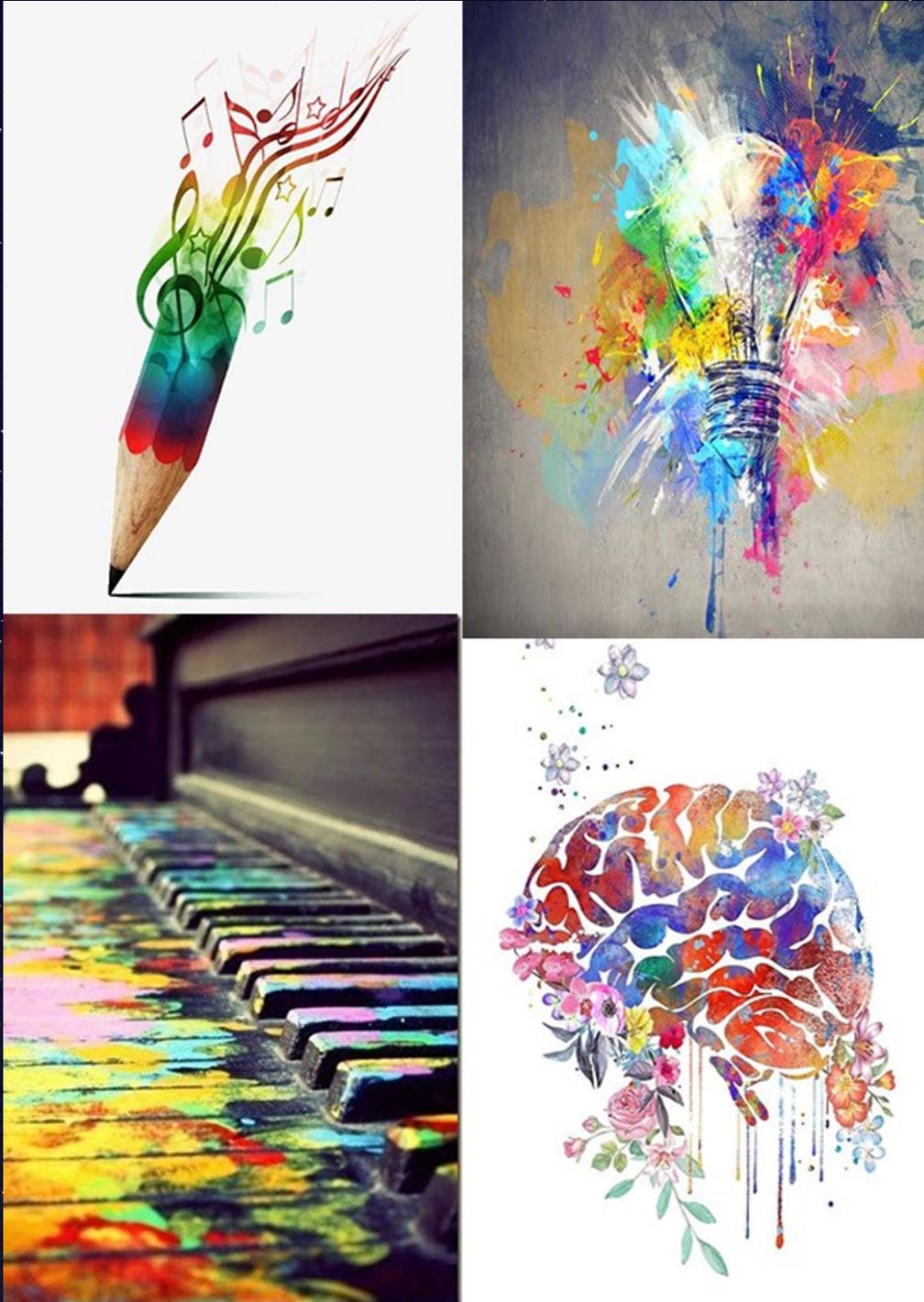


Creatividad, Tecnologías y Neurociencias. Teorías y prácticas para repensar los contextos educativos



Romina Elisondo - Rocío Martín - Daiana Rigo -
María Laura de la Barrera - Fernanda Melgar

Compiladoras

Título: Creatividad, Tecnologías y Neurociencias. Teorías y prácticas para repensar los contextos educativos

Compiladoras: Romina Elisondo - Rocío Martín - Daiana Rigo - María Laura de la Barrera - Fernanda Melgar

Autoras: Rocío Martín- Romina Elisondo- Fernanda Melgar- Rosana Chesta - María Belén Dias Gudín - Nuria García Perales - Ludmila Nora Norris - Romina Rovere - Rosana Beatriz Squillari -Verónica Sturniolo - Carina Anahí Voisard - Valeria Ines Tivano - Yanina Valeria Aguilar - Agustina María Manavella – Jacqueline Elizabet Moreno - Verónica Andrea Severi - Natalia Balmaceda – Irene Isabel Battistini - Adriana Haydeé Chiarvetto - Noelia Belén Corsetti - María Belén Delfino - Silvia Inés Etcheverry - María Macarena Iturra Palermo - Victoria Eugenia Maffei - Florencia Elizabeth Menéndez - María Eugenia Salaberry - Daiana Rigo - María Laura de la Barrera

Editorial: Servicios Académicos Intercontinentales S.L. B93417426

ISBN-13: 978-84-17583-87-3

2019

Índice

A modo de prólogo <i>Celia Basconzuelo</i>	5
Compartir: investigaciones y propuestas en educación <i>Rocío Martín, María Fernanda Melgar y Romina Elisondo</i>	8
Innovación educativa y creatividad	18
Innovación educativa en Educación Superior. En búsqueda de nuevas perspectivas de enseñanza para la formación de docentes de Nivel Inicial. <i>Rosana Chesta</i>	19
“Elijo la libertad”: una propuesta de lectura y encuentros <i>María Belén Días Gundín</i>	30
Museo Crítico: Arte para pensar <i>Nuria García Perales</i>	37
En búsqueda de la creatividad: El “Café Filosófico como innovación educativa” <i>Ludmila Nora Norris</i>	46
Caleidoscorpis. Una mirada al cuerpo a través de las artes visuales. <i>Romina Rovere</i>	57
Diseño de Innovación Creativa en la materia Práctica Docente Aula-Institución, del Profesorado de Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales. FCH. U.N.R.C. <i>Rosana Beatriz Squillari</i>	68
AUDIOLEYENDAS. Historias de terror escritas y leídas por sus creadores <i>Verónica Sturniolo</i>	83

Creatividad y resiliencia. <i>Carina Anabí Voisard</i>	94
Sobre creatividad e innovación: Una invitación a tomar la batuta. <i>Valeria Inés Tivano</i>	100
Tecnologías y comunidades de aprendizaje	107
Proyecto: Creación de aulas comunitarias del colegio Santa Eufrasia, Nivel Medio (Río Cuarto, Córdoba) <i>Yanina Valeria Aguilar</i>	108
Rasgos de las comunidades de aprendizaje en contextos educativos no formales de capacitación para el trabajo <i>Agustina María Manavella</i>	116
Una propuesta innovadora para la realización de un examen parcial, a partir del uso de redes sociales <i>Jacqueline Elizabet Moreno</i>	126
Comunidades de aprendizaje ¿Qué son? <i>Verónica Andrea Severi</i>	137
Procesos de enseñanza y aprendizaje: qué nos dicen las Neurociencias	142
S, más que un cerebro que aprende. <i>Natalia Balmaceda</i>	143
Experiencias en sala de cuatro años. Convergencias con las Neurociencias. <i>Irene Isabel Battistini</i>	150
Reflexiones en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje en la formación de futuros docentes de Nivel Inicial. Aportes desde las neurociencias. <i>Rosana Cecilia Chesta</i>	157

Neurociencias: Evolución de las funciones ejecutivas: aprendizaje autorregulado y metacognitivos. <i>Adriana Haydeé Chiarvetto</i>	166
Una aproximación a los avances de las Neurociencias y su vinculación con los procesos relacionados con el enseñar y el aprender. <i>Noelia Belén Corsetti</i>	170
Prácticas pedagógicas en inglés, Neurociencias y educación. <i>María Belén Delfino</i>	177
Evolución de las funciones ejecutivas en un niño con Síndrome de Asperger. Una visión global del abordaje psicopedagógico. <i>Silvia Inés Etcheverry</i>	183
Las Neurociencias llegan al aula. Una aproximación de las neuro en contextos educativos. <i>Macarena Iturra Palermo</i>	190
Saberes y Andares en la Neurociencia. <i>Victoria Eugenia Maffei</i>	196
Los procesos evaluativos y su influencia en el compromiso con el aprendizaje del oficio <i>Agustina María Manavella</i>	203
Proceso de enseñanza y aprendizaje: qué nos dicen las Neurociencias. Una mirada desde las aulas <i>Florencia Elizabeth Menéndez</i>	211
Una aproximación a los aportes realizados para el estudio del aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios <i>Jacqueline Elizabet Moreno</i>	218

Aportes de las Neurociencias para el trabajo con Comprensión Lectora <i>María Eugenia Salaberry</i>	228
La incidencia de las Neurociencias en el conocimiento y el aprendizaje <i>Verónica Andrea Severi</i>	237
Volver a la universidad El postgrado como espacio para la formación, la actualización y el intercambio de saberes <i>Daiana Yamila Rigo y María Laura de la Barrera</i>	243

A modo de prólogo

La compilación de trabajos que se presentan en este volumen representa un esfuerzo teórico y metodológico de sus autores, en su mayoría graduados de la universidad pública, interesados en socializar distintas experiencias sobre creatividad, neurociencias y tecnologías. Éste fue el propósito general del curso implementado en el marco de la Maestría en Ciencias Sociales, cuyos resultados excedieron sin duda el horizonte imaginado por sus organizadoras.

Se debate aquí, a lo largo del escrito, tres tópicos que atraviesan discusiones actuales en los círculos académicos y en otros ámbitos como las instituciones educativas, en los institutos de formación docente, en los organismos gubernamentales, etc. A través de la propuesta de casos y de los resultados de experiencias concretas discurren dimensiones de análisis que traslucen la complejidad y el carácter multidimensional que supone abordar la creatividad y la aplicación de las neurociencias y las tecnologías en el campo de la educación. No escapa a dichos análisis la consideración de los contextos diferentes en que dicha combinación tiene lugar.

El análisis de las experiencias constituye una de los ejes centrales que descansa en la elección de conceptos, perspectivas y resultados que cada autor se esforzó por trazar. Del conjunto resulta una composición general sugerente de un sinnúmero de preguntas, varias de las cuales encuentran aquí esclarecedoras respuestas. Entre ellas, ¿es posible pensar que la investigación educativa pueda circular por un camino distante de las prácticas pedagógicas? Una vez éstas desenvueltas o mientras su proceso discurre, ¿se vuelven a interpelar las teorías o paradigmas sobre las cuales se sustentan? En tal caso, ¿con cuáles resultados? Por otro lado, y respecto del aula en sus territorios diversos (urbanos, rurales, periurbanos, rurbanos) ¿participan sus protagonistas de las construcciones teóricas realizadas por los investigadores? ¿Con qué frecuencia? ¿Mediante cuáles alcances?

Luego, a partir del empleo de conceptos específicos se amplía el espectro de problemáticas: ¿dónde localizar el espacio áulico?, ¿qué articulaciones usualmente tienen lugar con los extra áulicos? ¿Cuál es la frecuencia de esas aproximaciones? ¿En qué medida el empleo de herramientas tecnológicas y la creatividad aplicada, contribuyen a desarrollar ciudadanos críticos? ¿Favorecen procesos de construcción autónoma del conocimiento? En dicha aplicación ¿resultan impactadas todas las áreas disciplinares?

En los procesos de investigación, plantear las preguntas es construir un horizonte de búsqueda aun sabiendo que no podrán encontrarse quizá todas las respuestas, o tal vez algunas sean parciales y motiven nuevos replanteos. Tal desafío atraviesa este manuscrito para interpelar al lector avezado en el campo disciplinar de la educación así como también a otros especialistas igualmente pertenecientes al universo de las ciencias sociales que construyen conocimiento *en los espacios áulicos y desde esos espacios* apelando a diversas estrategias que desafían cotidianamente la búsquedas de claves motivadoras para desarrollar la creatividad y así, “junto con” los protagonistas áulicos *recrear* conocimiento, experiencia, práctica.

Por lo demás, el esfuerzo de publicación que esta obra supone ratifica una línea de gestión y de acción por parte de este posgrado que ha confiado -y confía- en la capacidad de quienes participan de las instancias de capacitación complementaria que ofrece, con el propósito de discutir, repensar y proponer postulados que animan a escritores y lectores en un círculo

virtuoso de reflexión, producción, divulgación y nuevamente revisión de lo propuesto, conforme los conceptos y paradigmas resultan contrastados con la múltiple y compleja aunque siempre provocadora realidad empírica.

Celia Basconzuelo.

Setiembre 2019

Compartir: investigaciones y propuestas en educación



Rocío Martín rbmartin@unc.edu.ar

Doctora en Psicología por la Universidad Nacional de San Luis y Licenciada en Psicopedagogía por la Universidad Nacional de Río Cuarto. Investigadora Asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas en el Centro de Investigaciones y Transferencia de Villa María. Profesora Adjunta en el Departamento de Enseñanza de la Ciencia y la Tecnología de la Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales de la Universidad Nacional de Córdoba.



María Fernanda Melgar fernandamelgar@gmail.com

Doctora en Psicología por la Universidad Nacional de San Luis, Máster en Psicología de la Educación Universidad de Murcia Licenciada en Psicopedagogía por la Universidad Nacional de Río Cuarto. Ayudante de Primera con dedicación semieclusiva en Departamento de Ciencias de la Ed y ayudante de primera simple en Departamento de Ed. Inicial. FACH de la UNRC Coordinadora Ciclo Café Científico UNRC.



Romina Elisondo relisondo@gmail.com

Doctora en Psicología por la Universidad Nacional y por la Universidad de Murcia. Magister en Educación y Universidad, Licenciada en Psicopedagogía por la Universidad Nacional de Río Cuarto. Investigadora Adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Profesora Adjunta en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Río Cuarto.

Investigación educativa y prácticas pedagógicas

Quienes investigamos en el campo de la educación nos preguntamos acerca de la relevancia de nuestros estudios y los potenciales impactos de nuestros hallazgos en contextos reales. Se han logrado interesantes avances en el campo de la Psicología Educativa, las neurociencias, las didácticas, las inteligencias, los procesos motivacionales y emocionales. Sin embargo, la investigación educativa y las practica pedagógicas parece ir por caminos paralelos, se observan pocos puntos de encuentro y construcción colaborativa de conocimientos y alternativas.

Según Murillo y Perines (2016) investigación y práctica educativas van por caminos distintos, irreconciliables y casi opuestos, se cuestiona el impacto real que la investigación tiene en la práctica educativa, así como su escasa contribución en la generación de innovaciones, la superación de dificultades y la construcción de contextos óptimos para el aprendizaje.

Las relaciones entre investigación educativa y práctica pedagógica no son buenas: 'brecha', 'abismo', 'mundos separados', 'fracaso', 'inmutabilidad de los ambientes' son algunas de las expresiones que se han usado para mostrar que algo no funciona bien en las relaciones entre ambas comunidades. En forma reiterada, adoptando tonos de mayor o menor ilusión o desesperanza (Gibaja, 1991; Mayer, 1992), poniendo el acento en la naturaleza de los resultados de investigación (Good, 1983; Shulman, 1986), en las características del pensamiento y trabajo de profesores e investigadores (Bolster, 1986, Kerlinger, 1977) o tratando específicamente el vínculo entre ambos (De John, 1995; De Corte, 2000, De Corte y Verschaffel, 2002), el reclamo estuvo presente a lo largo de la segunda mitad del siglo pasado y se mantiene en el presente (Rinaudo, 2007:71).

Los resultados de un estudio realizado por Murillo y Perines (2016) con profesores de nivel primario y secundario sugieren la necesidad de que los investigadores produzcan conocimientos más cercanos a los docentes, tanto respecto del lenguaje utilizado como de las temáticas y problemáticas abordadas. Desde la perspectiva de los profesores, los investigadores no sólo deben publicar artículos para lograr prestigio dentro de su círculo académico sino que también deben intentar ser leídos y comprendidos por las comunidades educativas. Los entrevistados también señalan a la investigación-acción como una interesante alternativa de articulación con la práctica. Asimismo, enfatizan la importancia de que las universidades mejoren los mecanismos de producción y de transferencia de los conocimientos. Los autores señalan que es urgente y necesario lograr articulaciones entre investigación educativa y práctica docente, proponen los siguientes lineamientos:

- Es preciso realizar un análisis de los criterios que utilizamos para elegir los temas que abordados, deben surgir desde la voz de los profesores y en coherencia con sus necesidades.
- Los investigadores deben realizar retribuciones reales de los hallazgos en las instituciones educativas.
- Las administraciones pueden funcionar como puente entre la investigación y la docencia, y en los distintos niveles del sistema educativo.

- Las administraciones deben promover cambios en los criterios de evaluación de la actividad de los investigadores, potenciando la difusión del conocimiento a diverso grupos.
- Reforzar las temáticas de investigación en los cursos de formación docente inicial y permanente.
- Debe existir un cambio de actitud por parte de los docentes, es necesario crear una estrategia de aprendizaje para todos.
- Los equipos directivos deben jugar un papel de líderes en la creación de una cultura de aprendizaje donde la investigación sea un recurso útil para mejorar.

Rinaudo (2007) también propone una alternativa para articular investigación y práctica educativa. Según la autora las intervenciones programáticas y las innovaciones cooperativas son líneas interesantes para el trabajo de articulación entre investigadores y docentes. Las innovaciones cooperativas suponen integraciones entre docentes e investigadores en un mismo proyecto, profesores e investigadores generan espacios para articular teoría y práctica, generar nuevos conocimientos y nuevas respuestas a los problemas educativos. En el marco del trabajo colaborativo, investigadores y docentes identifican problemas, generan preguntas y buscan alternativas innovadoras. Las intervenciones programáticas o estudios de diseño intentan generar vínculos entre investigación y práctica a partir del diseño de las intervenciones instructivas que atiendan a las teorías y a los propósitos educativos, controlando factores que condicionan el proceso, y generando conocimientos respecto de aspectos del diseño que deben ser modificados. Los estudios de diseños buscan construir conocimientos tendientes a convalidar, modificar o cuestionar la teoría sobre la que se basó la intervención, incluso desarrollar teoría nueva. En consonancia, Gutierrez y Penuel (2014), consideran que en investigación educativa, son precisos nuevos enfoques que incluyan herramientas y prácticas de diseño participativo.

La idea de incorporar la investigación al trabajo profesional del profesor no es nueva, es a partir de los años setenta cuando comienza a cobrar cierta importancia, desde un punto de vista tanto teórico y como práctico. Los primeros núcleos de investigadores que se plantean el problema, lo hacen desde diversas posiciones o desde diversas necesidades sin vinculaciones aparentes entre sí (Porlán Ariza, 2011).

Por su parte Vilches y Gil Pérez (2014) proponen que una estrategia potencialmente provechosa para favorecer las innovaciones consistiría en implicar al profesorado en la tarea colectiva de investigación de los problemas de enseñanza y aprendizaje que les plantea su actividad docente. Insistiendo en que ello no constituye únicamente un requisito para la mejora de la enseñanza, sino más bien una forma de potenciar investigaciones relevantes en torno a los problemas que plantean los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta estrategia, en parte, lleva a una superación de las concepciones erróneas sobre las relaciones entre investigación e innovación educativas contempladas en general, tanto por los profesores como por los investigadores, como dos actividades muy diferentes que no deben confundirse.

Comunidades de práctica espacios de formación, co-construcción conocimientos.

Reconociendo la necesidad de articular investigación y práctica educativa, diseñamos tres cursos de posgrado en la Universidad Nacional de Río Cuarto (Argentina) orientados a

problematizar respecto de procesos de enseñanza y aprendizaje en el contexto actual. En los cursos pretendimos generar espacios para compartir experiencias y resultados de investigación, debatir acerca de problemáticas educativas y generar, de manera colaborativa, alternativas y propuestas superadoras. También pensamos que los cursos debían ser espacios para dar voz, visibilizar y empoderar a docentes de diferentes niveles interesados en generar transformaciones educativas. Buscamos reducir brechas, compartir lenguajes, experiencias y saberes. El presente libro tiene ese objetivo: compartir reflexiones, experiencias e iniciativas de los participantes de los cursos y dar visibilidad a sus trabajos, a los esfuerzos diarios que realizan para potenciar los aprendizajes. El libro también pretende situar a los docentes como autores, escritores de sus propias experiencias, investigadores de sus prácticas. El libro intenta mostrar que todos investigamos, no solo los científicos del CONICET, los doctores y los profesores universitarios.

Creemos que hacer investigación no es una posibilidad solo para profesores universitarios, doctores, masters y especialistas. Maestros, profesores, directores y demás miembros de la comunidad educativa tienen interesantes herramientas, perspectivas y percepciones de la realidad educativa que merecen la pena ser cuestionadas, miradas, investigadas y puestas en discusión. La investigación educativa requiere de trabajos colaborativos entre diferentes actores que permitan comprensiones más ajustadas a las realidades de las aulas y las instituciones, y también de posibilidades para innovar con propuestas superadoras a partir de nuevas miradas desde y para la educación (de la Barrera, et al., 2016: 118)

El libro se constituye como una comunidad para compartir saberes, aprender con otros, reconociéndonos como profesionales de la educación.

Tres invitaciones

La ciencia se construye socialmente, es una práctica que se apoya en lo que otros han estudiado, es inminentemente social. Está atravesada por la comunicación. Los conocimientos científicos son públicos, su acceso debe ser garantizado. En este sentido, esa comunicación no sólo debe estar dirigida a los pares sino también a la comunidad en general. Si nos ubicamos en el campo de la investigación educativa, entonces, no podemos dejar de compartir nuestras investigaciones con estudiantes y docentes que realizan sus actividades en las aulas.

Los cursos de posgrado extracurriculares que realizamos en 2017, surgieron, desde la idea de *compartir saberes*. Nuestras líneas de acción fueron la *creatividad y la innovación, las tecnologías y las Neurociencias*. Cada línea con sus improntas, sus propuestas y sus desafíos fueron presentadas a docentes que se desempeñaban en distintos niveles del sistema educativo formal y contextos no formales. En los cursos se pretendió problematizar cuestiones actuales del campo educativo y generar estrategias de enseñanza orientadas a consolidar innovaciones y transformaciones educativas. Se compartieron teorías y metodologías actuales de investigación educativa que son puestas a discusión a partir del diálogo con los participantes.

El curso *Innovación educativa y creatividad. Estrategias creativas de enseñanza* estuvo a cargo de las doctoras Romina Elisondo y Fernanda Melgar. La propuesta se fundamentó en los desarrollos conceptuales e investigaciones actuales de las perspectivas socioculturales del aprendizaje, la creatividad y los museos como contextos educativos. Se entiende a la creatividad como una potencialidad de todas las personas que depende de las oportunidades disponibles en los

contextos, entre ellos los educativos. Asimismo, se desarrollaron planteos que desatacaron los componentes creativos inherentes a los procesos de aprendizaje. Las teorías indican que la apertura a experiencias, la participación en variedad y diversidad de contextos, la disposición a experimentar, la interacción con artefactos culturales y tecnológicos, la interacción con otras personas, parecen estar relacionados con oportunidades para el despliegue de la creatividad.

Salir del aula permite entrar en contacto con nuevos espacios culturales, educativos y de aprendizaje. La formación académica no debe ocuparse únicamente de cuestiones disciplinares, resulta importante fomentar la promoción de prácticas culturales que permitan valorar el patrimonio cultural. En este sentido, en el curso se trabajó en el análisis de teorías y experiencias relativas a los museos y otros contextos no formales como espacios para la creatividad y la innovación educativa. Se incluyó, el análisis de temáticas referidas a las relaciones entre aprendizaje, creatividad y actividades extracurriculares y de ocio. También se analizaron diseños curriculares y recursos educativos desde la perspectiva de la creatividad para generar estrategias innovadoras de enseñanza.

Un segundo curso se denominó *Tecnologías y comunidades de aprendizaje: Propuestas educativas* a cargo de las doctoras Rocío Martín y Romina Elisondo. Durante el curso se presentaron los desarrollos actuales del campo de la Psicología Educativa y de la investigación educativa en comunidades de aprendizaje y contextos mediados por tecnologías. En su desarrollo se analizó la necesidad de comprender los procesos educativos como complejidades situadas en determinados contextos socio-culturales. El impacto de las tecnologías en la actualidad, hace indispensable pensar y repensar las posibilidades que ofrecen las mediaciones tecnológicas a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se trabajó en torno a la noción de artefactos tecnológicos como recursos para la enseñanza y la co-construcción de contextos creativos de aprendizaje. Se presentaron recursos educativos abiertos para los diferentes niveles del sistema educativo y se propuso la idea de la transalfabetización como derecho de la personas y como perspectiva educativa innovadora. Se realizó la presentación de actividades prácticas de análisis e experiencias innovadoras en contextos formales y no formales, en ámbitos presenciales y virtuales; con el propósito de diseñar propuestas novedosas basadas en las perspectivas teóricas que estudiaron.

El tercer curso se denominó *Procesos de enseñanza y aprendizaje: qué nos dicen las Neurociencias. Una mirada desde las aulas* estuvo a cargo de las doctoras María Laura de la Barrera y Daiana Rigo. En el desarrollo del curso se planteó el desafío de revalorizar el conocimiento neuropsicológico para favorecer los procesos de autorregulación y los componentes metacognitivos que de manera cotidiana ocurren en nuestras aulas, es decir, nos interesa pensar en contextos educativos promisorios para potenciar las funciones ejecutivas de los estudiantes, tomando como base una perspectiva socio-cultural y ecológica, desde la cual se plantea al sujeto incluido en un entorno, concibiendo al aprendizaje como un proceso eminentemente social, que se define en términos de las interacciones entre aprendices y las propiedades de ambientes específicos. En este reto, se plantea que la escuela debería aprovechar los avances de las neurociencias respecto a cuatro objetivos en torno a: ayudar a los profesores a entender el proceso educativo; a resolver trastornos del aprendizaje de origen neurológico; a mejorar los procesos de aprendizaje e incrementar las posibilidades de la inteligencia humana. En este curso se retomará fuertemente el tercero, a fin de pensar al contexto educativo como pieza central para comprender que, al modificarlo, se puede lograr un impacto positivo sobre el funcionamiento cognitivo y afectivo, que puede traducirse en mejores aprendizajes y resultados académicos. De manera permanente se afirma que los alumnos han de ser cada vez más autónomos en sus aprendizajes y autorregulados. Este tipo de habilidades han de aprenderse

en el quehacer cotidiano y escolar, lo que buscamos es definir cuáles son aquellas tareas que conllevan a estos logros y cuál es el rol del docente para lograrlas. Entendiendo que un mayor desarrollo de las funciones ejecutivas conlleva pensar tanto en las variables contextuales, como emocionales, instruccionales y motivacionales; específicamente, a comprender cómo estos factores pueden guiar y enriquecer las investigaciones en el ámbito de las neurociencias junto al campo educativo.

Invitados y anfitriones en la fiesta

¿Quiénes vinieron a los cursos? ¿Que hicimos? Muchos invitados, desde diferentes lugares llegaron a nuestra fiesta (los cursos). Venían con diferentes ideas, propósitos e inquietudes. Muchos invitados, muchos más de los esperados para un curso de postgrado extracurricular en una universidad. La cantidad de invitados que llega a la fiesta nos indica un marcado interés por la educación y por las transformaciones de los contextos educativos. Los invitados no vienen por un “puntaje docente”, no vienen por un certificado más en su curriculum. Los invitados deciden pasar unos viernes con nosotras para pensar alternativas educativas, vienen porque tienen preguntas, inquietudes e intereses, vienen porque quieren cambiar algo. La cantidad de invitado nos alegra profundamente. Y comienza la fiesta, una serie de clases donde no estaba muy en claro quiénes eran invitados (estudiantes) y anfitriones (docentes), todos aprendíamos cosas, los invitados tenían muchas historias que contar y muchas experiencias genuinas en contextos educativos. Los invitados venían con valijas llenas de prácticas, saberes y vivencias en jardines maternos, jardines de infantes, escuelas primarias, secundarias, institutos superiores y universidades. Los contenidos curriculares de los cursos se iban transformando y resignificando conforme transcurría la fiesta. Los autores que forman parte de la bibliografía de los cursos eran leídos e interpretados desde nuevas ópticas, desde las prácticas, desde las experiencias, desde los territorios.

Cada encuentro, se configuraba de una manera inesperada, pocas respuestas y muchas preguntas era el resultado de cada fiesta. Muchas ideas, muchos proyectos aparecían como por *arte de magia* en las aulas. Pero no era magia, era un producto, una construcción colectiva que emerge desde la interacción, desde el interés en compartir saberes y generar cambios. No era magia, era creatividad colectiva, co-construcción de alternativas, pensamientos divergentes y acciones novedosas orientadas a la innovación educativa. La creatividad, al igual que la investigación y la docencia, son procesos sociales que implican a otras personas y a los objetos de la cultura. La creatividad no es una práctica solitaria, contrariamente a los mitos vigentes, es una construcción colectiva que siempre implica a otras personas y a los conocimientos construidos socialmente por otros. La investigación y la docencia también son construcciones colectivas que implican interacciones y desafíos compartidos. Creatividad, investigación, docencia e innovación conforman una pieza de mosaiquismo de diversos colores que configuran una unidad de sentido. No son los colores aislados, sino la puesta en relación de diversas formas y colores, lo que da identidad a cada obra.

Entendemos a la innovación educativa como rupturas con prácticas tradicionales, rupturas que se inician en las creencias y representaciones de las personas. Las innovaciones no inician en acciones sino en representaciones. Primero es necesario romper con los moldes tradicionales, con las rutinas y las formas “correctas” de hacer las cosas. La primera ruptura, necesariamente es en la cabeza de las personas. Luego, son posibles rupturas en las prácticas, en los territorios. Entonces, pensamos que en el marco de las relaciones entre investigación y docencia, en las interacciones entre invitados y anfitriones, es posible generar procesos creativos que potencien

innovaciones, rupturas en las instituciones educativas que atiendan a diversas formas de enseñar y aprendizaje, reconociendo maneras heterogéneas de co-construir conocimientos y significar la realidad.

La fiesta

¡Que pasen los invitados! Las danzas están planteadas... En el *curso Innovación educativa y creatividad. Estrategias creativas de enseñanza*, las invitadas presentaron nueve danzas. En la danza 1, Roxana Chesta nos presenta reflexiones acerca de la posibilidad de innovar desde espacios de formación para “futuros formadores de nivel inicial”. Se muestra el diseño de una experiencia de viaje educativo en un complejo patrimonial de la región, ubicado en Villa Larca. En la danza 2, María Belén Gudín, presenta una propuesta en la que los estudiantes dispongan de diversos abordajes y maneras de relacionarse frente a un mismo material de trabajo: un texto literario, más precisamente una novela. La idea es proponer múltiples miradas, relaciones y maneras de trabajar en grupo y con otras asignaturas y espacios. La propuesta tiene como eje central la lectura literaria. Durante la propuesta, además se recibe a una invitada especial, inesperada, una narradora. En la danza 3, Nuria García Perales, propone la creación de un museo virtual sobre valores democráticos que fomente la ciudadanía crítica para Educación Primaria y Secundaria. La propuesta consiste en crear un museo virtual «vivo» e hipertextual, en el que se muestren distintos aspectos que se consideren necesarios trabajar con estas etapas educativas. En la propuesta se debe incluir una personalidad destacada para cada tema seleccionado y una obra de arte que haga referencia al tema o que, sin ser propiamente alusiva específicamente a la materia, sea susceptible de abrir un debate sobre el mismo. En la danza 4, Ludmila Nora Norris, presenta un “Café Filosófico” para trabajar contenidos vinculados a las sociedades americanas y la conquista europea, de la asignatura Historia Americana I, correspondiente al diseño curricular del Profesorado de Educación Secundaria en Historia. En la danza 5, Romina Rovere, presenta el “Caleidoscorpus” una experiencia que permita reivindicar espacios de encuentro creativo entre alumnos y contenidos escolares. Algunos ejes que atraviesan la propuesta son: a) cuerpo y narrativas; b) cuerpo, iconos y abstracción, c) retratos y collage, d) el cuerpo a través del arte, e) entrevista a un artista: Paco Rodríguez Ortega y f) cuerpo e ideales: construcción de un súper héroe. En la danza 6, Rosana Beatriz Squillari propone un *Diseño de Innovación Creativa en la materia Práctica Docente Aula-Institución, del Profesorado de Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC*. La autora reflexiona sobre una propuesta innovadora buscando articulaciones entre enseñanza y creatividad. Concluye su baile con esta interesante afirmación: “estamos convencidos que vale la pena continuar implementando y revisando estas experiencias donde la Creatividad, la Innovación y el Contexto, demuestran que configuran herramientas potentes para intervenciones desde la enseñanza y el aprendizaje”. En la danza 7, Verónica Sturniolo presenta AUDIOLEYENDAS Historias de terror escritas y leídas por sus creadores, un taller de escritura literaria a partir de un disparador común y su posterior registro a través de Audacity, aplicación de audio disponible en las netbooks del Programa “Conectar Igualdad”. El objetivo es desarrollar y desplegar el potencial creativo de los estudiantes para que expresen sus intereses, motivaciones, emociones, inteligencias múltiples, sensibilidades y gustos, a través de la escritura. En la danza 8, Carina Anahí Voisard, presenta reflexiones y una propuesta para trabajar sobre creatividad y resiliencia. Se plantea específicamente el trabajo de análisis de la película Siempre Alice. Finalmente, en la danza 9, Valeria Ines Tivano, comenta un conjunto de acciones educativas que implicaron salir del aula y experimentar diversos espacios culturales.

En el curso *Tecnologías y comunidades de aprendizaje: Propuestas educativas*, las participantes a esta fiesta con un interés marcado en la tecnología musical electrónica, presentaron cuatro producciones. El escrito de Yanina Valeria Aguilar, titulado “Proyecto: Creación de aulas comunitarias del colegio Santa Eufrasia, Nivel Medio (Río Cuarto, Córdoba)”, realiza un análisis de la misión y visión de las aulas comunitarias de un colegio secundario como comunidad de aprendizajes. El siguiente escrito de Agustina María Manavella, “Rasgos de las comunidades de aprendizaje en contextos educativos no formales de capacitación para el trabajo”, se basa en entrevistas y registros de observaciones y de tareas que se realizaron en un taller de maquillaje social, propuesto en la ciudad de Villa Nueva. En tercera instancia, Jacqueline Elizabet Moreno presenta su escrito “Una propuesta innovadora para la realización de un examen parcial, a partir del uso de redes sociales”, elaborando de una propuesta didáctica innovadora, desde los marcos conceptuales abordados. Y por último Verónica Andrea Severi titula su artículo “Comunidades de aprendizaje ¿Qué son?”, desarrollando una reflexión teórica sobre las comunidades de aprendizaje en la actualidad.

Luego del curso *Procesos de enseñanza y aprendizaje: qué nos dicen las Neurociencias. Una mirada desde las aulas*, las participantes comparten catorce escritos con múltiples reflexiones y miradas sobre los contextos educativos. El texto de Natalia Balmaceda, titulado “S, más que un cerebro que aprende”, realiza un análisis de un caso clínico integrando los conceptos de funciones ejecutivas y aprendizaje autorregulado, para discutir las acciones educativas delimitadas en torno a la integración escolar, las adaptaciones curriculares y el diagnóstico psicopedagógico. El siguiente escrito de Irene Isabel Battistini, “Experiencias en sala de cuatro años. Convergencias con las Neurociencias”, revisa un proyecto pedagógico didáctico llevado a cabo en una sala de cuatro años de jardín de infantes bajo la mirada de las Neurociencias. En tercera instancia, Rosana Cecilia Chesta presenta su escrito “Reflexiones en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje en la formación de futuros docentes de Nivel Inicial. Aportes desde las neurociencias”, elaborando una propuesta para acompañar los procesos de práctica de residencia de los estudiantes de la asignatura Práctica Profesional docente en el Nivel Inicial de cuarto año del Profesorado de la UNRC, a fines de promover las funciones ejecutivas como favorecedores de la autorregulación. En cuarto lugar, Adriana Haydeé Chiarvetto, en “Neurociencias: Evolución de las funciones ejecutivas: aprendizaje autorregulado y metacognitivos”, presenta o experiencias profesionales, en donde se puede observar el aprendizaje autorregulado y el funcionamiento ejecutivo. En quinta instancia, Noelia Belén Corsetti, en su trabajo “Una aproximación a los avances de las Neurociencias y su vinculación con los procesos relacionados con el enseñar y el aprender”, analiza un caso clínico desde el campo de la Psicopedagogía, poniendo en juego los conceptos centrales del desarrollo de las Neurociencias y su vinculación con los procesos relacionados con el enseñar y el aprender. Seguidamente, María Belén Delfino, en “Prácticas pedagógicas en inglés, Neurociencias y educación”, desmenuza las Neurociencias en relación a los procesos de enseñanzas y aprendizajes de una lengua extranjera, para reflexionar sobre las prácticas pedagógicas. En séptimo lugar, Silvia Inés Etcheverry, titula su artículo “Evolución de las funciones ejecutivas en un niño con Síndrome de Asperger. Una visión global del abordaje psicopedagógico”, desarrollando una reflexión teórica-práctica sobre un caso clínico. María Macarena Iturra Palermo, bajo el título “Las Neurociencias llegan al aula. Una aproximación de las *neuro* en contextos educativos”, se propone hacer una revisión de los distintos protagonistas que interactúan en el aula en tanto *productores* y *motores* de aprendizaje, destacando la relevancia de los aportes de las neurociencias en tanto herramientas para generar espacios de aprendizaje significativo, bajo una mirada amplia y contextualizada, mediada por el rol del psicopedagogo

en el espacio áulico, favoreciendo el desarrollo de un estudiante participe, autónomo, metacognitivo atravesado por dicho contexto y favorecido por intercambios, actividades y evaluaciones que lo propicien. Victoria Eugenia Maffei, con sus palabras en “Saberes y Andares en la Neurociencia” busca a partir de una experiencia pedagógica artística concreta la relación con los distintos hallazgos significativos de la disciplina, destacando la importancia de agudizar la percepción, la emoción, la empatía en el niño vinculándolo a su posibilidad de autorregulación y disfrute. Seguidamente, Agustina María Manavella, en su trabajo “Los procesos evaluativos y su influencia en el compromiso con el aprendizaje del oficio” presenta una propuesta evaluativa que, recuperando los aportes de las Neurociencias en el ámbito educativo, promueve procesos de *feedback* y de autorregulación; por lo que se considera pertinente para estimular el compromiso de las participantes con el aprendizaje del oficio de Maquillaje Social. En el capítulo “Proceso de enseñanza y aprendizaje: qué nos dicen las Neurociencias. Una mirada desde las aulas”, Florencia Elizabeth Menéndez intenta describir, analizar, reflexionar y comparar conceptos teóricos propios de la disciplina con prácticas cotidianas, con el afán de evaluar la propia praxis y llegar a aportar contribuciones significativas al hacer del día a día en pos de lograr alumnos independientes, autónomos y autorregulados. En un mismo sentido, Jacqueline Elizabeth Moreno en su escrito “Una aproximación a los aportes realizados para el estudio del aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios”, parte de una breve consideración en torno a las contribuciones de las Neurociencias al campo educativo, para luego detenerse en las Funciones Ejecutivas y su relación con la autorregulación de los aprendizajes, intentando explicar cómo interactúan ambos conceptos en el logro académico. María Eugenia Salaberry, escribe “Aportes de las Neurociencias para el trabajo con Comprensión Lectora”, haciendo apreciaciones en torno a la neuropsicología y la neuroeducación, con el objetivo de repensar bajo estos aportes una problemática vigente en el sistema educativo argentino como es el de las dificultades en la comprensión lectora por parte de los estudiantes. Finalmente, Verónica Andrea Severi, en “La incidencia de las Neurociencias en el conocimiento y el aprendizaje”, pone de relieve los diversos aspectos que desde esta disciplina pueden estar vinculándose con los aprendizajes. Apunta a que se requiere un cambio en las prácticas pedagógicas en tanto proceso lento pero que lleva a buen puerto, entendiendo que los tiempos han ido avanzando y ya no puede concebirse el aprendizaje como adquisición de contenidos solamente sino en torno a que los alumnos construyan maneras de pensar, críticas y reflexivas.

¡Todos listos!, las danzas están propuestas, ahora a bailar...

Referencias bibliográficas

de la Barrera, M.L., Elisondo, R. y otros (2016) Humanizar la ciencia: de papers, conocimientos, pañales y pasiones. En Roldan, C., Pramparo, C. y Clerici (comps) *Recalculando: un nuevo mapa en investigación educativa: I Convocatoria a Proyectos Mixtos e Integrados de Investigación Educativa* /UNIRIO. Universidad Nacional de Río Cuarto: Río Cuarto.

Murillo Torrecilla, F. J., y Perines Véliz, H. (2016). Cómo los docentes no universitarios perciben la investigación educativa. *Revista Complutense De Educación*, 28(1), 81-99. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n1.48800

Gutiérrez, K. y Penuel, W. (2014). Relevance to practice as criterion for rigor. *Educational Researcher*, 43 (1), 19-23.

Porlán Ariza, R. (2011). El maestro como investigador en el aula. Investigar para conocer, conocer para enseñar. En P. Morán Oviedo (comp.) *Docencia e investigación en el aula. Una relación imprescindible*, pp. 25-45.

Rinaudo, M. C. (2007) Investigación educativa. Ideas para pensar la formación de investigadores. En Donolo, D., & Rinaudo, M. C. (2007). Investigación en educación: aportes para construir una comunidad más fecunda. Buenos Aires: La Colmena.

Vilches, A. y Gil Pérez, D. (2013). Investigación e innovación en la enseñanza de las ciencias. Necesidad de una mayor vinculación. Revista TED, 34, 15-27. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/ted/n34/n34a02.pdf>

Innovación educativa y creatividad

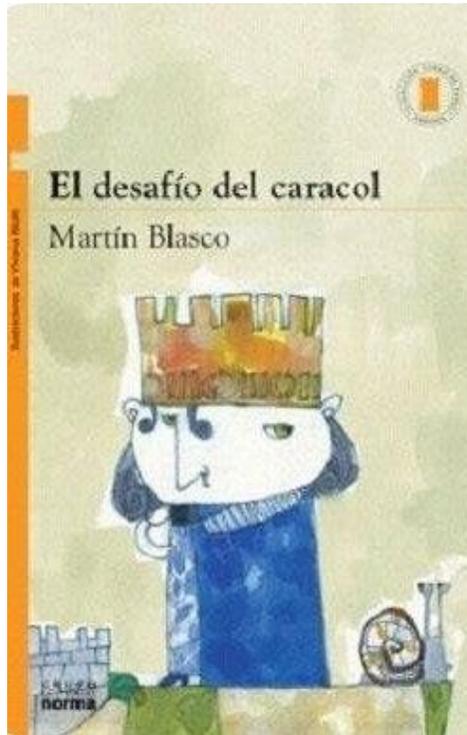


Imagen I. Un cuento para comenzar nuestras narraciones.

Graciela llegó al aula de la universidad. Todos los docentes que participaron del curso la escucharon atentamente. El desafío del caracol, inició algunos interrogantes y perspectivas sobre creatividad en educación.

Fuente: imagen obtenida de internet

Innovación educativa en Educación Superior

En búsqueda de nuevas perspectivas de enseñanza para la formación de docentes de Nivel Inicial



Rosana Cecilia Chesta

rosanachesta@gmail.com

Profesora en Educación Pre Escolar. Licenciada en Educación Inicial. Especialista en Constructivismo y Educación y en Educación Maternal. Se desempeña como docente del trayecto de práctica en los profesorados de Educación Inicial dependientes de la UNRC y de la Escuela Normal Superior Justo José de Urquiza - Provincia de Córdoba.

Contextualización

Esta propuesta está enfocada en la formación del futuro docente de Educación Inicial, relacionando la teoría con la práctica en el trayecto de inserción profesional de los estudiantes de 4° año del Profesorado de Educación Inicial que se ofrece en la Escuela Normal Superior “Justo José de Urquiza” (ISFD) de la ciudad de Río Cuarto dependiente del Ministerio de Educación de la Provincia Córdoba. *El espacio curricular: Práctica IV y residencia*, se configura como un espacio socio institucional donde se realiza la incorporación de los estudiantes a escenarios profesionales reales (Jardines de Infantes) para vivenciar el trabajo docente y, en relación al mismo, profundizar e integrar el recorrido formativo.

Objetivos

- Generar rupturas en las maneras convencionales de enseñanza en el Profesorado en Educación Inicial tendientes al desarrollo de futuros docentes con un perfil creativo, a través de experiencias fuera del ámbito del aula del ISFD.

- Reflexionar acerca de la relación formación docente inicial y práctica profesional.
- Motivar a los estudiantes a la construcción de un modo personal y creativo de intervención docente que propicie la reflexión acerca de qué se hace y por qué se hace, en contraposición con la tendencia a reproducir repertorios metodológicos vigentes y que en muchos casos son carentes de sentidos para los niños actuales.

Fundamentación

La experiencia, ubicada en la realidad del Profesorado de Educación Inicial, adhiere al enfoque del “*aprendizaje pleno*” de Perkins (2010), autor que plantea el desarrollo e implementación de estrategias pedagógicas significativas que permitan hacer de la formación inicial un espacio interesante y productivo para estudiantes y docentes, y a Gremiger (2010), quien considera la posibilidad de organizar una propuesta de enseñanza como un “*proyecto socio-constructivista*”.

A partir de esta línea, y de acuerdo con lo expresado en el Diseño Curricular de la provincia de Córdoba para el Profesorado de Educación Inicial, interjuegan la formación inicial, el modo de considerar la inserción profesional de los estudiantes en instituciones de nivel inicial (jardines de infantes), la internalización de la práctica docente como proceso social y colectivo. En este proceso pensamiento y acción van conjuntamente en un hacer con “otros”, en un diálogo en el que se puede debatir, acordar, negociar las diferencias y contradicciones que posee toda práctica docente (Chesta, 2015)

Reflexionar acerca de la formación de futuros docentes de Educación Inicial implica considerar de manera conjunta las problemáticas que relacionan la formación docente con las infancias, el ejercicio profesional creativo, la construcción de la identidad, el compromiso con la investigación, la innovación, etc. El recorrido de aprendizaje necesita de flexibilidad para el desarrollo de la creatividad, eso que potencialmente está en los estudiantes y que en gran medida se desarrollará de acuerdo a las oportunidades disponibles en los contextos y en particular en el contexto educativo.

Elisondo (2015) nos alienta a pensar en una mirada creativa de la educación, dando por lo menos tres motivos: a) el impacto positivo que la creatividad tiene en la vida de las personas, b) las posibilidades que generan las innovaciones educativas y c) la significatividad social de promover la creatividad en diferentes contextos, niveles y situaciones. La autora dice que originar contextos creativos es determinante para las sociedades y los problemas que estas atraviesan, los cuales pueden resolverse mirándolos desde diferentes puntos de vista y desde marcos analíticos heterogéneos. Plantea formas divergentes de pensamiento, de resolución de problemas y de toma de decisiones como una acción educativa socialmente significativa.

Corbalán (2008: 14) explica que definir conceptualmente el término creatividad es una tarea sumamente compleja, no obstante, realiza una recopilación de algunas conceptualizaciones que se han realizado durante el transcurso del tiempo:

Guilford (1950), señaló que: «La personalidad creativa se define, pues, según la combinación de rasgos característicos de las personas creativas. La creatividad aparece en una conducta creativa que incluye actividades tales como la invención, la elaboración, la organización, la composición, la planificación. Los individuos que dan pruebas manifiestas de esos tipos de comportamiento son considerados como creativos». Mednick (1962) entiende que; «La creatividad es una formación de elementos asociados, y mutuamente muy lejanos, en nuevas combinaciones». Taylor (1973) entiende que los procesos de creatividad consisten en «un

sistema que implica a una persona que da forma o diseña su ambiente transformando problemas básicos en salidas fructíferas facilitadas por un ambiente estimulante». Gardner (1995) sostiene que el individuo creativo «es una persona que resuelve problemas con regularidad, elabora productos o define cuestiones nuevas en un campo de un modo que al principio es considerado nuevo, pero que al final llega a ser aceptado en un contexto cultural concreto». Asimismo, Alonso Monreal (2000) expresa que la creatividad es la capacidad de utilizar la información y los conocimientos de forma nueva, y de encontrar soluciones divergentes para los problemas».

Herrán, (2008: 5), nos habla de la creatividad como una ‘aptitud educable’, diciendo que la misma es valorable como cualidad humana con alcance personal y utilización social, independientemente de su nivel de desarrollo. Al plantear la Didáctica de la Creatividad, señala dos caminos interrelacionados: uno interior mediante su creciente experiencia y transformación, y otro exterior, a través de su conocimiento objetivo e interiorización progresiva. Dice que los dos recorridos generan la ganancia de conciencia aplicada y de capacidad de su autoevaluación y de su valoración en los demás.

Invitar a “jugar el tiempo completo” es la impronta de Perkins (2010), quien expresa que, en muchas ocasiones, los alumnos no juegan el juego completo de lo que se supone que están aprendiendo. En los profesorados, a menudo, se forma en dominar fragmentos de diferentes áreas del conocimiento: psicología, sociología, epistemología, política, didácticas y aquellas asignaturas que están orientadas a la práctica educativa. Estas últimas asignaturas, donde los alumnos se insertan en instituciones educativas para abordar temáticas referidas a la práctica docente, resultan valiosas, pero son relativamente carentes de sentido sin una mirada integral. Todos los elementos que los futuros docentes van construyendo durante el trayecto de formación de grado, resignifican su sentido con la práctica profesional. Por ejemplo, los estudiantes tienen conocimientos disciplinares de Lengua, Matemática, Plástica, Música, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, todas ellas con sus correspondientes didácticas, sin embargo, es en el momento inserción en un jardín de infantes, donde tienen que ser lo suficientemente flexibles y creativos para ofrecer a los niños propuestas que les interesen. Será necesario, trabajar en propuestas educativas que incluyan la expresión, el juego y las emociones, de lo contrario es altamente probable que no sean bien recibidas por los niños.

¿Qué observamos en los estudiantes del Profesorado?

Al realizar su práctica de residencia, reciben un gran impacto porque es más fuerte la tendencia de reproducir prácticas vigentes e instituidas, que poder generar algo nuevo, innovador, por más que desde el instituto formador y desde el Jardín de Infantes se les dé la oportunidad de hacerlo. Se observa cierta dificultad en los estudiantes para poder diseñar propuestas innovadoras considerando los contextos en los que desarrollan sus prácticas. En un porcentaje muy elevado, cuando indagamos acerca de cuáles son sus gustos personales, sus preferencias, qué tipo de música escuchan, qué libros leen por placer, si hacen actividades expresivas como danza, música, teatro o si frecuentan espacios culturales como teatros, museos, cine, etc., nos encontramos con la realidad que no saben lo que a ellos les gusta y en general consumen otros bienes culturales. En este sentido, tal vez la propia experimentación serviría como fuente para luego pensar en actividades para los niños que incluyan bienes culturales.

A los estudiantes del nivel superior expresan que tiene dificultades en identificar las características del grupo de niños, interpretar la propuesta pedagógica que lleva adelante la

docente de sala, pensar el diseño de una planificación referenciada con la elección de un marco teórico. Sienten que estudiaron con un currículo fragmentado y esto no se condice con la realidad, que requiere de ellos propuestas que sean interesantes para las infancias con las cuales practican, lo cual produce en la mayoría de los alumnos una profunda crisis emocional.

En razón de lo expresado, como docentes formadores, debemos plantearnos la necesidad de revisar la formación en su conjunto, reflexionar acerca del trayecto de inserción profesional, el modo en que los alumnos van construyendo las relaciones entre teoría y práctica de manera integral desde el comienzo de la carrera, y ofrecerle instancias de aprendizaje motivadoras, es decir que vale la pena preguntarnos si se considera el “juego completo” planteado por Perkins (2010) en la formación docente inicial. Perkins (2010: 82) ilustra esta situación al sostener que “...*el aprendizaje se descontextualiza cada vez más, de modo tal que los alumnos encuentran los distintos temas cada vez menos relevantes o útiles para su vida cotidiana*”.

La situación de práctica de residencia deja huellas, de allí que para quien la transita sea tan importante, y en algún modo oriente el futuro ejercicio profesional creativo, la construcción de la identidad, la motivación para continuar formándose, el compromiso con la reflexión, la investigación y la innovación. Sin embargo, el docente formador es consciente de que todo puede ser un mero deseo si no se parte de identificar y hacer evolucionar las representaciones iniciales de los alumnos practicantes hacia un pensamiento crítico reflexivo que cuestione las viejas prácticas y facilite la elección de marcos metodológicos cultural y socialmente determinados (Gremiger, 2010).

En la misma línea, Perkins (2010) plantea la necesidad de indagar en las historias de aprendizajes de las personas para revelar cómo acceden a las comprensiones de los aprendizajes que han realizado. Este autor expresa que, generalmente, estas indagaciones se refieren a los juegos completos de uno u otro tipo, la comprensión vinculada con el desempeño, y, como última característica, el sentimiento de verdadero compromiso con lo que se ha aprendido. El poder dar cuenta de las representaciones acerca del rol del docente de Nivel Inicial o, como comúnmente se denomina, de la Maestra Jardinera, como cuidadoras/es de niños/as o educadoras/es, se constituye en el puntapié inicial para la construcción de la identidad profesional con sentido de compromiso, creatividad, contextualización, etc., en favor de la calidad educativa que los niños del presente tienen derecho a recibir (Chesta, 2013). Muchas veces, es necesario analizar las representaciones iniciales de la práctica docente e interpretar en qué perspectiva están ancladas, por la incidencia que ellas tienen en el accionar.

Spakovsky, en Malajovich (2006) explica el trayecto de residencia como una categoría espacio – temporal en la que se articulan dimensiones como la subjetiva y la objetiva del proceso de construcción de la identidad profesional de los estudiantes en interacción con los otros agentes como el grupo de pares, los docentes de sala, los docentes de residencia, los demás integrantes de la institución (padres, directivos, personal auxiliar, de maestranza, etc.). La autora da cuenta de tres fases en el trayecto de formación docente: “biografía escolar”, “trayecto de formación profesional inicial” y “socialización laboral”. Relacionando estas fases con el principio de construcción de la identidad como profesionales de la educación, identificamos vínculos, ya que es un proceso en el que intervienen la propia biografía escolar y la formación de grado. A esto podemos agregar los modelos internalizados, aquellos observados de docentes en ejercicio, el deseo y el compromiso del alumno de generar un modo de intervención propio y creativo o no.

Sanjurjo (2002) da cuenta de las características de la práctica docente, en general, y de la residencia, en particular: complejidad, simultaneidad, diversidad, singularidad, lo que requiere de intervenciones donde se ponen en juego las propias estrategias. Con esta última referencia, apostamos a que los alumnos puedan construir su modo personal de intervención docente, que propicie la reflexión, el trabajo en equipo, el respeto a la diversidad, el desempeño profesional creativo, ya que la instancia de práctica de residencia deja una impronta en la constitución del futuro docente de nivel inicial, encargado de la educación de la infancia de nuestro país.

Libedinsky (2014) también hace referencia al desarrollo profesional como derecho y como oportunidad, desmitificando solo la validez de lo que se equipara a un puntaje determinado, valora el trabajo colaborativo entre docentes que comparten interés por determinado ámbito educativo, y da importancia al aprendizaje formal e informal en materia de TIC en tanto y en cuanto se convierten en “experiencias cristalizadoras”. Este es un concepto presentado por Gardner (2006) al referirse a momentos cruciales en el desarrollo de capacidades y talentos, como situaciones activadoras que dejan huellas y permiten resignificar comprensiones generando entusiasmo por exploraciones futuras. Animar a los futuros docentes a este enfoque de la enseñanza didáctico tecnológico, es abrir una puerta en estos tiempos de innovación en Argentina, como estrategia didáctica que ensamble teorías y prácticas en el contacto metódico y regular con nuevas tecnologías y atiende al currículo emergente.

Este último aspecto le da esa flexibilidad y creatividad necesaria al recorrido de aprendizaje, para ir incluyendo aquellas experiencias de aprendizaje nuevas, como en este caso el diseño de coreografías didácticas en aulas a cielo abierto. Oser y Baeriswyl (2001. En Cid-Sabucedo, Pérez-Abellá y Zabalza, 2009) refieren al diseño de *coreografías didácticas* como aquellas que modelizan el proceso de enseñanza-aprendizaje buscando en el mundo del arte y de la danza una analogía que permite visualizar la conexión entre la enseñanza y el aprendizaje. Los pasos de la danza, explican los autores, responden simultáneamente a dos tipos de demandas: por un lado, el bailarín puede crear libremente en el espacio disponible y mostrar su repertorio expresivo. Por otro lado, el artista se ve limitado por los elementos que constituyen la escenografía, el ritmo, la estructura métrica, la forma y secuencia de la música (pág. 1043). Es decir que en esta propuesta habría que distinguir entre la estructura visible que está continuamente readaptándose por y para los alumnos y el modelo base o guiones de aprendizaje que es el encadenamiento de operaciones o grupos de operaciones que son necesarios para cualquier alumno y que no pueden ser reemplazados por ningún otro.

Las investigaciones educativas plantean que la formación docente inicial no debería centrarse solamente en cuestiones disciplinares, sino que es imprescindible fomentar la promoción de prácticas culturales que permitan valorar el patrimonio cultural y el desarrollo de talentos únicos en cada futuro docente de nivel inicial, como modo que ellos pueda considerar de la misma manera a los niños a quienes acompañarán en las construcción de sus aprendizajes. La innovación educativa de los docentes va de manera conjunta con el desarrollo como personas, atendiendo a lo cognitivo, lo socio afectivo, lo emocional, lo cultural.

Rivarosa, Chesta, de la Barrera, y De Piccoli, (2016: 176) hablan de “reconocer y vincularnos con investigadores e investigaciones que abordan el análisis de los contextos múltiples de aprendizaje en enseñanza de las ciencias, desde los desafíos culturales y sociales que demandan de la construcción de otras subjetividades y de nuevas ciudadanías. Estas exigencias plantean cambios profundos, conceptuales, metodológicos y actitudinales en la formación y en el desempeño de la tarea educadora y divulgadora. (Rivarosa y de Longhi, 2012), destacan la necesidad de recuperar la atribución de sentidos al saber y la motivación en el aprendizaje de

las ciencias, como variable central en la formación de profesores. Ello implica construir nuevos vínculos entre razón y emoción. Por ello es necesario ofrecer experiencias en contextos poderosos de aprendizaje, que como define Rinaudo (2014) son aquellos que recuperan conocimientos y experiencias previas, que permiten la construcción activa de conocimientos en el marco de situaciones reales, que promueven la participación de los estudiantes en términos de experiencias y ofrecen apoyos a esa participación.

En la búsqueda de nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje, parece que lo primero que hay que hacer es preguntarnos qué es lo que no se debería hacer al querer enseñar la creatividad. Estas recomendaciones las hacen Elisondo y Donolo (2015: 24) estableciendo relaciones con la importancia de la mini-creatividad y su rol indispensable en los aprendizajes, los estudios sobre posibilidades del pensamiento y las vinculaciones entre aprendizaje significativo y proceso creativo de resolución de problemas. El aprendizaje siempre requiere de comprensiones novedosas para el que aprende, y también se basa en las posibilidades ilimitadas de pensamiento que tienen las personas y especialmente los niños. Recientemente, Novak (2014. En Elisondo y Donolo, 2015) se ha referido a las vinculaciones entre creatividad y aprendizaje significativo, considerando que los procesos creativos de resolución de problemas suponen etapas más elevadas y sofisticadas. Los aprendizajes significativos implican relaciones nuevas y complejas entre conocimientos, a la base de esta búsqueda de vinculaciones originales se encontrarían los procesos creativos.

Melgar y Donolo (2011) señalan que los aprendizajes son personales y sociales, reconociendo que la formación no se da sólo en espacios determinados, sino en casi todos los ambientes en los que participamos y a través de una gran variedad de recursos. Ellos apelan a la búsqueda de otros escenarios que preservan el patrimonio natural y que permiten la construcción de conocimientos y experiencias en relación con la toma de conciencia de la importancia de la conservación de los ambientes naturales, y su relación con la historia como modo de entender por qué somos como somos, cómo llegamos a estos niveles de responsabilidad, y el lugar que ocupan las tecnologías que potencian el conocimiento y el desarrollo.

En esta propuesta de enseñanza se adhiere al desarrollo de la mente creativa, planteada por Gardner, y de la mente ética. La primera es entendida como modo de pensar de manera original y poco convencional, considerando al conocimiento y a la habilidad como indispensables para la creatividad. Resulta interesante el planteo del autor que expresa que sus...” propios estudios sugieren que el aspecto cognitivo es menos importante y los aspectos personales más importantes de lo que se ha reconocido”...”si uno quiere cultivar una mente creativa, es menos importante impartir enormes cantidades de conocimientos, y es más importante cultivar un estado mental retador, de formulación de preguntas y hasta de cuestionamientos. (Gardner, 2006: 10). Por mente ética, el autor hace alusión al cuestionamiento, que bien puede trasladarse a nuestra propuesta de enseñanza, “¿estoy procediendo de manera tal, que si otros supieran lo que estoy haciendo, estaría orgulloso o avergonzado de mí?” (Gardner, 2006: 10). Con la invitación a que nuestros alumnos respondan a este interrogante en sus prácticas de residencia, estamos no solo promoviendo el respeto y la moralidad, sino suponiendo una conceptualización más compleja que hace referencia al desempeño de una misión ocupacional con integridad, construyendo una esencia ética para una profesión.

Gardner, Mindy, Moran, Seana, Kornhaber, (2006) plantean la necesidad de promover el aprendizaje a través de experiencias, ricas actividades en las cuales ellos puedan comprometerse

con el material en forma personal más que absorberlo en forma abstracta, descontextualizada. Apelan al diseño experiencias de aprendizaje que nutran la combinación de inteligencias de cada estudiante. Dentro de esta línea, se propone la elaboración del perfil de los alumnos en contraposición con el encasillamiento. Hacer una mirada del potencial de ellos desde las inteligencias múltiples implica considerar...”el perfil de cada persona que aprende como una combinación de fortalezas y debilidades relativas entre las diferentes inteligencias: lingüística, lógico- matemática, musical, espacial, cinestésico-corporal, naturalista, interpersonal, intrapersonal y existencial”. Valerse del enfoque de las inteligencias múltiples en la formación de grado de los futuros profesores en nivel inicial, puede proveer a los docentes del profesorado de una mejor información diagnóstica para ayudar a los alumnos que tienen problemas. Esta teoría también estimula la colaboración entre los estudiantes, aquellos que poseen perfiles compatibles pueden trabajar juntos a partir de sus fortalezas y aquellos que no presentan perfiles compatibles pueden trabajar juntos con la idea de complementariedad y compensación en la construcción de potencialidades.

Romero (2010: 105-106) en su estudio invita a repensar la creatividad desde lo social, lo cultural y lo histórico, incorporando aspectos que habitualmente quedan fuera o que son emergentes en nuestro mundo interconectado y dinámico. Considera los atributos de la creatividad como posibilidades para ser incorporados a una educación creadora. Como apoyos para su construcción, habla de enseñar y propiciar la creatividad con las propias acciones y procesos educativos creadores; entiende las experiencias creadoras en educación a pequeña escala como fenómenos de acupuntura educativa. Se enfoca en creativizar la educación y considerar la construcción de una cultura de la creatividad y la educación creadora como referencias y decisiones fundamentales en los ámbitos educativo y creativo.

Elisondo (2015: 6) expresa que las personas no aprenden ni son creativas solas, siempre se desarrollan con otros y a partir de interacciones con conocimientos y objetos construidos culturalmente. Da cuenta de cinco ideas para pensar los contextos creativos de enseñanza y aprendizaje: a) aumentar las posibilidades educativas, b) invertir en educación, c) invertir la educación, d) abrir la educación y e) generar indisciplina óptima. No obstante, expresa que quienes deberán discutir, refutar, decidir, reformular y accionar estas propuestas en los contextos de enseñanza y aprendizaje son los actores. Es decir, no son recetas, sino que las ideas representan una etapa inicial de las innovaciones educativas, pero para que se logren transformaciones en el campo de la educación es necesario sostener en el tiempo esas ideas, generar estrategias para que las oportunidades sean aprovechadas y reconstruidas por parte de todos los actores educativos. Es decir, se requieren de nuevos compromisos de los docentes como de los estudiantes para aceptar el desafío de construir nuevas formas de enseñar y aprender.

Contenido

El contenido abordado es *“Diseño de propuestas pedagógico-didácticas para la intervención”*, ubicado en la Unidad N°1, “Diseño de propuestas de enseñanza” del programa correspondiente al espacio curricular: Práctica IV y residencia. Este contenido es el eje central de la práctica de residencia que los estudiantes realizan en los jardines de infantes que atiende la franja etaria de 3 a 6 años inclusive. En este contenido elegido confluye otros como: a) Los sujetos de las prácticas: ser practicante, los formadores, los docentes de las instituciones. Contrato entre las

partes. b) La construcción de la identidad profesional del docente de nivel inicial. c) Elaboración y concreción de una propuesta flexible de intervención de acuerdo con el contexto escolar y áulico. d) Observación, intervención docente, análisis y reflexión de la práctica de residencia de acuerdo con sus múltiples atravesamientos desde la mirada etnográfica. e) La dialéctica ente el diseño de propuestas, acción creativa, evaluación, reflexión crítica sobre el diseño elaborado y la investigación.-Investigación del aprendizaje de los niños en la práctica profesional. e) Desarrollo profesional docente y aprendizaje formal e informal en materia de TIC.

Tiempo, espacio, metodologías, procedimientos, actividades.

Durante el primer cuatrimestre del año 2018, donde los estudiantes asisten a clases a la Escuela Normal y simultáneamente realizan su inserción en el Jardín de Infantes designado realizando observaciones participantes y micro intervenciones. En este tiempo en que los estudiantes diseñan una planificación socio educativa para ser llevada a la práctica durante el segundo cuatrimestre del año, se piensa implementar esta propuesta de innovación educativa, con el fin de sensibilizar a los estudiantes como personas adultas y motivarlos a pensar en instancias que despierten en los niños el asombro, la creatividad, la relación con el patrimonio cultural y la naturaleza

El planteo consiste en el diseño de un escenario de aprendizaje innovador para las estudiantes con la idea que el propio docente en formación experimente actividades en pos de vivenciar situaciones que le permitan a él mismo recuperar preguntas e inquietudes partiendo de situaciones cotidianas y problemáticas típicas que pueden devenir en conocimiento científico . En esta experiencia se propone explorar, observar, describir, comparar, anticipar y comunicar procedimientos, tal cual ha de ocurrir en los procesos de enseñanza aprendizaje que acontecen en los niños de nivel inicial.

El desarrollo de la experiencia de aprendizaje a cielo abierto se planteará durante una jornada entre las 8:00 y las 20:00 hs. en el *Complejo Casa Grande en Villa Larca* (ubicado en San Luis), escenario natural (bosque serrano). Se propondrán diversidad de actividades en el contexto de aulas abiertas con un abordaje complejo e integral a partir de resolver guías de observación, identificación, esquemas, dibujos, fotografías, juegos, representaciones y evocaciones, con recorridos en el bosque lleno de sensaciones, sonidos y relatos; abordando todo el tiempo de trabajo el significado de las nociones complejas de biodiversidad, ambiente y conservación, integrando en el hacer teorizado, la naturaleza, la cultura, la historia, el arte y el espacio geográfico.



Imagen II. Casa Grande, San Luis.

Fuente: imagen obtenida del Facebook de Casa Grande. Aventura Serrana.

<https://www.facebook.com/aventuraserrana1>

Las estudiantes realizarán un día de vivencias integrales de aprendizajes de diferentes campos disciplinares como Cs. Naturales, Cs. Sociales, ecnología, Identidad y Convivencia, y Expresiones Artísticas como Plástica, Música, y Literatura. La idea es desarrollar el conocimiento y las actitudes hacia la biodiversidad ecológica de los participantes, encontrando efectos positivos en los campos disciplinares, actitudinales y procedimentales, poniendo de manifiesto que es más significativa la enseñanza de estos contenidos si se lo hace de este modo en contraposición a ser enseñados a través de metodologías tradicionales dentro del aula. En este sentido se valora críticamente cómo dichas actividades a cielo abierto pueden promover el reconocimiento de los beneficios individuales y grupales a través de diferentes prácticas colaborativas como la gestión del viaje, la organización de la estudiantes para resolver diferentes necesidades (transporte, recursos económicos, alimentación, vestimenta adecuada, insumos para el registro de la experiencia como celulares, grabadores, máquinas de fotos, anotadores, lapiceras, papeles de dimensiones grandes, pinturas, pinceles, crayones, etc.)

En esta experiencia aspiramos al desarrollo de las siguientes competencias; que los estudiantes lleguen a conocerse e identificar sus preferencias, en pos de lograr aprendizajes autónomos, autorregulados, tras un monitoreo permanente de sus fortalezas y debilidades, aspectos estrictamente metacognitivos que redundarán en su propia práctica docente. Experimentar, crear, para saber hacer, revisar para ajustar.

Evaluación

En este marco, la evaluación se plantea como modo de comprender cómo ocurre la articulación entre la formación docente y la inserción profesional. La reflexión en conjunto (docentes, estudiantes) acerca de los ajustes pertinentes permitirán superar aquellos nudos

críticos que surjan a lo largo de la implementación de la práctica, y así tomar decisiones orientadas a mejorar la inserción profesional de educador.

La evaluación de tipo procesual, consistirá en un proceso de acompañamiento de las estudiantes durante la visita interactiva al bosque serrano en Villa Larcais, la participación en las instancias de descripción de lo vivenciado, el análisis del marco conceptual ofrecido y la discusión sobre las posibilidades de incluir este tipo de temáticas en la propuesta que ellos van a diseñar para ofrecerles a los niños del jardín de infantes durante su práctica de residencia.

Se solicitará que en la planificación se visualicen este tipo de instancias vivenciales con los niños u otras que ellos puedan imaginar de acuerdo al contexto donde está inserta la institución, como visitas a museos, las visitas inesperadas en el espacio de la sala, talleres lúdico- expresivos que apelen al desarrollo de las inteligencias múltiples, etc.

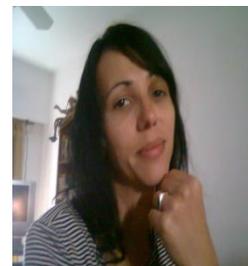
Los criterios de evaluación serán: - La selección del recorte a trabajar con los niños y su vinculación con experiencias vivenciales adecuadas a la etapa evolutiva de ellos (3, 4, 5,6 años). - Claridad y precisión conceptual en lo que se desea llevar a la práctica.-Aporte de iniciativas personales que haga visualizar el planteamiento de una propuesta contextualiza, teniendo en cuenta que cada grupo de niños es único e irrepetible.

Referencias bibliográficas

- Chesta, R. (2015) Educación Inicial: formación y práctica docente desde el enfoque socio constructivista. En Gastaldello, A. (Coord.) *Recuperando saberes. Apuntes y reflexiones sobre la práctica docente*. AREGTINA. Ed. Ideas Gráficas.
- Chesta, R. (2013) Las representaciones y la construcción de la identidad profesional en la formación de docentes de nivel inicial profesión docente en el Nivel Inicial. En Gremiger, C y María P. (Coord.) *Hacia una didáctica autogestionada. El lugar de las representaciones en la profesión docente*. Córdoba. Editorial comunicarte.
- Cid-Sabucedo, A., Pérez-Abellás, A. y Zabalza, M. (2009). Las prácticas de enseñanza declaradas de los “mejores profesores” de la Universidad de Vigo. *Revista RELIEVE* 15, (2): 1-29. Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v15n2/RELIEVEv15n2_7.htm
- Corbalán, J. (2008) ¿De qué se habla cuando se habla de creatividad? *Revista Cuadernos FHyCS*-35:11-21. Recuperado de <http://www.scielo.org.ar/pdf/cfhycs/n35/n35a01.pdf>.
- Elisondo, R. (2015) La creatividad como perspectiva educativa. Cinco ideas para pensar los contextos creativos de enseñanza y aprendizaje. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 15, (3):1-23. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/447/44741347027>.
- Elisondo, R; Donolo, D. (2015) Creatividad en la Universidad. Contextos expandidos, indisciplinares y expandidos. *Cuadernos de educación Sociedad Latina de Comunicación Social* Recuperado de: <http://www.cuadernosartesanos.org/2016/cde04.pdf>.
- Gardner, H. (2006) Múltiples lentes sobre la mente. *Revista Sinéctica*, 28. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, Guadalajara. Recuperado de <http://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/227>
- Gremiger, G. (2010): El trabajo en proyecto socio- constructivista: un desafío para las representaciones de los docentes. En Viramonte de Avalos, M (Coord) *Salud y*

- aprendizaje lingüísticos. Complejidades en la enseñanza de la lengua. Estudios y propuestas de acciones superadoras.* Tomo III. Córdoba. Editorial comunicarte.
- Herrán, A. de la (2008). Didáctica de la creatividad. En A. de la Herrán y J. Paredes, *Didáctica General: La práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid. Ed. Mc Graw-Hill. Recuperado de http://www.uam.es/personal_pdi/fprofesorado/agustind/textos/didcreat.pdf.
- Libedinsky, M (2014) El desarrollo profesional docente formal e informal en tiempos de innovación. RELPE: Reflexiones iberoamericanas sobre las TIC y la educación. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5205872>.
- Ministerio de Educación provincia de Córdoba (2008). Diseño Curricular: Profesorado de Educación Inicial, Profesorado de Educación Primaria.
- Melgar, M. F y Donolo, D (2011) Salir del aula...Aprender de otros contextos: Patrimonio natural, museos e Internet. Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias, 8 (3): 323-333. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/920/92019747008/>.
- Moran, S, Kornhaber, M y Gardner, H. (2006). Orquestando las inteligencias múltiples. *Educational Leadership*, 64, Issue 1. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/338928390/Orquestando-Las-Inteligencias-Multiples>.
- Perkins, D (2010). El aprendizaje pleno. Buenos Aires. Ed. Paidós.
- Rinaudo, M (2014) Estudios sobre contextos de aprendizaje: arenas y fronteras. En Paoloni, P.; Rinaudo, M.; y González C. *Cuestiones en Psicología Educativa. Perspectivas teóricas y metodológicas orientadas a la mejora de la práctica educativa*. Cuadernos de educación. La Laguna: sociedad Latina de Comunicación Social. Recuperado de <http://www.cuadernosartesanos.org/educacion.html>
- Rivarosa, A., Chesta, R.C., de la Barrera, M.L. y De Piccoli, L. (2016). Aprender en aulas abiertas: nuevas coreografías didácticas para educadores infantiles. RELAdEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil), 5 (4): 175-183. Recuperado de <http://redaberta.usc.es/reladei/index.php/reladei/article/viewFile/356/pdf>.
- Romero, J. (2010) Creatividad distribuida y otros apoyos para la educación creadora. Pulso, 33: 87-107. Recuperado de <http://revistapulso.cardenalcisneros.es/documentos/articulos/117.pdf>.
- Sanjurjo, L (2002) La formación práctica de los docentes. Buenos Aires. Ed. Homo Sapiens.
- Spakowsky, E (2006) Formación docente y construcción de la identidad profesional. En Malajovich, A *Experiencias y Reflexiones sobre la Educación Inicial. Una Mirada Latinoamericana*. Buenos Aires. Ed Siglo Veintiuno.

“Elijo la libertad”: una propuesta de lectura y encuentros



María Belén Días Gundín.

mbelendgundin@hotmail.com

Profesora de Lengua y Literatura, graduada en la Universidad Nacional de Río Cuarto Especialista en Escritura y Literatura. Actualmente se desempeña como docente en la disciplina Lengua y Literatura en tres escuelas públicas de la ciudad de Río Cuarto.

Fundamentación

La escuela es un ámbito privilegiado para la adquisición de conocimientos. Cabe preguntarse, entonces, a qué nos referimos con “adquisición” y de qué hablamos cuando decimos “conocimientos”. Consideramos la *adquisición* como sinónimo de nutrición, en tanto alimentación simbólica de la mente y del alma de una persona. En el mismo sentido, entendemos los *conocimientos* como saberes en tres aspectos: *saber ser, hacer y estar*. Es así que, en esta propuesta didáctica pensamos, fundamentalmente, que los estudiantes logren aprendizajes que no sean meros conocimientos disciplinares que deben quedar o “morir” en la asignatura sino que, puedan ser reutilizados y pensados en otros contextos, ya sea materias – disciplinas- y la vida cotidiana. De esta manera, podemos pensar en el aprendizaje como una consecuencia de la adquisición de conocimientos.

Entonces se debe abogar por un tipo de aprendizaje activo, reflexivo, que implique en el alumno involucrarse en el proceso de construcción del conocimiento y no en la mera acumulación de hechos y rutinas. Sin embargo la mayoría de los estudiantes y sobre todo en los primeros años de nivel secundario, necesitan que el docente ofrezca oportunidades para desarrollar las habilidades propias de un aprendizaje eficaz y no sólo comunique hechos y rutinas. De existir dichas oportunidades está en el alumno aprovecharlas o no.

Nuestra propuesta pretende romper con estructuras y preconcepciones en las que el conocimiento solamente debe ser conceptual e individual, ya que ensayaremos una manera en la que los estudiantes se vinculen con el material de estudio o de trabajo propuesto como, también con sus pares y con otras asignaturas que, tal vez, parecería que no tienen relación. Podemos decir que estamos frente a una propuesta innovadora y creativa, pues entendemos a la innovación como aquella acción que genera rupturas con prácticas vigentes consolidadas

(Libedinsky, 2014), y a la creatividad como la potencialidad de las personas para formular y resolver problemas de manera divergente (Elisondo, 2015). En este sentido la relación entre creatividad e innovación se retroalimenta en tanto productora de cambios y potenciadora de rupturas; la creatividad es sustento de cualquier proceso innovador.

Nuestra propuesta pretende que los estudiantes dispongan de diversos abordajes y maneras de relacionarse frente a un mismo material de trabajo: un texto literario, más precisamente una novela. La idea es proponer múltiples miradas, relaciones y maneras de trabajar en grupo y con otras asignaturas y espacios. La propuesta tiene como eje central la *lectura literaria*; desde allí se realizarán las proyecciones incentivando el placer por la lectura y el conocimiento a través de la misma. Consideramos necesario (re)establecer los vínculos con la literatura como, también, entre los alumnos, los docentes y ambos con las asignaturas. Por esa razón, creemos que no es una tarea fácil si no recurrimos a prácticas creativas para trabajar con los materiales de estudio y los contenidos propuestos ya que, la particularidad de lo creativo reside en lo novedoso y en la búsqueda de alternativas.

La creatividad tiene algo que ver sin duda con el “milagro” de que seamos capaces de generar nuevas e interesantes preguntas y con la disposición para dar a ellas múltiples, nuevas y eficientes respuestas. Cuando hablamos de creatividad hablamos de cuestionamiento y al hablar de cuestionamiento, querámoslo o no, estamos hablando de todos los tópicos que desde siempre giran en torno a la definición de creatividad: hablamos de iniciativa, de curiosidad, de originalidad, de novedad, de búsqueda de respuesta, de flexibilidad, de fluidez y de producción divergente, de eficiencia, de superación (Corbalán, 2008).

Finalmente, antes de introducirnos propiamente en la propuesta, estamos convencidos de que todo proceso innovador y creativo debe provocar lo inesperado, por eso es muy importante conocer a los alumnos, indagar en sus conocimientos previos, en sus curiosidades, en sus preferencias, en sus lecturas, en la relación que mantienen con otros miembros del grupo de trabajo y con las herramientas bibliográficas y tecnológicas. Es imprescindible plantear la propuesta considerando los intereses de los estudiantes así como su contexto sociocultural. En el mismo sentido, y teniendo en cuenta que el eje del trabajo es un texto literario, intentamos que la propuesta dote, invista de deseo, de pasión y de emoción a las personas que de ella formen parte.

La idea de invertir la educación se vincula con la necesidad de generar deseo a partir de la unión de energía afectiva y objetos educativos. Invertir es poner combustible al motor de la psique, invertir los objetos, dotarlo de valor afectivo es indispensable para aprender y para tener interés en participar de los encuentros educativos. (Elisondo, 2015).

Objetivos

El objetivo general que se pretende trabajar con esta propuesta es valorar y reconocer la lectura literaria, y por ende, la literatura como fuente de acceso a diversos conocimientos relacionados con otras disciplinas y con la vida y la realidad de cada persona. Este objetivo se especifica en.

- Leer y disfrutar de lecturas individuales y compartidas.
- Indagar temáticas subyacentes en el texto literario.
- Establecer relaciones intertextuales.
- Conocer y manipular dispositivos informáticos: Power Point; Movie Maker y Prezi.
- Compartir experiencias y aprendizajes mediante el trabajo grupal colaborativo.

Contexto y grupo con el cual se desarrollará la propuesta

La propuesta se desarrollará en la materia Lengua y Literatura. En este marco, tenemos en cuenta los contenidos propuestos en el Diseño Curricular de la Provincia de Córdoba para el ciclo básico, específicamente para trabajar en 2º año. La escuela pública en la que se presenta esta propuesta es el IPET N° 26 “Juan Filloy”, el cual está inserto en el barrio con más habitantes de la ciudad de Río Cuarto; tal es así que al mismo se lo denomina barrio “pueblo” Alberdi. Es importante realizar esta aclaración ya que el 90% de los alumnos pertenecen a dicho barrio. El grupo de estudiantes pertenecen a 2º año “A”. Es un grupo mixto (varones y mujeres); todos tienen entre 13 y 15 años de edad.

Contenidos

Los contenidos a trabajar pertenecen al espacio curricular: Lengua y literatura; al eje Literatura. Se enuncian de la siguiente manera:

- Escucha atenta y lectura frecuente de *textos literarios de autores* regionales, nacionales y universales.
- Disfrute personal y disposición para discutir y compartir con otros experiencias de lectura literaria.
- Incorporación paulatina de procedimientos del discurso literario y convenciones de los distintos géneros como claves para el enriquecimiento de las posibilidades interpretativas.
- Ampliación y enriquecimiento de las prácticas de lectura literaria mediante la frecuentación y exploración de diversos soportes y circuitos de difusión y consumo de literatura: revistas literarias, sitios web especializados, comunidades virtuales, bibliotecas, librerías, ferias y exposiciones.
- Inicio de un itinerario personal de lectura (con la orientación del docente y otros mediadores: familia, bibliotecarios, los pares, entre otros).
- Escucha, lectura e interpretación de cuentos y novelas (realistas, maravillosos, de misterio, policiales)
- Socialización y discusión de interpretaciones y juicios de apreciación y valoración (dando cuenta de la apropiación progresiva de saberes sobre el discurso literario y los géneros).
- Sistematización de nociones de la teoría literaria
- Establecimiento e interpretación de relaciones entre obras de diferentes géneros literarios y con la música, la plástica, el cine, la televisión.
- Escritura de textos narrativos atendiendo a consignas de invención y experimentación.

También, en el marco de la Ley 26.150, se trabajarán los contenidos referidos a ESI (Programa Nacional de Educación Sexual Integral)

- Las diferencias corporales entre varones y mujeres
- La apariencia corporal
- Entrando a la adolescencia
- La primera menstruación
- Las relaciones sexuales

- El embarazo en la adolescencia
- Los métodos anticonceptivos

Tiempo y espacio planificado para el desarrollo de la propuesta

El *tiempo* previsto para el desarrollo de la propuesta es 3 (tres) meses (un trimestre). Las actividades se llevarán a cabo durante las clases semanales de la materia Lengua y Literatura: los días lunes de 9:00 a 11:10hs, y los días viernes de 12:00 a 13:15hs.

En cuanto a los *espacios* para desarrollar la propuesta, pensamos en el aula; la sala de audiovisuales; la biblioteca de la escuela y el patio. También se prevé la visita a otros espacios como el hospital, el dispensario o centro de salud (para trabajar los contenidos ESI); la visita a la biblioteca del barrio; y la salida a algún espacio verde, como la ex estación de trenes denominada: el Andino.

Metodologías, procedimientos y actividades

En el patio de la escuela, los estudiantes y la docente se sentarán formando un círculo cerrado. Cada uno se presentará (aunque ellos crean ya conocerse) de manera libre, con lo que quieran decir sobre sí mismos. La docente guiará la presentación (si es necesario) haciendo preguntas. Luego de la presentación personal, se les preguntará sobre el vínculo con la literatura (si leen, qué les gusta leer; si no leen, por qué no lo hacen o si les gustaría leer, entre otras preguntas). Cada estudiante, en una tarjeta de color que le entregará la docente, escribirá qué expectativas tiene respecto del trabajo en el trimestre, y qué proponen de sí mismo. Al finalizar el trabajo, cada uno leerá lo que escribió y hará comentarios de acuerdo o desacuerdo con su propio escrito.

En otra clase, en el aula de la escuela, la docente presentará el trabajo que se realizará durante el trimestre. Les propondrá que opinen, pregunten y realicen sugerencias. La idea será trabajar a partir de la lectura de la novela *El (h)ijo la libertad* de Margarita Mainé. Desde allí se trabajarán contenidos de teoría literaria, temáticas presentes en la novela, articulación con contenidos de ESI y articulación con otras asignaturas como educación física e informática. Con educación física se trabajarán contenidos relacionados con ESI, puntualmente los cambios corporales; con informática, la producción en grupos de tres formatos digitales en los que se representará lo leído: PowerPoint, Movie Maker y Prezi.

Antes de comenzar con la lectura de la novela entrará al aula una visita inesperada: *una narradora*. Ella invitada por la docente, relatará historias en las cuales los protagonistas sean adolescentes (como el protagonista de la novela que luego leerán). Se propiciará, luego de las narraciones, el diálogo, las reflexiones, el intercambio de interpretaciones y puntos de vista.

En otra oportunidad, los alumnos comenzarán con la lectura de la novela. No lo harán en el aula sino en la biblioteca de la escuela, rodeados de libros, en mesa redonda. Antes de leer, la docente les pedirá que realicen hipótesis respecto de qué tratará la novela; lo harán indagando elementos paratextuales. Todo se sistematizará en un escrito, para que, al finalizar la lectura de la misma, se pongan en contacto sus predicciones con lo leído.

Durante el desarrollo de las clases se trabajará de la siguiente manera:

- *Lecturas grupales alternadas*: en semicírculos o círculos cada alumno leerá un capítulo o partes del mismo. Así se potenciará la capacidad de escucha, ya que todos deberán estar atentos.

- *Lecturas de representación:* los alumnos representarán a los personajes tal cual imaginen sus voces, gestos, modos de ser. Podrán hacerlo sentados o mediante dramatización.
- *Lecturas individuales/silenciosas:* se prevé una salida al espacio verde, ex estación de trenes de la ciudad de Río Cuarto, llamada “el Andino” en donde los alumnos se dispersarán y leerán individualmente, de manera silenciosa, todos el mismo capítulo de la novela. Luego, se juntarán en ronda y cada uno contará su experiencia respecto de lo leído.
- En clase, en el aula, se trabajarán *cuestiones relacionadas con la teoría literaria* (noción de novela y elementos propios de la narración literaria). En relación con este punto, se prevé una visita a la biblioteca popular Domingo Faustino Sarmiento (se encuentra a pocas cuadras de la escuela) a fin de que los estudiantes vean, consulten, manipulen otros textos literarios del mismo género. La docente dialogará con ellos previamente respecto de si alguna vez visitaron la biblioteca, qué les parece que encontrarán en ella (entre otras preguntas). Ya en la biblioteca, además de la búsqueda del material, se potenciará el diálogo de los alumnos con la persona que esté encargada a fin de que les comente la multiplicidad de actividades y propuestas disponibles. Una vez regresen a la escuela, la docente les pedirá que realicen un dibujo representando la experiencia. Con los dibujos se decorará el aula o se colocarán en carteleras de la escuela para que el resto de los estudiantes observe los trabajos.
- Se realizarán *trabajos prácticos* con preguntas sobre comprensión e interpretación lectora; cambios de roles con los personajes, continuación o cambio de hechos en los capítulos. Lo harán de manera individual, en parejas y/o grupal. Se les solicitará a los alumnos que realicen dibujos o collages representando capítulos del libro.
- De acuerdo a la historia de la novela con la cual se está trabajando: *Santiago es un adolescente que cuenta su historia en retrospectiva, hasta que se posiciona en su edad de 18 años. Antes de eso, nos enteramos que creció sin conocer a su papá. Y cuando preguntó por él, le contaron que se había ido cuando supo que su mamá estaba embarazada. “Quería ser libre”, había dicho. Su madre lo crió sola hasta que conoció a Martín, con quien se casó y tuvo a Candela. Entre los cuatro armaron una familia como cualquier otra. Hasta que, un día, la llegada de una visita inesperada (su padre biológico) sacudió la realidad de Santiago, cambiando para siempre sus ideas sobre la libertad, haciendo que cuestione su propia identidad.*

Se trabajarán los contenidos ESI en formato taller, puntualmente lo que tiene que ver con el *ser adolescente* y el embarazo juvenil/adolescente. También, en ese sentido, los diversos tipos de conformaciones familiares; la idea de padres biológicos y *del corazón*. Estos temas pueden ser abordados frente a la presencia de un profesional en medicina (la ginecóloga del dispensario del barrio) tanto siendo invitada a la escuela o concurriendo con los estudiantes a algún centro de salud de la ciudad con previa cita para dialogar al respecto.

- En relación con la temática *adolescencia y cambios corporales*. Se prevé un intercambio entre estudiantes y la docente de educación física, a fin de que los primeros le comenten la novela que están leyendo, las temáticas que subyacen en ella, y la docente dialogue sobre los cambios físicos que tiene lugar en el cuerpo en el paso de la niñez a la pubertad y la adolescencia.
- En cuanto a la *articulación con informática*, se trabajará en la sala en donde se dispone de varias computadoras con acceso a internet, también, los alumnos podrán trabajar con sus propias máquinas. Para ello deberán contarle a la docente de informática de qué se

trata la novela que han leído para que ésta esté al tanto de ello. Allí comenzará un trabajo grupal y colaborativo: los estudiantes se dividirán en grupos de 4 o 5 miembros (por sorteo, ya que la idea es que se vinculen con aquellos que tal vez nunca han trabajado).

En grupo deberán elegir entre las siguientes opciones: configuración de un PowerPoint, de un Prezi o de un Movie Maker. Para ello, la docente de informática les brindará datos y les acercará los conocimientos indispensables para la realización. La idea es que representen la novela leída mediante imágenes y breves textos, es decir, que puedan fusionar la literatura con la informática, con la imagen y con la música. Para ello deberán seleccionar imágenes que representen personajes, momentos, situaciones, como, también un tema musical. Así aprenderán o reforzarán el conocimiento respecto de dispositivos informáticos, como, también compartirán conocimientos, puntos de vista.

- Otra posibilidad de trabajo será la *configuración de la novela* en formato virtual contada mediante imágenes. Para ello deberán configurar la tapa de libro y podrán ilustrar o usar imágenes que representen cada capítulo, sin recurrir a la palabra escrita.
- Finalmente, los trabajos terminados podrán *ser presentados* en las siguientes situaciones: frente a otros estudiantes curso por curso (con previo permiso de los docentes a cargo); en la feria institucional de la escuela; en ferias institucionales de otros colegios. Además de presentar el producto final (*PowerPoint, Prezi o Movie Maker*) los alumnos contarán todo el proceso del trabajo, con sus virtudes y defectos, podrán proponer nuevas maneras de trabajar, realizar críticas.

Recursos educativos y materiales

Para la realización de la propuesta será necesario recurrir a recursos materiales y humanos. Con los primeros nos referimos a: pizarrón, tizas, notebooks, internet, libros, útiles escolares propios de los estudiantes, material bibliográfico disponible en biblioteca escolar, teléfonos celulares. Con los segundos nos referimos a todas las personas involucradas: alumnos, profesores, profesionales, narradora, entre otros.

Evaluación de los estudiantes, los docentes y la propuesta

Consideramos que esta es una instancia central de la propuesta. En tanto práctica innovadora, no podemos limitarnos a evaluar contenidos de manera mecánica ni esquematizada; tampoco, centrar la evaluación en el desempeño de los estudiantes sino hacerla extensiva a los docentes involucrados y a la propuesta misma. Creemos esencial, dialogar previamente con los alumnos sobre la manera en la que serán evaluados, ya que la evaluación no debe ser un momento en que se sientan incómodos o “descolocados” sino, varios momentos en los que se sistematicen aprendizajes en diferentes niveles, no sólo conceptuales. Proponemos, entonces, una evaluación permanente, denominada –desde las propuestas curriculares- *formativa*. Dicha evaluación se caracteriza por ser: diagnóstica, procesual y sumativa. La evaluación sumativa engloba a las dos anteriores. En cuanto a la instancia *diagnóstico*, trabajaremos con criterios (entendidos como desempeños esperables en una tarea específica) como recuperación de conocimientos previos, indagación respecto del material de trabajo, formulación de hipótesis de lectura.

Respecto de lo *procesual*, los criterios estarán relacionados con el trabajo durante el proyecto. Los criterios serán esbozados de manera general -aunque, tal como la evaluación lo sugiere, pueden modificarse, agregar o descartarse algunos- En este sentido se considerará el desempeño en la lectura, escritura, oralidad y escucha; respeto hacia los demás; pensamiento reflexivo; participación; emisión de opiniones, puntos de vista; demostración de adquisición de conocimientos sobre el contenido de la obra literaria y de los elementos de la narración literaria. La evaluación *sumativa* contemplará las anteriores, a las cuales se les agregará el producto final que es la exposición oral del trabajo realizado (en el formato en que lo hayan hecho). Es importante destacar que se les propondrá a los alumnos la evaluación al compañero, al grupo, al desempeño docente y a la propuesta. También habrá una instancia de autoevaluación. Para todo ello se construirán criterios a fin de que sean compartidos por todos los estudiantes. Pretendemos que la evaluación sea, también, una manera de modificar la enseñanza.

Síntesis de la propuesta

Nuestro anhelo como docentes es acercar a los estudiantes a la valoración simbólica del conocimiento. Pretendemos que transiten su paso por la escuela y logren aprehender de manera holística. Sabemos que es una tarea difícil porque los contextos sociales y culturales se imponen sobre las prácticas de enseñanza aprendizaje. No desconocemos que la tarea de enseñar está atravesada por múltiples factores que exceden a la escuela misma, como, también, que el sistema educativo debe reformularse en varios aspectos. En ese marco, nuestra propuesta intenta romper con algunos esquemas rígidos de enseñanza-aprendizaje, aunque es permeable a múltiples observaciones, correcciones, aportes...

Referencias bibliográficas

- Corbalán, J. (2008) ¿De qué se habla cuando se habla de creatividad? Revista Cuadernos FHyCS-35:11-21. Recuperado de <http://www.scielo.org.ar/pdf/cfhycs/n35/n35a01.pdf>.
- Elisondo, R. (2015) La creatividad como perspectiva educativa. Cinco ideas para pensar los contextos creativos de enseñanza y aprendizaje. Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación, 15, (3):1-23. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/447/44741347027>.
- Libedinsky, Marta. (2014). La innovación en la enseñanza como resolución de problemas. *Conferencia Fundación evolucionar*. Recuperado de <https://goo.gl/1aoPw6>.
- Mainé, M (2005). *El (h)ijo la libertad*. Buenos Aires. Ed. Grupo editorial norma. Zona Libre.
- Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Diseño Curricular Ciclo Básico de la Educación Secundaria. Recuperado de <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionSecundaria/LISTO%20PDF/TOMO%20%20Ciclo%20Basico%20de%20la%20Educacion%20Secundaria%20web%208-2-11.pdf>.

Museo Crítico: Arte para pensar



Nuria García Perales

Profesora del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Extremadura. Realiza su Tesis Doctoral sobre emociones en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje. Entiende la Educación como espacios socio-afectivos basados en la comunicación y la co-construcción de aprendizajes. Imagina la Educación desde el arte y la creatividad para la formación de ciudadanos críticos.

Fundamentación

«La democracia parece progresar según formas y etapas adaptadas a la situación de cada país. Pero su vitalidad se encuentra amenazada constantemente. Es en la escuela donde debe iniciarse la educación para una ciudadanía consciente y activa. En cierto modo, la ciudadanía democrática es un corolario de la virtud cívica. Pero puede fomentarse o estimularse mediante una instrucción y unas prácticas [...]»
(UNESCO, 1996, p. 32).

Entre las labores educativas que el profesorado de Educación Primaria y Secundaria debe asumir, se encuentra la de promover los valores éticos y educar para una ciudadanía crítica dentro de los principios democráticos. Esta tarea, que entendemos debe llevarse a cabo de manera transversal, no siempre es fácil de abordar debido a la a menudo exigencia del profesorado por ceñirse e impartir todo el currículo que las leyes y decretos señalan para estas etapas educativas. La formación del profesorado que impartirá docencia en estas etapas educativas es fundamental para mantener vivo el espíritu democrático, el estado de derecho, los Derechos Humanos, la igualdad de géneros, la interculturalidad, etc.

En su formación inicial, aquella que se lleva a cabo en la universidad, se hace imprescindible hacer hueco y fomentar foros en los que pueda dotarse no solo de las herramientas necesarias para abordar temas de calado y sustanciales a la propia esencia del ser humano o aspectos de la actualidad que la escuela, permeable a los intereses, preocupaciones y problemáticas del

contexto social en el que está inserta, sino abriendo espacios para la reflexión personal y grupal. No se trata de adoctrinar al alumnado, todo lo contrario. Se trata de educar a ciudadanos críticos, con libertad, y capacidad, para pensar y expresar sus ideas y opiniones siempre desde el respeto al otro, ciudadano como él, con los mismos derechos, libertades y obligaciones, para mantener la convivencia pacífica dentro de espacios cada vez más abiertos y multiculturales.

El arte como punto de partida

El arte puede ser provocador, agitador de conciencias, vehículo de expresión de ideas, y también de ideologías concretas, crítico ante los acontecimientos de la sociedad, transmisor de valores, denunciante de injusticias, constructor de emociones, educador estético, inspirador, objeto de disfrute y placer. Bajo estas premisas, se propone crear espacios de reflexión a través del arte en el que el alumnado de magisterio se entrene en las habilidades necesarias para adquirir las competencias de ciudadanía crítica y como futura guía de los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado de Educación Primaria. Reflexionar, observar, escuchar y comunicar son parte de las competencias a adquirir en pos de moderar debates y desplegar ambientes críticos dentro del aula.

Hace ya algunos años, junto a compañeros de la diplomatura de magisterio de la Universidad de Extremadura, pusimos en marcha el *blog Educ.Art-e* (<http://educartecc.blogspot.com.es/>). Con este blog se pretendía acercar el arte al alumnado de Educación Primaria y Secundaria así como proporcionar al profesorado algunas ideas de trabajo en el aula. Páginas como <http://www.artehistoria.com/> o <http://arthistoryresources.net/>, pueden convertirse en recursos para trabajar la potencialidad del arte como herramienta educativa.

Museos virtuales

La potencialidad educativa de los museos virtuales tiene su base en aspectos como el de posibilitar el acceso libre y ubicuo a obras de arte que se encuentran fuera del contexto habitual de residencia del alumnado, o que estando dentro de sus poblaciones no son o no pueden ser visitados por distintas causas de índole socio-económica, cultural, de incompatibilidad horaria, etc. Además de permitir la visualización de obras de arte, los museos virtuales ofrecen, gracias a la hipertextualidad, la oportunidad de obtener información y contenidos relacionados con las obras de arte que allí se exponen, convirtiéndose así en un valioso material didáctico para el profesorado y un buen recurso para fomentar la competencia digital del alumnado.

No son ajenos los grandes museos a este poder educativo de mostrar sus colecciones en Internet. Y así, instituciones como el Museo del Prado, el Museo Thyssen o el Museo del Louvre, por citar algunos, cuentan con áreas educativas y abren sus puertas a la red para que a través de recorridos virtuales y contenidos pedagógicos, se pueda acceder a sus fondos y conocer en profundidad la «trastienda» artística, histórica y social de los mismos.

La innovación de la propuesta se fundamenta en el uso del arte como instrumento para fomentar el espíritu crítico frente a la sociedad, potenciar la crítica estética, integrar las TIC para la creación de recursos digitales educativos, trabajar las emociones (inherentemente asociadas a toda obra de arte), plantear retos y proponer disruptores de pensamiento. Todo ello, sin perder de vista el impulso a la parte más creativa del alumnado.

Objetivos

Los objetivos que se pretenden alcanzar por parte del alumnado con el desempeño de esta propuesta son: a) fomentar la creatividad, b) impulsar el espíritu reflexivo y crítico, c) promover

la competencia digital, d) capacitar en el análisis del Arte y e) valorar la potencialidad educativa del Arte

Contexto y grupo

La propuesta del Museo crítico está pensada para la asignatura «Recursos Tecnológicos Didácticos y de Investigación», perteneciente al currículo del primer curso del Grado en Educación Primaria de la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Extremadura. Dicha asignatura tiene un carácter básico, aplicado y transversal, siendo sus contenidos centrales los que a continuación se detallan:

- Los medios y recursos tecnológicos para la educación.
- El diseño y elaboración de materiales didácticos para la práctica del maestro de Educación Primaria.
- La investigación en Educación.

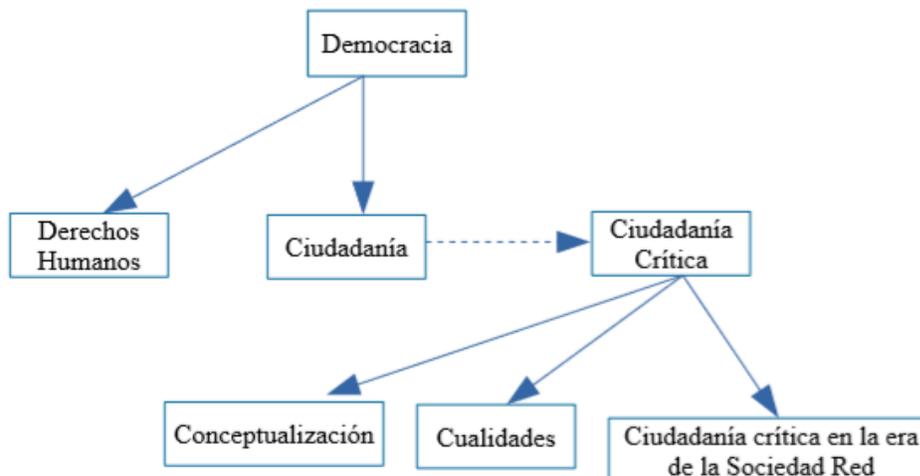
Según los planes de estudio adaptados al Espacio europeo de educación superior (EEES), por el que se decretan las horas lectivas divididas en las modalidades de gran grupo, seminarios, horas de estudio y trabajos, la propuesta «Museos críticos» se desarrollará dentro del espacio «seminarios», conformado por un grupo de entre 20 – 25 alumnos y como trabajo del alumnado a realizar fuera del aula.

Contenidos

La ciudadanía crítica pertenece al temario propio de la asignatura:

<p>Tema 1: «Tecnología educativa y currículum de Educación Primaria».</p> <p>Contenidos: Conceptualización de la tecnología educativa. Competencias clave y TAC en la Educación Primaria. Alfabetización digital, brecha digital y ciudadanía crítica.</p>

En el siguiente esquema se presentan los conceptos que serán abordados en la propuesta:



Tiempo y espacio planificado para el desarrollo de la propuesta

La propuesta se llevará a cabo a lo largo de todo el semestre en el que se imparte la asignatura de referencia. Para ello, se trabajará presencialmente en cuatro seminarios (8 horas) además del trabajo grupal-colaborativo fuera del aula (10 horas estimadas). Tiempo total: 18 horas. Este tiempo se establece de manera flexible.

Metodologías, procedimientos, actividades, etc.

La propuesta se denomina *Museo crítico: Arte para pensar*.

El propósito es crear un museo virtual sobre valores democráticos que fomente la ciudadanía crítica para Educación Primaria y Secundaria.

La propuesta consiste en crear un museo virtual «vivo» e hipertextual, en el que se muestren distintos aspectos que se consideren necesarios trabajar con estas etapas educativas. En la propuesta se debe incluir una personalidad destacada para cada tema seleccionado y una obra de arte que haga referencia al tema o que, sin ser propiamente alusiva específicamente a la materia, sea susceptible de abrir un debate sobre el mismo.

Valores democráticos + Obra de arte + Personalidad relevante

Como fuente de inspiración, pueden consultarse diversos medios de comunicación locales, nacionales e internacionales (fácil acceso a través de Internet), hacerse eco de problemáticas concretas del contexto más próximo al alumnado (movimientos, demandas o críticas a algún aspecto que, sin ser de orden o interés público general, afectan a la localidad en la que se ubica la institución educativa).

Metodología

La metodología a implementar será la de Aprendizaje basado en proyectos (ABP), ya que entendemos que permite al alumnado adquirir conocimientos y competencias clave en el siglo

XXI mediante la elaboración de proyectos que dan respuesta a problemas de la vida real. Los alumnos se convierten en protagonistas de su propio aprendizaje y desarrollan su autonomía y responsabilidad, ya que son ellos los encargados de planificar, estructurar el trabajo y elaborar el producto para resolver la cuestión planteada. La labor del docente es guiarlos y apoyarlos a lo largo del proceso.

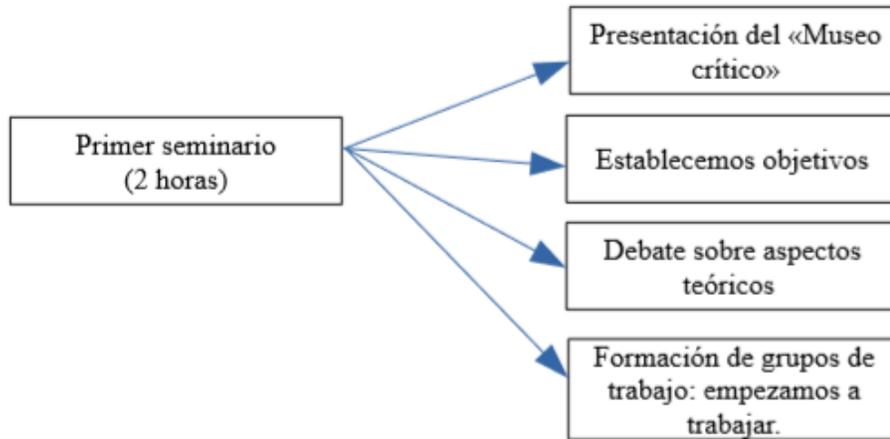
1. Selección del tema y planteamiento de la pregunta guía: Museos virtuales y ciudadanía crítica, ¿puede el arte educar en ciudadanía crítica?
2. Formación de los equipos: 4 o 5 alumnos por grupo. Cada grupo elegirá un nombre y creará un logotipo para su museo.
3. Definición del producto o reto final. Explicar el producto que el alumnado debe desarrollar en función de las competencias a desarrollar. Se consensuará y fijará el formato para facilitar lasuma de todas las propuestas en un museo global. A discreción de cada grupo, pueden utilizarse distintos complementos multimedia.
4. Planificación. Presentación de un plan de trabajo del grupo donde especifiquen las tareas previstas, los encargados de cada una y el calendario para realizarlas.
5. Investigación. Autonomía de los grupos, guiados por el docente, para investigar, analizar y seleccionar el tema y la obra de arte a incluir en el museo.
6. Análisis y síntesis. Antes de la elaboración del museo, se pondrán en común todas las ideas seleccionadas por los grupos, se dará resolución a la pregunta inicial y a todas aquellas que tras la investigación por grupos puedan surgir.
7. Elaboración del producto. Realización del museo por parte de cada uno de los grupos. Una vez elaborado el museo crítico, y antes de la exposición, se entregarán las propuestas a través del Campus Virtual.
8. Presentación del producto. Exposición del museo crítico elaborado por cada uno de los grupos. Pueden valerse de cuantas herramientas y recursos consideren necesarios.
9. Respuesta colectiva a la pregunta inicial. Una vez concluidas las presentaciones de todos los grupos, se abre un espacio de reflexión sobre la experiencia y se elaborará el museo crítico colectivo. Si hubiera ideas o temas repetidos, se valorará y elegirá por toda la clase las propuestas más idóneas.
10. Evaluación y autoevaluación. Evaluación del trabajo del alumnado mediante la rúbrica que anteriormente se les ha proporcionado. Se pedirá también que autoevalúen el trabajo colaborativo en grupo así como una autoevaluación personal del desempeño individual en el grupo, fomentando y desarrollando así su espíritu de autocrítica y reflexión sobre las competencias adquiridas y las necesidades de mejora.

Como paso previo y para contextualizar el proyecto que han de realizar, se utilizará una metodología de exposición participativa, por la que se concibe a los participantes de los procesos como agentes activos en la construcción, reconstrucción y de construcción del conocimiento y no como agentes pasivos o simplemente receptores. Esta metodología, que parte de los intereses del alumnado, sus conocimientos previos, su experiencia, creencias y actitudes, puede fomentar y reforzar varios aspectos generales que se persiguen con la propuesta:

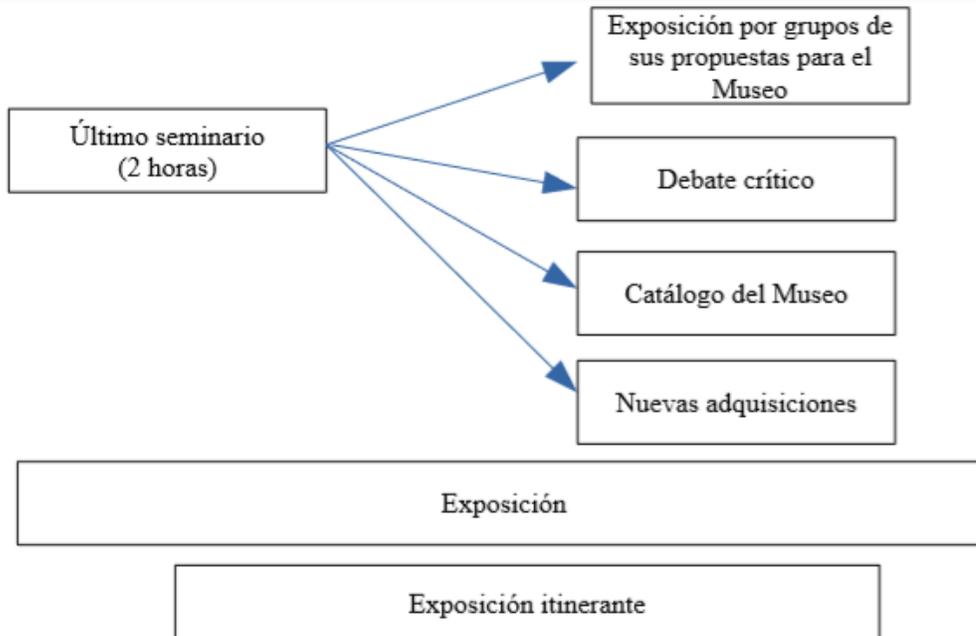
- Participación activa del alumnado.

- Fortalecimiento de las capacidades crítica y creativa.
- Resignificación de la experiencia personal.
- Construcción colaborativa y democrática del conocimiento.

De manera sintética, se presenta el desarrollo del primer y último «espacio crítico» (clases):



Trabajo colaborativo no presencial



En la fase «Catálogo del Museo», una vez expuestas las propuestas de los grupos y debatido sobre sus implicaciones y conveniencias, se recopilarán aquellas que hayan sido aprobadas por la clase para la creación de un único museo. En caso de haber propuestas repetidas, se elegirá la que más y mejor se atenga a los criterios para ser alojadas en el Museo.

En la fase «Nuevas adquisiciones», se analizarán temas y se reflexionará sobre valores, que no habiendo sido contemplados por los grupos, se estima deben formar parte del fondo del Museo.

Como variante los grupos pueden elegir un tema y crear una obra de arte que luego se incluirá en el

Museo crítico.

Como última parte de la propuesta, nos preguntamos ¿qué es un museo si no muestra sus colecciones, si no abre al público sus puertas? Con el resultado final del Museo Crítico, se llevará a cabo una exposición en la Facultad para toda la comunidad educativa. Esta exposición podrá tener un carácter itinerante y recorrer distintos centros educativos de Educación Primaria y Secundaria, para lo que puede pensarse otro tipo de soporte multimedia como la grabación de un vídeo.

Recursos educativos

- Infografía para la exposición participativa de los contenidos: <https://create.piktochart.com/output/24968625-ciudadania>.
- Presentación en PowerPoint como disparador de ideas, como exposición de la primera «colección» del museo y para abrir el debate crítico. Esta primera «colección», consta de los siguientes cuadros-temáticos:



Evaluación

La evaluación de esta práctica, que forma parte de una evaluación formativa y continua, se llevará a cabo mediante rúbrica de evaluación. Rúbrica que estará a disposición del alumnado desde el mismo momento en que se propone la realización del trabajo. Así mismo, se tendrá en cuenta la autoevaluación que los integrantes del grupo han realizado.

Rúbrica de evaluación				
Criterios/Indicadores	Excelente	Destacado	Suficiente	Necesita revisión y mejora
Diseño y presentación	Muy original. Fuente y tamaño legible, color y fondo adecuado visualmente atractivo. Frases cortas, imágenes relevantes. Hipervínculos a otros recursos.	Equilibrio entre texto e imágenes. El contenido se lee con facilidad. Frases de no más de dos líneas. Hipervínculos a algún recurso.	Más texto que imágenes, combinando frases cortas con largas. En algunas diapositivas cuesta leer el texto o se presentan recursos visuales sin justificación.	El diseño y la presentación son muy simples. Color, fuente y tamaño inadecuado para la lectura. Predominio de texto con frases muy largas. Imágenes irrelevantes.
Contenido	Dominio de todos los contenidos presentados de manera lógica y coherente. Aporta información relevante y la selección de personajes y obras es brillante.	Dominio de los contenidos básicos, que son presentados de manera coherente. Selección adecuada de personajes y obras, pero falta profundización.	Falta algún contenido básico. Estructuración incoherente en algún momento y/o selección de personajes y obras escaso.	Faltan contenidos básicos y los presentados lo hacen de manera incoherente. Selección de personajes y obras no adecuados e irrelevantes.
Reflexión	Reflexión profunda y análisis adecuado. Aporta ideas nuevas y miradas originales a la resolución del problema.	Reflexión y análisis de los contenidos aportados. Aporta algunas propuestas más o menos originales.	Escaso proceso de reflexión y análisis. No aporta novedades significativas.	No se advierte ningún proceso reflexivo y/o analítico.
Exposición	Utiliza lenguaje apropiado. Buena inflexión de voz y elementos paralingüísticos. El lenguaje no verbal acompaña al verbal, demostrando seguridad y dominio del contenido. Se mantiene una actitud de respeto ante las exposiciones del resto de compañeros.	Lenguaje y tono adecuado a la exposición, aunque aparecen algunas muletillas y se percibe cierta inseguridad en alguno de los contenidos. Se respeta las exposiciones de otros compañeros.	Se utilizan muletillas y expresiones inadecuadas. Tono de voz monótono. El lenguaje corporal denota inseguridad y no acompaña a la expresión verbal. Se respeta las exposiciones de otros compañeros	Lenguaje inadecuado y empleo de gran número de muletillas. Tono de voz inadecuado. Lenguaje corporal denota inseguridad. No se respetan las exposiciones de otros.

Cada grupo, de acuerdo a la siguiente rúbrica, debe realizar una autoevaluación del trabajo colaborativo.

Rúbrica de autoevaluación del trabajo colaborativo				
Criterios/Indicadores	Excelente	Destacado	Suficiente	Necesita revisión y mejora
Participación del grupo	Todos han participado con entusiasmo.	La mayoría del grupo participa activamente.	Al menos la mitad de los integrantes presentan ideas propias.	Solo una o dos personas participan activamente.
Responsabilidad compartida	Todos han compartido por igual la responsabilidad de la tarea.	La mayor parte de los miembros del grupo comparten la responsabilidad de la tarea.	La responsabilidad es compartida por la mitad de los miembros del grupo.	La responsabilidad recae en una única persona del grupo.
Calidad de la interacción y la comunicación	Ha habido habilidades de liderazgo y de saber escuchar. Se han respetado los diferentes puntos de vista.	Los integrantes conocen los principios de la interacción. Se han mantenido debates centrados en la tarea.	Alguna habilidad para la interacción. Se escucha y ha habido alguna discusión sobre propuestas alternativas.	Muy poca interacción, conversaciones y debates muy breves, poco fructíferos y sin aporte de alternativas. Algunos miembros muestran desinterés.
Roles dentro del grupo	Cada uno ha tenido un rol definido que ha sido desempeñado de manera efectiva.	Cada uno ha tenido un rol pero no está claramente definido.	Hay roles asignados pero no hay adhesión a ellos.	No hay roles asignados.
Resolución de conflictos	Identifican y resuelven los conflictos de manera dialogada y pacífica entre todos.	Identifican conflictos pero su resolución es dirigida por algunos miembros del grupo.	Identifican conflictos pero se resuelven por un único participante.	No identifican conflictos y si lo hacen, no son resueltos.

En virtud de la rúbrica de autoevaluación grupal, cada grupo deberá presentar debidamente completada la siguiente planilla.

Grupo [±]	Planilla de autoevaluación del trabajo colaborativo				
	Criterios/Indicadores	Excelente	Destacado	Suficiente	Necesita mejorar
	Participación del grupo				
	Responsabilidad compartida				
	Calidad de la interacción y la comunicación				
	Roles dentro del grupo				

Así mismo, puede solicitarse (en base a las dos rúbricas anteriores), la autoevaluación individual de cada miembro del grupo con respecto a la valoración de su trabajo y actitud en la tarea colaborativa solicitada. Esta autoevaluación, que solo estará a disposición del propio alumno y del docente, pretende que el alumnado realice un ejercicio de reflexión e introspección sobre sus competencias para el trabajo en grupo mediante la autocrítica necesaria para la mejora de alguno de los aspectos básicos del trabajo colaborativo y poner en valor las competencias ya adquiridas. Cabe, así mismo, identificar, valorar y sopesar las emociones suscitadas dentro del trabajo colaborativo para la resolución.

Referencias bibliográficas

- Gimeno, C. y Henríquez, A. (2001). Hacia una concepción de ciudadanía crítica y su formación. Anuario Pedagógico, 13-58. Recuperado de <http://www.centropoveda.org/IMG/pdf/conceptualizacionciudadania.pdf>
- Molina-Neira, J. (2017). Formar una ciudadanía crítica desde la enseñanza y el aprendizaje de la Historia: método, estrategias y contenidos clave. Pedro Miralles Martínez, Cosme J. Gómez Carrasco, Raimundo A. Rodríguez Pérez (Eds.) La enseñanza de la Historia en el siglo XXI. Desarrollo y evaluación de competencias históricas para una ciudadanía crítica. Murcia: Universidad de Murcia, Servicio de publicaciones.
- UNESCO. (1996). La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Compendio. Ediciones UNESCO. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PD
- Valederrama, C. E. (2012). Sociedad de la información y ciudadanía: una reflexión desde la comunicación-educación. [Con]Textos, 1(1), 45-53. Recuperado de <http://revistas.usc.edu.co/index.php/Contextos/article/view/15/14>

En búsqueda de la creatividad: El “Café Filosófico como innovación educativa”



Ludmila Nora Norris

ludmilanorris@hotmail.com

Soy Ludmila Norris. Nacida en Río Cuarto, Virginia del 85'. Profesora de Historia, egresada de la UNRC. Actualmente profe en el IES 'Eduardo Lefèvre de Laboulaye' y reciente mamá de Gero.

Fundamentación

A priori, desde el sentido común, si nos desafiaran a diseñar una propuesta educativa innovadora, siendo la creatividad el núcleo de la misma, tal vez pensaríamos en una secuencia didáctica producto de un/a docente ‘iluminado’, empleando recursos materiales-humanos extraordinarios, o planteando como posible obstáculo, llevar dicha propuesta en un ámbito de la educación formal. No obstante, en estos supuestos subyacen dos falacias: en cuanto al sistema educativo formal como obstaculizador de la acción creativa y, entender a la misma, como atributo individual y focalizado en un área del conocimiento.

Frente a estos supuestos, la Psicología Educacional nos propone pensar en diversos ámbitos y actividades para aprender, es decir, según Melgar y Donolo (2011), entender el proceso de aprendizaje como situado, distribuido y social, en pos de introducir innovaciones a nuestras prácticas educativas.

Al respecto, la presente propuesta educativa innovadora se nutre de los aportes de la Psicología Educacional en torno al concepto de *creatividad* como hecho psicosocial y se implementa en un ámbito de la educación formal de formación docente, empleando un contenido curricular de nivel terciario.

Dicha propuesta tiene su origen en las vísperas del “Día del Respeto a la Diversidad Cultural”, tratándose de una efeméride del calendario escolar que puede ser abordada crítica y creativamente a través de una herramienta didáctica que denominaremos “Café Filosófico”. La misma, tuvo por destinatarios a estudiantes que realizan su formación académica en los distintos profesorados (de Historia, Lengua, Geografía, entre otros) que dicta el Instituto de Educación Superior “Eduardo Lefèvre de Laboulaye”, sita en Laboulaye, provincia de

Córdoba. Al respecto, dicha innovación se propone problematizar la visión tradicional del “12 de octubre - Descubrimiento de América”, deconstruyendo discursivamente dicha efeméride y así impactar en la práctica escolar cotidiana.

Frente a lo expuesto, se propone la puesta en marcha un *Café Filosófico*, que se empleará como herramienta didáctica que tiene como eje a la creatividad como hecho psicosocial; al mismo tiempo, es una actividad que puede ser aprehendida y rediseñada por los estudiantes en sus futuras prácticas docentes.

En otros términos, nos encontramos frente a una innovación didáctica en el campo de las Ciencias Sociales porque se emplea un nuevo recurso instructivo, pues el *Café Filosófico* es una instancia que tiene lugar en la educación formal, nutriéndose de los intersticios que la institución posee. Es decir, se trata de un espacio que toma el formato de taller (propiciando una ruptura con prácticas vigentes consolidadas, como la clase magistral-teórica), en el cual lo central es una problemática/contenido que se va desvelando con el transcurso de las actividades didácticas/lúdicas y con la pertinente ambientación del aula. Además, es una innovación ya que plantea una práctica de enseñanza-aprendizaje, en la cual intervienen profesores de diversos campos disciplinares y estudiantes de múltiples profesados que dicta el I.E.S. Eduardo Lefèbvre de Laboulaye.

Por lo tanto, a partir de la premisa según la cual el proceso de aprendizaje es situado, distribuido y social, podemos pensar al *Café* como un contexto creativo de enseñanza y aprendizaje, ya que se impulsan “formas divergentes de pensamiento, de resolución de problemas y de toma de decisiones [siendo] una acción educativa socialmente significativa... Es decir, una manera de transformar la educación, de buscar y crear espacios y oportunidades para aprender y enseñar de otra manera” (Elisondo, 2015). Esta perspectiva se sustenta en los enfoques socio-culturales de la creatividad, que suponen transformar la educación desde las posibilidades creativas que poseen los actores junto a la construcción de espacios dinamizadores de acciones creativas. En nuestro caso, se trata de una herramienta didáctica aplicada en el marco del diseño curricular de Educación Superior de la provincia de Córdoba, que toma un contenido disciplinar y lo aborda desde la etnohistoria, desligándose de visiones eurocéntricas. Es una forma de pensamiento divergente abordar una efeméride tradicional del calendario escolar y deconstruirla desde el presente y la lucha actual de los pueblos originarios, al tiempo que dicha actividad propone rever las nociones anquilosadas y positivistas sobre la historia y las representaciones aprendidas durante nuestra infancia en torno al “12 de octubre”.

Con la propuesta pretendemos vislumbrar la interrelación educación/creatividad, que implica una inédita forma de enseñar los contenidos, de relacionar los actores educativos y emplear los recursos materiales pertinentes. Por consiguiente, es menester refutar el supuesto en cuanto a lo limitante de las instituciones educativas respecto a la acción creativa, pues en ellas es donde “circulan conocimientos y procedimientos que son indispensables para la creatividad, además, en muchos casos, se promueve la participación en actividades extracurriculares, propuestas vinculadas, estrechamente, con los procesos creativos” (Elisondo, 2015: 5).

En consecuencia, ponderamos que los ámbitos de educación formal se muestran permeables a prácticas creativas, si admiten como Melgar y Donolo (2011), que el aprendizaje humano es un proceso social, situado y distribuido, destacando esta última cualidad en cuanto el estudiante pueda acceder a una mayor variedad de recursos que le permiten construir conocimientos fuera del aula. Por lo tanto, desde esta perspectiva, se evidencia una diversidad de ‘contextos para aprender’ que no se reducen al ámbito físico en el que acontece el proceso de aprender.

En esta instancia de la propuesta innovadora, se hace imprescindible desentrañar qué entendemos por creatividad. En este sentido, cabe destacar, que es un concepto polisémico sobre el que existen estereotipos que obstaculizan la construcción de contextos estimulantes para el desarrollo de dicha capacidad. Frente a esto, el sentido común cree que la persona creativa es excepcional y única, siendo su obra insuperable; además de entenderse como una capacidad vinculada a una excluyente área del conocimiento (por ejemplo, las artes plásticas, la música, la tecnología), ponderando lo infrecuente del proceso creativo. En oposición a lo expuesto, una definición amplia de creatividad es la brindada por “*la UNESCO, [en cuanto] capacidad para transformar la realidad, porque habla de capacidades y de transformación, dos ideas centrales para pensar las innovaciones educativas y la creación de contextos educativos creativos*” (Elisondo, 2015: 3).

De este modo, se desmitifica el binomio educación-creatividad, a partir de entender a la capacidad creativa como “*...una cualidad humana que todas las personas tienen, al menos de manera potencial, que puede ser desarrollada con el adecuado aprendizaje y que puede ser facilitada o dificultada por las condiciones contextuales y por la educación*” (Romero, 2010: 91). Siguiendo esta perspectiva, en vez de considerarla como una excepcionalidad, la perspectiva normalizadora sitúa la relación entre creatividad y educación en el plano de las capacidades que hay que desarrollar y los factores que influyen positivamente en las potencialidades creativas dinámicas de las personas. No obstante, aunque en el ámbito educativo suele estimularse esa potencialidad en los estudiantes, no se busca transformar la educación; es decir, las acciones creativas acontecen en cuanto excepcionalidad. Por lo tanto, frente a este estado de situación, la propuesta de Romero (2010) alude a enriquecer las metodologías didácticas con aportaciones dirigidas a facilitar y estimular la creatividad y a eliminar circunstancias bloqueadoras, enriqueciendo el componente creativo del currículo.

A partir de esta reconceptualización de la creatividad, se pueden distinguir dos atributos de la misma en la presente propuesta innovadora. Hacemos referencia a la *creatividad distribuida y sostenida* en pos de una educación creadora.

El primer aspecto, “*Se refiere a las posibilidades de creación y de participación como creadores de proyectos compartidos y utilizando sus diferentes saberes y capacidades*” (Romero, 2010: 97), acción que fomenta las relaciones interpersonales en torno a proyectos creativos compartidos. Ello se observa en el “Café Filosófico” porque se nutre de la interdisciplina (Historia Americana, Etnohistoria, Filosofía y Epistemología), el trabajo conjunto entre profesoras, el Coordinador Institucional de Políticas Estudiantiles y se dirige a un amplio estudiantado.

En segundo lugar, con *creatividad sostenida*, referimos a:

(...) Un modo de estar, pensar y hacer que se mantiene en el tiempo, una actitud, una referencia constante. O *creatividad sostenible*, pensando en modos de potenciar la creatividad, especialmente en el campo educativo...que impliquen desarrollo sostenido en el tiempo, en lugar de sorpresa efímera...es una dedicación prolongada en el tiempo explorando otros modos de ver, pensar y hacer, cuestionándose lo obvio problematizando la realidad para transformarla (Romero, 2010: 99).

La *creatividad sostenida* permitiría abordar las diferentes efemérides del calendario escolar y en conjunto con otros institutos de formación docente.

La *creatividad distribuida y sostenida*, permiten pensar en el *Café Filosófico* como un espacio de construcción de conocimiento y experiencia, ya que “la creatividad supone la producción de artefactos, conocimientos y procedimientos nuevos para determinado grupo y contexto...La creatividad, además, es la capacidad de formulación y resolución de problemas que supone la activación de procesos cognitivos divergentes, flexibles y alternativos. Se vincula con la

posibilidad de generar ideas y productos originales e innovadores que generen rupturas en los estándares y en las formas rutinarias de actuación (Elisondo, 2015).

El contenido de la presente innovación, gira en torno a la reflexión sobre el “Día del Respeto a la Diversidad Cultural” a partir de consignas lúdicas, que se llevan a cabo en un entorno físico ‘irónicamente’ festivo de la hispanidad, empleando diversidad de recursos materiales y finalizando con la construcción colectiva de un collage conmemorativo. El resultado de estas acciones fueron productos originales y críticos del eurocentrismo y la historia oficial, nociones vigentes que se reproducen acríticamente en las efemérides; en este caso, se propició una ruptura con las concepciones telúricas y armoniosas de la Conquista/Invasión ibérica, y por otra parte, se generó una ruptura con la forma de enseñanza y aprendizaje de las efemérides (por ejemplo, a través de los actos escolares que ‘teatralizan’ la historia excluyendo todo conflicto).

En complementación con lo anterior, se propicia un aumento de la educación en cuanto se generan oportunidades educativas con la participación de los actores educativos en las múltiples instancias de producción, distribución y publicación de los conocimientos, lenguajes y herramientas educativas (Elisondo, 2015). Ello acontece en el “Café Filosófico” porque es una herramienta que promueve la creatividad en un entorno educativo formal, incentivando la reflexión e interacción con otros, y no restringe a los estudiantes a sus respectivos campos disciplinares. Es decir, respecto a esto último, los destinatarios de dicha innovación centran su formación en las Ciencias Sociales (geografía, lengua, inglés) y participan activamente en una actividad que se inserta en el campo disciplinar de la historia. En esta instancia se tiene en cuenta las posibilidades de aprendizaje y no las supuestas limitaciones del campo disciplinar.

Finalmente, es viable concebir al “Café Filosófico” como una instancia de educación creadora porque, tal como reflexiona Betancourt, *“educar en la creatividad implica partir de la idea de que la creatividad no se enseña de manera directa, sino que se propicia”* (Romero, 2010: 102). Además, siguiendo en esta línea, *“los docentes no pueden construir contextos creativos, [porque] las innovaciones son posibles si todos los participantes de los encuentros educativos están dispuestos a concretar iniciativas y acciones nuevas”* (Elisondo, 2015: 6).

A continuación, expondremos los distintos componentes de una práctica de innovación educativa que ha mostrado potencialidad para integrarse a la educación formal.

Objetivos

La propuesta educativa tiene por objetivos:

- Conocer las acepciones en torno a la creatividad y su vinculación con la educación.
- Diseñar una propuesta innovadora que promueva la construcción de contextos creativos de enseñanza y de aprendizaje.
- Ejecutar una instancia creativa en la cual reflexionar sobre el “Día del Respeto a la diversidad cultural”.

Contexto, sujetos, tiempos, espacios, modalidades y recursos

El contexto educativo en el que se efectuó la innovación, alude a la conmemoración de la efeméride del 12 de octubre, la cual se abordó interdisciplinariamente (Elisondo, 2015) a través

de una didáctica creativa. La misma se llevó a cabo el pasado martes 10 de octubre, desde las 21hs hasta las 23.40hs, en el Instituto de Educación Superior “Eduardo Lefèbvre de Laboulaye”, sita en dicha localidad del sureste de Córdoba. El grupo con el cual se realizó la innovación fueron los estudiantes del Profesorado de Historia, de Lengua, Geografía e Inglés; son futuros profesores/as de nivel medio y superior que estuvieron en contacto con una didáctica que estimula la creatividad. En otros términos, el “Café Filosófico” se constituye en una práctica de creatividad en la docencia, sea como método de trabajo para el docente o como propuesta de objetivo para el currículo.

La actividad se desarrolló en la Sala de plástica¹, por disponer de mayor espacio y mesas amplias, pues se esperaba la concurrencia de más de 30 estudiantes. El contenido tratado e interpelado en el “Café Filosófico” corresponde al eje: Las sociedades americanas y la conquista europea, de la asignatura Historia Americana I, correspondiente al diseño curricular del Profesorado de Educación Secundaria en Historia. Precisamente, esta manera de abordar el contenido curricular tenía como propósito, en términos de Elisondo:

Mostrar los contextos en los que los conocimientos se producen y usan, y también enseñar formas de acceder, usar y producir nuevos contenidos. Lo provisorio y dinámico de los conocimientos demanda de propuestas curriculares centradas en la construcción de estrategias para gestionar informaciones y conocimientos nuevos (Elisondo, 2015:16).

Las actividades desarrolladas en la propuesta responden a la idea de Salir del aula (Melgar y Donolo, 2011), ya que el Café se presenta como una instancia donde se aprende con otros, en un lugar no ceñido al aula y que emplea diversos recursos (lúdicos, musicales, gráficos y plásticos). Al mismo tiempo, como se observará a continuación, las actividades de aprendizaje diseñadas permitieron que los estudiantes trabajasen dinámicamente en la construcción de conocimiento. En otros términos, estamos en presencia de un aprendizaje colaborativo, pues se conformaron grupos heterogéneos que trabajaron en la elaboración de un producto académico, como fue la presentación final de un collage a modo de cartelera escolar. Además, los estudiantes debatieron, reflexionaron y resolvieron problemas en torno a la temática propuesta.

A continuación, los momentos de la actividad²:

- Los estudiantes ingresan a un aula que ha sido previamente ambientada y se ubican en mesas que tienen diversas imágenes.
- Dicho espacio se encuentra ambientado en torno a tópicos de la efeméride. No es simple decoración, porque dichos elementos son parte de la actividad, por ejemplo, los globos (con los colores de la bandera de España y Argentina) contienen frases para luego rearmar grupos y trabajar con las mismas, o las imágenes de la mesa para armar el collage final.
- Se inicia con un juego que consiste en escribir en un minuto, diez personajes históricos. Luego, para democratizar la palabra y que todos se expresen, pasaba una pelota pequeña y así “circula la palabra”.
- Una constante es la musicalización acorde a la temática, con temas de Bruno Arias y Tonolec; además se invita a acceder a la mesa de café.
- Se debatió las distintas conceptualizaciones en torno al 12 de octubre (‘descubrimiento’, ‘invasión’, ‘encontronazo’).

¹ Ver Anexo ambientación del aula

² Ver Anexo momento de la innovación

- Los estudiantes debieron elegir un globo y romperlo. Dentro de los mismos había frases que los reorganizaban en grupos y debían realizar una reflexión.
- Finalmente, a partir de las imágenes en las mesas y pizarrón realizaron un collage colectivo y conmemorativo de la efeméride.
- Se entregó a cada estudiante un cuadernillo con material bibliográfico.
- El fin de la actividad se materializó en la creación colectiva de diversos collages conmemorativos, que fueron expuestos en el hall de la institución para visualizarlos al resto de la comunidad educativa.

Para llevar a cabo las actividades descriptas, se emplearon los siguientes recursos materiales:

- Globos y banderines para ambientar el aula, disponiendo de cuatro mesas en semicírculo, las cuales en su centro contienen iconografías alusivas al “Descubrimiento de América” (caricaturas, tapas de revista Anteojoito, memes, fuentes históricas).
- Carteles con las palabras claves (‘invasión’, ‘descubrimiento’, ‘V centenario de la evangelización’, etc.) en una pizarra que da la bienvenida.
- Una mesa de café, en la cual los estudiantes encuentran distintas infusiones, pastelería y golosinas para amenizar el taller.
- Elementos artísticos como cartulinas, tijeras, fibrones, gomas de pegar de colores, revistas, papeles y cartones rectangulares para realizar un collage/efeméride.
- Como recursos educativos consideramos a las profesoras de distintas asignaturas, el Coordinador institucional de políticas estudiantiles de la institución y los estudiantes.

Evaluación

La evaluación³ de la jornada consistió en una producción plástica colaborativa y colectiva, que conmemora el “Día del Respeto a la Diversidad Cultural”. Cabe destacar, frente a la buena repercusión que tuvo la actividad, que existe la posibilidad de realizar esta actividad en el próximo año, sea abordando otras efemérides y en otras instituciones de formación docente de la ciudad de Río Cuarto y Vicuña Mackenna, gracias a las gestiones del Coordinador Institucional de Políticas Educativas.

Consideramos que esta propuesta del “Café filosófico” cumple con la premisa de invertir en educación, en términos de Elisondo:

La idea de construir nuevas perspectivas, desestructurar algunos encuadres de los entornos educativos. La idea sería dar vuelta a las formas de entender y actuar en los contextos educativos, modificar tiempos, espacios, interacciones y recursos, teniendo como eje los procesos constructivos de los y las docentes y los andamiajes ofrecidos por el profesorado. [Asimismo], la creatividad y las innovaciones no son eventos causales ni fortuitos, son acciones sostenidas en el tiempo, sustentadas en decisiones (Elisondo, 2015: 10).

Referencias bibliográficas

Elisondo, R. (2015) La creatividad como perspectiva educativa. Cinco ideas para pensar los contextos creativos de enseñanza y aprendizaje. Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación, 15, (3): 1-23.

³ Ver Anexo Evaluación

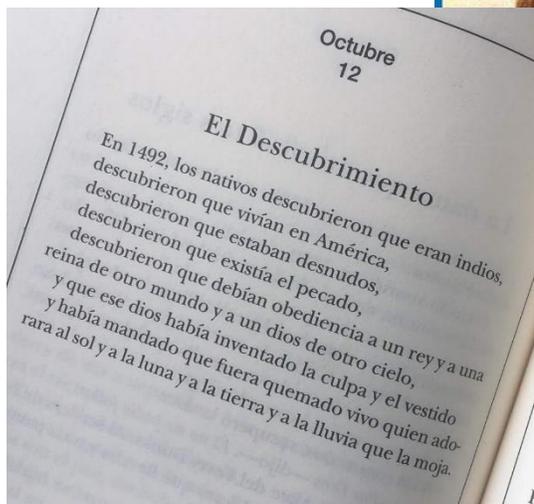
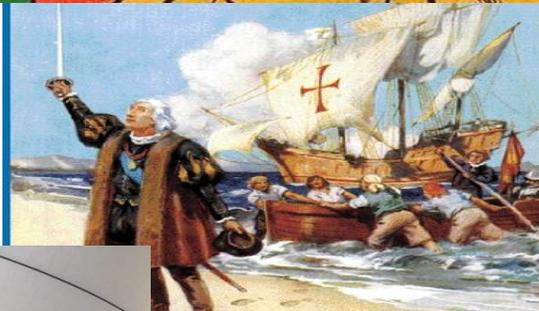
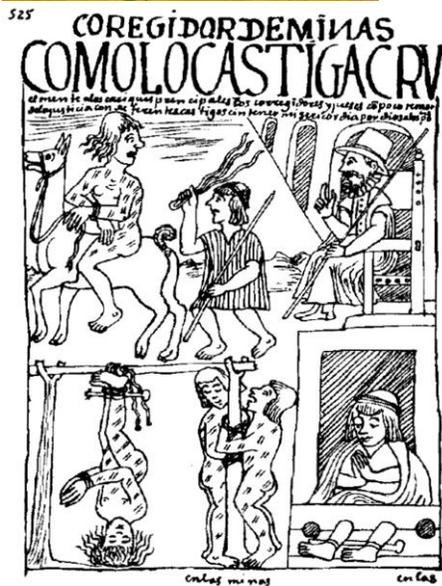
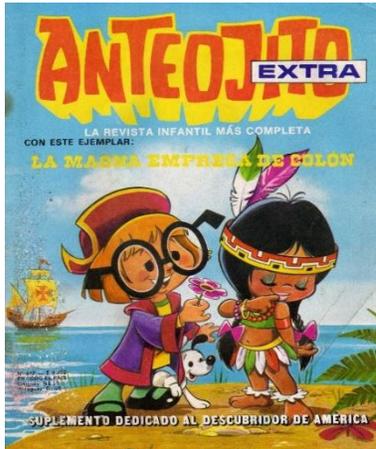
Melgar, M. F y Donolo, D (2011) Salir del aula...Aprender de otros contextos: Patrimonio natural, museos e Internet. Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias, 8 (3): 323-333.

Romero, J. (2010) Creatividad distribuida y otros apoyos para la educación creadora. Pulso, 33: 87- 107.

Anexo de la propuesta

En búsqueda de la creatividad: El “Café Filosófico como innovación educativa”

Recursos gráficos: tapa de revistas infantiles, caricaturas, memes, fuentes históricas.



Ambientación del aula

**Café
Filosófico**
Los que llegaron primero



**MARTES 10 de OCTUBRE
21 HS.
SALA DE PLASTICA**

**Eduardo Lefebvre
de Laboulaye**

En el marco del Día del Respeto a la Diversidad Cultural



**POLÍTICAS
ESTUDIANTILES
CÓRDOBA**



Momentos de la innovación educativa.



Evaluación



Caleidoscorpus

Una mirada al cuerpo a través de las artes visuales



Romina Rovere

romina.rovere@gmail.com

Lic. en Ciencias de la Comunicación (UNRC), Prof. Sup. en Artes Visuales. (Esc. Sup de Bellas Artes Libero Pierini). Profesora titular en Colegio Hispano Argentino, Ayudante de Primera en "Plástica" y "Plástica y su didáctica" de la "Licenciatura en Educación Inicial" en la UNRC. Diseñadora gráfica, y fotógrafa free-lance.

Fundamentación

Este proyecto busca crear condiciones de aprendizaje creativo en alumnos de nivel secundario a partir de tratar de la temática del cuerpo humano en las artes visuales. El caleidoscopio es un instrumento lúdico que pone en juego la percepción visual y se parece en alguna medida a nuestro cuerpo. Consiste en un tubo con espejos inclinados y cristales de colores en su interior, dispuestos de tal manera que si se mueve el tubo y se mira a través de él, en el extremo podrán observarse distintas figuras. El cuerpo es también una suerte de caleidoscopio, cada uno particular e irrepetible proyecta hacia nuestro interior sensaciones del mundo que nos rodea. Al igual que la luz que llega a nuestros ojos a través del tubo y de los traslúcidos y coloreados fragmentos de vidrio. Al mirar al interior del caleidoscopio y girarlo suavemente la imagen proyectada cambia, como cambian los cuerpos con el tiempo, los contextos y las emociones... dejando a su paso configuraciones múltiples de forma y color. Caleidoscorpus busca ser una experiencia, en términos de Jorge Larrosa, permita que reivindique espacios de encuentro creativo entre alumnos y contenidos escolares.

Objetivos

- Crear condiciones de trabajo en el aula que favorezcan actividades creativas y modos de ver, pensar, actuar y aprender caracterizados por la creatividad.
- Estimular la construcción de una cultura de la creatividad en la que se dinamicen los compromisos, decisiones y actitudes a favor de la creatividad.
- Sensibilizar sobre la construcción del esquema corporal personal y a través de la historia del arte.
- Desarrollar competencias para la expresión de sentimientos, necesidades, emociones, problemas a través de la expresión artística
- Presentar oportunidades para el conocimiento y el respeto de sí mismo/a y de su propio cuerpo, sus necesidades, sus emociones y sentimientos y sus modos de expresión.

Contexto y experiencias

El diseño curricular para Educación Secundaria de la Provincia de Córdoba delimita un contexto para el trabajo en la educación artística coaccionado por los medios de comunicación y embebido por la sensibilidad adolescente y la necesidad de formación y expresión de identidades personales y grupales.

“En los contextos actuales, el lenguaje visual traduce las relaciones del hombre con el mundo plasmándolo en imágenes que impactan y trascienden los sentidos. Los jóvenes habitan ese universo y son especialmente sensibles a él; las múltiples referencias estéticas que atraviesan los diversos ámbitos sociales tienen una fuerte presencia en la vida de los estudiantes que transitan la escuela secundaria: a través de ellas construyen representaciones e ideas sobre la vía y el mundo, definen y expresan identidades (propias y ajenas), se vinculan con sus grupos de pertenencia, se distinguen de los demás, se comunican” (Diseño curricular de Educación Secundaria, 2011:154)

Jorge Larrosa enuncia: “Vivimos en un mundo en que pasan muchas cosas. Todo lo que sucede en el mundo no es inmediatamente accesible. Los libros y las obras de arte están a nuestra disposición como nunca antes habían estado. Pero al mismo tiempo, casi nada nada nos pasa. (...) Consumimos arte, pero el arte que consumimos nos atraviesa sin dejar ninguna huella en nosotros. Estamos informados, pero nada no con-mueve en lo íntimo” (Larrosa, 2006: 96)

En el contexto actual de la educación en general y en la educación artística en particular es pertinente retomar el concepto de experiencia en términos de Larrosa (2006). Este autor otorga vital importancia a la experiencia, que es definida por el autor como “eso que me pasa”, lo que significa tres cosas:

- a) La experiencia es una relación con algo que no soy yo.
- b) La experiencia es una relación en la que algo tiene lugar en mí. Que me implica en lo que soy, que tiene una dimensión transformadora.

- c) La experiencia es una relación en la que algo paso de mi a lo otro y de lo otro a mí. Tanto yo como lo otro sufrimos algunos efectos, somos afectados.

Entonces, reivindicar la experiencia es reivindicar un modo de estar en el mundo, un modo de habitarlo y habitar, también, esos espacios y tiempos cada vez más hostiles que llamamos espacios y tiempo educativos. Esta línea de pensamiento resulta relevante porque nos interroga sobre los temas, materiales, recursos y metodologías que se seleccionan a la hora del trabajo en el aula: ¿Son significativas para los alumnos? ¿Realizan aportes a su desarrollo como persona?, o ¿Es un packaging atractivo a la visto pero vacío en su interior?

“...lo importante, desde el punto de vista de la experiencia, no es ni lo que Kafka dice, ni lo que yo pueda decir sobre Kafka, sino el modo como en relación con las palabras de Kafka puedo formar o transformar mis propia palabras. Lo importante, desde el punto de vista de la experiencia, es cómo la lectura de Kafka puede ayudarme a decir lo que aún no sé decir, lo que aún no puedo decir, o lo que aún no quiero decir” (Larrosa, 2006: 94).

En este sentido la elección de la temática del cuerpo humano, apunta a lograr cierta empatía con los grupos de trabajo para que a través de ella pueden expresar su preocupaciones y sentimientos, pero también ampliar la mirada muchas veces sesgada o desproporcionada que ofrecen los productos culturales consumidos por los jóvenes. Por otro lado visualizar y percibir el cuerpo como el lugar y el medio a través del cual que constituyen como personas.

Según Larrosa (2006), la experiencia suena a finitud. “Es decir, a un tiempo y un espacio particular, limitado, contingente, finito. Suena también a cuerpo, es decir a sensibilidad, a tacto y a piel, a voz y al oído, a mirada, a sabor y olor, a placer y a sufrimiento, a caricia y a herida, a mortalidad. Y suena sobre todo, a vida.” (: 110). El autor sugiere la importancia de una alfabetización que no tuviera que ver con enseñar a leer en el sentido de la comprensión, sino en el sentido de la experiencia. Una alfabetización que tuviera que ver con formar lectores abiertos a la experiencia, a que algo les pase al leer, abiertos a su propia transformación.

La creatividad en la educación artística

El Diseño curricular de Educación Secundaria de la provincia de Córdoba plantea que en la asignatura de educación artística se busca “evitar concepciones ligadas a corrientes elitistas y expulsoras a la hora de plantear el trabajo artístico; La escuela debe comprender que la creatividad y la espontaneidad son parte constitutiva de la experiencia humana y, como tales, de todos los estudiantes que la transitan” (2011:154). En este sentido es útil considerar lo postulado por Medina (2001 en Herrán): “La acción docente es la práctica creadora que realiza el profesorado en interacción con los estudiantes, mediante la cual se comunica el saber elaborado y construido desde una actitud de sensibilidad”. La creatividad, en términos de Herrán, puede ser un principio didáctico propio de la enseñanza, de manera congruente al concepto de la creatividad que la interpreta como una cualidad del conocimiento, permanente ligada al ejercicio de la razón y a la actuación humana”. (Herrán, 2008: 9)

Elisondo (2015) sostiene que hay tres motivos por los que es importante una mirada creativa a la educación: el impacto positivo de la creatividad en las personas, las posibilidades de innovaciones educativas y por la significatividad social de promover la creatividad en diferentes niveles, contextos y situaciones.

Herrán sugiere que incorporar la creatividad a la didáctica desde una perspectiva formativa puede significar por un lado, contribuir a la superación de la persona, confiando en sus posibilidades y aportes, favoreciendo el cultivo del pensamiento propio fundado, reflexivo y creativo, como soportes de su propia identidad. Y por otro, favorecer la formación de todos los participantes desde el cultivo de la creatividad: humanizando la comunicación didáctica, proporcionándoles la posibilidad de disfrutar mientras conocen, y descubrir desde el punto de vista propio y de los demás. (Herrán, 2008)

Contexto y Grupo con el que se realiza la innovación

El proyecto se trabajará con alumnos del Colegio Hispano Argentino en la asignatura Artes Visuales, del 4to año de la Orientación en Ciencias Sociales y Humanidades. Los cursos cuentan con 30 alumnos aproximadamente de ambos sexos.

Colegio Hispano Argentino es una institución escolar de nivel medio, creada en 1995, que se emplaza en el microcentro de la ciudad de Río Cuarto, y depende de la Sociedad Española de Socorros Mutuos. A ella asisten alumnos provenientes de diferentes barrios de la ciudad, con un nivel adquisitivo medio.

La institución trabaja con el lema, “Formando ciudadanos comprometidos con la realidad social” y suma al currículo oficial asignaturas de opción institucional como Folklore, Tango, Música e Informática; trabaja institucionalmente en proyectos educativos como “Hispano Solidario” y “hispano piensa en verde”, y organiza eventos que trascienden la institución como “Maratón de Secundarios”, “Encuentro de Coreografías”, “Expo Hispano” y “Encuentro de la Familia”.

Contenidos

Para el presente trabajo se seleccionaron contenidos del Diseño Curricular del Ciclo Orientado de la educación secundaria del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba para Educación artística, Artes Visuales.

Los Aprendizajes y Contenidos seleccionados para realizar la propuesta son:

- Observación de producciones artísticas que abordan el cuerpo humano en distintas épocas de la historia de las artes visuales.
- Indagación de diferentes modos gráficos de representación de la figura humana a través del cuerpo como medio y como soporte.

- Análisis y representación de la figura humana contemplando canon, ejes, anatomía, volumen, movimiento.
- Realización de producciones de cuerpo vestido.

Esta selección implica la revisión y puesta en juego de contenidos previamente vistos en la asignatura como: elementos morfológicos de la imagen (punto, línea, color, plano, forma y textura), composición y organización del espacio, abstracción, dibujo del natural, tratamiento de la luz, dibujo de la tridimensión, entre otros.

Por otra parte permite a los alumnos trabajar sobre los contenidos ESI,

“La educación artística aporta aprendizajes de relevancia en la Educación Sexual Integral, en tanto recupera y desarrolla la experiencia sensible y emocional de los niños/as y posibilita el aprendizaje de los diversos lenguajes artísticos, así como la exploración y el ejercicio de diversas formas de expresión y comunicación de ideas, sentimientos, emociones y sensaciones. Estos aprendizajes promueven la construcción de relaciones humanas profundas y respetuosas”. (Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral, 2010: 38)

Teniendo en cuenta los propósitos formativos de la Educación Sexual Integral, se desarrollarán contenidos que promuevan en los alumnos y alumnas:

- El fortalecimiento de los procesos de construcción de identidad y autoestima.
- La indagación y análisis crítico sobre la construcción social e histórica del ideal de la belleza y del cuerpo para varones y mujeres.
- La reflexión y análisis crítico en torno a la valoración de patrones hegemónicos de belleza y la relación con el consumo.
- La indagación y reflexión en torno al lugar de la mirada de los/las otros/as.
- La reflexión y valoración del cuerpo como expresión de la subjetividad.
- La valoración del cuerpo humano como instrumento de expresión vocal, gestual, del movimiento, etc. (Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral, 2010: 47)

La temática del cuerpo humano permite el trabajo transversal con otras asignaturas como biología, historia, antropología, lengua y literatura, ya que mientras se avanza con ella los alumnos indagan sobre la anatomía y funciones del cuerpo humano, el esquema corporal según sexo, edades, actividades; el vínculo de las características corporales con los roles sociales asumidos, las concepciones acerca del cuerpo humano a través del tiempo y en diferentes culturas (estereotipos).

Tiempo y espacios planificados para el desarrollo de la propuesta

La propuesta se llevará adelante en las instalaciones del Colegio Hispano Argentino, utilizando el aula, los salones y la sala de audiovisuales.

Se extenderá a lo largo del año escolar, el proyecto se desarrollará transversalmente al dictado de la asignatura utilizando contenidos pertenecientes a todas las unidades (Anexo 1) , las actividades se introducirán intentando lograr una continuidad ente los contenidos de la

asignatura, los contenidos propuestos por el proyecto, y el desarrollo de la capacidad creadora(Spravkin) y la creatividad.

Metodologías, procedimientos, actividades

La metodología se basará en el diálogo y la construcción de conocimientos entre los alumnos a partir de disparadores y preguntas que permitirán la introducción de un marco teórico; también se responderá a los objetivos planteados a partir de la siguiente secuencia de actividades:

Cuerpo y narrativas

A partir de fragmentos de “Alicia en el país de las maravillas” de Lewis Carroll (Anexo2), los alumnos crearán a partir de la técnica de dibujo con lápiz y tinta china imágenes que plasmen las sensaciones corporales de Alicia luego de ingerir las diferentes posiciones.

Se motivará a los chicos a repensar las proporciones, tamaños y texturas corporales, el docente realizará intervenciones a través de preguntas como: ¿Cómo se vería Alicia? ¿Cómo sentiría sus partes? ¿Qué situación les recuerda esa sensación? ¿Con que formas, tipos de líneas, direcciones relacionas las sensaciones de Alicia?, se apuntará a la imagen final sea más fiel a sus sensaciones (jugando en algunos casos con la abstracción) que a una representación realista de cómo se vería el cuerpo de Alicia.

Cuerpo, iconos y abstracción

Luego de ver el documental “Abstract: The Art of Design; Capitulo 1: Christoph Niemann”, los alumnos investigarán en imágenes mediáticas de personajes reconocidos (donde se identifique el rostro y/o cuerpo humano). (Ejemplos en Anexo 3)

Luego de una exploración visual y análisis contextual de las mismas, cada alumno elegirá una y realizará una representación abstracta de la imagen.

Dependiendo del grupo la síntesis y abstracción podrá llevarse adelante de tres maneras:

- a) A partir de una construcción con bloques plásticos (Lego, Rasti, Blocky).
- b) Trabajando con elementos morfológicos de la imagen(punto, línea, color, forma, textura)
- c) Modificando un cubo a partir de la utilización de la proyección isométrica.

Retratos y Collage

En una primera instancia se observará la obra del ilustrador argentino Pablo Bernasconi “Retratos” (Anexo 4), en la cual retrata a personajes famosos a través de la técnica de foto collage digital. Se realizará un charla debate ¿Quién es el personaje?, ¿Porque está representado de esa manera? ¿Qué busca decir el autor sobre ellos? Luego se realizará una caracterización del collage y la técnica mixta.

En una segunda instancia cada alumno deberá pensar una frase o palabra que lo identifique y realizar su propio retrato a partir de la técnica de collage y pintura combinada.

El cuerpo a través del arte

En una primera instancia se entregará a los alumnos láminas donde se observen variaciones de los esquemas de representación del cuerpo humano a través del tiempo, extraídos de Umberto Eco (2004) “Historia de la Belleza”. A partir de ellas realizarán un listado con observaciones y preguntas que serán puestas en común en una instancia grupal. Luego, los alumnos investigarán diferentes movimientos artísticos a través de la historia de la humanidad. Se dividirá por grupos y realizarán una síntesis de los elementos propios del periodo o movimiento elegido. Imaginarán un relato breve donde esos elementos se pongan en juego a partir de personajes, contextos y conflictos. Realizarán una historieta de 12 a 36 viñetas donde se plasme la estética del movimiento elegido y el relato realizado por ellos.

Entrevista a un artista: Paco Rodríguez Ortega

Los alumnos investigarán en Internet sobre el artista y por grupos generarán 5 puntos centrales sobre su trayectoria artística y 5 preguntas. Se pautará un encuentro con el artista (puede darse en establecimiento educativo o en el atelier). En diálogo con Paco Rodríguez Ortega se indagará sobre su experiencias, referentes, objetivos, desafíos, modos en los que se encuentra con el arte. Los alumnos podrán realizar aquellas preguntas previamente redactadas o sumar otras consultas que crean pertinentes. Una vez finalizada la entrevista deberán realizar un comentario periodístico en el cual se valore la experiencia, el autor y su trabajo.

Cuerpo e ideales: construcción de un súper héroe

A partir de contenidos trabajados coordinadamente con la asignatura “antropología” los alumnos agrupados en tríos generarán la imagen de un superhéroe, que a partir de un marco de referencia proporcionado por los docentes dará respuesta a problemas socioculturales planteados desde esa asignatura antropología. La creación del superhéroe apunta a que los alumnos identifiquen características socioculturales, estereotipos, valores a los que aspira un grupo de personas, entre otras cosas.

Recursos educativos y materiales

A la hora de seleccionar los materiales y recursos educativos con los que se trabajará con los lineamientos de Jorge Larrosa sobre la experiencia que aunque se refieren a textos literarios son aplicables a otros materiales y recursos didácticos:

“si la experiencia es “eso que me pasa”, el sujeto de la experiencia es como un territorio de paso, como una superficie de sensibilidad en la que algo pasa y en la que “eso que me pasa”, al pasar por mí o en mí deja una huella, una marca, un rastro, una herida”. (Larrosa, 2006: 91)

Más adelante este mismo autor recalca, “lo importante no es el texto, sino la relación con el texto. (...) el texto tienen que ser otra cosa distinta de la que ya sé, de la que pienso, de lo siento” (Larrosa, 2006: 92)

Durante la trayectoria se buscará que los alumnos se acerquen el tema a través de formas de trabajo, contenidos y técnicas de realización diferentes para poder captar así sus diversos intereses y favorecer la exploración, la experiencia y el desarrollo de la creatividad.

Recursos técnicos - expresivos:

- Dibujo (tinta china y lápiz de grafito, dibujo con color)
- Collage y técnica mixta, pintura combinada
- Construcciones
- Dibujo de la figura humana
- Historieta

Se trabajará con los siguientes materiales de lectura:

- Carroll Lewis (2017); “Alicia en el país de las maravillas”, traducción de Ana María Shua. Editorial Guadal. Fragmentos
- Bernasconi, Pablo (2008) “Retratos”; Editorial: Edhasa
- Eco, Umberto (2004) “Historia de la Belleza”; Introducción. Editorial Lumen

Materiales audiovisuales:

- Scott Dadich (2017) “Abstract: The Art of Design”; Capítulo 1: Christoph Niemann, Serie original de Netflix

Evaluación

Los alumnos evalúan: En relación a la evaluación los alumnos podrán observar su proceso que realizaron en función de la utilización de una adaptación de la técnica de pensamiento grupal “seis sombreros para pensar” desarrollada por Eduard de Bono, y retomada por diferentes autores como Torres (2016).

En grupos de tres alumnos llenarán una planilla con las diferentes actividades de la secuencia didáctica realizada y escribirá su apreciación en función de los distintos colores:

- Blanco: Mirada objetiva, hechos y números. Identificar modelos, semejanzas, calcular, formular y verificar hipótesis.
- Rojo: Emociones y sentimientos; reconocer motivaciones, razones y emociones.
- Negros: Críticas, problemas, y desacuerdos con el proceso realizado.
- Amarillo: Beneficios, aspectos positivos del proceso de producción.
- Verde: Posibilidades, alternativas, innovaciones.
- Azul: Responsabilidades asumidas a lo largo del proceso, preguntas, aclaraciones y conclusiones.

Una vez finalizado el trabajo por grupos se realizará un diálogo en el cual cada grupo expondrá su mirada. El docente Evalúa: se evaluarán las diferentes producciones de los alumnos en función de consignas y criterios de evaluación previamente delimitados y explicitados. Cada trabajo obtendrá una calificación acorde a lo requerido por la institución escolar. La mirada del otro: Todas las producciones realizadas por los alumnos serán montadas y expuestas durante “Expo hispano” muestra institucional que presenta las diferentes realizaciones de los alumnos durante el año escolar.

Referencias bibliográficas

Diseño curricular de Educación Secundaria (2012) Orientación Ciencias Sociales y Humanidades; Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, Secretaría de educación, Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad educativa, Dirección General de Planeamiento e Información Educativa; Educación artística. Artes Visuales.

Elisondo, R. (2015) La creatividad como perspectiva educativa. Cinco ideas para pensar los contextos creativos de enseñanza y aprendizaje. Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación, 15, 3 pp.1-23.

Herrán, A. de la (2008). Didáctica de la creatividad. En A. de la Herrán y J.Paredes, Didáctica General: *La práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid: Mc Graw-Hill. http://www.uam.es/personal_pdi/fprofesorado/agustind/textos/didcreat.pdf

Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral (2010) Programa *Nacional de Educación Sexual Integral*, Ley Nacional N°- 26.150. Ministerio de Educación de la Nación.

Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma*, 19: 87-112. <http://www.raco.cat/index.php/Aloma/article/viewFile/103367/154553>

Rinaudo, M. (2014). Estudios sobre los contextos de aprendizaje: arenas y fronteras. En Paoloni, P., Rinaudo, M., y González, C. *Cuestiones en Psicología Educativa. Perspectivas teóricas y metodológicas orientadas a la mejora de la práctica educativa* (pp. 163-206). Cuadernos de Educación. La Laguna: Sociedad Latina de Comunicación Social. Recuperado de <http://www.cuadernosartesanos.org/educacion.html>

Romero, J. (2010) Creatividad distribuida y otros apoyos para la educación creadora. *Pulso*, 33: 87-107. Recuperado de <http://revistapulso.cardenalcisneros.es/documentos/articulos/117.pdf>

Torres Aguilar Ugarte, P. (2016). *Creatividad Educación y Museos*. Experiencias para compartir. Recuperado de https://issuu.com/somosconexion/docs/educacion_y_museos_2016

Anexos

Anexo 1: Contenidos para Formación artística. Artes visuales. 4to año Colegio Hispano Argentino

Contenidos Conceptuales

Unidad 1: Arte, percepción y composición

- Percepción visual, cultura, símbolo, lenguaje, arte y estética.
- Composición. Análisis de la obra de arte. | marzo - abril |

Unidad 2: Técnicas Artísticas

- Dibujo: técnicas, resolución, figura humana, dibujo de la tridimensión: proyección y perspectiva | Mayo – junio |
- Pintura: Uso del color, técnicas y materiales | Julio - Agosto |
- Collage: importancia expresiva e histórica, composición, materiales y herramientas. | Agosto |
- Grabado: técnicas y procedimientos. Aplicación actual | Septiembre |
- Escultura: la imagen tridimensional, luz y volumen, modelado y construcción | Octubre

Unidad 3: Arte en el siglo XX y arte contemporáneo

- La antesala a las vanguardias: Neoclasicismo, Romanticismo, Impresionismo y Post-Impresionismo
- Vanguardias artísticas del S. XX
- Post Vanguardias y arte conceptual | Noviembre |

Anexo 2: Carroll Lewis; 2017; “Alicia en el país de las maravillas”, traducción de Ana María Shua. Algunos fragmentos:

- “¡Qué sensación extraña! – se dijo Alicia-. Debo estar cerrándome como un telescopio”.
- Y eso era en realidad lo que estaba pasando: ahora medía solamente veinticinco centímetros,”
- A esta curiosa niña le encantaba fingir que era dos personas a la vez. “¡Pero ahora no sirve – pensó la pobre Alicia- fingir que soy dos personas! Vaya, ¿si casi no quedó de mí lo suficiente como para hacer una sola persona respetable!”
- “(Cuando miró hacia abajo buscando sus pies, parecían estar casi fuera de la vista, tan lejos que habían quedado) Oh, mis pobres piecitos, me pregunto ¿Quién le va a poner los zapatos y las medias ahora, mis queridos?, ¿Seguro que no voy a poder!(...)¿o quizás no quieran caminar hacia donde yo quiera ir!”
- Miró hacia abajo para ver sus manos y se sorprendió al darse cuenta de que, mientras hablaba, se había puesto uno de los guantecitos del Conejo. “¿Cómo pude haber hecho eso?-pensó- debo estar achicándome otra vez” (...) Fue hacia la mesa para compararse

con ella, y descubrió que, según sus cálculos medía ahora menos de medio metro de altura, y seguía encogiéndose rápidamente”.

- Antes de terminar la mitad de la botella se encontró con la cabeza chocando el techo, y se tuvo que agachar para que no le rompiera el cuello.

Anexo 3: Imágenes

Anexo 4: Bernasconi, Pablo (2008) “Retratos”

<http://pablobernasconi.blogspot.com.ar/2008/01/libro-de-retratos.html>

El libro consiste de 57 retratos de personajes célebres de todo tipo: Artistas, escritores, políticos, dictadores, deportistas, actores. Cada retrato es acompañado por una cita que, conceptualmente, cierra la idea. Algunas imágenes:

Diseño de Innovación Creativa en la materia Práctica Docente Aula-Institución, del Profesorado de Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales. FCH. U.N.R.C.



Rosana Beatriz Squillari

[*rsquillari@hotmail.com*](mailto:rsquillari@hotmail.com)

Magister en Ética Aplicada y Profesora en Ciencias Jurídicas Políticas y Sociales por la Universidad Nacional de Río Cuarto. Profesora Adjunta afectiva del Departamento de Ciencias Jurídicas Políticas y Sociales de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto.

Introducción

“Creativity is contagious, pass it on” (“La Creatividad es contagiosa. Pásala”).

Albert Einstein.

En el año 1996, desde la materia Psicología Educacional del Profesorado en Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales comenzamos a problematizarnos acerca de temas inherentes al objeto de estudio y al campo de esta disciplina y –por ende- al de la Educación. Por ese entonces, nos planteamos ideas como las siguientes: “La educación como proceso, implica atender una práctica que es social, que tiene un propósito: la formación, el mejoramiento y el crecimiento del hombre, por lo cual no es un concepto neutro... La educación como práctica social es histórica, se da en un tiempo y en un contexto socio-cultural específico... Ahora bien, en el devenir del proceso educativo, en su dinámica, se advierten espacios de confrontación entre las fuerzas hegemónicas y las que pugnan por cambios, entre los intereses de reproducción y los

de transformación, por lo tanto la educación desde el punto de vista socio-histórico-cultural se presenta como un lugar de tensión, confrontación y consenso” (Buzzi y Squillari, 1996: 73-89).

Probablemente, en ese entonces intuimos que los cambios en temas potentes como la *Creatividad, la Innovación, los contextos y las estrategias de enseñanza y también de aprendizaje* que los impulsan (a lo Melgar y Elisondo, 2017, en clases teóricas del 11 y 18 de agosto de 2017), iban a impactar más temprano que tarde en el campo de la educación –entendida desde esta visión– y, de igual modo, en las asignaturas que integran la formación pedagógica-didáctica. Allende del nivel educativo, la disciplina y sus contextos: “institucional, no formal e informal”. No obstante, conviene recordar, siguiendo a Elisondo (en clase teórica del 11 de agosto de 2017), y a la “Constitucionalización del Derecho Privado” (Código CIVIL y COMERCIAL de la Nación, 2014: 3), que hoy la educación tiene prioridad como DDHH.

Con estas maletas en casa, de la mano de Melgar y Elisondo (2017), comenzamos a revisar una acción que llevamos a cabo desde el año 2016 en nuestro Profesorado, donde interactúan aprendices –Taller de Problematización de la Práctica Docente (Código: 6721), se trata de ingresantes a la carrera, y estudiantes de la cohorte próxima a egresar que cursan la Práctica Docente Aula-Institución (Código: 6739). Por lo dicho, en esta oportunidad tratamos de: reflexionar acerca de una estrategia de enseñanza y de aprendizaje entre ambas cohortes; que podríamos denominar una “Mini creatividad” y, al mismo tiempo, una “Innovación” que incluye “docentes inesperados” (a lo Melgar y Elisondo, 2017).

Para revisar esta propuesta me basé en algunos pilares: a) Clases teóricas de las Docentes durante los días 11 y 18 de agosto del corriente año, b) Bibliografía recomendada por las Profesoras, aunque con una visión sesgada por razones de extensión y c) Propuesta de Innovación incluida en el Programa de Práctica Docente Aula-Institución (Código: 6739) del Profesorado en Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales, perteneciente al Departamento del mismo nombre, Facultad de Ciencias Humanas (en adelante, F.C.H.) de la Universidad Nacional de Río Cuarto (en adelante, U.N.R.C.).

Espero que este breve recorrido invite para continuar avanzando en nuestras experiencias y para insistir en la retroalimentación entre el *grado* y el *posgrado*, tarea inescindibles a mi criterio. En este escrito se pretende, entonces, presentar un diseño de *Innovación Creativa* en la materia Práctica Docente Aula-Institución, del Profesorado de Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales. FCH. U.N.R.C.; revisado reflexivamente a partir de los conocimientos aprehendidos durante el Curso de posgrado a cargo de las Dras. Melgar y Elisondo (2017).

Para ello, se comienza delimitando constructos claves: *Creatividad, Innovación, y Contexto*, luego se realiza un recorrido provisorio utilizando la eficacia de estos conceptos para –reitero– revisar una Propuesta de Innovación incluida en el Programa de Práctica Docente Aula-Institución (código: 6739), del Profesorado en Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales, perteneciente al Departamento del mismo nombre; por último se presentan algunas ideas que permitan continuar haciendo “rupturas, desde la potencialidad de la creatividad” (Adaptado de Elisondo, 2017, en clase teórica del 11 de agosto).

Sobre la Creatividad, Innovación y Contexto

Se parte del supuesto de que antes de diseñar e intervenir en los espacios educativos tenemos que posicionarnos sobre aquellos aforismos que subyacen en nuestra participación. Por lo dicho, se seleccionaron las tres nociones que tratamos de imbricar en esta propuesta y que constituyen el título de este ítem. Esto es así, en tanto si bien cada uno de ellos cimienta investigaciones prolongadas y estables, se hallan en firme interacción.

De igual modo, se deja en evidencia que después de un somero análisis sobre las nociones que sirven de ejes para nuestra toma de postura en el cuerpo del texto –si fuera necesario- los términos se nombrarán con comillado, debiendo el lector avezado volver a este punto en caso de dudas acerca del uso de las locuciones citadas (tanto en su designación como en su denotación).

Por todo lo expresado, se inicia un recorrido que pretende precisar el sentido y alcance de los mismos. Coincidiendo con Melgar y Elisondo, observamos que los autores hablan de la creatividad en plural; y que su uso es “potencial: significa que se puede pensar en algo... y si esto es posible los contextos son divergentes (Melgar y Elisondo, en clase teórica del 11 de agosto de 2017).

Asimismo, Rinaudo (2014) a partir de sus estudios de investigación en lectura realiza un paralelo entre el campo de la lectura y algunos contextos de aprendizaje (siglos XX y principios del XXI). Rinaudo, observa un corrimiento o ampliación de los “espacios, disciplinas y enfoques...” del campo de la lectura hacia otros, tales como el de la Psicología Educativa (Rinaudo, 2014: 163-164).

Desde esta perspectiva se centra sobre las visiones del contexto, desde las corrientes Conductistas, Constructivistas y Socioculturales, sin que ello implique –destaca la autora- la elaboración completa del estado del arte acerca del tema.

Siguiendo a Rinaudo se observa que desde el Conductismo existía un “interés marcado por idear contextos propicios para la producción de los aprendizajes esperados” (Rinaudo, 2014: 164). Los representantes más conocidos de esta Teoría: “I. Pavlov (URSS, 1849-1936), E. Thorndike (USA, 1878-1949, J. Watson (USA, 1878-1958); B. F. Skinner (USA, 1904-1990) se caracterizaron –generalmente- por concebir el aprendizaje como un proceso de asociación de estímulos y respuestas... -más allá de los nombres de sus situaciones experimentales- coincidían en su interés por el análisis de las respuestas provocadas en entornos o contextos particulares; en otros términos, por la valoración compartida acerca de la importancia del *contexto en los aprendizajes...*” (Rinaudo, 2014: 164-167, el agregado entre guiones y el uso de cursiva es mío).

Desde el conductismo, Rinaudo destaca “la cuidadosa atención prestada a las dimensiones físicas de los lugares de estudio o de trabajo” (Rinaudo, 2014: 167)⁴.

⁴ Para profundizar en este interesante estudio, remitimos a, Rinaudo, 2014, pp. 163-205. Ver Referencias Bibliográficas del presente escrito.

A partir del año 1960, la Psicología Educacional se caracteriza por la superación del conductismo (Teoría de raíz positivista), para indagar en planteos de “revolución cognitiva y los aportes del constructivismo Piagetiano” (Parafraseado de Rinaudo, 2014, el agregado entre paréntesis es mío). Con representantes como “Piaget (Suiza 1896-1980) y Bruner (USA, 1915), se comienza a poner en escena el papel de la mente, la memoria, la mediación de las ideas y de las experiencias previas en la construcción del conocimiento... Ausubel es, igualmente, uno de los precursores de este nuevo movimiento... en relación con la noción de contexto se considera: *el reconocimiento de la mediación de factor es de índole interna individual en la interpretación de la realidad*. Unido a ello va el *reconocimiento de la influencia de los componentes simbólicos del contexto* –es ir más allá de lo físico o material-; las interacciones que tienen lugar entre los diversos componentes del contexto, idea que se concretó a través de la metáfora de contexto como algo que envuelve o rodea a los individuos cuando se involucran en actividades de aprendizaje... y de manera algo desdibujada en el ambiente actual donde predominan los enfoques socioculturales, es el reconocimiento de que *las personas crean contextos*” (Cfr. Rinaudo, 2014, pp, 169-176).

En relación con el *contexto sociocultural*, la investigadora señala las dificultades que entraña el trabajo con un paradigma aún en desarrollo, tanto para el estudio de los aprendizajes como para las Prácticas Pedagógicas.

El mejor referente en Argentina fue Vygotsky (Rusia, 1898-1934), aunque también se destacan con menor difusión: Baquero (1996,1998 y 2007), Rogoff (1993), Wertsch (1988), Moll (1990), Resnick (1987), Brown et. al. (1989), Bruner (1990 y1997), Coll (1999) y Lave y Wenger (1991)” (Rinaudo, 2014: 176-177). Si bien el listado de autores es relevante para quien quiera ahondar en esta línea de *contexto*, seleccionamos –a nuestros fines- la idea recurrente de que: “... los enfoques socioculturales hacen referencia al consenso que existe entre las distintas posiciones respecto de que las actividades humanas tiene lugar en contextos culturales, están mediatizadas por el lenguaje y otras herramientas –simbólicas o materiales- que se comprenden mejor cuando se conoce su desarrollo histórico... y es ese interés por estudiar las propiedades del contexto lo que plantea las diferencias principales del enfoque sociocultural respecto de la perspectiva constructivista, donde los procesos mentales internos constituían el principal centro de preocupación” (Rinaudo, 2014: 177-185).

Esta síntesis de un raconto profundo, nos permite señalar con Rinaudo (2014), que existen contextos poderosos para aprender y por lo tanto para enseñar. Contextos que dejamos resumidos en esta frase: “promueven el aprendizaje activo y constructivo y presentan típicamente oportunidades para las actividades colaborativas... generalmente ofrecen una experiencia de aprendizaje en el contexto de una situación real... son ambientes poderosos para el desarrollo de la creatividad que deberían enfatizar la construcción de la identidad para quienes aprenden” (Rinaudo, 2014: 185-205).

Y... nos detenemos acá, porque el *contexto* menta a la *creatividad*; entonces resulta imperioso delinear, al menos, qué es la “Creatividad”.

Como adelantamos, los autores hablan de “creatividades en plural”, por lo cual se construye con pensamientos “divergentes y convergentes, que solapan tanto a la narración como a los artefactos (entendidos como objeto de estudio innovador para ciertos problemas en la

sociedad desde enfoques socioculturales)” (Elisondo, 2015; 2017). Por ello, decimos “es potencial”; ya que todos tenemos la posibilidad de ser “creativos, porque es una capacidad que demanda acciones para resolver un problema... y aquí la divergencia (resolver el problema de diferentes maneras) y la convergencia (poder elegir entre dos acciones una u otra), sin lugar a dudas se halla presente” (Melgar, en clase teórica del 11 de agosto de 2017).

Tomando posición acerca de lo manifestado, se asume que ambos pensamientos: convergente y divergente se complementan en una especie de aprendizaje espiralado. Es decir, que decida una acción para resolver un determinado problema, no implica que las acciones que hoy dejé de lado puedan ser utilizadas en una nueva experiencia, resolución de problema o contexto.

Porque la experiencia implica “rupturas” (Adaptado de Melgar y Elisondo, en clases teóricas del 11 y 18 de agosto de 2017). Esta aseveración nos permite referir que *creatividad*, *innovación* – sobre este concepto volveremos más adelante- y *contexto* interactúan. La “creatividad es la base para que se realice la innovación –sea individual o colectiva- y la innovación –que a veces es incluida en la definición de creatividad- implica algo nuevo, ruptura cambio... siempre en un contexto” (Adaptado de Melgar y Elisondo, en clases teóricas del 11 y 18 de agosto de 2017).

No obstante, se debe tener en cuenta que: “no todo cambio supone una innovación, pero toda innovación lo implica necesariamente... alteración, novedad, intencionalidad y planificación para la introducción de cambios, que al igual que la educación no son neutros; más bien dependen del contexto (socio-político-cultural-epistemológico) y de la percepción de los sujetos involucrados –en un momento histórico determinado- que tiende a la ruptura de lo rutinario e impone para el docente una visión ética” (Adaptado de Melgar y Elisondo, en clases teóricas del 11 y 18 de agosto de 2017).

Conociendo que la ética es reflexión sobre el ethos (cultura o moral de un individuo o sociedad), se cavila que es *responsabilidad de quién lleva adelante* estas “rupturas en un contexto de creatividad”, divergir y converger... converger y divergir hasta aproximarse a la producción de “buenas” mejoras, allende el contexto donde se aplique una innovación creativa.

Para ir concluyendo este punto -a pesar del material postergado- se apunta algo más sobre la Creatividad. La decisión se corresponde con el auge que ha cobrado esta acción en las investigaciones actuales sobre educación, incluyendo a las estrategias creativas; que como dice Elisondo: “A veces pueden ser creativas... estrategias perfiladas como herramientas, acciones planificadas que tienen objetivos específicos, que abarcan la enseñanza y el aprendizaje y dependen de los objetivos, son acciones planificadas y autorreguladas” (Adaptado de Elisondo, en clase teórica del 18 de agosto de 2017).

Autorregulando -valga la redundancia- nuestra aproximación a estas temáticas, insistimos en la multirreferencialidad e interrelación de los tres constructos que se están desarrollando. Tal vez porque la creatividad es demandante. Lo fue con los “creativos con mayúsculas” ¿por qué no lo sería con los mini creativos?

“La creatividad tiene algo que ver sin duda con el ‘milagro’ de que seamos capaces de generar nuevas e interesantes preguntas y con la disposición para dar a ellas múltiples y eficientes respuestas... por cuanto nuestro objetivo es educativo y argumentativo, creemos importante

entender a la creatividad como capacidad de formulación y resolución de problemas que supone la activación de procesos cognitivos divergentes, flexibles y alternativos. La creatividad se vincula con la posibilidad de generar ideas y productos originales e innovadores que requieren rupturas en los estándares y en las formas rutinarias de actuación” (Elisondo, 2015: 1-4).

Lo manifestado nos obliga a tener en cuenta, al menos, tres reflexiones: a) la creatividad se encuentra también en contextos no formales y cotidianos, “se ha observado que los estudiantes encuentran interesantes ocasiones para la creatividad en las actividades extracurriculares y en las prácticas fuera de las aulas –contextos informales y no formales-” (adaptado de Elisondo, 2015, el agregado entre guiones es mío); b) como suponíamos al comienzo: Creatividad, Innovación, Estrategias creativas y Contexto –reafirmamos- se combinan en continua interacción, expandiéndose hacia la flexibilidad –capacidad de cambiar ideas ante un problema- y a la originalidad –que refiere a lo inusual o infrecuente-” (Adaptado de Melgar y Elisondo, 2017) y c) La atracción por una “indisciplina óptima... para consolidar una nueva perspectiva educativa es necesaria una indisciplina óptima, cierta transgresión de lo establecido y de los campos disciplinares definidos tradicionalmente” (Elisondo, 2015: 15). Llegado a este punto es preciso que ubiquemos el principio.

Se empieza por el principio... y ¿ubicamos el contexto? (Antecedentes y Fundamentación del diseño).

En el año 1998 el Plan de estudios de la carrera Profesorado en Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales (1980), fue modificado por la Comisión Curricular –de la que participé- atendiendo a las nuevas demandas de los actores implicados: Graduados, estudiantes, docentes, autoridades, lineamientos curriculares, entre otros. En esa época el Plan de estudios ensalzaba lo disciplinar por encima del área pedagógica-didáctica. Por ello, los integrantes de la Comisión revisora tuvimos en cuenta la importancia de continuar fortaleciendo lo disciplinar; pero robusteciendo el área de formación como “Profesorado”. Durante mis años de estudiante y luego como profesora efectiva en la cátedra de Práctica Docente, coincidía con el planteo de lo explicitado por numerosos egresados de aquella época que en el último año de cursado “percibían” (insight) que la profesión por la que habían optado no constituía para ellos una “motivación por el oficio”. Desde este enfoque una de las asignaturas que se incluyó –y se mantiene actualmente- es el Taller de problematización de la Práctica Docente (Código: 6721).

El propósito del Taller –que inicia su dictado con las “Actividades de Integración a la Cultura Académica” y se desarrolla durante el primer cuatrimestre, con las materias iniciales de los futuros formadores-; es comenzar a poner en situaciones inherentes a la docencia a los aprendices que se inscriben en la materia. Estas tareas –sostengo- son pertinentes con las labores que les requerirá la profesión.

Mientras que a los practicantes –iniciados en contenidos sobre “Observación” y retroalimentados por sus conocimientos previos en evaluación-; se los comienza a guiar para finalizar, *sin previo aviso*, en un ciclo de clases donde deben: Observar, evaluar y fundamentar sus decisiones, respecto de los productos que los ingresantes exponen como trabajo final del Taller. Esta actividad puede considerarse para los estudiantes de la Práctica Docente como un “imprevisto” (a lo Melgar, en clase teórica del 11 de agosto de 2017).

De este modo, tomando a la Práctica Docente como eje transversal o vertebrador de la carrera, se propende a que los ingresantes realicen experiencias directamente relacionadas con el Profesorado en Ciencia Jurídica, Política y Sociales; a los efectos que puedan vislumbrar si han elegido esta profesión con convicción; y que los practicantes se *vinculen* con sus pares que empiezan el recorrido hacia su meta.

De modo tal, que el aula se transforme “como una trama de relatos. Nos interesa en el curso construir una trama de relatos que nos permitan pensar juntos en estrategias creativas para la enseñanza –que impacten en el aprendizaje- ya que no tenemos recetas mágicas sólo algunas ideas y experiencias para contar” (Adaptado de Elisondo, 18 de agosto de 2017, el agregado entre guiones es mío). La experiencia anterior, año académico 2016, se creyó beneficiosa; toda vez que ha servido para afianzar la “elección del oficio”, tanto en los aprendices que ingresan a la carrera como en los practicantes que egresan. Por todo ello, a continuación se trata – brevemente e incorporando las ideas desarrolladas sobre creatividad, innovación y contexto- de describir y argumentar sobre esta experiencia.

¿Hacia dónde vamos?

Para poder orientar procesos de enseñanza y de aprendizaje, se considera que quién lleva a cabo esta tarea debe tener en claro los propósitos y las metas (objetivos). Ello, se corresponde con la idea de que si quien “conduce algo...”, transportes, mapas de rutas, “artefactos”, docencia, investigación, extensión... no clarifica su dirección los pasajeros, en nuestro caso: aprendices y practicantes, independientemente de sus esfuerzos rara vez podrán explicitar su destino final.

¿Y... por casa cómo andamos?

Este primer paso que implicó la incorporación del Taller se fue modificando y transformando no sólo en conocimientos, procedimientos y actitudes... sino también en: “estrategias creativas de enseñanza, herramientas, acciones planificadas que tienen objetivos específicos e incluyen la enseñanza y el aprendizaje, dependen de los objetivos, son acciones planificadas y autorreguladas” (Adaptado de Elisondo 2017, en clase teórica del 18 de agosto). Entre estas estrategias el equipo que participa en ambas materias, de las cuales soy Responsable, halló en dos informes finales del año académico 2015 correspondientes a alumnas de la de Práctica Docente Aula-Institución, en el ítem de “críticas y sugerencias a la cátedra para mejorar las futuras cohortes”; la sugerencia de realizar como *experiencia* una interacción entre los aprendices –ingresantes- y los practicantes –próximos a egresar-. Ello, nos (a partir de este momento se cambia el tiempo verbal para incluir a los demás miembros de la cátedra), inquietó para implementar una “experiencia educativa y de diseño”, como la que venimos mentando.

Entendiendo como experiencia educativa; aquellas que “consideran dos dimensiones: continuidad e interacción, intentando que los estudiantes desarrollen y generen *condiciones óptimas* que permitan a los sujetos interpelar y resignificar experiencias nuevas y diferentes... sociales y situadas en interacción con otros sujetos y el medio... que provoquen curiosidad, fortalezcan iniciativas y creen deseos de seguir aprendiendo, como fuerzas en movimiento que se proyectan hacia futuros procesos de construcción de conocimientos” (Adaptado de Elisondo 2017, en clase teórica del 18 de agosto).

Con este desafío en casa se resolvió implementar –como se dijo- lo que podríamos denominar una “Mini creatividad”, y al mismo tiempo una “Innovación” (a lo Elisondo, 2017), incluyendo lo que Melgar (en clases teóricas del 11 de agosto de 2017), presenta como “docentes inesperados” (Melgar, F. y Elisondo, R. 2017. *Curso de Posgrado, Posgrado Innovación educativa y creatividad. Estrategias creativas de enseñanza*; Melgar, F. y Elisondo, R. 2016, *Sin límites ni fronteras*, en <http://www.cuadernosartesanos.org/2016/cde04>).

La última afirmación se funda en que los practicantes se enteran –como ya adelantamos-sobre el inicio de las exposiciones de los aprendices de los roles que desempeñarán. Aunque el convite resulta provocativo para continuar, seguidamente se incluye la secuencia del Programa vigente en la Práctica Docente Aula-Institución (Código: 6739) del corriente año que comenzó como “experiencia” piloto en el 2016. Se advierte que se respeta la “iteratividad” en el diseño de esta intervención para proseguir con su implementación, por lo cual se replicó en el año académico 2017. Entendiendo por iteratividad para el *diseño del experimento formativo*, los estudios sobre *investigación formativa* de Reigeluth y Frick (1999).

Estudios que sintetizamos en los siguientes procesos: “1. Elegir una teoría de diseño –en esta oportunidad nos basamos en la Creatividad, la Innovación Educativa y el Contexto-; 2. Diseñar un ejemplo de la teoría –el ejemplo es el que se presenta desde la materia indicada-; 3. Recoger y analizar los datos formativos sobre el ejemplo –es lo que se intenta repitiendo la experiencia-; 4. Revisar el ejemplo: se revisó en el año 2016 y continúa; 5 Repetir el ciclo de recogida y análisis de datos – como dijimos se volvió a implementar en el presente año académico-; 6. Proponer posibles revisiones de la teoría –los nuevos conocimientos adquiridos y aplicados, se aspira permitan intervenir novedosamente en el campo-” (Reigeluth y Frick ,1999: 186, los agregados entre guiones me pertenecen).

Ordenando la casa

Consciente que sólo ordené por “dónde pasa el cura”, como diría el refranero popular, en cuestiones tan profundas como *la Creatividad, la Innovación educativa y el Contexto*; asumo el reto de seguir autorregulando mis acciones. Ellas, me exhortan para agregar a partir de ahora la secuencia mencionada.

Debo decir:

Pero, nobleza obliga e intentando promover y gestionar preguntas, novedades y espacios educativos... abrimos la puerta de par en par. Y... ahora sí miremos el orden de la casa de nuevo. Al menos en aquellos espacios que nos interesan para construir por dónde puede llegar a circular “la relación entre el pensamiento divergente y convergente” (Adaptado de Melgar, 2017, en clases teóricas del 11 de agosto).

Por todo lo expuesto, se incorporan a partir de este momento los dos ítems del programa Práctica Docente Aula-Institución, pertinentes con esta temática; con el firme propósito –teniendo en cuenta las indicaciones de Melgar y Elisondo, 2017- de profundizar en lo que pretendemos constituya una Innovación Creativa.

Metodología y actividades

Se prevé realizar una cimentación metodológica constructiva y dialogal. Para esta iniciativa utilizaremos estrategias participativas que, respetando la meta, propicien un aprendizaje significativo y auténtico.

También, organizaremos una configuración didáctica que viabilice el empleo de estrategias de enseñanza y de aprendizaje comprensivas y críticas. Incluyendo, asimismo, instancias de estudio colaborativo, diálogos, intercambios y espacios de reflexión crítica en torno a: los modelos de fundamentación, los saberes previos a la distancia -entre lo pensado y lo actuado- a los fines de posibilitar la construcción práctica.

De igual modo, se pondrá especial énfasis en la articulación Teoría y Práctica y Práctica y Teoría –en interacción continua- en los intercambios dialógicos constructivos y en los trabajos prácticos: orales y escritos.

Priorizando la multivocidad de las áreas pedagógico-didáctica y disciplinar, que rompiendo lo establecido se desplieguen en un abanico de andamios sostenidos y retirados por los protagonistas (aprendices y practicantes).

Para ello, se articularán acciones con encuentros entre ingresantes y practicantes –ver punto 5 del programa: *Innovación-*, con la intención de hacer realidad la *Formación Docente desde el eje organizador y transversal de la Práctica Docente*.

Dispositivos de Formación:

Intercambios vertebradores intercátedras de los diversos cursos de la carrera.

Al respecto, esta cátedra conjuntamente con los profesores de: Pedagogía, Psicología Evolutiva, Psicología Educativa, Didáctica General y Especial, Legislación Educativa y Tecnología Educativa y la cohorte de practicantes, continuaremos las experiencias iniciadas durante el año académico 2016; para que los estudiantes de los diferentes años del Profesorado en Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales, a través de intercambios supervisados por los docentes de las cátedras mencionadas, se inicien y fortalezcan en procedimientos de elaboración, revisión y metacognición de programas analíticos, trabajos prácticos y reflexión sobre las acciones propias y de los “otros”.

A modo de apertura y avances del diseño se presentan las siguientes problemáticas, que serán seleccionadas y organizadas según propósitos, necesidades y expectativas de los destinatarios.

Articulación teoría-práctica. El conocimiento pedagógico y los saberes del docente. . Los modelos pedagógicos. La relación pedagógica. El docente, el y los estudiante/s, los contenidos, los materiales, las propuestas educativas y el contexto: la cultura institucional. Pedagogía.

La legislación educativa y su injerencia en el Currículo y en las prácticas de la enseñanza. Legislación Educativa.

Las culturas juveniles. Problemáticas de las adolescencias que impactan en la enseñanza y en la dinámica educativa. Psicología Evolutiva.

Modalidades alternativas de educación y nuevos escenarios de enseñanza formales y no formales. Pedagogía, Psicología Educativa y Didácticas: General y Especial.

El aprendizaje, su objeto y campo de estudio, teorías y enfoques, la retroalimentación, la Innovación, la Creatividad, la motivación, los contextos (formales, informales y no formales), las estrategias creativas de enseñanza y de aprendizaje. Herramientas y competencias para el proceso de aprendizaje y el proceso de enseñanza. Psicología Educativa.

. La sustentación teórico metodológica y la coherencia entre los componentes de una planificación como planteamiento de la arquitectura estratégica de una clase y las formas de mediación y evaluación. Didácticas: General y Especial.

El impacto de las TICs en las políticas educativas y particularmente en la enseñanza y en el aprendizaje como componentes curriculares. Internet y la enseñanza. La búsqueda, la organización y archivo. Los intercambios en la Web. Las comunidades virtuales de enseñanza. Tecnología Educativa.

Eventos científicos de encuentros y ateneos con graduados: actualización y perfeccionamiento.

Taller de sensibilización. Para elaborar temores, fantasías, ansiedades... relacionadas con el "ser practicante" y "dar clase". Aclarar puntos de partida (Diagnóstico) intercambio de fortalezas y debilidades. Expectativas. Reglamentación de la Práctica Profesional Docente de los Profesorados de la Facultad de Ciencias Humanas. Resolución N° 354/016 y ANEXO. Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias Humanas. U.N.R.C. 06 de septiembre de 2016. Río Cuarto. Córdoba. Argentina.

Espacios de información y discusión con empleo de las TICs y aulas virtuales. Videos, e-mail, uso de Internet y demás herramientas.

Grupo de estudio y discusión sobre la previsión/diseño y planificación de las clases. Trabajo colaborativo en la re-construcción de programas y planes. Atención a las particularidades de cada componente que perfila pedagógica y didácticamente una clase y su necesaria articulación, coherencia y trama.

Situaciones de microenseñanza. Durante el primer cuatrimestre, de manera individual y/o en pareja pedagógica, cada practicante durante 30/40 minutos, planificará/n y desarrollará/n temas de las Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales. Para ello, tendrá/n que: diseñar, vivenciar, analizar y reflexionar sustantivamente sobre su intervención pedagógico-didáctica en el desarrollo y análisis de clases de nivel secundario y superior.

Prácticas intensivas o de residencia Se desarrollarán un mínimo de 20 clases prácticas, distribuidas entre la universidad y la escuela secundaria. De manera tal, que la planificación, intervención, evaluación, reflexión y reconstrucción de lo actuado se realice lo más cercano posible al oficio docente.

Observación, registro y análisis didáctico de las clases. Se exigen un mínimo de 20 observaciones para intercambios, acompañamientos y valoración de las experiencias.

Cuaderno de campo. Registro de situaciones a) objetivas (descripciones-explicaciones), b) subjetivas. (afectivo-sociales, interpretativo-comprensivas), c) articulación teoría y práctica; práctica y teoría y d) re-construcción de la práctica.

Lectura y comentario de las normativas y de investigaciones educativas. Análisis de diseños, instrumentos de recolección de datos y reflexión sobre los resultados en relación con la Formación Docente y la Práctica Pedagógica.

Análisis y producción de materiales curriculares tradicionales y de base informática y comunicacional. Pautas de selección, diseño y producción de materiales. Requerimientos pedagógico-didácticos para su empleo, como componente curricular y en las clases de campo del Profesorado en Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales,

Encuentros de intercambio con aprendices, graduados y docentes en ejercicio. Análisis de las *buenas prácticas*. Reflexión sobre la escuela y la docencia a nivel secundario y superior. De igual manera, se espera ampliar la reciprocidad atendiendo a los contextos: formales, informales y no formales de Educación. (Estos últimos poseen características idiosincráticas, y se ubican en espacios educativos como por ejemplo: la alfabetización).

Práctica de Residencia en cursos de la universidad y Establecimientos de nivel secundario, desarrollando un mínimo de 40 hs de clases distribuidas en las diferentes instancias.

Elaboración de documentos e informes: parciales y final de la experiencia.

Coloquio final. Cierre parcial de la formación y apertura al ejercicio Profesional Docente. Valoración formativa y sumativa. Presentación entre pares y justificación de los argumentos, descripciones y reflexiones. Análisis sobre la posibilidad de un Encuentro de cierre de la formación inicial. Narración pública de sus experiencias de formación a los familiares, compañeros y amigos. Despedida.

Actividades de innovación

Teniendo en cuenta las nociones sobre Creatividad, Innovación y Contexto, nos atrevimos a revisar –por primera vez- esta actividad. Partimos de la siguiente premisa para revisar nuestras propias Prácticas docentes: “currículos rígidos y fragmentados, culturas docentes poco colaborativas, tensiones entre las funciones docentes y de investigación entre otras” (Macchiarola, 2012: 25).

La advertencia de Macchiarola, 2012, nos impulsó para concentrarnos en la posibilidad de flexibilizar, manteniendo la calidad de la enseñanza y del aprendizaje, las actividades que se llevan a cabo en la Práctica Docente. Anteriormente expresamos que volveríamos sobre el

término: “Innovar”. Nos parece necesario recordar su significado y sentido para incluirlo en nuestra Práctica Docente. En un primer ajuste del procedimiento, informamos que “etimológicamente el vocablo viene de in-, nova y -ción.

“Nova` refiere a renovar, hacer de nuevo, cambiar, también es novedad cualidad de lo nuevo, cosa inesperada; novel, novicio. El prefijo `in`, no tiene aquí valor de negación; sino por el contrario de ingreso, de introducción de algo nuevo en una realidad preexistente. `-ción`, implica actividad o proceso, resultado o efecto, también realidad interiorizada o consumada” (Adaptado de Melgar y Elisondo, en clases teóricas del 11 y 18 de agosto de 2017).

Asimismo, parafraseando a Marta Libedinsky, podemos graficarla con una metáfora: “la innovación didáctica se parece bastante a la pregunta ¿qué es la felicidad? Porque al igual que a la felicidad cuesta mucho definir la innovación didáctica. Pero todos percibimos claramente cuando estamos en presencia de ella, todos la buscamos permanentemente, queremos conservarla... e imperiosamente compartirla con los demás” (Adaptado de Melgar y Elisondo, en clases teóricas del 11 y 18 de agosto de 2017).

Esta metáfora se complejiza cuando nos proponemos realizar o identificar “propuestas educativas innovadoras: -se requiere- 1. Uso de nuevos recursos instructivos o materiales curriculares; 2. Nuevas prácticas o acciones de los agentes que intervienen en el cambio; 3. Cambio en las creencias o asunciones que subyacen en los nuevos programas” (Bolívar, 1999, en Melgar y Elisondo, en clases teóricas del 11 y 18 de agosto de 2017).

Por ello, entendiendo -suscintamente- que *innovar* puede entenderse desde múltiples sentidos y que... “en líneas generales, cuando hablamos de innovación nos referimos a un cambio en las prácticas y modos de pensar preexistentes dirigidas a la resolución de problemas o mejoramiento de la enseñanza; se trata de un conjunto de procesos intencionales, complejos y planificados que implican rupturas con prácticas rutinarias y cambios en las creencias, supuestos o teorías subyacentes que sustentan tales prácticas” (Lucarelli, 2006, 2009, Angulo Rasco, 1994, en Macchiarola, 2012: 33-34)⁵, nos mostramos inquietos como equipo de cátedra ante los tres señalamientos: el de Macchiarola (2012), Ferrero Leban y Segovia (2015) y el de Melgar y Elisondo (2017).

No obstante, tengamos en cuenta que para la “Innovación es necesaria la Creatividad y también el Contexto” (Elisondo, 2017, en clases teóricas del 18 de agosto de 2017). Por eso, es relevante revisar y recuperar las nociones principales ya señaladas sobre estos temas. Con estos “imprevistos” emprendimos un proceso que relatamos a continuación y que esperamos continúe manteniendo la tensión entre lo instituido y lo instituyente; hasta lograr “rupturas y cambios...”, que transgrediendo lo establecido y consolidado nos acerque a la “indisciplina”.

Por todo lo dicho, reincidimos en presentar y profundizar la propuesta que incluimos en esta materia. Desde el año 2016, por sugerencia en los Informes Finales 2015 correspondientes a la

⁵ Si bien por cuestiones de extensión no podemos detenernos más en el concepto de *Innovación*, recomendamos la lectura de MACHIAROLA, Viviana. Coordinadora. (2012). *Rupturas en el pensar y el hacer. Políticas y prácticas de innovación educativa en la universidad*. Río Cuarto: UniRio Editora. Córdoba. Argentina, para continuar incursionando en un tema que nos parece interesante para los *futuros formadores*. Igualmente según Libedinsky (2005), las innovaciones generan rupturas con prácticas consolidadas (Libedinsky (2005), en Melgar y Elisondo, clase teórica del 18 de agosto de 2017).

materia Práctica Docente Aula-Institución (Código: 6739), de las Srtas. Ferrero Leban y Segovia, recordamos, se realizó *como experiencia piloto* la siguiente actividad:

a) El Taller de Problematicación de la Práctica Docente (Código: 6721) se dictó con total normalidad en el “Marco de las Actividades de Integración a la Cultura Académica, 2016”. (ICA). Respetando los contenidos, procedimientos, modalidad de Taller e idiosincrasia de sus destinatarios; b) Se explicó la actividad de evaluación del Taller consistente en: la Selección, planificación y exposición pública de un tema relacionado con el programa de ese ciclo (La exposición es libre y sólo pautada en tiempo con grupos de hasta seis integrantes).

Es decir, los aprendices deciden y crean los contenidos, formatos y maneras en las que realizarán la exposición⁶; la entrega de los Informes finales escritos se programó desde la cátedra en el inicio del primer cuatrimestre del año 2016, para interactuar con los estudiantes que cursaban la materia Práctica Docente Aula-Institución; c) Se preparó a los Practicantes en lineamientos y pautas inherentes a la Observación y Presentación de escritos Académicos (conviene recordar que estas actividades, luego se desarrollan como un “imprevisto” a lo Melgar, 2017, para los practicantes); d) Concluida la actividad con los Practicantes – supervisados por los docentes de la cátedra- se inició el trabajo conjunto entre los aprendices y los practicantes; e) finalizada la experiencia, luego de haber encuestado ambos grupos se destacan como respuestas recurrentes: “La retroalimentación continua entre ambas cohortes y la recuperación, resignificación y reflexión de los estudiantes de Práctica Docente en relación con los contenidos académicos científicos y los nuevos saberes presentados por los aprendices; se logró problematizar –nuevamente- el *oficio docente* y la complejidad de actividades y dominios que el mismo requiere, desde el inicio del proceso hasta la evaluación final.

También, corresponde relatar, que esta actividad nos obligó y obliga a revisarnos permanentemente, para la implementación coordinada de ambas tareas sin descuidar los intereses de las diferentes cohortes y empezar a desandar “... prácticas rutinarias y cambios en las creencias, supuestos o teorías subyacentes que sustentan tales prácticas”. (Macchiarola, 2012 y Melgar y Elisondo, 11 y 18 de agosto de 2017).

Lo expuesto –sintéticamente- nos alentó para continuar con esta actividad innovadora durante el año académico actual. Perfeccionando nuestras intervenciones y procedimientos para evaluar los beneficios que –conforme lo analizado durante el año 2016- parecieran ofrecer este tipo de actividades con estudiantes que ingresan y los que ya casi se encuentran en condiciones de egresar. (Extracto del programa Práctica Docente Aula-Institución, Código: 6739; Profesorado en Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales, año académico: 2017).

Y... vamos cerrando la puerta, pero dejándola entreabierta porque: “La Creatividad es contagiosa. Pásala”.

Aún con el eco de las exhortaciones de Melgar y Elisondo (2017), continuamos cavilando sobre esta metáfora: “Creativity is contagious, pass it on” (A. Einstein).

⁶ Aquí se promueve la “mini creatividad”. Por ejemplo los aprendices han variado sus exposiciones públicas utilizando aquellas herramientas y recursos que ellos mismos escogen: afiches, collage, pizarrón, tecnología... hasta dramatizaciones que abarcan vestimentas, maquillajes, peinados... adecuados con aquello que se propusieron presentar y representar.

Siguiendo a Elisondo (2017) y sus indicaciones sobre la relevancia de “recuperar la voz de los protagonistas” y a Reigeluth y Frick (1999) en la urgencia de evaluar iterativamente este experimento de diseño piloto; se volvió a aplicar una encuesta a los alumnos practicantes de la cohorte actual.

Sobre un total de cuatro practicantes, dos mujeres y dos varones destacamos las siguientes recurrencias. 1. En ninguno de los casos tenían la expectativa de Observar y Evaluar los productos presentados por los aprendices. Lo cual nos indica que se trabajó con el “imprevisto”. Agregamos que los resultados pueden considerarse positivos, ya que las respuestas coinciden en que la propuesta les resultó interesante porque debieron asumir el rol docente; 2. Los cuatro practicantes coinciden en que esta *experiencia* fue una representación valiosa para asumir el rol docente, con la carga emotiva y la responsabilidad que –según sus expresiones- exige; 3. Respecto de lo que sintieron personal y profesionalmente durante la *experiencia*: desde lo personal los cuatro enfatizan en una “mezcla de emociones, miedos, ansiedades, inseguridades...”; desde lo profesional, les ayudó a desplegar su imaginación y verse ejerciendo la profesión, reiterando en todas las encuestas –con diferentes palabras- el entusiasmo, el desafío y la responsabilidad del oficio; 4. En relación con la interacción entre ambas cohortes, resaltan: la nostalgia de volver en el tiempo, la posibilidad de actualizarse con temas presentados por los aprendices y en todos los casos la envergadura del “diálogo”; 5. Respecto de si consideran que esta experiencia debería continuar repitiéndose: la totalidad de las respuestas coinciden en que debe continuar y en uno de los casos (mujer) propone: “... debe ser una actividad continua y permanente en distintos momentos del año en que se cursa la materia Práctica Docente” y 6. A la pregunta si asumió su rol y que fundamente la respuesta: en los cuatro casos explicitan que sí lo hicieron “a partir del momento que se les comunicó la tarea” (imprevisto).

En las fundamentaciones, se reitera con diferentes estilos de escritura una *valoración positiva* de este experimento piloto. Por ejemplo, respuesta de un practicante (varón): “... reflexiono que las tareas de observación, evaluación y devolución de las mismas son actividades esenciales que no hemos podido perfeccionar a lo largo de la carrera. Además es un primer encuentro con lo que se transitará, lo cual genera incertidumbres y expectativas”.

Meditando sobre este resumen de intercambios como “comunidades de mentes”, estamos convencidos que vale la pena continuar implementando y revisando estas experiencias donde la Creatividad, la Innovación y el Contexto, demuestran que configuran herramientas potentes para intervenciones desde la enseñanza y el aprendizaje. Entonces, volvemos la mirada y recordamos que “Los guardianes de los campos son aquellos que no te permiten ingresar”, por eso dicen que para ser creativo con “mayúsculas hay que pasar por los guardianes de los campos” (Gardner, en Elisondo, 2017, clase teórica del 18 de agosto).

Y... mientras los guardianes revisan el orden de la casa, aguardamos que al menos la “creatividad con minúsculas” se encuentre cómoda; para continuar la *Innovación* que siembre Creatividad con *estrategias de enseñanza y de aprendizaje*, en un Contexto que genere de nuevo el desorden (*divergencias*), para intentar el orden (*convergencias*)... que los *micro creativos* desordenarán de nuevo para que el ciclo del *aprendizaje permanente no concluya jamás*.

Referencias Bibliográficas

- Buzzi, C.I. y Squillari, R.B. (1996). Perspectivas actuales de una vieja relación: Educación. Psicología. 2das. Jornadas de Ciencias Jurídicas Políticas y Sociales. Departamento de Ciencias Jurídicas Políticas y Sociales Universidad Nacional de Río Cuarto. Río Cuarto: Departamento de Imprenta y Publicaciones (Pp. 73-89).
- Elisondo, R. (2015). La creatividad como perspectiva educativa. Cinco ideas para pensar los contextos creativos de enseñanza y de aprendizaje. *Revista electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 15 (3): 1-23.
- Elisondo, R. (2017). *Creatividad en la universidad. Contextos expandidos, indisciplinaos e inesperados. Colección La Laguna: Cuadernos de Educación*. Recuperado de <http://www.cuadernosartesanos.org/2016/cde04.pdf>
- Ferrero Leban, V. A. y C. V. Segovia (2015). Informe Final Práctica Profesional Docente aula-Institución. Profesorado en Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales. Facultad de Ciencias Humanas. U.N.R.C. Río Cuarto. Córdoba. Argentina
- Macchiarola, V. (2012). *Rupturas en el pensar y el hacer. Políticas y prácticas de innovación educativa en la universidad*. Río Cuarto. Córdoba. Argentina: UniRio editora.
- Lorenzetti, R. L. (2014). Palabras preliminares. Código CIVIL Y COMERCIAL de la Nación. Bs. As. Argentina: ERREPAR S.A. (Pp. 1-18).
- Melgar, F. y Elisondo, R. (2017). *Curso de Posgrado Innovación educativa y creatividad. Estrategias creativas de enseñanza*. Unidad académica Ejecutora: Maestría en Ciencias Sociales. Secretaría de Posgrado. FCH.U.N.R.C. (en, clases teóricas 11 y18 de agosto de 2017). U.N.R.C.-CONICET.
- Melgar, F. y Elisondo, R. (2016). *Sin límites ni fronteras*. Recuperado de <http://www.cuadernosartesanos.org/2016/cde04>
- Reigeluth, C. y Frick T. (1999). Investigación Formativa: Una metodología para crear y mejorar Teorías de Diseño. En REIGELUTH, C. (editor) *Diseño de la Instrucción. Teorías y modelos. Un nuevo paradigma de la teoría de la instrucción. Parte II*. España: Editorial AULA XXI. Santillana.
- Rinaudo, M. C. (2014). Estudios sobre los contextos de aprendizaje: arenas y fronteras. En Paoloni, P.V.; Rinaudo, M.c y Fernández, A. G. (compiladores). *Cuestiones en Psicología Educativa. Perspectivas teóricas, metodológicas y estudios de campo*. Argentina: Cuadernos de Educación/01. ULL. U.N.R.C. SLCS. (Pp. 163-205).

AUDIOLEYENDAS

Historias de terror escritas y leídas por sus creadores



Verónica Silvana Sturniolo

verosturniolo@hotmail.com

profesora en Lengua y Literatura egresada de la U.N.R.C., diplomada en Enseñanza del Español como Lengua Segunda y Extranjera, y Especialista de Nivel Superior en Educación y TIC por el programa Conectar Igualdad. Se desempeña como docente de nivel medio en la Escuela Normal Superior “Justo José de Urquiza” y en el I.P.E.M. Nro. 128: “Dr. Manuel Belgrano”.

Fundamentación

La presente propuesta está pensada para el Nivel Secundario de la Educación obligatoria de la provincia de Córdoba. En consonancia con los lineamientos generales del Diseño Curricular, en el espacio de Lengua y Literatura, se concibe al lenguaje en su dimensión sociocultural, es decir, como matriz constitutiva de la identidad individual y social, y como actividad humana mediadora de todas las demás. Esto significa que además de ser el medio a través del cual el hombre se comunica y codifica o significa la realidad (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2011), el lenguaje es en sí mismo una realidad, una dimensión que condiciona desde sus formas de estructuración, organización y significación las perspectivas o visiones del mundo de los sujetos competentes en todas las esferas de la praxis social. A través del lenguaje se configura el universo simbólico y cultural de cada sujeto en interacción con otros, por lo que el objeto es formar ciudadanos activos y responsables capaces de conocer, comprender y apropiarse de aquellas pautas culturales que regulan los intercambios comunicativos y los procesos de construcción y producción de sentido en sociedades diversas y plurales.

Dentro del campo disciplinar, la Literatura constituye un dominio autónomo y específico, y se la considera como una actividad sociocultural y como un discurso pluridimensional (social-histórico-político) que forma parte de la gran semiosis social, esto es que está inmerso en la

praxis discursiva junto a otros discursos. Asimismo, se la considera un objeto artístico cuyas estrategias compositivas y estéticas producen efectos de sentido, es decir, modos de decir ambiguos y abiertos que propician múltiples interpretaciones sobre la realidad. Las formas de representación de la realidad presentes en la literatura –en todas las variedades a las que ha dado lugar (...) proyectan una nueva luz que reinterpreta para el lector la forma habitual de entender el mundo. El texto literario ostenta, así, la capacidad de reconfigurar la actividad humana y ofrece instrumentos para comprenderla (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2011).

Además de la propuesta curricular, el Ministerio de Educación de la Provincia ha planteado cuatro Prioridades Pedagógicas para el período 2016-2019: Mejora en los Aprendizajes de Lengua, Matemática y Ciencias; Mayor Tiempo en la escuela en situación de aprendizaje; Buen Clima Institucional y Más Confianza en los aprendizajes de los estudiantes. En cuanto a la primera, establece que para mejorar los aprendizajes es necesario llevar adelante estrategias que tiendan hacia el desarrollo de las Capacidades Fundamentales: Oralidad, Lectura y Escritura, Abordaje y Resolución de Situaciones Problemáticas, Desarrollo de Pensamiento Crítico y Creativo, y el Trabajo Colaborativo.

Con respecto al Desarrollo del Pensamiento Crítico y Creativo, desde los fascículos de acompañamiento del Ministerio de Educación, se establece que en el desarrollo de esta capacidad se relacionan estrechamente pensamiento y lenguaje, porque la escucha y la lectura críticas son medios fundamentales para el despliegue y fortalecimiento de esta capacidad, ya que involucra – por ejemplo- poner en palabras los juicios y argumentos referidos a aspectos de la realidad, opiniones de otros, acciones propias o ajenas... (Ministerio de Educación, Documento de Acompañamiento N°4; 2016). El pensamiento crítico nos permite como sujetos observar la realidad y tomar una postura frente a ella, acordar y disentir; es decir, que hace a la construcción de la ciudadanía, la participación, el respeto a la diversidad y la construcción de los valores de la vida en democracia.

La propuesta de este curso de posgrado atañe específicamente al desarrollo de pro-puestas didácticas que pongan en juego la Creatividad. Como capacidad fundamental, consideramos de valiosa importancia su inclusión en las escuelas ya que permite el desarrollo integral de la capacidad cognitiva de los sujetos. Los seres humanos utilizamos la creatividad para resolver un sinnúmero de situaciones de la vida cotidiana. Pero también consideramos que desplegamos nuestra capacidad creativa para expresarnos, para comunicar una visión del mundo, para transformar la realidad, para transformarnos a nosotros mismos y, yendo un poco más lejos, para el más sublime acto de creación que es traer un hijo al mundo. En este sentido, acordamos con Herrán cuando afirma que La creatividad no es exclusiva de algunos ámbitos o de ciertas personas (...) Como toda cualidad, está presente en todas las personas en grado variable. (...) es una cualidad instrumental accesible a todos (de la Herrán; 2008). Al mismo tiempo, adherimos a la postura de Romero acerca de la creatividad horizontal, ya que la considera como una cualidad humana, cuyas diferencias de grado nos son únicamente atribuibles a cuestiones naturales sino en buena parte a factores biográficos, culturales y sociales (Romero; 2010).

Desde una perspectiva multidimensional, Corbalán Berná la define como la capacidad de utilizar la información y los conocimientos de forma nueva, y de encontrar soluciones divergentes para los problemas (Corbalán Berná, 2008). Además, el autor establece dos

dimensiones de la creatividad dentro la escuela: la identificación del niño creativo y la práctica creativa del docente como método de trabajo. Consideramos que la escuela debe atender a ambos aspectos de la creatividad, ya que es él, como agente público del Estado, el responsable de garantizar la igualdad de oportunidades para el aprendizaje en general y para el desarrollo del pensamiento creativo en cada uno de los sujetos que aprende. En consecuencia, debemos planificar, llevar adelante y evaluar propuestas que sean creativas e innovadoras, y que posibiliten desplegar las capacidades creativas de nuestros estudiantes. En este sentido, adherimos a la postura de Elisondo, quien entiende desde una perspectiva sociocultural a la creatividad como una manera de transformar la educación, de buscar y de crear espacios y oportunidades para aprender de otra manera (...) para aprender y producir conocimientos nuevos, desplegar procesos cognitivos diferentes, resolver problemas y formular preguntas. (Elisondo, 2015). Y apostamos por la enseñanza desde la creatividad transformadora, en el sentido de creatividad que transforma, ya no a los objetos o los materiales, sino a las personas, las comunidades, la cultura, el modo de ver y verse en la realidad, y a ésta misma (Romero; 2010).

La siguiente propuesta didáctica consiste en un taller de escritura literaria a partir de un disparador común y su posterior registro a través de Audacity, aplicación de audio disponible en las netbooks del Programa “Conectar Igualdad”. El objetivo es desarrollar y desplegar el potencial creativo de los estudiantes para que expresen sus intereses, motivaciones, emociones, inteligencias múltiples, sensibilidades y gustos, a través de la escritura. Esta modalidad apunta a fortalecer los contenidos trabajados previamente y potenciarlos en una actividad que busca no sólo generar contenidos sino también productos culturales de alto valor para la construcción de la identidad individual y social de los estudiantes.

Consideramos que esta propuesta es creativa e innovadora ya que la capacidad creativa se vehiculiza a partir de una actividad creativa y artística en sí misma: la literatura; en este caso, literatura de tradición oral. Adherimos al planteamiento acerca de que el arte en general se constituye como ámbito por excelencia para imaginar y plasmar experiencias ligadas a lo vital, a la construcción identitaria, la expresión, la producción y el conocimiento (Augustowsky, 2012). En este caso, la invención de un texto literario permite al estudiante desplegar su potencial creativo a través de la palabra.

Además, consideramos que la propuesta apunta a los dos sentidos o dimensiones de la creatividad en la escuela que plantea Corbalán. En primer lugar, porque pone de manifiesto al sujeto creador, permite identificarlo con todo su potencial y sus ideas, e identificarse a sí mismo como sujeto creador. Y por otro lado, porque coloca al docente como creador de propuestas innovadoras que signifiquen un desafío para sus estudiantes y transforme el conocimiento estudiado. En este caso, el docente pone en juego la creatividad decidida, puesto que apuesta por la creatividad, por una actitud creativa, por plantearse y desarrollar otros modos de ver, de pensar, de hacer asumiendo los riesgos y los efectos no buscados (Romero; 2010).

Además, la propuesta pone en juego la creatividad interconectada, ya que permite pensar redes de personas que ponen en marcha procesos creativos, personas conectadas en torno a un núcleo creativo (Romero; 2010), ya que posibilita trabajar en colaboración, respetando la diversidad y tomando decisiones a través del diálogo y la escucha. En este sentido, el uso de los recursos TIC facilita este tipo de trabajo y reafirma la condición creativa e innovadora de la

propuesta didáctica. Como afirma Elisondo, las tecnologías configuran nuevos contextos educativos y nuevas posibilidades de interacciones durante los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los tiempos y los espacios son más flexibles a partir de las mediaciones tecnológicas pues permiten construir contextos híbridos que promueven interacciones presenciales y virtuales, aprendizajes en entornos mezclados... (Elisondo, 2015). Y agrega: Ante la propuesta de expandir la educación, de abrir las aulas a nuevos, diversos y múltiples contextos educativos, la tecnología permite ampliar las posibilidades de participación de los actores educativos en las múltiples instancias de producción, distribución y publicación de los conocimientos, lenguajes y herramientas comunicativas (Elisondo, 2015).

Por último, consideramos que la propuesta se asemejaría a lo que Herrán denomina Currículo creativo, ya que incluye a la afectividad, puesto que la literatura moviliza las emociones, alienta la creatividad y vehiculiza la reflexión a partir de ellas; implica conocimiento, ya que los estudiantes manejan ciertos conceptos mínimos en cuanto a saberes literarios (estructuras narrativas, nudos, personajes, coherencia, etc.); además implica comunicación, debido a que el trabajo colaborativo requiere de acuerdos y diálogo para lograr un objetivo; requiere efectividad, es decir que se logre el producto final, en este caso motivado por el uso de las netbooks; apuesta a lo social, pues al final de la actividad se socializan los resultados obtenidos y se opina acerca del trabajo de los compañeros; y por último, educa la consciencia, en el sentido de que complejiza un saber que se ha aprendido y permite la metacognición y la autoevaluación (Herrán; 2008).

Objetivos

Objetivos Generales:

- Fortalecer los vínculos con la cultura literaria ancestral y el encuentro entre texto y lector.
- Potenciar la creatividad lingüística.
- Expresar la subjetividad y la identidad cultural.
- Valorar las expresiones orales de la cultura.

Objetivos Específicos:

- Desplegar técnicas de escritura de textos narrativos.
- Aplicar conocimientos del análisis literario.
- Leer en voz alta.

Aprendizajes y contextos

Eje: Literatura

- Formulación de hipótesis previas de lectura.
- Escucha atenta y lectura frecuente de textos literarios de la tradición oral (leyendas nativas, rurales y urbanas) y de autores regionales, nacionales y universales.
- Incorporación paulatina de procedimientos del discurso literario y de reglas de los distintos géneros para ampliar su interpretación, disfrutar, confrontar con otros su

opinión, recomendar, definir sus preferencias, iniciar un itinerario personal de lectura con la orientación del docente y otros mediadores (familia, bibliotecarios, los pares, entre otros), como:

- Elementos de la narración: personaje, historia, lugar, momento y narrador.
- Géneros literarios populares: leyenda nativa, rural y urbana.
- Producción sostenida de textos de invención en diferentes soportes, que los ayuden a desnaturalizar su relación con el lenguaje, y de relatos que pongan en juego las convenciones propias de los géneros de las obras leídas, para posibilitar experiencias de pensamiento, de interpretación y de escritura. Esto supone, en situaciones de taller:
 - leer relatos, analizarlos y compartir las interpretaciones; reconocer la estructura de la narración (situación inicial, conflicto y resolución), la sucesión lógica de las acciones y el espacio y tiempo en el que ocurren los acontecimientos; caracterizar a los personajes y distinguir sus funciones en los relatos tradicionales (héroe, ayudante, oponente, entre otros); reconocer las características de los géneros trabajados.
 - escribir textos narrativos digitales y en papel a partir de consignas que propicien la invención y la experimentación, valorando la originalidad y la diversidad de respuestas para una misma propuesta (por ejemplo, reelaboración de textos narrativos que se enmarquen en los géneros trabajados a partir de expansión por medio de descripciones o de otros episodios, inclusión de diálogos, cambio de final, técnicas surrealistas, etc.
- Establecimiento e interpretación de relaciones entre obras de diferentes géneros literarios con la música, la plástica, el cine, la televisión.
- Interpretación de los sentidos que sugieren los textos en relación con gustos, intereses, motivaciones, emociones, situaciones particulares de vida.
- Reflexión sobre el poder de la literatura de crear mundos posibles.

Eje: Reflexión sobre el uso del lenguaje

- Desarrollo progresivo de estrategias de control y regulación de la interacción oral: respetar turnos de habla, pedir la palabra, evitar/subsanar solapamientos, re-formular, preguntar.
- Desarrollo paulatino de habilidades propias de la lectura en voz alta para comunicar un texto a un auditorio.
- Producción de textos de invención que los ayuden a desnaturalizar su relación con el lenguaje, y de relatos, que pongan en juego las convenciones propias de los géneros de las obras leídas para posibilitar experiencias de pensamiento, de interpretación y de escritura. Esto supone:
 - leer leyendas indígenas.
 - reconocer la estructura de la narración (situación inicial, conflicto y resolución), la sucesión lógica de las acciones y el espacio y tiempo en el que ocurren los acontecimientos;
 - identificar la presencia de un narrador que organiza el mundo narrado y distinguir la voz narrativa (1º y 3º persona) y las voces de los personajes en los diálogos;
 - caracterizar a los personajes;

- reconocer y cotejar la función de la descripción en los cuentos realistas y maravillosos;
- conocer las características del género trabajado.
- Desarrollo progresivo de habilidades de monitoreo y regulación de los propios procesos de comprensión y producción (planificación, borradores, texto final).

Destinatarios

Los destinatarios de la propuesta son alumnos de 1er año de la escuela secundaria de nuestra ciudad (Escuela Normal Superior “Justo José de Urquiza”; IPEM N° 128: Dr. Manuel Belgrano; IPEM N° 203: Dr. Juan Bautista Dichiara). Los estudiantes que concurren a estas instituciones provienen de diversos contextos socioculturales, mayoritariamente de los barrios periféricos de la ciudad.

Los grupos son heterogéneos, dispersos y muy inquietos en las aulas; se observan casos específicos de estudiantes con necesidades educativas especiales, que requieren del trabajo conjunto de docentes, preceptores, coordinadores, tutores y familia. Se observa, además, el marcado ausentismo de algunos estudiantes (asisten cada 15 días o más), lo que genera desfases en la continuidad del desarrollo de las actividades propuestas.

En algunos grupos se visualizan conductas verbales agresivas y algunos casos de violencia física. En estos casos, la tarea docente se ve interrumpida por estos emergentes que surgen de manera recurrente; también se observa que esta conducta repercute en el clima de trabajo, caracterizado por el bullicio constante, y en la falta de autonomía para el trabajo. Otros grupos, sin embargo, son muy tranquilos y trabajan con autonomía y eficiencia. Consideramos que, en ambos casos, la propuesta puede canalizar las distintas capacidades de los estudiantes y poner en juego la creatividad como capacidad para aprender. Además, permite trabajar en colaboración y en proyectos de escritura; y motivar y focalizar en la tarea a aquellos estudiantes que no lo hacen de una manera “tradicional”.

Estrategias

Estrategias del Docente:

- Recuperación de saberes previos.
- Movilización de estrategias socioafectivas para favorecer la predisposición y lograr un clima áulico favorable al aprendizaje a través de la oralidad y el uso de diversos recursos en diferentes soportes.
- Horizontalidad: se considera a todos los participantes como talleristas y como sujetos hablantes/oyentes y lectores/escribientes competentes, por lo que las jerarquías en la relación con el conocimiento se difuminan para propiciar la vinculación afectiva con la tarea.
- Guía en el desarrollo, la puesta en común y la reflexión.
- Coevaluación con los alumnos.

Estrategias del Alumno:

- Predisposición a la escucha de historias y anécdotas personales.
- Compromiso afectivo e intelectual con la propuesta.
- Lectura en voz alta y silenciosa.
- Recuperación de saberes previos y conocimientos generales.
- Interpretación e inferencia de sentidos.
- Producciones individuales y grupales.
- Puesta en común.

Recursos

- Leyendas urbanas: La Florencita, La llorona, Las gemelas (anónimas), María de mi corazón (Gabriel García Márquez).
- Leyendas rurales: El tala malo, El camionero de la arenera (leyendas creadas por alumnos del IPEM N° 119: Néstora Zarazaga), El chupacabras, La virgen que llora sangre, La viuda (anónimas).
- Videos: La verdadera chica de la curva (<https://www.youtube.com/watch?v=7iY-Tisjlic>); La chica de la carretera (<https://www.youtube.com/watch?v=t2AO4lZD3AQ>)
- Libros de biblioteca.
- Fotocopias de las leyendas.
- TIC: Netbooks y celulares; conexión a internet.

Actividades

Momento 1: Narración Oral

La docente interroga acerca de leyendas de todo tipo conocidas por los alumnos, que hayan leído o escuchado en años anteriores en la escuela, en casa o con amigos. A partir de ese momento se procede a la escucha y solicitud de turnos de habla para narrar de manera oral las leyendas que ellos mismos conocen o han protagonizado. La actividad puede llevar dos clases.

Momento 2: Lectura en voz alta

La docente interroga acerca de los intereses literarios de los estudiantes y les propone la lectura de leyendas urbanas (selección en fotocopias). Asimismo, recupera saberes previos en torno a la literatura de tradición oral. En segundo lugar, la docente propone la lectura librando la autoselección de turnos, para motivar y captar la atención hacia la lectura en voz alta. Esta actividad se desarrollará en dos semanas. Se tratará de identificar a los personajes principales, el conflicto y la resolución de la historia, y la relación entre el hecho sobrenatural y las creencias de las diferentes culturas.

Momento 3: Lectura en diferentes soportes

En grupos, la docente propone el visionado de dos videos acerca de historias de terror muy conocidas: espíritus de mujeres que aparecen en las rutas. Se dispone para ellos de las netbooks de la escuela o las propias (si las poseen) o de los celulares, y de la conexión a internet.

El objetivo es que “lean” en otros formatos y que relacionen las historias con las versiones que pueden encontrar en internet. Además, se propone reflexionar acerca de la gramática de los relatos: comparar cómo se construyen los relatos, escritos y audiovisuales, y cómo producen el efecto “terror”.

Momento 4: Escritura en grupos

La docente propone la escritura de leyendas urbanas a partir de un disparador: La escuela embrujada. La propuesta consiste en pensar el conflicto, la resolución y el final de la historia. Es aquí donde se pone en juego la capacidad de imaginar posibles escenarios de terror y crear una versión original sobre la historia. Esta actividad se desarrollaría en grupos de hasta 4 alumnos, durante dos o tres clases. Los textos serán registrados en formato papel o en las netbooks utilizando el procesador de textos.

Texto: La escuela embrujada

“Durante el día, la escuela era todo bullicio; cientos de niños concurrían a ella. En los recreos se escuchabas risas, juegos, y era un lugar mayormente alegre. Pero por las noches, cuando la escuela quedaba vacía, su aire se enrarecía, se tornaba frío y, según dicen algunos que trabajaron en ella como vigilantes, se sentía un olor raro, pesado, que de alguna forma infundía temor en los corazones.

Actualmente nadie la vigila, son muchas las historias de terror que se cuentan de aquella escuela y ya nadie se atreve a recorrer sus pasillos en horas nocturnas. Dicen que en la oscuridad, ronda el alma en pena de una maestra; recorre el lugar con paso lento, viste un delantal blanco, el pelo larguísimo y ondulado, la cara como la de un perro. Tres vigilantes juran por sus madres muertas que vieron a aquella aparición, y que su cara era como la de un perro. Por eso se especula que tal vez no es un fantasma sino un demonio, algún ser espectral. Recorre los salones uno por uno, noche a noche”.

-No te creo nada –dijo Esteban entre carcajadas.

Elba le contestó ofendida:

-Entonces entrá a ver si es verdad, a ver si sos tan valiente.

-Dale, yo voy. Ahora, si querés. Vamos Julián...

-Vayan –dijo Elba enojada, -yo me quedo acá, así llamo a la policía cuando vea que no vuelven...

Los chicos se alejaron riéndose. No creían en historias de terror. Pero no sabían con qué se iban a encontrar...

Momento 5: Registro con Audacity

Una vez escritas y revisadas las leyendas, en grupos procederán a registrar las lecturas a través del programa de edición de sonido Audacity. La condición es que todos los integrantes deben participar de la lectura en voz alta. Para ello, el espacio áulico se verá intervenido y aumentado, ya que los estudiantes se desplazarán por toda la escuela para hallar un lugar silencioso o retirado donde puedan grabar sin ser interrumpidos. Esta actividad llevará tres clases por lo menos.

Momento 6: Cortinas y efectos

Una vez conseguido el registro del relato, los chicos accederán a un banco de sonidos y cortinas de música de terror proveído por la docente por medio de pendrive. De allí elegirán los efectos que consideren más adecuados a sus propias leyendas. También podrán incorporar audios de canciones que tengan en sus netbooks o celulares. Finalmente editarán ambas pistas ajustando los volúmenes de las voces, efectos y cortinas. Esta actividad llevará una clase.

Momento 7: Puesta en común

Finalmente, para dar cierre a la actividad, se propone una puesta en común en la que los diferentes grupos socializarán las producciones, haciendo críticas constructivas y eligiendo las producciones que más les hayan gustado. Además, reflexionarán acerca del efecto buscado y el logrado en sus propias producciones.

Se evaluarán de manera grupal (autoevaluación grupal). Los criterios que se tendrán en cuenta son: participación activa de cada integrante del grupo en cada uno de los momentos; concentración en la tarea; toma de decisiones conjunta; efectividad; asistencia a clases; respeto por los espacios utilizados; participación en la puesta en común. Los mismos estarán detallados en una planilla de autoevaluación grupal.

Tiempo

Las actividades que se desarrollarán tendrán una duración de un mes y medio o dos aproximadamente, ya que cada momento se desarrolla en dos/tres clases y abarca varias subáreas que llevan al logro de la tarea final. Esta secuencia didáctica corresponde a una unidad de literatura de la planificación anual.

Evaluación

- Evaluación inicial: actividades orales de diagnóstico con el fin de sondear los conocimientos previos de los alumnos.
- Evaluación formativa: actividades que comprenden trabajo en clases, exposiciones orales, lectura en voz alta. También se llevará a cabo la coevaluación y autoevaluación en la que los estudiantes escucharán la lectura de los relatos de sus compañeros y elegirán el que más les haya gustado para conocer sus opiniones y gustos.
- Evaluación sumativa: se evaluarán los productos obtenidos en forma de leyendas escritas y audioleyendas con el fin de obtener una calificación numérica que acredite la

aprobación de la unidad. Se promediará la nota de la docente con la autocalificación de los estudiantes.

Referencias bibliográficas

Augustowsky G. (2012). *El arte en la enseñanza*, Buenos Aires: Paidós.

Autor S/N, aljovic2808, 2010-06-04. La verdadera chica de la curva. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=7iY-Tisjlic>

Bardales, M., Michael Bardales, 2007-22-07. La chica de la carretera (sub esp) versión corta. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=t2AO4IZD3AQ>

Berruti, M. E. (2007). *Propuesta general de taller literario en la escuela Galileo Galilei*. Inédito

Berruti, M. E. (2008). *Bibliotecas ambulantes: lectura placentera en escuelas y bibliotecas populares*. Inédito.

Corbalán, J. (2008) ¿De qué se habla cuando hablamos de creatividad?, *Cuadernos FHyCS UNJu*, 35:11-21. Recuperado de <http://www.scielo.org.ar/pdf/cfhycs/n35/n35a01.pdf>

Elisondo, R. (2015) La creatividad como perspectiva educativa. Cinco ideas para pensar los contextos creativos de enseñanza y aprendizaje. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 15, 3:1-23. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/447/44741347027/>

Gallego, N. (2006-2007). Taller literario infantil. Biblioteca Popular Sagrados Corazones.

Herrán, A. de la (2008). Didáctica de la creatividad. En A. de la Herrán y J. Paredes, *Didáctica General: La práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid: Mc Graw-Hill. Recuperado de http://www.uam.es/personal_pdi/fprofesorado/agustind/textos/didcreat.pdf

Ministerio de Educación de la Nación (2011), Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP), 7º año Educación Primaria y 1º año Educación Secundaria.

Ministerio de Educación de la Nación (2011), Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP), Ciclo Básico de la Educación Secundaria. 1º y 2º/2º y 3º Años.

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2011-2015). Diseño Curricular. Ciclo Básico de la Educación Secundaria.

Romero, J. (2010) Creatividad distribuida y otros apoyos para la educación creadora. *Pulso*, 33: 87- 107. Recuperado de <http://revistapulso.cardenalcisneros.es/documentos/articulos/117.pdf>

Sturniolo, V. (2017). Selección de leyendas anónimas y de autor para 1er año. Nivel Secundario.

Verón, E. (1993) *La semiosis social*. Barcelona: Gedisa.

Creatividad y resiliencia



Carina Anahí Voisard

carivoisard@hotmail.com

Licenciada en Psicopedagogía. Egresada de la UNRC. Trabaja en consultorio ejerciendo la psicopedagoga clínica y como docente de Psicología de 5to año desde el año 2006.

Introducción

“...Transformar la educación desde la creatividad supone reconocer las posibilidades creativas que tienen los actores, construir espacios para crear y resolver problemas, y propiciar interacciones con otros sujetos y con los objetos culturales. Es necesario crear una nueva forma de mirar la educación y generar innovaciones que atiendan a estos nuevos enfoques sobre lo educativo, las personas y los procesos de construcción de conocimientos en diferentes contextos culturales...”

Elisondo (2015)

El presente escrito intenta acercar una propuesta creativa de trabajo en el aula a partir del análisis de diferentes teorías y desarrollos en el campo de la investigación educativa referida a creatividad, museos y otros contextos no formales. Fue durante el dictado del curso de posgrado que se propiciaron espacios de reflexión para permitirnos pensar como docentes, para concebir la idea de “salir” del aula, entrando en contacto con nuevos espacios culturales, educativos y de aprendizaje e interactuando con artefactos culturales y tecnológicos como óptimas oportunidades para el despliegue de la creatividad. Veremos cómo nos va con eso.

Comencemos... ¿Qué entendemos por creatividad?

Según el autor Corbalán Bernal Javier la creatividad podría definirse como la capacidad de utilizar la información y los conocimientos de forma nueva, y de encontrar soluciones divergentes para los problemas. Parecería que deberíamos entenderla como un constructo multidimensional, en la cual confluyen dimensiones que tienen que ver con los procesos cognitivos, socioemocionales, aspectos familiares evolutivos y actuales, con la educación y el

grupo social. En palabras más simples, diríamos que la creatividad vendría a ser una potencialidad de todas las personas para fomentar y resolver problemas de manera divergente, activando procesos cognitivos flexibles y alternativos. Aparecería como una pregunta, una capacidad milagrosa de los seres humanos, requisito primario para la libertad y la evolución. Cabe aclarar que esta potencialidad puede ser promovida si el contexto lo habilita. Por tanto, es el momento de trasladarnos al ámbito educativo. Y rescatar la importancia de fomentar la creatividad en este lugar.

Creatividad y Educación

Comprender la educación desde la creatividad tiene que ver con la posibilidad de generar ocasiones para aprender y producir conocimientos nuevos, de desplegar procesos cognitivos diferentes, de resolver problemas y formular preguntas. Es propiciar interacciones con otros, con especialistas, con docentes inesperados.

La importancia de una mirada creativa en la educación reside, según Elisondo (2015) en tres motivos:

- Por el impacto positivo que la creatividad tiene en la vida de las personas
- Por las posibilidades que genera de innovaciones educativas
- Por la significatividad social de promover la creatividad en diferentes contextos, niveles y situaciones

Es así que pensar la educación desde una perspectiva creativa implica divergencias, flexibilidad y alternativas a la hora de plasmar las propuestas pedagógicas, los contenidos y los encuadres didácticos. Asignar nuevos significados y sentidos a las prácticas, las interacciones y las formas en que percibimos a los demás. Además se propone focalizar en la escuela, como lugar donde se brindan espacios para interacciones con otras personas que resultan decisivas para el desarrollo de procesos creativos: esto es los vínculos que se construyen con los docentes y demás adultos significativos. Las personas no aprenden ni son creativas por sí solas, siempre se desarrollan con otros y a partir de interacciones con conocimientos y objetos contruidos culturalmente (Rinaudo, 2014). El aprendizaje y la creatividad son procesos socio-culturales que implican a otras personas y a los artefactos de la cultura. Por tanto, para pensar la educación actual y la creatividad es indispensable considerar las tecnologías y las infinitas posibilidades que ofrecen (Chiecher, Donolo y Córca, 2013; Delgado y Solano, 2009)

¿Tecnología y creatividad?

La idea que se plantea tiene que ver con desestructurar algunos encuadres de los entornos educativos. Como lo expusimos en párrafos anteriores, debemos considerar que las personas en interacción con otros y con artefactos culturales, como pueden ser las tecnologías, tienen posibilidades ilimitadas de aprender contenidos también ilimitados.

Así es como llegamos a intentar complementar la teoría expuesta en este curso de posgrado y el trabajo en el aula con los alumnos de nivel secundario, desde la cátedra Relaciones Humanas, de la cual soy responsable de su dictado hace aproximadamente 11 años.

Desde esta propuesta de formación se plantea la posibilidad de aumentar la educación generando y promoviendo las interacciones sociales con artefactos tecnológicos, permitiendo de esta manera interactuar, acceder y construir conocimientos con otros en diferentes contextos. Las tecnologías habilitan espacios sin límites para aprender y se presentan como una muy útil herramienta a la hora de permitir el pensamiento divergente; ya que lo inesperado aparece ofreciendo intersticios para promover la creatividad en entornos educativos. Aumentar la educación implica cambiar de perspectiva, no poner límites a las personas, focalizando la mirada en sus posibilidades y dejando de lado supuestas limitaciones.

Pero es indispensable atender a ese aspecto subjetivo que da motor al aprendizaje, que no podemos obviar, y que se llama deseo. Es necesario que entre los que se vinculan en las aulas, las instituciones y los patios haya deseo, ganas de compartir algo, de aprender, de hablar, de vivir nuevas experiencias significativas; ya que deseo, alegría y pasión son palabras estrechamente relacionadas con la creatividad (Csikszentmihalyi, 1996) y por tanto también deberían caracterizar los contextos educativos.

Llegamos al punto... ¿La propuesta?

Mi idea sería articular el concepto de RESILIENCIA, que se trabaja en el área de la cátedra que dicto con la película “Siempre Alice” utilizándola como herramienta de mediación tecnológica. Primeramente definiremos el concepto y luego expondremos un breve resumen de la película articulándola con los contenidos anteriormente planteados. La resiliencia se define como la capacidad de los seres humanos para adaptarse positivamente a situaciones adversas. Resiliencia viene del término latín *resilio*, «volver atrás, volver de un salto, resaltar, rebotar». El término se adaptó al uso en psicología y otras ciencias sociales para referirse a las personas que a pesar de sufrir situaciones estresantes no son afectadas psicológicamente por ellas. Actualmente, la resiliencia se aborda desde la psicología positiva, la cual se centra en las capacidades, valores y atributos positivos de los seres humanos, y no en sus debilidades y patologías, como lo hace la psicología tradicional. El concepto de resiliencia se corresponde aproximadamente con el término «entereza»: superar algo y salir fortalecido y mejor que antes. Desde la Neurociencia se considera que las personas más resilientes tienen mayor equilibrio emocional frente a las situaciones de estrés, soportando mejor la presión. Esto les permite una sensación de control frente a los acontecimientos y mayor capacidad para afrontar retos. Esa capacidad de resistencia se prueba en situaciones de estrés, como por ejemplo el debido a la pérdida inesperada de un ser querido, al maltrato o abuso psíquico o físico, a prolongadas enfermedades temporales, al abandono afectivo, al fracaso, a las catástrofes naturales y a las pobreza extremas. Podría decirse que la resiliencia es la entereza más allá de la resistencia. Es la capacidad de sobreponerse a un estímulo adverso.

La película *Still Alice* (en español *Siempre Alice*) es un drama cinematográfico de los Estados Unidos del 2014, basado en la novela del mismo título, de la escritora Lisa Genova, publicada en el año 2007 y considerada un best-seller. Fue dirigida por Wash Westmoreland y Richard Glatzer. La película es protagonizada por Julianne Moore en el papel de Alice, una lingüista de la Universidad de Columbia diagnosticada con la enfermedad de Alzheimer de inicio temprano. Alec Baldwin interpreta a su esposo John. Kristen Stewart, Kate Bosworth y Hunter Parrish interpretan a sus hijos Lydia, Anna y Tom, respectivamente. La película se estrenó en el Festival Internacional de Cine de Toronto, el 8 de septiembre de 2014. Cuando La Dra. Alice Howland empieza a sentirse desorientada, la vida le cambia gradualmente. Pronto se

entera de que está sufriendo la enfermedad de inicio temprano de Alzheimer. Así, comienza a transformarse la relación con su familia y también con el mundo. Apenas se entera de lo que le está sucediendo, comienza una lucha en donde intenta no perder su conexión con ella misma y mucho menos con su entorno. De este modo comienza a realizar una variedad de actividades creativas a fin de ayudar a su memoria. Organiza en su teléfono celular un test de preguntas sencillas, graba un video con el propósito de suicidarse en un futuro tomando pastillas, establece íconos de ingreso rápido en su computadora para continuar ejerciendo sus clases académicas, entre otras. El mensaje es claro y contundente. Hay que vivir el momento y aprovecharlo al máximo. La trama demuestra que Alice sigue siendo Alice porque la tenacidad y la insistencia que le han hecho llegar tan lejos no desaparecen con un golpe como este.

Si nos ubicamos desde una perspectiva psicológica analizaremos la gama de situaciones que pueden presentarse cuando una persona que es especialista en los asuntos del lenguaje ve cómo se va derrumbando esa potente estructura de las palabras admirablemente recordadas y utilizadas para formar frases coherentes y brillantes, a medida que se presentan huecos, grietas, fracturas, aquí y allá. Dado sus conocimientos y su capacidad, Alice, en este caso, reacciona con esperanza y creatividad, desarrollando alternativas y medios para no perder el ahora, para no ser arrastrada a los abismos de la inseguridad y de la inconsciencia. Pese a que bien sabe, la enfermedad va a avanzar inexorablemente.

Ante todo esto, podríamos indicar que estaríamos en presencia de un proceso resiliente, en el sentido de que todo lo sucedido aparece englobando una multitud de factores, en donde se incluyen la familia, el entorno, la situación económica, el trabajo, amistades y por supuesto, la misma persona. De este modo, se modificaría la visión de resiliencia como capacidad de una persona por la de una consecución de sucesos, en donde intervienen varias personas y elementos para conseguir salir reforzado de esa situación y, por lo tanto, aprender de ello. Esa persona, ha llevado a cabo un proceso resiliente.

De esto modo, se plantea utilizar la película como una herramienta que transgreda la rutina proponiendo innovaciones educativas y experiencias de aprendizaje que puedan considerar los procesos constructivos de los jóvenes. En palabras de Elisondo (2015): “Las mediaciones tecnológicas desafían los *curricula*, los interpelan a hacer más flexibles, más amplios, más ilimitados, inesperados e indisciplinados.”

Y vamos finalizando...

Diremos que a partir de nuestra perspectiva, la creatividad desde la enseñanza se ha de identificar con múltiples significados; siendo a la vez una finalidad didáctica, un imperativo ético para el docente, un desafío para cada profesor y equipo docente, una fuente y estrategia para la motivación didáctica, un proceso de aprendizaje de todos.

Tal es así que, para la construcción de contextos creativos y nuevas perspectivas en educación, además de aumentar la educación, ofrecer espacios ilimitados, inesperados y diversos deberíamos generar estrategias para que estas oportunidades sean aprovechadas y reconstruidas por parte de todos los actores educativos.

Se necesita de iniciativas, decisiones y acciones de todos los que participamos de los encuentros educativos. Como nos dice Elisondo (2015): "...Invitamos a docentes y estudiantes a tomar la batuta de la educación y asumir los desafíos de construir nuevas formas de enseñar y aprender...". La propuesta está planteada. Resta sumarse.

Referencias bibliográficas

- Ballesteros Arranz, A (2013). Trabajo final de grado: *Estudio sobre la creatividad infantil*. Facultad de Educación y Trabajo. Universidad de Valladolid. España. Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/3955/1/TFG-G%20327.pdf>
- Csikszentmihalyi, M. (1996) *Creatividad. El flujo y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona. Paidós.
- Corbalán, J. (2008) *¿De qué se habla cuando hablamos de creatividad?* Cuadernos FHyCS UNJu, 35:11-21. <http://www.scielo.org.ar/pdf/cfhycs/n35/n35a01.pdf> (02-04-10).
- Chiecher, A., Donolo D. y Córica, J. (2013) *Entornos virtuales de aprendizaje: nuevas perspectivas de estudio e investigaciones*. Mendoza: Editorial Virtual Argentina.
- Delgado, M. y Solano A. (2009) Estrategias didácticas creativas en entornos virtuales para el aprendizaje. *Actualidades Investigativas en Educación*, 9(2), 1-21. Recuperado de <http://revista.inie.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/337>
- Elisondo, R. (2015) *La creatividad como perspectiva educativa. Cinco ideas para pensar los contextos creativos de enseñanza y aprendizaje*. Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación, 15, 3 pp.1-23. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/447/44741347027/>
- Elisondo, R y F Melgar (2017). Programa de Estudios Curso extracurricular de Posgrado. *Innovación educativa y creatividad. Estrategias creativas de Enseñanza*. UNRC. Unidad Académica Ejecutora. Facultad de Ciencias Humanas. Maestría en Ciencias Sociales. Secretaría de Posgrado
- Herrán, A. de la (2008). Capítulo 8: Didáctica de la creatividad. En A. de la Herrán y J. Paredes, *Didáctica General: La práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid: Mc Graw-Hill. http://www.uam.es/personal_pdi/profesorado/agustind/textos/didcreat.pdf
- Hernández Arteaga, I.; Alvarado Pérez, J. C. & Luna, S. M. (2015). *Creatividad e innovación: competencias genéricas o transversales en la formación profesional*. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, 44, 135-151. Recuperado de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/620/1155>

Rinaudo, M. (2014). Estudios sobre los contextos de aprendizaje: arenas y fornteras. En Paoloni, P. ; Rinaudo, M y Gonzalez, C. *Cuestiones en Psicología Educativa. "Perspectivas teóricas y metodológicas orientadas a la mejora de la práctica educativa* (pp 163 – 206). Cuadernos de Educación. La Laguna: Sociedad Latina de Comunicación Social. Recuperado de <http://www.cuadernosartesanos.org/html>

Sobre creatividad e innovación: Una invitación a tomar la batuta



Valeria Ines Tivano

vtivano@hotmail.com

Profesora en Piano. Licenciada en Psicopedagogía. Técnica en Gestión de Instituciones Educativas. Estudiante de la Maestría en Ciencias Sociales (UNRC). Se ha desempeñado en docencia en diferentes instituciones de Río Cuarto y región Nivel Inicial, primario, secundario y superior. Docente en la carrera de Profesorado de Educación Inicial dependiente de la UNRC (2010 -2014). En la actualidad se desempeña como docente de nivel medio técnico en el Ipea 127 Anexo Alejandro.

Introducción

“La docencia es una apuesta, donde nunca se sabe muy bien qué ni cuanto se gana, es imposible saber dónde fueron todos nuestros estudiantes, que hacen con los conocimientos que compartimos con ellos, que decisiones han tomado...Sin embargo, es una apuesta que merece la pena ya que, aunque uno no le sepa con certeza, siempre alguien gana algo”

Melgar M. F. y R. Elisondo (2017)

Se entiende a la creatividad como potencialidad de las personas que depende de las oportunidades disponibles en los contextos, entre ellos los educativos. Qué interesante es pensar en el sin número de oportunidades que se dan en los contextos educativos, en el ámbito de la escuela, en mi caso, en el ámbito de la educación secundaria. Se trata de un tema de mucha relevancia puesto que la creatividad de la mano de la innovación (otro concepto interesante por cierto) se han constituido en competencias clave en la formación de individuos preparados para insertarse en esta sociedad del conocimiento del Siglo XXI.

Este artículo se estructura teniendo en cuenta una breve revisión teórica sobre aspectos fundamentales acerca de los conceptos de creatividad, innovación: primero, qué se entiende por creatividad e innovación, se busca definir estos términos contextualizados desde la educación; segundo, se presentan las implicaciones que representan el ser creativo e innovador en la complejidad dentro del ámbito educativo; y tercero, una reflexión personal respecto de mi experiencia como profesional docente de educación secundaria en la continua búsqueda de innovaciones pedagógicas con fines creativos y transformadores.

Las teorías posicionadas en las perspectivas socioculturales del aprendizaje, la creatividad y los museos como contextos educativos, coinciden en que en el proceso creativo, el individuo nunca está solo, por lo tanto se presenta un proceso social, es decir, que siempre habrá otros que sostienen este proceso, el cual se sustenta con el aporte de muchos (herramientas, recursos, benefactores, tutores) que la creatividad implica un cambio y, el valor que tiene el contacto e interacción además con los artefactos culturales (objetos que tienen sentido en la cultura). Así mismo, las mismas teorías indican que la apertura a experiencias, la participación en variedad de contextos, la disposición a realizar experimentos, la interacción con artefactos culturales y tecnológicos, la interacción con otras personas, parecen estar relacionados con oportunidades para el despliegue de la creatividad (Elisondo y Melgar, 2017).

Salir del aula permite entrar en contacto con nuevos espacios culturales, educativos y de aprendizaje. La formación académica no debe ocuparse únicamente de cuestiones disciplinares, resulta importante fomentar la promoción de prácticas culturales que permitan valorar el patrimonio cultural. Se analizan diseños curriculares y recursos educativos desde la perspectiva de la creatividad para generar estrategias innovadoras de enseñanza. En definitiva, en el curso se pretende integrar teorías y desarrollos en el campo de la investigación educativa referida a creatividad, museos y otros contextos no formales con el propósito que construir con los participantes alternativas para la enseñanza creativa en el nivel medio y superior. En el curso se propiciarán espacios de reflexión respecto de las estrategias posibles para la construcción de contextos poderosos de aprendizaje.

Creatividad e innovación (Hernández Arteaga y otros, 2015) , dos competencias que deberían considerarse como genéricas o transversales en los currículos, correspondientes a la formación de profesionales en los distintos campos del conocimiento, pues las deben desarrollar todas las personas, independientemente del nivel educativo y del tipo de formación, además, son indispensables para el desempeño académico y en el ámbito laboral. En la actualidad, forman parte del discurso político, académico, científico y tecnológico. Según la Organización de los Estados Iberoamericanos –OEI– (2012), son el eje indiscutible de la política pública e institucional de ciencia, tecnología e innovación; sin embargo, para que se incluyan y hagan parte del quehacer del profesional, se emplaza al sistema educativo, a la universidad y a los profesores universitarios a evolucionar y orientar sus metas, fines y objetivos hacia la formación de profesionales creativos e innovadores, responsables del avance de la sociedad. Javier Corbalán (2008), en su introducción al texto *De qué hablamos cuando hablamos de creatividad*, afirma que “Gracias a las aportaciones realizadas desde diferentes campos del saber y desde la propia introspección de los creadores, el concepto de creatividad ha ido ganando con los años en precisión y complejidad”. En este sentido, la creatividad participa en la explicación de claves relevantes en las conductas de excelencia, por lo que su aportación nos informa en principio de las posibilidades y los problemas generados en torno al alto rendimiento. Pero la creatividad se define como un rasgo universal y alude también de forma

directa a pautas existenciales y laborales cotidianas. En su experiencia como investigador, al haber encontrado un método que evalúa las diferencias en creatividad, el autor ha acercado un poco más la lente de la ciencia sobre esa dimensión humana, y al final, uniendo lo que creativos e investigadores han venido diciendo desde hace años con su propia perspectiva, tienen un resultado, que es a su vez una apuesta, acerca de qué se habla cuando se habla de creatividad. Crear implica múltiples dimensiones; pero lo básico, el primer paso en la creatividad es elaborar preguntas” (Corbalán, 2008)

La primera pregunta: ¿Qué es la creatividad?

El campo de la creatividad se ha caracterizado por la coexistencia de múltiples y diversas definiciones y enfoques de análisis. Dada la extensión y la finalidad que persigue este trabajo, se plantearán solamente algunas conceptualizaciones que permitirán comprenderlo y encauzar la reflexión sobre la mirada desde este concepto en el ámbito de la educación.

Como dice Boden (1991, en Corbalán, 2008) “tenemos definiciones operativas de la creatividad, pero no una definición conceptual. Es decir, estamos en una situación similar a la del descubrimiento de la electricidad: nadie sabía qué era aquello, pero se tenía una clara experiencia de su descarga. Probablemente hemos de tener mucha paciencia con el problema de la definición conceptual de la creatividad. Parece tratarse de un problema similar al que existe en la Psicología sobre la definición de la inteligencia”.

Corbalán menciona que la creatividad se encuentra entre las más complejas conductas humanas. Parece estar influida por una amplia serie de experiencias evolutivas, sociales y educativas, y se manifiesta de maneras diferentes en una diversidad de campos. Dicho autor agrega que la creatividad tiene que ver sin duda con esa especie de “milagro” de ser capaces de generar nuevas preguntas y el ensayo de múltiples respuestas. Es que cuando se habla de creatividad se está hablando de todas las temáticas que giran en torno al término: originalidad, infrecuente, novedad, divergencia, utilidad, fluidez y flexibilidad, curiosidad, pensamiento y acción, resolver problemas, generar muchas ideas.

Por su parte Elisondo (2015) plantea que para construir perspectivas nuevas en educación resulta relevante utilizar una definición amplia y consistente de creatividad como la que propone la UNESCO: “Capacidad para transformar la realidad” Elisondo (2015) afirma que dicha definición habla de capacidad y transformación, dos ideas centrales para pensar en la idea de innovación educativa y la creación de contextos creativos de educación. La autora menciona la definición de Glaveanu (afirmando que la creatividad se define a partir de la interacción del creador, su obra o producto, los artefactos existentes en la cultura y los miembros de la comunidad. Supone esto, la producción de artefactos, conocimientos y procedimientos nuevos para determinado grupo y contexto. Esta definición es sin lugar a dudas muy conveniente para pensar en la innovación educativa, ya que incorpora la interacción y producción, la relación con otros, el vínculo y la comunidad. En definitiva, implica un proceso socio - cultural.

Según se recoge en el libro *Creatividad aplicada a una apuesta de futuro*, Ballesteros cita a Kraft (2005) quién entiende que la creatividad es la capacidad de pensar más allá de las ideas admitidas, combinando conocimientos ya adquiridos. Mientras tanto, para Frederik Bartlett (1932), este concepto equivale al “espíritu emprendedor”; todo aquello que se aparta del

camino principal, rompe un molde y está abierto a la experiencia, y permite que una cosa lleve a la otra. Por último, Guilford (1978), señala que la creatividad implica huir de lo obvio, de lo que es seguro y lo previsible para producir algo que, al menos para el niño y el joven, resulta novedoso.

Se creativo... o Ser creativo... en la escuela secundaria, ¿se puede? Otra pregunta más...Rompiendo esquemas

En palabras de Elisondo (2015), es necesario crear una nueva forma de mirar la educación y generar innovaciones que atiendan a estos nuevos enfoques sobre lo educativo, las personas y los procesos de construcción de conocimientos en diferentes contextos culturales. Para Elisondo es importante una mirada creativa de la educación, al menos, por tres motivos, por el impacto positivo que la creatividad tiene en la vida de las personas, por las posibilidades que generan las innovaciones educativas y, fundamentalmente, por la significatividad social de promover la creatividad en diferentes contextos, niveles y situaciones. Originar contextos creativos no solo es relevante para los sujetos y sus vidas particulares, sino que es determinante para las sociedades y los problemas que estas atraviesan. Los problemas complejos solo pueden resolverse mirándolos desde diferentes puntos de vista y desde marcos analíticos heterogéneos. Estimular formas divergentes de pensamiento, de resolución de problemas y de toma de decisiones es una acción educativa socialmente significativa. La autora propone cinco ideas para pensar los contextos creativos de enseñanza y aprendizaje desde la nueva perspectiva propuesta que resulta permitente destacar aquí.

- Aumentar las posibilidades educativas.
- Invertir la educación.
- Invertir la educación.
- Abrir la educación.
- Generar indisciplina óptima.

La primera de las ideas consiste en generar espacios ilimitados para construir conocimientos a partir de la interacción con otras personas y objetos culturales (en este sentido, las tecnologías cobran protagonismo especialmente). La segunda plantea un cambio de posición, una desestructuración de algunas convenciones y estructuras en los contextos educativos. Implica asumir el riesgo de generar una innovación. La tercer idea, toma un concepto psicoanalítico, el cual indica que es la movilización y transformación de la energía pulsional que se liga a una o varias representaciones. Se vincula con la idea de generar deseo a partir de la unión de energía afectiva y objetos educativos (Elisondo, 2015). La cuarta idea, se fundamenta en la afirmación (resultado de investigaciones) acerca de que la apertura a la experiencia se vincula estrechamente con la creatividad y que entornos abiertos estimulan procesos creativos (actividades extracurriculares, salir del aula, salir de la escuela). Finalmente, la última de las ideas que es controvertida por cierto, pero necesaria para que se cumplan las cuatro anteriores, implica romper normas y pautas de los encuadres educativos. Supone transgredir, desafiar.

Generar indisciplina “óptima” al decir de Elisondo, saliendo de las fronteras de las disciplinas y construir contenidos indisciplinados para aprender y enseñar.

Estas cinco ideas, representan todo un desafío para el docente desde esta nueva perspectiva, que saca del lugar de comodidad de la práctica educativa. Implican un ejercicio constante y sostenido de acción creativa para proponer y promover la creatividad en nuestros estudiantes. Sin lugar a dudas, el papel de los docentes es fundamental en la tarea de la transformación educativa que propicie innovaciones pedagógicas. Si la creatividad consiste en hacerse preguntas nos preguntamos ¿Esto será posible?

Si se puede, podría decirse que sí. Aunque la creatividad no es un rasgo simple, a partir del estudio de la mente y la personalidad del individuo creador, los procesos cognitivos que en él se realizan, su mundo afectivo y motivacional. En esos aspectos hay que poner atención. Ya que la creatividad es mucho más que un proceso cognitivo, que implica riesgos y desafíos, requiere necesariamente de otros, implica rupturas, nuevas miradas y formas de hacer, de generar muchas y nuevas ideas. En definitiva, salir de la caverna.

Elisondo y su equipo reflexionan sobre lo mencionado en los párrafos anteriores afirmando que los desarrollos en el campo de la creatividad, especialmente, los enfoques socio-culturales brindan herramientas para construir una nueva perspectiva sobre la educación que habilite espacios innovadores. Desde nuestro punto de vista primero es necesario crear una nueva forma de mirar la educación y las interacciones que en los contextos educativos se producen. Luego, es indispensable generar innovaciones que atiendan a estos nuevos enfoques sobre lo educativo, las personas y los procesos de construcción de conocimientos. Es que en el intento de desarrollar una innovación se entremezclan y articulan toma de decisiones, acciones, conflictos, riesgos y apuestas. Los docentes tenemos la batuta, en términos artísticos para poder generar una nueva mirada y transformar el entorno educativo. Todo lo descrito no es más que un reflejo de acciones que suceden en los ambientes escolares. Pero esto también ocurre en otros lugares.

En este punto del artículo, quisiera hacer referencia a las palabras de Melgar y Elisondo (2017) en el libro *Museos y Educación*. En este texto se da cuenta de los tantos elementos que pueden aportarse para la comprensión de los museos como contextos educativos, de aprendizaje y creatividad desde la Psicología Educacional y sobre la base del paradigma sociocultural. Melgar refiere a su propia experiencia con estos espacios y tantos que pueden serlo. Quisiera hacer propias sus palabras cuando habla de su experiencia personal en estos espacios que permitieron esta construcción teórica que sería llevada a su práctica y reflexionar sobre mi propia experiencia en tanto docente del área de artística en educación secundaria.

Tomar la batuta

Durante varios años llevé a cabo un ejercicio diría yo de participación en diferentes eventos relacionados con la cultura que me permitiera vivenciarlos en todo sentido. Participé de todo tipo de conciertos y recitales (rock, cuarteto, pop, folklore, música clásica) con el fin de permitirme la experiencia de sentirlos y comprender lo que ocurre en ellos para poder transmitir esa vivencia a mis alumnos, a mis estudiantes. Para poder hacer una crítica de ellos, no mirando desde afuera, sino observando con “lupa” desde adentro. Estar, vivirlos, es

aprender de ellos. Como dice la autora, el resultado de una búsqueda personal en su estudio de los museos le dio la oportunidad de compartir con otros las riquezas de un espacio con objetos que ligan y cuentan historias, creando mundos posibles e imposibles, permitiendo viajar a través del tiempo y del espacio. Es que las personas no aprenden ni adquieren creatividad solas, como se vio reflejado en las definiciones mencionadas anteriormente; siempre se desarrollan con otros en la interacción, el vínculo, en el contacto, la irada, la experiencia compartida.

En mi experiencia, el resultado de mi búsqueda permitió generar oportunidades de replicar mis vivencias en proyectos educativos desde el área de artística en comunión con otros docentes motivados a salir del aula con nuestros alumnos para participar de diferentes eventos culturales y trasladarnos a otros espacios donde la cultura tiene lugar. Pero ese resultado no fue logrado en soledad. Consecuentemente, los docentes que conformamos un equipo de trabajo dentro de la institución educativa hemos podido construir contextos creativos porque TODOS los participantes hemos estado dispuestos a concretar iniciativas y acciones nuevas. De esta manera nos permitimos conocer teatros (Teatro Municipal de Río Cuarto, Teatrino de la Trapalanda), Escuela de Bellas Artes (Liberio Pierini), Conservatorio Superior de Música (Julián Aguirre), Cines (Cinemacenter – Paseo de la Rivera). Y lo que es seguro es que viajamos y somos alguien cuando partimos y nos convertimos, volvemos transformados en otros en la llegada. Todos aprendemos, alumnos (estudiantes) y docentes. En un feedback interesante que se da en todo el recorrido. Desde salir a la ruta hasta la vuelta al colegio. Los nuevos ambientes ofrecen un sinnúmero de oportunidades nuevas. Otras miradas, sonidos, colores, pasillos, salones. Dialogar con personajes que parecen lejanos, un actor, un músico, un profesor de otra institución, un asistente de sala de teatro, un boleterero, un curador. Y la magia de la creatividad aparece en las tantas preguntas que se generan y las múltiples respuestas. En el asombro por lo desconocido que se vuelve tan cercano y posible. Para muchos de los estudiantes, pisar el piso de un Teatro, quizás es la experiencia más significativa de contacto con la cultura que ha tenido en su vida, ese acercamiento al lenguaje propio de ese saber es indescriptible en palabras por lo maravilloso. Esa experiencia no se olvida jamás. Estar en una escuela de música donde permanentemente suena y resuenan sonidos de todo tipo, en donde los pasillos cobran vida permanentemente porque alguien está ensayando con su guitarra antes de entrar en su clase por ejemplo, es algo novedoso pero tan natural como estar repasando fuera del aula en la escuela para un examen oral. Porque estos viajes implican abrirse a los inesperado, como una invitación a darnos la oportunidad de algo nuevo. Dejarnos sorprender por lo que vendrá en un camino que no tiene una ruta trazada definitiva, y conclusiva, sino varias posibilidades brindadas por nuestro mapa.

Consideraciones finales

Para finalizar, quisiera recuperar un concepto muy relevante acuñado por Rinaudo (2014), el de contextos poderosos de aprendizaje. La autora distingue a los espacios como los mencionados como poderosos. ¿Qué significa esta conceptualización? Son contextos poderosos porque recuperan conocimientos y experiencias previas, que permiten la construcción activa de conocimientos en el marco de situaciones reales, promueven la participación de los estudiantes en término de experiencias y ofrecen esa participación. En el teatro, somos o actores o el público que ve la obra, en la escuela de arte somos quienes vamos a la exposición, o la muestra e interactuamos con el artista que nos la presenta. Y allí se abren nuevas posibilidades “poderosas” de aprendizaje y se desarrollan procesos creativos.

Es nuestra responsabilidad (me atrevo a hablar en plural) como profesionales de la educación pensarnos creativos e innovadores responsables de la transformación de la sociedad, acción que demanda sin lugar a dudas la asimilación de estas competencias en la cultura, en el contexto educativo y en otros sectores también, estimulando el cambio de paradigma y dando paso a nuevos modelos pedagógicos cuyo núcleo se centra en la solución de problemas y en la toma de decisiones.

“Los docentes deben recuperar su rol en la dirección de las orquestas, son ellos los que pueden construir nuevas sinfonías educativas”.

Elisondo (2015).

Referencias bibliográficas

- Ballesteros Arranz, A (2013). Trabajo final de grado: Estudio sobre la creatividad infantil. Facultad de Educación y Trabajo. Universidad de Valladolid. España. Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/3955/1/TFG-G%20327.pdf>
- Corbalán, J. (2008) ¿De qué se habla cuando hablamos de creatividad? Cuadernos FHyCS UNJu, 35:11-21. Recuperado de <http://www.scielo.org.ar/pdf/cfhycs/n35/n35a01.pdf>
- Elisondo, R. (2015) La creatividad como perspectiva educativa. Cinco ideas para pensar los contextos creativos de enseñanza y aprendizaje. Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación, 15, 3 pp.1-23. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/447/44741347027/>
- Elisondo, R y F Melgar (2017). Programa de Estudios Curso extracurricular de Posgrado. Innovación educativa y creatividad. Estrategias creativas de Enseñanza. UNRC. Unidad Académica Ejecutora. Facultad de Ciencias Humanas. Maestría en Ciencias Sociales. Secretaría de Posgrado
- Hernández Arteaga, I.; Alvarado Pérez, J. C. & Luna, S. M. (2015). Creatividad e innovación: competencias genéricas o transversales en la formación profesional. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, 44, 135-151. Recuperado de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/620/1155>
- Melgar, M. F y Elisondo R. (2017) Compiladoras. Museos y Educación. Buscando Musas. Ed. Sociedad Latina de Comunicación Social. Cuadernos de Bellas Artes. La Laguna. España. ISBN 978-84-1648-64-6 <http://www.cuadernosartesanos.org/20177cde06.pdf>
- Rinaudo, M. (2014). Estudios sobre los contextos de aprendizaje: arenas y fornteras. En Paoloni, P.; Rinaudo, M y Gonzalez, C. Cuestiones en Psicología Educativa. Perspectivas teóricas y metodológicas orientadas a la mejora de la práctica educativa (pp 163 – 206). Cuadernos de Educación. La Laguna: Sociedad Latina de Comunicación Social. Recuperado de <http://www.cuadernosartesanos.org/html>

Tecnologías y comunidades de aprendizaje



Imagen tomada durante intercambio virtual con la profesora Nuria García Perales de la Universidad de Extremadura en el marco del Curso de Postgrado Extracurricular Tecnologías y comunidades de aprendizaje. Universidad Nacional de Río Curto. 8 de septiembre de 2017.

Proyecto: Creación de aulas comunitarias del colegio Santa Eufrasia, Nivel Medio (Río Cuarto, Córdoba)



Yanina Valeria Aguilar

feryanin@yahoo.com.ar

Profesora y Licenciada en Historia por la Universidad Nacional de Río Cuarto. Jefe de Trabajos Prácticos en la Asignatura Prehistoria y Arqueología, Patrimonio y Sociedad y Seminario de Patrimonio y Sociedad del Dpto. de Historia, Facultad de Ciencias Humanas, UNRC. Maestranda en la Maestría en Ciencias Sociales, cuarta cohorte 2015-2017. UNRC. Ha realizado estancia de Voluntariado en la ciudad de Trujillo (Perú) sobre la Conservación del Centro Histórico de Trujillo. Miembro Investigador del Centro de Investigaciones Precolombinas (CIP), Delegación Río Cuarto. Miembro de la Comisión Organizadora Fundacional del Museo Universitario de la UNRC (MUNRIC).

Justificación

Los innumerables logros personales y sociales que ha hecho posible la universalización de la educación básica y obligatoria tienen, sin embargo, una contrapartida negativa. La identificación del todo, la educación, con lo que en realidad es sólo uno de sus componentes, la educación escolar y la enseñanza, está en la base de un fenómeno muy preocupante en el panorama educativo actual: la creciente des-responsabilización social y comunitaria ante los temas y las cuestiones educativas (Coll, 1999). La educación ha dejado de percibirse como una responsabilidad compartida del conjunto de la sociedad y en su lugar se ha ido instalando progresivamente la idea de que la educación, entendida como educación formal, es una responsabilidad de los sistemas educativos que han de asumir fundamentalmente, por no decir en exclusiva, los y las profesionales que trabajan en ellos -es decir, el profesorado-, sus responsables políticos y sus gestores y técnicos (Coll, 2001:1).

Es necesario y urgente, en consecuencia, ampliar el concepto de educación que se maneja en la actualidad con el fin de revisar, a partir de él, la manera como están organizados los sistemas educativos y las soluciones adoptadas para satisfacer las necesidades educativas del conjunto de la población. Esta organización y estas soluciones responden de manera generalizada a una visión sumamente restringida de la educación que tal vez no haya estado nunca plenamente justificada, pero que resulta a todas luces inapropiada para hacer frente a los desafíos que plantea, en el campo educativo, el nuevo escenario social, económico, político y cultural marcado por el fenómeno de la globalización, la omnipresencia de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y el tránsito de una economía industrial a una economía basada en el conocimiento. (Coll, 2001: 2).

Vivimos en una generación del conocimiento en donde los componentes que aportan las personas son los más esenciales para llegar al punto crítico y desde allí la producción del conocimiento. En un proceso de formación, el caso, el problema o el proyecto que se toma como base del trabajo solo es el pretexto para desarrollar el proceso que permite aprender a generar el conocimiento. Lo importante para llegar a la transferencia del nuevo conocimiento a las personas es lo que cada una y el conjunto aportan a la dinámica. Está demostrado que la gestión del conocimiento funciona mejor cuando la gente que genera el conocimiento es también la que lo almacena, lo explica a otros y les ayuda cuando tratan de implementarlo (Pfeffer y Sutton, 1999:21).

Es por ello que el conocimiento surge de la adecuada combinación y el tratamiento de información previas. Este comienza a producirse a partir de la creación de unos principios que dan lugar a otra forma distinta de ver el mundo, deben poder convertirse en acciones que cambian la situación anterior. Estos cambios pueden ser de mejora de calidad o innovación.

En la escuela debería existir un componente de estrategia de organización y otro de ideas de las personas que intervienen, por lo tanto una educación con éxito implica inevitablemente de una buena estrategia. Para ello la clave está en saber transformar el conocimiento individual en conocimiento para la educación en su conjunto. Es evidente que si las personas no tienen ese conocimiento, la escuela tampoco la podrá alcanzar. Hoy el conocimiento es el recurso más valioso de una institución educativa y, aunque sea algo utópico, la escuela debería ser la fuente natural de su cultivo.

El conocimiento crece permanentemente y, sobre todo, transforma la realidad y la mente de los sujetos que lo adquieren. Cuando unas personas alcanzan un conocimiento, son diferentes que antes de que este acontecimiento se produjese y esto hace que la realidad se pueda percibir de forma diferente, en tanto el conocimiento se ve sesgado por el enfoque general del mundo, basado en teorías y presupuestos ideológicos, casi siempre alejados de la realidad social, de la calidad y necesidad de las personas.

Durante siglos, el conocimiento ha sido un factor poco potente y apenas generador de cambios. Hoy es el factor decisivo en la agregación de valor a nuestra sociedad, la tecnología de la información, la internalización de la actividad económica y social, y, entre otros muchos hechos, el cambio social, el protagonismo de las personas en todas las manifestaciones de la vida y la capacidad de libertad (Municio 2005: 94-196).

Coll (1998) argumenta sobre la idea de aceptar la necesidad de un proceso de reflexión y de debate que conduzca al establecimiento de un nuevo "contrato social por la educación", un contrato que permita establecer las responsabilidades y los compromisos de las diferentes instancias y agentes que operan de facto como instancias y agentes educativos en un contexto

social determinado. Implica, en suma, aceptar la necesidad de un cambio profundo en educación -incluida la educación formal- no sólo respecto a qué se enseña, sino también a cómo se enseña, dónde se enseña (Owens y Wang, 1997) y, muy especialmente, para qué se enseña (Coll, 2001: 2-3).

La misión de la escuela es el desarrollo en sus estudiantes sobre estas implicancias y para ello consideraremos en el proyecto que se presenta la teoría y la práctica de las Comunidades de Aprendizaje, de ahora en adelante CA, para generar nuevos procesos de aprendizaje de innovación y creatividad.

El interés y la utilidad potencial de la teoría y la práctica de las CA como fuente de inspiración para pensar y concretar en qué ha de consistir este cambio y cómo es posible acometerlo reside, según Coll, tanto en su capacidad para transformar las prácticas pedagógicas y la organización habitual de las instituciones educativas formales, como en su capacidad para movilizar recursos ajenos a estas instituciones y ponerlos al servicio de la educación y la formación de las personas (Coll, 2001: 4).

De las cuatro grandes categorías de CA que se conocen, nuestro proyecto hará hincapié en las CA referidas al aula. A continuación se describe la misión, la visión, el problema, objetivos y propósitos de un proyecto orientado a crear Aulas Comunitarias como CA en el Colegio de Nivel Medio Santa María Eufrasia de la Ciudad de Río Cuarto, Córdoba, Argentina.

Misión de las aulas comunitarias del Colegio Santa María Eufrasia como comunidad de aprendizajes

Las Aulas Comunitarias pretenden formar docentes y estudiantes autónomos, con visión global del mundo, capaces de aportar al conocimiento y al desarrollo humano y social, con responsabilidad ética y sentido democrático. A través de la Docencia, la Investigación y la Extensión, soportados en una sólida fundamentación teórica, metodológica y técnica, se busca desarrollar en la comunidad intra y extra escolar la capacidad analítica, la creatividad y el estímulo del trabajo interdisciplinario, a partir de una educación integral que pueda trasvasar los límites de la educación formal y se pueda proyectar la creatividad y la innovación, basada en los lineamientos propuestos por CA. Además de interactuar con redes y organismos del sector social, fortaleciendo la comunidad local y regional.

En nuestras sociedades se reconocen tres tipos de contextos educativos: formales, informales y no formales. La educación formal se encuentra organizada en un sistema educativo, altamente institucionalizado, cronológicamente graduado y jerárquicamente estructurado que se extiende desde los primeros años de la escuela primaria hasta los últimos años de la universidad. La educación informal es un proceso que dura toda la vida y en el que las personas adquieren y acumulan conocimientos, habilidades, actitudes y modos de discernimiento mediante experiencias diarias y su relación con el medio social, cultural, ambiental, económico y político del que participan. Por último, la educación no formal refiere a todas aquellas instituciones, actividades, medios y ámbitos de educación que no siendo escolares, han sido creados expresamente para satisfacer determinados objetivos educativos. Dentro de ella existen una heterogeneidad de instituciones e iniciativas (Trilla et al., 2003; Aguirre Pérez y Vázquez Molini, 2004. Citado por Melgar, Donolo y Danilo, 2011: 2).

En este sentido sirven a estos planteos las ideas de Asensio y Pol (2002), quienes destacan otros escenarios como ámbitos educativos promisorios para aprender, ya que permiten

desarrollar habilidades como la observación, la exploración, la curiosidad, la creatividad, la imaginación, el lenguaje, el reconocimiento de los propios sentimientos y de los sentimientos de otros sujetos a través de actividades de ciencias naturales, ciencias sociales, artes visuales, lenguaje y mecánica entre otras.

Es por ello que el proyecto de las aulas comunitarias como CA, en este caso para el Nivel Medio del Colegio Santa Eufrasia tiene en consideración que la sociedad del conocimiento es un elemento clave del mundo actual (científico, técnico o empresarial, por ejemplo). En este marco se hace necesario que su misión sobre el conocimiento tienda a dejar de centrarse en una organización burocrática y convertirse en un espacio creativo e innovador.

Sabemos que apostar a esta mirada sobre el conocimiento necesariamente conlleva a un cambio de rol radical en la forma de enseñar, sus roles en la clase y sus relaciones con los estudiantes. Estos últimos entran en una dinámica en la que tienen que ser protagonistas, dejar de ser repetidores de apuntes y pasar a aprender como creadores de su propio saber.

Desde esta óptica, la tarea, no se tiene que medir por horas lectivas de clase, sino por el trabajo que realiza el estudiante en distintos entornos de aprendizaje (clases, talleres, laboratorios, bibliotecas, museos, ateneos, producciones audiovisuales, artes escénicas, estéticas y/ o artísticas, entre otras).

Cada uno de estos escenarios y siguiendo a Bunk (1994) pueden ser pensado en los ámbitos educativos y en todos los niveles de educación, como papel primordial en el desarrollo de competencias del estudiante, de las cuales las destrezas y aptitudes se constituyen como elementos claves en el desarrollo de procesos de aprendizaje integrados, en lo que, además de las competencias técnicas y especializadas, se adquieran y construyan competencias humanas, comunicativas y socioafectivas.

Visión de las aulas comunitarias del Colegio Santa María Eufrasia como comunidad de aprendizajes

Las Aulas Comunitarias se proyectan como un programa educativo inmerso en la comunidad y en el territorio. Que sea reconocido no solo por la comunidad educativa del Colegio Santa Eufrasia sino también por la sociedad local y regional. A partir de convertir estas aulas comunitarias en CA, apuntamos a un nuevo modelo de organización de la educación basado en el compromiso y la corresponsabilidad de agentes educativos por un lado y referentes sociales y comunitarios por el otro, al tiempo de subrayar la necesidad de adoptar nuevos criterios y planteamientos en el diseño del currículo y de las políticas de enseñanza-aprendizaje de las asignaturas que estructuran el Proyecto Educativo Institucional. La caracterización del aula como CA constituye al mismo tiempo una alternativa a los modelos transmitidos y otras prácticas pedagógicas tradicionales y la manifestación de una nueva forma de entender el aprendizaje y la enseñanza.

A partir de ello Elisondo considera que es importante una mirada creativa de la educación, al menos, por tres motivos, por el impacto positivo que la creatividad tiene en la vida de las personas, por las posibilidades que generan de innovaciones educativas y, fundamentalmente, por la significatividad social de promover la creatividad en diferentes contextos, niveles y situaciones. Originar contextos creativos no solo es relevante para los sujetos y sus vidas particulares, sino que es determinante para las sociedades y los problemas que estas atraviesan. Los problemas complejos solo pueden resolverse mirándolos desde diferentes puntos de vista

y desde marcos analíticos heterogéneos. Estimular formas divergentes de pensamiento, de resolución de problemas y de toma de decisiones es una acción educativa socialmente significativa (Elisondo, 2015: 4).

Desde la pedagogía, Marshal (1997) señala que la concepción mecanicista de la educación llevó a un modelo erróneo y disfuncional de la enseñanza en la gran mayoría de las instituciones, basado en los supuestos de una educación pasiva y acumulativa, más que dinámica y expansiva; información adquirida, más que significado interpretado; aprendizaje definido por el calendario y por la cantidad de tiempo invertido en las tareas, más que por las demostraciones; comprensivo en contenido altamente reproductivo, más que innovador; predominio de la memoria repetitiva sobre la espacial.

Es, por lo tanto, la formación por CA el gran cambio que pretendemos no solo para las aulas, objetos de estudio de la institución mencionada, sino que debe ser un gran cambio de paradigma que requiere la educación en todos sus niveles, si pretendemos cerrar el abismo que hoy separa a la educación basada en la adquisición de conocimientos, habilidades y calificaciones, hacia un enfoque sustentado en CA para un desempeño efectivo, requerido por la sociedad contemporánea en la que vivimos.

El desafío principal que anima la formación de Aulas Comunitarias como CA para la institución mencionada, radica en que éstas son un reflejo de la tendencia creciente de recuperar el sentido amplio general del concepto de educación, que se ha ido restringiendo y limitando de manera injustificada en el transcurso de los dos últimos siglos hasta identificarse prácticamente con la educación formal y escolar. La idea clave en este sentido es que la educación, entendida como el conjunto de prácticas sociales mediante las cuales y gracias a estas, los grupos humanos promueven el desarrollo y la socialización de sus miembros.

Adoptar una visión amplia de la educación obliga a postular la necesidad de una mayor articulación entre, por una parte, la educación escolar, y por la otra, los escenarios y prácticas educativas no escolares que tienen una influencia igualmente decisiva sobre el desarrollo, la socialización y la formación de ciudadanos. Y esto, a su vez, comporta la exigencia de redefinir las funciones, competencias y responsabilidades de los diferentes escenarios y actores educativos, así como a potenciar el establecimiento de un compromiso entre todos ellos en relación a esta redefinición.

En efecto, desde un punto de vista de una visión más integral de la educación, la organización de aulas comunitarias en CA adquiere toda su potencialidad en el seno de una institución educativa como lo es el Colegio Santa Eufrasia que ya presenta estas características.

Sin embargo pretendemos ampliar su transferencia educativa a partir de su inserción en una red de aprendizaje comunitario donde se pueda fortalecer todo el colectivo educativo. Es de nuestro interés particular fomentar prácticas educativas que orienten la formación integral de la comunidad educativa en trabajos de investigación y extensión, mediante el conocimiento en ciencias sociales y humanas con énfasis en trabajo social y comunitario, comunicación, artes escénicas y audiovisuales, entre otros. Tal reconocimiento precisa de un espacio edilicio donde los actores participantes puedan dedicar tiempo a la lectura, escritura y comunicación verbal como competencias investigativas que posibiliten la identificación, descripción, contextualización, argumentación de ideas y transposición didáctica.

Bielaczyc y Collins (1999), tras revisar algunas propuestas representativas de CA referidas al aula, como las Community of Learners impulsadas por Brown y Campione (Brown y Campione, 1994, 1996, 1998; Brown, 1998) y las Knowledge-building Communities

promovidas por Scardamalia y Bereiter (Scardamalia, Bereiter y Lamon, 1994; Scardamalia y Bereiter, 1999), subrayan la importancia que en ellas tiene la construcción de un conocimiento colectivo como contexto, plataforma y apoyo a los procesos individuales de aprendizaje. De acuerdo con estos autores, las aulas que se organizan como CA reflejan una "cultura de aprendizaje" en la que todos y cada uno de sus miembros se implican en un esfuerzo colectivo de comprensión.

Problema

Ausencia de espacio edilicio destinado específicamente al desarrollo de prácticas educativas relacionadas con la educación integral en general y las CA en particular.

Objetivos

1. Que los docentes, a partir de las Aulas Comunitarias en el marco de CA, fortalezcan la relación entre pares y con sus estudiantes, en tanto este enfoque considera a las escuelas como comunidades de estudiantes, la educación como una búsqueda para toda la vida y su objetivo final es contar con ciudadanos saludables y productivos que puedan contribuir plenamente a la vida económica, social y cultural del país, la comunidad y la familia.
2. Extender el estudio de los mecanismos de influencia educativa a escenarios y prácticas de extensión educativa, en el marco de las líneas de énfasis: familia, planeación y gestión del desarrollo, gerencia social y desarrollo organizacional, trabajo social e intervención social, cultural, política y problemas sociales contemporáneos.

Propósitos

1. Que las Aulas Comunitarias del Colegio Santa María Eufrosia contribuyan a la construcción de un conocimiento colectivo como contexto, plataforma y apoyo a los procesos colectivos de aprendizaje, a partir del trabajo en aula, grupos territoriales y/o entornos virtuales, mediante su implicación y participación en actividades auténticas y culturalmente relevantes.
2. Lograr la colaboración entre docentes y estudiantes para la construcción de un conocimiento colectivo basado en una educación integral y cooperativa.
3. Formar a los estudiantes en CA que se impliquen activamente en procesos colaborativos de resolución de problemas apoyándose en la experiencia y el conocimiento al mismo tiempo compartido y distribuido entre todos los actores involucrados.
4. Fortalecer el trabajo de aprendizaje en las aulas comunitarias a partir de la educación como objetivo comunitario donde no solo sea tomado en cuenta las oportunidades que ofrece la educación formal, sino también las posibilidades que encuentra cada actor educativo en su entorno social y comunitario (Educación formal y no formal).

5. Trabajar en las aulas comunitarias el potencial que ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación con el objetivo de configurar nuevos espacios y escenarios educativos y transformar los existentes.
6. Que la experiencia de aulas comunitarias contribuya a las CA como un componente de la reforma escolar en general.
7. Trabajar con estrategias de capacitación para docentes sobre el sentido de CA
8. Que las aulas comunitarias sean centros de recursos centralizados, programas de extensión y cooperativas.
9. Capacitar en esta idea de CA a padres y madres que se interesen por la propuesta de una educación integral para mejorar el trabajo en comunidad.

Consideraciones finales

Para iniciar el cambio de paradigma de la educación tradicional como adquisición y desarrollo de conocimientos, habilidades y destrezas, para pasar a la educación basada en CA, es necesario que la cultura curricular e institucional asuma la concepción y prácticas de competencias guiadas por todos los actores que conforman una institución escolar.

La proyección de aulas comunitarias como CA implica, ante ello, un conocimiento en interacción con contextos y escenarios socioculturales diversos y disciplinarios específicos.

Referencias Bibliográficas

- Bielaczyc, K. y Collins, A. (1999). Learning communities in classrooms: A reconceptualization of educational practice. En Ch. M. Reigeluth, (Ed). *Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory*, Vol. II. (pp. 269-292). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brown, A. L. y Campione, J. C. (1994). Guided discovery in a community of learners. En K. McGilly, (Ed). *Classroom lessons: Integrating cognitive theory and classroom practice*. (pp. 229-270). Cambridge, MA: The MIT Press.
- Bunk, G.P. (1994). La transformación de las competencias en la formación y en el perfeccionamiento profesional de la RFA. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 8-14.
- Coll, C. (octubre, 2001). *Las comunidades de aprendizaje y el futuro de la educación: el punto de vista del fórum universal de las culturas*. En. Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje. Barcelona.
- Coll, C. (junio, 1998). *Educació i activitat ciutadana: una necessitat i un compromís*. En Conferencia pronunciada con motivo de la entrega del XXè Premi d'Educació Josep Pallach. Documento no publicado.
- Coll, C. (1999). Algunos desafíos de la educación básica en el umbral del nuevo milenio. *Perfiles Educativos*, 83/84, 8-26.

- Elisondo, R. (2015). La creatividad como perspectiva educativa. Cinco ideas para pensar los contextos creativos de enseñanza y aprendizaje, 15 (3), 1-23. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v15i3.20904>.
- Marchall, T. (1997). Ciudadanía y clase social. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 79, 297-344.
- Melgar, F. y Donolo, D. (2011). Salir del aula. Aprender de otros contextos: Patrimonio natural, museos e Internet. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 8 (3), 323-333. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92019747008>
- Municio, P. (2005). Cambios sociales y modelos de evaluación. En: *Calidad, eficiencia y evaluación de la educación superior* (pp. 92-128). Netbiblo: La Coruña,
- Owens, Th. R. y Wang, Ch. (1997). *Community-based learning: a foundation for meaningful education reform*. Norwest Regional Educational Laboratory. School Improvement Research Series.
- Pfeffer, J y Sutton, I. (1999). *The Knowing-Doing Gap. How Smart Companies Turn Knowledge into Action*. Harvard Business Press. Boston.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1999). Schools as knowledge-building organizations. En D. Keating y C. Hertzman (Eds.), *Today's children, tomorrow's society: The developmental health and wealth of nations* (pp. 274-289). New York: Guilford.
- Scardamalia, M., Bereiter, C. y Lamon, M. (1994). The CSILE project: Trying to bring the classroom into world 3. En Kate McGilly (Ed.), *Classroom lessons: Integrating cognitive theory and classroom practice* (pp.201-228). Cambridge, MA: Bradford Book/MIT Press.

Rasgos de las comunidades de aprendizaje en contextos educativos no formales de capacitación para el trabajo



Agustina María Manavella

agumanavella@hotmail.com

Licenciada en Psicopedagogía por la Universidad Nacional de Villa María. Becaria Doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Doctoranda en Ciencias de la Educación, por la Universidad Nacional de Cuyo. Área de interés: contextos educativos no formales, de capacitación en oficios.

Introducción

La discusión sobre los alcances de la educación en ámbitos que exceden al sistema educativo formal, es una cuestión antigua que continúa vigente. Cobo y Moravec (2011) sostienen que hubo importantes aportes teóricos orientados a concebir el aprendizaje como un proceso continuo que atraviesa distintos tiempos, espacios y contextos; tomando especial relevancia el aprendizaje que se desarrolla en contextos no formales e informales (Martín, 2014; Manavella, 2016). De aquí en parte se desprende el interés de realizar este estudio, que intenta reconocer ciertos rasgos de las comunidades de aprendizaje, que se presentan en contextos educativos no formales y que resultan promisorios para el aprendizaje de oficios.

El estudio se basa en entrevistas, registros de observaciones y de tareas que se realizaron en un taller de maquillaje social, propuesto en la ciudad de Villa Nueva, durante el año 2017. Los registros se efectuaron por medio de escritos, videos y fotografías.

Los avances en el tópico, permiten reconocer que determinados rasgos propios de las comunidades de aprendizaje, se hacen presentes en contextos educativos no formales y resultan promisorios para el aprendizaje de oficios. Avances parciales dan cuenta de las nuevas posibilidades de interacción y de construcción colectiva del conocimiento, que supone la implementación de recursos tecnológicos en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El escrito se estructura en cuatro apartados. En el primero se presentan referentes teóricos-conceptuales sobre las principales variables abordadas en el estudio: contextos no formales y comunidades de aprendizaje. En el segundo apartado, se mencionan los aspectos metodológicos. En el tercero, se comentan los resultados obtenidos en el estudio. Finalmente, en el cuarto apartado se exponen algunas reflexiones sobre determinados rasgos de las

comunidades de aprendizaje, presentes en el contexto investigado -no formal de capacitación para el trabajo-, que se consideran promisorios para el aprendizaje de oficios.

Referentes teóricos -conceptuales

El estudio llevado a cabo se fundamenta, principalmente, en dos líneas de investigación, a saber: estudios sobre contextos de aprendizaje no formales y estudios sobre comunidades de aprendizaje.

Estudios sobre contextos de aprendizaje no formales

En el campo de la Psicología Educativa, los estudios sobre los contextos de aprendizaje han recibido mayor atención en los últimos años (Bransford et al., 2003; Cole, 1999; Rinaudo, 2014). Se considera que hay modos particulares de aprender y que los mismos emergen de contextos diversos y específicos. Cada situación de aprendizaje se genera a partir de interacciones, siendo las mismas mediadas por un conjunto particular de lenguajes, herramientas y relaciones sociales (Henning, 2004 en Rinaudo, 2014). De acuerdo a planteos de Rinaudo (2014) -orientados a concebir el aprendizaje como un proceso socio-cultural-, se entiende al aprendizaje como un proceso eminentemente social, que tiene lugar en las interacciones entre aprendices y las propiedades de ambientes específicos, independientemente del nivel de formalidad que se les adjudica.

El aprendizaje se desarrolla así en diferentes contextos: formal, no formal e informal (De la Orden, 2001; Smitter, 2006).

Los contextos no formales de aprendizaje están integrados por actividades educativas organizadas, sistemáticas, realizadas fuera del marco del sistema oficial. La educación no formal se refiere a todas aquellas instituciones, actividades, medios, ámbitos de educación que, no siendo escolares, han sido creados expresamente para satisfacer determinados objetivos educativos. Estos contextos se consideran importantes para facilitar los aprendizajes en grupos particulares de la población. Asimismo, los contextos no formales se distinguen por su carácter final, en el sentido de que no dan salida a niveles o grados educativos, sino más bien al entorno social y productivo; por su potencial flexibilidad y funcionalidad respecto de los programas y métodos (Martín, 2014; Smitter, 2006; Trilla et al., 2003).

Dentro de las funciones educativas de la educación no formal, se encuentran aquellas relacionadas con la educación, las vinculadas con el ocio y la formación cultural desinteresada, aquellas enlazadas a otros aspectos de la vida cotidiana y social y las funciones relacionadas con el trabajo. En el presente escrito, -dado que se analizará un taller de capacitación para el trabajo-, se hará hincapié en las funciones de los contextos no formales relacionadas con el trabajo, ya que las mismas refieren a acciones dirigidas a la profesionalización de la acción y efecto de trabajar y promueven el aprendizaje de destrezas y habilidades dentro de una ocupación determinada (Trilla et al., 2003).

Estudios sobre comunidades de aprendizaje

En el campo de la Psicología Educativa, desde las perspectivas constructivista y socio-cultural se entiende a las comunidades de aprendizaje como contextos en los que los alumnos

aprenden en colaboración con otros estudiantes, con el profesor y con otros adultos, mediante su participación y compromiso con procesos legítimos de construcción colectiva del conocimiento (Onrubia, 2004; en Martín, Paoloni y Rinaudo, 2015). Coll (2001) expresa que las comunidades de aprendizaje están conformadas por un grupo de personas con diferentes niveles de experiencia, conocimiento y pericia; que aprenden mediante su implicación y participación en actividades auténticas y culturalmente relevantes, gracias a la colaboración que establecen entre sí, a la construcción del conocimiento colectivo que llevan a cabo y a los diversos tipos de ayudas que se prestan mutuamente. Dado que el término “comunidades de aprendizaje” se asocia generalmente a contextos educativos formales, Coll (2001) -recuperando los aportes de Wenger (1998, 1999)- establece similitudes entre las comunidades de aprendizaje con las comunidades de práctica, entendiendo a estas últimas como un grupo de personas que se implican activamente en procesos colaborativos de resolución de problemas, apoyándose en la experiencia y el conocimiento al mismo tiempo compartido y distribuido entre todas ellas. De esta forma, el aprendizaje en las comunidades de práctica, es visto como una actividad situada, que tiene como característica central el proceso de <participación periférica legítima>, el cual hace referencia al proceso por el que los nuevos integrantes se convierten en parte de una comunidad de práctica, mediante su participación en la misma; en donde el dominio del conocimiento y la destreza les exige a los novatos acercarse a la participación plena en la prácticas socio-culturales de una comunidad. Así, la periferia legítima de los novatos implica no sólo un puesto observacional, sino principalmente la participación como una manera de aprender, en la que le son ofertadas diversas oportunidades de aprendizaje para hacer suya la cultura de la práctica (Lave y Wenger, 1991).

Es decir, mientras el concepto de comunidades de aprendizaje suele estar implicado a procesos educativos formales; el término comunidades de práctica, guarda más bien relación con contextos de educación no formales e informales.

A lo largo de diversos estudios sobre el tópico (Martín, Paoloni y Ordoñez; 2014) los autores han trabajado diversas características relativas a la construcción de comunidades de aprendizaje. Ellas son: problemas genuinos, dicha categoría hace referencia a la promoción y el desarrollo de problemas reales, propios de cada profesión y que se atienden desde distintas instancias de aprendizaje; metas compartidas, característica que refiere a la orientación hacia metas personales y académicas comunes que van desarrollando los estudiantes en el curso del aprendizaje; autonomía, da cuenta de la posibilidad que tienen los estudiantes para autorregular sus aprendizajes, orientando sus esfuerzos y tomando decisiones durante el curso; identidad, refiere a la formación de una identidad colectiva que permanece en el tiempo, a un estado de conciencia implícitamente compartido entre los individuos que reconocen y expresan su pertenencia a una comunidad; feedback, característica que da cuenta de los intercambios que se generan durante el proceso de aprendizaje y en torno a los resultados o productos logrados por los estudiantes; construcción colaborativa del conocimiento, categoría que considera el trabajo compartido que realizan los estudiantes en el desarrollo de las tareas grupales y en la resolución de problemas; participación, refiere a interacciones y relaciones que se desarrollan entre los distintos miembros de una comunidad y emociones, característica que hace referencia a las experiencias afectivas en las que intervienen una diversidad de aspectos subjetivos, fisiológicos, funcionales y sociales que permiten a la persona desplegar respuestas adaptativas a estímulos con significado particular (Martín, Paoloni y Rinaudo; 2015).

Además de las características de las comunidades de aprendizaje recientemente desarrolladas, Coll (2001) considera que las tecnologías de la información y la comunicación pueden

incrementar la eficacia de dichas comunidades, y menciona que esto ocurre cuando las TIC se utilizan para consolidar y ampliar redes de comunicación y de intercambio y para promover y potenciar el aprendizaje de los participantes. De esta manera, dichas comunidades, a partir de la promoción de interacciones entre los estudiantes y las tecnologías, se constituyen en contextos favorables para el desarrollo de la creatividad y el aprendizaje (Elisondo y Donolo, 2014). Considerándose a los recursos tecnológicos como potenciales para enriquecer las oportunidades de aprendizaje, se concibe al aprendizaje móvil como una modalidad educativa que facilita la construcción del conocimiento, la resolución de problemas de aprendizaje y el desarrollo de destrezas o habilidades diversas de forma autónoma y ubicua gracias a la mediación de dispositivos móviles portables. Dichos dispositivos permiten la adquisición de aprendizajes en todo momento y lugar, además de mejorar la interacción didáctica, de favorecer la comunicación, el aprendizaje colaborativo, la evaluación inmediata de contenidos educativos y de contribuir a la formación continua (Brazuelo y Gallego, 2011 y UNESCO, 2013; en Grund y González, 2015).

Aspectos metodológicos

Participantes: se trabajó con la profesora y las asistentes al taller “maquillaje social”. La capacitación se ofrece en el Centro Integral Comunitario de la Municipalidad de la ciudad de Villa Nueva y se lleva a cabo semanalmente, desde el mes de junio hasta diciembre del año 2017.

Materiales y modalidad de recolección de datos: para reconocer aquellas características de las comunidades de aprendizaje presentes en el contexto investigado, se procedió a realizar entrevistas y observaciones, registrando las actividades que se desarrollan en la capacitación, por medio de soportes escritos, como así también audiovisuales.

Procedimientos: en el año 2016, se presentó un proyecto de Beca Doctoral a Conicet con el objetivo de poder investigar ciertos aspectos del aprendizaje en contextos educativos no formales de capacitación para el trabajo. Durante el año 2016, se trabajó con un taller de reparación de calzado, ofrecido por una entidad dependiente de la Municipalidad de Villa María. En el año 2017 se inició el contacto con el personal del Centro Cultural Comunitario de la Municipalidad de Villa Nueva, donde se ofertan por el momento dos talleres de oficio: maquillaje social y panadería y pastelería. En este escrito, se desarrollará lo trabajado en el taller de maquillaje social, el cual es ofertado semanalmente desde el mes de junio y continuará hasta diciembre del correspondiente año. En dicha capacitación, se llevan a cabo entrevistas, observaciones y registros de clases y de las actividades que se desarrollan.

Resultados obtenidos

Para el análisis de las entrevistas y de las observaciones desarrolladas en el taller, se tomaron como categorías teóricas, aquellas características propias de las comunidades de aprendizaje (Martín, Paoloni y Rinaudo, 2015) que han emergido en el contexto investigado –taller de capacitación para el trabajo, en contexto no formal-, y que se consideran aspectos promisorios para el aprendizaje del oficio; a saber: problemas genuinos, metas compartidas, autonomía, identidad, feedback, construcción colaborativa del conocimiento, participación y emociones; como así también la implicancia del uso de recursos tecnológicos, en el aprendizaje. A continuación, se analizará cada una de estas categorías.

Características de las comunidades de aprendizaje

-Problemas genuinos: a partir de la observación y del registro de las actividades desarrolladas en el taller, se puede observar que las participantes, desde el comienzo de la capacitación, tienen contacto directo con herramientas, materiales de trabajo y productos que utilizan las maquilladoras. Por otra parte, se considera pertinente rescatar que todas las actividades presentadas por la tallerista, les permitieron a las participantes ir experimentando y aprendiendo a partir de la práctica y de la interacción con los objetos, mediante la resolución de situaciones reales propias del oficio, con las que las aprendices se enfrentarán luego, en su ejercer profesional. Dentro de estas actividades se encuentran diferentes trabajos que son demandados a las maquilladoras, tales como: limpieza de cutis, perfilado de cejas, maquillaje para el día, maquillaje para la noche, correcciones en el rostro.

De esta forma, el acercamiento a tareas genuinas, propias del oficio que desempeñarán en su futuro, permitió que las participantes le otorguen valor a las actividades que realizan en el taller, influyendo en su motivación, lo cual se evidencia no solo en la asistencia a la capacitación y en el cumplimiento con las tareas que se les proponen, sino también en la compra de productos y de materiales de trabajo y en el comienzo de sus primeros trabajos como maquilladoras.

-Metas compartidas: en la presente categoría se analizan tanto aspectos referidos a metas compartidas entre las participantes del taller, como así también a metas personales de cada una de ellas. A partir de la administración de entrevistas, pudo observarse que -respecto a las metas personales que motivan la asistencia de las participantes a taller-, la mayoría de ellas asiste a la capacitación para aprender a auto-maquillarse y para maquillar a sus amigas los días de salidas y eventos. Corresponde mencionar que el grupo está constituido por once participantes, de las cuales ocho tienen entre 13 y 15 años; dos presentan entre 20 y 23 años y una tiene 47 años de edad.

Al indagar sobre la posibilidad de ejercer lo aprendido en el oficio de maquilladora, tres de las participantes mencionaron que fue el objetivo por el cual comenzaron el curso, ya que les interesa el oficio, les gustan los contenidos que en él se trabajan y tienen intenciones de finalizar la capacitación, para recibir un certificado y poder comenzar a ejercer la profesión; mientras que dos participantes mencionaron que no tienen por el momento interés de ejercer el oficio, comentando que comenzaron el taller como una forma de poder ampliar sus vínculos sociales, para poder interactuar con otras personas y formar parte de un grupo.

En lo que respecta a metas compartidas, se considera pertinente señalar que las metas de aprendizaje se comparten entre las participantes del taller; lo cual se evidencia en el trabajo colaborativo, en el desarrollo de actividades grupales, en las interacciones que realizan las participantes con sus pares, como así también en el juntado de dinero para poder comprar materiales de trabajo que quedaran en el taller y que les permitieran a las participantes practicar los procesos de limpieza de cutis, correcciones en el rostro, auto-maquillaje y maquillaje.

-Autonomía: a partir del registro de las actividades realizadas en el taller, se observa que las participantes fueron adquiriendo progresivamente autonomía, en las diferentes tareas que se proponen en la capacitación. En los primeros encuentros, tanto las limpiezas de cutis como los maquillajes, si bien se realizaban en grupos de a dos -una de las participantes oficiaba de maquilladora y la otra de modelo y luego se invertían los roles, eran trabajos en los que todos los miembros del taller brindaban aportes. Primeramente, las tareas eran guiadas mediante indicaciones de la profesora; luego, con el correr de las clases y a medida que las participantes

fueron adquiriendo habilidades propias del oficio y experiencia en los procesos que iban trabajando, las indicaciones de la profesora fueron disminuyendo y comenzaron a hacerse visibles interacciones, consejos, sugerencias entre el grupo de pares. Finalmente, los trabajos se constituyeron en instancias totalmente individuales en las que cada participante debe resolver de manera independiente y autónoma, la situación presentada por la tallerista.

-Identidad: las participantes del taller, han ido construyendo colectivamente su identidad como futuras maquilladoras, a lo largo de la capacitación. Dicha construcción se visualiza en los términos profesionales que comenzaron a utilizar para referirse a los tipos de rostros, las capas de la piel, las partículas presentes en la piel; como así también en el lenguaje técnico desarrollado y aplicado para referirse a las propiedades de los productos que utilizan; en la implementación de elementos que comenzaron a formar parte de su rutina durante su presencia a los talleres, tales como: chaquetilla, espejo, ausencia de anillos; en la compra de insumos para poder comenzar a desarrollar trabajos relacionados con el oficio, como así también en la petición por parte de las participantes a la tallerista, para que realizara un convenio con un local de la ciudad donde venden productos de maquillaje profesionales, de manera tal que ellas puedan ir a comprar y les hagan descuento como profesionales.

Por otra parte, corresponde mencionar que si bien la particularidad con la que se ofrecía el taller, se basaba primeramente en la idea de que las participantes utilizaran productos naturales y maquillajes con los que ellas ya contaban, para poder trabajar, de manera tal que la capacitación les implicara el menor costo posible; las aprendices se manifestaron disconformes con dicha particularidad, comentando que les parecía poco profesional realizar exfoliaciones con alimentos; razón por la cual decidieron juntar dinero y comprar productos profesionales para comenzar a desarrollar sus trabajos en el oficio. De esta manera, las participantes se armaron un combo con productos básicos para realizar limpiezas de cutis y maquillajes. El mismo cuenta con: algodones, toalla, vincha, pinceles, correctores, bases, delineador, rímel, paleta de colores, como así también lociones de tipo astringente, descongestiva, exfoliante, regulador sebáceo, hidratantes y mascarillas (de caolín, chocolate, almendras).

-Feedback: en el contexto estudiado han podido observarse procesos de intercambios tanto entre la tallerista y las participantes como así también entre el grupo de pares. Los procesos de feedback emergen no sólo en las clases presenciales –durante el reconocimiento de los tipos de rostro, en momentos en que las participantes se encuentran realizando limpiezas de cutis, correcciones en el rostro y maquillajes-, sino también mediante intercambios que se generan de manera virtual, por medio del grupo de WhatsApp conformado por los miembros del taller, en donde se envían maquillajes que realizan durante la semana y fotos de auto-maquillajes. A continuación, se citan ejemplos de los dos tipos de intercambios, presencial y virtual.

En el contexto de clases: Candelaria: -Ayer le puse a una de mis amigas las mascarillas que hicimos acá. Ella quería que le haga una limpieza de cutis, así que le dije que sí. En realidad, le pude poner una sola, la de azúcar, porque cuando le quise poner la de limón, vi que se había puesto fea, tenía todo como una tela de arañas arriba, era un asco eso.

Profesora: - ¡Muy bien Cande, felicitaciones! Hay que animarse a ir probando, de a poco, lo que vamos trabajando en las clases. ¿Pusiste las preparaciones en la heladera?

Candelaria: -No, las dejé arriba de la mesada.

Profesora: -Bueno, ¿se acuerdan que yo les había dicho que había que ponerlas en la heladera?, sino absorben la humedad del ambiente y se echan a perder.

En el grupo de WhatsApp: Virginia envía una imagen del maquillaje que le realizó a su madre el fin de semana, para una fiesta:

Tallerista: ¡Qué hermoso Vir!, ¡felicitaciones por la iniciativa! Hay cosas para mejorar, pero está muy bien. A ver al resto del grupo, ¿qué les parece?

Marcela: -Me gusta, tuvo en cuenta el color de pelo y de rostro para elegir sombras y labiales que contrastaran.

Stefanía: -A mí también me gusta, pero me parece que quedó bastante tensionado, como todo muy oscuro y da la sensación de que tuviera el ojo hundido.

Tallerista: - ¡Muy bien! ¿Recuerdan?, siempre tiene que estar la relación relajación-tensión y también tienen que tener en cuenta, como dijo Marce, el color del cabello y del rostro, pero además la forma del rostro y en este caso, la forma de sus ojos; para evitar que queden hundidos, como dice Stefi. El martes vemos en clases la foto, todas juntas y lo charlamos. ¡Vir se merece que la felicitemos!

En los ejemplos citados, puede observarse cómo la tallerista genera intercambios y a su vez, los promueve entre el grupo. Corresponde mencionar que la mayoría de los procesos de feedback que se han desplegado durante el transcurso del taller, son relativos a la tarea y a los procesos (Paoloni, Rinaudo y González 2011), ya que la tallerista brinda información sobre el desempeño que las participantes han logrado en el desarrollo de las actividades, brindando a su vez sugerencias que promueven en las aprendices el mejoramiento de destrezas y habilidades que se requieren en la profesión.

-Construcción colaborativa del conocimiento: dado que la mayoría de las actividades desarrolladas en el taller, son situaciones en las que las participantes deben realizar limpiezas de cutis, correcciones en rostros y maquillajes; se trabaja en grupos de a dos. Si bien los grupos se conforman de a pares, el resto de las participantes del taller comentan, debaten y brindan sugerencias a quien se encuentra realizando el trabajo; colaborando en la resolución de problemas: ya sea brindando características del rostro de la modelo, -lo que le permite distinguir la forma del rostro que presenta-, expresando particularidades del tipo de piel que presenta, -lo que posibilita reconocer qué productos utilizar para realizar las limpiezas de cutis-, como así también aplicando la teoría de colorimetría, trabajada durante el taller y relacionándola con los rasgos principales de la modelo: sus facciones, color de cabello y de piel, -lo que permite reconocer en qué zonas deben efectuarse las correcciones, qué partes del rostro resaltar y qué pigmentos utilizar para maquillar-.

La colaboración entre las participantes del taller, no sólo se evidencia a la hora de realizar trabajos grupales. Las aprendices comparten con el grupo los precios de los productos, los lugares donde los consiguen, como así también páginas de internet que ofrecen tutoriales e información sobre los pasos a seguir para maquillar, dependiendo el tipo de rostro.

-Participación: todas las aprendices participan de las clases de los talleres, llevando los materiales y las modelos que se solicitan para trabajar en la jornada, como así también preguntando dudas puntuales a la tallerista y ayudando a sus compañeras en sus trabajos,

mediante intervenciones relacionadas con la temática trabajada en los talleres. En relación a este apartado, corresponde mencionar que las participaciones de las aprendices se manifiestan tanto durante el cursado de los talleres, como así también a partir de la interacción que mantienen diariamente a través del grupo de WhatsApp.

-Emociones: respecto de las emociones, se considera pertinente mencionar que en el transcurso de las entrevistas administradas, todas las participantes destacaron como algo valioso y positivo del taller, el grupo que se constituyó, mencionando que si bien la mayoría se conocían de la escuela y del barrio, muchas no eran amigas, y que hoy, gracias a las interacciones que se generan en el taller, hay una relación de amistad entre ellas, la cual se fue constituyendo y consolidando a partir de situaciones en las que se habilitó el lugar a la palabra, la escucha, el comentar situaciones y vivencias personales. Respecto a dicho apartado, corresponde mencionar que dos de las participantes, comenzaron el taller justamente con la motivación de poder sentirse parte de un grupo y de ampliar su vínculo social.

-Implicancia del uso de las tecnologías en el aprendizaje del oficio: respecto al presente apartado, se considera pertinente mencionar que todas las participantes del taller, junto con la tallerista, forman parte de un grupo de WhatsApp donde intercambian mensajes, imágenes y videos diariamente. Los contenidos que circulan a través del dispositivo, guardan estrecha relación con las temáticas trabajadas en las jornadas del taller. Tanto las participantes como la tallerista envían imágenes de trabajos que han realizado durante la semana, pudiendo ser estos: limpiezas de cutis, correcciones de rostros y maquillajes. Los mensajes no se limitan solamente a contenidos audiovisuales, sino que luego del contenido enviado se producen interacciones promovidas por la tallerista; intercambios en donde se generan sugerencias, consultas, consejos; en relación a los contenidos trabajados en el taller. Por otra parte, el grupo de WhatsApp se utiliza también para comentar novedades que tienen que ver con anticipaciones en relación a lo que se trabajará la próxima clase, consultas realizadas a la tallerista en relación a cuánto cobra determinados trabajos, como así también imágenes de locales de la zona y páginas webs donde venden productos que ellas utilizan para maquillar. A partir de lo analizado en el presente apartado, se puede observar cómo el recurso tecnológico incorporado –grupo de WhatsApp-, posibilita nuevas interacciones a lo largo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, diversos espacios y momentos de encuentro entre tallerista y participantes (Elisondo, 2015).

Consideraciones finales

El análisis de los resultados permitió reflexionar sobre determinados rasgos de las comunidades de aprendizaje, presentes en el contexto investigado –taller de maquillaje social en contexto educativo no formal-, que promueven el aprendizaje, en este caso, del oficio.

Recuperando los aportes de Coll (2001) y de Lave y Wenger (1991), podría entenderse el taller analizado como una comunidad de práctica, dado que se oferta mediante una propuesta educativa no formal y en donde las aprendices –novatas- han ido adquiriendo dominios, conocimientos y destrezas propias de la profesión, mediante prácticas e interacciones con la tallerista –experta-.

Por otra parte, se considera pertinente mencionar que el contexto analizado presenta ciertas características, propias de las comunidades de aprendizaje, tales como: el trabajo en torno a problemas genuinos, el establecimiento de metas compartidas entre las participantes, el grado de autonomía que han ido adquiriendo las participantes durante el desarrollo de la

capacitación, la conformación de la identidad colectiva en los miembros del taller, procesos de feedback entre tallerista y participantes, la construcción colaborativa del conocimiento, la participación de los aprendices y la emergencia de emociones positivas que promueven situaciones de aprendizaje (Martín, Paoloni y Rinaudo, 2015).

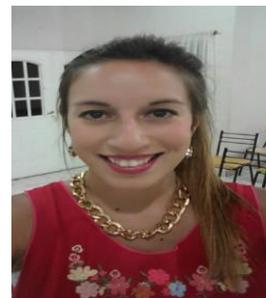
El estudio realizado muestra la implicancia del uso de recursos tecnológicos –en este caso, celular- en los procesos de enseñanza y aprendizaje del oficio. La implementación de dicho dispositivo, genera el contacto permanente entre tallerista y participantes a través del grupo de WhatsApp, posibilitando que el aprendizaje se amplíe y extienda, generando interacciones y construcción del conocimiento no sólo a través de las clases presenciales, sino también de manera virtual (Brazuelo Grund y Cacheiro González, 2015; Elisondo y Donolo, 2014).

Referencias bibliográficas

- Bransford, J. D., Brown, A. L. y Cocking, R. R. (2003). *How people learn: Brain, mind, experience, and school (2nd Edition)*. Washington: National Academy Press.
- Brazuelo Grund, F. y Cacheiro González M. L. (2015). Estudio de adaptabilidad para dispositivos móviles en plataformas MOOC. *Revista de Educación a Distancia, RED*. N° 47 (1), 1-13.
- Cobo, C. y Moravec, J. (2011). *Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Barcelona: COL·LECCIÓ XXI.
- Cole, M., (1999). *Psicología Cultural: una disciplina del pasado y del futuro*. Madrid: Morata.
- Coll, C. (octubre, 2001). *Las comunidades de aprendizaje y el futuro de la educación: el punto de vista del fórum universal de las culturas*. En. Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje. Barcelona.
- De la Orden, A. (2001). *La Educación No Formal en una Sociedad Compleja*. Madrid: Fundación Santillana.
- Elisondo, R. (2015). La creatividad como perspectiva educativa. Cinco ideas para pensar los contextos creativos de enseñanza y aprendizaje. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 15 (3), 1-23.
- Elisondo, R. y Donolo, D (2014). Creatividad y Alfabetización Informacional. *Revista Panorama*, 8(15), 23-33.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Manavella, A. M. (2016). La demanda familiar en contextos de aprendizaje extraescolares en Educación Secundaria (Trabajo Final de Grado). Universidad Nacional de Villa María, Córdoba.
- Martín, R B., Paoloni, P. V. y Ordoñez, G. R. (2014). Trayectorias de participación en una comunidad de aprendizaje. El caso de un curso de formación profesional de guardavidas. *Forum Qualitative Sozialforschung* 15 (3).
- Martín, R. (2014). Contextos de aprendizaje. Formales, no formales e informales. *IKASTORRATZA e-Revista de Didáctica*, 12.

- Martín, R. B.; Paoloni; P. V. y Rinaudo, M. C. (2015). Percepciones y expectativas sobre el contexto de aprendizaje. Un estudio con alumnos de Educación Superior. *Interamerican Journal of Psychology*, 46 (2). Disponible en: <http://journal.sipsych.org/index.php/IJP/article/view/36>
- Martín, R. B, Paoloni; P. V. y Rinaudo, M. C. (2015). Una mirada retrospectiva en la conformación de una comunidad virtual de aprendizaje. Un estudio con alumnos de posgrado. *Revista Educación a Distancia, RED*, 47 (6). Disponible en: <http://www.um.es/ead/red/47/Martin.pdf>
- Paoloni, P. V., Rinaudo M. C. y González Fernández, A. (2011). Procesos de retroalimentación en la autorregulación de recursos de aprendizaje. Explorando su potencial en el contexto de la universidad. *Revista de Educación a Distancia.*, 10 (3), 2-18. Disponible en: http://www.um.es/ead/reddusc/3/paoloni_et_al.pdf
- Rinaudo, M. (2014). Estudios sobre los contextos de aprendizaje. Arenas y fronteras. En P. Paoloni, M. Rinaudo y A. González Fernández (comp.) *Cuestiones en Psicología Educativa: cuestiones teóricas, metodológicas y estudios de campo*. Tenerife: Sociedad Latinoamericana de Comunicación Social (SLCS). Disponible en: <http://issuu.com/revistalatinadecomunicacion/docs/cde01>
- Smitter, Y. (2006). Hacia una Perspectiva Sistémica de la Educación No Formal. *Laurus, Revista de Educación*, 12 (22), 241-256.
- Trilla, J., Gros, B., López, F. y Martín, M. J. (2003). *La Educación fuera de la Escuela: Ámbitos No Formales y Educación Social*. Barcelona: Ariel Edición.

Una propuesta innovadora para la realización de un examen parcial, a partir del uso de redes sociales



Jacqueline Elizabet Moreno

jaqui_rio4@hotmail.com

Licenciada en Psicopedagogía por la Universidad Nacional de Río Cuarto. Becaria Doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Adscripta en la Universidad Nacional de Río Cuarto.

Introducción

El presente trabajo integrador ha sido elaborado en el marco de los cursos de posgrado “Innovación educativa y creatividad. Estrategias creativas de enseñanza” y “Tecnologías y comunidades de aprendizaje: Propuestas educativas”, llevado a cabo en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto.

El objetivo propuesto para ambos cursos, es la elaboración de una propuesta didáctica innovadora, desde los marcos conceptuales abordados. En función de lo expresado hasta aquí, en primer lugar, profundizaré en los aspectos teóricos vinculados al desarrollo de la tarea innovadora y posteriormente realizaré una contextualización de la asignatura donde se llevaría a cabo, explicando con mayor detalle la propuesta didáctica diseñada.

TÍTULO DE LA ACTIVIDAD

“Análisis de tareas académicas en el Nivel Secundario. Trabajo con modalidad grupal y tutorización, a través de la red social *Facebook* y *Google Drive*”

OBJETIVOS

General:

- ❖ Favorecer la apropiación de los contenidos teóricos y marcos conceptuales de la asignatura Psicología Educacional, a partir de una propuesta de tarea innovadora que incorpore el uso de TIC.

Específicos:

- ❖ Brindar herramientas para el aprendizaje de los conceptos más importantes de la materia.
- ❖ Proponer una alternativa innovadora y creativa para exámenes parciales.
- ❖ Fomentar el trabajo en grupo, mediante la conformación de pequeñas comunidades de aprendizaje mediadas por TIC.
- ❖ Utilizar las redes sociales para la tutorización y el monitoreo de las tareas académicas.

FUNDAMENTACIÓN

Desde una perspectiva socio-cultural de los aprendizajes, el desarrollo de esta propuesta didáctica se sustenta en la confluencia de dos ejes principales y sus posicionamientos actuales: a) creatividad e innovación educativa y b) las comunidades de aprendizaje y los contextos mediados por tecnologías.

a) Acerca de la creatividad y la innovación educativa

Partimos de la idea de que no existe un acuerdo, entre los que estudian el tema, acerca de la definición de este concepto tan complejo como lo es el de la *creatividad*. Durante mucho tiempo se pensó que la creatividad era sólo algo que poseían, con excepción, personas con algún talento particular que los hacía sobresalir en sus contextos (Corbalán, 2008).

Hoy, los estudios y las perspectivas se han ampliado y los investigadores parecen coincidir en que la creatividad *es de todos*. Todas las personas, en los más distintos lugares podemos tener experiencias directas de creatividad; ya sea en la vida cotidiana, en el trabajo, en los aprendizajes o en la vida personal (Corbalán, 2008; Elisondo, 2015 y Romero, 2010). Incluso las investigaciones han demostrado que la creatividad es una característica de la cognición normal y que es posible en los más diversos campos y áreas de conocimiento. Siendo así, todos podemos ser creativos en cualquiera de las acciones que desarrollamos cotidianamente (Elisondo, 2015).

Para los psicólogos la creatividad no es una cualidad más de las personas, sino un *constructo multidimensional*. Por mencionar algunas de estas teorías, ciertas consideran que entre estas dimensiones implicadas estarían los procesos cognitivos, los procesos socio-emocionales, los aspectos familiares, la educación y preparación, el dominio teórico dentro de un campo, los aspectos contextuales socioculturales y las influencias históricas (Feldman, 1999; en Corbalán, 2008); otras, siguiendo la idea de estas multidimensiones, las resumen como la confluencia de seis recursos interrelacionados: las capacidades intelectuales, el conocimiento, los estilos de pensamiento, la personalidad, la motivación y el ambiente (Sternberg y Lubart, 1997; en Corbalán 2008). Todas estas dimensiones actuarían de manera interrelacionada en los procesos creativos.

Por otro lado, el proceso creativo ha estado asociado a la resolución de problemas, esto es, la posibilidad de generar ideas nuevas, apropiadas y de alta calidad; la capacidad de utilizar la información y los conocimientos de forma nueva y de encontrar soluciones divergentes para los problemas (Corbalán, 2008). En otras palabras, Elisondo (2015) considera importante entender la creatividad como la capacidad de formulación y resolución de problemas, que supone la activación de procesos cognitivos divergentes, flexibles y alternativos.

Siendo así, podemos ver cómo se ha ido otorgando progresivamente mayor relevancia a elementos o dimensiones que van más allá del sujeto creador en su consideración aislada, tomando mayor fuerza las ideas acerca de la creatividad como un hecho *psicosocial*. El proceso

creativo se desarrolla en las interrelaciones entre sujetos y contextos, que desde las perspectivas socio-culturales constituyen complejas redes de representaciones, sentidos y significados. Por ello es de gran importancia estudiar cómo se van configurando estos entornos, ya que podrían ser facilitadores o bloqueadores de la creatividad (Elisondo, 2015 y Romero, 2010).

Las Instituciones Educativas en todos los niveles se constituyen espacios propicios para el desarrollo creativo, ya que dan lugar a interacciones con otros –específicamente los docentes-, se promueve la participación en actividades extracurriculares y circulan conocimientos y procedimientos indispensables para la promoción de la creatividad (Elisondo 2015). En este mismo sentido Romero (2010) agrega que hay que partir de la idea de que la creatividad no se enseña de manera directa, si no que se propicia y que se puede enseñar creativamente.

Entonces, ¿cómo podemos tener una mirada educativa de la creatividad? Allí entra el juego el otro concepto principal de este apartado, que es el de la *innovación educativa*. La creatividad se vincula con la posibilidad generar de ideas y productos originales e innovadores que generen rupturas en los estándares y en las formas rutinarias de actuación. Desde esta perspectiva, sería considerar la creatividad como una forma de entender y transformar la educación. Esto implicaría mirar de manera diferente los contenidos, el compromiso de los actores institucionales y los recursos disponibles; pero también supone reconocer las posibilidades creativas que tienen los actores, construir espacios para crear y resolver problemas, y propiciar interacciones con otros sujetos y con los objetos culturales (Elisondo, 2015).

Romero (2010) sintetiza algunas propuestas más, que ayudan a pensar la posibilidad de una *educación creadora*. Por un lado repensar la creatividad desde los social, cultural e histórico; por el otro, considerar todos los atributos de la creatividad como posibilidades para incorporar en la educación creadora como apoyo a su construcción y propiciar la creatividad con las propias acciones y procesos educativos creadores.

La enseñanza mediada por TIC y las infinitas posibilidades que nos ofrecen, permiten pensar propuestas de trabajo innovadoras, creativas y que propicien espacios para desarrollar creatividad en los alumnos. En el caso particular de la tarea que aquí se propone, se intentan brindar alternativas a los parciales teóricos tradicionales, a través de un trabajo de análisis grupal, donde además se ofrezca el uso de redes sociales para la tutorización y monitoreo durante el proceso de desarrollo de la tarea y como recurso para la apropiación de los conceptos más importantes de la asignatura.

b) Las comunidades de aprendizaje y los contextos mediados por tecnologías

Coll (2001; citado en Martín 2015) entiende las comunidades como un conjunto de personas con diferentes niveles de experiencia y conocimiento, que aprenden mediante su implicación y participación en actividades auténticas y culturalmente relevantes, a través de la colaboración, la construcción colectiva del conocimiento y las ayudas mutuas que se facilitan. Agrega además que para que una comunidad de aprendizaje sea considerada como tal, en primer lugar el aprendizaje debe ser interpretado como un *proceso constructivo*, en el que los individuos son protagonistas de su propio aprendizaje; en segundo lugar, debe ser entendido como un proceso intrínsecamente *social y situado* en un contexto cultural; y por último, en todo proceso de aprendizaje deben ser tenidos en cuenta los procesos de desarrollo personal, de socialización y enculturación.

Las aulas como tales, son consideradas y estudiadas como pequeñas comunidades de aprendizaje, donde se generan espacios de integración y el conocimiento se construye,

involucrando procesos tanto individuales como sociales. El objetivo de estas comunidades es principalmente mejorar el aprendizaje individual y grupal, a través del apoyo brindado a las contribuciones personales y el logro de metas compartidas (Martín, 2015).

Los estudios han avanzado y proponen el estudio de los contextos poderosos para aprender, no solo a nivel presencial, si no también virtual (Martin, 2010 y Elisondo, 2015). La educación en contextos mediados por TIC, ha llevado a comprender de una manera diferente la enseñanza y el aprendizaje (Elisondo, 2015), la relación de todos los actores de la comunidad académica, los roles de profesores y estudiantes y las formas de acceder al conocimiento (Neri y Zalazar, 2015).

Las tecnologías constituyen los nuevos contextos educativos y posibilitan nuevas (y distintas) interacciones durante los procesos de enseñanza y aprendizaje; de hecho ya se está hablando del aprendizaje en *entornos mezclados*, donde los tiempos y los espacios se flexibilizan mediante interacciones combinadas en contextos presenciales y virtuales (Elisondo, 2015).

Neri y Zalazar (2015) realizan un aporte interesante, en relación a estos entornos combinados o mezclados, a los que llaman *clases invertidas*. Ellos plantean que el tiempo académico tradicional de las clases restringe el despliegue de contenidos necesarios, lo que hace imposible que la cantidad de conocimientos que un profesor maneja y la articulación de los mismos, aparezcan en una clase teórica más centrada en la presentación de un tema. Por lo cual proponen dinamizar el sistema de clases, produciendo una inversión de la misma. Apuestan a presentar contenidos transmedia, articulado al uso de redes sociales que amplíen las posibilidades de apropiación y producción de conocimientos; que lo presencial se una con lo virtual en una dinámica flexible y acorde a las particularidades del grupo y a la singularidad de cada proceso de aprendizaje.

Una de las problemáticas que se intenta abordar en el diseño de esta propuesta didáctica, es particularmente las dificultades existentes en la apropiación de los conceptos teóricos más importantes de la asignatura en poco tiempo. Para ello, se propone el uso de las redes sociales como recurso (extra al presencial) para el acompañamiento de los estudiantes en una de las tareas evaluadas y en la comprensión de los marcos conceptuales abordados durante el cursado de la materia. Veamos esto con más detalle en el próximo apartado.

CONTEXTUALIZACIÓN

Acerca de la asignatura y el grupo de alumnos

Para el desarrollo de la consigna de trabajo presentada en el curso, he seleccionado algunos contenidos de la materia en la que me desempeño como ayudante. Se trata de la asignatura Psicología Educativa, para los profesados de las Facultades de Ciencias Exactas y Humanas. El régimen de cursado es cuatrimestral y pertenece al conjunto de asignaturas pedagógicas para la formación docente.

Los objetivos más generales de la asignatura, dentro del plan de estudios de estas carreras, están vinculados por un lado, a conocer los aportes que la Psicología Educativa puede proporcionar para el estudio de los problemas educativos y sociales de nuestro país; y por el otro, a desarrollar una perspectiva psicológica para el análisis e interpretación de situaciones de aprendizaje, que les permita a los futuros formadores desarrollar actitudes favorables para el ejercicio responsable del rol docente.

Es una asignatura muy heterogénea, no solo por las distintas carreras que abarca, sino también porque está ubicada en años diferentes dependiendo la carrera y si bien eso puede ser muy

enriquecedor para el dictado de la misma, éste último aspecto también produce inconvenientes en la apropiación de los contenidos (hay estudiantes recién iniciando su carrera y otros a punto de finalizarla).

Para el desarrollo de los contenidos, las actividades y las evaluaciones, se tiene en cuenta ésta heterogeneidad, sin embargo se observa que a los alumnos, sobre todo del área de Exactas y los que están en los primeros años, les cuesta mucho poder asimilar la cantidad de teorías y conceptos, que se manejan desde la materia en tan poco tiempo.

La asignatura consta de dos instancias evaluativas (parciales). La primera de ellas consiste en la elaboración de un trabajo práctico de análisis, a partir de los marcos teóricos desarrollados en las clases; mientras que en la segunda instancia evaluativa, se retoman esos conceptos, pero en un examen escrito de desarrollo teórico. Los estudiantes realmente nos sorprenden con sus buenos análisis y propuestas, pero puede observarse claramente que al momento de rendir el segundo parcial, aparecen dificultades en relación a la claridad conceptual, a poder relacionar todos los contenidos, los “marean” los autores y sus conceptos. En el caso de los alumnos de Ciencias Exactas entendemos (y los estudiantes mismos lo expresan) que su lógica es muy diferente a la que se maneja en las Ciencias Sociales donde hay muchas perspectivas para un mismo concepto. Sin embargo, también encontramos estas dificultades en los alumnos de carreras de Ciencias Humanas.

No se pretende que los alumnos sean expertos en Psicología Educativa, pero sí es necesaria al menos la claridad conceptual, para que al momento de enfrentarse al aula puedan tener algunas herramientas que les ayude a propiciar situaciones favorecedoras para el aprendizaje, que en definitiva es el objetivo de la asignatura. Por ello, creo que sería interesante trabajar desde el primer parcial con estos marcos conceptuales, a partir de la tutorización presencial (que ya existe, pero suele ser utilizada solo en fechas cercanas a la entrega), pero también virtual, la construcción compartida de un glosario *online*, un repositorio de preguntas frecuentes y bibliografía digitalizada.

De acuerdo a lo expresado hasta aquí, mi propuesta innovadora es incorporar el uso de tecnologías para la tutorización de la actividad evaluadora correspondiente al primer parcial de la materia, donde se deben analizar e interpretar de acuerdo a los aspectos teóricos vistos en clase, secuencias de tareas de sus propias disciplinas pertenecientes al Nivel Medio. En mi caso, no voy a cambiar el eje central de la actividad, pero sí voy a incorporar recursos como las redes sociales, tanto para el trabajo grupal, como para la tutorización y monitoreo de la misma, presentando alternativas para favorecer la apropiación de los conceptos más importantes de la materia.

CONTENIDOS

Como ya he venido mencionando, la tarea propuesta forma parte del primer parcial de la asignatura. Es una actividad evaluada, de modalidad grupal (de dos a cinco integrantes), cuyo período estipulado para su realización es de aproximadamente un mes, fuera del horario de clases. Los contenidos que abarca corresponden a dos unidades –de cuatro- que posee el programa:

❖ **Enfoques en el estudio del aprendizaje. Principales perspectivas de análisis en los últimos años:**

- *Enfoque conductista*

- *Enfoque constructivista cognitivo*
- *Enfoque socio-cultural*

❖ **Sobre el estudiante y sus modos de aprender:**

- *El papel de los conocimientos previos en los aprendizajes: dimensiones para su exploración y análisis.*
- *Importancia del establecimiento de nexos entre conocimientos previos y la construcción de nuevos aprendizajes.*
- *Motivación en los aprendizajes académicos. Aspectos personales y contextuales que inciden en la motivación académica.*

METODOLOGÍA

Como he mencionado, la propuesta que elaboro en este escrito sugiere una alternativa innovadora a la actividad original, sin cambiar el eje central de la tarea. Por lo tanto de aquí en más, haré referencia a todas las consignas y procedimientos, tanto las nuevas, como las que ya estaban en el programa.

Consigna general de trabajo

En la actividad original se les pide a los estudiantes, inicialmente, que revisen las carpetas de clases de un alumno de nivel secundario y elijan una secuencia de tareas respecto a un tema de su disciplina. De allí en más la consigna de trabajo está dividida en tres partes:

- *Parte 1:* deben considerar una secuencia de tres o cuatro clases consecutivas y analizarlas desde diferentes aportes conceptuales, esto es, desde qué enfoques teóricos parecen haberse planteado las tareas seleccionadas (conductista, constructivista, sociocultural), si están dadas las condiciones o no para un aprendizaje significativo, si se tienen en cuenta los conocimientos previos y en ese caso cuáles son las dimensiones que se contemplan, si las tareas son potencialmente promotoras de metas de aprendizaje en los estudiantes, qué aspectos personales de reconocida incidencia en la motivación académica se tienen en cuenta y qué aspectos del contexto de reconocida incidencia en la motivación académica se tienen en cuenta.
- *Parte 2:* en esta instancia, los estudiantes deben imaginar que la docente que diseñó la secuencia, luego de implementarla, los contacta a ellos para mejorarla o potenciarla. Pueden hacer sugerencias de todo tipo, actividades concretas, recursos, lecturas y fundamentar todo desde los distintos aportes teóricos de la asignatura, tal como en el apartado anterior.
- *Parte 3:* esta instancia es individual y opcional (pero agrega puntaje extra). Esta actividad requiere que realicen alguna reflexión y valoración respecto del proceso de elaboración de la tarea y de la producción lograda.

Acerca de la propuesta innovadora y uso de las TIC

Con respecto al uso de nuevas tecnologías, en el marco de mi intervención en las clases, hemos implementado la creación de un grupo en la red social Facebook, con la finalidad de generar mayores posibilidades de comunicación con los alumnos; por un lado, que los estudiantes

puedan manifestar sus dudas y por el otro, que el docente pueda utilizar el espacio como reservorio de información en relación a fechas exámenes, notas, material bibliográfico digitalizado y cualquier otro tipo de información relevante para el estudiante. De igual manera, se utilizan en las clases presentaciones en Power Point, videos e imágenes como soporte a la exposición de los temas desarrollados en las mismas.

Teniendo en cuenta los actuales usos y potencialidades que ofrecen las nuevas tecnologías y analizando mi experiencia actual, no se ha utilizado el espacio de la red social para experiencias de aprendizaje con los alumnos, ni trabajo colaborativo, sino especialmente como recurso de comunicación e información.

Por ello, ya que la asignatura es *rica* en lo que refiere a las propuestas en trabajos colaborativos, será de interés incorporar el uso de las TIC como recurso para su realización, es decir, como una herramienta que le permita al alumno una mayor flexibilidad en la elaboración de las tareas, nuevos canales de comunicación e información entre los mismos estudiantes –y con los docentes-, nuevas formas de orientación y tutorización de las actividades, logrando en consecuencia que ésta resulte mucho más motivadora.

Teniendo en cuenta lo expresado hasta aquí, a continuación presento algunas características que tendrá la tarea reformulada con la incorporación de las TIC.

Utilización de la red social Facebook

Una vez entregada la consigna, se conformarán los grupos de trabajo (de dos a cinco integrantes). Posteriormente se les propondrá a los estudiantes esta nueva modalidad de trabajo y se generarán los espacios virtuales en los que los chicos trabajarán. Uno de ellos será la red social *Facebook*; cada conjunto de alumnos tendrá su grupo cerrado, donde estarán incluidos los docentes. Éste, será el medio de comunicación inmediato, donde los estudiantes podrán organizarse, plantear dudas, compartir documentos, páginas o cualquier otro material de interés, según la especialidad disciplinar. El docente por su parte, podrá mantenerlos al tanto de fechas importantes, hacer devoluciones acerca de su desempeño y el avance en la tarea, realizarles alguna consulta particular, sugerirle aquellos materiales que considere convenientes. Finalmente por allí también podrá brindarse las devoluciones finales junto con la nota del trabajo una vez terminada la experiencia.

Utilización de la aplicación Google Drive

El desarrollo del escrito será a través de la aplicación de *Google Drive*. Este espacio es una herramienta muy favorecedora para el trabajo en equipo de manera virtual –o presencial con computadoras interconectadas- y permitiría un acompañamiento mucho más amplio de los alumnos, durante el mismo proceso de desarrollo de la tarea, más allá de los aspectos meramente informativos. Esta aplicación permite la creación de carpetas completas y documentos compartidos con un formato de trabajo muy parecido al *Word*, donde la multiedición del mismo puede llevarse a cabo incluso en tiempo real, permite compartir notas y revisiones en partes específicas de un escrito, como así también un chat, donde simultáneamente pueden ir realizando intercambios entre sí. En cada intervención ejecutada queda perfectamente identificado quien la realizó. Esto es muy favorecedor, ya que pueden observarse, no solo los comentarios y notas de docentes y alumnos que van leyendo el documento, sino también ver las versiones anteriores y sus respectivas modificaciones, junto con quien la llevó a cabo.

Será de interés en principio, crear una carpeta compartida de la materia, en *Google Drive*, que incluya:

- **Material bibliográfico digitalizado** de la asignatura, organizado por unidad, junto con el programa y la consigna de trabajo.
- Un documento de **preguntas frecuentes**, que servirá para guiar al alumno en esta modalidad de trabajo. Las preguntas estarán vinculadas a la utilización del *Google Drive*; cómo crear documentos, cómo compartirllos, cómo subir material, cómo incorporar a otros para que vean lo que se comparte, como subir documentos escaneados, etc. Aquí también se podrán establecer algunas reglas que permitan la autorregulación de los alumnos en el proceso de desarrollo de la tarea, como por ejemplo, entrega de avances semanales, lectura de devoluciones, realizar al menos una consulta o comentario por semana. Estas pequeñas reglas ayudarán a estar en contacto con los estudiantes a lo largo del período que dure la actividad y evitará que las consultas lleguen los últimos días cercanos a la entrega o que realicen la actividad tan solo en la última semana. Así también el docente podrá ver qué nivel de participación tiene cada uno de los integrantes del grupo. Por otro lado, lo interesante es que estos documentos son editables, por lo que podrán ir incorporándose señalamientos o preguntas frecuentes, en la medida en que surjan.
- Un **glosario** creado por el curso, será de mucha utilidad para construir relaciones conceptuales, establecer diferencias entre las perspectivas de los autores, identificar cuáles son los conceptos más importantes en la asignatura. El docente podrá ir orientando a los estudiantes y ver cuáles son las mayores dificultades. Al igual que el caso anterior, al ser un documento editable, los estudiantes –y/o el docente- pueden realizar en cualquier momento modificaciones e intervenciones.

Todos estos aspectos mencionados serán comunes a todos los estudiantes de la asignatura. Pero cada grupo de trabajo en particular, será el encargado de crear su propio *documento de trabajo*, en el que incorporarán a los docentes para comenzar a desarrollar el escrito. Además, deberán compartir una versión escaneada de las tareas seleccionadas para el análisis.

Considero *Google Drive* es una herramienta sumamente valiosa, no sólo por todo lo mencionado al principio, en relación al monitoreo que permite del trabajo en equipo, sino que además le da una perspectiva distinta al docente acerca de *cómo está pensando* el alumno, cómo interpreta las devoluciones que se le dan, cómo las resuelve, cómo interpreta los conceptos, qué relaciones establece con la realidad del aula a través de lo que observa en las secuencias de tareas, particularmente porque no debe esperar a que el alumno “comente” o “pregunte algo” para saber que intervino o que estuvo presente, si no que todo lo que el alumno hace, queda registrado.

Para culminar esta parte, la entrega del trabajo final, será de manera virtual. Deberán subir la última versión del trabajo en versión PDF en el grupo cerrado en Facebook (para que no haya cambios, ni más de una versión). Por esta misma red social se darán las apreciaciones finales y la nota. El docente también tendrá la posibilidad de conocer cómo les resultó la experiencia de éste tipo de actividad a los alumnos, mediante la última parte del trabajo donde deben escribir una pequeña reflexión al respecto.

TIEMPO

El período de realización de la tarea propuesta es de aproximadamente un mes, fuera del horario de cursado, que se complementará con las clases teóricas y prácticas necesarias para el análisis teórico requerido. A continuación se presenta el cronograma:

Cuadro 1.

Actividades	Semana n° 1	Semana n° 2	Semana n° 3	Semana n° 4
Entrega de la consigna				
Conformación de los grupos				
Selección de las tareas para el análisis				
Creación de los espacios virtuales				
Elaboración de la tarea				
Entrega del trabajo				
Evaluación final				

RECURSOS

Los recursos necesarios para el desarrollo de esta actividad son:

- *Secuencias de tareas de diferentes asignaturas de Nivel Medio (las buscarán los alumnos).*
- *Computadoras y acceso a Internet.*
- *Acceso a cuentas Gmail, para la utilización de Google Drive y cuenta en Facebook.*

EVALUACIÓN

Esta modalidad de trabajo y particularmente las posibilidades que ofrece la aplicación de *Google Drive*, permite hacer un tipo de evaluación formativa, es decir, a lo largo de todo el proceso, que se completará con la entrega final de la actividad. Cada parte de la actividad (análisis, propuesta y reflexión) tendrá un puntaje por separado, que luego será sumado para constituir la nota final del parcial.

ANEXO

Consigna de trabajo original, utilizada durante Abril 2017

Consigna Parcial 1. Ps. Educacional / Elementos de la Ps. Educacional

Año: 2017

Trabajo grupal (dos a cinco integrantes)

Fecha de entrega: 17 de abril 2017

Parte 1. Análisis de tareas

Revisen las carpetas de clases de un alumno de nivel secundario y elijan una secuencia de clases respecto a un tema de su disciplina. Consideren una secuencia de tres o cuatro clases consecutivas y analícenlas desde diferentes aportes conceptuales que integran el plan de la

asignatura. Extensión máxima: 4 carillas. (55 puntos). Esta extensión no incluye los anexos (copias de las tareas analizadas) ni el apartado de referencias bibliográficas.

1.1 Desde qué enfoque teórico parecen haberse planteado las tareas seleccionadas (conductista, constructivista, sociocultural). Explícite el sentido de su respuesta

1.2. ¿Están dadas las condiciones para un aprendizaje significativo? ¿En qué sentido? ¿Qué dimensiones de los conocimientos previos se tienen en cuenta en las tareas propuestas o qué dimensiones se desconocen?

1.3. ¿Le parece que las tareas son potencialmente promotoras de metas de aprendizaje en los estudiantes? ¿Por qué o en qué sentido? ¿Qué aspectos personales de reconocida incidencia en la motivación académica se tienen en cuenta? ¿Qué aspectos del contexto de reconocida incidencia en la motivación académica se tienen en cuenta?

Parte 2. Propuesta de mejora

Imaginen que la docente que diseñó la secuencia, luego de implementarla, los contacta a ustedes -que son sus colegas del otro turno- para pedirles consejos acerca de cómo mejorar la secuencia propuesta para trabajar el tema, ya que notó que los alumnos “no se engancharon” con el tema o que no parecen haberlo entendido. ¿Qué le sugerirían? Pueden ser actividades concretas, incorporación de determinados recursos, lecturas, vinculaciones con contextos no formales de aprendizaje, etc. Recuerde fundamentar las mejoras propuestas considerando los aportes teóricos proporcionados desde la asignatura (35 puntos). Extensión máxima: 2 carillas.

Parte 3: Reflexión sobre la tarea

Esta actividad requiere que realicen alguna reflexión y valoración respecto del proceso de elaboración de la tarea y de la producción lograda. Solicitamos que respondan a esta consigna organizándola en tres partes según el momento de realización: antes, durante y después de haber realizado la tarea. La respuesta debe realizarse de manera individual y no superar la carilla de extensión.

-Antes de la realización de la tarea. ¿Se sintieron entusiasmados ante la propuesta de una tarea como esta? ¿Qué piensan que va a ser lo más difícil y qué lo más fácil? Al analizar cada una de las partes que tiene la tarea ¿qué aspectos los motivan a realizar cada una de ellas? ¿Hay algo que los desmotive o les quite entusiasmo para responderlas? ¿Se sienten capaces de poder realizarla adecuadamente? ¿Qué emociones les surgen al empezar una tarea como la propuesta? Pueden ser positivas o negativas, recuerden mencionar ambas tipo si es que existen.

-Durante la realización de la tarea. Posiblemente durante la realización de la tarea surjan dudas o dificultades. Si surgieron dificultades, comenten de qué tipo y cómo las resolvieron. Hubo factores que les ayudaron a avanzar en la realización de la tarea, ¿Cuáles? ¿Cómo se sintieron en estos momentos en que perciben que están a ‘mitad de camino’ desde que comenzaron a dar respuesta a la tarea y hasta la fecha de entrega del trabajo? Explícite el sentido de su respuesta.

-*Después de completar la tarea.* Al momento en que consideran que la tarea está terminada y lista para ser entregada. ¿Qué sienten? ¿Disfrute por lo que aprendieron al realizarla, alivio por haberla completado, orgullo de haberla respondido de la manera esperada, ansiedad por ver las correcciones, miedo por no alcanzar una buena nota esperada, u otras emociones? ¿Consideran que les faltó tiempo u organización, o voluntad para poder realizarlo mejor? ¿Están conformes con la producción resultante? ¿Les gustó este tipo de tarea? ¿Por qué? (10 puntos).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Corbalán, J. (2008). ¿De qué se habla cuando hablamos de creatividad? *Cuadernos FHyCS UNJu*, 35,11-21. Disponible en: <http://www.scielo.org.ar/pdf/cfhycs/n35/n35a01.pdf>
- Elisondo, R. (2015). La creatividad como perspectiva educativa. Cinco ideas para pensar los contextos creativos de enseñanza y aprendizaje. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 15, 3, 1-23. Disponible en: <http://www.redalyc.org/html/447/44741347027/>
- Romero, J. (2010) Creatividad distribuida y otros apoyos para la educación creadora. *Pulso*, 33, 87-107. Disponible en: <http://revistapulso.cardenalcisneros.es/documentos/articulos/117.pdf>
- Martín, R. B.; Paoloni; P. V. y Rinaudo, M. C. (2015). Una mirada retrospectiva en la conformación de una comunidad virtual de aprendizaje. Un estudio con alumnos de posgrado. *RED. Revista Educación a Distancia*, 47. Disponible en: <http://www.um.es/ead/red/47/Martin.pdf>
- Neri, C. y Fernández Zalazar, D. (2015). Apuntes para la revisión teórica de las TIC en el ámbito de la educación superior. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 47(3). Disponible en: <http://www.um.es/ead/red/47>

Comunidades de aprendizaje ¿Qué son?



Verónica Andrea Severi

severiandrea@hotmail.com

Profesora de Historia. Profesora Adscripta del Seminario de Historia Regional. Profesora Adscripta a Historia de las Políticas Educativas de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Profesora de UDI I del Instituto de Educación Superior Eduardo Lefebvre de la ciudad de Laboulaye.

Las sociedades en que vivimos actualmente, presentan un desarrollo vertiginoso de avances en cuanto a las nuevas tecnologías, las comunicaciones, redes sociales, conectividad, globalización. Y los valores a que arribamos y construimos son el individualismo, el egoísmo, la competitividad, el hedonismo, como fruto de todo lo instalado anteriormente. La diversidad de culturas, etnias, lenguas, se suma a las carencias de salud, educación, trabajo, de una buena calidad de vida, que además conlleva a conflictos, enfrentamientos, guerras, terrorismo, manifestado en el aluvión de migraciones en todos los continentes son signos de un proceso de cambios y transformaciones a nivel mundial y de ritmo muy rápido. La contracara es la instalación del diálogo, la comprensión, el acompañamiento, el entendimiento, la comunicación, la interacción entre diferentes miembros de la comunidad. Son aspectos de la sociedad actual que inevitablemente hace su reflejo en la educación. Es así que la educación es un proceso complejo donde confluyen aspectos generales de la sociedad de carácter político, económico, ideológico, cultural entre otros, que condicionan y determinan y aspectos particulares de cada individuo. “Dos puntualizaciones que es preciso destacar: por una parte, el reconocimiento del derecho a la educación de todos los ciudadanos, sin excepciones y en igualdad; por otra, la escuela que se ha convertido en la institución encargada de organizar y desempeñar la función educativa para todos los miembros de las futuras generaciones de la sociedad, que presenta un objetivo central promover y conseguir el aprendizaje de sus alumnos, éstos van a la escuela para aprender al máximo de sus capacidades, independientemente de su procedencia e historia personal. Para ello se trabaja y se plantean

métodos, estrategias y actuaciones didácticas que ofrezcan recursos para facilitar y mejorar este proceso” (Muntaner, 2000). Con estos objetivos y como está planteada la enseñanza-aprendizaje, se está dando un desarrollo en donde se hace difícil arribar a los objetivos mencionados ya que no podemos separar al estudiante como individuo del contexto en que viven. Hay mayor desigualdad social por ende se traduce a nivel educativo, generando desigualdad educativa. La desigualdad genera exclusión que no tendría por qué haberla ya que la educación es un derecho y tendría que estar garantizada desde el estado. Lo que se está dando es exclusión social y exclusión educativa, determinada y condicionada por la primera. Es así que “Las personas con mayor formación académica son las que en la actualidad están participando en las diferentes esferas, desde el ámbito laboral hasta la participación en espacios de decisión de la sociedad civil” (Saso y Pérez, 2003:93). Donde actualmente cada niño aprende más desde lo que acontece fuera del aula y no dentro de ella, se hace imprescindible por lo establecido anteriormente; proyectos de aprendizaje que mejoren los resultados en conseguir mejores aprendizajes además de una convivencia solidaria. Que a partir de nuestras habilidades y competencias, que son determinantes para la promoción y la inclusión social es imperante que se desarrollen modelos educativos con mayor accesibilidad a los mismos, que se replantee las funciones del sistema educativo, desde la inclusión y no desde la exclusión. Son conclusiones a lo que se ha arribado muchos especialistas en materia educativa y que vienen trabajando desde hace ya varios años para tratar de imprimir un replanteo de la educación. Esto comenzó a trabajarse desde España.

A través del esfuerzo solidario para alcanzar la igualdad educativa estos estudiosos en materia educativa instalaron y denominaron, las *comunidades de aprendizaje* (proyecto de transformación social y educativa). Su origen se remonta a la escuela de Personas Adultas de La Verneda-Sant Martí, centro que comenzó a funcionar en 1978 con un proyecto donde se vinculaba la escuela con el barrio, y se convirtió en lo que hoy un referente educativo (Diez Palomar y Flecha García, 2010:11).

“En su vertiente práctica, el proyecto de Comunidades de Aprendizaje empezó a nivel de educación obligatoria en 1995, en una escuela de educación primaria del País Vasco. Desde entonces, el número de escuelas que han decidido seguir este modelo de educación inclusiva no ha parado de aumentar, y hoy son alrededor de 70 escuelas de educación infantil y primaria e institutos de educación secundaria los que funcionan como comunidades de aprendizaje en ocho comunidades autónomas diferentes” (Diez Palomar y Flecha García, 2010:13).

Hoy en día el diálogo, el intercambio de ideas, de opiniones pone a las personas o sujetos de igual a igual, es decir una posición de igualdad de condiciones frente al otro. En un sentido democrático. Es por esto que las motivaciones para impulsar una comunidad de aprendizaje surgen de la vida cotidiana, de una sociedad pluralista, diversa, y la existencia de minorías étnicas, culturales hacen reflexionar sobre el sentido de la educación a nivel general. A ello se suma que lo que comenzó como proyecto produjo resultados positivos en aquello atinente al fracaso escolar y la mejora de la convivencia intercultural.

“Las Comunidades de Aprendizaje son espacios educativos en los que toda la comunidad lucha por transformar su escuela y convertirla en un lugar de encuentro y de desarrollo destinado a todas las personas” (Saso y Pérez, 2003:97).

La educación en Europa comenzó un período de cambio a los fines de lograr una integración y desterrar la exclusión que produce la sociedad del conocimiento. El foco del aprendizaje no está ya en el sujeto que aprende sino en su acción, a través de una educación participativa y del

aprendizaje colaborativo. Las concepciones o teorías objetivistas y constructivistas que fueron creadas para la sociedad industrial, donde pone el énfasis en el rol del docente-alumno en posición de jerarquía, ya que la autoridad en el aula es el docente, se cambió por la formación de grupos interactivos, no existe la autoridad, si un coordinador, pero todos en igualdad de condiciones, de manera horizontal, donde el aprendizaje se desarrolla en un entorno de diálogo, cooperación, solidaridad, democracia participativa y voluntariado en actividad colectiva entre los miembros de una comunidad de aprendizaje. La competitividad, la adaptación y la segregación es suplantada por todo lo nombrado anteriormente y la familia es un importante elemento que forma parte de este proceso de cambio. La separación de grados realizados por la edad que tiene el aprendiz dejó de existir y fue reemplazada por el grupo donde hay variedad de edades, sexo, y cultura.

La familia, comunidad y escuela trabajan conjuntamente, por los objetivos propuestos, los mismos son alcanzar el máximo de los aprendizajes de todos los que conforman la *comunidad de aprendizaje*, donde se le presta mayor atención a aquellos con dificultades, con menores oportunidades y con riesgo de exclusión social.

Las personas que poseen una discapacidad o están discapacitadas tienen garantizada su integración en estas comunidades ya que independientemente de sus capacidades individuales, son modelo de escuela inclusiva. En un pasado no muy lejano se habían levantado escuelas de enseñanza especial para personas con discapacidad. Es decir la existencia de escuelas para niños especiales y escuelas para niños normales. Con el pasar de los años se logró la integración de estas personas al sistema educativo. En cambio en las comunidades de aprendizaje las personas con discapacidad alcanzan un nivel de optimización a la misma con respecto de los aprendizajes.

Otras de las transformaciones que ejercen la formación de comunidades de aprendizaje en la escuela cuando sustituye la relación docente – alumno, es que dejan de existir los problemas de disciplina, las faltas de respeto, situaciones de violencia física y simbólica desaparecen, como así también el conflicto entre la obligación y el deseo de asistir a clases. La competitividad desaparece en su lugar se reemplaza por ayuda y colaboración entre los miembros de la comunidad de aprendizaje, así como también las etiquetas comúnmente utilizadas por el profesor, maestro, hacia el alumno, estudiante. Como así también desaparece la homogeneidad de la enseñanza a los que todos los alumnos de un aula deben alcanzar, independientemente del ritmo de aprendizaje de cada uno en particular; es decir las particularidades de cada niño son atendidas, como posibilidad de solución, ya no como una dificultad.

Apoyada sobre siete principios; Diálogo igualitario, inteligencia cultural, transformación, creación de sentido, solidaridad, dimensión instrumental, e igualdad en las diferencias se busca la maximización del rendimiento de cada grupo.

En las comunidades de aprendizaje “cada clase se reorganiza en grupos interactivos, heterogéneos y con un tutor adulto en cada grupo” (Flecha y Vargas, 1997: 86). Las *Comunidades de Aprendizaje* son el resultado de un proyecto, de muchos años de estudio, avalado por la comunidad científica, y llevada a cabo por decididos especialistas en pedagogía, donde se pone en juego el respeto y la igualdad de condiciones para aquella persona que quiera aprender, basadas en la diversidad. Se promueve el esfuerzo y la estimulación. Lugar de encuentro y de desarrollo para todas las personas decididas a aprender. La forma de trabajo de estas es a través de grupos pequeños dentro del aula que para asegurar el aprendizaje se realizan diálogos entre los integrantes de cada grupo hacia el interior del mismo de manera *interactiva*. En el mismo

sentido si surgen dificultades dentro de cada grupo se resolverá entre los mismos integrantes de manera colaborativa, solidaria y mutua. Son todos iguales dentro del grupo, no existen jerarquías y la reflexión y la diversidad de género, sexo, cultura, produce enriquecimiento. Se priorizan valores como la autoestima, compromiso, responsabilidad, el respeto, solidaridad, y tolerancia. Se rompe la relación verticalista, jerárquica y el triángulo de la relación profesor-alumno-contenidos; con *las comunidades de aprendizaje*, están todos comprendidos en la disposición de aprender, familia, comunidad, grupos, instituciones etc. Es importante el compromiso de los padres hacia la educación y hacia la comunidad, y fundamental la toma de decisiones.”

“En las *Comunidades de Aprendizaje* se crean nuevas instancias de poder transformador, con capacidad de decisión, en los que se concreta la participación comunitaria, y a través de los cuáles los padres y las madres adoptan una posición activa en la escuela de sus hijos e hijas. Las personas de la comunidad educativa componen y fomentan el desarrollo de la misma comunidad. Se concretan los aspectos de la realidad educativa y del centro que es necesario cambiar y se establecen prioridades de transformación. La constitución de comisiones sirve para planificar los procesos de trabajo a seguir y se favorece que las tomas de decisión sean procesos compartidos por todas y todos” (Masdeu y Oliver, 1999:9). No se impone ideas o conocimientos individuales sino de manera consensuada.

“Una de esas actividades formativas son las *tertulias literarias dialógicas* (SOLER, 2004), donde las y los participantes leen los clásicos de la literatura universal y en el proceso no sólo aumentan su competencia lectora sino que también se transforma el contexto social e incluso sus vidas personales” (Diez Palomar y Flecha García, 2010: 22). Se alienta y estimula la capacidad lectora de cada integrante. Se producen espacios de lectura, relectura, reflexión y comprensión lectora en un marco de respeto entre todos los del grupo. La lectura se realiza dentro del aula y fuera de ella también. Es motivadora y con sentido, al promover la lectura dialógica.” Además, en las prácticas de lectura dialógica en las comunidades de aprendizaje se atiende no solamente al significado del texto sino también al uso, la utilidad del texto, para participar en la comunidad y para mejorar las expectativas y ampliar las oportunidades educativas y personales” (Diez Palomar y Flecha García, 2010:35). Además las tertulias de lecturas se dan bajo dos elementos, el primero la lectura de literatura universal y el segundo que las personas que participan de la misma no tienen que tener títulos universitarios ni tampoco deben tener mucha experiencia en la misma. Se consensua el libro que se va a leer, lo que va a ser leído en la casa, y lo que se va a leer en el aula, además del número de páginas. Es importante el lenguaje y el contexto, por ser el aprendizaje una actividad social, a partir de estos y de la inclusión de las familias se puede avanzar o acelerar en los aprendizajes de las comunidades.

Agregar finalmente como consideraciones finales que, las sociedades van avanzando y cambiando al ritmo de los tiempos. Que cada aspecto que forma parte de una sociedad debe irse adecuando a lo mismo. Es decir si la sociedad se está transformando la educación que es un aspecto de la sociedad y que trata con individuos, por ello el grado de complejidad de su proceso, exigirá transformación. Transformación en camino hacia la inclusión, lo diverso, lo heterogéneo porque todos tenemos el derecho de acceso y continuación a aprender y a educarse. La actualidad educativa está exigiendo en las instituciones educativas cambios de mentalidad, por lo tanto cambio de paradigmas educativos. Avanzar hacia una sociedad pluralista, propenso al diálogo, comprensión, al entendimiento, a consensuar y eliminar las barreras jerárquicas que solo posibilitan a seguir profundizando un sistema meritocrático. Las *Comunidades de Aprendizaje* avanzan al acceso de la educación para todos sin distinción de

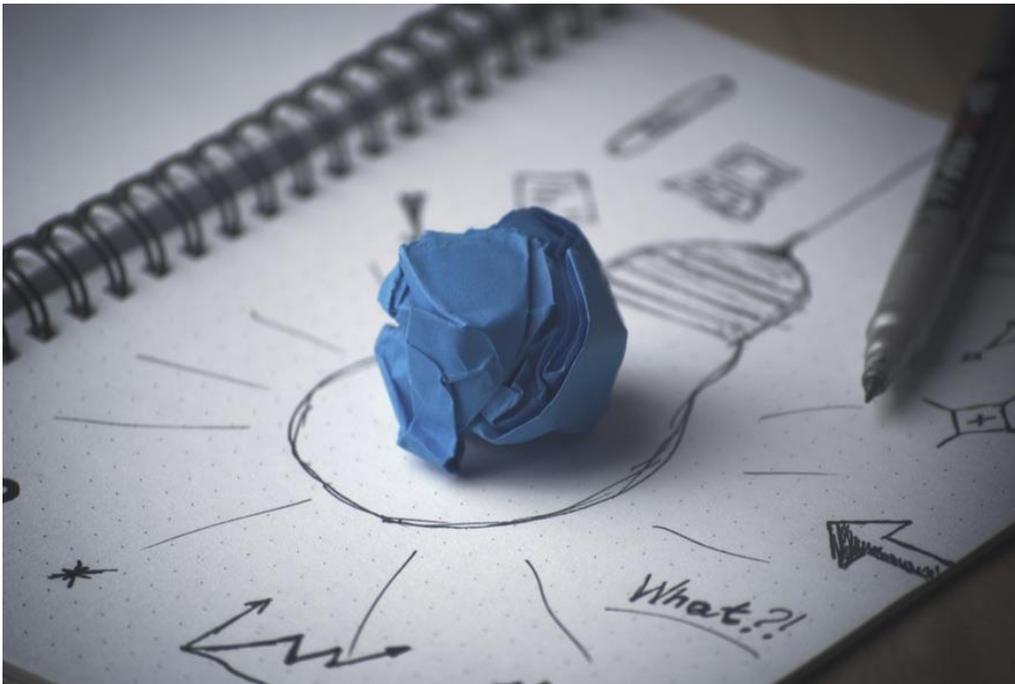
género, sexo, ni edad. Tampoco distingue condición ni condición física, ni económica. Focalizando el trabajo en grupo en condición de posibilidad y no de dificultad, dinamismo en un ambiente de respeto, solidaridad, ayuda mutua, y entendimiento.

Referencias bibliográficas

- Diez Palomar, J. y Flecha García, R. (2010). Claves del aprendizaje dialógico en las comunidades de aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*
- Flecha, R. y Vargas, J. (1997). El aprendizaje dialógico como "experto" en resolución de conflictos. *Contextos educativos: Revista de educación*, 3.
- Masdeu, B. y Oliver, E. (septiembre, 1999) La Comunidad de Aprendizaje: Una realidad utópica de transformación social. *VII Conferencia de Sociología de la Educación .Murcia.*
- Muntaner, J. (2000). *La igualdad de oportunidades en la escuela de la diversidad. Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 4 (1), Disponible en: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev41ART2.pdf>
- Saso, C. y Pérez, E. (2003). Las comunidades de aprendizaje: Un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(3), 93.

Procesos de enseñanza y aprendizaje: qué nos dicen las Neurociencias.

Una mirada desde las aulas



¿Es un cerebro?, ¿un bollo de papel?, ¿una pelota?, ¿un bombón?, ¿una nuez envuelta?...se trata de todo eso y mucho más, de ideas en torno a la educación y las Neurociencias, buscando lazos disciplinares, que toman diversos sentidos, significados y formas en las prácticas profesionales que se plasman en los trabajos que conforman este apartado. Imagen tomada de <https://aulabierta.info/en-educacion-el-cerebro-ha-sido-el-gran-olvidado/>

S, más que un cerebro que aprende



Natalia Balmaceda

nabalmaceda@gmail.com

Lic. en Psicopedagogía y Prof. En Educación Especial egresada de la Universidad Nacional de Río Cuarto, con formación de posgrado en Educación Emocional y Educación Inclusiva. Actualmente se desempeña como profesora de apoyo a la integración escolar en nivel inicial, primario y medio.

Introducción

La presente monografía se elabora en el marco del curso de posgrado “Procesos de enseñanza y aprendizaje: qué nos dicen las Neurociencias. Una mirada desde las aulas”, dictado en la Universidad Nacional de Río Cuarto. A partir de la lectura del material propuesto por las profesoras a cargo se realiza un análisis de un caso de integración escolar que le da título a este trabajo (*S, más que un cerebro que aprende*), el cual tiene lugar actualmente en dicha ciudad dentro de una escuela común privada, en 4°. Es importante mencionar que si bien esta mirada la realiza una educadora especial y licenciada en psicopedagogía las observaciones de la situación tratarán de enfocarse desde el rol de la maestra de apoyo a la integración, lo cual sería o intentaría, tener una visión enfocada a la educación de alumnos con discapacidad en general y de este niño en particular.

El apartado desarrollo tiene dos instancias, una primera parte enfocada a las neurociencias y su implicancia en la escuela, y una segunda al análisis de la situación de S donde se retoman conceptos abordados en el curso como funciones ejecutivas y aprendizaje autorregulado, pero también se plantean otros que forman parte de la situación escolar, como integración escolar, adaptaciones curriculares, diagnóstico y sus particularidades. Este análisis se realiza a partir de un mayor acercamiento a los aportes de las neurociencias y en él se tratará de mantener una mirada ecológica de la situación del niño contemplando también características que definen a la institución educativa a la que asiste.

Por último, en las consideraciones finales se hará mención a lo abordado y se presentaran algunas reflexiones acerca de las necesidades de la educación hoy.

Desarrollo

La educación constantemente está atravesando cambios, actualmente es un momento crucial para las personas en situación de discapacidad quienes desde hace tiempo forman parte de la

escuela común a partir de procesos de integración escolar. Los cuales se encuentran sostenidos por un marco legal en el que se reconocen sus derechos a partir de declaraciones internacionales que permitieron la creación de leyes y resoluciones en distintos países teniendo en cuenta las características y particularidades de cada sistema educativo.

Neurociencias y educación

La educación desde siempre ha recibido aportes desde distintas disciplinas, tal como se ha planteado en este curso, hoy existe una fuerte tendencia a vincular los estudios provenientes de las neurociencias a los ámbitos educativos, lo cual tiene distintas miradas sobre esta situación.

Las *neurociencias*, según Terigi (2016), constituyen en la actualidad un campo de investigación en expansión. Esta autora retoma de un trabajo la siguiente definición: "...el conjunto de ciencias cuyo sujeto de investigación es el sistema nervioso con particular interés en cómo la actividad del cerebro se relaciona con la conducta y el aprendizaje" (Salas Silva, 2003: 1). A partir de la cual destaca el plural de la palabra ya que no se trata de la neurociencia sino de un conjunto de disciplinas en las que, por otro lado, convergen profesionales de diversas formaciones: biólogos, psicólogos, médicos, genetistas, bioquímicos, matemáticos.

Señala, además, en relación a la educación escolar, que es tan absurdo "adherir" a las neurociencias como "oponerse" a ellas, porque no se trata de un discurso de opinión: es investigación científica en pleno desarrollo y como tal produce aportes que permiten hacer avanzar la comprensión del desarrollo y el aprendizaje humanos en un determinado nivel de análisis. Sin embargo, cuando los investigadores en neurociencias realizan afirmaciones sobre el aprendizaje humano con base en sus estudios, corresponde examinar el alcance de esas afirmaciones y su validez fuera del ámbito del laboratorio o la clínica; y, cuando se extienden hacia recomendaciones o aún prescripciones para la práctica escolar, corresponde a educadores, psicólogos y pedagogos delimitar de qué tipo de aportes se trata, situar los alcances y límites de los aportes de estas disciplinas para comprender el aprendizaje escolar, y advertir sobre los problemas de una inadecuada extensión de los alcances de los resultados de investigación.

Los modos en que entran las neurociencias en la escuela y al aula son muchas, Feldman (2017) plantea la proliferación de los diagnósticos, los cuales se presentan con formas de saberes cerrados, técnicos y objetivos; la construcción de la identidad del niño a partir de un déficit; además frente a un niño con dificultades de aprendizaje, las neurociencias hacen suposiciones sobre niños que no conocen.

Lo que afirma este autor se hace cada día más visible en las escuelas de todos los niveles. Se observa una mayor cantidad de diagnósticos que se repiten sin considerar las particularidades de los niños; exigencias y urgencias de éstos por parte de las escuelas o los mismos padres y la definición negativa de niños a partir de los rótulos, que muchas veces definen identidades y marcan "pronósticos".

El niño S, más que un cerebro que aprende

En este apartado se intentará caracterizar la situación de S desde una mirada ecológica la cual permitirá conocerlo y entenderlo. Para ello se retomarán conceptos, experiencias y vivencias compartidas.

La *integración escolar* se ha constituido en un movimiento fundamental para hacer efectivos los derechos de las personas con discapacidad en edad escolar, permitiéndole desarrollarse y educarse junto a los otros integrantes de la comunidad educativa. Su eje es el aprendizaje

pedagógico, y se inscribe dentro de un proyecto mayor que es la integración de todo individuo a la vida en sociedad (UNESCO, 2005).

Teniendo en cuenta la particularidad de cada caso, es que se piensan los distintos recursos materiales y humanos para posibilitar que cada proyecto se concrete, entre estos las *adaptaciones curriculares*. Actualmente éstas son uno de los recursos educativos que se utilizan para que los alumnos con necesidades educativas especiales puedan acceder a los conocimientos del currículo y aprender junto a sus compañeros, considerado las potencialidades del alumno (Balmaceda, 2013).

En relación a los tipos de adaptaciones, González Manjón (1993) sostiene que las no significativas, son menos específicas, implican una leve alteración de la planificación ordinaria, son las acciones esperables de todo profesorado. Afectan principalmente a la metodología. Por lo general, por dirigirse a varios alumnos es frecuente que las denominen también adaptaciones curriculares grupales. Mientras que las adaptaciones significativas, suponen una modificación mayor en el diseño curricular, ya que pueden llegar a consistir en la eliminación de contenidos y/u objetivos generales que se consideran básicos en las diferentes áreas curriculares, y la consiguiente modificación de los respectivos criterios de evaluación; por ello se la considera una medida excepcional. Estas adaptaciones siempre se dirigen a un alumno o alumna en particular, por lo que suelen denominadas adaptaciones curriculares individuales.

Cada proceso de integración escolar es particular, el caso de S no es la excepción, por ello se mencionan algunos aspectos que lo definen, teniendo en cuenta su historia escolar.

Desde jardín se fueron observando algunas conductas que con el tiempo fueron definiendo su diagnóstico (TDAH). Si bien todos los que lo conocen dicen que es un niño respetuoso, solidario, cariñoso y amable, también se lo define como inquieto, con dificultades para prestar atención, aprender y llevarse bien con los compañeros.

En 3º grado empezó su proceso de integración donde la maestra integradora trabajaba con la docente asesorando desde fuera del aula porque los directivos no permitían el ingreso a la misma a ningún profesional de apoyo. Esta situación se menciona porque al finalizar el año la integradora no conocía cómo el niño socializaba y aprendía dentro de la escuela.

Durante el presente año se realiza un cambio de profesional y se lo acompaña 6 hs semanales en las asignaturas de Lengua, Matemática, Ciencias Sociales y Naturales. Después de observaciones y evaluaciones diagnósticas tomadas en conjunto con las distintas docentes se pudo establecer objetivos pedagógicos y de socialización que al día de hoy se están cumpliendo.

Si bien se le hace un acompañamiento al niño, también se realiza un asesoramiento e intercambio con todas las docentes, incluyendo las de áreas especiales. Esta dinámica ha permitido que se pudiera pensar en las necesidades y potencialidades del niño y la institución, pudiendo elaborar como resultado un proyecto de trabajo flexible en que se plantearon adecuaciones significativas y no significativas que pudieran priorizar el proceso de alfabetización.

El *diagnóstico de TDAH* es definido como un trastorno de carácter neurobiológico, que se caracteriza en el DSM -V por un patrón persistente de inatención y/o hiperactividad-impulsividad que interfiere con el funcionamiento o desarrollo que se caracteriza por inatención e hiperactividad y/o impulsividad (Ortega, 2014).

Rosler (2017) plantea que muchos de los problemas de estos niños y sus familias entran dentro del espectro de *disfunciones ejecutivas*, además de otras enfermedades adicionales. Estas disfunciones, según Martos-Pérez (2011) dificultan a la persona llevar una vida independiente y tener un comportamiento consistente, ya que afecta a funciones de orden superior como la toma de decisiones, las habilidades mentalistas, la resolución de problemas, la regulación emocional, la generalización de los aprendizajes, la adaptación a situaciones imprevistas y novedosas, etc., que son indispensables para funcionar de manera socialmente adaptada.

A partir de distintos autores, Musso (2015) define las *funciones ejecutivas* como un componente de cognitivo de la autorregulación, las cuales abarcarían un amplio rango de procesos cognitivos fundamentales para una conducta dirigida a una meta, contribuyendo a la autorregulación.

Es importante mencionar que la autorregulación al igual que las habilidades metacognitivas son de gran importancia para el desarrollo general y académico de los niños. Ambas, tal como lo plantea Whitebread (2012), son enseñables, comienzan su desarrollo desde la infancia y a través de los años preescolares.

Garello y Rinaudo (2012) citan distintos autores para abordar el tema de la *autorregulación* y de este trabajo se extraen algunas ideas. Zimmerman (2000) define la autorregulación como a los pensamientos autogenerados, sentimientos y acciones que son planeados y cíclicamente adaptados para la adquisición de metas personales. Desde esta mirada, los estudiantes autorregulados enfocarían sus aprendizajes de manera más reflexiva y comprometida, obteniendo así mejores logros académicos.

A partir de las fases del modelo del *aprendizaje autorregulado* de Pintrich (2000) Garello y Rinaudo, (2012) se piensan algunas particularidades de la situación del alumno S, las cuales permiten una mayor comprensión de sus aprendizajes y rendimiento.

- Fase de planificación. Los procesos implicados son establecimiento de metas, activación de conocimientos previos y de conocimientos metacognitivos (área cognitiva), activación de creencias motivacionales y emociones (área motivacional), planificación del tiempo y del esfuerzo (área comportamental) y activación de percepciones en relación con tareas y contexto (área contextual).

Cuando se le plantean actividades, el niño tiene varias dificultades para planificar la tarea, esto debe a fallas en la atención (focalización, sostenimiento, y selectiva) y en la memoria de trabajo. Por lo general necesita de otro que a través de preguntas active conocimientos previos o haga un breve comentario recordándoselos.

Al comienzo del año del año no quería escribir o leer debido a que todavía está alfabetizándose, cuando se le proponían tareas de lectoescritura simplemente decía “no sé escribir ni leer”. A través de simplificar y acompañar en las tareas se ha logrado que copie solo y lea, siempre negociando cuánto, pero cada vez trabaja mayor cantidad. Muchas veces, los días que “todo le cuesta más”, necesita de más ayudas, cuando se las propone en el comienzo de la tarea éstas resultan motivadoras para completarlas.

En relación al manejo de tiempo, otra de sus dificultades, se ha propuesto una organización en relación a los tiempos áulicos para que pueda ir entendiendo que si es una tarea larga o compleja necesita mayor cantidad de minutos. Por otro lado, se implementó un cuadernillo donde se organice los exámenes y actividades diarias, así, por ejemplo, si miércoles rinde, martes y lunes tiene que estudiar.

- Fase de monitoreo o auto-observación, los estudiantes toman conciencia de la cognición (área cognitiva), de la motivación (área motivacional), del esfuerzo, del tiempo y de la necesidad de ayuda (área comportamental) y de las condiciones de las tareas y del contexto (área contextual).

En la realización de las tareas, las docentes o los compañeros (en actividades grupales, que son muy pocas) son quienes todavía monitorean, ya que no hay un autoconocimiento de la cognición de lo logrado o del esfuerzo puesto en la actividad.

- Fase de control, los alumnos utilizan estrategias cognitivas y metacognitivas (área cognitiva), estrategias para controlar la motivación y el afecto (área motivacional), incrementan o disminuyen el esfuerzo, la persistencia y la búsqueda de ayuda (área comportamental) y realizan cambios según los requerimientos de las tareas y el contexto (área contextual).

Si bien se le plantean estrategias para pensar o elegir al momento de resolver la tarea, tiene que acompañárselo en todo momento y animárselo a continuar a través de estímulos verbales para controlar lo que ha realizado y revisar en caso de ser necesario.

- Fase de evaluación, los estudiantes realizan juicios cognitivos y efectúan atribuciones (área cognitiva), tienen reacciones afectivas y motivacionales ante las atribuciones (área motivacional), eligen qué comportamiento seguir (área comportamental) y evalúan la tarea y las características del contexto (área contextual).

Valorar su propio trabajo es una de las cuestiones que se han podido iniciar en los últimos meses ya que al terminar de escribir o resolver la consigna se lo entregaba a la docente y se negaba a revisarlo. La evaluación era sólo externa. Ahora se lo anima a valorar según los criterios que se explicitan en la evaluación y a preguntarse si está a gusto con lo elaborado.

Debido a que el aprendizaje de la autorregulación en relación a las actividades escolares no había tenido lugar dentro del aula y sus particularidades del diagnóstico lo hacen un alumno impulsivo y poco reflexivo al momento de trabajar, ha sido necesario pensar la autorregulación para que entre otros aspectos pueda ser más independiente frente a la tarea.

Una mirada más amplia de la situación educativa, requiere contemplar las características pedagógicas institucionales que determinan las prácticas de estos docentes. Las cuales deberían poder flexibilizarse en procesos de integración escolar ya que influyen en la predisposición al trabajo con el niño. Con esto se hace referencia a que las necesidades educativas especiales muchas veces rompen con algunos esquemas frente a la demanda de las tareas, implican otros tiempos de atención y resolución de consignas, como es el caso de S que responde mejor a imágenes y se “pierde” en clases de exposiciones orales que son las que priman en estas aulas. Donde la construcción de la poca significatividad de los aprendizajes durante los primeros años le ha afectado su percepción sobre sus metas, donde por mucho tiempo ha buscado evitar trabajo y esfuerzos para tener logros.

El avance en sus logros dentro del proceso de integración le ha permitido pensar y elegir diversas estrategias frente a las tareas. Esto también se ve en los resultados externos donde sus notas son mejores, pero también él entiende que si estudia aprueba. El *feedback* inmediato le sirve para ser consciente de sus logros y ayude a que sienta que puede tener un mejor rendimiento y aprender más.

Consideraciones finales

En este apartado final se mencionarán algunas inferencias acerca de lo abordado en esta breve monografía, tanto a nivel alumno como del contexto educativo, además sobre la educación en general.

Como se anticipó en la introducción, este trabajo intentó hacer un mayor acercamiento de los aportes de la neurociencias al aula, ya que hasta el momento sólo se tenían algunos conceptos teóricos e ideas.

El análisis del caso S, plantea que es necesaria seguir pensando en intervenciones que sigan fomentando la enseñanza del aprendizaje autorregulado sin perder de vista logros, motivaciones, potencialidades y necesidades del alumno, ni tampoco el contexto en que se enmarcan dichos aprendizajes.

Por otra parte, el acercamiento a esta disciplina ha permitido reflexionar sobre su instalación en la educación y poder tener una mirada más atenta cómo nos atraviesa diariamente tanto en los discursos como en las prácticas.

Con respecto a la educación y las escuelas es importante señalar que actualmente se trabaja mucho en integración escolar de alumnos en situación de discapacidad pero poco se sabe de su verdadera esencia. La educación necesita que sus actores (profesionales, técnicos y docentes) sigan participando activamente de instancias de formación continua que brinden información científica actualizada que permita investigar y reflexionar sobre la práctica y si es posible cambiarla. Pero además se requiere de la creación de espacios de encuentros donde puedan darse intercambios y construcciones conjuntas de objetos de estudio que son compartidos, como en este caso, la educación.

Referencias bibliográficas

- Balmaceda, N. (2013). *Integrar-nos: Una mirada sobre las intervenciones psicopedagógicas en integración escolar*. Trabajo Final de Licenciatura. Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Blanco, R. (1999). *Hacia una escuela para todos y con todos*. Boletín del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Chile: UNESCO.
- Borsani, M. (2007). *Integración educativa, diversidad y discapacidad en la escuela plural*. Buenos Aires: Novedades educativas.
- Cabero Almenara, J. y Córdoba Pérez, M. (2009). Inclusión educativa: Inclusión digital. *Revista Educación Inclusiva*, 2 (1), 61-77.
- Feldman, M. (2017). Neurociencias, política y lazo social en la escuela. *Revista de educación popular y pedagogías críticas "Para Juanito"*. Más que un libro, 5,13.
- Garello, M. y Rinaudo, M. (2012). Características de las tareas académicas que favorecen aprendizaje autorregulado y cognición distribuida en estudiantes universitarios. *RedU Revista de Docencia Universitaria*, 10, 415-440.
- Galetto, V. (2007). Inclusión escolar, una meta a alcanzar. Artículo publicado en el diario El Día Online. Disponible en www.eldiaonline.com/mensaje-profesional-24/
- González Majón, D. (1993). *Adaptaciones curriculares. Guía para su elaboración*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Martos-Pérez, J. y Paula-Pérez, I. (2011). Una aproximación a las funciones ejecutivas en el trastorno del espectro autista. *Rev Neurol*, 52 (Supl 1): S147-53.

- Musso, M, Richau, M. y Cascallar, E. (2015). Auto-regulación y funciones cognitivas: aportes para comprender el aprendizaje y el desempeño escolar. En Ortega Tapia, S. (Edit). Psicología Cognitiva y procesos de aprendizaje. Aportes desde Latinoamérica. TDAH: DSM- 5. Disponible en <https://www.fundacioncadah.org/web/articulo/diagnosticar-el-tdah-dsm-5.html>
- Rosler, R. (2017).Curso virtual de formación en educación inclusiva. Asociación Educar para el desarrollo humano. Disponible en <http://asociacioneducar.com/>
- Terigi, F. (2016). Sobre aprendizaje escolar y neurociencias. *Propuesta educativa*, 25 (46), 50-64.
- UNESCO (2005). Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All. Paris: Ediciones de la UNESCO.
- Whitebread, D. y Basilio, M (2012). Emergencia y desarrollo temprano de la autorregulación en niños preescolares. *Revista de curriculum y formación de profesorado*, 6 (1).

Experiencias en sala de cuatro años. Convergencias con las Neurociencias



Irene Isabel Battistini

isabelbattistini020@hotmail.com

Licenciada en Educación Inicial. Docente de sala de cuatro y cinco años en diversos jardines del país y desde hace muchos años en el Jardín de Infantes Rosario Vera Peñaloza de la UNRC.

Introducción

Este trabajo pretende revisar un proyecto pedagógico didáctico llevado a cabo en una sala de cuatro años de jardín de infantes bajo la mirada de los contenidos propuestos y bibliografía ofrecida en este curso “Procesos de enseñanza y aprendizaje: qué nos dicen las Neurociencias”.

Adhiriendo a las posturas que consideran necesario la construcción de puentes que conecten neurociencia, psicología cognitiva y educación, que valoren los trabajos interdisciplinarios con su multiplicidad de niveles de análisis involucrados en los procesos de enseñanza y aprendizaje y que estos vínculos sean considerados desde la diversidad de perspectivas y actores, es que me atrevo a presentar esta propuesta pedagógico didáctica del nivel inicial, que se llevó a cabo en año 2015, no sólo para ser revisada a la luz de las lecturas propuestas en este curso sino también para mostrar algunos modos de enseñar y de aprender en este nivel, que en general no están muy difundidos. "El momento más significativo en el curso del desarrollo intelectual, que da a luz a las formas puramente humanas de inteligencia práctica y abstracta, ocurre cuando el discurso y la actividad práctica, dos líneas del desarrollo completamente independientes, convergen" (Vygotsky, 1978). En este punto me encuentro en la búsqueda de posibles convergencias entre las experiencias didácticas realizadas y los discursos leídos en este curso. En este escrito iré transcribiendo partes del proyecto mencionado, con letra cursiva, y las ideas y/o conexiones que pueda percibir entre el mismo y los textos de la cátedra.

El proyecto pedagógico didáctico

El proyecto “Cocinando: saberes, acciones, emociones, relaciones” se desarrolló en la Sala Verde de 4 años del Jardín de Infantes Rosario Vera Peñaloza en el año 2015. El punto de partida de esta propuesta es atender al contexto más inmediato que tiene que ver con las características del grupo de alumnos que asisten a esta sala. Entre ellos, una niña con ceguera (MP) nos motiva el rumbo que debería tomar la propuesta, que se desarrolla en la segunda

mitad del año y por consiguiente se conoce más sobre los deseos, necesidades y posibilidades de todos los niños. La intención está puesta en abordar contenidos de las diferentes disciplinas, en interrelación, con propuestas didácticas lo suficientemente amplias y flexibles como para que cada niño con sus particularidades pueda acceder a aquéllos y desarrollar su potencial. Con una concepción de aprendizaje significativo que integre el hacer, el sentir, el pensar y el relacionarse; que favorezca la formación de un niño activo, autónomo, curioso, participativo, protagonista de su aprendizaje, con autoestima creciente, más seguro y confiado, se aborda la propuesta pedagógica sobre el eje temático “la cocina” asignándole un fuerte acento a las percepciones auditivas, táctiles, olfativas y gustativas. Las experiencias didácticas están organizadas en cuatro tramos (cada uno puede durar entre una y tres semanas) que aquí se vinculan con la elaboración de alimentos en talleres con alguien de la familia (quien elegirá y participará de un solo taller), con los temas que se tratan en cada uno de ellos y con las formas metodológicas que se adoptan para su desarrollo. Estos tramos conforman un “entramado” e implican una interacción permanente de tareas, conocimientos y acciones que van y vienen, se complementan y se enriquecen, se suceden y se acompañan, avanzan y retroceden en un movimiento espiralado.

¿Se podría decir, tal vez, que este proyecto pedagógico contempla la “justicia pedagógica” de la que habla Rivas? El autor asevera que “todos los alumnos son capaces” y que el trabajo del docente es “explorar y expandir ese potencial”. Invita a alejarnos de la “enseñanza homogénea, ritualizada y memorística” para grupos tan heterogéneos de alumnos. Dice que es necesario “tener distintas trayectorias de enseñanza que puedan favorecer a todos los alumnos... donde la diversidad enriquezca el aprendizaje” (Rivas, 2016).

La intervención de los padres en diferentes talleres, también podría demostrar, entre otras cuestiones, que en todos está la necesidad de un adulto que ayude, guíe, cuide, en algunas instancias de aprendizaje en la sala; lo que nos acercaría más, en algún punto, a quienes necesitan de un acompañante escolar. La selección de materiales y recursos fueron fundamentales; olores, sabores, texturas predominaban en todo momento; los sonidos tuvieron que ponerse a la altura de las circunstancias. Del mismo modo la disposición física de los muebles en la sala y el jardín, para favorecer la fluidez de la circulación y la autonomía.

En estos tiempos de tanta preponderancia de imagen visual, fue una excelente oportunidad para que todos busquemos otros modos de aprender utilizando los sentidos menos usados.

Algo limitante, como puede ser considerada la ceguera, nos abrió “otras miradas”.

“Lo importante es el cambio de miradas” expresa de la Barrera hablando del concepto de neuropsicopedagogía que se está construyendo, “ya no centrarnos en lo que falta sino en lo que se tiene y puede llegar a lograrse. “...la crítica a las prácticas será en pos de construir y no de etiquetar... y lo que es peor, estigmatizar”.

Este tipo de abordaje pedagógico y didáctico es tan aplicable cuando hay niños con dificultades neurológicas o de otro tipo como cuando no; sólo se trata de valorar la heterogeneidad del grupo, las múltiples singularidades.

Es por ello también que se insiste en alentar al niño a participar, a expresarse a través de los diferentes lenguajes del modo que pueda; que cada uno tiene su propio estilo, su propio tiempo y que en eso todos nos vamos a respetar. Se intenta, en lo posible y en general, no hacer adaptación curricular para un determinado niño, sino, teniendo en cuenta las características preponderantes del grupo, otorgarle a la propuesta el vigor necesario para que sea accesible a todos.

Las experiencias en tramos

Primer tramo: Muchas lenguas y lenguajes

La maestra invita a participar de un juego a todas “las lenguas” que están en la sala; va sacando de una caja un poquito de algo que va depositando en las lenguas sacadas de los que quieran participar con ojos cerrados (dulce de leche, coco, confite, avena, chocolate, banana, azúcar); se trata de descubrir qué es por el sabor, cada niño puede describir lo que prueba y al finalizar todos comprobar utilizando vista, tacto y/o comentarios si estuvieron acertados, por qué, qué les dio la certeza o la duda. Se les solicita a los niños ideas sobre transformaciones de estos elementos en algo para comer, las mezclas, hasta llegar a la propuesta de la próxima elaboración de bombones con los padres que se anoten en ese taller. Pero antes se trabaja sobre la receta: los sonidos de las palabras de los ingredientes son marcados con palmas, relacionados con sonidos de los nombres propios de los niños y luego esos ingredientes son representados con letras, con dibujos o con objetos de plastilina. Juegos lingüísticos, familias de palabras, chistes, inventos de microhistorias sobre bombones; la risa aparece fácil con las ocurrencias por ejemplo cuando hay que crear textos orales sobre frases como “el bombón en la bombacha” o “bombones sobre el bombo”. Taller con padres: Elaboración de bombones de avena.

Segundo tramo: Fragancia de algarrobal.

La algarroba aparece, con su forma de chauchas y también molida, invadiendo con su penetrante olor la sala para invitarnos a incursionar en la historia: pueblos originarios y el algarrobo, árbol nativo, símbolo de Río Cuarto. Se juegan juegos que jugaban niños de pueblos originarios debajo de los algarrobos, se escuchan sus historias y se ponen los cuerpos a actuarlas. Una leyenda que se narra, se renarra y se dramatiza; su protagonista, Jasí, hace un recorrido: pasa por río, cascada, montañita de piedras, cañas, pájaros y avispas; se invita a los niños a ambientar la sala y a recorrer el itinerario pasando por sus postas identificadas con diferentes sonidos y/o texturas con luz penumbra simulando la noche. Representación gráfica de ese recorrido (el día que MP no asiste). Experiencias plásticas con barro, plumas, piedras. Exploración e historias de chauchas de algarroba. Juegos matemáticos con chauchas de algarroba que involucran conteo y memoria de la cantidad. Taller con padres: preparación de galletitas de algarroba.

Tercer tramo: Amasando ideas.

Palanganas cargadas de harina (una para cada nene) esperan en las mesas para ser exploradas; algo esconden, hay que acercarse por grupos de a cuatro niños y descubrir con el tacto qué hay dentro de ellas (objetos pequeños diversos); luego se le acercan otros elementos como bols, vasos, potecitos, coladores, embudos y se deja que el material sea provocador de los juegos que surjan. Las características de este ingrediente, la harina, se van mostrando mejor cuando se les agrega a los niños recipientes con otros elementos como polenta y fideos soperos que son utilizados para comparar y socializar al grupo cómo se ven y se sienten al tacto, las diferencias entre ellos, a la vez que pueden enriquecer el juego. Con la harina rescatada de esta actividad los niños preparan masa de sal para ser usada en diferentes oportunidades de modelado. Exploración de espigas de trigo y comentarios sobre la transformación del grano de trigo en harina: hoy con grandes máquinas, antes (los originarios) con morteros; prácticas de molido de distintas semilla en un mortero a modo de juego experimental. Taller con padres: elaboración de pan. Antes de llevar las bandejas con la producción para hornear, recorrido para considerar tamaños y cantidades de panes de los tres grupos designados donde se discute acerca de en qué

bandeja hay más - menos, por qué, cómo saber; dónde más grandes - pequeños; qué piensan acerca de cuáles se cocinarán primero y por qué; si pueden diferenciar los panes con agregados de vainilla y azúcar y los que no; etc.

Cuarto tramo: Fideos que se enroscan con la fantasía.

Taller con padres: elaboración de tallarines. Una interesante fábrica de fideos se arma en la sala, organizados en tres grupos, todos los niños con ayuda de los adultos participan de los tres pasos: preparación de la masa (entre todo el grupo), amasado y estirado (cada uno tiene su bollo y palote) y cortado con pastalinda (cada niño pasa con su masa estirada a cortar y pone su bandeja para que caigan); esos fideos frescos se van a casa para ser cocinados y compartidos en familia. Otros, secos, son clasificados, se arman agrupamientos de diferentes tipos de fideos que sirven para construir maracas introduciéndolos en envases de plástico, se comparan los sonidos entre maracas con fideos gordos y con finitos y se usan para acompañar canciones.

Aparece un personaje, “Segismundo”, un fideo que invita a un mundo fantástico. Imaginar por dónde anda Segismundo; ¿cómo es el lugar? personajes: ¿con quiénes se encuentra? de ¿qué habla con cada uno? Invención de situaciones graciosas, chistes, cuentos de terror, para contarle a Segismundo. Taller de expresiones artístico plásticas “El mundo de Segismundo”. Con la consigna “a Segismundo le encanta disfrazarse” se le entrega un fideo de masalina a cada uno (que sale de una olla) y sobre un espacio especial formado por mesas con materiales diversos (tornillos, arandelas, telas, cartones, botones, etc) los niños exploran, se expresan plásticamente, conversan sobre lo que hace Segismundo en ese mundo inventado por ellos pero también conversan sobre otras cosas, sobre su propio mundo.

La evaluación en el proyecto

La evaluación es formativa, procesual. Este puñado de preguntas y otras, que se hace el docente, posibilitarían conocer más a cada niño con sus gustos, posibilidades, entusiasmos, desganos, frustraciones, saberes, desconocimientos, etc. y de ese modo poder colaborar con la evolución en sus aprendizajes: ¿Se anima el niño a probar una experiencia nueva? ¿Es capaz de aventurar una hipótesis ante un experimento? ¿Prefiere trabajar solo o en grupo? ¿Puede compartir ideas, espacios, materiales? ¿Se interesa por la opinión ajena? ¿Cómo influye esa opinión en él? ¿Desacredita, valora o no le interesa el trabajo del compañero? ¿Puede ayudar al otro en una situación problemática? ¿Es capaz de escuchar una información leída o comentada? ¿Se interesa por recibir información? ¿Opina, comenta, pregunta, etc. sobre el tema? ¿Se aburre? ¿Manifiesta mayor dominio del tema a medida que avanza el proyecto? ¿Cómo se desenvuelve en los momentos de exploración: con soltura, inhibición, desconfianza, entusiasmo, interés y/o alguna otra actitud? ¿Puede verbalizar lo que ve, lo que siente, lo que hace? ¿Puede expresar a través del juego y del lenguaje oral, gráfico, plástico, corporal... ideas, sentimientos, acciones? ¿En qué espacios, propuestas y situaciones puede desarrollar mejor sus aptitudes, cuáles les resulta más placenteros y cuáles más dificultosos? ¿Se frustra con frecuencia ante las dificultades o conflictos que le produce un material, una propuesta, una idea a concretar: puede trascenderlos? ¿Sus comentarios, juegos, dibujos, utilización de los espacios y materiales... son estereotipados? ¿Puede crear nuevas imágenes, utilizar caminos diferentes para arribar a lo que se propone? ¿Puede utilizar diferentes lenguajes (verbal, corporal, plástico) para abordar distintos campos del saber? ¿Participa de los momentos de educación visual, por ejemplo de la lectura de una imagen, de la observación de un paisaje natural, etc.? ¿Participa de los momentos literarios, plásticos, musicales; los disfruta? ¿Puede apelar a su imaginación

cuando los datos reales no le alcanzan para completar una información, un suceso?, ¿Puede dar respuestas creativas ante diferentes propuestas? ¿Qué área le resulta más movilizadora para manifestar su imaginación y creatividad? ¿Puede inventar situaciones, objetos, diálogos, juegos, dibujos... en una propuesta fantástica? ¿Hay riqueza en esas creaciones o se reprime o no se le ocurren nuevas ideas? Del mismo modo es preciso poner una mirada crítica en el proyecto a medida que avanza y al finalizar, para ir haciendo los ajustes o cambios necesarios, para atender su influencia en los niños y para tener en cuenta para próximas propuestas.

En este fluir de propuestas que entrelazan contenidos de las ciencias sociales y naturales, del lenguaje oral y literario, de las artes plásticas, de la matemática, se van movilizando nuevos pensamientos, sensaciones, emociones, acciones. En la cátedra de este curso de neurociencias la profesora de la Barrera expresó acerca del cerebro: “Los pensamientos, emociones, imaginación y predisposiciones operan simultáneamente; estos interactúan con otros modos de adquisición y transformación de la información y con el aumento del conocimiento en general, tanto social como cultural. Es inminentemente social. Se caracteriza por su plasticidad”. “Cada persona forma una unidad integral no una mera yuxtaposición de elementos (neuro) biológicos, sociales y espirituales” (Marcos, 2015 en cátedra). Por ello se puede percibir la integralidad en estas experiencias, en todo momento. Por ejemplo, mientras el niño prepara el barro y luego va creando una escultura agregando piedras, plumas, etc. se está comunicando con sus pares, tal vez solicita ayuda para sostener su obra en pie, debe resolver un problema; percibe el olor, la textura, la consistencia del material; va experimentando las características de sociedades de los primeros habitantes y haciendo contactos sobre el pasado y el presente (los niños de antes no usaban los juguetes de hoy); explora el espacio volumétrico y pone en juego su creatividad; porque la consigna del docente no es “hacé esto con este material” sino que es: los niños de antes no tenían juguetes, usaban elementos de la naturaleza ¿qué habrán usado?, ¿qué podés hacer vos con estos materiales? (en el cuatrimestre anterior se había trabajado algo sobre esculturas); la mayoría decide hacer esculturas de barro para llevarle de regalo a su mamá (en la historia de Jasí, ella le hace regalos con elementos de la naturaleza a su mamá); cada uno hace como desea y puede. Se puede ver aquí cómo un conocimiento se va resignificando, creciendo; cómo este entramado también sirve de andamiaje como dice Bruner, relacionado con el contexto del tema que se desarrolla, la zona de desarrollo próximo de Vigotsky.

Lipina habla de un período sensible que está relacionado con la educación y la enseñanza, entre los 3 y 16 años. Influye el ambiente emocional y social, la motivación, los intereses. Son períodos que coinciden con la mejor disponibilidad del cerebro para el cambio y están orientados a los procesos cognitivos complejos y habla de programas que potencien la novedad y la creatividad (Lipina, 2016).

Otra cuestión a observar es acerca del carácter vivencial, práctico de la propuesta. El discurso del docente acerca de los diferentes contenidos permanentemente va acompañado de algo experiencial con lo que se lo pueda relacionar, que le sirva de referencia. La profesora de la Barrera califica de fascinante el recuperar el valor que la experiencia le aporta al aprendizaje “experiencias que marcan a las personas, que dejan su impronta en niveles tan profundos y permeables de nuestro cerebro” (de la Barrera, 2012).

En este proyecto, las experiencias tienen la intencionalidad de la diversidad; los abordajes, los lenguajes, los materiales y recursos, las propuestas; precisamente para que en la heterogeneidad de la sala, cada uno puede acercarse al nuevo conocimiento desde su singularidad. La idea es alejarse de una educación unívoca, unidireccional para no convertir a los niños en “una masa

de gente uniforme, adaptada, disciplinada... ¿por qué abandonar la singularidad y la diferencia si los niños no son iguales, todos tienen su propia historia?” (Merlín 2017 en cátedra).

¿Promoverán estas experiencias la autorregulación de los aprendizajes y las funciones ejecutivas? El monitoreo cognitivo, el tomar conciencia sobre el desempeño de la tarea, dicen investigadores, es altamente dependiente del formato y del contenido de las mismas y que “los niños preescolares son capaces de monitorizar sus procesos cuando las tareas son ecológicamente válidas y significativas para ellos” (Whitebread, 2012). En las propuestas de esta sala de cuatro se pone especial atención a la organización del espacio físico y los materiales, a movilizar el interés de los niños, a buscar respuestas creativas, a otorgarle un importante espacio a lo emocional, a la imaginación y a la opinión propia. Las habilidades de autorregulación y las funciones ejecutivas tienen un gran impacto en el desarrollo general y escolar de los niños, los investigadores afirman que “es evidente que la intervención de los adultos y la mediación social pueden tener una influencia significativa de este desarrollo, y que existen marcadas diferencias individuales en la habilidad y la sensibilidad con la que los adultos son capaces de desempeñar este papel” (Whitebread, 2012).

Abundan en la propuesta “Cocinando...” los momentos donde el niño tiene posibilidades de optar, elegir, inventar, organizar, combinar, tomar decisiones. Por ejemplo elegir materiales del “mundo de Segismundo”, empatizar con el personaje, inventar una aventura, comunicarse y acordar con pares, organizar ese material en el espacio físico, etc. El docente no deja de preguntar ante cada actividad lo que piensan, opinan, consideran y/o sienten los alumnos acerca de lo que vendrá, o cómo pretenden ellos que suceda; y además posibilita que cada cual se haga cargo de sus acciones, interviniendo sólo cuando lo entiende necesario. De este modo, además, se socializan los conocimientos previos, los que cada uno trae de casa y los colectivos, de experiencias anteriores en la sala. Muchas veces se puede percibir que los niños se proponen metas, aunque sean cortas, casi inmediatas, pero planifican: su juego, su expresión en dibujo o escultura, la creación oral de una historia; lo hacen, en general, con flexibilidad, con todas las posibilidades de cambios sobre la marcha. La creatividad, la decisión, la opinión de cada uno tiene espacios para salir en todo momento.

¿Podría ser, acaso, que con estos modos de abordar la enseñanza en la sala de cuatro años, estuviésemos promoviendo el desarrollo de las habilidades de autorregulación y de las funciones ejecutivas?

Entre las definiciones de aprendizaje autorregulado encontramos: “aquellos pensamientos, sentimientos y acciones autogeneradas que se planifican y adaptan cíclicamente a la consecución de metas personales”, como “un proceso multidimensional mediante el cual las personas tratan de ejercer control sobre su cognición, motivación, comportamientos y ambientes para optimizar los resultados de aprendizaje” (Cleary, Callan y Zimmerman, 2012 en Rigo, 2016).

Pintrich (2000; 2004) habla de alumnos activos “que construyen sus propios sentidos, significados, metas y estrategias a partir de la información disponible que encuentra en el contexto” y de la utilización de conocimientos previos (en Rigo, 2016).

Palabras finales

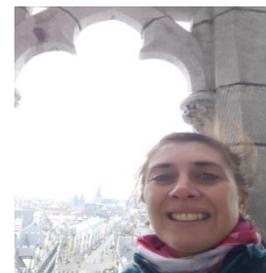
Este curso ha posibilitado mis primeros acercamientos a las neurociencias y por tanto una mirada amplia y por ahora no tan profunda. Agradezco a las profesoras la diversidad de las

lecturas propuestas. Revisar este proyecto pedagógico indagando en la bibliografía ofrecida me ha provocado fundamentalmente dos cuestiones: por un lado, reflexionar sobre el accionar docente, con sus errores, aciertos y dudas y su correlación con las teorías y por otro, la necesidad de que los investigadores se interesen más por las propuestas pedagógicas reales y concretas en el jardín de infantes. O tal vez también los docentes de jardín tengan que tender puentes con sus prácticas hacia tantas teorías en esa multiplicidad de análisis que se están entrelazando desde las neurociencias.

Referencias bibliográficas

- Benarós, S., Lipina, S., Segretin, M. S., Hermida, M. J. y Colombo, J. (2010) Neurociencia y educación: hacia la construcción de puentes interactivos *Rev Neuro*; 50 (3), 179-186.
- de la Barrera, M. L (2011) *Tareas de estudio, regulación y funciones ejecutivas en alumnos universitarios*. V Congreso Marplatense de Psicología, organizado por la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina, 1 a 9.
- de la Barrera, M. L. (2012) Neurociencias: ¿metas fundamentadas o mitos fundados? *Revista Digital Universitaria*, 13 (2).
- Garello, M. y Rinaudo, M. (2012). Características de las tareas académicas que favorecen aprendizaje autorregulado y cognición distribuida en estudiantes universitarios. *Revista de Docencia Universitaria*, 10, 415-440.
- Lipina, S. (2016) Introducción. Actualizaciones en neurociencia educacional. *Propuesta Educativa*, 46 (2), 6 a 13.
- Paoloni, P. y Rinaudo, C. (2014). Los procesos de feedback desde una perspectiva multidimensional. Un estudio orientado a promover autorregulación en estudiantes universitarios. En Paoloni, P., Rinaudo, M. y A. González. *Cuestiones en Psicología Educativa. Perspectivas teóricas y metodológicas orientadas a la mejora de la práctica educativa* (pp. 287-325). La Laguna: Sociedad Latina de Comunicación Social. Disponible en <http://www.cuadernosartesanos.org/educacion.html>
- Rigo, D. (2016). Autorregulación y rúbricas como herramienta de evaluación. Experiencia desarrollada en educación primaria. *Escuela Abierta*, 19, 65-79.
- Rigo, D. (2016). Planificar, monitorear y evaluar el proceso de aprendizaje: ¿Cómo lo hacen estudiantes de nivel primario de educación? *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 20 (3), 527-548.
- Rinaudo, M. (2014). Estudios sobre los contextos de aprendizaje: arenas y fronteras. En Paoloni, P., Rinaudo, M. y A. González. *Cuestiones en Psicología Educativa. Perspectivas teóricas y metodológicas orientadas a la mejora de la práctica educativa* (pp.163-206). La Laguna: Sociedad Latina de Comunicación Social. Recuperado de: <http://www.cuadernosartesanos.org/educacion.html>
- Rivas, Axel (2016). Justicia pedagógica es creer que todos los alumnos son capaces. Entrevista por M., Goy. Disponible en http://www.ellitoral.com/index.php/id_um/131157-justicia-pedagogica-es-creer-que-todos-los-alumnos-son-capaces-axel-rivas-director-del-programa-de-educacion-del-cippe
- Whitebread, D. y Basilio, M. (2012). Emergencia y desarrollo temprano de la autorregulación en niños preescolares. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 16(1),

Reflexiones en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje en la formación de futuros docentes de Nivel Inicial. Aportes desde las neurociencias



Rosana Cecilia Chesta

rosanachesta@gmail.com

Profesora en Educación Pre Escolar. Licenciada en Educación Inicial. Especialista en Constructivismo y Educación y en Educación Maternal. Se desempeña como docente del trayecto de práctica en los profesorados de Educación Inicial dependientes de la UNRC y de la Escuela Normal Superior Justo José de Urquiza, Provincia de Córdoba.

Introducción

El presente escrito intenta reflexionar en torno posicionamientos que consideran a los estudiantes de nivel superior como protagonistas de procesos de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva socio- cultural y ecológica, tendiente a reconocer los componentes metacognitivos y las funciones ejecutivas como favorecedores de la autorregulación.

Luego del desarrollo de algunas consideraciones teóricas referidas a neurociencia, educación, funciones ejecutivas, autorregulación, aprendizaje, emociones, revolución educativa, sujetos, trabajos en proyectos; se plantea una propuesta para acompañar los procesos de práctica de residencia de los estudiantes de la asignatura Práctica Profesional docente en el Nivel Inicial de cuarto año del Profesorado de la UNRC, con la intención de establecer vinculaciones con la experiencia profesional y realizar un aporte a la asignatura.

Por último, en las consideraciones finales, se pone en valor los aportes de las neurociencias a la educación en favor de la formación docente inicial.

Acerca de algunas consideraciones teóricas

Salas Silva, (2003: 1 citado por Terigi 2016:1) define el concepto de neurociencia como “...el conjunto de ciencias cuyo sujeto de investigación es el sistema nervioso con particular interés en cómo la actividad del cerebro se relaciona con la conducta y el aprendizaje”. A su vez

explica como este es un campo en pleno desarrollo que permite estudiar al ser humano vivo sin pensar en las deficiencias, sino más bien centrado en lo que Maureira, (2010: 451 citado por Terigi 2016:2) define como “procesos como la atención, la motivación, las emociones, la memoria, el lenguaje, el aprendizaje y la conciencia”. En el caso de la educación, las neurociencias nos ayudan a ampliar el conocimiento de las bases biológicas del desarrollo humano, es decir, la relación entre los procesos cerebrales con los procesos mentales, para comprender al sujeto- niño con el cual los estudiantes se desempeñarán en las salas de Jardines de Infantes. No obstante, como explica Terigi (2016: 54) hay que ser cuidadosos para no caer en la simplificación y sobregeneralización de lo que sabemos sobre sinaptogénesis o sobre enriquecimiento mental, utilización de explicaciones construidas sobre patrones conductuales discretos para explicar los comportamientos más complejos que se procuran en los contextos educacionales, o en los traslados directos de la investigación sobre el desarrollo de funciones cerebrales a recomendaciones de política educativa.

Marina (2012) plantea que si bien hay iniciativas de colaboración entre la neurociencia y la educación, las mismas son insuficientes. Pone a la escuela en el lugar de demandar a los neurocientíficos ayuda para comprender temas de interés educativo, y no solo aprovechar los descubrimientos producidos en el ámbito de la neurociencia. La educación debería estar marcando la agenda de la neurociencia educativa, y en este sentido, según Marina (2012:2) habla de cumplir con cuatro objetivos: (1) ayudar a los profesores a entender el proceso educativo; (2) ayudarles a resolver trastornos del aprendizaje de origen neurológico; (3) ayudarles a mejorar los procesos de aprendizaje y a incrementar las posibilidades de la inteligencia humana, sugiriendo nuevos métodos y validando los elaborados por la pedagogía, y (4) ayudar a establecer sistemas eficientes de interacción entre cerebro humano y tecnología.

Álvarez y Wong (2010) consideran a las neurociencias como parte activa del tejido social, como parte del trabajo colectivo tendiente al desarrollo sustentable en la sociedad. Reconocen que en la actualidad hay una distancia entre lo que se sabe acerca del neurodesarrollo infantil y los programas que potencian las competencias de la población de esa franja etaria, y en nuestro caso, hablamos de la distancia entre lo que se sabe acerca del ser humano en desarrollo y la forma en que se estudia al niño en el plan de estudios del Profesorado en Educación Inicial que carece de asignaturas referidas a la vinculación entre neurociencias e infancias.

Las políticas públicas y el currículo se focalizan más en la faz asistencialista, probablemente porque no se pueda evaluar e identificar los marcadores del neurodesarrollo y por ende pensar en una intervención temprana en los períodos sensibles de plasticidad cerebral, cuestión que debería ser incluida en la próxima versión del plan de estudio del profesorado.

Al hablar de los sujetos (Castañón y Láz, 2009: 62, citado por Terigi, 2016:1) dicen que los mismos necesitan ser comprendidos en sus circunstancias biográficas, contextuales y con propia historia de aprendizaje. Esta visión ecológica nos dice que “...cada cerebro sea único y particular (aunque la anatomía cerebral sea similar en todos los casos) y sugiere la necesidad de tener en cuenta la diversidad del alumnado y ser flexible en los procesos de evaluación”. Como docentes necesitamos asumir que...“todos los alumnos pueden mejorar, las expectativas del profesor hacia ellos han de ser siempre positivas y no le han de condicionar actitudes o comportamientos pasados negativos” Terigi (2016:57).

Las condiciones institucionales de la enseñanza, la ecología del aula, la especificidad de los contenidos escolares, entre otras condiciones sustantivas del aprendizaje escolar, quedan

omitidas y se construye una vía directa que va de la investigación básica en neurociencias a la práctica educativa entendida como actividad individual.

de la Barrera (2011) explica que el concepto de funciones ejecutivas si bien es más de tipo psicológico y cognitivo en lo referido a lo educativo, se lo relaciona con los aspectos metacognitivos imprescindibles que el alumno domina. Drake y Torralva (2007) en de la Barrera (2012) entienden las funciones ejecutivas como un conjunto de habilidades que controlan y regulan otras capacidades más básicas (como la atención, la memoria y las habilidades motoras) y que están al servicio del logro de conductas dirigidas hacia un objetivo o de resolución de problemas.

Las funciones ejecutivas implican el desarrollo de habilidades que facilitan la adaptación del sujeto a situaciones nuevas y poco habituales, especialmente cuando las rutinas de acción no alcanzan para realizar la tarea. Entre las habilidades se pueden mencionar a aquellas relacionadas con la planificación, la toma de decisiones, la flexibilidad, la monitorización, la inhibición, la autorregulación, la fluencia verbal y las habilidades visoespaciales (de la Barrera 2012).

Mateos (2000) explica que la metacognición está centrada en el proceso de aprendizaje y se refiere al conocimiento que tiene la persona de sus propios procesos mentales. Dicho concepto se refiere a dos dimensiones: el conocimiento por parte de la persona acerca de cómo aprende y la capacidad de ir autorregulando el proceso de aprender (Coleoni y Buteler, 2008; Vrugt y Oort, 2008; Rochera Villach y Naranjo Llanos, 007; Mateos, 2000; en de la Barrera 2012: 9)

de la Barrera (2012) relaciona los aprendizajes académicos con la capacidad de prestar atención, las motivaciones y las emociones. Estas últimas entendidas como aquellas sensaciones subjetivas que configuran una característica esencial de la experiencia humana, abarcan una variedad de estados que tienen en común la asociación de las respuestas fisiológicas, la conducta expresiva y los distintos sentimientos subjetivos (Bosse, Jonker y Treu, 2008; Purves, 2001; en de la Barrera 2012) .

Day y Leich (2001) en de la Barrera (2012) afirman la importancia de las emociones en los procesos de aprendizajes, y como a través de lo subjetivo se desarrolla el constructo y significado personal de la realidad externa y de este modo se le da sentido a las relaciones y al lugar en el mundo.

Malaguzzi en Rinaldi (2011:158), se refiere a las condiciones para el aprendizaje en relación a la educación infantil, pero ello es trasladable a la educación superior, diciendo que el “...el propósito de la enseñanza no es producir el aprendizaje, sino producir las condiciones para el aprendizaje.” Desde este posicionamiento pedagógico, el autor habla del valor de la documentación como instrumento de reconstrucción a posteriori de los recorridos realizados en el proceso de aprendizaje. No solo como un instrumento didáctico, sino también como una estructura epistemológica que favorece la memoria y la reflexión, que puede modificar los procesos cognoscitivos del niño, del grupo de niños y de las docentes- estudiantes. En este sentido, en la práctica de residencia, hay relación entre la documentación, los procesos metacognitivos, la autorregulación y la evaluación como modo de retroalimentar el ejercicio profesional. Enseñanza y aprendizaje son categorías recíprocas, “el maestro, además del rol de apoyo y mediación cultural, si sabe observar, documentar e interpretar, realizará su más grande posibilidad de aprender a enseñar.” (Rinaldi, 2011: 158)

Acaso (2015) plantea la necesidad de generar una revolución educativa basada en una pedagogía contemporánea en los espacios del sistema formal, que está impregnado en

muchos casos, de lo que denomina “prácticas bulímicas”, “vacías”; que son simulacros de procesos de enseñanza y aprendizaje, y que sólo ponen énfasis en la certificación. Plantea que las microrevoluciones como alternativas a los modelos pedagógicos vigentes, las pueden gestar los propios ciudadanos y ciudadanas a través de dinámicas que generen su cuerpo de conocimientos.

Afirmando... “Lo que nosotros enseñamos no es lo que los estudiantes aprenden” (Acaso 2015: 13) nos lleva a reflexionar acerca del lugar del inconsciente como un participante más del acto educativo además del estudiante y el docente. Por ello hay que considerar que cada estudiante vive un proceso único. Ser democráticos como docentes es entender la dimensión política del acto pedagógico y crear situaciones horizontales, colaborativas, agrupando bajo el concepto de “comunidad” a docentes y estudiantes en contraposición a la idea de docente como guía.

Adherimos al planteo de Acaso (2015) que expresa que para aprender de verdad hay que trascender el simulacro e ir a la experiencia, como un acontecimiento que vivimos en nuestro propio cuerpo con el que sufrimos y disfrutamos. En este sentido, el trabajo por proyectos presenta varios componentes: -la sensación de expectativa (como forma de iniciar los acontecimientos), - la participación (a través de todos los sentidos que entran en funcionamiento), - la emoción, el hacer (como modo de aprender llevando a la práctica la teoría, donde se proyecta, se crea, se analiza, se realizan aciertos y se cometen errores). En coincidencia con Acaso, Gardner, Mindy, Moran, Seana, Kornhaber, (2006) plantean la necesidad de promover el aprendizaje a través de experiencias, actividades ricas en las cuales los estudiantes puedan comprometerse con el material en forma personal más que absorberlo en forma abstracta, descontextualizada.

En el mismo sentido que venimos explicando se encuentra la pedagogía de Reggio Emilia, inspirada en Malaguzzi, quien en Italia inicia una lógica signada por el trabajo en proyectos donde en las aulas se conjuga la relación entre el pensar y el hacer, la idea que...“la inteligencia se construye usándola” relaciona categorías conceptuales como libertad, complejidad, pluridimensionalidad, contingencia, imprevisibilidad, docente- investigador, etc. (Escuelas infantiles de Reggio Emilia 1999).

Relacionando el marco teórico de las neurociencias con una propuesta para favorecer procesos más autónomos y regulados en el aula universitaria.

“Entre los retos educativos actuales, se formula la importancia de que el alumno sea participante activo de su proceso de aprendizaje, que pueda de manera autónoma y autorregulada guiar y modular sus pensamientos, afectos y comportamientos”. Rigo (2016: 66). El proceso de evaluación es como expresa Rigo (2016) uno de los factores contextuales que tiene un papel importante en facilitar o restringir la autorregulación. Que el estudiante pueda conocer de manera anticipada los criterios de evaluación del protocolo de sistematización de su intervención docente, puede ayudar que se propongan metas de aprendizaje a alcanzar, monitoreando el proceso de aprendizaje, a la vez que reflexionando sobre la tarea y enriqueciéndose a partir de los diversos intercambios con docentes y pares. La autora explica como el uso de dispositivos de este tipo pueden influir en el corto plazo en el rendimiento que los estudiantes, en este caso en la práctica de residencia, y en el largo plazo en el hecho que los estudiantes comienzan a ser más autorregulados en sus procesos de aprendizaje.

Se trata de una propuesta pedagógica para la Asignatura: Práctica Profesional Docente en el Nivel Inicial, ubicada en cuarto año del Profesorado en Educación Inicial, donde los

estudiantes concurren a un Jardín de Infantes a realizar sus prácticas de residencia durante un período de tiempo consensuado entre todas las partes (docente coformadora perteneciente al Jardín de Infantes asociado, estudiante y docente orientadores por parte de la UNRC). A través del protocolo que se ofrece a continuación, se intentan promover las funciones ejecutivas en los estudiantes de educación superior, ya que como se tienen que enfrentar a una institución, un grupo de niños, un contexto desconocido, es necesario que desarrollen habilidades que facilitan su adaptación a situaciones nuevas y poco habituales (de la Barrera 2012).

En la misma se ofrece a los estudiantes un encuadre de trabajo con el objetivo de relacionar la teoría con la práctica y poniendo especial énfasis en su proceso metacognitivo que está orientado al aprendizaje del ejercicio profesional del rol de docente en Educación Inicial y a la regulación de su proceso de aprendizaje, favoreciendo una mirada crítica reflexiva que tiene diversas instancias donde el estudiante se dedica a conocer el afuera (el contexto, la institución , el grupo de niños correspondiente a la sala designada) mediante observaciones no participantes y participantes y observarse a sí mismo dando cuenta de diferentes aspectos de su práctica con una visión holística que refiere a cómo se siente como persona, cómo es su ejercicio profesional, cómo se relaciona con los niños, adultos y entorno de la comunidad, sus emociones, conflictos cognitivos, modos de resolver las situaciones que se le presentan.

La práctica docente es un proceso complejo que como expresan Edelstein y Coria (1999: 17)”... no es ajena a los signos que la definen como altamente compleja. Complejidad que deviene, en este caso, del hecho que se desarrolla en escenarios singulares, bordeados y surcados por el contexto. La multiplicidad de dimensiones que operan en ella y la simultaneidad desde la que éstas se expresan tendrían por efecto que sus resultados sean en gran medida imprevisibles”.

En el mismo sentido Sanjurjo (2002) da cuenta de las características de la práctica docente: complejidad, simultaneidad, diversidad, singularidad, lo que requiere de intervenciones donde se ponen en juego las propias estrategias. Con esta última referencia apostamos a que los alumnos puedan construir su modo personal de intervención docente, que propicie la reflexión, el trabajo en equipo, el respeto a la diversidad, el desempeño profesional creativo.

Aspiramos a que los estudiantes reflexionen acerca de cómo es la construcción del rol del docente de Nivel Inicial o, como comúnmente se denomina, de la Maestra Jardinera, ¿cómo cuidadoras/es de niños/as o como educadoras/es? Este es el puntapié inicial para la construcción de la identidad profesional con sentido de compromiso, creatividad, contextualización, etc., en favor de la calidad educativa que los niños del presente tienen derecho a recibir (Chesta, 2013).

En esta propuesta de enseñanza Chesta (2016: 34), se adhiere al desarrollo de la mente creativa, planteada por Gardner, y de la mente ética. La primera es entendida como modo de pensar de manera original y poco convencional, considerando al conocimiento y a la habilidad como indispensables para la creatividad. Interesante el planteo del autor que expresa que sus “propios estudios sugieren que el aspecto cognitivo es menos importante y los aspectos personales más importantes de lo que se ha reconocido (...)si uno quiere cultivar una mente creativa, es menos importante impartir enormes cantidades de conocimientos, y es más importante cultivar un estado mental retador, de formulación de preguntas y hasta de cuestionamientos” (Gardner, 2005: 10). Por mente ética, el autor hace alusión al cuestionamiento, que bien puede trasladarse a nuestra propuesta de enseñanza, “¿estoy procediendo de manera tal, que si otros supieran lo que estoy haciendo, estaría orgulloso o

avergonzado de mí?” (Gardner 2005:10). Con la invitación a que nuestros alumnos respondan a este interrogante en sus intervenciones, estamos no solo promoviendo el respeto y la moralidad, sino suponiendo una conceptualización más compleja que hace referencia al desempeño de una misión ocupacional con integridad, construyendo una esencia ética para una profesión.

Gardner, (2005: 3) define la inteligencia como “capacidad bio- psicológica de procesar información para solucionar problemas o crear productos que son valorados al menos en una comunidad y en una cultura”. El autor precisa las inteligencias como un conjunto de computadoras relativamente independientes. Una trabaja con el lenguaje, una segunda, con información espacial y una tercera, con información sobre otras personas. Describe entre ocho y nueve tipos de inteligencias: la lingüística, la lógica- matemática, la musical; la espacial, la cinestésica- corporal, la naturalista, la existencial, la interpersonal, la intrapersonal. En esta propuesta de trayecto de inserción profesional, es necesario que los alumnos desarrollen, en especial, estas dos últimas. La inteligencia interpersonal implica la comprensión de otras personas, cómo interactuar con ellas, cómo motivarlas, cómo comprender sus personalidades, etc. Por ejemplo, a nuestros alumnos les resulta sumamente difícil entender cómo es la personalidad de la docente de la sala en la cual se encuentran insertos como practicantes u observantes, se sienten frustrados al ser interpelados, sienten poca tolerancia a lo que la docente le diga o a lo que le deje de decir, manifiestan escasa flexibilidad ante las sugerencias, correcciones, o peor aún, ante la indiferencia. Por otro lado, el desarrollo de la inteligencia intrapersonal, se define como el acceso a la propia vida emocional, es decir, la capacidad de entenderse a sí mismo, de conocer las propias fortalezas, debilidades, deseos y miedos.

Protocolo de trabajo: Práctica Profesional Docente en el Nivel Inicial

MOMENTO DE OBSERVACIÓN PARTICIPANTE. 4 semanas_ 12 días:

Se lleva a cabo una observación y registro en relación al accionar de los niños, micro intervenciones acordadas con el docente co formador (organización del grupo de niños para una actividad, momento de patio, juegos tradicionales, momentos de higiene y merienda, narración de cuentos u otra instancia).

Durante este tiempo la estudiante irá acordando con la docente co- formadora y con las docentes de práctica aspectos referidos a la organización de la propuesta educativa en general ya que la idea es considerar la totalidad de los momentos de las jornadas.

La propuesta educativa deben contener los siguientes ítems:

- Contextualización del barrio donde está inserta la institución.
- Descripción del entorno material la institución en general (espacios internos y externos) y de la sala en particular.
- Descripción del grupo de niños. Saberes que se evidencian.
- Fundamentación de la propuesta educativa. Campos disciplinares considerando el diseño curricular de la provincia de Córdoba y las orientaciones curriculares, determinando el formato didáctico de la propuesta que se presenta.
- Posibles actividades, Intervenciones Docentes, haciendo foco en el enunciado de las consignas (evitando actividades dirigidas), con sus correspondientes, propósitos, objetivos,

capacidades fundamentales, aprendizajes y contenidos, recursos, estrategias, fechas posibles considerando el tiempo y los espacios.

-Bibliografía.

MOMENTO DE INTERVENCIÓN. 5 semanas- 15 días

Informe de la práctica en el Jardín de Infantes – correspondiente al momento de intervención

El informe es de carácter individual, se organizará y presentará de la siguiente manera:

1 -Portada: Consignar: nombre de la UNRC y logo, carrera, asignatura, año, apellido y nombre de la estudiante, DNI, correo electrónico, número de teléfono, nombre del jardín de infantes, directora, sala, docente, fechas del momento de observación participante y de intervención , día, mes y año en el cual entrega el informe.

2.- Presentación: breve síntesis (abstract) del informe de práctica. Este apartado es conveniente realizarlo una vez terminado todo el informe. Además, luego será un importante punto de partida para la presentación del dispositivo digital que se realizará en la instancia de la socialización con el grupo de pares, equipo docente de práctica, docentes, directoras de jardines de infantes. En este apartado se deben explicitar las ideas centrales del informe, la extensión del mismo debe ser de 200 palabras aprox.

3.- Narración: relato en primera persona de un texto propio de un día de práctica en el jardín de infantes incluyendo apreciaciones personales referidas al ejercicio profesional en esa realidad educativa específica. El texto escrito desde un lugar profundo incluirá descripciones de diferentes momentos de la jornada de manera cronológica, desde el ingreso al egreso de los niños, que permitirá relevar elementos para el análisis que se realizará en actividades meta cognitivas el aula de la universidad.

La documentación narrativa de experiencias pedagógicas puede contribuir a recrear el pensamiento y la acción educativos y, en el mejor de los casos, puede colaborar en la construcción de otra teoría pedagógica de la formación.

“La narrativa estructura la experiencia, y los relatos son una forma de conocerla, reflexionarla, transmitirla, compartirla con otros” (Suárez, Ochoa, Dávila. 2005:12)

4.- Autoevaluación de la agenda semanal: realizar una por cada semana, a manera de cuadro, donde esté consignado el detalle de las actividades, campos disciplinares desarrollados y la autoevaluación de la practicante en relación al desempeño de lo planificado. Responder a interrogantes como: ¿Cómo me siento como docente? ¿Qué tipo de relación construyo con el grupo de niños? ¿Cómo es la contención del grupo de niños? ¿De qué modo presento las consignas? ¿Cómo es mi ejercicio profesional? ¿Qué están aprendiendo los niños? ¿Qué aspectos de la práctica considero necesario mejorar? ¿Qué factores personales obstaculizan mi práctica?

5.-Descripción de recortes significativos de la práctica: Elegir, describir y fundamentar teóricamente tres recorte significativo de toda la práctica en relación a cómo a través de situaciones de juego abordaron los diferentes campos disciplinares: Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Tecnología, Lengua y Matemática. Expresión Artística, Identidad y Convivencia.

A partir de dos fotografías representativas de cada recorte (preservando la identidad de los niños), escribir título, presentación y descripción del momento elegido, explicitando el porqué de la elección. Se sugiere responder a algunos de estos interrogantes: ¿Cuál es el recorte que se desea comunicar? ¿Cuál es el grado de participación, de protagonismo de los niños? ¿En qué medida los niños disfrutaron, sintieron placer durante esta instancia? ¿Cuáles y cómo fueron las intervenciones docentes? ¿Qué tipos de conflictos cognitivos se generaron en los niños? ¿Qué aprendizajes se produjeron en los niños? ¿De qué modo se ambientó el espacio interior (sala) o exterior (patio)? ¿Qué recursos didácticos se utilizaron? ¿Cómo fue el clima que se generó? ¿Qué fortaleza tuvo la actividad? ¿Qué podría mejorarse de la actividad?

6.- Diseño de un dispositivo de comunicación en formato digital que comunique lo que está incluido en la “Portada” y en la “Descripción de recortes significativos de la práctica”, con una duración no mayor a 5 minutos.

Criterios de evaluación

Se considerarán aspectos como:

- El respeto por las consignas de trabajo.
- Las formas adecuadas de presentación
- La comunicabilidad de la producción
- Coherencia, cohesión y ortografía
- Especificidad y capacidad de elaborar un informe que dé cuenta del proceso vinculado a una solidez conceptual.
- Utilización de referentes teóricos.

Consideraciones finales

Incluir los hallazgos de las Neurociencias a las prácticas pedagógicas cotidianas, los conocimientos que se tienen acerca del cerebro, mediante el cual aprendemos, como un objetivo concreto

Asumir la escritura de este texto ha sido un desafío a posicionarnos como docentes que trabajando con pasión podemos transformar la pedagogía desde la práctica en el hacer cotidiano, confiando en la capacidad humana y en las posibilidades que tenemos como especie de modificar aquello que parece legitimado socialmente por nuevas alternativas que impliquen mejoras en la calidad de vida.

Me quedan algunas inquietudes como la necesidad de comenzar a relacionar la neurociencia con la educación en el nivel superior, y especialmente con la formación docente Inicial que se ofrece en el Profesorado y Licenciatura de Nivel Inicial de La UNRC.

Referencias Bibliográficas

- Acaso, M. (2015). Reduolution. *Hacer la revolución en la educación*. Buenos Aires: Paidós Contextos.
- Álvarez, M. A. y Wong, A. (2010). Neurociencias y comunidad: la oportunidad del neurodesarrollo, *Revista Psiencia*, 2 (1), 30-33.

- Chesta, R. (2013). Las representaciones y la construcción de la identidad profesional en la formación de docentes de nivel inicial. En Gremiger, C y María, P. (Coord). *Hacia una didáctica autogestionada. El lugar de las representaciones en la profesión docente* (pp. 65-79). Editorial Comunicarte.
- Chesta, R. (2015). Educación Inicial: formación y práctica docente desde el enfoque socio constructivista. En Gastaldello, A. (Coord). *Recuperando saberes. Apuntes y reflexiones sobre la práctica docente* (pp. 83-101). Editorial: ideas Gráficas Argentina
- Chesta, R. (2016). Proceso dialógico entre teoría y práctica en la formación del futuro docente de Educación Infantil. *Revista Evolucionar Centro de Investigación Científica, Académica y Posgrados A.C. (CICAP A.C.)*, 3 (6), 33-36.
- de la Barrera, M. L. (2011). *Tareas de estudio, regulación y funciones ejecutivas en alumnos universitarios*. V Congreso Marplatense de Psicología, organizado por la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina.
- de la Barrera, M. L. (2012) Neurociencias: ¿metas fundamentadas o mitos fundados? *Revista Digital Universitaria*, 13 (2).
- Edelstein, G. y Coria, A. (1999). *Imágenes e Imaginación, Iniciación a la Docencia*. Editorial Kapeluz.
- Escuelas infantiles de Reggio Emilia (1999). *La inteligencia se construye usándola*. Madrid: Ediciones Morata
- Gardner, H. traducido por González, L (2005). Múltiples lentes sobre la mente. *Sinéctica*, 28.
- Gardner, H., Mindy, K., Moran, S. y Kornhaber, M. (2006). Orquestando las inteligencias múltiples. *Educational Leadership*, 64 (1).
- Marina (2012) La investigación sobre el cerebro y la mejora de la educación. Participación educativa. *Revista del Consejo Escolar del Estado Segunda Época*, 1(1).
- Mateos, M. (2002) *Metacognición y Educación*. Buenos Aires: Aique.
- Rigo, D. (2016). Autorregulación y rúbricas como herramienta de evaluación. Experiencia desarrollada en educación primaria. *Escuela Abierta*, 19, 65-79.
- Rinaldi, C (2001).En diálogo con Reggio Emilia. Escuchar, investigar, aprender. Perú. Editorial Norma.
- Rinaudo, M. (2014). Estudios sobre los contextos de aprendizaje: arenas y fronteras. En Paoloni, P., Rinaudo, M. y A. González. *Cuestiones en Psicología Educativa. Perspectivas teóricas y metodológicas orientadas a la mejora de la práctica educativa* (pp.163-206). La Laguna: Sociedad Latina de Comunicación Social. Recuperado de: <http://www.cuadernosartesanos.org/educacion.html>
- Terigi, F. (2016). Dossier Sobre aprendizaje escolar y neurociencias. *Propuesta Educativa*, 46 (2), 50-64.
- Vallone, M.; Schillagi, C.; Maldonni, P. (2005) La documentación narrativa de experiencias pedagógicas Una estrategia para la formación docente. Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004074.pdf>

Neurociencias: Evolución de las funciones ejecutivas: aprendizaje autorregulado y metacognitivos



Adriana Haydeé Chiarvetto

achiarvetto@hotmail.com

Profesora en Psicopedagogía y Psicopedagoga, egresada de la Universidad Nacional de Río Cuarto, se desempeña en el área clínica privada, elaborando diagnósticos y tratamientos psicopedagógicos, asesoramiento a docentes y familia; también trabaja con discapacidad realizando adecuación e integración escolar. Durante su trayectoria profesional realizó actividades de gestión psicopedagógica en escuelas de algunas localidades de la Provincia de Córdoba.

Introducción

Este trabajo parte de conocer qué se entiende por neurociencia y cómo ésta contribuye al campo de la educación, específicamente al proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del espacio áulico.

También se puede comprender frente a los descubrimientos e investigaciones llevadas adelante desde la neurociencia, que el funcionamiento del cerebro ante los comportamientos y estados mentales que nos definen como seres humanos, existen funciones cognitivas que intervienen en el proceso de enseñar y aprender, de allí el vínculo entre neurociencia y educación.

La escuela puede aprovechar estos avances para mejorar los procesos de aprender y lograr un funcionamiento cognitivo-afectivo, positivo y con mejores logros académicos. También debe pensar espacios que favorezcan y potencien los procesos de autorregulación y componentes metacognitivos que se producen en el aula, incentivando las funciones ejecutivas.

El aprendizaje autorregulado nos solo necesita de los componentes neurológicos para producirse, sino que también debe considerar otras variantes tales como el contexto social-ecológico, cognitivo y emocional.

En el desarrollo del trabajo se ofrecen experiencias profesionales, en donde se puede observar el aprendizaje autorregulado y también ver al mismo proceso, pero desde un rol de alumna.

Desarrollo

Con el advenimiento de investigaciones y descubrimientos en neurociencia, cuyo interés es conocer y comprender el funcionamiento del cerebro y las funciones cognitivas que intervienen en el proceso del conocimiento humano.

Es importante definir qué se entiende por neurociencia la cual se ocupa de la “relación del funcionamiento del cerebro con los comportamientos y estados mentales que nos definen como seres humanos” (Gessell y Schwartz, 1997) explicando además “cómo es que millones de células nerviosas individuales actúan en el encéfalo para producir la conducta y a su vez cómo estas células están influidas por el medio ambiente y las conductas de los otros individuos “.

Vemos hasta aquí que el cerebro es el órgano principal en toda esta actividad de adquisición y transformación de la información y aumento del conocimiento.

Ahora se hace importante definir qué entendemos por cerebro, se dice “que es un sistema adaptativo complejo en donde pensamientos, emociones, imágenes y predisposición operan simultáneamente. Se caracteriza por su plasticidad y ambos hemisferios interactúan en toda actividad, en el proceso de aprendizaje intervienen elementos conscientes e inconscientes e influidos por el factor social”, (Caine y Caine, 1997).

Ahora bien, cuando hablamos de “aprendizaje como proceso de construcción de conocimientos, que se define en términos de interacciones entre aprendices y las propiedades de ambientes específicos”(Rinaudo,2014), no podemos dejar de relacionar los estudios que provienen de las neurociencias a los ámbitos escolares, ya que la escuela puede aprovechar los avances de esta ciencia para mejorar los procesos de aprendizaje, entre otros objetivos, para lograr un impacto positivo sobre el funcionamiento cognitivo, afectivo y producir mejores aprendizajes y logros académicos (Marina, 2012).

El desafío de hoy es pensar en espacios educativos que favorezcan los procesos de autorregulación y componentes metacognitivos que se dan en el aula, potenciando las funciones ejecutivas de los alumnos.

Entendemos por funciones ejecutivas a “un conjunto de actividades mentales de alto orden, que el sujeto despliega para alcanzar metas “, esto implica resolver situaciones nuevas y complejas donde se necesita una conducta ordenada y tomar decisiones, son de naturaleza consciente y deliberativa favoreciendo una conducta propositiva, que es la capacidad de actuar del individuo en el mundo físico y en contextos sociales de interacciones variados, dinámicos y complejos.

Las funciones ejecutivas son reguladoras de los procesos cognitivos y de su organización en el espacio y en el tiempo, además posibilitan la formulación de objetivos, planes y estrategias, la incorporación de recursos e información del sujeto y el medio, sosteniendo la actividad mental durante todo el proceso, su evaluación y monitoreo.

Los procesos cognitivos y metacognitivos son la anticipación y elección de objetivos, planificación, selección de conductas, autocontrol e inhibición, flexibilidad y retro-alimentación (Pérez-Capilla, 2011).

Si hablamos de autorregulación podemos decir que no es un proceso innato sino que los comportamientos autorregulados se ven enriquecidos o inhibidos por las circunstancias, según

los distintos autores que hablan sobre el tema de la autorregulación coinciden en que son habilidades que se obtienen a través de la práctica, de allí la importancia de la escuela en favorecerlas, ellas son: a) planificación, aquí se seleccionan estrategias, se establecen metas, se activan conocimientos previos, se administra el tiempo y se asignan recursos; b) monitoreo, se incluye la auto-evaluación de las habilidades para controlar el aprendizaje, tomar conciencia del desempeño en la tarea y la efectividad de las estrategias, con el fin de modificarla o no y así lograr la meta formulada:

c) evaluación, aquí se activa la auto-reflexión en el cumplimiento de la meta, reconocimiento de la influencia de variedad de conocimientos y creencias motivacionales, epistemológicas que influyen en los resultados alcanzados.

En síntesis, el aprendizaje autorregulado ocurre cuando los estudiantes están motivados a comprometerse reflexiva y estratégicamente en actividades de aprendizaje dentro de espacios que incentive la autorregulación.

Con lo expuesto hasta aquí, vemos como el ámbito educativo se ve favorecido por estos descubrimientos de las neurociencias, si bien hay mucho camino por recorrer es importante lo que se conoce sobre cómo actúa nuestro cerebro en el momento de construir los aprendizajes.

La escuela debe constituirse en el espacio con propuestas desafiantes e interesantes, relacionadas con la vida cotidiana de los estudiantes, en la cual pueda resolver situaciones problemáticas no solo aplicando sus conocimientos previos sino también investigando nueva información para resolver sus problemas; “el espacio escolar debe transformarse en un lugar de descubrimiento, de emoción y disfrute para el acto de pensar y que los estudiantes sean sujetos autónomos, independientes y de libre elección” (Richard, 2002; 2012).

Considerando lo descrito hasta aquí, observo desde mi práctica profesional como psicopedagoga, rol que he ejercido en distintos contextos (escuela, consultorio) y ámbitos sociales (rural y urbano), donde me he encontrado con una amplia variedad de problemáticas relacionadas con el aprendizaje que las funciones ejecutivas siempre han estado presente, desde los alumnos pre-escolares frente a la situación del “lavado de manos “, que tiene que ver con acciones tales como explorar, señalar, mirar, tocar, preguntar, intercambiar, desde la búsqueda de su toalla, espera de su turno en el lavado, apertura de la canilla de agua y tocar el dispenser de jabón, frotar ambas manos para que queden limpias, luego secarse y guardar su toalla, hasta procesos de investigación más complicados, y saber que estas acciones sencillas serán las que luego se convertirán en hábitos, que los niños realizarán en forma independiente, constituyendo las bases de aprendizajes más complejos, donde también han necesitado de la guía y monitoreo de un adulto (padres, maestros), para comprender que el cuerpo necesita higiene para conservar la salud personal y la del otro.

Al realizar este trabajo monográfico como uno de los requisitos para aprobar el curso de posgrado que curse sobre el tema “Procesos de enseñanza-aprendizaje: qué nos dicen las neurociencias. Una mirada desde las aulas”, en mi lugar de alumna, recordé a esos niños pequeños observados por mí tantas veces, porque como ellos también desplegué acciones para hacer el trabajo...establecí metas, seleccione estrategias, active conocimientos previos y trate de administrar el tiempo(planificación), durante el proceso tome conciencia de que había tareas que debía modificar para llegar a la meta formulada(monitoreo) la cual, no es solo cumplir con la demanda del curso sino también aprender sobre el tema para poder pensar mejores formas de enseñar y aprender en el desarrollo de mi labor cotidiana, por último la valoración de los aprendizajes en cumplimiento de la meta propuesta (evaluación).

Ahora bien, sentí la necesidad de ser analítica en el planteo del trabajo, principalmente estableciendo una lógica en la aparición y definición de los conceptos porque es así como los entiendo.

Me quedo con esta definición:” El aprendizaje autorregulado acentúa la humanidad de los aprendices, al considerar que los estudiantes son agentes que eligen y toman decisiones acerca de su comportamiento, basándose en los entornos que los rodea” (Winne, 2004).

Conclusión

Ahora bien, ante lo explicado en el desarrollo del trabajo, es evidente que las habilidades metacognitivas y de autorregulación son de importancia fundamental para el desarrollo general y académicos de los sujetos, de allí que la escuela como agente de trasmisión de conocimientos y cultura debe favorecer y promover dichas habilidades en los alumnos, tomando como base una perspectiva socio-cultural, desde la cual se toma al sujeto incluido en su entorno y entiende el aprendizaje como “un proceso eminentemente social, que se define en términos de interacciones entre aprendices y las propiedades de ambientes específicos (Rinaudo, 2014).

En esta necesidad de promover el aprendizaje autorregulado, vemos que es importante hacerlo desde los primeros años de la escolarización y considerar el trabajo conjunto alumno-docente y comprender “cómo estos factores pueden guiar y enriquecer el ámbito educativo”.

Referencias bibliográficas

- de la Barrera, M.L (2011). Tareas de estudio-regulación y funciones ejecutivas en los alumnos universitarios Congreso Marplatense de Psicología, organizado por la Universidad Nacional de Mar de Plata, Argentina
- Garello, M.y Rinaudo, M. (2012). Características de las tareas académicas que favorecen aprendizaje autorregulado y cognición distribuida en estudiantes universitarios. *RedU Revista de Docencia Universitaria*, 10 (3), 415-440.
- Rigo, D. (2016). Autorregulación y rúbricas como herramienta de evaluación. Experiencia desarrollada en educación primaria. *Escuela Abierta*, 19, 65-79.
- Rigo, D. (2016). Planificar, monitorear y evaluar el proceso de aprendizaje: ¿Cómo lo hacen estudiantes de nivel primario de educación? *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 20 (3), 527-548.
- Rigo, D., de la Barrera, M. L y Travaglia, P. (2016). Diseñar la clase. Aportes desde las Neurociencias y la Psicología Educacional. Disponible en http://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/9655/30-rigo-de-la-barrera-travaglia.pdf

Una aproximación a los avances de las Neurociencias y su vinculación con los procesos relacionados con el enseñar y el aprender



Noelia Belén Corsetti

noeliacorsetti@gmail.com

Licenciada en Psicopedagogía MP: P-22-3994 – Universidad Nacional de Río Cuarto. Preceptor-tutor – Colegio: IOAPAP (Instituto Orientado y Agrotécnico Pablo A. Pizzurno). Ejercicio particular de la profesión en clínica.

Introducción

El siguiente escrito tiene como objetivo presentar conceptos centrales del desarrollo de las neurociencias y su vinculación con los procesos relacionados con el enseñar y el aprender.

En este sentido, el abordaje del tema se realiza desde el desarrollo de un caso clínico psicopedagógico, cuya descripción y análisis se entrelaza a los constructos de la disciplina antes mencionada, haciendo referencia a ciertas aproximaciones teóricas en pos de comprender e intervenir mejor en los procesos que implican la cognición y el aprender.

Desarrollo

Como es bien conocido, la educación involucra dos acciones fundamentales: la de enseñar y la de aprender. En la actualidad contamos y tenemos la posibilidad de acceder a numerosas investigaciones científicas sobre la conducta humana y el funcionamiento cerebral, las cuales nos brindan información valiosa sobre cómo los seres humanos enseñamos y aprendemos, lo cual puede ser útil para las teorías y prácticas educativas.

En este sentido, las neurociencias pueden realizar importantes contribuciones al conocimiento para facilitar la comprensión de procesos cognitivos claves para la enseñanza-aprendizaje. Un concepto sencillo que nos ayuda a entender dicha disciplina, es el que ofrecen los autores al considerar que “las neurociencias tienen la función de aportar explicaciones de la conducta, en términos de la actividad del encéfalo. [...] de cómo actúan millones de células para producir la conducta y cómo estas células se hallan influidas por el medio ambiente, [...] incluyendo la conducta de otros individuos” (Jessel, Kandel, y Schwartz, 1997; en de la Barrera, M. L., 2012: 5-xx).

Por su parte, es interesante destacar a la neurociencia como una disciplina que involucra tanto a la biología del sistema nervioso, como a las ciencias humanas, sociales y exactas, que en conjunto representan la posibilidad de contribuir al bienestar humano por medio de mejoras en la calidad de vida durante todo el ciclo vital.

Desde mi quehacer cotidiano, desempeñándome en el ámbito de la psicopedagogía, considero que tal contribución al bienestar humano es el norte que guía nuestro actuar. Así, nuestras intervenciones están dirigidas a ayudar a superar las dificultades y problemas que encuentran los sujetos cuando llevan a cabo nuevos aprendizajes. En este marco, me llegan a consulta niños y adolescentes (acompañados por sus padres), promovidos desde la institución educativa a la cual asisten, siendo variadas las demandas por la cual consultan. Tal es el caso de Mateo, un niño de ocho años de edad, quien se encuentra cursando tercer grado de una escuela pública, quien llega a mediados de año a mi consultorio con una demanda inicial que refiere a “Dificultades en su proceso de aprendizaje relacionado con su ritmo de trabajo lento”. Una vez iniciado el proceso de evaluación psicopedagógica, de indagar y conocer su sistema de relaciones, sus potencialidades y posibilidades como así también los conocimientos y habilidades básicas adquiridas, me detengo a determinar qué variables pueden estar influyendo en su bajo desempeño escolar, particularmente en lecto-escritura para, a partir de allí, poder diseñar la intervención correspondiente a fin de promover en él los dispositivos básicos de aprendizaje.

Desde allí, el primer desafío se presenta ante la primera entrevista que se formaliza con la docente de grado, en donde urge en primera instancia, por parte de ésta, la necesidad de contar con un diagnóstico claro, preciso y formal que dé cuenta de las conductas disfuncionales presentes en Mateo, en pos de “cuantificar, enumerar, calificar funciones cognitivas deficitarias, sin tener el mínimo reparo de contemplar el problema o la dificultad desde una mirada más amplia” (de la Barrera, M. L., s. f.: 4). Aquí es donde surge nuestra ardua tarea de promover un cambio de mirada, un cambio de perspectiva, brindando razones para hacer comprender que, en este caso particular, de nada nos sirve centrarnos en lo que falta, de colocarle un techo, sino más bien partir desde las posibilidades, de lo que se tiene y puede llegar a lograrse, ofreciéndole los mismos recursos, las mismas estrategias que al resto de sus compañeros. En este sentido, es certero el planteo que realiza de la Barrera, M. L. (s. f.) al decir que “los diagnósticos han de traspasar las meras etiquetas, deben ayudarnos a mirar, desde una perspectiva sistémica, ecológica, constructiva y construirse en los motores para la intervención, no en un acto paralizador y en ocasiones tranquilizador que sólo queda sentado en un papel, dejando tamañas secuelas” (de la Barrera, M. L., s. f.: 4). Lo cierto es que para ello se necesita de docentes predispuestos a trabajar de manera cooperativa, dispuestos a aprender de otros y con otros, trabajando interdisciplinariamente, en pos de mejorar y potenciar la calidad y capacidad de aprendizaje de los alumnos.

En este marco se le planteó a la familia la posibilidad de realizar una interconsulta neurológica, a fin de avalar o descartar mi hipótesis diagnóstica. La sugerencia planteada por el profesional fue continuar con tratamiento psicopedagógico, avanzando en lecto-escritura/conciencia fonológica e iniciar tratamiento fonoaudiológico.

En este sentido, la intervención psicopedagógica se diseña (en mutuo acuerdo con la docente) a fin de trabajar las funciones ejecutivas y favorecer el desarrollo de las habilidades escolares de Mateo, particularmente la lecto-escritura, en pos de mejorar la calidad y avanzar en los aprendizajes cada vez más complejos.

En este contexto, es interesante precisar el concepto de funciones ejecutivas, propio del campo de la neuropsicología, el cual abarca un amplio abanico de habilidades cognitivas dirigidas al logro de una meta, dando respuestas a nuevas situaciones, siendo la base para controlar otros procesos cognoscitivos, emocionales y comportamentales. Dichas funciones son importantes para la ejecución de la mayor parte de las actividades diarias del ser humano, principalmente las que involucran la creación de planes, la toma de decisiones, la solución de problemas, el autocontrol y la regulación (Filippetti, y López, 2013).

Papazian, Alfonso y Luzondo (2006) en Martos-Pérez, y Paula-Pérez (2011) han definido las funciones ejecutivas como los procesos mentales mediante los cuales resolvemos deliberadamente problemas internos y externos. Los problemas internos son el resultado de la representación mental de actividades creativas y conflictos de interacción social, comunicativos, afectivos y motivacionales nuevos y repetidos. Los problemas externos son el resultado de la interacción entre el individuo y su entorno. La meta de las funciones ejecutivas es solucionar estos problemas de una manera eficaz y aceptable para la persona y la sociedad.

Dentro de este conjunto de procesos cognitivos y metacognitivos que actúan en función de la resolución de situaciones novedosas para las que no tenemos un plan previo de resolución, encontramos: la anticipación y el establecimiento de metas, la elección de objetivos, la planificación, la selección de una conducta, el autocontrol, la inhibición, la flexibilidad, y el uso de retroalimentación. Todas ellas comparten los aspectos centrales que se relacionan con la organización de la acción y el pensamiento.

Cuando un niño presenta dificultades en el funcionamiento ejecutivo, cualquier tarea que requiera planificación, organización, memorización, administración del tiempo, dar prioridad a las actividades, prestar atención, comenzar tareas, una flexibilidad de pensamiento, entre otras, se convierte en un gran desafío. Es por ello que la intervención temprana puede ayudarlo a encontrar las maneras y brindarle las herramientas para utilizar sus fortalezas y así mejorar sus limitaciones; más aún si se comienza cuando el niño es pequeño. Sabiendo que el cerebro continúa desarrollándose hasta la etapa temprana de la adultez, la intervención puede ser beneficiosa a cualquier edad. Teniendo presente además los estudios acerca de la plasticidad neuronal, de que “hay neurogénesis en zonas vinculadas a los aprendizajes y la memoria; de ello deviene la posibilidad de aprender durante toda la vida” (de la Barrera, s. f.: 2).

Así es que se diseña para Mateo un plan de acción, con ciertas estrategias para trabajar en pos de mejorar sus áreas más deficientes, teniendo en consideración el control de la atención, en cuanto atención selectiva, sostenida y la inhibición para resistir a ciertos impulsos y detener otras conductas inapropiadas ocasionadas entre sus pares las cuales generan situaciones problemáticas dentro del aula; también el establecimiento de objetivos en una tarea dada, consiguiendo la tomar de iniciativa, la organización y el desarrollo de la misma para lograr su resolución; asimismo se trabaja en relación a la memoria operativa, en cuanto al almacenamiento y manipulación de información relevante sobre todo en el trabajo con la lectura y escritura, generando el razonamiento y la interpretación, acciones necesarias para completar una tarea mientras se la está ejecutando.

Y es en este sentido que se afirma que los alumnos deben aprender, en el quehacer cotidiano y escolar, a ser cada vez más autónomos en sus aprendizajes y autorregulados, dado que el ámbito escolar demanda al niño ciertas funciones cognitivas básicas que tienden a organizar su conducta en torno a objetivos y normas de trabajo en un espacio compartido, como lo son las habilidades de anticipación de metas, la planificación, la resolución de problemas y la

autorregulación de la propia conducta. De acuerdo a lo anterior, la intervención psicopedagógica hace hincapié en la participación activa del alumno en su propio proceso de aprendizaje, es decir “que pueda de manera autónoma y autorregulada guiar y modular sus pensamientos, afectos y comportamientos” (Rigo, 2016: 66), ofreciendo tareas y generando contextos que conlleven a estos logros, en un trabajo conjunto con el docente para lograrlo, el cual actúa como guía y estimulador en este aprender a autorregular el propio proceso de aprendizaje.

La enseñanza no es sólo proveer a los alumnos con conocimientos; se trata de ayudarles a desarrollar su motivación hacia el estudio, la tarea, así como la confianza y seguridad en sus habilidades para el desempeño académico, ya que si no desarrollan estas habilidades, su aprendizaje dependerá de la guía y monitoreo de otros en detrimento de su aprendizaje (Gaeta González, s. f.; en Paoloni, Rinaudo y González Fernández, 2014).

Es por ello que, nuevamente señalamos que el docente debe transformarse en un guía, un orientador, promotor de aprendizajes, que con un papel menos protagónico se mantenga presente durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De este modo, la autorregulación es un constructo que involucra un complejo sistema de funciones y se relaciona a diferentes tópicos como la postergación de la gratificación, el desarrollo moral, la emocionalidad, la conformidad, la competencia social, la empatía, la adaptación y el desempeño cognitivo (Eisenberg, Smith, Sadovsky y Spinrad, 2004; en Musso, Richaud y Cascallar, 2015). Hace referencia a “un conjunto de procesos y habilidades que permiten monitorear y modular los pensamientos, las emociones y conductas con la finalidad de lograr una meta propia y/o adaptarse a las demandas cognitivas y sociales de situaciones específicas” (Berger, Kofman, Livneh y Henik, 2007; en Musso, Richaud y Cascallar, 2015: 26).

Aprender a aprender, construir los conocimientos propios, saber buscar y emplear la información, dar sentido y significado a lo que se aprende, son alternativas más eficaces del aprendizaje reflexivo y significativo, frente a lo que supone el aprendizaje receptivo y memorístico. En este sentido, el alumno debe ser activo, emprendedor y verdadero protagonista del aprendizaje, alguien capaz de participar en la elaboración de los objetivos del mismo, en la determinación de los procedimientos y medios para lograrlo, así como en la evaluación del proceso y sus resultados. Esto sólo es posible en la medida en que los alumnos autorregulen su propio aprendizaje.

En general, para que el aprendizaje significativo tenga lugar, “los estudiantes deben estar motivados para aprender y poseer y movilizar las estrategias necesarias para regular su cognición (estrategias metacognitivas). También necesitan estrategias que les ayuden a persistir y mantener su esfuerzo hacia el logro de metas que mejoren su aprendizaje (estrategias volitivas). Además, los factores contextuales tienen un papel importante en facilitar o restringir la autorregulación” (Gaeta, Teruel y Orejudo, 2012: 76).

Conceptualmente, la metacognición consiste en el conocimiento y la regulación de los propios procesos cognitivos. El conocimiento metacognitivo se refiere principalmente a la información que una persona posee sobre sus procesos cognitivos y mentales, “de lo que hace al momento de aprender. Esto puede variar en función de lo que demande la tarea y de la capacidad de utilizar las estrategias más apropiadas para dar lugar a un aprendizaje realmente significativo (Mateos, 2000; en de la Barrera, 2012: 9-xx). En contraste, la regulación de la cognición incluye: los procesos de establecimiento de metas, la planificación de actividades, la supervisión

durante el aprendizaje y la revisión y evaluación de los resultados (Brown, 1987 en Gaeta, Teruel y Orejudo, 2012). Forman parte de lo que se ha denominado estrategias metacognitivas.

En este marco surge como concepto interesante el de evaluación. Al respecto, Trillo Alonso (2005); en Rigo y Donolo (2016) reflexiona que saber evaluar se convierte en un asunto complejo y delicado, en tanto implica una serie de interrogantes que necesitan ir adoptando nuevos sentidos en la construcción dialéctica teórica-práctica: para qué, cómo, por qué, qué, a quién y quién evalúa. Lo cual exige una actuación profesional seria y fundamentada, reflexiva, deliberada, intencional, sistemática y sobre todo justificable. Continúa reflexionando acerca de la función de la evaluación. Dice que podemos evaluar para examinar y calificar, y en eso estaríamos optando por una evaluación normativa, sumativa, que tiene una dirección clara hacia la valoración de los errores (Bahón, 2015; en Rigo y Donolo, 2016). O bien, podemos optar evaluar para aprender, y se estaría eligiendo una modalidad que prioriza un proceso reflexivo, de toma de decisiones, que promueve el aprendizaje autónomo y autorregulado y sobre todo ayuda a redefinir la instrucción. Indudablemente, concordamos y nos hacemos eco de esta última modalidad de evaluación, sin desconocer los compromisos que a veces nos atan a la acreditación del conocimiento a partir de una nota, un número (Rigo y Donolo, 2016).

Los mejores indicadores del tipo de evaluación formulada son las tareas, en tanto muestran qué es lo que los maestros valoran e indican a los estudiantes qué conocimientos y desempeños es importante alcanzar (Ravela, 2009; en Rigo y Donolo, 2016). Quien además añade que si las tareas requieren principalmente la memorización de conceptos y fechas, hacia allí estará orientado el esfuerzo de los estudiantes. En cambio, si las actividades implican desafíos para los alumnos, se encuentran contextualizadas, con sentido, e incitan a la reflexión, claramente motiva hacia otras metas de aprendizajes más complejas. Es decir, la evaluación condiciona la dinámica del aula, y los aprendizajes que allí ocurren.

Proponer un nuevo modelo de evaluación que se asocie a la idea de enseñar a los alumnos a pensar, decidir y actuar en el mundo real, supone conjugar tres conceptos centrales, auténtica, contextualizada y formativa.

Una evaluación formativa, además de cumplir con los rasgos de situada y ligada a la vida cotidiana, debe proporcionar información a modo de generar retroalimentaciones e intercambios para modificar las actividades de enseñanza y aprendizaje en las que participan alumnos y docentes (Black y Wiliam, 1998; en Rigo y Donolo, 2016). En este sentido, entendemos que la evaluación formativa tiene como objetivo principal promover el aprendizaje y mejorar la enseñanza.

Esta retroalimentación o *feedback*, presente entre los implicados en todo proceso de enseñanza-aprendizaje, actualmente se lo caracteriza como un diálogo que entrelaza a profesores y alumnos en torno de etapas particulares en el desarrollo de tareas de aprendizaje. Al respecto, Rinaudo (2014) en Rigo y Donolo (2016) expone que, entender la retroalimentación como un diálogo implica que el alumno no sólo recibe información sobre su desempeño, sino que también tiene la posibilidad de participar en la reflexión del mismo. Esta nueva perspectiva se retoma en la definición de evaluación formativa pensada como un proceso cíclico que guía la instrucción y el aprendizaje, conteniendo al *feedback* como pieza fundamental y distintiva.

Para finalizar podemos decir que, en este dialogo que involucra a docentes y alumnos, es interesante también que el psicopedagogo se involucre a través de su intervención, ya sea particularmente con el alumno que aprende pero también en el acontecer mismo de la institución, generando además un contexto colaborativo entre los procesos de aprendizaje que

promueven el desarrollo de las personas y los procesos de cambio que promueven el desarrollo de las instituciones educativas, en función de un trabajo en conjunto para el desarrollo de sus alumnos, como de ellas mismas.

Conclusión

De la teoría analizada y de la revisión bibliográfica presentada, observamos que diferentes son los autores que hacen mención a que el discurso de las neurociencias y sus relaciones con el aprendizaje tiene en la actualidad una creciente difusión en el mundo de la educación escolar. Además sitúan a dicha disciplina como investigación científica en pleno desarrollo y auge, con beneficiosos aportes que permiten hacer avanzar la comprensión del desarrollo y el aprendizaje humano en un determinado nivel de análisis.

García-Alvea (2011) afirma que “más allá de la neurología clásica, centrada en el estudio del sistema nervioso (su estructura, función y desarrollo) en estado normal y patológico, la nueva neurociencia se presenta con vocación universalista y multidisciplinar, que traspasa las fronteras departamentales y aspira a la reconciliación de las ciencias y las humanidades, proyectándose en una especie de “neurocultura” de la que se esperan grandes beneficios para la humanidad” (En de la Barrera, 2012: 4-xx).

Es en este sentido, que podemos aseverar que las neurociencias pueden efectuar importantes contribuciones al conocimiento para facilitar la comprensión de procesos cognitivos claves para la enseñanza-aprendizaje, tales como la memoria, la atención, el lenguaje, la lectoescritura, las funciones ejecutivas, la toma de decisiones e iniciativas, el trabajo cooperativo, la creatividad, la emoción, entre otros.

Con todo lo mencionado, destacamos un interesante aporte del neurólogo clínico y neurocientífico argentino Manes (2017), quien señala que desde el momento en que nacemos, nos la pasamos aprendiendo. Así, procesamos información y construimos “esquemas mentales” del mundo para poder reflexionar, tomar decisiones y actuar. El aprendizaje es tan importante y tan central en la vida que por eso se vuelve primordial tratar de comprender qué es, cómo se produce y cómo se pueden mejorar los procesos, en lo individual y en lo social. En este sentido, sostiene que gracias al avance de la ciencia, hoy sabemos que, en su desarrollo, nuestro cerebro se va esculpiendo, es decir, va cambiando tanto su estructura como su funcionamiento. Así, las conexiones neuronales se van modificando a lo largo de la vida como producto del aprendizaje y la interacción con el ambiente que nos rodea. Esta capacidad del cerebro, denominada “plasticidad cerebral”, da cuenta de que los conocimientos y habilidades que adquirimos no son estáticos, sino que están en constante cambio y construcción.

En definitiva decimos que aprender es bueno para el cerebro. Que toda intervención educativa tiene impacto sobre nuestro sistema nervioso, que toda experiencia generada al momento de aprender deja su impronta en nuestro cerebro y que como seres humanos no nos determina sólo lo que traemos, nuestra genética, sino que también lo hacen las oportunidades que el ambiente nos brinda y los diferentes contextos en los que nos hayamos inmersos. Por todo esto, nuestra tarea sería repensar nuestras prácticas como agentes educadores, brindándonos la oportunidad de aprender de otros y con otros, trabajando y comunicándonos en equipo de manera interdisciplinaria, interrogando, construyendo, considerando a cada sujeto aprendiz incluido en un entorno, como único, diverso y protagonista de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje, brindándole las oportunidades para hacer uso de sus propias estrategias cognitivas, las cuales les permita desarrollar al máximo todo su potencial.

Referencias bibliográficas

- de la Barrera, M. L. (2012). Neurociencias: ¿Metas Fundamentadas o mitos fundados? *Revista Digital Universitaria*, 13 (3).
- de la Barrera, M. L. (S. F.) Desafíos creativos de la Psicopedagogía actual. Conceptos e ideas para pensar, compartir y co-construir.
- Filippetti, V. y López, M. (2013). Las funciones ejecutivas en la clínica neuropsicológica infantil. *Psicología desde el Caribe*, 30 N° 2 (online). Disponible en: <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/psicologia/article/view/4712/6928>
- Gaeta González, M. L. (S. F.). La autorregulación del aprendizaje y su promoción en el contexto del aula. En Paoloni P., Rinaudo, M. C. y González Fernández, a. (comp.), (2014). Cuadernos de educación/01. Cuestiones en Psicología Educativa. Perspectivas teóricas, metodológicas y estudios de campo.
- Gaeta, M., Teruel, M. P. y Orejudo, S., (2012). Aspectos motivacionales, volitivos y metacognitivos del aprendizaje autorregulado. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10 (26), 73-94.
- Manes, F. (2017). Neurociencias y educación: qué es importante para el aprendizaje. Disponible en: <http://www.favaloro.edu.ar/neurociencias-educacion-importante-aprendizaje/>
- Martos-Pérez, J., Paula-Pérez, I. (2011). Una aproximación a las funciones ejecutivas en el trastorno del espectro autista. *Rev Neurol*; 52 (Supl 1), S147-53.
- Musso, M, Richau, M. y Cascallar, E. (2015). Auto-regulación y funciones cognitivas: aportes para comprender el aprendizaje y el desempeño escolar. En Ortega Tapia, S. (Edit). *Psicología Cognitiva y procesos de aprendizaje. Aportes desde Latinoamérica. TDAH: DSM- 5*. Disponible en <https://www.fundacioncadah.org/web/articulo/diagnosticar-el-tdah-dsm-5.html>
- Rigo, D. (2016). Autorregulación y rúbricas como herramienta de evaluación. Experiencia desarrollada en educación primaria. *Escuela Abierta*, 19, 65-79.
- Rigo, D. y Donolo, D. (2016). La evaluación...más de lo mismo. Desafiando formatos y modalidades sin libreto. *Panorama. Revista de Ciencias Sociales*, 10(19), 5-23.

Prácticas pedagógicas en inglés, Neurociencias y educación



María Belén Delfino

belendelfino88@gmail.com

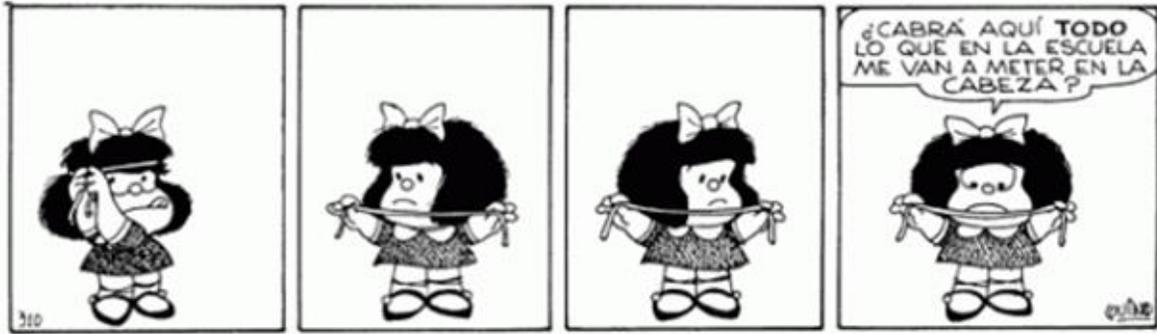
Profesora de Inglés- Universidad Nacional de Río Cuarto. Profesora de Inglés en el nivel primario en el Instituto Adscripto San Buenaventura y en el Instituto Nuestra Señora del Carmen.

Introducción

Comencé mi recorrido en la docencia como profesora de inglés en el año 2014, mayormente en el nivel primario, con las ansias y expectativas cual niño que empieza el nivel inicial. Afortunadamente, desde un primer momento recibí consejos sobre cómo trabajar con algunos niños que requerían actividades adaptadas o mayor atención de mi parte. Dentro de mi formación, no tenemos asignaturas que nos preparen para este tipo de situaciones que son muy comunes hoy en día. Los términos TGD, déficit de atención, trastornos de aprendizajes y demás eran completamente nuevos para mí. Estaba experimentando una verdadera aula heterogénea. Es por eso que decidí embarcarme en este descubrimiento de las neurociencias en relación a los procesos de enseñanzas y aprendizajes, cuyas miradas espero enriquezcan la mía y, por ende, mis prácticas pedagógicas.

Desarrollo

Me gustaría hacer referencia a la viñeta de Quino presentada en donde Mafalda muy inocentemente se pregunta si en esos centímetros entrará todo lo que le quieren enseñar en la escuela. Considero que aquí Mafalda con ese cuestionamiento refleja las dudas e incertidumbres que posiblemente experimenta un estudiante en algún momento durante cualquier proceso de aprendizaje.



El autor Ritchart (2002, en Rigo y Donolo, 2017) enfatiza que el entorno de aprendizaje debe ser un espacio donde se cultive “el descubrimiento, la emoción y el disfrute en el acto de pensar”. Así mismo, se les debe proporcionar autonomía, independencia y la posibilidad de elección que faciliten las interacciones positivas en torno a ideas o situaciones reales. Teniendo esto en cuenta, considero que debemos proponernos y cuestionarnos cómo generar contextos educativos en dónde los estudiantes no experimenten la misma incertidumbre que Mafalda sino por el contrario, sean conscientes de sus capacidades, independientes e intrínsecamente motivados no solo dentro del aula sino también afuera de la misma.

Hoy en día el término “neurociencias” se encuentra en su auge. Libros, charlas, y entrevistas televisivas ubican al cerebro y específicamente a dicho concepto en un eje central. A continuación, estableceré la importancia de la inclusión de varios aportes por parte de las neurociencias en el ámbito educacional que me compete: el aprendizaje de una segunda lengua en el nivel primario. A través de dicha inclusión, se tratará de generar los contextos educativos innovadores mencionados anteriormente que se diseñarán en pos de la toma de decisiones, la imaginación, la búsqueda de información y sobre todo el compromiso activo por parte de los estudiantes (Rigo y Donogo, 2017).

En primer lugar, es necesario reconocer que integrar conocimientos neurocientíficos en el aula no es de común acuerdo en el ámbito docente. Benarós, et al (2010) señala que existen resistencias a su integración en el ámbito educativo. También destaca el hecho de que “las prácticas de enseñanza no estén diseñadas considerando al sistema nervioso como variable interviniente”. El autor enfatiza que se estaría educando los niños “parcialmente a ciegas” cuando no se tienen en cuenta variables neurales en el diseño de las prácticas escolares. Es importante destacar que dichos conocimientos neurocientíficos y las teorías actuales de aprendizaje no se contradicen, por lo que considero que su inclusión sería altamente positiva. Benarós, et al (2010) señala también que sería recomendable comenzar a construir puentes entre las neurociencias y la educación, sin embargo, reconocen que no existe una respuesta inmediata y única para hacerlo. Dichos puentes deberían ser eclécticos y constantemente activos, capaces de capturar las relaciones complejas entre los actores involucrados en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Somos nosotros, los docentes los que debemos salir de nuestra zona de confort y poner nuestro granito de arena para que esto ocurra.

Habiendo dicho esto, considero necesario definir qué son las neurociencias. Kandel (2000, en de la Barrera 2012) las define de manera plural y explica que “tienen la función de aportar explicaciones de la conducta en términos de la actividad del encéfalo”. Dentro de esta misma línea de pensamiento, los autores Jessel, kandel y Shwartz (1991, en De la Barrera 2012), destacan que una de las funciones principales de las neurociencias es que sirven para explicar

cómo actúan millones de células para producir la conducta y cómo estas células se hallan influidas por el medio que las rodean.

Además, un concepto de suma importancia dentro de las neurociencias es el de las funciones ejecutivas, las cuales son definidas por Drke y Torralva (2007, en de la Barrera, 2012) como “un conjunto de habilidades cognitivas que controlan y regulan otras capacidades más básicas (como la atención, la memoria y las habilidades motoras), y que están al servicio del logro de conductas dirigidas hacia un objetivo o de resolución de problemas”. Estas funciones comprenden una serie de procesos cuya función principal es facilitar la adaptación del sujeto a situaciones nueva y poco habituales, particularmente cuando “las rutinas de acción no son suficientes para realizar la tarea”. Cabe destacar que dentro del aprendizaje de una segunda lengua, las rutinas son fundamentales. Bruner (1983, en Cameron 2001) enfatiza el uso de formatos y rutinas en el aprendizaje de una lengua-cultura ya que le permiten al estudiante interactuar en un ambiente seguro y familiar, reduciendo la ansiedad cuando se trabaja con conceptos nuevos. Además, Cameron (2001) sugiere que las rutinas le permiten al alumno relacionar el nuevo lenguaje con experiencias personales y familiares, transformando los conceptos nuevos en conocimientos significativos. Sin embargo, puede que dentro de cualquier momento del proceso de aprendizaje, surjan situaciones inesperadas o que no formen parte de la rutina. Es aquí donde las funciones ejecutivas entran en acción. De la barrera (2012) afirma que los procesos mentales, como aprender, son continuos e indivisibles siendo la neurona en acción la que produce actividades mentales. La autora también enfatiza la importancia de las funciones ejecutivas dentro de los procesos de aprendizaje, ya que se vinculan con la planificación, la toma de decisiones, la flexibilidad, la monitorización, entre otros. Por otro lado, de la barrera (2012) define otro concepto que considero importante dentro del proceso de aprendizaje de una lengua-cultura: la metacognición. Esta se define como el “conocimiento que tiene una persona de sus propios procesos mentales, de lo que hace al momento de aprender”. Así mismo, destaca que metacognición comprende dos dimensiones: “el conocimiento por parte de la persona acerca de cómo aprende y la capacidad de ir autorregulando en proceso de aprender. (Coleoni y Buteler, 2008; Vrugt y Oort, 2008; Rochera Villach y Naranjo Llanos, 2007; Mateos, 2000; en De la barrera 2012)”. Teniendo esto en cuenta, dentro del aprendizaje de una lengua-cultura se puede promover la metacognición mediante preguntas que guíen a los estudiantes a pensar en cómo procesan la información y como autorregulan este proceso. Furman (2015, en Rigo y Donolo, 2017) señala que las preguntas para pensar generan estudiantes que buscan e investigan y además, los enseñan a pensar y usar el conocimiento. Por ejemplo, durante una sistematización gramatical de un tema específico, suelo cuestionarme a mí misma mientras analizo una oración y luego, motivo que mis alumnos se hagan las mismas preguntas cuando ellos tienen que analizarlas solos. Las preguntas “guía” pueden escribirse en un margen del pizarrón para que ellos puedan seguirlas y luego, hacerlas propias. Considero que mediante la formulación de dichas preguntas, se organiza el conocimiento y se promueve la curiosidad. Teniendo esto en cuenta, considero que la metacognición es fundamental durante el aprendizaje de una lengua-cultura.

Por otra parte, es importante incluir otro concepto de suma importancia: la autorregulación. Berger, Kofman, Livneh y Henik, 2007, en Musso, 2015) la definen como un “conjunto de procesos y habilidades que permiten monitorear y modular los pensamientos, emociones y conductas con la finalidad de lograr una meta propia y/o adaptarse a las demandas cognitivas y sociales de situaciones específicas”. De acuerdo con Musso (2015), los conceptos de control y monitoreo se encuentran en el “núcleo del constructo de autorregulación”. En relación a la adquisición de otra lengua-cultura, considero que el monitoreo es de suma importancia y debe

ser promovido constantemente en los estudiantes, sobre todo cuando se desarrolla la habilidad del habla (speaking). Harmer (2010) distingue dicha habilidad entre planeada y no planeada, siendo esta última la que ocurre de manera espontánea y la que, bajo mi punto de vista, siempre se busca promover en los alumnos que buscan aprender otra lengua con fines comunicativos orales.

Además, dentro del aprendizaje autorregulado, se distinguen tres fases. La primera es la de planificación, donde el alumno analiza y define su orientación. La segunda etapa es la ejecución de la tarea, subdividida a su vez entre la auto-observación y el auto-registro de las acciones realizadas durante la actividad. La última fase es el auto reflexión, donde el estudiante explica los resultados logrados, justificando su éxito o fracaso de sus acciones. (Clearly, Callan y Zimmerman, 2012; panadero y Alonso-Tapia, 2014; Zimmerman, 2000; Zimmerman y Campillo, 2003; Zimmerman y Moylan, 2009, en Rigo, 2015). Para que el estudiante de una lengua-cultura pueda transitar estas tres fases, se me ocurrió crear un cuadro en dónde él pueda tomar notas de manera concisa y clara, teniendo en cuenta que la carga horaria de inglés generalmente es reducida dentro de la mayoría de las curriculas.

What am I going to do?

(¿Qué voy a hacer?) How am I doing it?

(¿Cómo lo estoy haciendo?) How did I do it?

¿Cómo me fue? ¿Qué cosas funcionaron y qué cosas no?, ¿Por qué?

What strategies can I use?

¿Qué estrategias puedo usar? What strategies can I use now?

¿Qué estrategias puedo usar ahora?

Este cuadro puede ser adaptado teniendo en cuenta las edades y el nivel de los estudiantes. Además, es importante mencionar que en la segunda fila del cuadro, se fomenta el uso de estrategias. Las mismas pueden ser presentadas previamente y luego cada alumno decide cuales usar. Para que esto sea posible, se utilizarán las estrategias de aprendizaje de una segunda lengua autorreguladas presentadas por la autora Rebecca Oxford (2011), quien las clasifica en estrategias cognitivas, estrategias afectivas y estrategias socio-culturales interactivas. Será decisión del docente en seleccionar qué estrategias presentar para que luego el alumno pueda discernir y decidir qué estrategias le convenga usar en determinada situación y porqué.

Se debe agregar que durante todo proceso de aprendizaje es de suma importancia la existencia de retroalimentación entre todos los participantes. Este feedback debe ser formativo y comprende aquella información comunicada al alumno “destinada a modificar su pensamiento o conducta con el fin de mejorar el aprendizaje” (Rigo y Donolo, 2016). Del mismo modo, el docente puede recibir información y utilizarla para enriquecer su práctica. Así mismo, Brown (2007) afirma que darles feedback a los alumnos es esencial y es también una forma de asesorar y evaluar implícitamente. Se pueden utilizar comentarios espontáneos y no planeados tales como “ Nice job! (¡Buen trabajo!), mediante el cual se está calificando positivamente la producción del alumno, o bien utilizar preguntas que guien a los mismos a corregir un error sin decirles explícitamente que es lo que está mal, por ejemplo: “ Did you say go or went?”(Pregunta guiada a la distinción del verbo en presente o pasado). En efecto, se considera al feedback no sólo como una valoración acerca del trabajo producido sino también como una devolución que se produce a lo largo de todo el proceso de producción.

Retomando todo lo sintetizado con anterioridad, considero que somos los docentes los actores principales, quienes debemos tomar el mando y modificar nuestro accionar. De acuerdo con Rigo y Donogo (2017) nosotros, como docentes, debemos generar contextos educativos “que ofrezcan a los estudiantes posibilidades de aprender, a partir de procedimientos alternativos y originales”, mediante los cuales los estudiantes no solo gestionen la información proporcionada sino también le den valor al contenido escolar. Más aun, debemos propiciar espacios para que los estudiantes aprendan a dominar sus funciones ejecutivas, conozcan sus procesos mentales referidos a la metacognición y se autorregulen haciendo uso de estrategias de aprendizaje y pensamientos adaptados a sus metas personales.

Conclusión

Creo firmemente que cada docente debería adquirir características de un neuroeducador para trabajar con todos sus alumnos dentro de un aula heterogénea. De acuerdo a García Gomez, Gonzalez Benites y Varela Cifuentes (2009), un neuroeducador es una persona capaz de identificar tempranamente dificultades de comunicación, interacción, percepción, movimiento cognición y aprendizaje y que por ende trate de realizar intervenciones en las actividades planteadas, hacer seguimientos, dar orientación a los padres, remitir a profesionales de apoyo y comunicarse comprensivamente con éstos para hacer las adaptaciones correspondientes y necesarias. Al hacer esto, el niño, actor principal en el proceso de aprendizaje, poseerá herramientas pedagógicas que le permitan desarrollarse y desenvolverse.

Para concluir me gustaría retomar la viñeta de Mafalda propuesta en el comienzo del desarrollo de esta monografía. Considero que es de vital importancia que como docentes generemos aulas que promuevan procesos de metacognición, autorregulación y retroalimentaciones formativas. Somos nosotros, los docentes, quienes debemos tratar de que cada vez haya menos alumnos como Mafalda y más alumnos que sean conscientes de sus capacidades, independientes e intrínsecamente motivados en el aula y afuera de la misma.

Referencias bibliográficas

- Benarós, S., Lipina, S., Segretin, S., Hermida, J., Colombo, J. (2010). Neurociencia y educación: hacia la construcción de puentes interactivos. *Revista de neurología* 50(03):179.
- Brown, D. H. (2007). *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Teaching*. Essex: Longman.
- Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: CUP. Chapter 1, 1-19.
- de la Barrera, M.L. (2012). Neurociencias: ¿Metas fundamentadas o mitos fundados? *Revista Digital Universitaria*, 13 (3).
- García Gomez, Gonzalez Benites y Varela Cifuentes. (2009). Definición de Neuroeducador extraída de presentación de Powerpoint. De la Barrera. (2017). Primer jornada procesos de enseñanza y aprendizajes: que nos dicen las Neurociencias. Una mirada desde las aulas. Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Harmer, J. (2007). *The Practice of Language Teaching*. Essex: Pearson Longman.
- Musso, M, Richau, M. y Cascallar, E. (2015). Auto-regulación y funciones cognitivas: aportes para comprender el aprendizaje y el desempeño escolar. En Ortega Tapia, S. (Edit).

Psicología Cognitiva y procesos de aprendizaje. Aportes desde Latinoamérica. TDAH: DSM-5. Disponible en <https://www.fundacioncadah.org/web/articulo/diagnosticar-el-tdah-dsm-5.html>

- Oxford, R. L. (2011). *Teaching and Researching Language Learning Strategies*. Harlow: Longman.
- Rigo, D. (2016). Planificar, monitorear y evaluar el proceso de aprendizaje: ¿Cómo lo hacen estudiantes de nivel primario de educación? *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 20 (3), 527-548.
- Rigo, D. y Donolo, D. (2016). La evaluación...más de lo mismo, sin libro. Desafiando formatos y modalidades. *Panorama. Revista de Ciencias Sociales*, 10 (19).
- Rigo, D. y Donolo, D. (2017). El valor de utilidad de los contenidos escolares. Percepciones de los estudiantes del nivel primario. *Revista Psicodebate*, 17 (1).

Evolución de las funciones ejecutivas en un niño con Síndrome de Asperger. Una visión global del abordaje psicopedagógico



Silvia Inés Etcheverry

silvia_etcheverry_65@hotmail.com

Licenciada en Psicopedagogía. UNRC. Auxiliar en Traducción Escrita de inglés. Formación y especialización en enfoque multidisciplinario de niños con discapacidad. Acompañamiento Terapéutico de niños con necesidades educativas especiales en Nivel Primario y Medio. Asesoramiento y orientación metodológica de trabajos finales de alumnos de Psicopedagogía y Fonoaudiología. Capacitación y formación como agente territorial. Diagnóstico y tratamiento de niños, adolescentes y adultos.

Introducción

“En la infancia los diagnósticos se escriben con lápiz”

Untoiglich (2013)⁷

Cuando uno lleva a cabo una valoración diagnóstica, si bien es importante tener en cuenta las causas neurobiológicas de la problemática que pudiera presentar cualquier sujeto, al igual que lo que expresa Ariana Lebovic, pienso que esto no debe ser considerado como el único determinante.

Todo sujeto se desarrolla en interacción con los otros, en un ambiente (familiar, de pares, institucional, etc.) y en un momento histórico particular y determinado. Por lo tanto, según palabras de Horacio Cárdenas, “...el conocimiento es producto de la interacción entre el sujeto y el objeto, entre la persona y sus circunstancias.... El sujeto interactúa con el tiempo y con el mundo. Puede nombrar, interpretar y transformar el medio. Y eso lo hace con otros...”

Entonces, la inteligencia no podría entenderse como un don personal, como una herencia genética inmodificable que le ha tocado a cada uno. Por el contrario, la inteligencia debería ser considerada como una conducta adaptativa del sujeto en relación con el objeto, interactuando con los otros y con el ambiente que lo rodea.

⁷ <https://www.redalyc.org/pdf/4758/475847410009.pdf>

Y es en esa interacción, donde pueden surgir dificultades a la hora de relacionarse con cada uno de los medios en el que un sujeto se desarrolla. Tal es el caso de aquellos niños que son diagnosticados con Síndrome de Asperger.

Este síndrome se incluye dentro de los denominados Trastornos del Espectro Autista (TEA). A la base de esta patología se encuentran dificultades en la capacidad de atribuir estados mentales y emocionales, repertorio repetitivo, restrictivo y obsesivo de intereses, inflexibilidad, rigidez y perseverancia, así como cierto patrón no armónico de inteligencia.

Se considera que estos niños presentan alteraciones en el desarrollo de sus funciones ejecutivas, es decir, en sus habilidades cognoscitivas que tienen por objeto su adaptación a situaciones nuevas y cambiantes que permiten la regulación del pensamiento, la acción y la emoción.

Ahora bien, si se considera que un diagnóstico no es un rótulo sino una guía que oriente nuestro trabajo, deberíamos pensar que el poder llevarlo a cabo a temprana edad y realizando las intervenciones adecuadas y en el tiempo justo (no sólo con el niño sino con su familia y entorno general), estas conductas y funciones mentales, pueden ser modificadas, y así llegar a lograr una interacción adecuada entre el sujeto y los otros.

El haber conocido a N, me permitió a lo largo de estos años, descubrir un sinfín de posibilidades, pudiendo reconocer y afirmar que todo es posible, que nada es definitivo y que la tenacidad, el esfuerzo de todas y cada una de las partes, pueden lograr una evolución inesperada y, sobre todo, cargada de satisfacciones y felicidad.

Es por eso, que con este breve trabajo, quiero compartir mi experiencia y realizar un pequeño aporte a este mundo tan conocido y a la vez, desconocido, de los niños con Síndrome de Asperger.

Desarrollo

A medida que transcurre la práctica cotidiana y el permanente contacto con niños, familias e instituciones educativas a través del desarrollo profesional, permiten asegurar y estar convencida que, cuando uno lleva a cabo una valoración diagnóstica de un sujeto - sin importar su edad, sexo u origen social - ésta debe funcionar como una guía que oriente el trabajo no sólo del profesional o equipo que esté trabajando con ese sujeto en particular, sino para todo el entorno en el cual se encuentra inserto. Debe ser considerada como un indicador de alerta de que “algo” está pasando en ese sujeto y que nos permita realizar intervenciones oportunas y adecuadas para poder ayudarlo.

Tal como lo expresa Lebovic, muchas veces “el riesgo es que el niño crezca con la vivencia que eso que le pasa, que puede ser algo transitorio, pase a formar parte o fijarse como un rasgo de su identidad imposible de modificar...”. Sabemos que el sujeto se constituye en interacción con otros, en un contexto y en un momento histórico determinado. Por eso, sería conveniente que los profesionales consideraran a los diagnósticos como simples hipótesis, como guías que orienten nuestros trabajos teniendo en cuenta que, sobre todo cuando trabajamos con niños y adolescentes, son personas que se hallan en un proceso de construcción, en interacción con otros y en un momento histórico determinado. Por lo tanto, los diagnósticos pueden ser modificados ya que el psiquismo es dinámico y está sujeto a los cambios sobre todo cuando se llevan a cabo intervenciones ajustadas y oportunas, a través de las cuales se pueden sufrir

modificaciones y reorganizaciones en las construcciones, aprendizajes y experiencias de esos sujetos que presentan ciertas dificultades posibles de ser revertidas.

Uno de los aspectos fundamentales a tener en cuenta en la valoración diagnóstica, es el de las funciones ejecutivas. Es sabido que éstas, hacen referencia al proceso de control necesario para guiar el comportamiento en un contexto de cambio constante, que van más allá de conductas habituales o automáticas y que son fundamentales para el funcionamiento óptimo y socialmente adaptado. Entre ellas se incluyen habilidades de planificación, memoria de trabajo, flexibilidad, control inhibitorio, cambio de foco atencional, generatividad, iniciación y autorregulación de la acción, entre otras.

La adquisición de las funciones ejecutivas se inicia de manera temprana con el desarrollo y se desarrollan lentamente, con dos picos en su evolución. Teniendo en cuenta las consideraciones de Pérez y Capilla (2011), desde una perspectiva neurocientífica, el desarrollo se lleva a cabo en un crecimiento constante, interrumpido periódicamente por breves períodos de rápido cambio. Ese desarrollo no está determinado por la genética solamente, sino que la experiencia y en general el ambiente, juegan un papel de suma importancia.

Tal como expresa de la Barrera: ...” nuestro cerebro funciona en red, y que de devenir dañado alguno de sus circuitos, gracias al fenómeno de la plasticidad, puede reorganizarse a partir de los circuitos indemnes...No hay techos, no hay topes, podemos llegar a sorprendernos ante los logros inesperados de una persona con autismo, por ejemplo”.

El trastorno del espectro autista (TEA), es un trastorno del neurodesarrollo que se caracteriza por alteraciones cualitativas en la interacción social y en la comunicación, y por la presencia de conductas repetitivas e intereses restringidos. El espectro también incluye a personas con síndrome de Asperger. Éste un trastorno de base neurobiológica caracterizado por falta de sociabilización, intereses restringidos, y déficits lingüísticos, así como dificultades para expresar y comprender emociones. La etiología de dicho síndrome es aún desconocida, existen distintas teorías explicativas, aunque ninguna es totalmente aceptada. Actualmente ha desaparecido el Síndrome de Asperger como categoría diagnóstica independiente pues en el reciente DSM-V se incluye dentro de la subcategoría Trastornos del Espectro Autista, la cual pertenece a la categoría Trastornos de Desarrollo Neurológico.

El Síndrome de Asperger (SA) se caracteriza por la alteración cualitativa de la interacción social, un patrón de comportamiento, intereses y actividades restrictivas, repetitivas y estereotipadas, con capacidad intelectual normal o superior. Dicho síndrome supone, en definitiva, una discapacidad social de aparición temprana. Su cronicidad y permanencia exigen una comprensión y aceptación por los afectados, sus familias y el entorno más próximo. La alteración en el procesamiento de la información y de la comunicación social afecta seriamente a la capacidad de integración del individuo.

Numerosos trabajos y estudios han demostrado que las personas con este tipo de síndrome presentan dificultades en el desarrollo de las funciones ejecutivas. Así, presentan déficits de planificación y memoria de trabajo. Además, la flexibilidad cognitiva que brinda la posibilidad de cambiar a un pensamiento o acción en función de los cambios que ocurren en los contextos, también se hallaría alterada en estos niños. Así, las estereotipias, la rigidez e inflexibilidad cognitiva y conductual, los rituales y rutinas, la perseverancia, repertorio repetitivo y obsesivo de intereses, son características de este síndrome.

Ahora bien, frente a este panorama y sinnúmero de características que presentarían niños con Síndrome de Asperger cabría preguntarse qué importancia tiene el diagnóstico a temprana edad

y el abordaje transdisciplinario adecuado para lograr cambios significativos que posibiliten un desarrollo social adecuado en niños con estas dificultades, permitiendo una comunicación y relación armoniosa con su entorno familiar y social.

Cuando lo conocí, N tenía 6 años. Hijo único, sus padres se encontraban afligidos y muy desorientados. Había comenzado su primer grado. A los 5 años, la mamá había realizado consulta con fonoaudióloga. El diagnóstico fonoaudiológico había arrojado que el niño presentaba inadecuado manejo de los DBA, con labilidad atencional, distractibilidad, fallas mnésicas y de evocación. Además, presentaba dificultades en el plano del analizador cinestésico motor verbal y analizador verbal del lenguaje, con presencia de fallas de análisis-síntesis, anomias, latencias, perseveraciones, parafasias, manifestándose un trastorno fonológico-sintáctico combinado con trastorno semántico del lenguaje, lo que incidía en su rendimiento con un nivel lingüístico que estaba por debajo de su edad cronológica. En esa oportunidad, la profesional sugería realizar interconsulta y control neurológico, así como valoración cognitiva.

Al llevar a cabo la valoración neurocognitiva, se observaron alteraciones en atención, concentración, memoria y motivación, presentando fallas de análisis y síntesis, dificultades de comprensión, así como conductas estereotipadas y perseveraciones en sus juegos y rutinas, evitando el contacto corporal así como el visual o gestual. Inmediatamente comienza tratamiento psicopedagógico y continúa con el fonoaudiológico.

Tal lo sugerido, la mamá consulta con Neurólogo Infantil, quien diagnostica “Síndrome de Asperger”, presentando rasgos negativistas-opositores, así como rigidez en su pensamiento. Desde ese momento se lo medica con Risperdal. A partir de allí, se comienza a trabajar de manera interdisciplinaria (Neurólogo, Fonoaudióloga, Psicóloga y Psicopedagoga). Además, se enfatizó la orientación y apoyo tanto de la familia como de las docentes de la institución educativa a la cual asistía el niño.

Tal como lo afirma de la Barrera, “... no nos determina sólo lo que traemos, la genética, sino que también lo hacen las oportunidades que nos da el ambiente, y los diversos contextos en los que nos hallamos inmersos...”

El trabajo que se llevó a cabo con N fue progresivo, lento pero satisfactorio a cada momento. En la escuela, se fue apoyando y orientando a las docentes de cada espacio curricular, trabajando con los contenidos mínimos esperables para cada área y, cuando era necesario, se realizaban adecuaciones curriculares poco significativas. En el aspecto evaluativo, se priorizaba lo verbal, donde N podía expresarse con mayor facilidad, ya que en el aspecto escrito le costaba reflejar lo que había aprendido, siendo su escritura poco legible y telegráfica. Donde se evidenciaban mayores dificultades era en el área de Matemática, sobre todo a la hora de poner en juego los procesos de deducción, razonamiento y planificación de las actividades.

En todo momento se priorizaron actividades tendientes a promover la integración del niño a diferentes espacios y grupos. Así, a lo largo de su infancia realizó talleres de arte y pintura, talleres de robótica, fútbol, etc., habiendo logrado una experiencia muy rica, pues si bien a cada paso se evidenciaba su conducta negativista, al realizar las actividades, podía salir adelante e incorporarse en cada uno de los grupos de pares. Esto nos hace pensar en una de las características de los niños con este síndrome, ya que presentan alteración en cuanto a la flexibilidad cognitiva y conductual, por eso el deseo de invarianza ambiental y el rechazo a situaciones no conocidas o imprevistas, siendo carentes de iniciativa y creatividad. Pero gracias

a la contención y apoyo permanente por parte de su familia, N fue capaz de ir superando esta limitación y poco a poco pudo ir revirtiendo esta situación.

Al principio presentaba dificultades con el sentido del humor. No solía entender los chistes o bien se reía a destiempo. Con el paso del tiempo, y para sorpresa de aquellos que trabajábamos con él, comenzó a mostrar interés en las bromas, chistes, sobre todo cuando se trataba de juegos de palabras, hasta él mismo los inventaba y creaba.

A partir del último trimestre del 5to grado, se decide en común acuerdo de todas las partes, llevar a cabo un Proyecto de Adecuación Curricular en el espacio de Matemática, firmando el Acta Acuerdo 1114. En el resto de los espacios se siguió trabajando con los contenidos del resto del grado. De igual manera concluyó su paso por el nivel primario, destacando cada una de las docentes que fueron trabajando con el niño que “era un niño cariñoso, respetuoso, buen compañero, demostrando compromiso y tenacidad por alcanzar los objetivos propuestos en cada una de las materias, siendo responsable, dedicado, logrando cada vez mayor autonomía de trabajo”. Por supuesto, que más allá de las calificaciones alcanzadas, la mayor satisfacción era escuchar esta evolución, estas conductas tan difíciles de alcanzar en niños con el diagnóstico que N tenía. Y así terminaba este ciclo, que al principio fue duro, difícil para el niño y su familia que tenían el peso de algo desconocido para ellos. En todo momento se hizo hincapié en las posibilidades de N, en sus potencialidades, dejando de lado lo que no puede por lo que si puede. Ellos, sus padres, fueron el pilar fundamental de la evolución de su hijo. Pacientes, perseverantes, escuchas permanentes de todo lo sugerido por los diferentes profesionales, fueron poco a poco sosteniendo a este niño que fue cambiando y se fue abriendo a un mundo desconocido para él, pero que le brindó muchas satisfacciones.

Y así, ingresó al Nivel Medio. Fue todo un reto, no sólo para el niño, sino también para la familia, para la Institución y los profesores y para los profesionales que trabajábamos con él, ya que nunca habían recibido un adolescente con estas características. Cada profesor lo fue conociendo, no sólo como alumno sino como sujeto, con sus valores, sus posibilidades y, posteriormente, se mantuvieron entrevistas con cada uno de ellos, para ir trabajando los diferentes espacios y guiando el trabajo que pudieran ir llevando a cabo con N.

Actualmente, N tiene 16 años. Fueron muchos años de trabajo, de constancia. Se encuentra cursando el 4to año del Ciclo de Especialización del Nivel Medio. Su evolución y desarrollo es igual al de cualquier otro adolescente de su edad. Puede compartir diferentes espacios con sus pares: salidas, juegos, intereses.... En el curso es un alumno más, trabaja a la par de sus compañeros. Comparte y lleva a cabo las mismas actividades que ellos, siendo admirable su tenacidad y esfuerzo ya que nunca se ha llevado ninguna materia, habiendo alcanzado los objetivos para cada uno de los espacios curriculares.

Teniendo en cuenta lo expresado por Isabel Paula-Pérez y otros, la capacidad de organización y planificación se hallan alteradas en niños con estas características, observándose dificultad para aceptar cambios, para proyectarse en un futuro y darle sentido a la acción propia. Si bien esto es así, N, a pesar de mostrar cierta inflexibilidad, es capaz de tomar decisiones por sí solo, manejarse de manera independiente y elegir aquellas actividades y tareas que sean satisfactorias para él. Sus intereses y preocupaciones son acordes a los de un adolescente de su edad, y lo primordial, es que puede compartirlas con sus pares, no sólo del grupo de la escuela sino con otros grupos que ha ido conformando a lo largo de sus años.

Día a día sorprende su cambio. Tal es así, que el único tratamiento que está llevando a cabo actualmente, es el psicopedagógico. Tanto del área de fonoaudiología como de psicología le

fueron dadas el alta. En cuanto al tratamiento neurológico, realiza los controles de rutina y en el último que llevó a cabo, se le disminuyó la dosis de su medicación, lo cual es un signo de su evolución y desarrollo.

El tratamiento psicopedagógico es de acompañamiento, orientación ya que durante esta trayectoria se le fueron brindando todas las herramientas necesarias para que N fuera capaz de ponerlas en juego ante cada circunstancia que así lo requirieran. Estrategias, técnicas de estudio, comprensión lectora, etc. son sólo caminos que le pueden facilitar el acceso a los aprendizajes durante toda su vida. Pero lo más importante que él ha logrado es ser feliz y poder disfrutar cada una de las acciones y actividades que puede llevar a cabo con su familia o con los otros. Esos otros que tanto lo han apoyado y apoyan diariamente.

Conclusión

Está claro, tal como lo expresa de la Barrera, que los diagnósticos deben ayudarnos a mirar, desde una perspectiva sistémica, ecológica, constructiva y ser los motores para guiar la intervención de cada profesional desde su área específica.

Desde esta perspectiva, y siguiendo a la misma autora, lo importante es el cambio de mirada, o sea, no centrarse en lo que falta, en la dificultad del sujeto, sino en lo que tiene y puede llegar a lograrse ya que nuestro cerebro es plástico y nos permite aprender desde diferentes modalidades, en diferentes contextos y en un entorno que nos lleva a superarnos día a día, hasta, en ciertas oportunidades, llega a modificar nuestra genética.

Teniendo en cuenta esto, es fundamental llevar a cabo el análisis de los procesos mentales: lenguaje, gnosias, praxias, funciones ejecutivas además de memoria, atención, entre otros. A partir de allí, y con un panorama global, lo conveniente es ofrecer un tratamiento adecuado y potenciar cada una de las posibilidades y potencialidades de cada sujeto en particular.

Considero, al igual que de la Barrera, que el psicopedagogo debería apuntar a aprender de otros y con otros, trabajar de manera inter y transdisciplinariamente, ya que de esa forma se llevaría a cabo una prevención y trabajo mancomunado no sólo entre profesionales sino también entre familia e instituciones, ya que es allí, donde el niño, el sujeto de nuestra intervención, se desarrolla y desenvuelve.

El caso particular que describí en este breve trabajo, de N, así como de otros niños que me permitieron guiarlos, orientarlos y ayudarlos a lo largo de sus infancias y/o adolescencias, me han permitido reflexionar día a día, sobre el quehacer de nuestra labor como constructores de aprendizaje, sobre nuestra intervención y sobre nuestro trabajo como orientadores no sólo del sujeto con algún tipo de problemática sino también con su familia, sus pares, las instituciones, etc., en definitiva, el ambiente socio-cultural e histórico donde se halla inmerso.

El objetivo de este trabajo fue compartir una experiencia particular, en donde se pudo observar cómo la intervención temprana y el trabajo transdisciplinario permitió que el sujeto fuera construyendo procesos y habilidades que le dieron la posibilidad de ir superando día a día ese primer diagnóstico y que le ha dado la oportunidad de desarrollarse plenamente en su ambiente, con los otros, poniendo en juego aquellos procesos ejecutivos que tienen por objeto su adaptación a las situaciones nuevas y cambiantes que se le fueron y se le irán presentando en su futuro. (Rodríguez Jiménez et al, 2011).

En función de ello, considero al igual que Martos-Pérez et al, que es necesario e imprescindible ir realizando “modificaciones, acomodaciones y desarrollar habilidades compensatorias, no sólo en aquellos sujetos con Síndrome de Asperger, sino también en todas y cada una de las personas, para así minimizar los efectos negativos que la disfunción ejecutiva pudiera ocasionar” y lograr un mejor desempeño “en cada una de las situaciones a las que deben enfrentarse en la vida cotidiana y en todos los contextos de aprendizaje formal y no formal”.

Referencias bibliográficas

- Cárdenas, H. (2016). Un Kevin y el Javi. *Para Juango. Experiencias*, 46-50.
- de la Barrera, M. L. (2012). Neurociencias: ¿Metas fundamentadas o mitos fundados? *Revista Digital Universitaria*, 23 (2).
- de la Barrera, M. L. Desafíos creativos de la Psicopedagogía actual. Conceptos e ideas.
- González, M. (2014). La autorregulación del aprendizaje y su promoción en el contexto del aula. En Paoloni, P., Rinaudo, C. y González, A. *Cuestiones en Psicología Educativa. Perspectivas teóricas, metodológicas y estudios de campo* (pp. 33-52). La Laguna: Sociedad Latina de Comunicación Social.
- Grande-García, I. (2009). Neurociencia Social: una breve introducción al estudio de las bases neurobiológicas de la conducta social. *Psicología y Ciencia Social*, 11 (1), 13-23.
- Lebovic, A. (2017). La maquinaria patologizadora de la Infancia. ¿Niños o Trastornos? *Para Juango. Ensayo / Reflexión*, 18-24.
- Martos-Pérez, J. y Paula-Pérez, I. (2011). Una aproximación a las funciones ejecutivas en el trastorno de espectro autista. *Revista Neuro*, 52. (Supl. 1), 147-153.
- Pérez, E. y Capilla, A. (2011). Neuropsicología Infantil. En Tirapu, J. Ríos, M. y Moesteí, F. (Eds). *Manual de Neuropsicología*. Viguera Editores.
- Pérez, P., Laó, R., De Ramón, I. y Laorden, M. (2013). Síndrome de Asperger y procesos cognitivos. *Revista Sincronizando*, 1-3).
- Rigo, D. y Donolo, D. (2017). El valor de utilidad de los contenidos escolares. Percepciones de los estudiantes del nivel primario. *Revista Psicodebate*, 17 (1).
- Rigo, D. (2016). Planificar, monitorear y evaluar el proceso de aprendizaje: ¿Cómo lo hacen estudiantes de nivel primario de educación? *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 20 (3), 527-548.
- Rodríguez Jiménez, M., López Risco, M., García Gómez, A. y Rubio Jiménez, J. C. (2011). Funciones ejecutivas y discapacidad intelectual: evaluación y relevancia. *Campo Abierto*, 30 (2), 79-93.

Las Neurociencias llegan al aula. Una aproximación de las *neuro* en contextos educativos



María Macarena Iturra Palmero

macarenaiturra87@hotmail.com

Licenciada en Psicopedagogía. Trabaja en el área de psicopedagogía e integración escolar en el centro C.E.N.T.H.I.R. de la ciudad de Río Cuarto.

Introducción

El aula siempre ha sido espacio en donde circulan y se producen los aprendizajes, mediados por las relaciones, las emociones, el contexto y la cultura. Es un espacio de interacción, donde se producen conflictos y soluciones y lo más importante donde todos crecemos, y digo “todos” porque la escuela y por ende el aula ha ocupado un trayecto importante en nuestra vida.

La complejidad de este espacio es para mí un lugar de trabajo, de análisis y de inquietud, que a lo largo de mi formación ha despertado diversas emociones y sentimientos, de los cuales todos han sido motores para seguir trabajando y cuestionando.

Este escrito tiene como objetivo hacer una revisión de los distintos protagonistas que interactúan en el aula y que son productores y motores de aprendizaje, poniendo en relevancia las herramientas que hoy nos brindan los aportes de las neurociencias para generar espacios de aprendizaje significativo, desde una mirada amplia y contextualizada de esta disciplina, mediado por el rol del psicopedagogo en el espacio aula.

Dichos aportes se basan en la comprensión de un estudiante participe y autónomo, metacognitivo que es atravesado por un contexto. En donde el docente favorece intercambios, actividades y evaluaciones que propician herramientas para la autorregulación y la metacognición.

Las Neurociencias como punto de partida

“Los hombres deberían saber que del cerebro y nada más que del cerebro vienen las alegrías, el placer, la risa, el ocio, las penas, el dolor, el abatimiento y las lamentaciones”

(Hipócrates)

Es indudable y con los avances que se han realizado en el terreno científico restar importancia a los aportes que han realizado las neurociencias hoy en día, tanto en el terreno del conocimiento anatómico como en aspectos de la educación. Aunque por su auge muchos autores y pedagogos la circunscribieron a las bases anatómicas cerebrales y relegándola al ámbito de la medicina.

Para contrarrestar estas menciones la UNESCO, en 1995 enunció que la neurociencia es una disciplina que involucra a la biología del sistema nervioso, a las ciencias humanas, exactas y sociales, que en conjunto pueden contribuir al bienestar humano por medio de mejoras en la calidad de vida durante todo el ciclo vital.

Este aporte proporciona una amplia mirada, en donde no solo la medicina, sino que los aspectos sociales, culturales y hasta estadísticos se ponen en la lupa para comprender los procesos que ocurren en nuestro cerebro.

En de la Barrera (2012) se menciona que “...las neurociencias son entendidas como un conjunto de disciplinas científicas que comparten un interés común, como es el estudio del sistema nervioso”. Pero también su auge permitió abrir el campo de las *neuro* a espacios de la psicología y la educación.

Así lo exponen Jessel (en de la Barrera y Donolo, 2009): “La tarea central de las llamadas neurociencias es la de intentar explicar cómo es que actúan millones de células nerviosas individuales en el encéfalo para producir la conducta y cómo, a su vez, estas células están influidas por el medioambiente, incluyendo la conducta de otros individuos” (Jessel 1997, en de la Barrera y Donolo, 2009; 4).

Las investigaciones actualmente apuntan al mejoramiento de la calidad de la vida de una sociedad, en donde la neuropsicología y La neuroeducación han favorecido a este objetivo.

La neuropsicología por su lado ha ampliado la mirada en la relación del comportamiento y el cerebro. Es una disciplina que estudia las relaciones entre la conducta y el cerebro, pone énfasis en las bases neuroanatómicas de los comportamientos superiores llamados funciones corticales superiores y las patologías que de ellas se derivan. Estas funciones son: la orientación espaciotemporal, el lenguaje, el esquema corporal, las asimetrías cerebrales, la memoria, la psicomotricidad, las gnosias y las praxias (de la Barrera, 2012).

La vinculación de conceptos de la neurociencia con los de la educación y la psicología, configuran espacios de los cuales deben nutrirse a priori para brindar herramientas. Por su parte la psicología educacional ha sido una de las herramientas que ha favorecido como puente entre la neurociencia y la educación. Así lo han dejado en manifiesto diversos autores (Benarós, Lipina, Segretin, Hermida y Colombo, 2010).

Lipina (2016) considera a la Neuroeducación como una subdisciplina de la neurociencia cognitiva, cuyo objetivo general es esclarecer qué estructuras y funciones neurales se asocian con los procesos de aprendizaje y enseñanza.

Todos estos aportes en menor o mayor medida han sido vinculados al ámbito educativo. Debemos entender que los procesos de enseñanza y aprendizaje, superan a una sola disciplina, a una sola perspectiva o posicionamiento. El desafío es sumergirse en conceptualizaciones, realizar el análisis de los contextos, de las dimensiones socioeconómicas que atraviesan el aula y contribuir a los procesos de aprendizajes significativos de los estudiantes, sin caer en reduccionismos, como expone Kaplan: “Como pedagogos tenemos que pensar por qué estas perspectivas y enfoques ingresan a las escuelas tan acríticamente. Es decir, por qué en lugar de pensar en sujetos que aprenden, empezamos a hablar de cerebros más pobres, más ricos o de las capacidades mentales” (Kaplan, 2017: 2).

Entonces debemos considerar al proceso de aprendizaje como un proceso complejo, atravesado por factores individuales, sociales y culturales.

Lipina (2016) menciona que toda pretensión de reducir su estudio o explicación a aspectos individuales o a un solo nivel de análisis involucrado (por ejemplo, el neural), genera un recorte del fenómeno que deja sin considerar factores críticos que lo constituyen.

Benito (2010) (en de la Barrera, 2012) destaca que las investigaciones desde las neurociencias deben apuntar al mejoramiento de la calidad de vida de una sociedad. Ese ha de ser su objetivo principal. El progreso científico ha de contribuir a resolver los problemas de la humanidad y a humanizar.

Sabemos de la gran variedad de neuronas que intervienen en procesos cerebrales, pero todavía no podemos llegar a comprender la gran variedad de estudiantes que habitan las escuelas.

A perder el miedo: aproximaciones para brindar asesoramiento psicopedagógico desde las neurociencias.

“Enseñar no es transmitir conocimientos, sino crear las posibilidades para su producción o su construcción. Quien enseña aprende al enseñar y quien enseña aprende a aprender”

(Paulo Freire)

En el apartado anterior se puso el acento en conceptualizar a las neurociencias desde una mirada amplia que propicie su incorporación en el ámbito educativo. En esta segunda parte, la idea es enfatizar las herramientas que nos brindan las neurociencias para trabajar con los docentes y estudiantes, favoreciendo la autorregulación y metacognición.

Para ello es necesario recurrir a un concepto importante que se ha valido para relacionar las neuros con la psicología educacional: Las Funciones Ejecutivas.

Se entiende a las Funciones Ejecutivas como un conjunto de actividades mentales que regulan los procesos cognitivos. Diversos autores en de la Barrera (2012) dejan en manifiesto que son una serie de procesos cuya función es facilitar la adaptación del sujeto a situaciones nuevas y poco habituales, particularmente cuando las rutinas de acción no son suficientes para realizar la tarea. Se consideran Funciones Ejecutivas a la anticipación, la elección de objetivos, la planificación, la selección de una conducta, el autocontrol, la inhibición, la flexibilidad.

Conceptualmente y desde la práctica las Funciones Ejecutivas deben ir de la mano con la metacognición. Esta refiere al conocimiento que tiene una persona de sus propios procesos

mentales, de lo que hace al momento de aprender (de la Barrera 2012). Es la toma de conciencia de las herramientas que utiliza el estudiante para arribar a aprendizajes significativos.

Rigo (2016) manifiesta que, entre los retos educativos actuales, se plantea la importancia de que el alumno sea participante activo de su proceso de aprendizaje, que pueda de manera autónoma y autorregulada guiar y modular sus pensamientos, afectos y comportamientos. Ello será producto siempre y cuando se propicien espacios de intercambio y actividades que favorezcan la autorregulación en los estudiantes.

Zimmerman (1989) (en Gaeta, Teruel y Orejudo, 2011) propone que la autorregulación del aprendizaje centra su atención en cómo los estudiantes modulan su pensamiento, comportamiento y afecto, a través del uso de mecanismos específicos y meta-habilidades de apoyo hacia el logro de sus objetivos. En consonancia Garello y Rinaudo (2012) agregan: “La autorregulación de los aprendizajes implica principalmente el monitoreo y la regulación del propio desempeño para la consecución de las metas personales y educacionales, como consecuencia el estudiante autorregulado construye aprendizajes significativos y suele obtener buen rendimiento académico” (Garello y Rinaudo, 2012: 1).

Butler (2002) (en Garello y Rinaudo, 2012) revaloriza que los aprendizajes autorregulados suceden cuando los estudiantes están motivados e intervienen de manera reflexiva y estratégica en las actividades educativas, siempre que éstas favorezcan la autorregulación. El entorno es quien favorece esa autorregulación, ya que no autorregulamos por naturaleza, sino más bien es mediante las posibilidades de análisis que brinda el contexto, en este caso educativo.

Ello favorecería a crear espacios educativos en donde el protagonista del aprendizaje sea el estudiante. El enseñar no es sólo brindar a los estudiantes conocimientos; se trata de ayudarlos a desarrollar su motivación hacia el estudio, así como la confianza en sus habilidades para el desempeño académico, ya que, si no desarrollan estas habilidades, su aprendizaje dependerá de la guía y monitoreo de otros. Es por ello que, el docente debe transformarse en un guía u orientador del aprendizaje, que con un papel menos protagónico se mantenga presente durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. (Gaeta González, 2013).

Rivas (2017:6) menciona: “Todos nuestros alumnos son infinitamente capaces de hacer muchas cosas. Nuestro trabajo como docentes es explorar y expandir ese potencial” y agrega que no se debe restar importancia al rol docente, ya que este será quien amplíe márgenes y de esa manera se llegará a una justicia pedagógica.

Es por ello que desde un posicionamiento profesional, el asesoramiento educativo abre caminos para generar espacios en donde se pueda propiciar intercambio, los docentes puedan manifestar sus descontentos, solo para después proponer herramientas superadoras, en donde se exponga que la relación docente- estudiante, enseñanza- aprendizaje, es compleja y que requiere de un profundo análisis y no del posicionamiento de una única perspectiva.

Además, facilitar intercambios que aseguren la producción de conocimiento, teniendo en cuenta las estrategias utilizadas por el docente (explicación, formulación de interrogantes, etc.) haciendo que estas cobren sentido, propósito y estilos diferentes dependiendo del objetivo del docente y por supuesto, de la tarea propuesta, generando con este tipo de estrategia promover el pensamiento reflexivo de manera objetiva y puntual. Isabelino Siede (2014) menciona que el desafío de los docentes no es enseñar solo desde los intereses de los estudiantes, sino también el generar interés por el conocer.

Sin restar importancia a lo ya mencionado, la evaluación también debe jugar un rol principal en el proceso de enseñanza- aprendizaje, pero esta no desde una sola función que es la de calificar, sino más bien incentivando los procesos metacognitivos de los estudiantes. Rivas (2017: 3) menciona que la evaluación: “Es aquella que trabaja junto a la enseñanza, que acompaña, que es casi imprescindible, que permite una retroalimentación constante. Una evaluación de procesos y no esa prueba final, ritual, que de alguna manera pone todo el peso del aprendizaje en el alumno”.

Los diversos autores que he recorrido dejan ver que los guardapolvos blancos no deben ser solo de los científicos, sino también los y las docentes y estudiantes. Todos tan protagonistas de las instancias de aprendizaje significativo.

Por último, rescatar la importancia de conocer y poner en papel protagónico los procesos de autorregulación y metacognición que surgen en el aula y muchas veces no somos conscientes de ellos, por eso la gran necesidad de registrar las practicas docentes, analizando las individualidades y generalidades del grupo clase inmerso en un contexto. Así se conocería más acerca de las Funciones Ejecutivas de los estudiantes y se potenciarían generando actividades que las abarquen.

Consideraciones finales

Ha quedado mucho aun por repasar en las contribuciones que han hecho las neurociencias, como por ejemplo el periodo crítico donde se producen las primeras conexiones en los primeros años de vida; la plasticidad neuronal que destierra la idea de lo que no se aprende de chico no se aprende nunca más; las neuronas en espejo donde la empatía tiene una base neurobiológica; las prácticas neuropsicológicas que ha llevado Saforcada en espacios socio comunitarios; y tantos otros aportes innumerables.

Es innegable las contribuciones de las neurociencias al campo educativo y más aun de la neuropsicología, estos han sido propuestos como puentes entre las muchas disciplinas que están incluidas en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Hoy creo que es un deber ético para quienes participamos en educación acercar estos contenidos a los espacios de trabajo.

El paso por las lecturas y la experiencia de cursado han generado muchos interrogantes, como, por ejemplo: ¿Cómo habilitar nuevas conexiones neuronales en el aula?, ¿el texto y la imagen para potenciar las funciones ejecutivas?, ¿las políticas estatales alejan las neurociencias a la escuela?, etc. estos sin resolver, pero con las herramientas para analizarlos y repensarlos.

Que los interrogantes sean parte de la búsqueda de nuevos aprendizajes.

Referencias bibliográficas

- Urdínez, M. (2017) Artículo periodístico: “Innovar en serio: escuelas que tiran paredes y motivan a sus alumnos” - 25.09.2017 - LA NACION.
- Rivas, A. (2016) Artículo periodístico: "Justicia pedagógica es creer que todos los alumnos son capaces"- 25.09.2017- El Litoral - Noticias - Santa Fe – Argentina.

- Kaplan, K. (2016) Artículo periodístico: Kaplan: "La desigualdad social y educativa no se aloja en el cerebro". 29-09-2017- El Litoral - Noticias - Santa Fe –Argentina.
- Benarós S, Lipina SJ, Segretin MS, Hermida MJ, Colombo JA. (2010) Neurociencia y educación: Hacia la construcción de puentes interactivos. *Rev. Neurol.* 2010; 50: 179-86. © 2010 Revista de Neurología
- de la Barrera, M. L. 2012. Neurociencias: ¿metas fundamentadas o mitos fundados? *Revista Digital Universitaria*. Volumen 13 Número 3. ISSN: 1067-60710.
- de la Barrera, M. L. y Donolo, D. (2009) Neurociencias y su importancia en contextos de aprendizaje. *Revista Digital Universitaria*. Volumen 10 Número 4. ISSN: 1067-6079
- Garello, M. y Rinaudo, M. (2012). Características de las tareas académicas que favorecen aprendizaje autorregulado y cognición distribuida en estudiantes universitarios. *RedU Revista de Docencia Universitaria*, 10, 415-440.
- Korinfeld, D. (2017). Entrevista. “Más que un cerebro”. Para Juanito revista de Educación Popular y Pedagogías críticas. Segunda etapa, año5, n°13.
- Lipina, S. (2016) Dossier: Introducción. Actualizaciones en neurociencia educacional, *Propuesta Educativa*, Número 46 – Año 25 – Nov. 2016 – Vol2 – Págs. 6 a 13.
- Rigo, D. (2016) Planificar, monitorear y evaluar el proceso de aprendizaje: ¿Cómo lo hacen los estudiantes de nivel primario en educación? *Profesorado*, Revista de curriculum y formación de profesorado. ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-639X.
- Terigi, F. (2016). Dossier: Sobre aprendizaje escolar y neurociencias, *Propuesta Educativa* Número 46 – Año 25 – Nov. 2016 – Vol2 – Págs. 50 a 64.
- I Congreso Provincial de Buenas Prácticas en Educación - Conferencia "LA EDUCACIÓN COMO ACTO POLÍTICO Y ÉTICO". www.youtube.com/watch?v=GYzMkV-aOPU&t=2s

Saberes y Andares en la Neurociencia



Victoria Eugenia Maffei

vickymaffei@hotmail.com.ar

Licenciada en Educación Inicial. Experiencia en la docencia en Jardín Maternal “Rayito de Sol” de la U.N.R.C, en Jardín: “Rosario Vera Peñaloza” de la U.N.R.C y Jardín Justo Sócrates Anaya. Actualmente Vicedirectora en el Jardín Rosario Vera Peñaloza.

Contextualización

El presente trabajo tiene como objetivo situar una experiencia educativa en el marco teórico de la Neurociencia ofrecido en la formación de postgrado: “Procesos de enseñanza y aprendizaje, qué nos dicen las Neurociencias”. La experiencia pedagógica se llevó a cabo en el jardín “Rosario Vera Peñaloza” durante el año 2015, en la sala de tres años.

Desarrollo

La Neurociencia, como otras ciencias, les da valor a los primeros años de la vida de un niño. Esta ciencia destaca también, la importancia del contexto escolar para que lo predisponga al aprendizaje.

El proyecto pedagógico elegido se denominó ‘Color, luz, sombra y algo más’. La energía, fenómenos y agentes físicos y experiencias visuales son temas de áreas de las ciencias naturales y de la física cuyo abordaje sugieren muchas actividades. Los contenidos fueron: el color: colores de la naturaleza, los animales y su hábitat, mimetismo, camuflaje. El sol, el agua, el arco iris, el reflejo, la transparencia, la sombra, la oscuridad. La transversalidad de este abordaje con otras áreas quedó plasmada, especialmente en el área artística, a partir de la biografía y obra del pintor francés Claude Monet, en cuyos cuadros se destacan luces y sombras a través de distintas tonalidades de ocre. La importancia de agudizar la percepción, la emoción, la empatía en el niño a través de esta experiencia de aprendizaje me inspira a destacar la autorregulación, constructo definido por la Neurociencia. La autorregulación es el conjunto de comportamientos que puede verse enriquecido o inhibido por las circunstancias del contexto según expresan Garello y Rinaudo (2012). En relación con la autorregulación, Eisenberg, Smith, Sadovsky, y Sprinrad, (2004) (en Musso, Richaud y Cascallar, 2015) expresan que es de

fundamental importancia para favorecer la adquisición de habilidades que le permitan al niño apropiarse de conocimientos escolares. La autorregulación, según refieren estos autores, contiene diferentes tópicos, algunos de los cuales, se van a desarrollar en este trabajo: la emocionalidad, la empatía y el desarrollo cognitivo. Hacer referencia al niño y a la autorregulación, impone hablar del ambiente escolar que es el lugar en el que él inicia esta construcción en interacción con pares y adultos fuera del contexto familiar y en un espacio de aprendizaje. Si ese espacio tiene que ser favorecedor para el aprendizaje del niño, es necesario también hacer referencia a las estrategias docentes para lograrlo. Las diferencias individuales en la regulación emocional y reactividad influyen en la socialización del niño (Cómbita Merchán, 2014). Esto también puede influir en el ánimo docente, en el contexto áulico en el momento de búsqueda de un buen clima en la clase escolar. Y esto es empezar o continuar a transitar el camino docente de justiciero pedagógico, tomando como referencia al investigador Axel Rivas que expresa: 'Justicia pedagógica es creer que todos los alumnos son capaces' ((Ramón Barrera en su video Sorprendizaje). Hace a crear prácticas de aprendizaje favorecedoras. Potenciar en cada uno las capacidades. Entre las estrategias del docente están sus preguntas, éstas deben ser orientadoras de itinerarios didácticos y como expresa Robert Young (en Camilloni, Davini, Edelstein y otros, 1996) son una parte importante en la clase escolar. Dicho contexto, si reúne las características necesarias el niño tendrá la posibilidad de desarrollar su talento y creatividad, como expresa de la Barrera (2015) en su referencia respecto a la naturaleza de éstas últimas destaca que no son innatas y por lo tanto enseñables. Es importante, expresar también, que el niño esté expuesto a propuestas provocadoras y experiencias diversas para desarrollarlas.

En el proyecto pedagógico mencionado y en el presente trabajo monográfico se les da importancia además a las expresiones verbales infantiles, a la narrativa reconstruida, al valor de la narración según Brunner (1995), quien considera que el niño tiene el impulso de construir narraciones, a la zona de desarrollo próximo de Vygotsky según expresa en Garton (1992), a la resignificación de las propuestas y también a la consideración de lo novedoso de Ballarini (2015) (de la Barrera y Rigo, 2017).

Se intentó en este proyecto pedagógico aproximar al niño a los temas abordados a partir de propuestas significativas, diversas, dinámicas, enriquecedoras consistentes en observaciones, búsqueda, exploración de recursos, elección, identificación, caracterización, comparación, itinerarios, paseos, juegos, aproximación al arte visual y musical. Todas éstas intentaron entre otras cosas favorecer el desarrollo cognitivo. Las vivencias sensoriales de aprendizaje tendieron además a generar en el niño la emoción. Los cuentos y biografías provocaron la empatía y deleite a través de su escucha. Se aspiró a que el niño disfrutara, propusiera, se expresara a través de la vía que le resulte más cómoda y fuera protagonista de las situaciones de aprendizaje y orientador de los recorridos pedagógicos. Antes se destacaba la importancia de los primeros 1000 días de la vida de un niño, ahora los primeros 7000 (Lipina, 2016). Esto refleja la manera en que dejan y dejamos huellas en la psiquis del niño, y de cómo los docentes somos parte en la construcción de su subjetividad.

El niño que transita el nivel inicial, están en una etapa de su vida en donde la experiencia es predominantemente sensorial y emocional. Desde este aspecto, la actividad inicial de este proyecto fue la exploración, consistió en brindar la oportunidad de nuevos recorridos para que el niño descubriera otras posibilidades de los materiales que están a su alcance y seguir posteriormente en lo que se focalizaba el proyecto, un atributo de esos objetos: el color. Posteriormente, desde el punto de vista docente, la importancia era conocer las ideas previas infantiles sobre los temas a abordar. A través de preguntas docentes se hicieron las

indagaciones pertinentes. Destaco el valor de la pregunta docente, como indagadora en un comienzo, orientadora después e interpeladora ya avanzado el proyecto, del conocimiento que los niños tienen. y el que se van apropiando durante el itinerario didáctico. Robert Young (Camilloni, Davini, Edelstein y otros, 1996) expresa que son una parte importante en la clase escolar. El desarrollo de este proyecto estuvo cargado de preguntas docentes, cuyo nivel de complejidad fue progresivo. El valor de la pregunta también es destacado por Krajcik y Blumenfeld (2006), Csikszentmihalyi (1996), Rinaudo y Donolo (2013), Rigo y Donolo (2017) en referencia a qué pensamiento queremos cultivar, su importancia en la secuencia escolar para estimular la curiosidad y la creatividad, y a que las preguntas son una fuente inagotable de ideas y de ocurrencias fructíferas, respectivamente.

El escuchar lo que expresan los niños permite saber cómo piensan, según Emilia Ferreiro. El niño en la expresión de sus hipótesis tiene oportunidad de la palabra. Esto lo convierte en hablante y por lo tanto en protagonista. En otros momentos se convierte en intérprete de lo que expresan algunos de sus pares balbuceadores. Brindar el espacio de expresión de ideas previas, opiniones, aportes respecto a los temas que se abordan, implica una interacción en un espacio compartido con el otro, tiempo de espera, de resignación, de debate en el que tiene que escuchar al otro, son los inicios de la autorregulación de su lenguaje en la interacción con sus pares en un espacio educativo y como tal, compartido. Este es un modo de ejercer la justicia pedagógica, dar la posibilidad al niño de expandir su potencial oral. Bruner (1995) expresa que el niño tiene el impulso natural de construir narraciones y se considera lo que expresa sobre la importancia de la narración en la vida del niño, que está presente antes de que adquiera su capacidad lingüística, además de que según este autor el niño tiene el impulso natural de construir narraciones y de comprender los relatos que escucha. Por esto considera que la enseñanza debe incluir procedimientos propios de la narración y del relato. El conocimiento infantil en relación con el contenido abordado permite al docente reconstruir narrativas adaptadas al nivel de pensamiento de los niños y de las particularidades del grupo.

En este proyecto se reconstruyeron narrativas respecto a los contenidos conceptuales y a la biografía de Claude Monet. Para esa reconstrucción se considera la zona de desarrollo próximo de Vigotsky que, según expresa en Garton (1992) es una medida de aprendizaje potencial que se manifiesta en la interacción del niño con otro, sea este adulto o un par. La interacción social promueve el aprendizaje infantil, y la zona de desarrollo próximo encierra los procesos necesarios para el desarrollo cognitivo. De este modo los niños pueden ser mediados en sus ideas previas respecto de lo que van a aprender.

Considerando la necesidad de movimiento del niño y su capacidad natural para jugar. Las propuestas tienen mucho dinamismo y se recrean para que la experiencia educativa impregne al niño a través de muchas vías. También se destaca el rol importante de los movimientos y el ejercicio físico en el aprendizaje, aspecto destacado por de la Barrera (2015). Desde la dimensión lúdica: Las propuestas tendieron a juegos de búsqueda de diferentes recursos; Juegos de reconocimiento del color pisando las hojas pintadas (Plastificadas para no deteriorarlas), juegos con los colores veo-veo; identificación con un color, caracterización, elección de un animal, camuflarse, juego de escondidas, juegos con representaciones de cuadros de Monet, el gallito ciego.

Desde las ciencias naturales la idea fue sensibilizar y aproximar al niño con los temas abordados, explorar el ambiente natural y sus elementos a través distintas propuestas, y empatizar con el ambiente natural. Para ello las propuestas fueron exploración y trasvasamientos: con materiales incoloros, transparentes con color, coloración del agua. Paseo

de búsqueda de los colores de la naturaleza. Descubrimientos de colores a partir de su combinación. Colores de la fauna y la flora. Camuflaje, Mimetismo. Hacer anticipaciones. Descripción de un proceso a posteriori de la experiencia. Observación de los objetos de acuerdo con la intensidad de la luz natural o artificial. Observación a través de vidrios, de plásticos que tenían distintos grados de transparencia, paseo fuera del jardín con anteojos de celofán amarillo, oscurecimiento de la sala, paseo por el jardín con los ojos cerrados guiados de la mano por un compañero. Estas propuestas fueron recreadas y abordadas considerando el interés que despertaban en los niños. En algunos casos un material o la presentación del espacio educativo fue expuesto como novedoso. En algunas propuestas educativas de otros niveles se incorpora la novedad. Gardner (2013) (en Rigo y Donolo, 2017) en su referencia al aprendizaje expresa que este debe promover entre otras cosas, la creatividad, la curiosidad, la imaginación y el trabajo colaborativo como pilares de la educación.

Desde las Ciencias Sociales: Las representaciones sociales sobre el color de las cosas, la identificación, la emoción y su correlación con los colores. Además de expresar sus ideas previas a partir de los espacios de habla y escucha ofrecidos, la idea también fue identificar sus emociones partir de la socialización de las mismas, por ejemplo, a través de la evocación de aspectos de la vida de Monet y la posibilidad de identificarse con colores, personas y personajes a través de distintas propuestas de identificación. En las ciencias mencionadas anteriormente se refleja uno de los tópicos contemplados para la realización de este trabajo: la empatía. En las ciencias mencionadas anteriormente se refleja uno de los tópicos contemplados para la realización de este trabajo: la empatía. La Cognición Social es la capacidad de inferir los estados mentales de las personas y ésta incluye el concepto de empatía.

Aparentemente la empatía está correlacionada con el funcionamiento de las neuronas espejo que activan más este componente de la autorregulación. Las neuronas espejo fueron descubiertas por Giacomo Rizzolatti (Marcos, 2015) gracias a unos experimentos llevados a cabo en los años noventa. Aparentemente dichas neuronas posibilitan la atribución de intenciones y emociones a terceras personas.

Desde la dimensión del área de lengua, ya mencionado y desarrollado en parte anteriormente, los espacios de habla y escucha, se proponen como momentos de disfrute, de invención para el niño. Le permiten relatar, recontar, preguntar, escuchar, el intercambio de opiniones del niño con sus pares los enriquecerse a ambos, debatir y sostener a algún compañero para que juntos puedan apropiarse de las vivencias de aprendizaje desde otro lugar. Las adivinanzas posibilitan identificar algunos conceptos. La empatía se refleja en las expresiones gestuales y corporales infantiles a partir de la escucha de narrativas adaptadas o cuentos infantiles referidos a los contenidos. También se presentan como momentos que favorecen en el niño la autorregulación a partir de la escucha. Como refieren Berger, Kofman, Livneh y Henik, (2007) (en Marcos, 2015) respecto a la autorregulación que es un conjunto de procesos y habilidades que posibilitan la modulación y control de pensamientos y acciones para adecuarse a un contexto situacional específico. –Crear, recrear, combinar grupalmente cuentos a partir de la elección y observación de un cuadro, introduciendo un elemento nuevo o apelando al absurdo, agrupando narrativas y combinando personajes y roles. Las actividades tendieron a sensibilizar, a conmovier

al niño en relación con lo que le sucede al protagonista de una biografía o a un personaje de ficción. La empatía como otras emociones, se presenta, en los distintos tramos de esta propuesta. En un mismo sentido, de la Barrera (2015) sostiene que el gran hallazgo es el de las neuronas espejo como unidades de la empatía, capacidad por excelencia en la relación con los

otros. Es decir, ponernos en su lugar, sentir lo que él y con él. Clave en la educación de todos los tiempos.

Desde el área de computación entre las ideas estaba la de agudizar la percepción desde lo real y lo virtual a partir de la exploración manipulación de imágenes de objetos, animales, pictóricas, gráficas y a posteriori la posibilidad virtual y su comparación, videos y paseos promueven la observación de paisajes observados a partir de su proyección y vivenciados, y otros escenarios. Permiten la comunión entre lo real y lo virtual. Área de Matemática: Correspondencia de imagen virtual y gráfica. Clasificar, asociar, diferenciar reconocer, desarmar, rearmar: - Rompecabezas de una representación pictórica. Reconocimiento de una parte y su ubicación en un todo: Reconocimiento de una parte ampliada de un cuadro y su ubicación en el mismo. Exploración, observación y juegos clasificatorios con imágenes de objetos, cielos, de flora, fauna, paisajes naturales y representaciones pictóricas. El cerebro no percibe, ni piensa, ni decide ni recuerda; eso lo hacen las personas, no los cerebros, aunque evidentemente las personas lo hacen gracias a sus cerebros (Noble, 2008).

Manifestar disfrute por las propuestas artísticas. Empatizar con algunas situaciones significativas de la vida del pintor. Sensibilizarse e identificar algunos cuadros de Monet-Representar sus cuadros. Desde el punto de vista del arte: exploración, combinación de recursos artístico-plástico, producciones libres, inspiradas en relatos o a partir de la observación de representaciones pictóricas, sobre espacio bi y tridimensional, individuales y compartidos. Sensibilizarse con la escucha de distintos ritmos Área de música -sonorización del color. - Los colores de la música según el ritmo. Ramón Barrera en su video “Sorprendizaje” expresa que cuando hay sorpresa hay curiosidad, deseo, acción y hay motivos para aprender. Considero que más allá de su importancia, la sorpresa no agota la posibilidad de encantar al alumno, la sorpresa como tal puede ser fugaz lo mismo que el interés del niño. Ritchhart y Perkins (2000) (en Rigo, y Donolo, 2017) hacen referencias a tres condiciones para el desarrollo del aprendizaje pleno: indagar sobre nuevas experiencias ideas e intereses, explorar sobre nuevas posibilidades y perspectivas novedosas que vayan más allá del dato e introducción de la ambigüedad. En este espacio consideran que el pensamiento es valorado, puede haber transferencia de los conocimientos a otras situaciones y se promueve la comprensión profunda.

Conclusión

Considero muy enriquecedor el aporte que la Neurociencia ha hecho a la educación. Desde su especificidad ha ampliado el conocimiento a esta ciencia humana y permite saber más respecto a procesos cognitivos, pensamientos, conductas, comportamientos, acciones, emociones y sentimientos. El saber que la creatividad, por mencionar algún componente, es enseñable abre la posibilidad que desde una ciencia exacta se vislumbre un cambio para quienes estamos en las ciencias humanas y a veces quedamos atrapados en la rigidez que impone la escuela. Que quienes se dedican a la investigación en este campo disciplinar le otorgue a la educación y al docente el valor de su rol a partir de la responsabilidad de crear un espacio escolar favorecedor para potenciar al niño. Lo mismo que la importancia que se le otorga a los primeros años de vida del niño, desde otra dimensión, revaloriza a la escuela y especialmente a los años iniciales de escolaridad. Los niños cuando interactúan colectivamente con sus pares en un espacio áulico se manifiestan como hablantes, intérpretes, creadores, compañeros, acompañantes y enseñantes de sus pares, orientadores y de recorridos didácticos. Desde el punto de vista

docente se adecuaron los contenidos a partir de la reconstrucción de narrativas de acuerdo a su edad y a sus particularidades.

Desde las preguntas que les hice para conocer sus hipótesis hasta la narrativa que adapté para explicar lo conceptual y la biografía de Monet; desde la selección de los recursos para que sean atractivos y novedosos hasta el cuidado en su elección atendiendo a preservar su integridad física; desde la recreación de las propuestas para que el interés se mantuviera hasta la flexibilidad para cambiar el recorrido si hubo algo que llevó a otros andares, desde la importancia del movimiento a la necesidad de calma y de escucha de opiniones, preguntas, cuentos o narrativas reconstruidas adaptadas a su edad. Desde la adecuación de lo conceptual al respeto a la consideración de su curiosidad y capacidad natural de juego.

En estos primeros años los niños son esencialmente perceptivos, los docentes tenemos que agudizar la mirada y estar en armonía desde nuestra sensibilidad con esa percepción. En este proceso las emociones son muy explícitas, como docentes debemos regularlas y a los niños acompañarlos en este proceso de aprendizaje y construcción en el que todos aprenden interactuando: niño, pares y docentes.

Referencias Bibliográficas

- Baquero, R. (2001b) Vigotsky y el Aprendizaje Escolar. Buenos Aires: Editorial Aique.
- Barrera, R. (2016) Sorprendizaje. TEDx Sevilla. <https://www.youtube.com/watch?v=FXTQq7Ojp94>. Consultado: 16/9/2017.
- Bruner, J. (1995) Actos de Significado más allá de la revolución cognitiva. Madrid: Editorial Alianza.
- Camilloni, A., Davini, M., Edelstein, G., Litwin, E., Souto, M. y Barco, S. (1996) Corrientes Didácticas Contemporáneas. Buenos Aires: Paidós Cuestiones de Educación.
- de la Barrera, M. L (2015) Desafíos creativos de la Psicopedagogía actual. Conceptos e ideas para pensar, compartir y co-construir. Conferencia Jornadas Universidad Católica de Córdoba.
- de la Barrera M. L. y Rigo, D. (2017) Procesos de enseñanza y aprendizaje: Qué nos dicen las Neurociencias. Una mirada desde las aulas. Curso de Posgrado UNRC.
- Ferreiro, E. (1999) Cultura Escrita y Educación. Conversaciones de Emilia Ferreiro con José Antonio Castorina, Daniel Torres y Rosa María Torres. México: Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Garton, A. (1992) Interacción Social y Desarrollo del Lenguaje y la Cognición. Barcelona: Editorial Paidós.
- Garello M y Rinaudo, M. (2012) Características de las tareas académicas que favorecen el aprendizaje autorregulado y la cognición distribuida en estudiantes universitarios. REDU Revista de Docencia Universitaria Vol.10 (3); 415-440 ISSN:1887-4592.
- Marcos, A. M. (2015) Neuroética y vulnerabilidad humana en perspectiva filosófica. Cuadernos Bioética XXVI2015/13ª 407.

- Musso, M. F, Richaud M. C, Cascallar, E. C. (2015) Auto-regulación y funciones ejecutivas: Aportes para comprender el aprendizaje y el desempeño escolar. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, p: 25-47.
- Noble, D. (2008). La música de la vida. Más allá del genoma humano. Barcelona, España: Akal
- Rigo, D. y Donolo, D (2017) El valor de la utilidad de los contenidos escolares. Percepciones de los estudiantes de nivel primario, *Psicodebate*, 17 (1). <http://dx.doi.org/10.18682/pd.V17I1.65>
- Rivas A. (2016) Justicia pedagógica es creer que todos los alumnos son capaces. El Litoral Educación www.ellitoral.com/index.php/id_um/131157-justicia-pedagogica-es-creer-que-todos-los-alumnos-son-capaces-axel-rivas-director-del-programa-de-educacion-del-cippec

Los procesos evaluativos y su influencia en el compromiso con el aprendizaje del oficio



Agustina María Manavella

agumanavella@hotmail.com

Licenciada en Psicopedagogía, por la Universidad Nacional de Villa María. Becaria Doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Doctoranda en Ciencias de la Educación, por la Universidad Nacional de Cuyo. Área de interés: contextos educativos no formales, de capacitación en oficios.

Introducción

En el presente escrito se abordará como temática central, una propuesta evaluativa que, -recuperando los aportes de las Neurociencias en el ámbito educativo-, promueve procesos de *feedback* y de autorregulación; por lo que se considera pertinente para estimular el compromiso de las participantes con el aprendizaje del oficio de Maquillaje Social.

Se pretende desarrollar una propuesta evaluativa para contextos no formales de capacitación en oficios, a partir de la integración entre los materiales de estudio aportados por el curso y material bibliográfico trabajado durante la formación en Psicopedagogía.

Para poder realizar el escrito, primeramente, se ampliarán conceptos teóricos, tales como: Neurociencias, Neuropsicopedagogía, Contextos Educativos no Formales y Compromiso con el Aprendizaje. Luego, se describirán dos propuestas evaluativas diseñadas para contextos educativos no formales de capacitación para el trabajo; justificándose mediante el material de estudio, que dicha instancia evaluativa –a partir de estimular procesos de *feedback* y de autorregulación-, promueve el compromiso con el aprendizaje del oficio.

Desarrollo

En los últimos años, las Neurociencias han brindado numerosos aportes en materia educativa. Se entiende a las Neurociencias como el conjunto de ciencias que tienen como objeto de estudio el sistema nervioso y, particularmente, la relación entre la actividad del cerebro con la

conducta y el aprendizaje (Terigi, 2016). La Neuropsicopedagogía es definida como una disciplina que promueve una mayor integración de las ciencias de la educación con aquellas que se ocupan del desarrollo neurológico y tiene como objeto de estudio el funcionamiento de los procesos mentales exclusivamente humanos, como: lenguaje, gnosias, praxias y funciones ejecutivas, como así también el estudio de aquellos procesos mentales que compartimos con otras especies, como: la memoria, la atención y la sensopercepción. Al ser objeto de estudio de la Neuropsicopedagogía: el funcionamiento cognoscitivo e intelectual, la esfera comportamental-emocional y las habilidades instrumentales básicas (lectura, escritura y cálculo); dicha disciplina ha brindado contribuciones respecto a los procesos de evaluación y a diversas prácticas de intervención en ámbitos educativos (De la Peña, 2005 y Varela et al., 2011; en de la Barrera, 2015).

El presente escrito pretende recuperar aquellos aportes de dicha disciplina, en relación a procesos evaluativos que estimulan procesos de *feedback* y de autorregulación; razón por la cual se consideran promotores del compromiso con los aprendizajes en contextos no formales de capacitación para el trabajo.

Para comenzar con el recorrido teórico referido a los procesos evaluativos, se considera pertinente definir el concepto de contexto educativo no formal –ámbito del que se analizará el modelo evaluativo propuesto-. Recuperando los aportes de Trilla et al. (2003), Smitter (2006) y Martín (2014), la educación no formal se refiere a todas aquellas instituciones, actividades, medios, ámbitos de educación que, no siendo escolares, han sido creados expresamente para satisfacer determinados objetivos educativos. Estos contextos se consideran importantes para facilitar los aprendizajes en grupos particulares de la población. Asimismo, los contextos no formales se distinguen por su carácter final, en el sentido de que no dan salida a niveles o grados educativos, sino más bien al entorno social y productivo; por su potencial flexibilidad y funcionalidad respecto de los programas y métodos. En el presente escrito, -dado que se analizará un taller de capacitación en el oficio de Maquillaje Social-, se hará hincapié en las funciones de los contextos no formales relacionadas con el trabajo, ya que las mismas refieren a acciones dirigidas a la profesionalización de la acción y efecto de trabajar y promueven el aprendizaje de destrezas y habilidades dentro de una ocupación determinada (Trilla et al., 2003).

Dado que el desarrollo del escrito refiere a la implicancia de los procesos evaluativos en la construcción del compromiso con los aprendizajes, se considera pertinente definir el concepto <compromiso>. El compromiso es entendido como un meta-constructo que reconoce el entramado de múltiples factores personales y contextuales, interactuando en cada situación de aprendizaje de un modo particular (Finn y Zimmer, 2013; González Fernández et al., 2013). La expresión compromiso con el aprendizaje constituye la traducción adoptada en idioma español para hacer referencia al concepto de student engagement: se lo entiende como una vinculación psicológica con los estudios (Salanova et al., 2005) o como compromiso académico (Extremera et al., 2007). Estar comprometidos con metas de formación, implica una inversión psicológica en y hacia el aprendizaje, la comprensión o dominio de conocimientos y el despliegue de habilidades o destrezas que las tareas propuestas intentan promover (Newmann et al., 1992). Se trata de un constructo multidimensional que involucra aspectos comportamentales, emocionales, motivacionales y cognitivos.

La dimensión comportamental del compromiso se define por la participación de los sujetos en actividades sociales, incluyendo comportamientos de aprendizaje y de toma de decisiones

(Fredricks et al., 2004; en Reschly y Christenson, 2013a). De acuerdo con Christenson y Reschly (2013), las variables críticas del compromiso se manifiestan en indicadores tales como participación, comportamiento, esfuerzo, atención, concentración o persistencia y rendimiento. Cabe añadir que existe cierto consenso en considerar que las variables comportamentales se ven influenciadas, entre otros aspectos, por el contexto de aprendizaje, entorno familiar, grupo de participantes y la naturaleza del trabajo desarrollado, así como por las autopercepciones de los estudiantes y sus resultados de desempeño (Reschly y Christenson, 2013^a y Tomás et al., 2016). La dimensión emocional del compromiso con el aprendizaje se refiere al sentimiento de los participantes de ser miembros significativos del contexto donde aprenden, adquiriendo sentido de pertenencia (Voelkl, 1997; en Finn y Zimmer, 2012). Esta dimensión se vincula con el afecto implicado tanto en las interacciones de los participantes con los talleristas y con el grupo de pares, como en relación con los objetivos y las tareas de aprendizaje. La dimensión cognitiva del compromiso a su vez, implica la inversión personal en la autorregulación y en la búsqueda de dominio para la concreción de tareas, destrezas, aptitudes, habilidades y conocimientos, promoviendo desafíos en los aprendizajes (Finn y Zimmer, 2013). Este componente cognitivo abarca el uso de estrategias de autorregulación como la memorización, el autocontrol o la planificación de tareas, utilizadas en las actividades de aprendizaje (Tomás, Gutiérrez y Sancho, 2016). La dimensión motivacional del compromiso asumido con los aprendizajes refiere a la inversión psicológica del estudiante y su esfuerzo dirigido a aprender, entender o dominar los conocimientos, habilidades o artes que el trabajo académico tiene el propósito de promover (Newmann, 1981; en Finn y Zimmer, 2013). Por último, el compromiso agéntico refiere a la habilidad para establecer metas propias, constructivas en el proceso activo del aprendizaje; dicho constructo implica la manera de comportarse, sentir y pensar, como así también controlar, ser responsable de las propias decisiones y actuar de manera autónoma (Tomás et al., 2016).

A partir de la revisión de materiales bibliográficos aportados en el curso, se propone para este contexto educativo, -en el que se forma a las participantes en el oficio de Maquilladoras Sociales-; una evaluación formativa, que suponga para las aprendices dos instancias evaluativas integradoras y complementarias. Se considera pertinente mencionar que será necesario que los criterios de las evaluaciones sean pautados y consensuados entre la tallerista y las participantes a comienzos de la capacitación; de manera tal que las aprendices -en el momento de realizar las actividades que se constituyen en instancias evaluativas-, conozcan los objetivos que persiguen dichas tareas y los criterios con los que las mismas serán evaluadas. Al respecto, Rigo (2016) plantea que la evaluación por criterio promueve que los estudiantes contemplen la información brindada para construir el plan de acción sobre cómo y qué necesitan para concretar las tareas, para chequear el trabajo a medida que van avanzando en él, realizando los ajustes necesarios en función de los objetivos de la evaluación, permitiendo la reflexión sobre las acciones realizadas y las posibilidades de generar cambios en las tareas. A continuación, se describe cada una de las instancias evaluativas propuestas.

-Creación del portafolio: una de las propuestas de evaluación sugerida, supone que las participantes del taller plasmen en una carpeta fotografías y descripciones escritas de cada uno de los trabajos prácticos realizados a lo largo de la capacitación. En dicha carpeta pueden integrarse prácticas que hayan realizado en su hogar, sus primeros trabajos en el oficio, como así también teoría trabajada a lo largo del curso y procesos auto-evaluativos en relación al avance en sus trabajos. Dado que la capacitación tiene una duración de seis meses, se sugiere que cada dos meses las participantes compartan con sus compañeras y con la tallerista sus portafolios, de manera tal que puedan realizarse procesos de retroalimentación, a través de

evaluaciones llevadas a cabo por la tallerista, por el grupo de pares, como así también autoevaluaciones. Dicha técnica de evaluación se centra en las participantes, ya que son ellas quienes debe decidir los materiales que incluirán en la carpeta, como así también los criterios de evaluación y las reflexiones sobre dichos criterios. El portafolio permite aportar evidencias respecto de conocimientos, habilidades y prácticas de los aprendices. A partir del portafolio, tanto las aprendices como la tallerista disponen de elementos que les permiten analizar y determinar el grado de desarrollo y crecimiento de las participantes durante la formación en el oficio.

El portafolio, entendido como un instrumento evaluativo que toma el recorrido de lo aprendido en distintas etapas de la capacitación, recoge información no solo de los resultados obtenidos, sino también de los procesos de aprendizaje por los que atraviesa cada una de las participantes, propiciando la participación activa de las aprendices en el análisis de sus producciones, permitiéndoles tomar conciencia, revisar y mejorar sus aprendizajes, contribuyendo a su auto-evaluación.

-Prácticas reales: como segunda instancia evaluativa –y complementaria a la creación del portafolio-, se propone el contacto con materiales, productos, como así también la ejecución de pasos y procedimientos en los que las aprendices se vean implicadas como maquilladoras. La propuesta evaluativa sugerida supone que cada una de las participantes lleve el día del examen una modelo y que una vez en el taller, cada una de ellas intercambie su modelo con la de una de sus compañeras, de manera tal que el examen suponga una situación práctica, lo más cercana a su futuro laboral, en donde las aprendices se enfrenten al desafío de realizar limpiezas de cutis, correcciones y maquillajes en un rostro hasta entonces desconocido por ellas.

El desafío implicaría no sólo el desconocimiento de la modelo por parte de las participantes, sino que además cada una de las aprendices deberá realizar el trabajo que la modelo le solicite: pudiendo ser este maquillaje para el día o para la noche, adecuándose a las zonas del rostro que la modelo desea resaltar y ocultar, como así también a la tonalidad del rostro y del cabello de la modelo, para aplicar determinadas tonalidades en el maquillaje.

Recuperando los aportes de Rigo y Donolo (2016), dicha instancia evaluativa se constituye para las aprendices en una situación problemática, donde las participantes deben resolver tareas relacionadas con su cercano futuro profesional. Esta modalidad de evaluación, -al demandar soluciones de problemas y desarrollo de actividades en los que las participantes se verán implicadas en su futuro profesional y en donde, además, deberán argumentar y justificar frente a la tallerista y a sus compañeras la elección de los colores utilizados, las zonas del rostro donde aplicaron correcciones-; se convierte en un procedimiento que estimula el aprendizaje para la vida.

De esta manera, se promueve una modalidad de evaluación realista en relación al ámbito evaluado, es decir que la actividad a realizar durante el proceso evaluativo, guarda similitud con las actividades que desempeñan las maquilladoras profesionales en su trabajo cotidiano; resultando de esta forma, una propuesta relevante para las participantes, lo que promueve motivación en los aprendizajes, incrementa la sostenibilidad de la competencia y estimula la socialización de las aprendices, ya que la actividad evaluativa propicia la implementación de vocabulario profesional y el uso de herramientas propias del oficio, promoviendo la identidad profesional en las participantes.

Una vez finalizada la práctica de limpieza de cutis y maquillaje que supone la instancia evaluativa, se propone que la tallerista genere espacios de intercambios, sugerencias, consejos entre las participantes; procesos de retroalimentación en relación a las producciones de cada una, en donde se impliquen procesos de co-evaluación y auto-evaluación; promoviendo que las aprendices elaboren representaciones respecto a sus propias capacidades y formas de aprender, permitiéndoles reconocer sus logros, sus fortalezas y dificultades para aprender.

Recuperando los aportes de Rigo y Donolo (2017), se considera que las modalidades de evaluación propuestas promueven el compromiso con el aprendizaje del oficio, ya que a partir de dichas instancias evaluativas se habilitan aprendizajes autónomos y autorregulados, procesos reflexivos, de toma de decisiones e instancias de feedback.

Para lograr el compromiso de las participantes con el aprendizaje del oficio, no sólo los aspectos personales de cada aprendiz cobran un rol fundamental; sino que además resulta imprescindible atender a los rasgos del contexto en el que emerge la capacitación. De los componentes contextuales del compromiso identificados por Lam, Wong, Yang y Liu (2012; en Rigo y Donolo, 2017), se considera que, en las propuestas de evaluación plasmadas, se promueven: el desafío, la autenticidad, la libertad de elección y la autonomía de trabajo. Recuperando los aportes de Hospel y Galand (2016; en Rigo y Donolo, 2016), los aspectos mencionados ofrecen una buena estructura para comprometer a las aprendices en la tarea, favoreciendo —a través de actividades placenteras, desafiantes y cautivadoras—, mayores niveles de compromiso afectivo y cognitivo.

Recuperando los aportes de Finn y Zimmer (2012 y 2013) respecto de las dimensiones del compromiso, se considera que las interacciones entre tallerista y compañeras que se generan durante el proceso de aprendizaje, estimulan aprendizajes autorregulados y que, ambos procesos resultan de suma importancia para promover compromiso cognitivo y afectivo con el aprendizaje del oficio.

A continuación, se describirán los procesos de feedback y de autorregulación que se promueven mediante las instancias evaluativas propuestas y que, tomando los aportes de Finn y Zimmer (2012 y 2013), resultan promotores del compromiso con el aprendizaje del oficio.

Tanto en la creación del portafolio como en la instancia evaluativa que implica la concreción de prácticas reales, propias del oficio, se promueven espacios de intercambios entre las participantes con la tallerista y su grupo de pares y procesos de autorregulación. Respecto al primero de los procesos mencionados, el feedback es entendido como un diálogo que entrelaza a profesores y alumnos en torno a etapas particulares en el desarrollo de tareas de aprendizaje (Rinaudo, 2014). En las propuestas de evaluación plasmadas, se pretenden generar retroalimentaciones formativas, en el sentido de que la información brindada a las participantes esté destinada a modificar su pensamiento o conducta con el fin de mejorar el aprendizaje. Mediante dichas propuestas, se pretende que abunden retroalimentaciones de elaboración, entendidas como mensajes que proporcionan indicadores pertinentes para guiar a las participantes hacia un buen desempeño en el desarrollo de las tareas (Shute, 2007; en Rigo y Donolo, 2016). Se estima que el feedback en las prácticas evaluativas propuestas ayudaría a las participantes a delimitar hacia dónde van, cómo van y cómo seguir con las tareas en función de las reflexiones y valoraciones realizadas tanto por tallerista, por su grupo de pares como por ellas mismas en relación a sus producciones; permitiéndoles realizar los ajustes necesarios para concluir las actividades de manera satisfactoria (Rigo, 2016).

En el caso de las propuestas evaluativas formuladas, tanto la concreción del portafolio como la práctica de maquillaje con modelos, combinan la evaluación y el aprendizaje, ya que ambas tareas facilitan la comunicación –con la tallerista y entre pares- sobre el trabajo realizado y promueven procesos de intercambios en relación a lo aprendido y a lo plasmado en las tareas. En el contexto estudiado, se propone que el portafolios se comience a elaborar desde el inicio de la capacitación y se promuevan varios momentos de revisión y reflexión crítica; de manera tal que, al finalizar el taller, se puedan establecer comparaciones sobre la misma participante, en relación a sus primeros trabajos, con los últimos maquillajes realizados. La propuesta desarrollada, integra la evaluación al proceso de aprendizaje, pretendiendo que dicho proceso sea acompañado de retroalimentación sobre cómo superar las dificultades, destacando como relevante la información que devuelve la evaluación para el aprendizaje del oficio (Tapia y de la Red Fadrique, 2007 y García-Jiménez, 2015; en Rigo y Donolo, 2016).

Rigo (2016) plantea que la retroalimentación en los procesos de aprendizaje, conduce hacia la autorregulación, en tanto posibilita al estudiante desarrollar la autorreflexión sobre sus aprendizajes.

Por su parte, la autorregulación es entendida como un proceso cíclico a través del cual los estudiantes crean un mapa mental sobre la tarea, planifican cómo llevarla a cabo, supervisan y evalúan si su ejecución es adecuada, hacen frente a las dificultades y las emociones que surgen durante el desarrollo de las tareas, evalúan su rendimiento y hacen atribuciones relativas a la causa de los resultados (Panadero, Alonso-Tapia y Huertas (2012; en Rigo y Donolo, 2016).

Se considera que, en las propuestas evaluativas formuladas, la devolución de las instancias evaluativas puede transformarse en una oportunidad de aprendizaje y de estimulación de procesos de autorregulación; brindando información, orientando, formulando preguntas y valorando las tareas y los desempeños de las participantes; lo que posibilita que las aprendices reflexionen sobre el avance de sus logros y desarrollen habilidades para la auto-evaluación. En este tipo de instancias, cobran valor y sentido las experiencias, procedimientos y trayectos personales que recorrieron cada una de las participantes durante el proceso aprendizaje, en relación a la toma de conciencia, los procesos de corrección y el perfeccionamiento de sus trabajos. Recuperando los aportes del curso, las propuestas de evaluación sugeridas, guardan relación con el modelo de evaluación formativa, en donde el énfasis de la evaluación apunta a qué aprende cada una de las participantes y cómo lo hace, aceptando las aprendices parte de la responsabilidad de propio proceso evaluador.

Los modelos de evaluación propuestos, resultan propuestas auténticas, en donde la tallerista no solamente evalúa para poner una calificación, sino que el mismo proceso evaluativo posibilita que la docente conozca las modalidades de aprendizaje de las participantes y promueva en ellas procesos de autorregulación y de autoevaluación, a partir de la problematización, el cuestionamiento y la reflexión sobre la acción, a lo largo del aprendizaje del oficio. De esta forma, el proceso de evaluación genera información útil para mejorar el aprendizaje. El conocimiento se continúa construyendo a partir de las instancias evaluativas, mediante construcciones personales, elaboraciones y procesos de producción específicos según las características de cada participante, en donde los esquemas de conocimiento que dispone cada aprendiz, el contexto socio-cultural en el que está inmersa, sus experiencias educativas previas, sus vivencias personales y sus actitudes en relación al aprendizaje, cobran sentido.

Las instancias evaluativas propuestas requieren de una integración personal de lo aprendido, donde se promueve que las participantes establezcan relaciones entre teoría y práctica, como

así también puedan planificar el desarrollo de las tareas, decidir, justificar y argumentar en relación a los trabajos realizados.

Conclusión

La profundización en el estudio de los materiales bibliográficos aportados, permitió reconocer a los procesos de *feedback* y de autorregulación –presentes en las instancias evaluativas planteadas- promotores del compromiso con el aprendizaje del oficio. Un modelo de evaluación en el que se incluye a los aprendices en sus propios procesos evaluativos, en donde se valoren sus logros, sus procesos personales de construcción del conocimiento, en donde las participantes puedan planificar la consecución de pasos a seguir para la concreción de la instancia evaluativa y evaluar su rendimiento; estimula procesos de *feedback* con la tallerista y entre pares y aprendizajes autorregulados; ya que las aprendices –al sentirse sujetos activos y participativos de los procesos de evaluación-, generan intercambios, confrontaciones, argumentaciones, sugerencias y correcciones respecto a los propios procesos de aprendizaje y a los de sus compañeras.

Dado que el compromiso con los aprendizajes se logra en la medida en que los participantes se encuentran involucrados en los procesos de aprendizaje; se estima que las instancias evaluativas propuestas promueven la construcción del compromiso con el aprendizaje del oficio; dado que en dichas instancias se posibilitan participaciones activas, actuaciones autónomas y autorreguladas, espacios interacciones, de formulación de preguntas, iniciación de debates, de colaboración con pares y de estimulación del desarrollo de destrezas y habilidades.

Referencias Bibliográficas

- de la Barrera, M. L. (2015) Desafíos Creativos de la Psicopedagogía actual. Conceptos e ideas para pensar, compartir y co-construir. Argentina. Conferencia Jornadas Universidad Católica de Córdoba.
- Extremera, N., Durán, A., y Rey, L. (2007). Perceived emotional intelligence and dispositional optimism-pessimism: Analyzing their role in predicting psychological adjustment among adolescents. *Personality and Individual Differences*, 42, 1069-1079
- Finn, J. y Zimmer, K. (2013). Student engagement: what is it? Why does it matter? En Christenson, S.L, Reschly, A. L y Wylie, C. (Ed.) *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 97-131). New York: Springer.
- González Fernández, A., Paoloni, V. y Rinaudo, C. (2013). Aburrimiento y disfrute en clase de Lengua española en secundaria: predictores motivacionales y efectos sobre el rendimiento. *Anales de Psicología*, 2 (29), 426-434.
- Martín, R. (2014). Contextos de aprendizaje. Formales, no formales e informales. IKASTORRATZA e-Revista de Didáctica, 12. Recuperado de: http://www.ehu.es/ikastorratza/12_alea/contextos.pdf
- Newmann, F. M., Wehlage, G. G., y Lamborn, S. D. (1992). The significance and sources of student engagement. En F. M. Newmann (Ed.), (1992). *Student engagement and achievement in American secondary schools*. New York: Teachers College Press.

- Reschly, A. L. y Christenson, S. L. (2013a). Jingle, Jangle, and Conceptual Haziness: Evolution and future directions of the engagement construct. En Christenson, S. L., Reschly, A. L. y Wylie, C. (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 3-19). New York: Springer.
- Rigo, D. (2016). Autorregulación y rúbricas como herramienta de evaluación. Experiencia desarrollada en educación primaria. *Escuela Abierta*. Sevilla, España.
- Rigo, D. (2016). Planificar, monitorear y evaluar el proceso de aprendizaje: ¿Cómo lo hacen estudiantes de nivel primario de educación? *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*. Universidad de Granada, España.
- Rigo, D. y Donolo, D. (2016) La evaluación...más de lo mismo, sin libro. *Desafiando formatos y modalidades. Panorama. Revista de Ciencias Sociales*, 10 (19).
- Rigo, D. y Donolo, D. (en prensa, 2017). El valor de utilidad de los contenidos escolares. *Percepciones de los estudiantes de nivel primario. Psicodebate*.
- Rinaudo, M. (2014). Estudios sobre los contextos de aprendizaje: arenas y fronteras. En Paoloni, P., Rinaudo, M. y A. González. *Cuestiones en Psicología Educativa. Perspectivas teóricas y metodológicas orientadas a la mejora de la práctica educativa* (pp.163-206). La Laguna: Sociedad Latina de Comunicación Social. Recuperado de: <http://www.cuadernosartesanos.org/educacion.html>
- Salanova, M., Martínez, I., Bresó, E., Llorens, S. y Grau, R. (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de Psicología* (21) 1, 170-180.
- Smitter Y. (2006). *Hacia una Perspectiva Sistémica de la Educación No Formal*. Laurus, *Revista de Educación* 12, (22), 241-256.
- Terigi, F. (2016). Sobre Aprendizaje Escolar y Neurociencias. *Propuesta Educativa*, 46 (2), 50-64.
- Tomás, J. M., Gutiérrez, M., Sancho, P., Chireac, S. y Romero, I. El compromiso escolar (School Engagement) de los adolescentes: medida de sus dimensiones. *Enseñanza & Teaching*, 34 (1), 119-135.
- Trilla, J., Gros, B., López, F. y Martín, M. J. (2003). *La Educación fuera de la Escuela: Ámbitos No Formales y Educación Social*. Barcelona: Ariel Edición.

Proceso de enseñanza y aprendizaje: qué nos dicen las Neurociencias. Una mirada desde las aulas.



Florencia Elizabeth Menéndez

florenciamenendez@hotmail.com

Licenciada en Psicopedagogía, Universidad Nacional de Río Cuarto, Diplomada en intervención clínica y educativa en trastornos del aprendizaje: enfoque neuropsicológico, Córdoba. Miembro del Gabinete escolar. Escuela Autogestionada, María Teresa de Calcuta y Fundación San Benito, Centro de Rehabilitación Integral.



Introducción

A modo de disparador de este escrito, la imagen se proyecta con la intención de destacar que en educación hay un continuo trabajo de investigación y reflexión, que busca pensar, innovar y transformar prácticas pedagógicas que desafíen a los alumnos en su propio aprendizaje.

Por ello, distintas disciplinas interactúan, comparan y comparten sus saberes con estos objetivos mencionados anteriormente. Hace ya un tiempo que las neurociencias y la educación se ensamblan, con el provocador objetivo de innovar, mejor, cambiar y transformar la educación

de los seres humanos. Entendiendo al mismo como un sujeto complejo y completo, es decir, un sujeto, social, cultural y ecológico (Rinaudo, 2014).

Este trabajo intenta describir, analizar, reflexionar y comparar conceptos teóricos con prácticas cotidianas; para evaluar nuestra praxis y poder aportar así nuevos aspectos que presentan los hechos de las investigaciones en neurociencia.

Se comenzará ejemplificando una situación desafío, con sus aspectos naturales y situacionales. Luego iremos describiendo teóricamente los aspectos estudiados e investigados para poder pensar, inferir posibles caminos a mejorar o beneficiar aprendizajes más significativos; donde despierten alumnos independientes, autónomos y autorregulados (Zimmerman, 1989; en Gaeta, Pilar y Orejudo, 2012).

Y como último apartado, se realizará una reflexión final junto a reflexiones personales.

Desarrollo

Como se mencionó en la introducción, presentaremos la situación desafío. Se eligió este nombre para no destacarla con su negativa “situación problemática”, sino desde su óptica positiva que permite avanzar, pensar y motivarnos a resolverlas.

A principio de este año, en una escuela pública, localizada en una zona socio-económica y culturalmente desfavorable, se presentó un nuevo grupo de primer grado, con cincuenta y cuatro alumnos, dos cursos de veintiocho alumnos, con un profesor en cada aula. Este grupo se presentó heterogéneo, compuesto por alumnos que hicieron jardín completo, incompleto y otros no lo hicieron. Provenientes de distintos barrios, con diferentes situaciones sociales y económicas.

Los maestros acudieron al gabinete escolar con mucho temor a no poder manejar el grupo; a las distintas problemáticas con las que se encontraban, junto a alumnos con problemas específicos de lectoescritura.

Entre los docentes, coordinadores, directivos y gabinete escolar se acompañó y asesoró a los docentes en su práctica, semana tras semana. Hoy llegamos a casi fin de año con muy buenos resultados y avances.

Pero a raíz de la posibilidad que como psicopedagoga puedo estudiar un posgrado que presenta el proceso de enseñanza y aprendizaje mirado desde las neurociencias y la psicología educativa; no quiero perder la oportunidad de pensar nuevas formas para encarar los nuevos grupos de primer grado. Teniendo en cuenta aspectos de regulación cognitiva y emocional, funciones ejecutivas, autorregulación y metacognición.

Esto nos permitirá pensar las herramientas y estrategias de aprendizaje que se les ofrece a los alumnos y conocer las propias estrategias que poseen, para enfrentar los aprendizajes y prepararlos para la escolaridad primaria, como alumnos independientes, autónomos y autorregulados (Zimmerman, 1989; en Gaeta, Pilar y Orejudo, 2012).

Así nos encontraremos con alumnos más motivados, responsables, comprometidos y con ganas de aprender. Junto a la confianza de ir conociendo cada vez más cómo es que aprenden (Rosario, 2012; en Paoloni, Rinaudo y González Fernández, 2014).

Me urge empezar considerando el primer aspecto nombrado del contexto situacional en el que se encuentra esta escuela. Más allá que hoy se plantean las escuelas de igualdad para todos, soy consciente que esto no llega a la situación individual de cada niño.

En este aspecto la autora Guillermina Tiramonti (2011; en Paoloni, Rinaudo y González Fernández, 2014) analiza muy bien el aspecto social, contextual en el que se encuentra cada alumno, donde hay condiciones fragmentadas del sistema educativo. Distancias en el conocimiento, capitales culturales, habilidades intelectuales, experiencias y modos de vida distintos; en una misma escuela que garantiza educación igual para todos.

No debemos dejar de lado este aspecto para pensar nuestras planificaciones curriculares, las actividades y exigencias educativas, tanto así las tareas y las evaluaciones. Las condiciones sociales, económicas, culturales y situación de calle, afectan directamente las condiciones pedagógicas.

Esta interacción entre las condiciones sociales y las condiciones de escolarización, hacen necesario pensar modificaciones de la organización escolar y permitir otras formas que posibiliten a los distintos grupos sociales percibir su situación como transitoria y operacional (Parisi y Bronzi, 2014; en Paoloni, Rinaudo y González Fernández, 2014). Siguen afirmando los autores que sería interesante pensar en este riesgo educativo como interactivo y contextual; es decir, depende de qué manera, la escuela posicionada en esa zona, articula las condiciones de los alumnos con las exigencias del currículo, la flexibilidad escolar, la interacción con los barrios, la disponibilidad de distintos recursos. En breves palabras, repensar una educación para la diversidad, con múltiples opciones, interacciones, donde el aspecto emocional y psicológico sea la entrada principal a los alumnos.

Podemos retomar la reflexión de Kaplan (2016) que dice que no se puede hablar de cerebros pobres o de deficiencia mental. Son condiciones y oportunidades distintas de aprender; que son básicamente sociales y que dependerá de que las escuelas y los profesores tengan empatía para rearmar actividades, clases que atraigan a estos alumnos y muestren nuevas realidades.

Mientras más expuestos se encuentren nuestros alumnos a tareas del tipo desafiantes, con contextos distintos, mayor posibilidad le damos, como docentes, a que sean protagonistas de su propio aprendizaje. Más creativos, talentosos, entusiasmados estarán (de la Barrera, 2017). Esto nos dará la posibilidad de presentarles nuevas alternativas, junto a una educación que contenga, escuche y entienda la educación para la diversidad; sin dejar de lado el contexto en el que se encuentran inmersos.

Por todo esto es que apremia la necesidad de entender a la educación desde una perspectiva sistémica, ecológica y constructiva (de la Barrera, 2017). Es decir, una escuela que pueda implementar los nuevos avances, como los de la neuroeducación para replantear las prácticas de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Como dice la autora: “(...) un conocer para actuar, saber para provocar, trabajar para cambiar”. (de la Barrera, 2017:5).

Hoy sabemos que el desarrollo del ser humano es el desarrollo de sus habilidades motoras, cognitivas y emocionales, regidas por el Sistema Nervioso, pero contempladas por un compleja interacción genética-ambiente (Artigas Pallares y Narbona, 2011; en de la Barrera, 2017). Es decir, que no nos determina lo que traemos genéticamente; si no las oportunidades, experiencias, desafíos que nos proporciona él o los distintos ambientes que nos rodean.

A raíz de esto, se presenta la importancia de pensar qué y cómo les ofrecemos estas oportunidades de aprendizaje a estos alumnos con cerebros sin techo. Cómo acompañamos, desafiamos, construimos herramientas de aprendizaje significativo y duradero.

Por ello, hace tiempo que se viene estudiando la importancia de implementar y promover acciones educativas que beneficien la madurez y crecimiento de las funciones ejecutivas, las herramientas de regulación y metacognición en los alumnos desde temprana edad (Rigo, 2016).

Las investigaciones con niños pequeños han demostrado que las funciones ejecutivas y las habilidades de autorregulación temprana en niños preescolares predicen una adaptación positiva a la escuela (Blair y Razza, 2007; en Whitebread, 2012).

Podemos implementarlo desde primer grado para que puedan seguir instrucciones, regular emociones, enfocar la atención y cooperar con los adultos. Entendiéndose protagonistas de su aprendizaje, con herramientas que acompañan el éxito escolar y que benefician el autoconocimiento de su propio estilo de aprender.

Como dicen los autores, Musso, Richaud y Cascallar (2015), la escuela demanda al niño con funciones cognitivas básicas que le permiten organizar su conducta para aprender. Si nosotros estimulamos las funciones ejecutivas, teniendo en cuenta que son herramientas necesarias para el aprendizaje, el niño tendrá más posibilidades de construir metas, planificar acciones, resolver problemas y regular su conducta y emociones frente a la tarea a aprender.

Entonces, Pero ¿qué es la autorregulación? Constituye los procesos cognitivos superiores, de las funciones ejecutivas de la zona pre-frontal del cerebro. Ayuda a los estudiantes a dirigir, supervisar sentimientos y comportamientos a través del uso de estrategias específicas y de metas-habilidades de apoyo (Zimmerman, 2008; en Paoloni, Rinaudo y González Fernández, 2014). Es un proceso dinámico que implica un modo de conocerse y aprender de forma independiente. Donde se establecen metas y objetivos, junto a estrategias de aprendizaje; se busca monitorear y regular pensamientos, motivación y comportamiento para llegar a los objetivos deseados. Luego se realiza una autoevaluación y reflexión.

Las funciones ejecutivas son un conjunto de actividades mentales de alto orden que el sujeto despliega para alcanzar metas. Implica resolver situaciones complejas y nuevas, donde debe organizar la conducta y tomar decisiones. Es reguladora del proceso cognitivo (Pérez y Capilla, 2011; en Rigo, 2016).

Entendido su complejo despliegue de anticipar, elegir objetivos, inhibir conductas, planificar, seleccionar, organizar, flexibilizar, autocontrolar y retroalimentarse.

¿Y cómo pensamos enseñarlo en primer grado? Para ello debemos entender que hay fases o pasos en esta autorregulación; que se debe ir enseñando de a poco, en proceso y entendiendo que cada alumno debe ir conociendo su propio aprendizaje y su propia regulación cognitiva y emocional.

Los autores Boekarts y Corno, (2005) Cheng (2011) y Zimmerman (2008) (en Paoloni, Rinaudo y González Fernández, 2014), concuerdan en entender estas fases de la siguiente forma:

- ✓ Motivación hacia el aprendizaje: dirigir su atención, ser conscientes de lo que les interesa y motiva aprender; es decir, tenemos que tener claro cuál es el reto, meta y objetivo que incentiva la tarea. Siempre necesita del factor sorpresa por parte del

docente para llamar la atención y motivarlos. Esta es la fase de la automotivación; qué me motiva a mí aprender tal o cual tema.

- ✓ Establecimiento de metas y planificación de estrategias: es la parte crucial que debe beneficiar los docentes orientando, guiando qué queremos alcanzar y cómo. Tener claridad ante la tarea, que no sea demasiado difícil, ni demasiado fácil. Saber el tiempo, si es a corto o largo plazo. Luego proponer metas conjuntas e individuales frente a la tarea.
- ✓ Control de acción: Aquí se debe acompañar con diferentes preguntas sobre la tarea, para guiar el camino de la acción propuesta. Monitorear lo planificado. Siempre volvemos a revisar los pasos anteriores para ver cómo vamos y cómo seguimos.
- ✓ Regulación de emociones: controlar las emociones que se presentan frente a la tarea, el tiempo y el desafío. Por ejemplo: emociones de angustia, ansiedad, impulsividad. El docente debe ayudar a los alumnos a que construyan herramientas de tolerancia a la frustración y perseverancia con los objetivos propuestos; más allá que se presente un conflicto frente al logro de la tarea. Poder hacer consienta las emociones positivas y negativas e ir anticipándolas para regular la acción. Los docentes pueden ayudar a descubrir las fortalezas y debilidad de los alumnos para prevenir estas emociones y estar preparado para hacerles frente.
- ✓ Estrategias de aprendizaje: Los alumnos se deben preguntar qué estrategias pongo en juego y qué procesos para adquirir los contenidos de la tarea. Relacionar los contenidos previos de los alumnos con los nuevos, conectarlos con la vida cotidiana o la realidad. Este es el momento de mayor acción del alumno, que se debe monitorear constantemente.
- ✓ Autoevaluación: una vez concluida la actividad poder hacer un registro de lo realizado, lo alcanzado o no. Qué estrategias sirvieron y cuáles no. Evaluar su desempeño frente a la tarea. Este es el momento circular donde volvemos a la primera fase y monitoreamos los objetivos propuestos.

Los autores destacan que es importante poder trabajar en grupo o de forma cooperativa en los grados más inferiores para ir comprendiendo estas etapas. Donde los alumnos puedan ayudarse entre sí, se discutan puntos de vista y puedan enriquecerse entre todos (Jarvenoja, 2010; en Paoloni, Rinaudo y González Fernández, 2014).

La enseñanza centrada en promover aprendizajes autorregulados tiene como resultados aprendizajes significativos y estratégicos (Zimmerman, 2008; en Paoloni, Rinaudo y González Fernández, 2014). Las estrategias y herramientas de aprendizajes autorregulados, depende de un contexto que le enseñe a poder mirar sus propios procesos de aprender. Necesitan de un docente que guíe de forma continua estos procesos. Se debe propiciar y controlar para poder llegar a los resultados deseados. Deben hacer explícito, consiente su aprender y el proceso del mismo; por eso la importancia de la autorreflexión.

Los alumnos deben estar motivados para aprender, poseer y movilizar las estrategias necesarias para regular su cognición, estrategias metacognitivas (Gaeta, 2012). Por ello necesitamos docente que presenten clases interesantes, con efectos sorpresas, situaciones desafiantes, alumnos participantes, activos, despiertos, motivados y con ganas de saber para poder poner en marcha todos estos procedimientos.

Si logramos que los alumnos que entran a primer grado comiencen a ser alumnos autorregulados, independientes y autónomos, lograremos también que se reduzcan los problemas de lectoescritura, comportamiento, desinterés y deserción escolar. Atravesando el

primer grado con confianza y seguridad, ya que van conociendo sus herramientas de aprendizaje, junto a docentes que acompañan este proceso (Paoloni, Rinaudo y González Fernández, 2014). Así formamos alumnos dependientes, donde otros monitorean su aprendizaje.

Conclusión

Detenernos a pensar, reflexionar y buscar caminos de construcción a nuestras experiencias diarias, se torna necesario y prioritario cuando trabajamos en educación. Nuestros alumnos llegan al nivel secundario sin conocerse. Conocer cómo es que aprenden, qué les conviene poner en juego para alcanzar sus metas y cuáles son los pasos o procesos a seguir. Es un no conocer una parte de sí mismos, que la escuela tampoco beneficia. Muchas veces caemos en cumplir con el currículo y nos olvidamos de lo obvio o básico, formar ciudadanos pensantes, activos y reflexivos.

Sería tan importante poder comenzar desde temprana edad implementando estrategias de autorregulación y metacognición; donde el alumno sepa los objetivos propuestos para las tareas, y así se involucre en su propio aprendizaje y aumente el uso de múltiples recursos. La enseñanza no es solo proveer a los alumnos con contenidos; se trata de ayudarlos a desarrollar su motivación hacia el estudio, así como la confianza de conocer sus habilidades para su desempeño académico (Gaeta, 2012).

Si queremos favorecer aprendizajes significativos debemos comprender que el alumno debe estar motivado para aprender y así movilizará estrategias necesarias para regular su cognición.

Referencias bibliográficas

- Gaeta, M., Teruel, P. y Orejudo, S. (2012). Aspectos motivacionales, volitivos y metacognitivos del aprendizaje autorregulado. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, Vol. 10, N°. 26, 2012, pp. 73-94. Universidad de Almería, España.
- Kaplan, K (2016). La desigualdad social y educativa no se aloja en el cerebro. *Diario el Litoral*. Viernes 29/09/17. Santa Fe Argentina. http://www.ellitoral.com/index.php/id_um/134195-kaplan-la-desigualdad-social-y-educativa-no-se-aloja-en-el-cerebro-una-mirada-critica-de-las-neurociencias-en-la-ensenanza. Consultado: 10/19/2017.
- de la Barrera, M. L. (2015) Desafíos Creativos de la Psicopedagogía actual. Conceptos e ideas para pensar, compartir y co-construir. Argentina. Conferencia Jornadas Universidad Católica de Córdoba.
- Musso, M. F, Richaud M. C, Cascallar, E. C. (2015) Auto-regulación y funciones ejecutivas: Aportes para comprender el aprendizaje y el desempeño escolar. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, p: 25-47.
- Rigo, D. (2016). Planificar, monitorear y evaluar el proceso de aprendizaje: ¿Cómo lo hacen estudiantes de nivel primario de educación? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*. Universidad de Granada, España.

- Rinaudo, M. (2014). Estudios sobre los contextos de aprendizaje: arenas y fronteras. En Paoloni, P., Rinaudo, M. y A. González. Cuestiones en Psicología Educativa. Perspectivas teóricas y metodológicas orientadas a la mejora de la práctica educativa (pp.163-206). La Laguna: Sociedad Latina de Comunicación Social. Recuperado de: <http://www.cuadernosartesanos.org/educacion.html>
- Whitebread. (2012). Emergencia y desarrollo temprano de la autorregulación en niños preescolares. Vol. 16. N° 1. Enero-abril 2012. Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev161ART2.pdf>. Consultado: 3/3/2013.

Una aproximación a los aportes realizados para el estudio del aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios.



Jacqueline Elizabet Moreno

jaqui_rio4@hotmail.com

Licenciada en Psicopedagogía por la UNRC, se desempeña como Becaria Doctoral en CONICET, realiza el Doctorado en Psicología en la UNSL y es Profesora Adscripta en la cátedra de Psicología Educacional, Universidad Nacional de Río Cuarto,

Introducción

Este trabajo se organizará en torno a dos ejes principales. Por un lado, las Neurociencias y su influencia en el campo educativo. En primer lugar, realizaré una descripción del concepto de Neurociencias, su nacimiento, su aspecto multidisciplinar y cómo es que surge la Neuropsicología para el estudio de las bases neuroanatómicas de la conducta. Luego, de manera general analizaré cómo poco a poco el campo educativo fue tomando interés en los aportes que las Neurociencias podían realizar para el estudio de los procesos de aprendizaje.

Por otro lado, el segundo eje, está vinculado al estudio de las Funciones Ejecutivas y su relación con la autorregulación de los aprendizajes. Aquí particularmente explicaré de qué manera pueden interactuar estos conceptos, para el logro académico en la Universidad y cómo pueden promoverse desde el contexto del aula.

Hacia una conceptualización de las Neurociencias y su influencia en el campo educativo

¿Qué se entiende por Neurociencias?

El término Neurociencias surge en 1970 con la fundación de una asociación de neurocientíficos profesionales cuyos miembros provenían de las más diversas disciplinas: medicina, biología, genética, química, psicología, física e inclusive la matemática. Por lo tanto, cuando nos referimos a ella, no estamos hablando de una ciencia solamente, sino de una

convergencia de varias disciplinas, cuyo objeto de estudio es el sistema nervioso y particularmente, cómo el cerebro se relaciona con la conducta y el aprendizaje (de la Barrera, 2012; Terigi, 2016).

Delgado García (2007) (citado en de la Barrera, 2012) destaca que la Neurociencia es la última de las ciencias naturales en tomar identidad propia diferenciada, debido a la complejidad del objeto de estudio y su carácter multidisciplinario. Y plantea además que esta complejidad está dada por el hecho de que el estudio del cerebro implica en ciertos aspectos, realizar una observación de nosotros mismos -a nuestro propio interior- lo cual, para los epistemólogos y filósofos, constituiría ciertas dificultades metodológicas y conceptuales.

De manera que la Neurociencia toma lo que necesita de las ciencias básicas, para el abordaje del sistema nervioso en sus aspectos anatómicos y funcionales. Para ampliar la conceptualización de esta disciplina, Kandel (2000) (citado en de la Barrera, 2012), expresa que las Neurociencias explican la conducta en términos de la actividad del encéfalo, es decir, cómo actúan millones de células en la formación de la conducta y cómo estas células se ven influidas por el medio ambiente, incluyendo la conducta de otros individuos.

Este posicionamiento nos permite superar algunos confrontamientos entre posturas dualistas y materialistas que aún siguen emergiendo en la actualidad, en lo que al estudio del cerebro refiere, como en las comparaciones que se realizan entre el funcionamiento del cerebro y una computadora. Nuestro cerebro es enteramente social, adaptable y moldeable desde el momento de la concepción (de la Barrera, 2012).

Especialmente la Neuropsicología, dentro de las disciplinas convergentes, es la que se encarga de estudiar las relaciones entre cerebro y conducta, es decir, las bases neuroanatómicas de los comportamientos superiores, denominadas funciones corticales superiores y las patologías asociadas a estas. Estas funciones tienen cualitativamente mayor desarrollo en los seres humanos y son: el lenguaje, la memoria, la orientación espaciotemporal, el esquema corporal, la psicomotricidad, las gnosias, las praxias y las asimetrías cerebrales (de la Barrera, 2012).

Todas las funciones conductuales y mentales suponen cierto grado de localización en estructuras cerebrales, pero la mayoría de los procesos cognitivos y emocionales no presentan una localización única, sino que es distribuida o en red (Terigi, 2016). Esto se produce, dado a que el cerebro tiene un funcionamiento global y si bien para determinadas funciones existen áreas cerebrales anatómicamente delimitadas, las funciones corticales superiores, dependen en mayor medida del procesamiento cerebral en su conjunto, de hecho, cuanto más compleja es la función cerebral, más áreas estarían involucradas (de la Barrera y Donolo, 2009).

Podemos observar cómo las técnicas de estudio en las Neurociencias se han complejizado y son tan diversas como las disciplinas que la componen. La multidisciplinariedad y el avance en tecnológico y del conocimiento, han permitido el desarrollo y la evolución de las técnicas de estudio; desde las más clásicas como la observación anatómica macroscópica, la observación mediante microscopía óptica, la observación de cambios conductuales tras la lesión o estimulación eléctrica de las mismas; hasta las más recientes, como el registro de la actividad eléctrica neuronal y técnicas no lesivas (bioquímicas, tomografías, etc.) (de la Barrera, 2012). Este desarrollo permitió particularmente que los nuevos métodos de exploración neural, dejaran de estar restringidos a los estudios de las patologías y pudieran realizarse con sujetos vivos, sin que presenten necesariamente alguna alteración o lesiones como justificación de los estudios (Terigi, 2016).

La Neuropsicología, que es el punto de encuentro entre la Psicología y la Neurología, ha llevado a cabo investigaciones en torno a las funciones psicológicas superiores, como el lenguaje, la memoria y la lectura, y han realizado aportes significativos en la comprensión de procesos como la atención, la motivación, las emociones, la memoria, el lenguaje, el aprendizaje y la conciencia. Parece importante destacar que estos avances no sólo son de interés para el campo de las Neurociencias en sí mismas, sino también para el campo específico de la Educación ya que contribuye a ampliar el conocimiento de las bases biológicas del ser humano que sustentan los aprendizajes (Terigi, 2016).

El lugar de los aprendizajes. Aportes de las Neurociencias a la Educación.

Cada vez crece más el interés en el campo educativo por el término cerebro y sus implicancias, es decir, por el conocimiento de las bases biológicas del comportamiento y de los procesos de aprendizaje (de la Barrera y Donolo, 2009; Terigi, 2016).

En la actualidad está tomando su lugar la Neuroeducación, como el campo que estudia el desarrollo de la neuromente durante el proceso de escolarización. Battro (2002) (citado en de la Barrera y Donolo, 2009), señala que la Neurobiología y la Educación, comenzaron a unirse para buscar las causas de la debilidad mental y el talento excepcional. Sin embargo, la Neuroeducación no se reduce a la práctica de la educación especial solamente, sino que se constituye en una teoría del aprendizaje y del conocimiento en general.

Estas aproximaciones del campo educativo a las Neurociencias, en principio estaban vinculadas a la maduración y desarrollo en la niñez, en particular en el Nivel Inicial y Primario. Sin embargo, en la actualidad el interés está puesto en el estudio de la anatomía y el funcionamiento en las distintas edades evolutivas y especialmente, su repercusión tanto en los aprendizajes en general, como los académicos en particular (de la Barrera y Donolo, 2009).

Durante muchas décadas, los educadores se formaron sobre planteamientos clásicos sobre las bases biológicas del aprendizaje que concebían al cerebro como un órgano estático, no sólo desde el punto de vista anatómico, sino también funcional. Esto llevó a difundir visiones muy deterministas de las relaciones entre biología y aprendizaje en el campo escolar, como la inteligencia genéticamente fijada, unitaria, medible y clasificable o la concepción del fracaso escolar como un fenómeno individual explicado a partir de un análisis detallado de los atributos sujeto (Terigi, 2016).

Terigi (2016) expresa que la investigación contemporánea en Neurociencias ha ampliado sus perspectivas, proponiendo una conceptualización de sistema nervioso que se desarrolla en estrecha relación con las experiencias.

En búsqueda de una mayor comprensión y respuestas en torno a cómo actúan en el cerebro las células nerviosas para producir la conducta y de qué manera se ven influidas por el medio social, las investigaciones han demostrado de que tanto un cerebro en desarrollo como uno ya maduro, se alteran estructuralmente cuando hay experiencias de aprendizaje (de la Barrera y Donolo, 2009) y no cambia solamente para envejecer mediante la muerte neuronal (Terigi, 2016). Gracias al fenómeno de la plasticidad neuronal, si el cerebro –cuyo funcionamiento es en red- tuviere dañado alguno de sus circuitos, puede reorganizarse a través de nuevos circuitos (de la Barrera, 2017).

Manes y Niro, 2016 (citado en Terigi, 2016), expresan que nuestras tradiciones, las experiencias compartidas, el contexto, la historia e inclusive las personas que nos rodean, interactúan con nuestros genes, permitiendo que el cerebro esté en constante cambio y sea único. Esto es muy interesante para el campo educativo, ya que de esta manera, tal como lo expresa Terigi (2016), el medio social, se convierte en un factor bastante importante para maximizar el potencial de los sujetos en desarrollo, aspecto central en el diseño institucional de las experiencias educativas.

Los aprendizajes y las interacciones con el medio social, van modelando de alguna manera el cerebro. En de la Barrera y Donolo (2009) se explica que si bien las condiciones cognitivas están genéticamente ‘dadas’, son sólo el potencial que luego se desarrollará en interacción con el entorno, más específicamente por el aprendizaje y la educación, conformando la experiencia.

Esta última, junto con los nuevos procesos de aprendizaje que van ocurriendo, modelan el cerebro que se mantiene a través de sinapsis. En todo este proceso, donde hay nuevos estímulos, vivencias, pensamientos y acciones, irán desapareciendo o debilitándose las conexiones poco utilizadas y se reforzarán o tomarán más fuerza las más activas, dando lugar a un aprendizaje permanente de las personas, ya que si bien estos procesos se desarrollan durante los primeros quince años de vida, las redes neuronales seguirán disponiendo de cierta plasticidad. Inclusive algunas investigaciones señalan que la corteza frontal sigue desarrollándose más allá de la niñez y que el desempeño de tareas de función ejecutiva mejora linealmente con la edad.

Ahora, ¿qué importancia tendría esto para el campo educativo, pensando más allá de los Niveles Iniciales, donde se supone que el sujeto está en pleno desarrollo y maduración? ¿Qué pasa con los sujetos del Nivel Medio o Superior? El cerebro continúa desarrollándose en estas últimas etapas, por lo cual sigue siendo adaptable y necesita ser moldeado y formado. Aquellos estímulos que resulten de interés para el cerebro, reforzarán o producirán nuevas conexiones y lo más asombroso es que esto se conservará a lo largo de la existencia (de la Barrera y Donolo, 2009).

Teniendo en cuenta esto, desde las Instituciones Educativas de Nivel Medio y Superior, se puede estar pensando en el diseño de propuestas educativas que favorezcan la permanencia de los estudiantes, el desempeño académico, incluso mejorar estrategias de estudio y fomentar el conocimiento de sí mismos, acerca de los modos de aprender.

Hasta aquí, he sintetizado de manera muy general, aspectos vinculados a lo que se entiende por Neurociencias y sus alcances en el campo educativo. De aquí en más, intentaré profundizar en los aportes de las *Neuro* al aprendizaje autorregulado, situándome particularmente en las experiencias de aprendizaje de estudiantes universitarios.

El estudio de la Funciones ejecutivas y la Autorregulación de los aprendizajes. Una bajada al aula universitaria.

Las funciones ejecutivas y los procesos de autorregulación.

Casi al final del apartado anterior, destacaba la importancia de considerar que el cerebro continúa desarrollándose más allá de la niñez y que tanto los nuevos estímulos y conexiones siguen conservándose a lo largo de la existencia de las personas, logrando un aprendizaje

permanente a lo largo de la vida. Si bajamos esto al aula, aún en los niveles superiores de Educación, hay mucho por hacer, para mejorar los procesos de enseñanza, pero fundamentalmente de aprendizaje, en lo que refiere a las estrategias de estudio y al conocimiento de los propios modos de aprender.

Blakemore y Frith (2005) en palabras de de la Barrera y Donolo (2009) afirman que tal vez el objetivo en la educación para los adolescentes y/o lo que se debería enseñar a los alumnos que ingresan a la Universidad, es a desarrollar un control interno en los modos de aprender, a tener cierta evaluación crítica del conocimiento transmitido y a reforzar habilidades de meta estudio. Y agregan que lo óptimo sería comenzar a trabajar con estos recursos en instancias anteriores del Sistema Educativo. Sin embargo los aprendizajes en la Universidad requieren del manejo de determinadas habilidades, estrategias, conocimientos y destrezas que son específicas de las disciplinas elegidas y necesariamente se aprenden en la misma experiencia.

El estudio de las funciones ejecutivas ocupa un espacio amplio en las investigaciones del campo de la Neuropsicología. Pineda (2000) (citado en Barceló Martínez et al., 2006) las define como un conjunto de habilidades cognitivas que permiten la anticipación, el establecimiento de metas, la formulación de planes, el inicio de las actividades y de las operaciones mentales, la regulación y monitoreo de las tareas, la selección de comportamientos, la flexibilidad en el trabajo cognoscitivo y su organización en el tiempo y el espacio para obtener buenos resultados en la resolución de problemas.

Las funciones ejecutivas están ubicadas en la región del lóbulo frontal y nos diferencian de otras especies animales que reaccionan de manera automática a los estímulos del ambiente. El ser humano, dispone de un conjunto de actividades mentales superiores, de alto orden, que son habilidades cognitivas que el sujeto despliega para resolver problemas complejos y novedosos.

Estas conductas, que no son automáticas, sino perfectamente organizadas, conscientes y deliberadas, se describen como reguladoras del proceso cognitivo y son las encargadas de la formulación de planes, estrategias, recursos y del sostenimiento de la actividad mental durante todo el proceso, es decir, su monitoreo y evaluación.

Sin embargo para que esto se lleve a cabo, no sólo se requiere de un diseño lógico y planificado de una serie de estrategias que permitan el logro de las metas o la resolución de problemas complejos. Se necesita además, de la capacidad de observar críticamente ese proceso, revisar si las estrategias de solución son las más adecuadas, corregir errores y modificar las acciones y comportamientos (Barceló Martínez et al., 2006).

Si se dan las condiciones biológicas, sociales y ambientales adecuadas para el óptimo desarrollo de las funciones ejecutivas, la capacidad de poder observar críticamente las estrategias que utilizamos para el logro de objetivos o la resolución de problemas, corregir errores, evaluar y modificar acciones, pueden verse inhibidos o enriquecidos por las circunstancias que rodean al sujeto.

En el contexto del aula, desde la Psicología Educativa, un concepto que nos ayuda a comprender estas capacidades antes mencionadas, es el de la autorregulación del aprendizaje.

Zimmerman (2000) (citado en Gaeta González, 2014), define a la autorregulación del aprendizaje como el proceso mediante el cual los estudiantes activan y sostienen pensamientos, afectos y comportamientos que son planeados y adaptados hacia la consecución de sus metas.

Gaeta González (2014) agrega que es un proceso de autodirección fundamental para los aprendizajes que implica el uso de estrategias específicas y meta habilidades de apoyo.

Asimismo, integra procesos cognitivos y afectivos que involucran: cognición, metacognición, toma de decisiones, resolución de problemas, cambio conceptual, motivación y volición.

Expresa además, que este proceso ocurre, en la medida que los estudiantes pueden hacer uso de sus recursos personales para estratégicamente adaptar su comportamiento al medio ambiente inmediato, a través de un proceso cíclico compuesto por tres fases:

1. Fase de previsión: se incluyen el establecimiento de metas y la planeación de estrategias que posibiliten el cumplimiento de la tarea. Aquí se ponen en juego una variedad de creencias motivacionales del sujeto tales como la autoeficacia, la orientación hacia la meta, el grado de interés, la valoración de la tarea, y las expectativas personales.
2. Fase de desempeño: involucra todos los procesos que ocurren durante el aprendizaje y la ejecución de la actividad, tales como mecanismos de autocontrol para mantener el enfoque y la atención en la tarea de aprendizaje, así como la observación sistemática de cómo se está desarrollando esa tarea y la adaptación de las estrategias si fuere necesario.
3. Fase de autorreflexión: esta tiene lugar luego de la experiencia de aprendizaje o del desempeño en la tarea y se relaciona con las reacciones personales y la autocrítica, es decir, atribuir las causalidades al propio desempeño y permite reflexionar acerca de qué relación existe entre el esfuerzo realizado con los resultados obtenidos y las metas establecidas.

Este proceso, es totalmente cíclico y dinámico, ya que se ve afectado en mayor o menor medida, por factores externos del contexto social, escolar, familiar e incluso puede modificarse durante el proceso de aprendizaje, porque ocurre en la medida que los estudiantes pueden hacer uso estratégicamente de los recursos personales para el logro de las metas.

Las posibilidades de que se produzca autorregulación varían, dependiendo de la calidad y cantidad de oportunidades de elección que tengan los alumnos para el logro de sus propias metas. Así, los docentes desde el aula pueden promover no sólo el conocimiento acerca de los modos de aprender –metacognición-, sino también a regular esos procesos, para mejorar la calidad de los aprendizajes y el desempeño. De eso me encargaré en el próximo apartado.

La autorregulación de los procesos de aprendizaje en estudiantes universitarios ¿Cómo se puede promover en el contexto del aula?

No son pocos los estudiantes que presentan problemas con el desempeño académico manifestado en atrasos o demoras en el cursado de la carrera.

Actualmente me encuentro desarrollando un trabajo de investigación, en el marco de una beca, en cual se propone contribuir al logro de avances conceptuales y metodológicos vinculados con el conocimiento de los factores que inciden en la configuración de trayectorias académicas de logro, en el abandono de los estudios y en las demoras en el cursado de la carrera.

El estudio en curso involucra a los estudiantes que en el año 2012 se inscribieron para cursar alguna de las Carreras de Ingeniería en la UNRC. En el momento de iniciar la investigación (año 2016), este grupo debería estar teóricamente cursando el quinto y último año de sus respectivas carreras según lo estipulado en el plan de estudios.

Los resultados preliminares muestran que del total de 159 estudiantes inscriptos, 79 son alumnos efectivos de la Facultad. Mientras que los 80 restantes -la mitad- han abandonado la carrera.

Y por otro lado, del total de los alumnos efectivos, el 80% presenta demoras en el cursado de la carrera y de este porcentaje, más de la mitad del alumnado, tiene menos del 50% de avance en la carrera. Las demoras han ocurrido en casi la totalidad de los casos, durante los dos primeros años de la carrera.

A pesar de que a lo largo de los cinco años transitados en la Universidad, han logrado construir metas orientadas hacia el aprendizaje, una de las problemáticas que los alumnos han expresado en los dos primeros años de cursada, está vinculada las dificultades para poder establecer buenas estrategias de estudio y por otro lado, carecen de aquellas habilidades, conocimientos y/o destrezas que son específicas de la disciplina elegida.

En su momento percibieron el ingreso a la Universidad, como a otro mundo. Por un lado, lleno de libertades, como vivir solos o con amigos para los que vienen desde otras ciudades, las clases no son todas obligatorias, nadie controla si están o no, elijen cuándo rendir finales. Sin embargo estas libertades percibidas por los adolescentes, también suponen mayores responsabilidades y juntamente con ellas, mayor autodisciplina.

Muchos estudiantes se reconocieron a sí mismos en ese momento como inexpertos. Eran incapaces de organizar sus actividades académicas, se proponían metas u objetivos y los posponían, no estudiaban lo suficiente, no dedicaban el tiempo necesario, se distraían con mucha facilidad, leían poco y no comprendían, utilizaban técnicas de estudio repetitivas, les costaba armar buenos grupos de estudio, entre otras. Sin contar, los aspectos afectivos y emocionales que atravesaban por esa nueva etapa de vida, el desconocimiento del manejo institucional, como por ejemplo, no saber que una materia podía ser “correlativa” de otra, al año siguiente o la situación laboral.

Sin embargo se puede observar claramente, que una de las mayores dificultades en estos alumnos -e incluso me animo a decir que es lo que está sucediendo con los ingresantes universitarios en general- ha sido la imposibilidad de poder regular sus propios procesos de aprendizaje.

¿Qué se podría hacer desde el aula para favorecer los procesos de autorregulación de los aprendizajes en estos alumnos? Teniendo en cuenta que los primeros dos años de la carrera son los que más demoras producen en los estudiantes, trabajar desde el ingreso, ¿cambiarían estos altos porcentajes de atraso?

Garello y Rinaudo (2012) explican que si la autorregulación de los procesos de aprendizaje implica principalmente el monitoreo y la regulación del propio desempeño para el logro de metas personales y educacionales, como consecuencia el estudiante autorregulado puede construir aprendizajes significativos y suele obtener buen rendimiento académico. En otras palabras, los estudiantes de estas características, enfocan sus aprendizajes de manera más reflexiva y comprometida, obteniendo así mejores logros académicos.

En su artículo, ellas recopilaron alguno de los modelos teóricos más recientes que estudian la autorregulación y su relación con el desempeño académico. En general estos modelos, incluyen dentro del concepto, una serie de componentes o dimensiones, cuyas características particulares, pueden favorecer la promoción de la autorregulación de los aprendizajes en el aula:

- Tareas: deberían ser vistas como acontecimientos de la clase que proporcionen oportunidades para que los estudiantes utilicen sus recursos cognitivos y motivacionales al servicio del logro de metas personales y educativas, aumentando el atractivo intrínseco del aprendizaje y fomentando el aprendizaje significativo.
- Metas: la definición de metas o propósitos en una tarea de aprendizaje es de gran importancia para el logro de los aprendizajes, en el sentido de explicitar la significatividad de lo que se está aprendiendo. Esto no sólo afecta a la inversión cognitiva y motivacional que hacen en sus aprendizajes, sino también a la vida personal y social. El interés y la motivación por aprender nuevos contenidos, es una práctica central para el logro de los aprendizajes autorregulados.
- Estrategias: el estudiante autorregulado puede sacar provecho de múltiples estrategias, seleccionando, adaptando y aun inventándolas, según las demandas de cada tarea, monitorear su efectividad y ajustar el desempeño estratégico según los resultados de rendimiento y aprendizaje.
- Resultados: los resultados pueden evidenciarse de dos maneras: externa (calificación, rendimiento académico) o internamente (creencias de autoeficacia, atribuciones causales). El estudiante autorregulado puede ir monitoreando sus propios resultados e ir ajustando las estrategias utilizadas, en la medida que valora su desempeño en las tareas y la efectividad de las estrategias.
- *Feedback*: está estrechamente vinculado a los resultados y representa las respuestas que se dan a las producciones de los estudiantes y a sus planes cognitivos. Estas pueden ser vistas como oportunidades para obtener opiniones acerca de sus resultados académicos y permiten que el alumno autorregulado, realice ajustes en los modos de aprender basados en el éxito de sus esfuerzos registrados, junto con la posibilidad de modificar metas y estrategias.
- Conocimientos y creencias: en el aprendizaje autorregulado, se ponen en juego los conocimientos que el estudiante tiene acerca de sí mismo, de la tarea, de las estrategias, creencias epistemológicas y creencias motivacionales, relacionadas con las atribuciones y la autoeficacia. Estas integran dimensiones cognitivas, afectivas y emocionales. Además, son configuradas por las historias particulares de los sujetos que aprenden y determinan las actitudes y comportamientos que prevalecen al momento de enfrentar una situación de aprendizaje.
- Contexto: no aprendemos solos, las personas en interacción creamos contextos. Éste, provee la posibilidad de atribuir significados, aporta coherencia, entrelaza los artefactos, la cultura, la cognición, las emociones y las acciones, en un todo integrado y dinámico.

Cada una de estos aspectos mencionadas, podría ayudar a reflexionar sobre los diseños instruccionales y propiciar mejores escenarios de aprendizaje, donde el alumno pueda asumir una actuación activa como protagonista de sus propios procesos de aprendizaje, en todas las dimensiones que ello implica: cognitivo, metacognitivo, motivacional, comportamental y contextual (Garello y Rinaudo, 2012).

Sin dudas, promover estos contextos durante los primeros años de la Universidad favorecería el desempeño académico de los estudiantes en esta etapa, sin que el costo de aprender a ser estudiante universitario, sea atrasarse tantos años.

Apreciaciones finales

A lo largo del escrito se ha ido realizando un recorrido, desde el surgimiento de la Neurociencia, hasta sus aportes actuales al campo educativo.

Se ha hecho referencia a ella como una ciencia que se constituyó a partir de la convergencia de varias disciplinas, para el estudio del sistema nervioso, particularmente cómo se relaciona el cerebro con la conducta y los aprendizajes.

A través de los años, la Educación fue tomando interés en las bases neurobiológicas que sustentan los aprendizajes. La Neuropsicología, convergencia entre Psicología y Neurología, ha llevado a cabo investigaciones en torno a las funciones psicológicas superiores, como el lenguaje, la memoria y la lectura, realizando importantes aportes en la comprensión de procesos como la atención, la motivación, las emociones, la memoria, el lenguaje, el aprendizaje y la conciencia.

Hoy, la que va tomando su lugar en el campo educativo es la Neuroeducación, proponiendo una conceptualización de sistema nervioso que se desarrolla en estrecha relación con las experiencias. Dentro de las contribuciones más importantes encontramos que el cerebro es totalmente social desde el mismo momento de la concepción, adaptable y moldeable. Esto quiere decir que lo largo de toda la vida, las experiencias de aprendizaje van provocando modificaciones estructurales en el encéfalo. Para ello, conceptos como la plasticidad neuronal, el trabajo del cerebro en red, las constantes conexiones sinápticas, han sido fundamentales. Por otro lado, el medio social, se convierte en un factor bastante importante para maximizar el potencial de los sujetos en desarrollo.

Algunas investigaciones señalan que la corteza frontal sigue desarrollándose más allá de la niñez y que el desempeño de tareas de función ejecutiva mejora linealmente con la edad. Esto es muy esperanzador, no sólo para las personas que tienen necesidades educativas especiales o han sufrido algún tipo de lesión que ha dejado una secuela. Sino también para el diseño de experiencias educativas de todos los niveles, incluido el Nivel Medio y Superior.

En este escrito nos interesó particularmente la situación de los estudiantes que recién ingresan a la Universidad y sus dificultades para regular los propios procesos de aprendizajes, manifestado en el atraso del cursado de la carrera o en el peor de los casos, el abandono.

El objetivo en esta etapa entonces, debiera ser enseñar a los alumnos a desarrollar un control interno de los modos de aprender, a conocerse a sí mismos, a evaluar críticamente el conocimiento transmitido y reforzar habilidades de meta estudio. En este sentido, diseñar escenarios educativos que promuevan la autorregulación de los procesos de aprendizaje, que permitan al alumno ser protagonista activo y enfocar sus aprendizajes de manera más reflexiva y comprometida, contribuiría a mejorar los logros académicos.

Referencias bibliográficas

Barceló Martínez, E., Lewis Harb, S. y M. Moreno Torres (2006). Funciones ejecutivas en estudiantes universitarios que presentan bajo y alto rendimiento académico. *Psicología desde el Caribe*, (18), 109-138 (Disponible en <http://www.redalyc.org/html/213/21301806/>)

- de la Barrera, M. L. (2012) Neurociencias: ¿metas fundamentadas o mitos fundados? *Revista Digital Universitaria*, Vol. 13, No.2
- de la Barrera, M. L. (2015) Desafíos Creativos de la Psicopedagogía actual. Conceptos e ideas para pensar, compartir y co-construir. Argentina. Conferencia Jornadas Universidad Católica de Córdoba.
- de la Barrera, M. L. y Donolo, D. (2009) Neurociencias y su importancia en contextos de aprendizaje. *Revista Digital Universitaria*. N° 4. Vol. 10. ISSN: 1067-6079 (Disponible en <http://www.revista.unam.mx/vol.10/num4/art20/art20.pdf>)
- Gaeta González, M. L. (2014). Autorregulación del aprendizaje y su promoción en el contexto del aula. En Paoloni, Paola V., María Cristina Rinaudo y Antonio González Fernández (Comps.). *Cuestiones en Psicología Educativa. Perspectivas teóricas, metodológicas y estudios de campo*. Tenerife: Sociedad Latinoamericana de Comunicación Social (SLCS). Disponible en: <https://issuu.com/revistalatinadecomunicacion/docs/cde01>.
- Garello, M. y Rinaudo, M. (2012). Características de las tareas académicas que favorecen aprendizaje autorregulado y cognición distribuida en estudiantes universitarios. *RedU Revista de Docencia Universitaria*, 10, 415-440.
- Terigi, F. (2016) Sobre el aprendizaje escolar y neurociencias. Dossier: *Propuesta Educativa*, 25 (2); 50 - 64.

Aportes de las Neurociencias para el trabajo con Comprensión Lectora.



María Eugenia Salaberry

eugesalaberry@hotmail.com

Licenciada en Psicopedagogía. Trabaja en el área de psicopedagogía e integración escolar en el centro C.E.N.T.H.I.R. de la ciudad de Río Cuarto.

Introducción

Desde las últimas décadas se asiste al avance y solidificación de un constructo epistémico que parece o pretende abarcar varios ámbitos, siendo algunos posibles y otros quizás desajustados. Korinfeld (2017), afirma la existencia de un brote de neurodisciplinas: neuroeconomía, neuroestética, neuroética, neuromarketing o neuroventas y quizás una de las estrellas de esta expansión sea la neuroeducación.

El presente escrito pretende desarrollar el concepto de neurociencias y su vínculo con la neuropsicología y neuroeducación, para luego vislumbrar los aportes de estas disciplinas abordando una problemática vigente en el sistema educativo argentino como es los problemas de comprensión lectora en el estudiantado, vinculado al concepto de memoria operativa y funciones ejecutivas para posibilitar procesos de aprendizaje autorregulados.

¿Qué es la Neurociencia?

En primer término describiremos el término que englobaría al resto, el mismo es el de Neurociencia o Neurociencias. En de la Barrera (2012), se expone que el término es relativamente joven y surge con la fundación en 1970 de una asociación de neurocientíficos profesionales, con miembros que procedían de diversas disciplinas, como la medicina, la biología, la psicología, la química, la física e, inclusive, las matemáticas.

Delgado García (en de la Barrera, 2012) afirma que, tradicionalmente, la neurociencia ha sido una actividad científica cuya enseñanza y aprendizaje han estado restringidos al ámbito de las facultades de medicina, centrando el interés por los diversos aspectos clínicos (neurología, neurocirugía y psiquiatría) de la actividad neuronal y un olvido relativo de la naturaleza

fisiológica de este tejido celular; entonces pareciera justificado realizar un esfuerzo para extender el conocimiento de la neurociencia a estudiantes de otras facultades. García Albea (en de la Barrera, 2012) afirma que más allá de la neurología clásica, centrada en el estudio del sistema nervioso en estado normal y patológico, la nueva neurociencia se presenta con vocación universalista y multidisciplinar que aspira a la reconciliación de las ciencias y las humanidades, proyectándose en una especie de 'neurocultura' de la que se esperan grandes beneficios para la humanidad. Benarós et al., 2010 manifiestan que en 1995, la UNESCO definió a la neurociencia como una disciplina que involucra tanto a la biología del sistema nervioso, como a las ciencias humanas, sociales y exactas, que en conjunto representan la posibilidad de contribuir al bienestar humano por medio de mejoras en la calidad de vida durante todo el ciclo vital.

Entonces dado su amplitud conceptual y de campos como así también los potenciales aportes es que de la Barrera (2012) nos invita a pensar en por qué y para qué investigar en Neurociencias, afirmando que los diversos métodos utilizados por las mismas buscan investigar e intentar dar respuestas acerca de cómo la genética y los factores ambientales interactúan en el curso de la conformación del cerebro, la mente y el comportamiento. La autora manifiesta que los estudios neurobiológicos de la conducta, que se llevan a cabo en nuestros días, cubren la distancia entre las neuronas y la mente; los estudios giran en torno de conocer cómo se relacionan las moléculas responsables de la actividad de las células nerviosas, con la complejidad de los procesos mentales.

Benito en (de la Barrera, 2012) destaca que las investigaciones desde las neurociencias deben apuntar al mejoramiento de la calidad de vida de una sociedad. Ese ha de ser su objetivo principal. El progreso científico ha de contribuir a resolver los problemas de la humanidad y a humanizar. Por ello, dentro de las neurociencias, la neuropsicología y la neuroeducación son dos disciplinas que vienen desarrollando una serie de avances imposibles de desconocer, principalmente para las prácticas educativas.

Neuropsicología y Neuroeducación

En de la Barrera (2012) se define a la neuropsicología, como disciplina que estudia las relaciones entre cerebro y conducta, interesándose precisamente por las bases neuroanatómicas de los comportamientos superiores llamados funciones corticales superiores y las patologías que de ellas se derivan. Estas funciones son: el lenguaje, la memoria, la orientación espaciotemporal, el esquema corporal, la psicomotricidad, las gnosias, las praxias y las asimetrías cerebrales. Lo cierto es que el cerebro tiene un funcionamiento global, y que si bien es viable que para determinadas funciones existen áreas cerebrales anatómicamente delimitadas, las funciones corticales superiores dependen en mayor medida del procesamiento cerebral en su conjunto, en su totalidad. Mientras mayor es la complejidad de una función cerebral, más áreas cerebrales estarían involucradas.

Lipina (2016) considera a la Neuroeducación como una subdisciplina de la neurociencia cognitiva, cuyo objetivo general es esclarecer qué estructuras y funciones neurales se asocian con los procesos de aprendizaje y enseñanza. En esta corriente la neuroeducación puede contribuir con ideas acerca de cómo enriquecer tales procesos. Para que ello ocurra es necesario como menciona Benarós y cols. (2010) pensar en establecer puentes que permitan reducir las brechas epistemológicas, conceptuales y metodológicas existentes entre

neurociencia y educación. Dentro del conjunto de subdisciplina, la neurociencia cognitiva ha sido la que quizás ha realizado las mayores contribuciones durante la última década a la educación. Como parte de sus objetivos, plantea el estudio integrado de las bases neurales de las representaciones mentales involucradas en diferentes procesos cognitivos, emocionales, motivacionales y psicológicos. Muchos de sus modelos conceptuales provienen de la psicología cognitiva, dedicada al estudio de los procesos mentales que subyacen al comportamiento observable. En la actualidad, es posible verificar esfuerzos en el sentido de integrar ambas perspectivas.

Bruer en (Benarós y cols. 2010) planteó la existencia de dos puentes que de manera indirecta establecerían asociaciones entre la función cerebral y la práctica educacional. Uno de ellos es el establecido hace más de 50 años entre educación y psicología cognitiva. El otro es el surgido hace aproximadamente 20 años entre psicología cognitiva y neurociencia. Este último permitiría el estudio de la correlación entre funciones mentales y áreas cerebrales. Este autor propone pensar que la posibilidad de establecer puentes existe si se toma a la psicología cognitiva como atajo para circular entre neurociencia y educación. Sería necesario tomar un camino indirecto que permitiese asociar primero diferentes estructuras neurales con funciones cognitivas específicas, y luego, a tales funciones cognitivas con metas de enseñanza y aprendizaje.

Entonces, la psicología cognitiva se considera como una base más apropiada que la neurociencia para realizar aportes conceptuales a la educación y, en particular, a las prácticas de enseñanza.

Los puentes necesarios para la unión de ambas disciplinas y para que se nutran mutuamente con los aportes serían según los autores mencionados: a) _ formación de recursos humanos, esto es por un lado formación de educadores en diferentes áreas de la neurociencia, para contribuir con la formulación de preguntas y la generación de asociaciones entre ambas áreas. Esta perspectiva supone que este tipo de formación permitiría a los educadores contar con información acerca de niveles de análisis. Por otro lado formación para investigadores del área de neurociencia en teorías, metodologías y otros aspectos de la práctica educativa, considerando las divergencias críticas entre los contextos de laboratorio y el aula; b)_ puentes basados en un constructo común para ambas disciplinas proponiendo establecer definiciones conceptuales y operacionales comunes; c)_Puentes basados en consideraciones metodológicas proponen la identificación de un grupo de problemas generados en cada una de las disciplinas; d)_Puentes basados en la consideración de la multiplicidad de niveles de análisis que proponen la neurociencia cognitiva, la psicología cognitiva y la educación, y que la neurociencia computacional integraría, en este sentido, un aporte de la neurociencia computacional sería el de la identificación de información de procesos cerebrales para aplicarla en la construcción de modelos matemáticos y computacionales, con el fin de contribuir a la comprensión de cómo se asocian los fenómenos comportamentales a los moleculares, celulares y sistémicos.

Dada la notoria vinculación de conceptos de la neurociencia con los de la educación y la psicología, de la Barrera (2012) sostiene que los diferentes ámbitos de investigación deberían nutrirse con los resultados que vayan obteniendo. Por ello, se hace necesario crear espacios concretos para que esto suceda, como Simposios que se han dado en Argentina hace algunos años, en donde no sólo redundan en la posibilidad de enriquecer tareas tanto clínicas como educativas que se vienen desarrollando, sino también en llevar a cabo trabajos conjuntos (papers, cursos de perfeccionamiento, meetings y workshop, entre otros) desde las distintas

disciplinas y con el fin de lograr una verdadera formación profesional desde la transdisciplinariedad.

Neurociencias entrando al aula de la mano de la política

Terigi (2016) manifiesta que los discursos de las neurociencias han adquirido un estatuto novedoso en la política pública, cuya expresión más notoria es la creación, por Decreto 958/16 del gobierno de la Provincia de Buenos Aires, de la denominada “Unidad de Coordinación para el Desarrollo del Capital Mental” dependiente del Ministerio de Coordinación y Gestión Pública. En el escurrimiento de las neurociencias a la política pública que este suceso expresa, no podía quedar afuera el fenomenal dispositivo de gobierno del desarrollo que constituye el sistema educativo. Así, comienzan a ser escuchadas o leídas según la autora distintas afirmaciones sobre lo que las neurociencias tienen para aportar a la educación escolar como que es investigación científica en pleno desarrollo y como tal produce aportes que permiten hacer avanzar la comprensión del desarrollo y el aprendizaje humanos en un determinado nivel de análisis. Otras afirmaciones que le corresponde a educadores, psicólogos y pedagogos delimitar de qué tipo de aportes se trata, situar los alcances y límites de los aportes de estas disciplinas para comprender el aprendizaje escolar, y advertir sobre los problemas de una inadecuada extensión de los alcances de los resultados de investigación.

Lipina (2016) manifiesta que cuestión que también forma parte de los debates de la neuroeducación, se refiere a la formación de docentes e investigadores en conceptos y metodologías propios de las disciplinas neurociencia y educación. Para lo cual el diseño de planes de estudio de carreras de grados a fines y por ende la política educativa no debe estar ajena.

Ya en el aula: aportes para trabajar comprensión lectora.

La preocupación acerca de las competencias lectoras de los alumnos atraviesa todos los niveles educativos, la expresión de “los alumnos no entienden lo que leen”, es escuchada con frecuencia entre los docentes y porque no entre los padres también. El interrogante que cabe aquí es, se enseña a comprender, se transmite per se y en cuanto contribuye la neurociencias en este proceso.

Rigo (2016) manifiesta que entre los retos educativos actuales, se plantea la importancia de que el alumno sea participante activo de su proceso de aprendizaje, que pueda de manera autónoma y autorregulada guiar y modular sus pensamientos, afectos y comportamientos.

Madero y Gómez (2013) consideran que la lectura es una herramienta básica para el aprendizaje escolar y para seguir aprendiendo a lo largo de la vida, por esta razón, enseñar a leer bien es la prioridad para los sistemas educativos de todo el mundo. El modelo interactivo de lectura posiciona al lector como un agente creador de significados a partir de un texto, de sus conocimientos previos y del propósito con que lee, por lo que el resultado de una lectura no es una réplica de las ideas del autor, sino una nueva construcción personal de sentido. Los buenos lectores asumen un papel activo durante la lectura ya que confrontan sus conocimientos previos con el contenido del texto y buscan que la información nueva se integre a los esquemas que ya poseen. Si durante el proceso lector no se encuentran dificultades para la

comprensión se leerá en un estado casi automático, pero si la comprensión se dificulta el lector aplicará alguna estrategia para resolver el problema.

Solé (en Madero y Gómez 2013) manifiesta que se pretende en la mayoría de los currículos escolares que en el primer grado de primaria los alumnos aprendan a leer y escribir; sin embargo, dado que la lectura es una actividad cognitiva compleja, que requiere que el lector tome una posición activa ante el texto, es necesario enseñar a los alumnos a leer más allá del aprendizaje inicial, para que, con un objetivo de comprensión en mente, regulen su proceso lector. Sin embargo, según se ha podido observar, a partir de que los alumnos decodifican fluidamente un texto, más o menos en segundo de primaria (con algunas excepciones en nuestro sistema educativo) los maestros suelen dar por hecho que ya saben leer y no dedican tiempo de clase a enseñar técnicas y estrategias que mejoren su comprensión lectora.

Pintrich (en Madero y Gómez 2013) expone que los buenos lectores utilizan tres tipos de estrategias de comprensión lectora: cognitivas, metacognitivas y de administración de recursos. La metacognición consta de dos conocimientos: el de la cognición y el de los procesos que tienen que ver con el monitoreo, el control y la regulación de la cognición. En el caso de la lectura, lo más importante que la metacognición aporta es la capacidad de monitorear si hay o no comprensión. Es en este punto donde el aporte de las neurociencias es fundamental para la formación de buenos lectores ya que podemos afirmar que no es una trasposición per se.

Madero y Gómez (2013) consideran que las estrategias cognitivas incluyen procesos de organización, transformación, elaboración, memorización de información, mientras que las metacognitivas se utilizan para planear, monitorear y evaluar el proceso lector. Por último las de administración de recursos son las que se utilizan al buscar activar escenarios favorables para el aprendizaje como el control de las acciones y de la motivación. Aplicar estrategias significa procesar activamente el texto, irse cuestionando a lo largo de la lectura, auto evaluando los resultados, buscando maneras para solucionar los problemas que se van encontrando. Los autores expresan que hay evidencias de que enseñar estrategias de comprensión para la lectura ayuda a los alumnos a entender mejor un texto.

Solé (en Madero y Gómez 2013) señala la importancia que el lector encuentre sentido en efectuar el esfuerzo cognitivo que supone leer y que además disponga de recursos como confianza en sus propias posibilidades como lector (creencias de autoeficacia, habilidades cognitivas y confianza en su capacidad de aprender).

Madero y Gómez (2013) en su investigación llegaron a la conclusión de que los estudiantes siguen tres rutas principales cuando leen un texto con la intención de comprenderlo: la cristalizada, la estratégica y la de la no comprensión, como puede verse en la figura 1 (extraída de los autores citados):

Continuando con el planteo de los autores, en la ruta cristalizada (flechas negras), el alumno echa mano de sus conocimientos previos y habilidades automatizadas, por lo que puede hacer una lectura fluida, sin esfuerzo consciente y con una buena comprensión. Estos alumnos pueden parecer pasivos ya que no requieren de estrategias visibles para comprender lo que leen, sin embargo en este caso la pasividad se deriva de un dominio del tema que les permite leer de manera automática y comprender el texto.

En la ruta estratégica (líneas gris claro) los alumnos no comprenden el texto inicialmente, evalúan el proceso y notan la falla en la comprensión y a partir de la idea de que pueden hacer algo por entender, utilizan una o varias estrategias que les permiten comprender la lectura, aunque les lleve más tiempo y esfuerzo. Son los alumnos de este grupo quienes se vieron

activos, se observaron relejendo partes del texto, buscando en los subtítulos indicios para localizar la información requerida, hojeando el texto antes de comenzar a leer entre otras cosas. De esta manera mostraron estar utilizando alguna estrategia.

La ruta de la no comprensión (gris fuerte) tiene dos modalidades: la primera ocurre cuando el alumno tiene mala comprensión, no detecta el problema, continúa leyendo y termina sin comprender; en la segunda también tiene una mala comprensión, se da cuenta de ello, pero sigue leyendo como si comprendiera y termina sin haber construido el sentido de la lectura. Estos alumnos leen pasivamente aun cuando necesitarían de algún tipo de estrategias para comprender, las creencias que tienen acerca de la lectura y de sí mismos como lectores no los llevan a buscar activamente estrategias que les ayuden a comprender.

Madero y Gómez 2013, encontraron que la primera condición para que un alumno utilizara una estrategia lectora fue que detectara una insuficiencia en su comprensión. Según muestra la figura 1, los estudiantes que tienen un pensamiento metacognitivo que les permite monitorear su lectura y estar atentos a la construcción de sentido, son quienes logran detectar un error en su comprensión; mientras que aquellos que carecen de esta capacidad de reflexión y colocan su atención solamente en la correcta decodificación o leen cada texto como una unidad aislada de información, pueden no darse cuenta de que no están logrando comprenderlo y seguir leyendo de manera automática; esto provocó que al terminar de leer no hubieran logrado una comprensión adecuada del texto.

Solé (en Madero y Gómez 2013) afirma que el control de la comprensión o monitoreo es un requisito esencial para leer eficazmente, ya que si el lector no se diera cuenta de su falta de comprensión de un texto, simplemente no podría hacer nada para compensarla. Esta capacidad de monitorearse es parte del pensamiento metacognitivo que permite a los lectores planear, reflexionar y evaluar sus propios procesos, es evidencia de un abordaje activo. Un buen lector está metacognitivamente consciente durante su lectura.

Pressley (en Madero y Gómez 2013) afirma que hay evidencias que demuestran que los alumnos de primaria, secundaria y universitaria se benefician de la enseñanza de repertorios de estrategias de comprensión lectora.

Algunas ideas para la intervención educativa en comprensión de textos.

La intervención se puede realizar dentro de alguna asignatura específica como la de Historia de primer año del nivel medio. Para ellos es necesario que el docente conozca los procesos neuropsicológicos implicados en el proceso lector, los procesos de la comprensión, el desarrollo evolutivo de las estrategias de comprensión de los textos narrativos, pero principalmente de los expositivos, etc.

Luego con el texto ya seleccionado que puede surgir del debate con el grupo se procede a la enseñanza de estrategias para la comprensión:

- Activar el conocimiento del dominio del sujeto.
- Incorporar el análisis de los aspectos extratextuales.
- Conocer y activar los aspectos microdiscursivos (inferencias anafóricas, puentes y causales).

- Interactuar con el texto a partir de preguntas que posibiliten detectar la progresión temática.
- Favorecer la elaboración de la macroestructura a través de la representación jerárquica de las ideas del texto.
- Activar el conocimiento del sujeto sobre la superestructura para evaluar la coherencia textual e información relevante.
- Elaborar inferencias que permitan extraer el significado global.
- Elaborar resúmenes, esquemas o parafrasear las ideas identificadas.
- Supervisar el proceso lector identificando la razón de los fallos y aplicando la estrategia adecuada para solucionarlo.
- Autoevaluar el uso de las estrategias precedentes.

Se podría planificar el uso de las estrategias antes mencionadas en etapas para la comprensión lectora:

Prelectura:

- Activar el conocimiento del dominio del sujeto.

Lectura:

Nivel microestructural:

- Incorporar análisis del paratexto.
- Conocer y activar los aspectos microdiscursivos (inferencias anafóricas, puentes y causales).
- Interactuar con el texto a partir de preguntas que posibiliten detectar la progresión temática.

Nivel macroestructural:

- Favorecer la elaboración de la macroestructura a través de la representación jerárquica de las ideas del texto.
- Activar el conocimiento del sujeto sobre la superestructura para evaluar la coherencia textual e información relevante.
- Elaborar inferencias que permitan extraer el significado global.

Poslectura:

- Elaborar resúmenes, esquemas o parafrasear las ideas identificadas.

Monitoreo:

- Supervisar el proceso lector identificando la razón de los fallos y aplicando la estrategia adecuada para solucionarlo.
- Autoevaluar el uso de las estrategias precedentes.

Otro concepto vinculado a los procesos lectores es el de Memoria Operativa. García Madruga y Fernández (2008) exponen que la memoria operativa cumple tres funciones importantes en la

lectura: a)-actúa como almacén de trabajo, es decir, es el lugar donde depositan el resultado de sus cálculos los procesos intermedios; b)-permite las conexiones semánticas de las distintas oraciones del texto añadiendo progresivamente nueva información al modelo mental que construye el lector; y c)- es la fuente de los recursos cognitivos necesarios para la realización de las diversas tareas implicadas en la comprensión. Los autores manifiestan la relación existente entre la memoria operativa y la comprensión del discurso, así como la complejidad cognitiva que conllevan las tareas de comprensión. Pero, además, la comprensión es la condición necesaria para realizar aprendizajes significativos y forma parte inseparable del pensamiento. El pensamiento implica siempre una manipulación mental, interna, de la información a través de representaciones; comprender un texto significa re-pensarlo y compartir significados con el autor. Sin embargo, pensar implica generalmente más que comprender, implica una actividad consciente encaminada a manipular, integrar o comparar representaciones, así como a extraer o inferir conclusiones. Se incorpora este concepto ya que es estudiado por la neuropsicología.

Los procesos de monitorización de lectura que fueran mencionados con anterioridad, son posibles gracias a otro concepto importante como lo son las Funciones Ejecutivas. Según Drake y Torralva (en De la Barrera 2012), se entiende a estas funciones como un conjunto de habilidades cognitivas que controlan y regulan otras capacidades más básicas (como la atención, la memoria y las habilidades motoras), y que están al servicio del logro de conductas dirigidas hacia un objetivo. Se incluyen habilidades vinculadas a la planificación, la toma de decisiones, la flexibilidad, la monitorización, la inhibición, la autorregulación, la fluencia verbal y las habilidades visoespaciales.

Rigo (2016) rescata la importancia de estudiar qué hacen los alumnos y cómo usan los recursos cognitivos, emocionales y sociales para resolver los trabajos académicos solicitados por el docente, en este caso sería para la comprensión lectora; con el objetivo de formular estrategias que permitan pensar al contexto instruccional como un lugar desde donde se pueda generar espacios para enseñar y promover el aprendizaje autorregulado.

Zimmerman (en Rigo 2016) define al aprendizaje autorregulado como aquellos pensamientos, sentimientos y acciones autogeneradas que se planifican y adaptan cíclicamente a la consecución de metas personales. Es un proceso multidimensional mediante el cual las personas tratan de ejercer control sobre su cognición, motivación, comportamientos y ambientes para optimizar los resultados de aprendizaje y de rendimiento.

Consideraciones finales

Como hemos visto los aportes de las neurociencias al campo educativo y más aun de la neuropsicología es importante, rico y necesario. Como también es necesario establecer puentes entre las multidisciplinas que están incluidas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, como así también la necesaria transversalidad de la política pública y más específicamente la gestión educativa, que posibilite la formación e incentive las innovaciones en las prácticas educativas.

Innovar para desarrollar una escuela que enseñe a pensar, que empodere a los alumnos y que haga más atractivo el conocimiento. Rivas, codirector de Educación de CIPPEC, en su libro Cambio e innovación educativa: las cuestiones cruciales, expone que innovar es alterar los elementos de un orden escolar que apagan o limitan el deseo de aprender de los alumnos.

Buscamos escuelas que den sentido a lo que enseñan y construyan puentes con la vida de los alumnos.

Los cambios en educación requieren hacer muchas cosas al mismo tiempo. Hay que reformular qué se enseña, cómo se enseña y con qué recursos. Y estas innovaciones tienen en común un rol docente diferente que ya no busca que los alumnos repitan conocimientos, sino que acompaña y estimula con intervenciones profesionales muy precisas el desarrollo de capacidades en los estudiantes", sostiene Claudia Romero, directora de Educación de la Universidad Di Tella.

Hay que habilitar a las escuelas para que sean innovadoras, confiar más en los equipos docentes, flexibilizar la normativa obsoleta y empezar a generar nuevos formatos de aprendizaje. Los estudiantes necesitan poder equivocarse, aprender con otros.

Referencias bibliográficas

- Artículo periodístico: Innovar en serio: escuelas que tiran paredes y motivan a sus alumnos - 25.09.2017 - LA NACION. Disponible en: http://www.lanacion.com.ar//2066054-innovar-en-serio-escuelas-que-tiran-paredes-y-motivan-a-sus-alumnos?utm_source=n_tip_notas&utm_med. Última consulta 29/10/17.
- Benarós S, Lipina S., Segretin, M.S, Hermida M.J, Colombo, J.A. (2010) “Neurociencia y educación: Hacia la construcción de puentes interactivos”. *Rev. Neurol.* 2010; 50: 179-86.
- de la Barrera, M. L. (2012) Neurociencias: ¿metas fundamentadas o mitos fundados? *Revista Digital Universitaria*. Volumen 13 Número 3. ISSN: 1067-60710.
- García-Madruga, J.A. y Fernández Corte, T. (2008) Memoria operativa, comprensión lectora y razonamiento en la educación secundaria. *Anuario de Psicología*. Universidad de Barcelona. vol. 39, n° 1, abril 2008, pp. 133-157. Disponible en [:http://tuxchi.redalyc.org/articulo.oa?id=97017401013](http://tuxchi.redalyc.org/articulo.oa?id=97017401013)
- Korinfeld, D. (2017) Entrevista: Más que un cerebro. *Para Juanito Revista de Educación Popular y Pedagogías Críticas*. Segunda etapa, año5, n°13.
- Lipina, S. (2016) Dossier: “Introducción. Actualizaciones en neurociencia educacional”, *Propuesta Educativa* Número 46 – Año 25 – Nov. 2016 – Vol2 – Págs. 6 a 13.
- Madero Suarez, I. y Gómez López, L. (2013). El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. RMIE vol.18 no.56 México ene./mar. 2013. Disponible en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000100006
- Rigo, D. (2016) Planificar, monitorear y evaluar el proceso de aprendizaje: ¿Cómo lo hacen los estudiantes de nivel primario en educación?. *Profesorado, Revista de curriculum y formación de profesorado*. ISSN 1138-414X, ISSN e 1989-639X.
- Terigi, F. (2016) Dossier: Sobre aprendizaje escolar y neurociencias, *Propuesta Educativa* Número 46 – Año 25 – Nov. 2016 – Vol2 – Págs. 50 a 64

La incidencia de las Neurociencias en el conocimiento y el aprendizaje.



Verónica Andrea Severi

severiandrea@hotmail.com

Profesora de Historia. Profesora adscripta al Seminario de Historia Regional y de Historia de las Políticas Educativas de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Actualmente realiza su tesis de licenciatura. Ha realizado un posgrado en Memoria y Sociedad. Identidades y Política. Posgrado la narración frente al neoliberalismo en las prácticas pedagógicas y de formación docente: visibilizar para transformar el curriculum universitario. Ha realizado cursos sobre Historia de Córdoba, de Historia Local y Regional. Jornadas de Divulgación de Historia Regional y Local. Jornadas de Políticas Educativas y de Educación Inclusiva

Introducción

El estudio del cerebro sigue siendo un tema complejo pero simultáneamente atractivo para seguir estudiando, indagando y experimentando. A la vez su estudio nos lleva a vincular y relacionar directamente con el proceso de enseñanza – aprendizaje y las dificultades inherentes al nombrado proceso que surgen en la actualidad. Entiéndase con esto las dificultades y complejidades que presenta hoy el sistema educativo y, directamente relacionado además con la situación social y económica de gran parte de la sociedad argentina y que indefectiblemente se refleja en las escuelas y en los miembros de la misma, alumnos, personal docente, administrativos entre otros. Por otra parte, el siglo XXI es complejo y diverso, con el boom de la computadora, celulares, app, conectividades, medios de comunicación, fueron penetrando en cada intersticio de nuestra vida cotidiana; en nuestra vida social, en el trabajo, en la escuela, en la universidad, en cada institución a donde asistimos están presentes hoy las nuevas tecnologías o tic que lejos de ignorarlas debemos aprender a convivir con ellas. El mundo avanza a pasos agigantados y debemos ir adaptándonos y relacionándonos con lo que nos toca vivir.

Es decir que más allá del desarrollo del contexto en que nos movamos, nos permitimos adentrarnos directamente a la problemática del presente trabajo, como es las neurociencias y la educación. Cuando hablamos de neurociencia indefectiblemente, debemos hablar o referirnos al cerebro. Comprender la fisiología del cerebro nos llevaría a comprender mente y conducta del ser humano. Así la tarea fundamental de las neurociencias es penetrar en el estudio de la

relación entre mente, conducta y actividad propia del tejido nervioso. Es decir que a través de diferentes estudios que involucran diferentes disciplinas trataría de develar la actividad del cerebro relacionado con la psiquis y el comportamiento. Colaborar con los procesos de enseñanza – aprendizaje y modelar las emociones.

Las neurociencias avanza hacia el análisis de como el cerebro va registrando y procesando la información emitida desde el exterior y como la guarda y la decodifica, además de distinguir los procesos biológicos que facilitarían el aprendizaje. El aprender es la capacidad que tiene todo hombre y mujer para poder sobrevivir. Implica una comprensión del mundo y ante las sucesivas problemáticas que este nos presenta tratar o intentar hacer frente a los desafíos. Conlleva almacenar determinada información que luego es requerida y necesaria para aplicarla cuando haga falta.

Con el presente informe se busca alcanzar un mayor sentido sobre que son las neurociencias y que relación se puede detectar en relación con el aprendizaje de una persona. Si las mismas nos permiten hacer frente a las dificultades y problemáticas que hoy en día surgen en las aulas.

Un poco de historia sobre neurociencia...

Para Karl Popper, filósofo alemán, dio a conocer que la moda intelectual era contraproducente o riesgoso. Para Alfredo Marcos un español, especialista en filosofía de la ciencia, expresa que la moda de las neurociencias tiene sus ventajas, sobre todo aquellas que anteceden con el prefijo 'Neuro'. Son reconocidas públicamente, mediáticas, y adquieren facilidad para las subvenciones. Aunque Marcos agrega que producen las desventajas de acrecentar expectativas y disminuir las críticas. Para los especialistas que participan de la edición de la revista de educación popular y pedagogía crítica conocida como *Para Juanito*, donde el número 13 de la revista se la denominó "Juanito es más que un cerebro" aclaran que viene a responder a un clima de época y consideran que no sería una moda, ya que la modas es algo efímero y estos temas llegan para quedarse. El volumen número trece de esa revista se va a ocupar de reflexionar con argumentos sólidos y especialistas destacados al análisis de las neurociencias. Es así que Alejandro Rezzónico, en donde escribe en uno de los primeros artículos de la nombrada revista, aclara que "como primera consideración no es un campo unificado ni homogéneo, se han realizado y se realizan investigaciones que pueden ser interesantes por los resultados que arrojan". Podamos o no estar de acuerdo es un tema muy extenso para desarrollar y que no se agota en unas páginas. Además valernos de especialistas, autores, escritores en la materia para sospechar, dudar y reflexionar sobre la temática que implica un cierto grado de complejidad.

Si hacemos un poco de historia, encontramos en la línea de tiempo a pioneros célebres en esta materia como Santiago Ramón y Cajal (1852-1934) médico español que compartió el premio nobel en Medicina con Camilo Golgi (1843-1926). Ramón y Cajal escribió ya en el siglo XIX, la doctrina de la neurona: la teoría de que las neuronas eran células cerebrales individuales, lo cual hizo que se diera cuenta de cómo estas células cerebrales individuales envían y reciben información; conformando la base de la neurociencia moderna. La teoría de este médico español describía cómo fluía la información por el cerebro. Las neuronas eran unidades individuales que se comunicaban unas con otras de manera direccional a través del espacio entre ellas, al mandar información desde unos largos apéndices llamados axones hacia las dendritas ramificadas. A partir de estos médicos científicos del siglo XIX, es que en las últimas

décadas del XX se profundizaron los estudios e investigaciones sobre neurociencias. Manifestándose a partir de estudios interdisciplinarios, comenzaron a confluír, las matemáticas, la psicología, la medicina, la biología, la física y la química además de las ciencias de la computación. Los avances de los estudios han sido asombrosos y no paran de realizarse. Se conoce a la década de los noventa como la “década del cerebro” y en 2012 el de las neurociencias por el parlamento español”. Igualmente comenzamos a hablar de neurociencia y refiriéndonos a la aparición del vocablo; “surge con la fundación en 1970 de una asociación de neurocientíficos profesionales, con miembros que procedían de diversas disciplinas, tales como la medicina, la biología, la psicología, la química, la física e, inclusive, las matemáticas. Podríamos decir que la neurociencia toma lo que necesita de todas las ciencias básicas para el abordaje de la estructura y función del tejido nervioso”. Para Delgado García (2007) el estudio de las neurociencias comenzó y se limitó como campo exclusivo en los estudios de medicina. Además de observar este mismo autor como se congregaba la multidisciplinariedad, hecho este que complejizó establecer el objeto de estudio ya que fue una de las últimas disciplinas pertenecientes a las ciencias naturales en tomar identidad propia diferenciada. Los avances comenzaron a producirse cuando se estudió a pacientes con daños cerebrales localizados o daños patológicos.

“De manera general puede decirse entonces que las neurociencias se entienden como un conjunto de disciplinas científicas que comparten un interés común, como es el estudio del sistema nervioso. Las denominadas de tipo no conductual estudian la neurona, la glía, la anatomía desde la neurobiología, la neuroanatomía y la neuroendocrinología. Las neurociencias calificadas como de tipo conductual estudian el funcionamiento del sistema nervioso desde la neuropsicología, la psicobiología, la psicofisiología, la neurociencia cognitiva y la neuroeducación. Lo cierto es que desde los avances tecnológicos y del conocimiento, se procura un camino a la integración”. En 1995, la UNESCO se refirió a la neurociencia como una disciplina que involucra tanto a la biología del sistema nervioso, como a las ciencias humanas, sociales y exactas, que en conjunto representan la posibilidad de contribuir al bienestar humano por medio de mejoras en la calidad de vida durante todo el ciclo vital.

A partir de estas líneas introductorias sobre definición de neurociencia y algunos lineamientos sobre su historia, la relación que se puede establecer entre las neurociencias y otras disciplinas que puedan colaborar para mejorar el proceso de aprendizaje.

Neurociencia y la relación aprendizaje – enseñanza

Es recién a comienzos de las últimas décadas del siglo del XX, cuando comenzaron a visibilizarse la relación entre por ejemplo la psicopedagogía y neurociencias. Noticias como varios premios nóbeles fueron otorgados a neurocientíficos, se suma que el descubrimiento que a nivel neuronal sucedió cuando nos enteramos que “Nos formamos afirmando que neurona que muere no vuelve a cumplir su función, pero a ello debemos agregar el concepto esperanzador de que hay neurogénesis en zonas sobre todo vinculadas a los aprendizajes y a la memoria. De ellos deviene la posibilidad de aprender durante toda la vida. Tampoco debemos desconocer que la plasticidad puede ser maladaptativa, pero ello ha de conducirnos a realizar intervenciones ajustadas, tempranas, para que esto no suceda de esta manera”. Ello en lo atinente a lo que corresponde a nivel psicopedagógico. Aunque a decir verdad como todo lo novedoso, desconocido, que provoca curiosidad, aquello prometedor, se ha producido en general un mal uso o un mal manejo, información desvirtuada del significado de lo que son las neurociencias. “Por distintas razones, el discurso de las neurociencias y sus relaciones con el

aprendizaje tiene en la actualidad una creciente difusión en el mundo de la educación escolar. Interesa señalar que, desde el punto de vista de la educación escolar (...), es tan absurdo “adherir” a las neurociencias como “oponerse” a ellas, porque no se trata de un discurso de opinión: es investigación científica en pleno desarrollo y como tal produce aportes que permiten hacer avanzar la comprensión del desarrollo y el aprendizaje humanos en un determinado nivel de análisis”.

Se sabe que se ocupa de estudiar el cerebro, y las neuronas. Pero en relación con otras disciplinas no se muestra de manera acabada, pues su estudio y avances están en constante actualización. Por ello es como dice de la Barrera no es cierto que usemos el 10 por ciento del cerebro; no es cierto que al llegar a los sesenta años no se aprende más, no es cierto, que las neuronas que se mueren no se regeneran. Además, en la relación enseñanza – aprendizaje, en lugar de focalizarnos en las posibilidades, tener en cuenta el contexto, experiencias, conocimientos previos del aprendiz; solemos cometer el error de centrarnos en las dificultades como obstáculos insuperables y surgen entonces las “etiquetas” o “rótulos”. En los intentos de homogeneización del aprendizaje surge la patologización y medicalización del aprendiz, sin tener en cuenta la diversidad ni los modos o maneras de aprender de cada persona. Debemos hacer foco en la multiplicidad de didácticas, modos y estrategias, que se pueden utilizar para la enseñanza y no ese esfuerzo denodado por homogeneizar. Hoy en día la mayor preocupación en las escuelas es si el chico aprende o no, las relaciones entre pares, la violencia, la discriminación, el *bullying*, todos estos sin tener en cuenta el contexto en que vivimos, la existencia de violencia doméstica, los problemas de familia, las necesidades básicas económicas para la vida (como ser casa, comida, abrigo) que en ocasiones no están satisfechas; todo lo que sucede en el mundo del adulto y que se lo proyectamos a los niños. Se dice que la escuela es el fiel reflejo de la sociedad en que vivimos. Para de la Barrera “tanto los diagnósticos como las intervenciones deben tener de fondo un planteo conceptual plenamente ecológico. Bronfenbrenner (1987) desde su modelo afirma que el niño se desarrolla dentro de un sistema de relaciones complejo, influido por muchos niveles del ambiente, desde los entornos más cercanos como el hogar, la escuela, el vecindario, -hasta los valores culturales más extensos, leyes y costumbres-, sin pasar por alto también la importancia crucial que tienen para el desarrollo psicológico, los factores biológicos, y las propensiones genéticas”. En relación con la educación las neurociencias produce, para Kaplan, el resurgir de obsoletos discursos teñidos de biologicismo. Kaplan admite que “el cerebro no es la causa de las diferencias en las trayectorias educativas”. La misma autora agrega varios elementos más referidos a como actuamos los docentes en la relación enseñanza- aprendizaje, una vez más referido y tomando el cerebro como el centro desde donde se produce el aprendizaje. Hablamos dice Kaplan, de cerebros ricos, cerebros pobres, capacidades mentales; y esto lo agregamos nosotros el tema de medir el aprendizaje, el conocimiento o el intelecto a través de números el “coeficiente intelectual de una persona” (como que la capacidad de aprendizaje fuese medible con dígitos). Es que para Kaplan no hay diferencia de cerebros, por más que sean diferentes los contextos. Lo que hay agrega son condiciones y oportunidades diferentes, al igual que la accesibilidad, básicamente son diferencias sociales. Se debe también abandonar la idea de que la capacidad para aprender viene innata en el individuo. Y adhiriendo a lo que dice la autora, seguimos colocando la responsabilidad del aprendizaje en el niño y nos desligamos de toda culpa. Otro elemento controvertido más citado por Kaplan es el esfuerzo el cual depende del grado que haga el niño aprenderá más o menos. Sobre el esfuerzo también se ha referido Axel Rivas, máster en ciencias sociales y educación. Rivas distingue tres modelos de prácticas de la enseñanza; el “meritocrático”, el “compensatorio” y el de la “justicia pedagógica”. Rivas se

refiere al esfuerzo que forma parte del modelo meritocrático en el cual el docente solo se limita a enseñar, quedando bajo la responsabilidad del alumno en aprender, premiando el esfuerzo sin considerar el contexto.

Es así que las desigualdades surgen cuando surgen las diferencias en el aprendizaje. Este es un modelo muy injusto agrega Rivas en una nota que le realizó el diario “El Litoral”. Aquel que aprenda más lo calificamos, lo medimos, premiamos el esfuerzo y castigamos el desgano, la falta de motivación, la falta de comprensión y lo rotulamos “no aprende más”. Otro elemento que aporta Kaplan es la masividad de las escuelas y el mito de que hay muchos alumnos se aprende menos, o se baja la calidad de la educación. Es que hoy se debe enseñar en la diversidad. Si trabajas con inteligentes, la homogeneización entre los mismos hace que no tengas problemas a la hora de enseñar. Pero en la diversidad se debe prestar atención a la necesidad de cada alumno, y si implica esfuerzo y trabajo por parte del docente.

“El diagnóstico es claro: no se puede seguir enseñando a los alumnos del siglo XXI con una escuela pensada en el siglo XX. Y también existe un fuerte consenso sobre la necesidad de innovar para desarrollar una escuela que enseñe a pensar, que empodere a los alumnos y que haga más atractivo el conocimiento”. Para Claudia Romero, directora de Educación del Instituto Torcuato Di Tella, “los cambios en educación requieren hacer muchas cosas al mismo tiempo. Hay que reformular que se enseña, como se enseña y con qué recursos. Y estas innovaciones tienen en común un rol docente diferente que ya no busca que el alumno repita conocimientos, sino que acompaña y estimula con intervenciones profesionales muy precisas el desarrollo de capacidades en los estudiantes”.

A tener en cuenta por último es la innovación en materia educativa que tuvo su origen en España, lo que se llama Comunidades de Aprendizaje. Una reformulación sobre la educación por iniciativa de Ramón Flecha. Se está difundiendo y desembarcando a partir de Europa y hacia América Latina. Llegó a México, Ecuador, Chile, Brasil, Argentina (en Buenos Aires y Santa Fe) Esta idea de comunidad rompe con los cánones tradicionales de la educación “bancaria” y con el rol de la enseñanza. Se ha dado en escuelas de barrios vulnerables, donde la disposición de los alumnos es en grupos de cinco o seis; rompe con el “gradualismo” (estar divididos por grado y por edad) ya que en las comunidades los grupos presentan sus miembros de todas las edades, y cada uno tiene un tutor, mayor de edad, a manera de docente, es un coordinador, en donde se intercambian conocimientos. En España está dando buenos resultados, está avalado científicamente con buenos resultados y en algunos de los países nombrados protegidos por la empresa Natura (de cosméticos).

Conclusión

A manera de conclusión podemos decir que la problemática de las neurociencias sigue atrayendo y causando curiosidad en cuanto a saber de qué se trata, en que consiste; sobre todo en un público preparado con estudios académicos, o aquellos que se dedican a la docencia. La palabra cerebro actúa como un imán atrae e inmediatamente y se lo asocia con el aprendizaje. Pero es que a través de estas pequeñas líneas me atrevo a concluir que los lineamientos de las neurociencias y los del aprendizaje van por caminos paralelos aunque separados, que en algún momento se cruzan o se vinculan pero que después a lo largo del camino se vuelven a separar. Tendría que ver con palabras empleadas por Bruer y otros especialistas en la materia como “brecha” y “puente”. Conectadas ambas a través de la psicología educacional. Por otra parte la

visibilización de las contingencias que suceden en la escuela a diario no lo solucionan las neurociencias. El tema del aprendizaje en la escuela, sobre todo en los niveles inicial, primario y secundario es complejo. Requiere de un cambio en las prácticas pedagógicas, que es un proceso lento, comenzando desde las bases, lleva tiempo y profundidad. Tener los objetivos claros de que es lo que quiero como docente que el alumno aprenda. Los tiempos van avanzando y ya no es el aprendizaje, la adquisición de contenidos solamente, sino que el alumno adquiera maneras de pensar, ser crítico, formar una visión propia del mundo. En tal sentido las neurociencias con sus progresos nos puedan ayudar a analizar y conocer cómo se da el aprendizaje, el comportamiento, las emociones a nivel cerebral. Pero los cambios me parece parten desde las practicas pedagógicas, desde el docente.

Referencias bibliográficas

- Benarós, S., Lipina, S., Segretin, S., Hermida, J., Colombo, J. (2010). Neurociencia y educación: hacia la construcción de puentes interactivos. *Revista de neurología* 50(03):179.
- de la Barrera, M. L. (2015) Desafíos Creativos de la Psicopedagogía actual. Conceptos e ideas para pensar, compartir y co-construir. Argentina. Conferencia Jornadas Universidad Católica de Córdoba.
- Marcos, A. (2015) Neuroética y vulnerabilidad humana en perspectiva filosófica. Cuadernos de bioética, XXVI /3°. Disponible en web
- Para Juanito. (2017). Revista de educación popular y pedagogías críticas. Segunda etapa. Año 5. Número 13. agosto. Fundación Lasalle. Argentina.
- Rivas, A. Justicia pedagógica es creer que todos los alumnos son capaces. Diario El Litoral. Sábado 04/06/2017. Santa Fe. Argentina. Disponible en web. http://www.ellitoral.com/index.php/id_um/131157-justicia-pedagogica-es-creer-que-todos-los-alumnos-son-capaces-axel-rivas-director-del-progra
- Terigi, F. (2016). Dossier: Sobre aprendizaje escolar y neurociencias, *Propuesta Educativa* Número 46 – Año 25 – Nov. 2016 – Vol2 – Págs. 50 a 64.
- Urdínez, M. Innovar en serio: escuelas que tiran paredes y motivan a sus alumnos. Diario La Nación. Bs. As. 25/09/2017 disponible en web. http://www.lanacion.com.ar//2066054-innovar-en-serio-escuelas-que-tiran-paredes-y-motivan-a-sus-alumnos?utm_source=n_tip_notal&utm_med

Volver a la universidad

El postgrado como espacio para la formación, la actualización y el intercambio de saberes



Daiana Yamila Rigo

daianarigo@hotmail.com

Doctora en Psicología por la Facultad de Psicología, UNSL. Máster en Ciencias Sociales, UNRC. Máster en Psicología de la Educación, UMU, España. Licenciada en Psicopedagogía, UNRC. Profesora de grado y postgrado en la UNRC-UNC. Investigadora Asistente del CONICET.



María Laura de la Barrera

delabarreraunrc@gmail.com

Doctora en Psicología por la Facultad de Psicología en la Universidad Nacional de San Luis. Master en Neurociencias y Biología del Comportamiento, Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España, Magister en Neuropsicología, Universidad Nacional de Córdoba, Licenciada en Psicopedagogía, Universidad Nacional de Río Cuarto. Profesora Adjunta, de grado y postgrado.

En la sociedad del conocimiento, las universidades tienen un rol fundamental en la calidad de los aprendizajes y de la enseñanza que ofrecen. En eso, la actividad docente tiene como tarea propiciar ámbitos para la actualización en áreas específicas del conocimiento, además de generar cambios en las instituciones educativas y de otros tipos, en sus agentes, pensados como promotores de tales transformaciones al acceder a cursos orientados a lograr profesionalizar su desempeño frente a las actividades que los diversos campos profesionales requieren.

En ese reto, la propuesta de dictar cursos de postgrado en base a las investigaciones que los docentes universitarios llevan a cabo en sus campos de estudios, ayuda a pensar en puentes entre la teoría y la práctica, a modo de empezar a transferir lo que se escribe en los *papers* a otros profesionales que ocupan lugares relevantes en lo educativo y en otros ámbitos, pudiendo plasmar saberes construidos bajo estudios empíricos, dando como resultados cambios en diversos entornos y en los sujetos que los transitan y experimentan.

Esa es la clave, recuperar la experiencia a la luz de marcos teóricos. Así, en de la Barrera y Rigo (2019) se destaca la importancia del rol que juega la experiencia en la construcción de la estructura de la mente. Recuperan a Posner y Rothbart (2005) para afirmar que el desarrollo no es solamente un despliegue de patrones preprogramados, hay convergencia en un conjunto de investigaciones sobre algunas de las reglas que gobiernan o dirigen el aprendizaje, una de las más simples es que la práctica y la experiencia incrementan el aprendizaje: en el cerebro, habría una relación similar entre la cantidad de experiencia en un ambiente complejo y el monto de cambio estructural.

En ese marco de transformación de saberes y prácticas diversas, el camino recorrido por las aulas universitarias por y con docentes y alumnos a fin de visualizar y revisar variadas maneras de hacer y ser en tanto profesionales, el desarrollo de tres cursos de postgrados planificados para abordar temáticas actuales sobre el campo educativo y profesional en materia de investigación, da como resultado este libro que viene a cerrar intercambios y saberes co-construidos que apuestan a transformar los modos en cómo se trabaja con y para el conocimiento, los contextos y los sujetos que aprenden, enseñan y forman.

En total son 28 trabajos que dan cuenta de la diversidad y lo heterogéneo que es el campo educativo y profesional en general, de la riqueza de abrir las puertas para pensar entre disciplinas que ayudan a comprender y profundizar los desafíos y problemáticas que son parte de la agenda educativa del siglo XXI. Escritos que se mueven en un continuo que van desde las prácticas de formación de futuros docentes, la investigación educativa, el ejercicio de la docencia en cada uno de los niveles educativos y la clínica psicopedagógica, que muestran formas diversas de re significar el saber para dar respuesta a una multiplicidad de demandas sociales y educativas.

Diversas trayectorias de profesionalización se materializaron en comentarios y experiencias diversas, definidas por Bacigalupi, Carrano, Cortés, Spinosa y Suarez (2009), como los recorridos efectivos que hacen las personas, que no pueden ser pensados en un orden secuencial de pasajes por itinerarios ordenados que incluyen primero la formación y luego la acción, sino como un proceso espiralado e imbricado entre en las necesidades de actualización que demanda la práctica profesional y la formación continua.

Volver a la universidad en busca de nuevos lentes y perspectivas para re pensar la práctica profesional y los caminos recorridos, parece haber sido el motor de asistencia que caracterizó a la mayoría de los profesionales que participaron del ciclo de formación, como espacio compartido de inquietudes y deseos de seguir buscando nuevos lazos con el conocimiento y con otros que parecen jugar en el mismo campo con vicisitudes y tempestades similares.

Un espacio de formación que a decir de los participantes se convirtió en un espacio de contención, de catarsis que, poco a poco, se fue transformando en uno de reflexión devenido en un proceso metacognitivo que posibilitó pensar el accionar profesional desde las acciones que se llevan a cabo, bajo la lupa propia y la de los otros que, desde otro lente, ayudan a

avanzar en la co-construcción de nuevos recorridos que las acciones del quehacer profesional podrían tomar.

El rol de un profesor de posgrado estaría cargado de doble responsabilidad, podría decirse que será el responsable de ‘andamiar’, en palabras de Bruner, a sus alumnos en sus procesos de aprendizaje- revisión; sus intervenciones tienen que favorecer que se vayan haciendo conscientes las decisiones que van tomando en dicho proceso y sobre todo en relación con sus prácticas profesionales, permitiendo así destacar, realzar comportamientos metacognitivos que conducirán a los aprendices-profesionales a incrementar el control sobre sus propios aprendizajes y maneras de hacer e ir dejando progresivamente de lado esos andamios proporcionados.

Fourés (2011) postula que esa tarea reflexiva que ayuda a conseguir los procesos metacognitivos tendientes a releer las prácticas profesionales, se vincula con los planteos de Vygotsky (1979) cuando aborda los vínculos entre pensamiento y lenguaje:

Las personas que se involucran en un diálogo reflexivo con otros, no sólo reproducen éste a su interior sino que lo personalizan y reelaboran en este proceso de socialización. Encuentran alternativas a las ideas y opiniones planteadas o las hacen suyas a partir de recrearlas y reelaborarlas en su mente. De igual forma se interiorizan los mecanismos y los procesos del propio diálogo, las formas comunicativas usadas, las habilidades desplegadas por la propia persona y por los demás (Fourés, 2011: 156).

Encontramos en este proceso de internalización, un vínculo con lo acontecido en el ciclo de formación en educación, el cual posibilitó el desarrollo metacognitivo que, facilitó que los asistentes regulen sus procesos para dialogar y para aprender a través de intercambios diversos, captando y apropiándose de los aportes realizados por los otros.

No olvidemos que somos *homo educabilis*, al decir de Battro (2011). El autor señala que no hay nada en el proceso educativo que sea ajeno al proceso neurocognitivo, afirmando que la educación es una capacidad propia de la especie humana que depende de la formidable complejidad de nuestra corteza cerebral. Agrega que nuestra especie es esencialmente educable, por lo tanto, capaces de monitorear todos nuestros procedimientos, en pos de un objetivo. Revisar *cómo lo estamos haciendo, cuáles son las novedades en un área, qué podemos aprender de otros y con otros*, como así también *de los errores* nos convierte en una especie superior.

Esa capacidad metacognitiva da lugar a una serie de procesos estrictamente cognitivos, pero también de los que acompañan. Hace a la capacidad de supervisar, planificar y regular conocimientos, sería un subsistema de control dentro del sistema cognitivo, a veces relacionado con lo afectivo también. Algunos lo denominan procesamiento *de alto nivel*, que va a permitir monitorear, supervisar, autorregular y desarrollar estrategias para mejorar la cognición de un sujeto (Jou y Sperb, 2006). Con ello, se hace esencial entonces propiciar espacios de encuentro entre aprendices-profesionales en pos de esta tarea.

Espacios de formación que, a la vez, puedan ser pensados como comunidades de aprendizaje donde los saberes que circulan permiten desandar los recorridos trazados, volver a reorientarlos bajo una mirada más abierta donde nuevos contextos y sujetos posibilitan y habilitan relecturas sobre el acciones profesional presente y futuro.

Revisión y procesos de reflexión recorridos que, posteriormente se concretaron en cada uno de los trabajos que conforman este libro y que pretenden cerrar un ciclo que a nuestro modo de pensar constituyó un proceso metacognitivo. Éste, entendido por Flavell (1976), como aquel conocimiento que una persona tiene sobre sus propios procesos y productos cognitivos o

cualquier información relacionada a ellos, para pensar sobre sus procesos de aprendizaje o de pensamiento. Entendemos que ese proceso se encuentra materializado en cada uno de los escritos, donde los autores reflexionan sobre sus campos profesionales referidos a lo educativo en base a los conocimientos que circularon en el aula de postgrado, entre docentes, alumnos y educadores.

Revisión de saberes y haceres, mirar desde otros lugares, volver a la teoría, re-construirla para re-construir-nos. Bienvenidos a los que se atreven a dar una vuelta de más de rosca.

Referencias bibliográficas

- Bacigalupi, D., Carrano, S., Cortés, F., Spinoso, M. y Suarez, N. (2009). ¿Qué buscan los graduados al realizar una formación de postgrado? Análisis comparativo de tres carreras universitarias desde la perspectiva de los procesos de profesionalización. *Revista Argentina de Educación Superior*, 1 (1), 1-27. Disponible en http://www.revistaraes.net/revistas/raes1_art1.pdf
- Battro, A. (2011) Neuroeducación. El cerebro en la escuela. En Lipina, S. y M. Sigman (Edit.). *La pizarra de Babel. Puentes entre neurociencia, psicología y educación* (pp. 25-70). Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- de la Barrera, M. L y Rigo, D. (2019). Funciones Ejecutivas y Metacognición: un diálogo entre la Neuropsicología y la Psicología Educacional. *Revista de investigación CRONÍA*, 15 (19): 38 -49.
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. En L. B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (pp. 231-235). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Fourés, C. I. (2011). Reflexión docente y metacognición. Una mirada sobre la formación de formadores. *Zona Próxima*, 14, 150-159. Disponible en <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/viewFile/68/1316>
- Jou, G. I. de, y Sperb, T.M. (2006). A Metacognição como Estratégia Reguladora da Aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19 (2), 177-185.
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psíquicos superiores*. Buenos Aires: Crítica.

Autoras

Romina Elisondo, Rocío Belén Martín, María Fernanda Melgar, Rosana Chesta, María Belén Días Gudín, Nuria García Peráles, Ludmila Nora Norris, Romina Rovere, Rosana Beatriz Squillari, Verónica Sturniolo, Carina Anahí Voisard, Valeria Ines Tivano, Yanina Valeria Aguilar, Agustina María Manavella, Jacqueline Elizabet Moreno, Verónica Andrea Severi, Natalia Balmaceda, Irene Isabel Battistini, Adriana Haydeé Chiarvetto, Noelia Belén Corsetti, María Belén Delfino, Silvia Inés Etcheverry, María Macarena Iturra Palermo, Victoria Eugenia Maffei, Florencia Elizabeth Menéndez, María Eugenia Salaberry, Daiana Rigo y María Laura de la Barrera.