel universitario las ideas de Vygotski son presentadas junto a otras teorías de corte social como las de John Dewey, reconocido por su filosofía educativa pragmática continental que ve el fin de la educación como la eficacia social que hace posible la convivencia (Ramírez, Pandolfi & Vega; 1993). Son presentadas, además, con los trabajos de Albert Bandura, psicólogo que destaca la dimensión social del aprendizaje y quien desarrolló una perspectiva conocida como aprendizaje cognitivo-conductual --un híbrido de dos teorías que son opuestas en su fundamento (Phillips & Soltis, 1991). Esta asociación con otras teorías no implica equiparar las mismas, pero sí permite el debate y la comparación de sus fines para entrar en una reflexión y análisis crítico que rete nuestras posibilidades.

La breve discusión de las diferencias entre la tesis de Piaget y Vygotski nos ayuda a entender el alcance de las ideas vygotkianas en la educación y evaluación. Un ensayo de Vygotski publicado después de su muerte en el 1935 contiene una descripción de lo que se consideró un fallo del enfoque piagetiano.

En investigaciones experimentales acerca del desarrollo del pensamiento en los niños de edad escolar se ha partido de la suposición de que procesos tales como la deducción y la comprensión, la evolución de nociones acerca del mundo, la interpretación de la causalidad física y el dominio de formas lógicas de pensamiento y lógica abstracta se producen por sí solos, sin influencia alguna del aprendizaje escolar. Un ejemplo de esta teoría lo constituyen los principios teóricos sumamente interesantes y complejos de Piaget, que configura la metodología experimental que éste utilizó (Vygotski, 1989).

Esta interpretación de la teoría piagetiana responde al objetivo de hacer preguntas a los niños que éstos

no pudieran asociar con experiencias previas y conocimientos adquiridos anteriormente (Vygotski, 1989). Su idea era revelar las tendencias reales o "puras" de los niños, totalmente independientes de la experiencia escolar. De esta manera no es posible determinar lo que el niño es capaz de saber con el reto, sino lo que no puede hacer si lo congelamos en una etapa de desarrollo cognoscitivo.

Una mejor aproximación del aprendizaje humano la hizo Vygotski con su Zona de Desarrollo Potencial (ZDP), que no es otra cosa que

...la distancia entre el nivel real de desarrollo, 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 colaboración con otro compañero con más experiencia o maestría (Vygotski, 1989).

Este concepto de la zona es creado en el contexto social de la práctica pedagógica, lo cual, desde una perspectiva vygotkiana, es el principal rol de la escuela (Moll, 1992). La mediación que se da entre "tutor" y aprendiz se da en la escuela porque es una especie de sistema definido para la clara transmisión de valores y conocimientos que caracteriza las interacciones sociales. Según Moll (1992), Vygotski se refería a la organización social de la práctica pedagógica y de cómo ésta proveía una especial socialización para los procesos de pensamiento de los aprendices en dos características particulares. Una es el desarrollo del estar alerta y consciente y la otra es el control voluntario del conocimiento o el adueñarse del mismo, lo cual Vygotski consideró ser un producto de la práctica pedagógica.

La zona y la noción de evaluación educativa

Con esta idea de la zona se captura la imaginación y atención de los investigadores cognoscitivos y de los evaluadores tanto en la educación como en la psicología. Mientras las medidas tradicionales del funcionamiento cognoscitivo proveen información sobre los niveles de funcionamiento independiente, la evaluación dinámica --de la cual hablaré más adelante-- caracterizada por la intervención oportuna del evaluador permite lograr obtener la zona de desarrollo potencial (Lidz, 1995). Sin embargo, la zona de desarrollo potencial no puede "medirse" porque no es una cualidad del aprendiz. La zona es creada por la interacción y es una función de la interacción misma; un punto de encuentro para los conceptos "científicos" del adulto y la "espontaneidad" de los conceptos del niño. Es sólo en los efectos de esta interacción sobre los procesamientos mentales del aprendiz que se puede identificar la zona. Las características de la receptividad e involucración del aprendiz en las tareas sí se pueden describir y utilizar para ser reproducidas como estrategias y prácticas educativas (Lidz, 1995).

Este aspecto del trabajo de Vygotski parece más útil al educador y maestro que no debe "atrapar" a sus aprendices en un estado intelectual definido como si no fueran capaces de más desarrollo y crecimiento o como si llegara a un plateau. Además, es una brillante idea sobre las posibilidades de la evaluación ya que gran parte de lo que el ser humano aprende lo aprende de otros. Y lo que es más importante del aprender de otros son "las herramientas psicológicas" que las sociedades humanas han inventado para bregar efectivamente con otros y con el mundo (Phillips y Soltis, 1991). La lógica, las transformaciones simbólicas, los conceptos, signos, números, palabras y gestos, --así como el martillo y el serrucho de los carpinteros-- son las herramientas que usamos los humanos para construir una visión del mundo

que habitamos, entenderlo, apropiarnos de su temporalidad y pasarlo a otras generaciones en un acto de transmisión cultural.

La cultura, considerada como el medio particular y único de la existencia humana, nos hace vivir un mundo tanto artificial como natural. Los artificios que creamos, como las herramientas, los ritmos, los símbolos, creencias reglas de comportamiento, calificaciones, escalas de valores, moneda, se entrelazan con lo natural: las relaciones de día a día, los parentescos, la reproducción humana, la biología y el crecimiento. La cultura cambia, fundamentalmente, la estructura de las funciones psicológicas humanas porque ésta (la cultura) y las funciones psicológicas del ser humano son un fenómeno histórico. Un vivo ejemplo de esta actividad en acción es la educación y la práctica pedagógica.

Como se presenta en la cita anterior, un gran dilema en la psicología como ciencia natural es lidiar con un ser que genera historia y que es capaz de dejar su huella gracias a las herramientas psicológicas como el lenguaje y la lógica, entre otras, y a la actividad física enmarcada en tiempo y espacio. No es posible para los científicos puramente positivistas estudiar al ser que es capaz de crear culturas sin mirarlo en sociedad.

Aun reconociendo que el desarrollo tiene sus regulaciones en la maduración neurológica --los cuales dominan en ciertos momentos del desarrollo como, por ejemplo, la percepción--, la herencia cultural permite el aprovechamiento de las posibilidades biológicas para trabajar los procesos humanos como son los del pensamiento, acción y afecto. En estos procesos un papel vital lo tienen las relaciones con otros en momentos históricos. Por lo tanto el aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso mediante el cual los aprendices acceden a la vida intelectual de aquéllos que les rodean. Recordemos lo siguiente en palabras de Leontiev:

Compartimos con los animales dos regulaciones del desarrollo como especies. El poder de comunidad (espacio y herencia biológica) y adaptación a un medio. Aquí termina el animal y comienza el hombre (en López, 1995).

Vygotski (1979) nos recuerda que el aprendizaje y desarrollo no van a la par como si estuvieran congelados en el mismo tiempo o como si equivalieran a lo mismo. Un aprendiz puede estar en un momento evolutivo en que está comprendiendo los símbolos escritos con dibujos (logos) y no necesariamente tener la experiencia cultural de exponerse a los logos. Si estuvieran a la par, no habría razón para que en cualquier momento el aprendiz "lea" los logos. Es decir, el estar "listo" biológicamente para hacer algo no implica que se haga si no se es expuesto a la mediación. Esta es la base conceptual para la descripción de la zona de desarrollo potencial de la que hablé antes y lo valioso de que los maestros medien intencionalmente a través de la instrucción (Krapov, 1995).

La siguiente cita de un estudio longitudinal de 22 años de trabajo de los profesores cubanos Guillermo Arias y Josefina López (1995) discute los hallazgos sobre la escolaridad, crecimiento físico, desarrollo psicológico y aprovechamiento, entre otros, desde una perspectiva vygotskiana.

Basado en los datos provistos en este estudio, ofrecemos argumentos que nos ayudan a entender la mediación cultural del desarrollo biológico humano, lo que a su vez sirve como la base para el desarrollo psicológico. Al conectar procesos culturales al desarrollo biológico, el desarrollo biológico al desarrollo psicológico, y procesos culturales al desarrollo psicológico mostramos el rol central de la cultura en todas las facetas del desarrollo humano. La herencia biológica es el

mecanismo a través del cual la humanidad se reproduce mientras que la herencia cultural es el modo a través del cual la inteligencia, la personalidad, la conciencia, y las formas más complejas del ser son reproducidas.

La naturaleza social del aprender

En este particular, Dewey establece que:

De hecho, cada individuo crece, y siempre tiene que crecer en un medio social. Sus respuestas serán inteligentes, o ganarán significado, simplemente porque vive y actúa en un medio de aceptación de significados y valores. A través del intercambio social, del compartir actividades que involucren creencias, gradualmente se adquiere una mente propia. La concepción de la mente como una posesión puramente aislada del ser es el antípode de la verdad... El ser no es una mente separada que construye nuevo conocimiento por su cuenta Phillips y Soltis, 1991).

En otras palabras, la formación del pensamiento inquisitivo, astuto, inteligente, pensante, transformador y el desarrollo de los procesos psicológicos superiores no pueden comprenderse al margen de la vida social y la transmisión cultural.

Las metáforas en la educación ..., ¡¡¡la esponja!!!

"Los niños son esponjas ... que todo lo absorben". Nada más equivocado que utilizar esta metáfora para referirse a niños que construyen, exploran y transforman. Sin embargo, esta metáfora, a menudo utilizada en los contextos escolares y universitarios, parece tener mucha aceptación. Así como el paradigma que subyace la misma, el paradigma asociacionista-conductual del estímulo --> respuesta, la noción predominantemente positivista de los procesos de enseñanza y aprendizaje aún tiene muchos adeptos.

Esta metáfora de la esponja presupone al aprendiz como un ente pasivo que absorbe indiscriminadamente porque ésa es su función. También es la noción predominante de la educación tradicional y bancaria de que todo aprendizaje es producto directo de la enseñanza, como si los alumnos fueran "depósitos" de información, utilizando palabras freirianas. De ahí que se utilice la frase "enseñanza-aprendizaje" como si la primera fuera el E y la segunda la R. Este enfoque también ve al evaluador como un recogedor de números que, con su sistema valorativo, adjudica números y clasifica. Hemos creído que las conclusiones que obtenemos de pruebas estandarizadas nos revelan un cuadro psicoeducativo significativo suficiente como para planificar efectivamente y "mediar" en la vida escolar de los evaluados y sus maestras. No nos engañemos.

Más metáforas del aprendizaje: las olas vs. las escaleras

La descripción vygotskiana del desarrollo de procesos superiores o herramientas cognoscitivas puede comprenderse utilizando la metáfora de las olas en vez de las etapas o escaleras. Los estudios de Robert Siegler (Azar, 1995) han traído a la consideración de los psicólogos evolutivos el descartar las metáforas rígidas de las escaleras por no ser flexibles para explicar los traslapes e incongruencias que presentan los niños al aprender. La metáfora de los traslapes de olas sirve a nuestra conceptualización de cómo los niños piensan porque representa múltiples maneras de pensar sobre un fenómeno en cualquier momento, representa crecimiento cognitivo a medida que ocurren cambios en la distribución y uso de diferentes formas de pensamiento, y propone la introducción de maneras nuevas de pensar; y porque tiene una resonancia mayor: "Las olas, así como el pensamiento de los niños, nunca se están quietas." (en Azar, 1995).

El contraste marcado de estas metáforas nos permite la discusión sobre las aplicaciones de la (e)valuación dinámica y la intervención con niños.

Aplicaciones en el terreno de la (e)valuación educativa: La relevancia de Vygotski en la evaluación dinámica

El fundamento más esencial y más próximo del pensamiento humano es, precisamente, la transformación de la naturaleza por el hombre, y no la naturaleza por sí sola...

Friederich Engels,
Dialéctica de la naturaleza

Vygotski ha sido llamado el padre de la evaluación dinámica (Lidz, 1995) a pesar de que él nunca elaboró sus ideas dentro de un procedimiento evaluativo o de evaluación específico. El criticó fuertemente los enfoques psicométricos occidentales señalando las limitaciones de evaluar al niño en lo que éste puede hacer independientemente y limitando las conclusiones sobre su ejecución a observaciones de tareas decontextualizadas. El apoyó las ideas marxistas de que las personas derivan el mejor conocimiento de los fenómenos y los objetos del mundo cuando activamente tratan de cambiarlos. A tenor con esto, Vygotski estuvo muy interesado en relacionar la teoría con la práctica y un aspecto significativo de su trabajo fue con niños que tenían un desarrollo atípico (Lidz, 1995).

Minick (en Lidz, 1995) señala que Vygotski discutió las implicaciones para la evaluación en sólo un ensayo que no ha sido aún traducido al inglés. En éste él discute la diferencia entre la valuación sintomática y la valuación diagnóstica. La primera focaliza en las conductas y las características que son típicas de una etapa. La segunda implica basarse en la explicación de una teoría de desarrollo psicológico para penetrar en la dinámica causal interna y las conexiones genéticas que definen el proceso de desarrollo mental.

La evaluación dinámica (Lidz, 1987) influenciada por la corriente vygotskiana no pretende ser "libre de sesgos culturales". La transmisión cultural pudiera ser manejada excelentemente o pobremente, pero sus efectos son inescapables. En vez de evitar tales efectos, la evaluación dinámica --tal y como la propone Feuerstein-- intenta incorporar y capturar los ingredientes esenciales de la cultura a través de conceptos como la experiencia de aprendizaje mediado. La próxima cita nos ayudará a entender el poder de este concepto y nos aproximará a las aplicaciones del modelo de la experiencia de aprendizaje mediada como una de las aplicaciones de la (e)valuación dinámica.

Un vistazo a las aplicaciones: Experiencia de aprendizaje mediada

La idea de que la cultura no se debe imponer a los niños para no impedir su libertad de escoger ha sido desviada. ...[E]s solamente a través de la transmisión de la identidad cultural que se les da poder a los niños para escoger.

Becker y Feuerstein (1991)

¿Por qué mediar? Según Feuerstein, porque ambas experiencias --la evaluación y la intervención-- no se pueden dar separadamente si deseamos transformar. Las experiencias de aprendizaje que han sido mediadas con propósito y de forma explícita se hacen sentir entre el niño y el contexto en el cual ocurren, ayudándolo a internalizar y a reconocer valores, estilos y una base de conocimientos de su cultura. Es lo que Vygotski llamó relación interdependiente, en que el aprendizaje no puede separarse del contexto social, cultural e interpersonal. La experiencia interpersonal es el primer gran paso en el mundo exterior del infante y continúa siendo fundamental a través del ciclo de vida. Conforme estas interacciones

interpersonales y valores culturales son internalizados, la mediación del aprendizaje evoluciona y se convierte en un fenómeno intrapersonal (Zambrana, 1993).

A través de este concepto de enseñanza la evaluación se convierte en un microcosmo de la práctica pedagógica y la educación acerca el mecanismo del desarrollo cognoscitivo-social (Lidz, 1995). En fin, la evaluación nada tiene que ver con recoger números, ni calibrar, ni estandarizar. En la valuación de la Experiencia de Aprendizaje Mediada vemos la experiencia en términos constructivos, de avance para el aprendiz y el educador; la evaluación sirve a todos porque todos somos responsables.

Investigación sobre la experiencia mediada

La investigación aludida cumplirá tres años y ha sido financiada con fondos institucionales de la Universidad de Puerto Rico. Trata de la mediación de aprendizaje y se ha trabajado con un instrumento de evaluación que recoge y describe aquellas interacciones humanas que facilitan la internalización de los objetivos y metas de la instrucción, que son tan importantes como el currículo y las condiciones ambientales del salón de clases (Lidz, 1992; 1987). Se compone de tres fases, en la primera de las cuales ha sido adaptada y traducido la la escala de la Experiencia de Aprendizaje Mediada para ser usada con niños y los adultos que sirvan de mediadores entre su ambiente y éstos. Las conductas mediadoras de los adultos que intervienen con los niños pueden ser refinadas, desarrolladas y evaluadas y han demostrado ser parte de las experiencias dirigidas a través del juego que promueven el aprendizaje en otras investigaciones (Zambrana y Lidz, 1994).

Entendemos que tener un instrumento de fácil manejo en español, que ayude a identificar las prácticas del adulto mediador para con el pequeño aprendiz, ayudaría a

desarrollar y a identificar intervenciones efectivas dirigidas a optimizar las experiencias que los niños pasan en la escuela o en el centro con la ayuda de los talleres y el manual para su uso. Las doce conductas mediadoras que la escala recoge son aquéllas que la literatura ha identificado como promotoras del aprendizaje de destrezas de pensamiento: intencionalidad, regulación de tarea, compartir experiencias, reto (ZDP), cambio, respuesta contingente, involucrarse afectivamente, trascendencia, diferenciación psicológica, significado, consideración conjunta y elogiar/alentar.

Berk y Winsler (1995) han elaborado un texto para ser utilizado como manual consultivo sobre el aprendizaje en niños preescolares basado en el pensamiento de Vygotski y que presenta cuatro aspectos fundamentales de la teoría de éste. Estos son la autoregulación, el lenguaje (no necesariamente verbal), la zona de desarrollo potencial y la cognición mediatizada. Estos factores centrales de los orígenes del funcionamiento mental, según Vygotski, están recogidos en la escala de la Experiencia de Aprendizaje Mediada en sus componentes. La siguiente cita es la mejor versión del componente respuesta contingente de la escala: "The interaction between the adult and the child, for Vygotski, is like a dance --the child leads and the adult follows, always closely in tune with the child's actions" (Berk y Winsler, 1995).

En la segunda fase, Estudios de Confiabilidad y Validez de la Escala de la Experiencia de Aprendizaje Mediada --EAM--, la escala fue sometida a escrutinio de expertos antes y después de usarla, además de realizar estudios de confiabilidad entre jueces y grabar videos de niños y sus maestros en situación de juego para analizarlas cualitativamente y compararlas con las de los padres. Los jueces encontraron muy útil la escala para profundizar en discusiones sobre estilos de aprendizaje, estilos de enseñanza, relaciones

paterno-filiales, relaciones de poder y otras. Los estudios de confiabilidad arrojaron, preliminarmente, unos coeficientes de moderados a altos en términos de acuerdo entre siete jueces.

Los jueces evaluaron la adecuación de la escala antes de ser usada y después. Se evaluaron las recomendaciones de contenido de los participantes y se incorporaron aquéllas pertinentes a mejorar el manejo y comprensión de la misma. Se computó la frecuencia con que fue evaluado cada criterio de la escala: manejo, contenido y utilidad. En el criterio manejo los evaluadores opinaron que era regular y que podría mejorar si se incluía una guía que ayude a sustentar el juicio del evaluador y si se mejoraba el formato. En el criterio de contenido encontraron que la escala recoge bastante bien manifestaciones y conductas que nuestros adultos hacen con los niños. Encontraron, además, que se debían aclarar los términos técnicos o especializados, así como las descripciones de las conductas mediadoras. En el criterio utilidad opinaron que la utilizarían con niños preescolares puertorriqueños para evaluar a los adultos que trabajan con ellos y que el formato de la escala se presta para hacer comentarios más descriptivos de la interacción, lo cual complementaría la evaluación y ayudaría a la posterior intervención.

En general, opinaron que con unas descripciones de las conductas mediadoras sería de fácil manejo para aquellas personas que estén capacitadas en el trabajo con niños y que reciban capacitación sobre la teoría que subyace. Una fuerte recomendación ofrecida por los participantes fue la de incluir un manual con guías para puntuar la escala. A tales efectos, se comenzó la Fase III, de traducción del inglés y de adaptación de un manual para los usuarios de la escala EAM. Se desarrollarán talleres de capacitación para padres y maestros.

Haciéndome eco de las palabras de la profesora cubana, Josefina López, si yo me pongo en una postura teórica, como la maduracionista o la asociacionista, podría dormir tranquila sin perder el sueño. Porque pensaría que la(s) razón (es) para que los niños y jóvenes no aprendan es porque no pueden o no quieren, o que su cerebro no les da para aprender, o que son pobres o limitados mentalmente, o porque son irresponsables. Y pensaría que hice lo que pude y que su éxito no estaba en mis manos. Yo espero que todos los educadores asumamos la responsabilidad que nos toca y, "sin perder el sueño", trabajemos la realidad de mediar con propósito en la educación y el desarrollo.

Nota: Los interesados pueden comunicarse conmigo llamando al teléfono (809) 764-0000, extensiones 4437 ó 2618, o escribiendo al Departamento de Fundamentos de la Educación, Facultad de Educación, en la Universidad de Puerto Rico (Recinto de Río Piedras), P. O. Box 23304, San Juan, PR 00931-3304. El número de fax es (809) 763-4130; el de e-mail N_Zambrana @UPRI.UPR.CLU.EDU.

REFERENCIAS

Azar, B. (1995, June). New cognitive research makes waves. *APA Monitor*, p. 16.

Amnistía Internacional, Sección de Puerto Rico (1993). *Nuestros Derechos!*. Río Piedras, PR: Model Offset Printing.

Arias, G. & López, J. (1995, April). *Estudio del niño cubano*. Paper presented at the AERA Convention, San Francisco, EE.W.

Beker, J. & Feuerstein, R. (1991). The modifying environment and other environmental perspectives in group care: A conceptual contrast and integration. *Residential Treatment for Children and Youth*, 8, 21-37.

Berk, L. E. & Winsler, A. (1995). *Scaffolding children's learning: Vygotsky and early childhood education*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Cole, M. (1992). Cognitive development and formal schooling: The evidence from cross-cultural research. (pp. 89-110). In L. C. Moll (Ed.) *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of socio-historical psychology*. Cambridge, MA: Cambridge University.

Clay, M. M. & Cazden, C. B. (1992). A Vygotskian interpretation of reading recovery. (pp. 206-222). In L. C. Moll (Ed.) *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*. Cambridge, MA: Cambridge University.

Goodman, Y. & Goodman, K. S. (1992). Vygotsky in a wholelanguage perspective. (pp. 223-250). In L. C. Moll (Ed.). *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*. Cambridge, MA: Cambridge University.

Hample S. & Marshal, E. (Eds.) (1991). *Children's letters to God*. New York: Workman Publishing.

Hedegaard, M. (1992). The zone of proximal development as basis for instruction. (pp. 349-371). In L. C. Moll (Ed.). *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*. Cambridge, MA: Cambridge University.

Karpov, Y. V. (1995). L.S. Vygotsky as the founder of a new approach to instruction. *School Psychology International*, 16, 131-142

Lidz, C. S. (Ed.). (1987). *Dynamic assessment: An interactional approach to evaluating learning potential*. New York: Guilford Press.

Lidz, C. S. (1992). The extent of incorporation of dynamic assessment into cognitive assessment courses: A national survey of school psychology trainers. *The Journal of Special Education*, 26, 325-331.

Lidz, C. S. (December, 1994). *Socio-cultural theories of mediated learning: A new perspective for assessing parent/child interactions and planning intervention*. Paper presented in the Zero to Three Ninth Training Institute, Dallas, Texas.

Lidz, C. S. (1995). Dynamic assessment and the legacy of L.S. Vygotsky. *School Psychology International*, 16, 143-153.

Martin, L. M. (1992). Detecting and defining science problems: A study of video mediated lessons. (pp.372-402). In L. C. Moll (Ed.) *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of socio-historical psychology*. Cambridge, MA: Cambridge University.

McNamee, G. D. (1992). Learning to read and write in an inner-city setting. A longitudinal study of community change. (pp. 287-303). In L. C. Moll (Ed.) *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*. Cambridge, MA: Cambridge University.

Moll, L. C. (Ed.). (1992). *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of socio-historical psychology*. Cambridge, MA: Cambridge University.

Moll, L. C. & Greenberg, J. B. (1992). Creating zones of possibilities: Combining social contexts for instruction. (pp. 319-348). In L. C. Moll (Ed.) *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of socio-historical psychology*. Cambridge, MA: Cambridge University.

Phillips, D. C. & Soltis, J. F. (1991). *Perspectives on learning*. (2nd ed.). New York: Teachers College.

Rosa, A. & Montero, I. (1992). The historical context of Vygotsky's work: A sociohistorical approach. In L. C. Moll (Ed.) *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology* (pp. 59-88). Cambridge, MA: Cambridge University.

Rueda, R. (1992). Assisted performance in writing instruction with learning-disabled students. (pp. 403-426). In L. C. Moll (Ed.) *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of socio-historical psychology*. Cambridge, MA: Cambridge University.

Vygotski, L. S. (1989). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Editorial Grijalbo.

Zambrana-Ortiz, N. (1993). La escala de mediación del aprendizaje: Instrumento útil para la evaluación dinámica. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 8, 177-207.

Zambrana-Ortiz, N. & Lidz, C. S. (1994). The relationship between Puerto Rican mother's mediated learning experiences and the competence of their preschool children. *Journal of Cognitive Education*, 4, 17-32.

Funciones Neuropsicológicas en la Vejez: Cognición, Visoconstrucción y Memoria Visual

Luis H. Colón. Ed.D,
Catedrático Asociado
Departamento Graduado de Psicología

Lella Crespo. Ph.D.
Catedrática Asociada

Antonio Florido
Asistente de Investigación
Departamento de Biología

Universidad Interamericana de Puerto Rico
Recinto Metropolitano

RESUMEN

De un grupo de cincuenta puertorriqueños entre las edades de 65 y 97 años, quienes habían sido formalmente evaluados con la Escala de Inteligencia Wechsler para Adultos (EIWA), veinte fueron evaluados con la prueba neuropsicológica Rey-Osterrieth de la Figura Compleja bajo dos condiciones clínicas diferentes copia y memoria demorada (20 minutos después). Este estudio exploró la relación entre el estado neurocognoscitivo de los sujetos y tres funciones neuropsicológicas específicas: organización viso-espacial, habilidad viso-constructiva y memoria visual. Además, se estudió el estilo de organización perceptual de cada participante determinando: el punto de partida en la copia de la figura compleja, la direccionalidad del movimiento de progresión (izquierda-derecha), las estrategias de solución inicial de la tarea (secuencial vs. simultánea), las estrategias de progresión y el patrón de errores cometidos. El estudio provee información relevante sobre el estilo neurocognoscitivo de personas puertorriqueñas de edad avanzada que puede ser útil para la práctica clínica y para la formulación de política pública sobre servicios a esta población.