

El Método Feuerstein para desarrollar la excelencia

¿Por qué es tan difícil pronosticar el porvenir de un estudiante a partir del rendimiento académico? El artículo trata de absolver esta interrogante al tiempo que explica las ventajas del método del psicólogo Reuven Feuerstein para desarrollar la capacidad de aprender a pensar y aprender a aprender, aumentando la motivación.

MICHELA MINUTO Y RENATO RAVIZZA

Especialistas en aprendizaje E

Este artículo fue publicado el 2009 en italiano, con el título "Scoprire e promuovere il talento di ciascuno", en la Rivista dell'istruzione n.º 1. Lo que presentamos corresponde a la traducción realizada por Carlos Alberto Chero Domínguez.

¡No son importantes las respuestas! sino las preguntas. Creo que el éxito depende de las preguntas que hago; es importante hacerse preguntas. Las respuestas, contrariamente, nos diferencian, las preguntas no.

ERIC-EMMANUEL SCHMITT

En una vieja fotografía de promoción escolar, los chicos que posan se parecen mucho entre ellos; solo observando sus rostros y expresiones podemos percibir que se diferencian. Con el pasar del tiempo, no todas las expectativas profesionales y académicas que se tenían acerca de los alumnos se han realizado. Los pronósticos de aquellos estudiantes que por sus resultados académicos prometían un brillante futuro no se han hecho realidad, y los estudiantes que parecían menos prometedores obtuvieron buenos resultados, alcanzaron sus objetivos y realizaron sus sueños.

¿Por qué es tan difícil pronosticar el porvenir de un estudiante a partir del rendimiento académico? Mientras intentamos responder la pregunta, nos interesa resaltar cómo estos pronósticos se han relacionado con el hecho de considerar el rendimiento escolar como el directamente involucrado con la inteligencia.

¿Es ésta la manera correcta? Los primeros tests realizados a principios del siglo XX por Binet y Simon para evaluar el rendimiento de los niños estaban orientados a la "predicción", y se basaban exclusivamente en los óptimos resultados que los estudiantes obtenían en las materias que estudiaban. Luego de las investigaciones que se realizaron, los tests se orientaron más bien a un análisis más elevado, enfocándose en "medir" la inteligencia a través de un cociente de inteligencia (CI).

Las pruebas estadísticas con las que se obtiene el CI son como una fotografía: exploran qué sabe hacer el individuo en un determinado momento y lo comparan, durante la evaluación, con el promedio de los resultados obtenidos por otros sujetos de la misma edad. En la práctica, los chicos que tienen un comportamiento adecuado respecto de los específicos requerimientos de la escuela se sitúan en un nivel "intermedio", mientras quedan al margen de la curva estadística los que no forman parte del promedio por distintos motivos, como los alumnos con problemáticas específicas o dificultades de aprendizaje, los adolescentes que por distintas razones

no dominan adecuadamente las exigencias de la cultura a la que pertenecen, los alumnos provenientes de otras culturas; y a éstos se suman los creativos, los estudiantes con talentos específicos y aquéllos de alto potencial.

En su obra *Mal de escuela*, Daniel Pennac nos cuenta sus propios fracasos escolares. Nos ofrece un irónico, divertido y al mismo tiempo doloroso ejemplo de un niño con un notable problema de lentitud de aprendizaje, que hoy se ha convertido en un escritor de éxito gracias, además, a sus profesores, que no se rindieron ante sus consecutivos fallidos resultados como estudiante.

A un lado de la curva, en forma de campana con la cual podemos representar los resultados de los *tests* psicométricos, podemos situar la historia de Pennac, y, del otro lado, un 2% de niños inquietos, que tienen otros potenciales pero que no encuentran ayuda en un contexto que se dirige a la normalidad.

POR UN NUEVO CONCEPTO DE INTELIGENCIA

En las últimas décadas, la concepción teórica de un origen exclusivamente genético, estático e inequívoco de la inteligencia ha sido puesta en debate; se discute incluso la directa correlación entre inteligencia y rendimiento escolar, que se basa únicamente en la evaluación del aprendizaje de las materias que se estudian. La inteligencia, en realidad, es el resultado de múltiples factores, y los aspectos genéticos que la componen representan en cierto modo solo una pequeña parte.

Según las teorías epigenéticas de la inteligencia, “la educación” se convierte en un factor central, de modo que el trabajo en la escuela no se limitará a transferir conocimientos (contenidos de aprendizaje) sino que, además, deberá cumplir con la función de estimular en los alumnos el interés por desarrollar la capacidad de pensar a través de la reflexión de sus propios procesos de aprendizaje. Con esta óptica, las asignaturas escolares serán concebidas “no solo para ampliar conocimientos”, sino que ofrecerán también la posibilidad de “desarrollar la inteligencia” de los estudiantes.

Cobra así cada día más importancia el discutir por qué se diseñó una evaluación dirigida a un individuo “promedio” y no a una persona con características particulares no solo genéticas sino también de conocimientos, habilidades, actitudes y forma de sentir, fuera del promedio habitual.

En el prefacio de su libro *Estilos del pensamiento*, Sternberg dice: “Las personas lograrán lo mejor o lo peor de

cada estadio sucesivo al de la escuela o de la carrera profesional según cómo el ambiente sea más o menos compatible con sus estilos de pensamiento [...] los estudios del pensamiento son igualmente y quizás más importantes que las capacidades, independientemente de la amplitud o generalidad con que éstos sean definidos”. En *Formae mentis*, Gardner presenta distintos tipos de inteligencia con ejemplos de personajes famosos con rendimiento escolar notablemente inferior al promedio.

Al integrar los resultados de los *tests* tradicionales de tipo psicométrico, se ha desarrollado por consiguiente un “enfoque dinámico de la evaluación de la propensión del aprendizaje”, enfocado en la exploración de la potencialidad y de los estilos de aprendizaje del sujeto.

Actualmente, además, las neurociencias están confirmando la teoría de la plasticidad del cerebro, y este nuevo elemento es un aporte científico que contribuye a destruir la idea de que nuestros niveles de inteligencia nos identifican desde el nacimiento. Esto más bien nos orienta hacia la importancia de la relación entre el individuo y el ambiente educativo.

EL RENDIMIENTO ESCOLAR Y LOS ESTUDIANTES SUPERDOTADOS

Con este panorama, la labor del profesor es doble: por un lado transmite conocimiento, y por el otro apoya el aprendizaje teórico con especial atención a las características individuales de los alumnos.

Italia posee una consolidada tradición en la ayuda escolar, pero, al mismo tiempo, crece el interés por una mayor valorización de las cualidades individuales. Algunos niños inquietos y poco atentos no expresan completamente las capacidades que poseen, al punto de ser considerados por sus profesores alumnos con baja capacidad, mientras con un análisis más detallado se puede determinar que tienen un alto potencial. Se trata entonces de los así llamados estudiantes *underachievers* (de bajo rendimiento).

Ellen Winner, psicóloga americana que se ocupa de los niños superdotados, explica cómo muchos de éstos obtienen resultados decepcionantes en los *tests* de CI porque su talento es matemático o lingüístico mas no en ambas habilidades; los otros estudiantes con talentos musicales, artísticos y deportivos son también regularmente excluidos.

Aunque los estudiantes de alto potencial y con alto rendimiento escolar tienen la capacidad de problematizar casos complicados, la combinación de conocimientos



precocemente adquiridos, el aislamiento social y el aburrimiento que muestran en algunas situaciones representan un verdadero y personal desafío para sus maestros.

Los modelos teóricos de más sólida base científica apoyan el desarrollo de estos estudiantes para que puedan realizarse única y exclusivamente gracias a la interacción eficaz entre los factores sociales e individuales. Los principios psicopedagógicos en los que se asienta, gran parte de las reformas educativas realizadas en las tres últimas décadas en Italia y en Europa, y los nuevos currículos de ellas derivados se enmarcan en una concepción constructivista del aprendizaje por la que se llega a una serie de principios integrando el pensamiento de varios autores, como Vygotsky, Piaget, Ausubel, Bruner, Lipman, De Bono y otros.

Cobran así mucha importancia tanto el ambiente familiar como el escolar, que deben apoyar y estimular particularmente la autonomía, la experimentación, la curiosidad por la novedad, la persistencia en el esfuerzo, el coraje y la dedicación al trabajo.

EL MÉTODO FEUERSTEIN Y EL DESARROLLO DE LA PROPENSIÓN AL APRENDIZAJE

El psicólogo israelí Reuven Feuerstein es el precursor de esta corriente psicológica que, basándose en los pensamientos de Piaget y Vygotsky, propone su teoría acerca de cómo cada individuo nos muestra solo una parte de su capacidad de aprendizaje, de modo que se presenta además una divergencia entre el comportamiento que manifiesta y el comportamiento potencial, real.

Feuerstein elabora un método que une una serie de pruebas con la intención de realizar una evaluación de carácter dinámico. Este método se llama Programa de Enriquecimiento Instrumental y está constituido por una serie de ejercicios dirigidos al desarrollo de las habilidades cognitivas y relacionales.

El psicólogo realza la importancia de cómo la modificabilidad de un individuo depende de la experiencia del aprendizaje mediato, en la que el profesor o el padre de familia selecciona el estímulo, lo adecúa a partir del individuo,

regula su intensidad, duración y ritmo. A través de su propia mediación lleva al sujeto a ser más consciente de los procesos cognitivos, lo que incrementa la autonomía y flexibilidad en respuesta a las exigencias del ambiente.

En iguales condiciones, dos individuos alcanzarán grados diferentes de modificabilidad según la calidad y cantidad de mediación (ayuda especializada) recibida. Para Feuerstein, la sinergia entre el mediador (profesor/padre de familia), el alumno, la tarea y el contexto (ambiente social, cultural, etcétera) contribuye de modo decisivo a desarrollar la capacidad de aprender a pensar y de aprender a aprender, aumentando la motivación y eficiencia en la interacción del sujeto con el ambiente. Este Método se ha difundido por todos los continentes y es conocido sobre todo por su utilización en los casos de retraso en el rendimiento escolar. En realidad, tiene un amplio campo de aplicación: la industria, la interculturalidad, la prevención del envejecimiento y el desarrollo de talentos son algunos ejemplos de su aplicación.

ALUMNOS DE ALTO POTENCIAL Y APRENDIZAJE MEDIADO

¿Qué ayuda nos pueden dar las indicaciones del Método de Feuerstein respecto de los problemas en el trabajo con individuos de alto potencial? Algunas indicaciones nos llegan tanto de los estudios teóricos como de la experiencia en el campo:

PROBLEMA 1. LA BAJA ATENCIÓN AL PROCESO. La colega belga Ann Neetens, especializada en el Centro Europeo de Grandes Habilidades, refiriéndose a estos niños con quienes trabaja desde hace años, afirma: "A ellos solo les gusta obtener resultados mediante la solución de problemas y ven solo automáticamente la solución [...] pero no conocen los procedimientos porque no tienen necesidad de buscarlos; sin embargo, cuando llegan a los 12 ó 13 años pierden la capacidad de obtener resultados". El Método Feuerstein permite al profesor trabajar en dos aspectos:

- Desplazar la atención del sujeto del resultado al procedimiento con la finalidad de superar una actitud puramente intuitiva.

- Ver las cosas desde puntos de vista distintos a través del conocimiento de estrategias establecidas y definidas por los compañeros de clase.

Es importante que estos niños conozcan las normas de pensamiento de los otros niños. Lo más sorprendente es que un niño particularmente brillante a menudo no tiene la solución más sencilla y común.

PROBLEMA 2. LA RIGIDEZ. A veces los niños de alto potencial muestran rigidez y baja conciencia de su fragilidad en algunas áreas. Louis H. Falik, docente de la San Francisco State University, opina que hay una gran necesidad de ayudar a las personas con funcionamiento cognitivo alto a reconocer y a trabajar para mejorar aspectos carentes de sus funciones cognitivas.

El profesor Falik, junto con su equipo de trabajo, utiliza el Método Feuerstein para ayudar a estos excelentes estudiantes en campos específicos y a ser más flexibles y eficaces en su entorno; los ayuda a descubrir y a aprender conscientemente su menor eficiencia y eficacia en algunas áreas, y gracias a la conciencia que se adquiere aumenta en ellos la motivación intrínseca a emprender un camino de cambios y mejoramiento.

La educación de hoy, en un mundo complejo y globalizado, debe por una parte otorgar conocimientos y competencias útiles para individuar modelos de referencia, y por otra parte, enseñar a ser flexibles.

PROBLEMA 3. EL AISLAMIENTO. Los niños superdotados tienden, a veces, a aislarse del contexto y a alejarse de la realidad en la que viven, y muestran dificultad en los aspectos relacionales. Necesitan conocer el mundo real, donde vive la mayoría de las personas de nivel medio de inteligencia, con el cual se confrontará y socializará durante toda su vida; esto con la esperanza de que pueda, en un futuro, contribuir a las soluciones de algunos problemas de la sociedad.

La obra del profesor/mediador permite desarrollar en estos niños el *sentimiento de pertenencia* y prepararlos para el trabajo de equipo.

EL AMBIENTE MODIFICANTE

Nos parece útil revisar las palabras de Feuerstein para definir las características de un ambiente modificante que promueva y apoye el desarrollo de los potenciales. Es un ambiente abierto y sin prejuicios, basado en el respeto de cada uno, consciente de que todos contribuimos al

desarrollo de la sociedad; es además un difusor de valores y derechos. Se trata de un ambiente exigente que suscita la necesidad de activar valores individuales; heterogéneo, que ofrece una ventaja de modelos de funcionamiento culturales, comportamentales y emotivos. Es un ambiente positivo si puede ayudar a superar el estrés que requiere el cambio.

El ambiente seguro no es aquel protectorio, sino el que tiene la capacidad de tolerar cierto grado de inseguridad proporcionando al sujeto la calidad de mediación necesaria para adaptarse a situaciones nuevas, a las diferencias culturales, tecnológicas y morales que la vida actual nos presenta.

En el futuro será cada vez más importante no ver la realidad de modo episódico sino saber relacionar los hechos y los enlaces, saber hacer hipótesis sobre las posibles consecuencias de las propias acciones y de las decisiones personales y sociales. **T**

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FEUERSTEIN, R., L. FALIK, Y. RAND y R. S. FEUERSTEIN (2008). *Il Programma di Arricchimento Strumentale di Feuerstein*. Trento: Erickson.

GARDNER, H. (1983). *Formae mentis*. Milán: Feltrinelli.

MINUTO, M., A. CAPRA y C. ROSSI (a cura di) (2008). *La mediazione nei processi di apprendimento: Il metodo Feuerstein nel mondo. Antologia multimediale*. Torino: Ed. Otto.

MINUTO, M. y R. RAVIZZA (2008). *Migliorare i processi di apprendimento: il metodo Feuerstein dagli aspetti teorici alla vita quotidiana*. Trento: Erickson.

STERNBERG, R. J. (1998). *Stili di pensiero*. Trento: Erickson.

STERNBERG, R. J. y E. L. GRIGORENKO (2004). *Il testing dinamico*. Roma: Armando.

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

TÉBAR, L. (2007). *El profesor mediador del aprendizaje*. Santiago de Chile: Arrayán.

WINNER, E., en Le scienze dossier, ed. it. *Scientific American. Talenti non comuni: bambini dotati, prodigi e savant*, pp. 26-31, n.º1, 1999.

La teoría de Feuerstein

Michela Minuto y Renato Ravizza¹

Reuven Feuerstein (1921, Botosan), discípulo de Piaget en Ginebra (1950-1955), conoció a Adler y Jung. Estudiando la teoría de Vygotsky, sostiene que cada uno tiene un potencial activable. El pensamiento de Feuerstein representó para esa época un cambio de ruta: la inteligencia no es solo un dato fijo, único, inmutable y limitado; gracias a una visión plástica del cerebro, se verifica en el campo científico, luego de algunas décadas, que puede ser "educada" y, por tanto, que es posible ayudar al individuo a desarrollar su propio potencial.

Es ahí, entonces, donde un buen educador deberá conjugar un modelo que favorezca la adquisición gradual por sus alumnos de todos los prerrequisitos más relevantes del razonamiento para resolver de la mejor manera posible y en modo autónomo los problemas que debe afrontar.

El psicólogo israelí construye sus teorías a partir de decenas de experiencias de trabajo en el campo educativo y revisando el pensamiento de Piaget y Vygotsky. Son dos las contribuciones teóricas fundamentales de Feuerstein:

- la teoría de la Modificabilidad Cognitiva Estructural (MCE) del ser humano
- la mediación del aprendizaje.

Feuerstein participa del debate para explicar qué es la inteligencia, sustituyéndola luego con el término modificabilidad, con lo que indica que el individuo está en grado de aprender durante toda su vida, independientemente de sus orígenes (grado de instrucción, condición social, etcétera).

Considera además que el ser humano aprende no solo con la experiencia directa sino también a través de la interacción, que lo hace expresar potencialidades todavía no manifestadas. Feuerstein llama a esta interacción Experiencia de Aprendizaje Mediato (EAM), y sostiene que a través de ella es posible activar la modificabilidad cognitiva del aprendiz con el acercamiento relacional activo de parte del instructor/mediador.

La mediación explica por qué los individuos se caracterizan por la cualidad de cambiar y adaptarse. Es la presencia o carencia de mediación lo que explica las diferencias individuales.

Entonces, ¿quién es el mediador? Cualquiera que, conscientemente, se ponga como meta ayudar a otro en una situación de aprendizaje. El rol del mediador es así importante, pues favorece el ahorro de tiempo y de energía y debe estar provisto y preparado con convicciones básicas que sostengan su acción comunicativa.

Feuerstein modifica el esquema de Piaget de S-O-R introduciendo en la figura un facilitador del aprendizaje al que llama mediador (figura 1). Este último no se limita a seleccionar, filtrar y presentar los estímulos y verificar las respuestas, sino que se ocupa también de hacer reflexionar al individuo sobre las respuestas que recibe y sobre los procesos puestos en práctica para obtenerlas (flechas de retroalimentación de H entre R y O).

Figura 1



S = Estímulo. H = Hombre (mediador). O = Organismo. R = Respuesta
Tomada del libro de Feuerstein *et al.* 2006, p. 69.

¿Qué hace el mediador? El mediador tiene cuidado en (Minuto y Ravizza 2008):

- escoger una experiencia o un estímulo significativo para ampliar las competencias individuales;
- filtrar y seleccionar estímulos y experiencias para situarlas en un intervalo de tiempo más adecuado al interior de las zonas próximas al sujeto;
- focalizar la atención evitando proponer demasiados estímulos simultáneamente;
- organizar y definir el estímulo/la experiencia en el tiempo y en el espacio;
- regular la intensidad, la frecuencia y el orden de apariciones de los distintos estímulos;
- poner en relación los nuevos estímulos/las nuevas experiencias con eventos precedentes y eventos que se verificarán o podrían verificarse en el futuro;
- fijar estrategias para controlar la situación;

¹ Traducción al castellano de Carlos Alberto Chero Domínguez.

- establecer relaciones (causa-efecto, identidad, similitud, diferencia, exclusividad) entre los estímulos que se han recibido;
- regular y adaptar la respuesta del individuo a los estímulos a los cuales se expone;
- estimular la representación y la anticipación en relación con los posibles efectos de repuestas distintas a los estímulos emitidos;
- interpretar y atribuir significado y valor (afectivo, social, cultural) a estímulos/experiencias distintas;
- solicitar motivación, interés y curiosidad en el trato y en la respuesta a estímulos distintos.

¿Qué podemos hacer para saber si somos mediadores? Feurstein nos concede una serie de indicaciones, pero son tres los criterios que se distinguen particularmente porque forman parte del EAM y universales en cuanto están presentes en cada tiempo y cultura.

Como resultado de la observación de nuestro trabajo podemos definir mediadores/facilitadores del aprendizaje solo si encontramos estos principales criterios que connotan la calidad de la interacción.

A continuación presentamos estos criterios de modo breve y teóricamente acompañados con algunos de los posibles comportamientos prácticos que cada docente debería tomar en consideración; para profundizar en el tema se puede considerar un texto de reciente publicación.¹

1. INTENCIONALIDAD Y RECIPROCIDAD

La intencionalidad conduce al mediador a modificar los tres polos de interacción (el ejercicio, el alumno y el propio modo de trabajar del mediador). Esto representa la antítesis de la exposición directa a los estímulos. El mediador, en realidad, selecciona ciertos estímulos, escoge el modo y el lenguaje con los cuales los presenta para convertirlos en funcionales: para quién está aprendiendo y está dispuesto a cambiar, para encontrar las mejores modalidades.

TIPOS DE COMPARTAMIENTO

- Suscitar curiosidad
- Explicar los objetivos
- Gratificar las respuestas de los alumnos

¹ Para un análisis detallado de los criterios de mediación y la figura del mediador, véase Minuto y Ravizza (2008).

2. TRASCENDENCIA

Este criterio reflexiona sobre la orientación del mediador hacia las necesidades y los objetivos inmediatos de un "ejercicio" y la "interacción" para orientarse hacia los principios generales y los objetivos que trascienden el "aquí" y el "ahora".

La interacción trascendente está orientada hacia los procesos, y ayuda a la autorreflexión e interiorización, estimulando a anticipar el resultado de las propias acciones y, en consecuencia, superar el presente.

Tipos de compartimiento

- Explicar las estrategias utilizadas y relacionarlas con otras situaciones.
- Favorecer la comparación entre los elementos conocidos y aquéllos nuevos, para relevar similitudes y diferencias.
- Reproducir un mismo concepto y una estrategia en otras situaciones, evidenciando la transversalidad.

3. MEDIACIÓN DEL SIGNIFICADO

El tercer criterio está estrechamente ligado a los primeros dos y se refiere al aspecto emocional, al porqué y a qué objetivo.² Mediar el significado quiere decir atribuir significados/valores de origen extrínseco, y tiene función energizante. Con ella, en efecto, se orienta al sujeto a centrarse en la experiencia y a sentir la necesidad de buscar un significado más amplio al cuánto se está haciendo con el consiguiente incremento de la motivación intrínseca.

Tipos de comportamiento

- Introducir los conocimientos en un cuadro más amplio relativo a la adquisición de una habilidad.
- Atribuir significados afectivos y sociales.
- Compartir sentimientos y actitudes.

En resumen, ser un buen mediador significa facilitar el aprendizaje proponiendo ejercicios o tareas que desafíen de modo atractivo e implicativo, dosificando la cantidad y cualidad de ayuda, poniendo en evidencia las estrategias útiles para resolver los problemas y resaltando el significado del valor de cuánto se está haciendo, relacionando las experiencias presentes, pasadas y futuras.

² *Ibid.*, p.77.