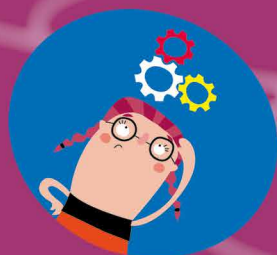


TEXTOS RELEVANTES

QUE ACOMPAÑAN AL DOCUMENTO CURRICULAR

DE NIVEL PRIMARIO.



Autoridades

Gobernador

Lic. Alfredo Cornejo

Director General de Escuelas

Lic. Jaime Correas

Jefatura de Gabinete

Lic. Graciela Orelogio

Subsecretaría de Educación

Lic. Gustavo Capone

Subsecretaría de Administración

Lic. Gabriel Sciola

Dirección de Planificación de la Calidad Educativa

Mgter. Maria Julia Amadeo

Director de Educación Nivel Primario

Cont. Sergio Márquez

Directora de Educación Privada

Dra. Beatriz Della Savia

Directora de Educación Especial

Prof. Susana Yelacich

Inspectora General

Prof. Amelia Díaz

Coordinación General:

Prof. Rodriguez, Leandro

Diseño Gráfico e ilustraciones:

D.I. Caruso, Maria Victoria

EQUIPO DGE:**Coordinación:**

Prof. Sottile, Celeste

Profesoras de Educación Primaria:**Coordinación:**

Prof. Escudero, Flavia

Prof. Alonso, Ana Laura
Prof. Dominguez, Silvina
Prof. Elst, Cecilia
Prof. Fernández, Claudia Fabiana
Prof. Gimenez, Daniela
Prof. Navarro, Gabriela
Prof. Pérez, Viviana Cristina
Prof. Rodriguez, María José
Prof. Vincenti, Carina A.

Profesores especialistas:

Prof. Alfonso, Rafael Guillermo
Prof. Boiteux, Yanina
Prof. Bonade, Rocio

Prof. Brachetta, Gustavo
Prof. Cavallo, Barbara
Prof. Lic. Costanzo, Laura
Prof. D'Amelio, Adriana
Prof. De Sipio, Carlos
Prof. Del Popolo, Silvina
Prof. Fernández Moi, Gabriela
Prof. Dr. Garcia, Marcelo R.
Lic. Giovaruscio, Analía
Prof. Heredia, Roberto Nicolas
Prof. Jofre, Magdalena
Prof. Juarez, Patricia
Prof. Lagiglia, Verónica
Lic. Lucero, Miguel
Prof. Mazzini, Andrea
Prof. Lic. Páez, Silvia
Prof. Palleres, Elizabeth
Lic. Pedra, Carina
Prof. Pérez Tarquini, Graciela
Prof. Pérez, Silvia
Prof. Reynoso, Dario
Prof. Segura, Sandra
Prof. Selva, María Fernanda
Prof. Sierra, Rosario
Prof. Suane, María Alejandra
Mgter. Tomassiello, Roberto
Prof. Viggiani, Sandra
Prof. Zorrilla, Valeria

Áreas DGE:**Dirección de Educación Primaria:****Inspectora Técnica General:**

Lic. Díaz, Amelia del Carmen

Inspección Regional Norte:

Prof. Fernández, Silvia A.

Inspección Regional Centro:

Prof. Lena, Alicia E.

Inspección Regional Centro Sur:

Lic. Castro, Elena B.

Inspección Regional Este:

Prof. Carmona, Juana de Lourdes

Inspección Regional Sur:

Prof. Aguirre, Nancy R.

Supervisores Seccionales de**Primaria gestión estatal y privada****Supervisores de Educación Física****Supervisores de Educación****Artística****Directores de Escuelas gestión
estatal y privada****Coordinaciones:****Coordinación de Educación Superior****Coordinación de Educación Artística****Coordinación de Educación Física****Programa ESI****Programa Consumo Problemático****CONSULTORES:**

Dra. Albarracín, Delia
Dra. Borzone, Ana María
Esp. Lic. Bratschi, Gloria
Dr. Stharinger, Roberto
Lic. Casado Álvarez, Cristina
Dra. Castilla, Mónica
Mgter. Castro Santander,
Alejandro
Dra. Chaab, Celia
Dra. Furman, Melina
Mgter. Giunta, Rosa
Dra. Korzeniowski, Celina G.
Lic. Meljim, Yamila Fernanda
Lic. Scussolin, Livia
Mgter. Sosa, Silvia

EVALUACION EXTERNA:

Fundación Varkey
Prof. Catibiela, Alejandra

**ÁREAS DE GOBIERNO QUE
PRESTARON ASESORAMIENTO
TÉCNICO**

*Secretaría de Ambiente y
ordenamiento territorial*

*Dirección de defensa del
consumidor*

*Dirección de Innovación y
Desarrollo Sustentable*

Museo "Cornelio Moyano"

*Departamento General de
Irrigación Área de Educación y
Cultura del Agua*

Dirección de Derechos Humanos

Dirección de Género y Diversidad

*Dirección de Economía Social y
Asociatividad*

*Ministerio de Seguridad -
Dirección de Relaciones con la
Comunidad*

INSTITUCIONES EDUCATIVAS

*Universidad Nacional de Cuyo
Facultad de Educación
Facultad de Filosofía y Letras
Facultad de Ciencias Políticas y
Sociales*

Universidad "Juan Agustín Maza"

*Instituto Superior de Educación PT
181. Fundación Rayuela*

*Instituto Superior de Formación
Docente "Santa María Goretti" Pt
042*

*IFDYT N° 9-006 Prof. Francisco
Humberto Tolosa*

*Instituto San Vicente de Paul PT-
26*

*Colegio Beato Scalabrini P.P.S 219
IEF N° 9-016 "Dr. Jorge e. Coll"*

IES 9-030 "Bicentenario"

Instituto Santísima Trinidad

*Lectura crítica
IES 9-002 "Normal Tomas Godoy
Cruz"*

IES 9-015 "Valle de Uco"

**ORGANIZACIONES DE LA
SOCIEDAD CIVIL**

Colegio "Tomás Alva Edison"

Fondo Vitinícola de Mendoza

ÍNDICE

- NUEVO DISEÑO CURRICULAR Y NUEVAS FORMAS DE ENTENDER EL TRABAJO DOCENTE.....pág. 8
- ¿CÓMO GESTIONAR ESTE DISEÑO?.....pág. 12
- ¿A QUIÉN ENSEÑAMOS?.....pág. 19
 - . DESARROLLO EVOLUTIVO DE LAS FUNCIONES EJECUTIVAS EN LA INFANCIA.....pág. 20
 - . EL JUEGO Y EL JUGAR COMO APRENDIZAJE Y PRAXIS HUMANIZADORA.....pág. 30
- ¿CÓMO DISEÑAR EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE PARA EL DESARROLLO DE CAPACIDADES?.....pág. 35
 - . REPENSAR LA ESCUELA Y LA DIVERSIDAD: UNA DISCUSIÓN INELUDIBLE.....pág. 36
 - . LA RURALIDAD Y LA EDUCACIÓN INCLUSIVA.....pág. 41
 - . HACIA LA PEDAGOGÍA DE LA PREGUNTA.....pág. 42
 - . PENSAMIENTO DE DISEÑO (DESIGN THINKING).....pág. 45
 - . LENGUAJE Y COMUNICACIÓN.....pág. 49
 - . AZUL AZULADO, EL CUENTO RECIÉN HA COMENZADO.....pág. 57
 - . FUNDAMENTACIÓN DE LA MATEMÁTICA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA.....pág. 63
 - . APRENDER CIENCIAS EN LA ESCUELA: EDUCANDO MENTES CURIOSAS.....pág. 69

. DISEÑO DE EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA.....	pág. 75
. ¿CÓMO DISEÑAR EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN TECNOLÓGICA?.....	pág. 81
. LA ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA HACIA UNA PEDAGOGÍA DE LAS CONDUCTAS MOTRICES.....	pág. 85
. MARCO GENERAL QUE ENCUADRA LA PROPUESTA DE EDUCACIÓN FÍSICA PARA LA JURISDICCIÓN DE MENDOZA	pág. 88
. GLOSARIO CON BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA EDUCACIÓN FÍSICA	pág. 90
• PARA EL CUIDADO DE LA CONVIVENCIA.....	pág. 97
. EL CLIMA SOCIAL ESCOLAR.....	pág. 98
. ¿QUÉ SON LAS HABILIDADES SOCIALES?.....	pág. 102

Nuevo diseño curricular y nuevas formas de entender el trabajo docente

“Las reglas del mundo están cambiando, es hora de que las reglas de la enseñanza y del trabajo de los docentes varíen con ellas”. Esta frase con la que Andy Hargreaves¹ termina su libro es la que me parece más indicada para iniciar esta reflexión sobre la formación docente en el marco de este nuevo currículo de educación primaria. Esta elección obedece a varias razones.

En primer lugar, al reconocimiento de que este nuevo diseño curricular refleja no solo los cambios en el mundo, sino algo más complejo: los cambios en las “reglas” de este mundo. En sintonía con la palabra “regla” que indica tanto un principio o una orden simbólica, una normativa o precepto como una herramienta; estamos hablando de cambio en ese sentido más amplio. Nuestro mundo cambia en sus herramientas, en sus normas y lo que es más complejo, en los principios que lo ordenan. Este ambicioso currículo expresa la llegada de este nuevo mundo a la escuela.

Aparece una segunda razón, Hargreaves plantea que estas nuevas reglas deben imponer también un cambio rotundo en las maneras de enseñar. Algunos pedagogos proponen una transformación desde la visión del trabajador, centrado en la enseñanza, al de un docente profesional centrado en los aprendizajes. Así como pensamos que un médico cura una enfermedad no solo cuando ha generado indicaciones sino cuando la persona se siente sana; solo podemos decir que un docente ha enseñado algo cuando ha comprobado que ese conocimiento ha modificado estructuras, alternativas o perspectivas en sus estudiantes.

Un tercer desafío que plantea esta frase inicial tiene que ver con los modos de concretar la tarea. Construir “ambientes de aprendizaje” colaborativo supone generar vínculos y organizar espacios, materiales y ambientes que faciliten las actividades de estudiantes en contextos de diversidad. Esto significa que muchas de las prácticas pedagógicas deberían mostrar escenas diferentes de las que vivimos en nuestra propia trayectoria escolar: estudiantes que experimentan y exponen lo aprendido, charlas TEDs en ámbitos donde podríamos reunir a dos o tres cursos, caminatas interactivas de reconocimiento, producciones colectivas armadas con celulares o collages, experiencias tanto en espacios reales como virtuales e incontable variedad de opciones. En ese tipo de escenarios, las instituciones escolares se convierten en un laboratorio que genera conocimiento a todos sus integrantes así como profesionalidad en sus docentes.

Puesto que hay que reconocer que todo cambio, así como plantea riesgos y ciertas restricciones, ofrece nuevas posibilidades y caminos; los docentes que estamos en el sistema podríamos entender este desafío de formas diferentes: ignorarlo o estimularnos, constituyen algunas de las actitudes posibles. Lo que no podríamos hacer es negarlo, porque el cambio, como la vida, nos alcanza”.

En síntesis, tenemos un nuevo marco de condiciones y relaciones sociales y por lo tanto un desafío: poner en juego aquellos valores políticos y morales que consideramos deseables en prácticas educativas que desarrollen capacidades individuales y sociales. Ese sería nuestro modo de construir justicia educativa.

¹Hargreaves, Andy (2018) Profesorado, cultura y postmodernidad. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado). Buenos Aires: Morata. Colección Ideas que enseñan. Edición especial del Ministerio de Educación.

La profesión docente en la sociedad del conocimiento.

Vivimos en la sociedad del conocimiento, por tanto el valor de las sociedades actuales está directamente relacionado con el nivel de formación de sus ciudadanos y de la capacidad de innovación y emprendimiento que estos poseen². Sin embargo, como lo plantean muchas investigaciones conocidas³, el conocimiento no es un objeto que se adquiere, se almacena y se reproduce. Es una estructura subjetiva compleja de significados. Su escalón inferior está constituido por datos, fechas, informaciones, fórmulas, algoritmos simples. De ahí construimos conceptos y categorías que agrupamos en modelos, esquemas y mapas mentales que se construyen y reconstruyen de manera permanente.

Ahora bien, mucho de los conocimientos tienen fecha de caducidad. Esta situación que obliga a todos los profesionales a vivir en una constante actividad de formación y aprendizaje, interpela especialmente a los docentes y a su vez jerarquiza la tarea y la convierte en profesión estratégica. Así como lo era la tarea militar en las sociedades guerreras; el oficio docente constituye por antonomasia la función que puede generar progreso y desarrollo individual y social.

Con todo, si consideramos que se trata de una profesión estratégica, ¿cómo podríamos definir a un buen docente? El Consejo Federal de Educación después de mucho debate, e inspirado en lo que marcó la LEN 26.206, aprobó la Resolución 330/17 en la que explicitan ciertas capacidades que son indispensables para garantizar aprendizajes.

Aunque se trate de una verdad repetida, siempre es oportuno recordar que las capacidades no son vocacionales ni se desarrollan de modo espontáneo. Por el contrario, requieren de un largo proceso de construcción que comienza en la formación inicial y se consolida a posteriori, en el puesto de trabajo, a partir de la socialización profesional, de las experiencias de formación continua y del acompañamiento de los directivos y de los colegas más experimentados.

Referencial de capacidades para la profesión docente

Este documento define a las capacidades como construcciones complejas de saberes y formas de acción que permiten intervenir en las situaciones educativas (además de comprenderlas, interpretarlas o situarlas) de una manera adecuada y eficaz, para resolver problemas característicos de la docencia. Están asociadas con ciertas funciones y tareas propias de la actividad docente orientadas fundamentalmente a enseñar y generar ambientes favorables de aprendizaje, tanto a través de acciones individuales, como de la participación en equipos institucionales del sistema educativo.

Cada capacidad se organizó en diferentes niveles de generalidad: uno más comprensivo, que corresponde a seis dimensiones del quehacer docente; y otro de treinta capacidades específicas que desagregan a las primeras.

No podemos ignorar algo que plantea claramente el documento, se trata de formulaciones que aluden a dimensiones globales de la docencia difíciles de separar en la realidad, dada la complejidad de la profesión. En nuestro país, es un primer paso para establecer criterios comunes que orientan la

²Capacidad que también se relaciona con la habilidad para aplicar el conocimiento a la resolución de situaciones problemáticas.

³Gimeno Sacristán, José y Ángel Pérez Gómez (1992), "El pensamiento pedagógico de los profesores: un estudio empírico sobre la incidencia de los cursos para obtener el Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP) y de la experiencia profesional en el pensamiento de los profesores", en Investigación en la Escuela, núm. 17, La Rioja, Diada Editora, pp. 51-74.

hetero y autoevaluación de esta tarea, destinada a garantizar el derecho de aprender.

El documento señala que los docentes deben:

I: Dominar los saberes a enseñar: esta capacidad está centrada en las acciones orientadas a apropiarse de los conocimientos académicos para transformarlos en contenidos escolares.

II: Actuar de acuerdo con las características y diversos modos de aprender de los estudiantes: esto es que el profesional docente debe identificar las características y modos de aprender de los sujetos de la educación, en función de diversos criterios: sus procesos evolutivos, las posibilidades que definen algunos tipos de discapacidad, las particularidades socioculturales de las comunidades a las que pertenecen, la especificidad de los niveles y modalidades del sistema educativo que los que se incluyen.

III: Dirigir la enseñanza y gestionar la clase: el docente debe ser capaz de conducir las tareas de aprendizaje en los escenarios específicos -aulas, gimnasios, talleres, laboratorios, etc.- tomando decisiones sobre objetivos de trabajo, estrategias, recursos, tiempos, espacios y agrupamientos de los estudiantes.

IV. Intervenir en la dinámica grupal y organizar el trabajo escolar: para facilitar el funcionamiento del grupo escolar y la integración de los alumnos; y establecer normas de convivencia para generar y sostener climas de respeto y contención a quienes aprenden y enseñan, resolver conflictos y organizar el trabajo escolar.

V. Intervenir en el escenario institucional y comunitario: cada vez es mayor la demanda de que los docentes sean capaces de participar en equipos,

de desarrollar modalidades de trabajo colaborativo y de construir criterios compartidos acerca de la enseñanza en el nivel institucional, ampliando su mirada más allá de los límites de los campos formativos, las unidades curriculares y las disciplinas o áreas que estas abordan.

El nuevo DCP como oportunidad de profesionalización

Tanto el nuevo DCP como este referencial de capacidades desafía a las instituciones de formación docente con nuevos objetivos. En primer lugar porque se amplía el criterio de lo que debe constituir una práctica docente al sacarla de los límites del aula y hasta de la institución escolar. En segundo lugar porque si “decidir en la incertidumbre y actuar en la urgencia” (Perrenoud, 1996), es parte de la identidad de este oficio de lo humano, la profesionalización constituye el mayor desafío para las instituciones formadoras, al constituirse en herramientas necesarias de ese proceso significativo. En tercer lugar porque estas capacidades profesionales no solo proponen un cambio en los modos de enseñar, sino también de acompañar a las instituciones.

Entendemos por qué la sabiduría de la LEN 26206 plantea cuatro funciones a las IFD: formación inicial, formación continua, investigación y apoyo a escuelas. El hilo conductor de estas 4 (cuatro) funciones lo constituye la práctica reflexiva.

La profesionalización constituye una aventura colectiva que supone opciones personales de cada uno de los docentes. La comunidad de aprendizaje imprescindible para esa tarea se debe encontrar en los institutos formadores.

Lic. Emma Magdalena Cunietti

BIBLIOGRAFÍA CITADA:

- Gimeno Sacristán, José y Ángel Pérez Gómez (1992), "El pensamiento pedagógico de los profesores: un estudio empírico sobre la incidencia de los cursos para obtener el Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP) y de la experiencia profesional en el pensamiento de los profesores", en Investigación en la Escuela, núm. 17, La Rioja, Diada Editora, pp. 51-74.
- Hargreaves, Andy (2018) Profesorado, cultura y postmodernidad. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado). Buenos Aires: Morata. Colección Ideas que enseñan. Edición especial del Ministerio de Educación.
- Meirieu, P. (2003). Frankenstein Educador. Barcelona: Alertes.
- Perrenoud, P. (2004). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica. Buenos Aires: Noveduc-Graó.
- Perrenoud, P. (2018) Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje. Buenos Aires: Graó. Colección Ideas que enseñan. Edición especial del Ministerio de Educación.

¿Cómo gestionar este diseño?

Reflexionar y compartir prácticas escolares proponiendo una dinámica de trabajo innovadora y colaborativa es la meta de este apartado. Cada uno de nosotros, aún con roles y expectativas diversas tenemos objetivos comunes. Normativamente a nivel federal se lograron los acuerdos poniendo foco en la mejora de los aprendizajes y la trayectoria escolar obligatoria exitosa, inclusiva y de calidad para todos los/as estudiantes.

En esta línea, se considera oportuno desarrollar el Marco de Organización de los Aprendizajes (MOA), como una propuesta sistémica con sentido de justicia educativa que propone un nuevo modelo de organización pedagógica e institucional al interior de cada escuela para promover una mejora en el aprendizaje de los/as estudiantes. Ésto es brindar la posibilidad de desarrollar las capacidades necesarias para ocupar un lugar como ciudadanos responsables en la sociedad, actuar y desenvolverse en el mundo con plena autonomía y libertad para construir su proyecto de vida y un futuro sostenible para todos.

En esta sociedad que cambia a un ritmo vertiginoso la brecha entre escuela y la vida de los estudiantes se amplía cada vez más. Por ello, incorpora, además, saberes emergentes que presentan nuevos desafíos educativos que se relacionan con aspectos que tienen que ver con la vida en general y que no están presentes en los NAP. Todo ello necesita ser repensado, ya que dichas transformaciones sociales, tecnológicas, económicas y la globalización, requiere de un nuevo perfil de egresado que desarrolle capacidades necesarias para afrontar los retos del mundo de hoy y que pueda construir su proyecto de vida. Se trata de un estudiante que aprende haciendo, aplicando y transfiriendo su conocimiento a diferentes situaciones.

Estos tipos de pensamiento son el centro de la enseñanza y de las oportunidades de aprendizaje que tienen los estudiantes. Aparece como un objetivo central del MOA el promover un enfoque integrado de la enseñanza articulando el aprendizaje progresivo de saberes prioritarios y capacidades fundamentales para la vida. Es decir, reafirma la importancia de un trabajo pedagógico que ofrezca a los estudiantes múltiples y sostenidas oportunidades para poner en práctica estas capacidades, en el marco de dominios de conocimientos disciplinares suficientemente ricos y complejos.

Gestionar el curriculum, entonces, se vincula con la posibilidad de facilitar cambios curriculares además de organizativos promoviendo iniciativas que respondan a las particularidades maneras de enseñar de cada escuela contextualizando los diseños curriculares. Afirmamos que promover el cambio, generar espacios para la reflexión sobre la práctica e institucionalizar la innovación requiere de un equipo de conducción fortalecido en una actividad desafiante y compleja que incluye el asesoramiento pedagógico como una de las tareas más enriquecedoras de la práctica directiva y supervisiva.

Considerar que los docentes no son meros aplicadores de propuestas externas ni tampoco un recurso instrumental de las políticas educativas, sino actores fundamentales, responsables de diseñar, desarrollar y evaluar el curriculum institucional, hace pensar a docentes y directivos profesionalizándose a través de un trabajo colegiado, interactivo y cuestionador de sus propias intenciones y estrategias. Esto lleva a una autonomía creciente y a la vez asumir las consecuencias de las decisiones que se tomen construir desde el presente

Este enfoque apuesta a desarrollar la capacidad de la escuela para pensarse en sí misma, teniendo la oportunidad que los docentes y directivos analicen qué se enseña, cómo y por qué se enseña y por qué se evalúa. Se trata de una colegialidad activa donde la escuela interviene desde adentro

en la selección de saberes para articularlos, en el análisis de las estrategias, aborda temas o problemas reales que resulten significativos para la vida de los estudiantes apreciando procesos y resultados en los aprendizajes de los alumnos.

Equipos directivos que generan espacios para promover la conformación de proyectos curriculares adecuados para su escuela y que respeta la diversidad en sus alumnos está en condiciones para ayudar a los docentes a gestionar lo prescripto sin ser un mero aplicador de los cambios; considerar la realidad interna y de su entorno, con situaciones de conflicto que repercuten sobre la vida institucional de cada aula en donde se desarrolla el acto educativo.; sostener el trabajar con los docentes y no únicamente el indicar qué hacer y respetar los marcos de significación de sus docentes tienden a la consolidación o creación de una escuela que se reconstruye a sí misma a partir de la reflexión.

Proponemos a los directivos que observen con una mirada reflexiva sus propias concepciones acerca de las prácticas educativas. Desde la claridad y comprensión que tengan de ellas, estarán en mejores condiciones para continuar siendo enseñantes, pero ahora, de los adultos que configuran el equipo educativo de su escuela.

Para contribuir al mejoramiento entonces tendremos en cuenta las modalidades de participación, las normas y prescripciones, el desarrollo profesional, la distribución de saberes, la reflexión y el rol directivo en relación con la innovación.

De esta manera se irá configurando, armando, construyendo líneas de acción coherentes con principios básicos de justicia y respeto humano que sean posibles de adecuarse a cada situación concreta.

Hacer de la reflexión una tarea cotidiana es apuntar a la calidad. De ese modo generamos circuitos pedagógicos diversos. Son los docentes expertos profesionales quienes se perfilan como sujetos del asesoramiento; a partir de ello se colabora en la discusión, debate y mejora de los problemas relativos a la enseñanza. Para hacer de nuestra escuela un espacio cada vez más justo, es importante impulsar una cultura de altas expectativas tanto en el nivel de las creencias como en el de las prácticas.

El primer paso en esta dirección es que todos en la escuela adhieran fuertemente a la noción de que todos son capaces de superarse cada día. La reflexión conjunta en equipo es fundamental para afianzar estas convicciones.

Lo segundo, y no menos importante, es transferir esta creencia al modo en que trabajamos en la escuela. Es superar el peligro de conformarse y no preguntarse cada día cómo mejorar la enseñanza.

Una de las responsabilidades más importantes que compete a los docentes es reflexionar sobre el cómo “construir” el curriculum esto significa pensar en un currículo flexible, que no está cerrado, acabado, si no que requiere que el docente lo interprete para organizarlo, gestarlo en la vida cotidiana. Esto implica vivirlo, entenderlo como proceso que se adjetiva cada día en cada circunstancia. Se fortalece de este modo el sentido de participación y autonomía institucional. Es condición necesaria para la transformación de las prácticas que el docente sienta la necesidad de iniciar los cambios, de innovar. Este deseo de saber debe entenderse como posibilitador de nuevos aprendizajes, de un desarrollo permanente, y responde sin dudas, a las necesidades cambiantes de la identidad de los diversos sujetos en momentos diferentes de su vida personal y profesional. Sobre esto se apoyará el directivo para realizar e asesoramiento pedagógico e incentivar el desarrollo profesional docente tendiente a lograr la jerarquización y profesionalización de los docentes.

Esta postura supone la posibilidad de la transformación de la cultural profesional en otra que apoye la reflexión corporativa sobre la práctica, rompa con el individualismo y tiene en cuenta las percepciones de todos los actores institucionales, promueve la negociación y el consenso como cultura institucional.

En tercer lugar aparece la evaluación, acreditación, promoción y asistencia a través del MOA que tiende a transformar las trayectorias escolares en procesos exitosos, continuos, flexibles y significativos para la vida de todos/as los estudiantes. La evaluación es una responsabilidad institucional y un componente central del proceso de aprendizaje.

Cada institución deberá construir los acuerdos acerca del sentido pedagógico de la evaluación que apunten a construir una coherencia entre las formas de evaluación en los distintos espacios curriculares. La manera en que abordamos la evaluación de los aprendizajes puede cambiar sustancialmente la medida y forma en que construimos justicia educativa desde la escuela en varios sentidos.

Se debe velar por la justicia en la construcción de las pruebas que se utilizan para evaluar, ya que estas prácticas hacen que los resultados de los alumnos, que inciden sobre su trayectoria escolar posterior, en su autoestima y su motivación hacia el aprendizaje en general, dependan de cuestiones aleatorias sobre las que ellos no son capaces de incidir. Además, tienden a beneficiar a los alumnos socialmente más aventajados, que pueden haber obtenido estos conocimientos por otros medios o por el simple contacto con objetos culturales mediante prácticas familiares.

También construimos justicia educativa a través de los criterios de evaluación y de la forma en que los aplicamos en cada caso. Explicitar a los alumnos cuáles son los criterios que utilizaremos para calificar sus pruebas es esencial para la justicia de la evaluación.

En cuarto lugar, hablamos de Planificación Institucional del Aprendizaje (PIA) como una herramienta estratégica para organización pedagógica e institucional de las escuelas. Evidencia el plan anual de cómo se organizará el aprendizaje durante el año escolar. Señala la dirección del trabajo escolar diario en función de las necesidades específicas del contexto, los/as estudiantes, así como los datos estadísticos o evaluación institucional. Los Equipos directivos, junto a los docentes, tienen la responsabilidad de preparar y desarrollar la PIA. Implica tomar decisiones, sobre la organización e implementación de la tarea educativa, la enseñanza integrada, la evaluación, acreditación y promoción, y el apoyo al aprendizaje y trayectorias escolares continuas y exitosas en función de las necesidades específicas del contexto.

Además incluye decisiones en otros dos componentes fundamentales: Organización de la institución (tiempo de enseñanza) y Disposición del espacio inspirador que despierte la curiosidad o entorno físico de aprendizaje flexible que le permita pensar críticamente.

No menos importante es reflexionar sobre las relaciones entre todas las personas que son parte de la escuela, velando por la construcción de vínculos saludables y entornos colaborativos. Retomamos la idea de la construcción de un clima de trabajo profesional, amigable y colaborativo, con objetivos compartidos y claros de mejora de los aprendizajes de nuestros alumnos. Resaltar la importancia de estos valores en espacios informales y formales de intercambio es fundamental para mantener este clima.

La solidaridad también es crucial en la construcción de un ambiente armónico, a su vez el contexto en el que el equipo docente debe trabajar presenta gran complejidad y es necesario ser conscientes de la importancia que tiene el trabajo en equipo. No podemos trabajar solos. La escuela es un sistema de poder compartido y como sucede en este tipo de sistemas, ninguno de sus actores tiene la posibilidad, por sí mismo, de alcanzar los objetivos propues-

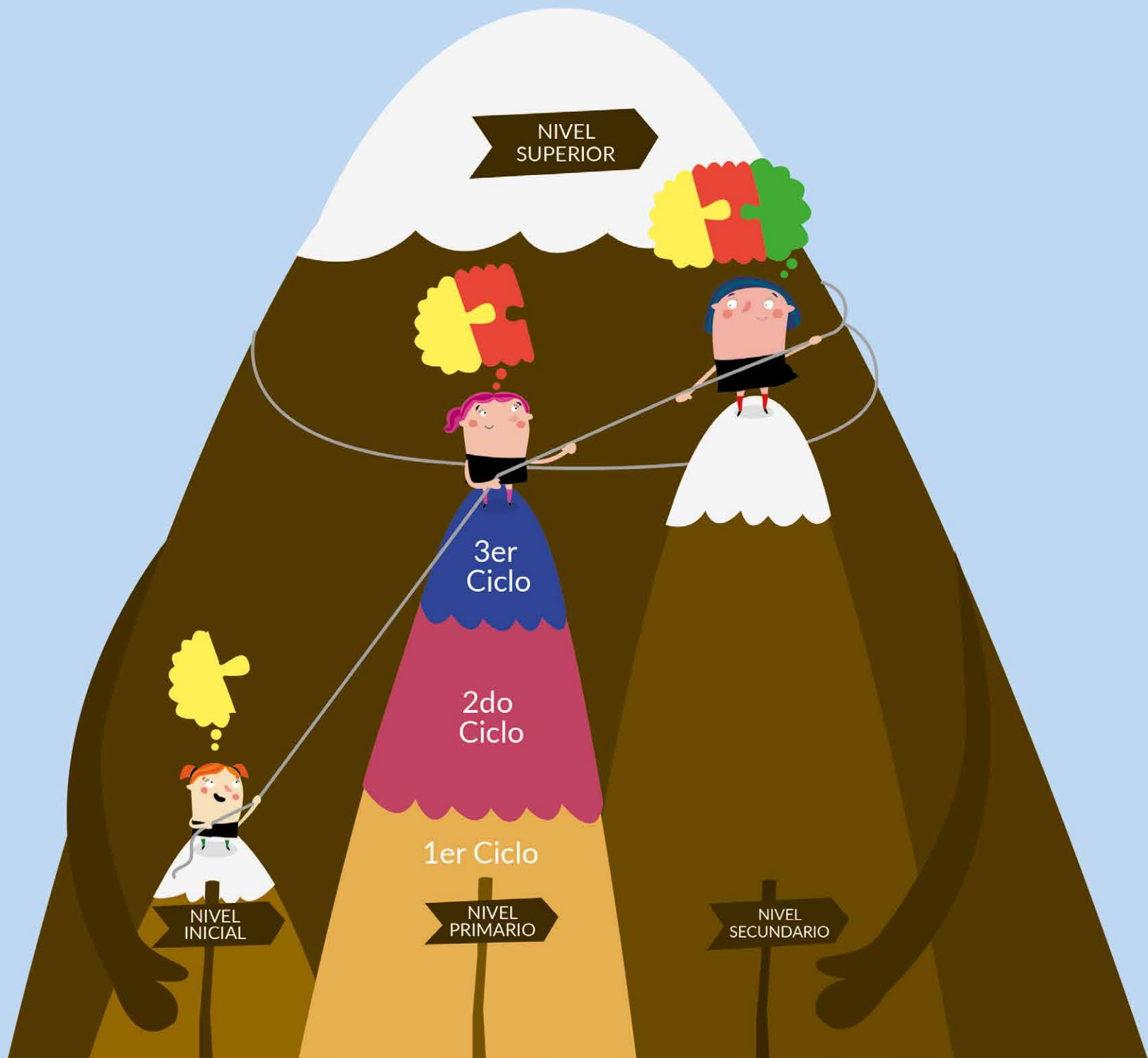
tos. Aquí es donde se complementan los diferentes roles, los que coordinan, los que articulan los diferentes proyectos, los encargados de desarrollar el compromiso y la motivación en las distintas convicciones.

Finalmente, repensar una y otra vez la escuela que queremos es el desafío. La espera y la demanda por mejores condiciones no pueden inmovilizar la tarea diaria. Debemos elegir las herramientas para actuar en los márgenes de acción posibles dentro del terreno escolar hacer explícitos los supuestos sobre los que trabajamos, escuchar lo que piensan otros de lo que hacemos a diario. Priorizar la comunicación como síntesis entre momentos informales y profesionales. Escuchar relatos de escuelas que inspiran, por la convicción y el coraje de sus protagonistas, por los resultados que obtuvieron sus alumnos y/o por lo ejemplar de sus actuaciones. Es un llamado a la creatividad de los equipos docentes y directivos impulsada por el sentido de justicia social que nos mueve como educadores.

Lic. Elena Castro

Bibliografía

- Harf, Ruth, Azzerboni Delia, Estrategias para la acción directiva, Ediciones Educativas, Buenos Aires, México.
- MOA, Marco de Organización de los aprendizajes, Aprendizajes 2030, Ministerio de Educación y deportes de la Nación.





¿A QUIÉN
ENSEÑAMOS?

Desarrollo evolutivo de las funciones ejecutivas en la infancia

Funciones Ejecutivas

Las funciones ejecutivas (FE) desempeñan un rol central en el desarrollo cognitivo, social y emocional durante la infancia (Diamond, 2013). Son procesos cognitivos de alto orden que mantienen una relación jerárquica con aspectos cognitivos básicos, emociones y conductas. Cuál un director de orquesta, su tarea es coordinar, integrar y supervisar dichos aspectos a fin de alcanzar metas o resolver problemas. Las FE se ponen en juego en situaciones complejas y novedosas, que requieren articular una conducta no rutinaria o encontrar una solución creativa a un problema. Constituyen un sistema de control cognitivo que posibilita un comportamiento autorregulado y ajustado a las demandas del contexto, y en consecuencia, juegan un papel central en los procesos de aprendizaje (Blair & Raver, 2014; Korzeniowski, 2015). La literatura concuerda en definir estas capacidades cognitivas del siguiente modo:

Las funciones ejecutivas son procesos de control cognitivo encargados de regular y supervisar pensamientos, emociones y comportamientos necesarios para alcanzar metas o resolver problemas, realizar acciones poco aprendidas o no rutinarias y dar respuestas adaptativas a situaciones novedosas o complejas (Diamond, 2013).

El proceso de control cognitivo resulta posible debido a la organización jerárquica de la corteza humana, donde existe una zona de integración localizada en las áreas prefrontales, que recibe información del resto del sistema nervioso y envía información de control sobre la corteza posterior y subcorteza (Fuster, 2001). Esto ha motivado a identificar a las FE con la actividad pre-

frontal y sus múltiples conexiones con áreas corticales, estructuras límbicas y basales. De este modo, el sustrato neuroanatómico de las FE involucra un conjunto de redes neurales interconectadas que operan de manera coordinada y regulada por las áreas prefrontales (Verdejo-García & Bechara, 2010).

Componentes de las Funciones Ejecutivas

Bajo el término funciones ejecutivas se incluyen un conjunto de capacidades cognitivas, sin embargo, en los últimos años existe un consenso en identificar tres FE básicas o esenciales: control inhibitorio, memoria de trabajo y flexibilidad cognitiva, a partir de las cuales se desarrollan otras más complejas como la planificación, la organización, la metacognición, la fluidez y la resolución de problemas (Diamond, 2013; Miyake, Friedman, Emerson, Witzki, & Howerter, 2000).

- El control inhibitorio hace referencia a una serie de operaciones mentales tendientes a suprimir una conducta inapropiada, o una tendencia atencional hacia estímulos no relevantes o distractores que pueden interferir en la resolución deliberada de un problema (Friedman & Miyake, 2004). Involucra dos aspectos: la inhibición de la conducta y el control de la interferencia. La inhibición de la conducta refiere a la capacidad de detener una conducta inapropiada, suprimir una conducta en ejecución o cambiar de una conducta a otra cuando la situación lo demanda. Por otra parte, el control de la interferencia implica atender a los aspectos relevantes de una tarea y desatender a los distractores que pueden entorpecer el buen desempeño. El control inhibitorio contribuye a que los niños regulen su conducta de acuerdo a las normas de convivencia, controle sus impulsos, sigan instrucciones y puedan focalizar su atención en las tareas o actividades desatendiendo a estímulos irrelevantes.
- La memoria de trabajo se refiere a la capacidad de mantener activa la información en la mente, manipularla y actuar en base a ella (Baddeley & Hitch, 1974). Esta capacidad cognitiva permite mantener la información en la

mente más allá de las distracciones o a pesar de estar realizando otra tarea, y manipularla, lo que implica organizar la información en base a características preceptuales o conceptuales, relacionar los distintos elementos, o separar y recombinar los elementos en formas novedosas. La memoria de trabajo tiene diversos componentes, los tres más estudiados son: el bucle fonológico, la agenda visuoespacial y el ejecutivo central. El bucle fonológico permite mantener y manipular información auditiva (sonidos o palabras), la agenda visuoespacial permite mantener y manipular información visuoespacial, y el ejecutivo central coordina la actividad de los otros subsistemas y distribuye los recursos atencionales. La memoria de trabajo contribuye a que los niños puedan recordar planes, instrucciones de otros, hacer cálculos mentales, establecer conexiones entre estímulos, realizar múltiples tareas a la vez, relacionar contenidos nuevos con otros aprendidos y comprender textos. En consecuencia, juega un rol central en los procesos de aprendizaje.

- La flexibilidad cognitiva comprende la habilidad de cambiar la atención de un paradigma perceptual a otro, adaptar la actividad mental y el comportamiento de acuerdo con las demandas del ambiente (Korzeniowski, Ison & Difabio, 2017b). Permite considerar una situación desde una perspectiva nueva o diferente, cambiar entre perspectivas, elaborar diferentes planes de acción para alcanzar una meta, contemplar una variedad de alternativas para resolver un problema y buscar nuevas soluciones. En esencia, ser cognitivamente flexible implica ajustarse rápidamente al cambio en función de las demandas o prioridades (Diamond, 2013). El adecuado desempeño de la flexibilidad cognitiva promueve en los niños creatividad, tolerancia al estrés, resiliencia y salud mental.

- La planificación es un proceso cognitivo de alto orden implicado en la resolución de problemas e involucra la capacidad para identificar una meta, secuenciar y organizar los pasos necesarios para alcanzarla, anticipar consecuencias, construir y evocar un mapa mental que sirva para dirigir la acción al

logro del objetivo propuesto (Arroyo, Korzeniowski & Espósito, 2014; Díaz et al., 2012). Permite concebir un cambio a partir de las circunstancias presentes, realizando un acercamiento organizado, estratégico y eficiente a la tarea propuesta (Anderson, 2002). Es una habilidad compleja que requiere de un buen control de los impulsos, atención sostenida, organización, memoria de trabajo, flexibilidad cognitiva y monitoreo. Su adecuado desempeño contribuye a que los niños puedan planificar sus tareas y actividades escolares, desarrollen el pensamiento medio-fin, la anticipación de consecuencias y el pensamiento alternativo.

- La capacidad de organización es una función ejecutiva que contribuye con la habilidad de elaborar un plan de trabajo, en tanto implica ordenar la información de manera adecuada y jerarquizarla en función de un plan previsto (Anderson, 2002). Además, involucra la capacidad de identificar ideas o conceptos generales durante el proceso de aprendizaje o la comunicación de información oral o escrita (Arroyo et al., 2014). La habilidad para organizar información compleja se vuelve cada vez más importante para los niños a medida que se incrementa la demanda de un comportamiento independiente, debido a que implica establecer y mantener un orden cuando se realiza una actividad, y llevar a cabo una tarea de una manera sistemática (Gioia & Isquith, 2004).

- La atención permite a los individuos seleccionar información relevante, mantener el foco atencional y distribuir los recursos atencionales modulando las respuestas a los diversos estímulos (Ison & Korzeniowski, 2016). La atención involucra diferentes procesos, entre ellos la atención ejecutiva, la cual está implicada en resolver situaciones novedosas y complejas que requieren del control cognitivo (Rueda, Posner & Rothbart, 2005). La atención ejecutiva posibilita la detección de errores, la focalización de la atención en aspectos relevantes, el sostenimiento de la atención resistiendo a la interferencia de distractores y el control voluntario de la atención. Estos aspectos

atencionales son factores que contribuyen significativamente en los procesos de aprendizaje que propone la escuela.

- La metacognición se refiere al conocimiento que la persona posee sobre su funcionamiento cognitivo y a sus intentos de controlar dichos procesos (Georghiades, 2004). En función de esta cognición de segundo orden, el individuo consigue monitorear, autorregular y elaborar estrategias para potenciar su cognición. La metacognición es una capacidad clave para que el estudiante aprenda a revisar y controlar sus procesos de aprendizaje.
- La categorización involucra reconocer patrones comunes en varias unidades de información y unificarlos en ciertos conceptos (Flores-Lázaro, Castillo- Preciado, & Jiménez-Miramonte, 2014). Es un factor fundamental para el desarrollo cognitivo y contribuye a que los niños desarrollen el pensamiento abstracto.
- La fluidez verbal hace referencia a la velocidad del habla e involucra la capacidad de almacenamiento y recuperación de la información (Flores-Lázaro et al., 2014). Su adecuado desempeño se asocia con la facilidad para recuperar información almacenada en la memoria empleando claves fonológicas o semánticas, con la fluidez en el lenguaje oral y escrito, y con la velocidad de procesamiento cognitivo

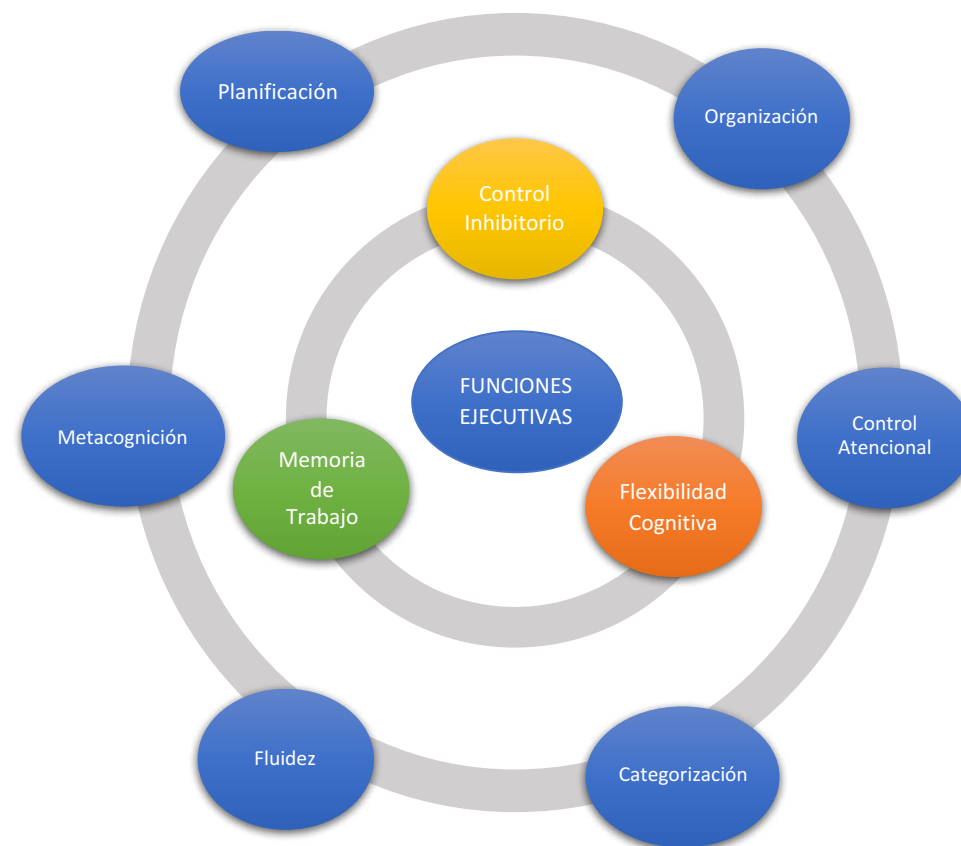


Figura 1. Componentes de las funciones ejecutivas

Las funciones ejecutivas trabajan interrelacionadamente y se ponen en marcha en una amplia variedad de situaciones, esencialmente en aquellas novedosas o complejas, siendo su competencia crucial para un aprendizaje autorregulado (Korzeniowski, 2015).

Desarrollo de las Funciones Ejecutivas

El desarrollo de las funciones ejecutivas resulta de la delicada y sostenida interacción entre los procesos de maduración cerebral y la influencia del ambiente. Cursa con una trayectoria evolutiva prolongada, que inicia en la temprana infancia y continua hasta la adultez (Korzeniowski, Ison & Difabio, en prensa). Es un proceso multiestadío y secuencial, en el cual se observa que las FE progresan de un estado de mayor indiferenciación a un estado de mayor diferenciación, que incrementa la selectividad y el control jerárquico sobre los procesos cognitivos. En consecuencia, el progresivo desarrollo de las FE favorecerá una mayor capacidad para crear esquemas mentales, mayor flexibilidad cognitiva, mayor uso y complejidad de estrategias de memoria, y una mayor organización y planificación de la actividad cognitiva y comportamental (Flores-Lázaro et al., 2014).

La etapa de los 6 a los 12 años de edad, resulta de gran relevancia en el desarrollo de las FE, debido a que una secuencia de cambios toman lugar en el comportamiento de los niños, lo que indica una reorganización fundamental en sus procesos atencionales, ejecutivos y autorreflexivos. Lo que caracteriza al desarrollo del funcionamiento ejecutivo en este periodo, es que diferentes funciones van madurando en distintas edades y alcanzan su techo en momentos específicos. A pesar de la variabilidad en las trayectorias, se puede delinear un patrón general de desarrollo. Estudios de meta-análisis (Hughes, 2011; Romine & Reynolds, 2005) concuerdan en destacar que el período de mayor desarrollo de las FE aparece entre los 6 y 8 años de edad. Algunos expertos señalan otro pico de intenso crecimiento entre los 10 y 12 años, aunque más moderado que el anterior (Anderson, 2002; Portellano-Pérez, 2005).

A continuación, se resumen las trayectorias de las FE por separado, no obstante la estrecha interrelación entre ellas implica que las ganancias en una habilidad repercutirán en un mejor desempeño en otras.

- **Control inhibitorio:** la inhibición de la conducta y el control de la interferencia mejoran significativamente durante los años escolares. Los niños de 4 y 5 años de edad exhiben respuestas más impulsivas y de menor precisión en tareas que requieren detener una respuesta dominante o cambiar de una respuesta a otra, en comparación con niños de mayor edad. El avance más importante en la capacidad de detener una conducta ocurre entre los 7 y 9 años (Brocki & Bohlin, 2004). Asimismo, se ha observado que los niños de 10 y 12 años muestran una tendencia a aumentar el tiempo de respuesta a medida que las tareas incrementan en dificultad, con el fin de preservar la precisión en la ejecución. Respecto del control de la interferencia, se observa un patrón de desarrollo más amplio. Los niños de 6 y 7 años de edad muestran mejoras significativas en la realización de tareas que implican inhibir estímulos distractores. Esta capacidad se incrementa gradualmente durante la niñez media y la adolescencia, lo que se ha asociado con un incremento en la activación cerebral en el córtex prefrontal dorsolateral (Arán Filippetti, 2011).

- **Flexibilidad cognitiva:** la mayoría de los estudios señalan que entre los 6 y 8 años de edad se observan marcadas mejoras en flexibilidad cognitiva (Anderson, 2002; Diamond, 2002; Luciana et al., 2005). Los niños van mejorando su capacidad de cambiar el foco atencional de un estímulo a otro, exhiben una mayor capacidad de aprender de los errores y divisar estrategias alternativas a las situaciones problemas. Entre los 10 y 12 años de edad, los niños exhiben capacidad para cambiar entre perspectivas, analizar un problema desde el punto de vista del otro y cambiar de un set de pensamiento a otro. La flexibilidad cognitiva sigue un desarrollo gradual durante la infancia media que continúa durante la adolescencia.

- **Memoria de trabajo:** los tres componentes centrales de la memoria de trabajo –bucle fonológico, agenda visuoespacial y ejecutivo central– están presentes desde los 6 años de edad y cada uno de ellos aumenta su capacidad hasta la adolescencia (Gathercole, Pickering, Ambridge & Wearnig, 2004). Diversos estudios con escolares han observado mejoras significativas en el bucle fonológico de la memoria de trabajo entre los 7 y 13 años de edad (Arán Filippetti, 2011; Diamond, 2002), observándose dos picos, uno a los 8 años y otro a los 12 años de edad (Brocki & Bohlin, 2004). Respecto de la agenda visuoespacial, se ha observado que si la tarea es mantener la información visual en la memoria de trabajo los niños alcanzan un buen desempeño alrededor de los 9 años de edad; en cambio, si además deben manipularla el desarrollo es más prolongado, alcanzando un buen desempeño a los 12 años de edad (Flores-Lázaro et al., 2014). Estas ganancias se han asociado con el desarrollo de los procesos de secuenciación, ordenamiento y mantenimiento de la información contenida en la memoria de trabajo (Diamond, 2002). Algunos autores consideran que el desarrollo de esta capacidad cognitiva se prolonga hasta la adultez, observándose mejoras entre los 15 y 19 años (Luciana et al., 2005).

- **Atención:** la ejecución en diversas tareas de atención auditiva y visual se incrementa con la edad, observándose cambios notorios entre los 5 y 8 años de edad, y cambios más suaves entre los 11 y 16 años de edad (Matute, Sanz, Gumá, Roselli, & Ardila, 2009). Se ha constatado que la capacidad de focalización y sostenimiento atencional mejora significativamente entre los 6 y 10 años de edad, en cambio la capacidad de dividir la atención entre estímulos rivales presenta un desarrollo más prolongado. Las redes neurales involucradas en la capacidad de controlar y distribuir los recursos atencionales continúan reorganizándose durante la adolescencia (Morton; Bosma, & Ansari, 2009), lo que contribuye a una reducción en el tiempo que el sistema necesita para resolver la tarea. Esto puede relacionarse con la mayor eficiencia del sistema atencional. En un estudio realizado con escolares mendoci-

nos, se informaron mejoras en eficacia atencional en niños de 7 a 12 años de edad (Ison, 2011).

- **Habilidades de planificación-organización:** se desarrollan rápidamente entre los 7 y 10 años de edad, luego continúan evolucionando de un modo más gradual en la adolescencia (Anderson, 2002; Krikorian & Bartok, 1998; Matute et al., 2008). Los niños pequeños utilizan estrategias simples de organización y planificación, las cuales suelen ser ineficientes, azarosas y fragmentarias, pero los niños entre 7 y 11 años desarrollan estrategias y habilidades de razonamiento más organizadas y eficientes (Anderson, Anderson & Garth, 2001; De Luca et al. 2003). Se ha documentado que los niños alcanzan un buen desempeño en tareas de planificación visuoespacial, como en la resolución de laberintos, alrededor de los 9-10 años de edad (Arán Filippetti, 2011; Flores-Lázaro et al., 2014). En cambio, la planificación estratégica que se asocia con la habilidad de resolver problemas complejos, presenta un desarrollo más prolongado. Si bien, los niños de 5 y 6 años de edad buscan encontrar la solución correcta a los problemas, no atienden al proceso de planeamiento. Recién entre los 7-8 años de edad comienzan a utilizar estrategias más eficientes para resolver los problemas. A los 12 años de edad se observan mejoras significativas en la capacidad de organizar los comportamientos orientados a una meta, registrándose una meseta entre los 13 y 15 años de edad, momento a partir del cual se vuelven a identificar nuevas ganancias. La selección y secuenciación de esquemas de acción para resolver un problema presenta una evolución sostenida durante la adolescencia (De Luca et al., 2003).

- **Metacognición:** se registran importantes cambios en la capacidad metacognitiva en la infancia y adolescencia. Entre los 5 y 8 años de edad, los niños comienzan a expresar juicios de certeza de sus recuerdos y gradualmente, van incrementando sus habilidades de monitoreo. Con el desarrollo del control inhibitorio, los niños comienzan a mejorar sus habilidades de control

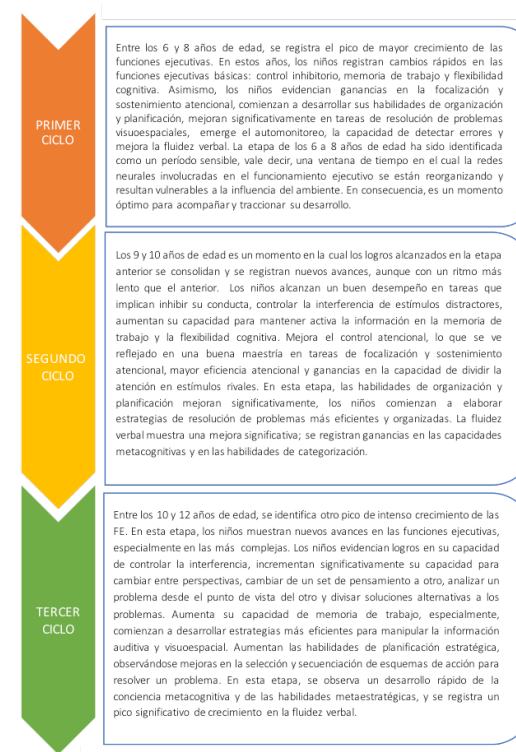
metacognitivo, tales como revisar las respuestas en un test de rendimiento escolar, darse cuenta que no comprenden lo que leen, detectar errores, etc. Estas conductas comienzan a ser frecuentes en los años de escolaridad primaria. En esta etapa se observa un desarrollo rápido de la conciencia metacognitiva -ser consciente del proceso cognitivo en curso- y de las habilidades metaestratégicas -monitoreo y evaluación de la actividad cognitiva-, las que progresan continuamente durante la adolescencia y adultez, promoviendo el desarrollo de un pensamiento de segundo orden (Roebbers, Cimeli, Röthlisberger, & Neuenschwander, 2012). El pensamiento metacognitivo presenta un desarrollo prolongado y de hecho, se observan diferencias significativas entre los adultos en función de variables contextuales como el nivel de escolaridad (Georghiades, 2004).

- **Categorización:** es un factor fundamental para el desarrollo cognitivo. Los preescolares frecuentemente comparan y categorizan objetos en base a rasgos preceptuales (forma, color). Cuando de forma progresiva, van aprendiendo nuevos conceptos y palabras que representan atributos abstractos, los niños comienzan a construir categorías semánticas cada vez más precisas y definidas, elaborando criterios de clasificación cada vez más abstractos (Flores-Lázaro et al., 2014). La generación de categorías semánticas abstractas presenta incrementos lineales constantes desde los 6 años de edad hasta la juventud. En la adolescencia la abstracción es la forma principal de categorización, pero sólo cuando las personas se encuentran en contextos escolarizados (Flores Lázaro et al., 2014). La capacidad de categorización es una de las funciones ejecutivas con mayor longitud de desarrollo, en tanto acompaña el progreso cognitivo de las personas desde la enseñanza primaria hasta la universitaria.

- **La fluidez verbal:** la mayoría de los estudios señalan que se produce un incremento de la fluidez verbal entre los 3 y 5 años de edad, el cual continúa mejorando durante la infancia con ganancias significativas entre los 9-10

años y los 11-12 años (Anderson, 2002; Arán Filippetti, 2011; Brocki & Bohlin, 2004). Su desarrollo se prolonga en la adolescencia y alcanzaría su techo alrededor de los 15 años (Anderson, 2002).

Los estudios analizados permiten arribar a algunas conclusiones y caracterizar las ganancias más significativas de las FE en los tres ciclos de escolaridad primaria:



Las ganancias ejecutivas en esta etapa vital, le permiten a los niños procesar y manipular de forma mental una mayor cantidad de información, construir esquemas mentales y comprender las condiciones más relevantes de las tareas o problemas dados (Flores-Lázaro et al., 2014). Posibilitan el uso eficiente de estrategias de memoria, promueven el aprendizaje, el desarrollo de diversas hipótesis o alternativas de solución a problemas, el desarrollo de la capacidad de abstracción y el avance en la organización y planeación de sus actividades (Flores-Lázaro et al., 2014). Estos logros son paralelos con cambios estructurales, funcionales y neuroquímicos de las redes neurales que sustentan las FE (Paus, 2010) y tendrán importantes repercusiones en el ámbito escolar, social y emocional de los niños.

Funciones ejecutivas: su contribución al aprendizaje escolar

El adecuado desempeño de las funciones ejecutivas se ha vinculado con una trayectoria escolar exitosa. Diversos estudios han señalado que los alumnos que presentan mayores capacidades ejecutivas, obtienen un mayor rendimiento escolar (Blair & Raver, 2014; Clair-Thompson & Gathercole, 2006; Welsh, Nix, Blair, Bierman, & Nelson, 2010), presentan un comportamiento social propositivo y menor incidencia de conductas disruptivas en el contexto escolar (Willoughby, Blair, Wirth, Greenberg & The Family Life Project Investigators, 2012). Las FE contribuyen a los procesos de aprendizaje que exige la escuela, al intervenir en la selección de información relevante, el sostenimiento de la atención, a través de orquestar las habilidades de organización, planificación y monitoreo para el logro de metas y regular la flexibilidad para corregir errores o generar respuesta nuevas en función de las demandas del contexto (Ison, Korzeniowski, Segretin & Lipina, 2016).

Investigaciones internacionales (Blair & Raver, 2014; Brocki & Bohlin, 2004; Diamond, 2013; Welsh et al., 2010) y nacionales (Ison et al., 2016; Gol-

din et al., 2013; Korzeniowski, 2011; Korzeniowski, 2015) han documentado que las funciones ejecutivas predicen el rendimiento escolar durante toda la educación formal. En los últimos años se ha acumulado evidencia que indica que las FE básicas o esenciales contribuyen significativamente en los procesos de alfabetización y adquisición de competencias matemáticas básicas (Best, Miller & Naglieri, 2011; Welsh et al., 2010; Willoughby et al., 2012). En cambio, las FE más complejas, como la planificación, la metacognición y el monitoreo, desempeñan un papel de mayor relevancia en la comprensión lectora, en la producción de textos narrativos o expositivos y en la resolución de problemas matemáticos (Arroyo et al., 2010; Korzeniowski, Cupani, Ison & Difabio, 2016; Fuhs, Nesbitt, Farran & Dong, 2014; Roebers et al., 2012). Consecuentemente, en los primeros grados escolares será importante promover el desarrollo de las FE básicas, mientras que en los ciclos posteriores será relevante fortalecer las FE básicas y las FE complejas, a fin de enriquecer los recursos cognitivos de los niños, necesarios para abordar con éxito los procesos de aprendizaje cada vez más complejos y demandantes, que propone el contexto escolar.

Por último, resulta importante mencionar que durante la escolaridad primaria, los niños realizan importantes avances en las capacidades de control cognitivo y en las competencias escolares de manera simultánea, sugiriéndose la superposición de procesos de desarrollo (Fuhs et al., 2014; Korzeniowski et al., 2016). Se ha constatado una influencia mutua entre ambos procesos, vale decir, las ganancias en las capacidades ejecutivas contribuyen al aprendizaje escolar y las experiencias de aprendizaje que propone la escuela son un factor promotor del desarrollo cognitivo. Específicamente, se ha documentado que la variedad en los recursos de aprendizaje, la calidad de la estimulación cognitiva y el tipo de interacciones colaborativas docente-alumno, son vías que pueden favorecer el adecuado desempeño de las funciones ejecutivas (Korzeniowski, Ison & Difabio, 2017a).

En consecuencia, crear experiencias que potencien el desarrollo de estas capacidades cognitivas es un modo de promover salud y calidad de vida en los niños. Las investigaciones actuales señalan que las intervenciones más efectivas son las que se insertan dentro de los contextos naturales de desarrollo del niño, involucrando a los adultos significativos en la aplicación de técnicas y estrategias (Diamond & Ling, 2016; Korzeniowski, 2015). En esta línea de trabajo, las adaptaciones curriculares han demostrado ser una valiosa herramienta en tanto puede aplicarse tempranamente, brindarse a más niños y sostenerse en el tiempo (Diamond & Ling, 2016). Las experiencias realizadas en escuelas de la provincia de Mendoza, señalan que enriquecer las prácticas escolares de los niños con actividades destinadas a promover funciones ejecutivas, fortalece el desarrollo cognitivo, socioemocional y mejora el rendimiento escolar (Ison, 2011; Espósito, 2017; Korzeniowski, 2015; Korzeniowski et al., 2017a). Estos datos evidencian la importancia de contemplar el desarrollo y la promoción de las funciones ejecutivas en el diseño curricular, siendo de cabal importancia atender a sus particularidades en los diferentes momentos del ciclo escolar.

¹**Dra. Celina G. Korzeniowski**

Referencias

- Anderson, P. (2002). Assessment and development of executive function (EF) during childhood. *Child Neuropsychology*, 8(2), 71-82.
- Anderson, V., Anderson, P., Northam, E., Jacobs, R., & Mikiewicz, O. (2002). Relationship Between Cognitive and Behavioral Measures of Executive Function in Children with Brain Disease. *Child Neuropsychology*, 8(4), 231-240.
- Arán Filippetti, V. (2011). Funciones ejecutivas en niños escolarizados: efectos de la edad y del estrato socioeconómico. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 29(1), 98-113.
- Arroyo, J., Korzeniowski, C., & Espósito, A. (2014) Las habilidades de planificación y organización, su relación con la resolución de problemas matemáticos en escolares argentinos. *Eureka*, 11(1), 52-64.
- Baddeley, A. D., & Hitch, G. J. (1974). Working memory. In G.A. Bower (Ed.) *The psychology of learning and cognition*. New York: Academic Press.
- Best, J., Miller, P., & Naglieri, J. (2011). Relations between Executive Function and Academic Achievement from Ages 5 to 17 in a Large, Representative National Sample. *Learn Individ Differ*, 21(4), 327-336.
- Blair, C., & Raver, C. (2014). Closing the achievement gap through modification of neurocognitive and neuroendocrine function: results from a cluster randomized controlled trial of an innovative approach to the education of children in kindergarten. *PLoS ONE*, 9(11), e112393.
- Brocki, K. C., & Bohlin, G. (2004). Executive Functions in Children Aged 6 to 13: A Dimensional and Developmental Study. *Developmental Neuropsychology*, 26(2), 571-593.
- Clair-Thompson, H. L., & Gathercole, S. E. (2006). Executive functions and achievements in school: Shifting, updating, inhibition, and working memory. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 59(4), 745-759.
- De Luca, C., Wood, S., Anderson, V., Buchanan, J., Proffit, T., Mahony, K., & Pantelis, C. (2003). Normative data from the Cantab. I: Development of executive function over the lifespan. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 25(2), 242-254.
- Diamond, A. (2002). Normal development of prefrontal cortex from birth to young adulthood: Cognitive functions, anatomy, and biochemistry. In D. T. Stuss & R. T. Knight (Eds.), *Principles of frontal lobe function* (pp. 466-503). London: Oxford University Press.
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64(1), 135-168.

¹Celina G. Korzeniowski. Doctora en Psicología. Investigadora Asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Argentina. Profesora de grado y postgrado de la Facultad de Psicología, Universidad del Aconcagua, Mendoza, Argentina.

- Diamond, A. (2012). Activities and programs that improve children's executive functions. *Current Directions in Psychological Science*, 21(5), 335-341.
- Diamond, A., & Ling, D. S. (2016). Conclusions about interventions, programs, and approaches for improving executive functions that appear justified and those that, despite much hype, do not. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 18, 34-48.
- Díaz, A., Martín, R., Jiménez, J. E., García, E., Hernández, S., & Rodríguez, C. (2012). Torre de Hanoi: datos normativos y desarrollo evolutivo de la planificación. *European Journal of Education and Psychology*, 5(1), 79-91.
- Espósito, A. V. L. (2017). Estimulación cognitiva en niños de edad escolar: modalidades de intervención. (Tesis doctoral). Universidad Nacional de San Luis, Argentina.
- Flores-Lázaro, J.C., Castillo-Preciado, R. E., & Jiménez-Miramonte, N. A. (2014). Desarrollo de funciones ejecutivas de la niñez a la juventud. *Anales de psicología*, 30(2), 463-473.
- Friedman, N. P., & Miyake, A. (2004). The relations among inhibition and interference control functions: A latent-variable analysis. *Journal of Experimental Psychology: General*, 133(1), 101-135.
- Fuhs, M., Nesbitt, K., Farran, D., & Dong, N. (2014). Longitudinal Associations Between Executive Functioning and Academic Skills Across Content Areas. *Developmental Psychology*, 50(6), 1698-1709.
- Fuster, J. M. (2001). The prefrontal cortex - An update: Time of the essence. *Neuron*, 30, 319-333.
- Gathercole, S. E., Pickering, S. J., Ambridge, B., & Wearing, H. (2004). The structure of working memory from 4 to 15 years of age. *Developmental Psychology*, 40(2), 177-190.
- Georgiades, P. (2004). From the general to the situated: three decades of Metacognition. *INT. J. SCI. EDUC.*, 26(3), 365-383.
- Goldin A. P., Segretin M. S., Hermida M. J., Paz L., Lipina S. J., & Sigman. M. (2013). Training planning and working memory in third graders. *Mind, Brain & Education*, 7(2), 136-146.
- Hughes, C. (2011). Changes and Challenges in 20 Years of Research Into the Development of Executive Functions. *Infant and Child Development*, 20, 251-271.
- Ison, M. S. (2011). Programa de intervención para mejorar las capacidades atencionales en escolares argentinos. *International Journal of Psychological Research*, 4(2), 72-79.
- Korzeniowski, C. (2015). Programa de estimulación de las funciones ejecutivas y su incidencia en el rendimiento escolar en alumnos mendocinos de escuelas primarias de zonas urbano-marginadas (Tesis doctoral). Universidad Nacional de San Luis, Argentina.
- Korzeniowski, C., Cupani, M., Ison, M. & Difabio, H. (2016). School performance and poverty: the mediating role of executive functions. *Electronic Journal of Psychological Research*, 14(3), 474-494.
- Korzeniowski, C., Ison, M. & Difabio, H. (2017a). Group cognitive intervention targeted to the strengthening of executive functions in children at social risk. *Int. j. psychol res*, 10(2) 34-45.
- Korzeniowski, C., Ison, M. y Difabio, H. (2017b). Principales predictores del desarrollo neurocognitivo en niños de contextos socialmente vulnerables. En E. Saforcada y O. Fariña (Comps.). *Neurociencias aplicadas Medioambiente, desarrollo humano y bienestar comunitario*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Universidad Nacional de Avellaneda, 65-87.
- Korzeniowski, C., Ison, M. S. & Difabio, H. (en prensa). A summary of the developmental trajectory of executive functions from birth to adulthood. In Gargiulo, P.A. & Mesones-Arroyo, H. L. *Psychiatry and Neuroscience Update- Vol III*. Switzerland: Springer.
- Krikorian, R., & Bartok, J. A. (1998). Developmental data for Porteus Maze Test. *The Clinical Neuropsychologist*, 12(3), 305-310.
- Luciana, M., Conklin, H. M., Hooper, C. J., & Yarger, R. S. (2005). The development of nonverbal working memory and executive control processes in adolescents. *Child Development*, 76(3), 697-712.
- Matute, E., Chamorro, Y., Inozemtseva, O., Barrios, O., Rosselli, A., & Ardila, A. (2008). Efecto de la edad en una tarea de planificación y organización ('pirámide de México') en escolares. *Revista de Neurología*, 47(2), 61-70.
- Matute, E., Sanz, A., Gumá, E., Roselli, M., & Ardila, A. (2009). Influencia del nivel educativo de los padres, el tipo de escuela y el sexo en el desarrollo de la atención y la memoria. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(2), 257-273.
- Miyake, A., Friedman, N.P., Emerson, M.J., Witzki, A. H., & Howerter, A. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex "frontal lobe" tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 41, 49-100.
- Morton, J. B., Bosma, R., & Ansari, D. (2009). Age-related changes in brain activation associated with dimensional shifts of attention: An fMRI study. *NeuroImage*, 46, 249-256.
- Paus, T. (2010). Growth of white matter in the adolescent brain: Myelin or axon? *Brain and Cognition*, 72, 26-35.
- Portellano-Pérez, J. A. (2005). *Cómo desarrollar la inteligencia: Entrenamiento neuropsicológico de la atención y las funciones ejecutivas*. Madrid: Somos.
- Roebbers, C., Cimeli, P., Röthlisberger, M., & Neuenschwander, R. (2012). Executive functioning, metacognition, and self-perceived competence in elementary school children: an explorative study on their interrelations and their role for school achievement. *Metacognition Learning*, 7, 151-173. doi: 10.1007/s11409-012-9089-9
- Romine, C., & Reynolds, C. (2005). A model of the Development of Frontal Lobe Functioning: Findings from a Meta-Analysis. *Applied Neuropsychology*, 12(4), 190-201.
- Rueda, R., Posner, M., & Rothbart, K. (2005). The Development of Executive Attention: Contributions to the Emergence of Self-Regulation. *Developmental Neuropsychology*,

28(2), 573–594.

- Verdejo-García, A. & Bechara, A. (2010). Neuropsicología de las funciones ejecutivas. *Psicothema*, 22(2), 227-235.
- Welsh, J. A., Nix, R. L., Blair, C., Bierman, L., & Nelson, K.E. (2010). The Development of Cognitive Skills and Gains in Academic School Readiness for Children From Low- Income Families. *Journal of Educational Psychology*, 102(1), 43–53.
- Willoughby, M.L., Blair C., Wirth, R., Greenberg, M., & The Family Life Project Investigators. (2012). The Measurement of Executive Function at Age 5: Psychometric Properties and Relationship to Academic Achievement. *Psychological Assessment*, 24(1), 226–239.
-

El juego y el jugar como aprendizaje y praxis humanizadora

*" (...) Yo jugué a que era equilibrista sin subirme a las alturas.
Yo jugué a las madres y nunca parí.
Yo jugué a los caballos sin dejar de ser niño.
Yo jugué al circo, sin salir de mi casa.
Yo jugué a los bomberos y nada se incendió.
Yo viajé sin combustible y visité lugares lejanos.
Yo jugué a la guerra y no maté.
Yo jugué a que era fuerte, mago y que volaba.
Nunca dejé de ser yo.
Con cada uno de mis juegos me hice más persona,
y supe estar en mil mundos, para imaginar este mejor.
Yo me jugué".*

Pablo Oliva¹

Interesa a nuestra jurisdicción presentar al juego con la centralidad que cobra a lo largo de todo el desarrollo del ser humano y no solamente en el contexto escolar, y sintéticamente se podría decir que el juego es lúdico pero no todo lo lúdico es juego. "La lúdica como capacidad se entiende como una dimensión del desarrollo humano, siendo parte constitutiva del ser humano, como factor decisivo para poner en marcha y enriquecer todos los otros procesos que como capacidades puede realizar el ser humano"². En cambio

el juego se puede definir como zona transicional, ya que es un espacio que permite al mismo tiempo lo interno y lo externo del sujeto que juega. O sea que se inscribe afuera desde la exploración y operación en el mundo exterior y a la vez alimenta, construye, promueve el mundo interno, lo cognitivo, lo afectivo y lo social. "El juego es un espacio de sostén en el complejo proceso de constitución de la subjetividad. La realidad se juega para conocerla, comprenderla, aprehenderla, transformarla y recrearla en función de lo que el niño/a sabe, vive y expresa" (DCP de Nivel Inicial Mza, 2015: 29).

"Todos los niños sanos juegan de acuerdo a su nivel madurativo y con sus propios instrumentos. Las actividades, tanto de exploración como las de jugar, son funciones vitales, como la respiración o el comer" (Chockler, 2017: 14). "El niño autónomo (...) recurre a todos los medios que dispone aquí y ahora para organizar su actividad, probando los que alcanza en su zona de desarrollo próximo. Puede acudir a voluntad a los instrumentos previos ya interiorizados si con estos nuevos no se halla suficientemente idóneo y cómodo, sin sentirse descalificado por no responder a las exigencias. La actividad que se propone por sí mismo está siempre determinada por su nivel de conocimiento, sus intereses y sus recursos actuales" (Chockler, 2017: 152). El aprendizaje que le aporta el momento de la actividad autónoma en el juego puede ser sumamente significativo por el carácter multifactorial del resultado como por la eficacia del proceso cognitivo mismo. Así la seguridad postural y personal que se pone de manifiesto en los estudiantes va configurando esa fuerza de sí, de valiosa autoestima, de construcción a la disponibilidad corporal.

Por eso el juego es una experiencia humana y humanizadora ya que es acción y praxis y es el producto de la cultura, debiendo ser una "actividad libremente elegida, voluntaria; que transcurre en un espacio acordado y con reglas

¹ Extraído de DAVID, José y col. (2006). "Abriendo el juego. Análisis y revisión bibliográfica de lo editado en los últimos treinta años en América Latina", Ed. Lumen Humanitas, Bs. As. (pág. 5).

² Extraído de <http://educarparalohumano.blogspot.com.ar/2011/07/el-juego-es-ludico-pero-no-todo-lo.html?m=1>

aceptadas dentro de un mundo diferente del que llamamos real, que ofrecen a quienes lo practican experiencias placenteras, reparadoras, de encuentro y comunicación consigo mismo y con otros/as”.

Las prácticas lúdicas y el juego en dispositivos adecuados son imprescindibles a lo largo de la educación obligatoria y de toda la vida, y ofrecen diversos modos de conocer y comprender la realidad. Este conocimiento favorecería el desarrollo personal y social, como una metamorfosis constante, a partir del impacto en lo emocional, lo sensorial, lo afectivo y lo cognitivo, que se ponen de manifiesto en la persona que juega.

En Abrir la puerta para ir a jugar (IEF N°9-016, 2010: 30-31), se reconoce que el juego transformado en una actividad educativa bajo la regulación de la lógica escolar mendocina, poco tiene que ver con el juego como práctica social, relación a las características que se vienen desarrollando en los párrafos anteriores.

“Así es que en el ámbito escolar la utilización del juego como herramienta para lograr aprendizajes está bien visto. Al menos desde el discurso los valores pedagógicos son reconocidos, pero en la práctica son escasos los momentos de juego (...). Podemos definir entonces tres niveles de juego que conviven en la escuela: el juego instrumental o didáctico, con una clara intencionalidad del docente para la enseñanza; el juego libre o recreativo, que se da en los recreos, a la entrada y salida y en algunos momentos ‘bache’; y el juego ilícito que es el que ocurre sin el consentimiento del docente, a sus espaldas” (IEF N°9-016, 2010: 31).

Pero ¿cómo hacer para que el juego y el jugar puedan instalarse en nuestra escuela como un espacio y un tiempo generador para el desarrollo integral

humano? Así se piensa en una concepción del juego como lugar privilegiado de aprendizaje espontáneo y en donde la participación en instancias lúdicas promuevan habilidades cognitivas, afectivas y sociales, “en un contexto compartido con otros, facilitando el despliegue de formatos discursivos, de interpretaciones diversas de la realidad y de negociación de intenciones y significados, al mismo tiempo que impulsa la puesta a prueba y la combinación de estrategias sujetas a reglas específicas y en respuesta a las demandas que la misma situación plantea. Por lo tanto resultaría así un potenciador del desarrollo, un escenario privilegiado para la exploración y la invención” (Aizencang, 2012: 100).

Según Norbert Monfort en su obra Próxima Parada: de la revolución a la acción, plantea en las organizaciones y que se puede transferir de manera óptima a esta problemática, un tipo de gestión por confianza que motiva aplicarlo al contexto de nuestra escuela, ya que plantea y exige del mundo adulto, un compromiso que propone una actitud abierta y tolerante, también flexible pero enmarcada en un encuadre de límites, y que puede sacar lo mejor de cada persona para cada situación particular. Esto demanda un liderazgo docente situacional, que implicaría una presencia amorosa espejante durante las instancias lúdicas que surjan de nuestros niños, niñas y adolescentes, devolviendo un reconocimiento que ayude a la construcción de la identidad personal y de la imagen de sí mismo/a.

Patricia Sarlé en Juego y aprendizaje escolar expresa que hay rasgos que caracterizan al juego en la escuela, denominando a estas constantes parecidos de familia, y son características que atraviesan las situaciones lúdicas en el contexto escolar y que se van entrecruzando con mayor o menor fuerza y presencia en cada juego. Estos son la estructura o formato del juego y sus re-

³ Extraído de DAVID, José y col. (2006). “Abriendo el juego. Análisis y revisión bibliográfica de lo editado en los últimos treinta años en América Latina”, Ed. Lumen Humanitas, Bs. As. (pág. 18).

⁴ Espejante: que proviene de espejo de placer, que puede ofrecer mirada, presencia, y que integra el universo de la construcción de la identidad personal, de la corporeidad.

glas, los modos en que operan los jugadores, las condiciones que regulan en la escuela la posibilidad de jugar y las decisiones e intervenciones del maestro en juego. En relación a esto se analizan las situaciones lúdicas que aparecen a lo largo de las trayectorias de los niños, niñas y adolescente, latiendo fuertemente los juegos competitivos, que aportan un ranking de habilidosos/as premiando solo al/la primero/a, en detrimento de reconocer otros aspectos/valores muy significativos como la participación activa, la colaboración con el otro, el trabajo solidario y la mejora de las propias metas.

Víctor Pavía en Jugar de un modo lúdico (2012) cita a Velázquez Callado, “El juego cooperativo en la escuela, propuesta que hace un puente entre el tratamiento del agón presente en los juegos competitivos y la posibilidad de jugar cooperativamente como otro lente para mirar un modo de jugar. Varios son los argumentos de este autor para analizar de manera ontológica el paso de una condición a otra. Primero conocer algunas pistas en el comportamiento de autoexclusión de los niños ante los juegos competitivos, y plantea: ‘hay niños y niñas que no juegan no porque libremente hayan decidido hacerlo sino porque se sienten incompetentes para hacerlo. Esta incompetencia autoasumida es fruto de los comentarios negativos que han recibido de sus propios compañeros cuando eran más pequeños’. Salta un interrogante, ¿por qué la invitación de los juegos de competencia supone una autoexclusión?, ¿no será precisamente porque el modo lúdico no está invitado?, ¿qué necesitamos entonces para configurar nuestra práctica desde otro ángulo?” (Pavía, 2012. Jugar de un modo lúdico. Pág. 27). Desde el planteo de los juegos cooperativos el estudiante está en la posibilidad de actuar únicamente por el solo placer de jugar y no por el resultado; hay diversión ya que se extingue la amenaza de no alcanzar el objetivo impuesto; se promueven la participación colaborativa y las relaciones empáticas, cordiales y constructivas entre los participantes. También el éxito está centrado en la superación personal

y grupal, y no en superar a los otros; todos son aceptados y valorados desde sus posibilidades y pueden aportar algo al grupo. Además se favorecen sentimientos de protagonismo colectivo en los que todos y cada uno de los participantes tienen un papel imprescindible, fomentando así conductas de colaboración y un alto grado de comunicación interpersonal.

“El juego, cualquiera sea el contexto en el que se desarrolla, es la actividad más dúctil y rica desde el punto de vista del aprendizaje creativo y el desarrollo de otras formas de ser, comprender y relacionarse”

(David, 2006: 27).

Se afirma que el estudiante es un sujeto de derecho, y hay que garantizarle una trayectoria escolar beneficiosa. Este derecho a la educación de niños y niñas es clave para el desarrollo integral como personas y ciudadanos, ya que una educación de calidad desde la temprana edad constituye la condición fundante para que puedan desarrollar sus potencialidades y su seguridad de sí mismo. Por eso, el significar y reconocer valioso al niño/a y a sus iniciativas, es valorar al juego y⁵significar al jugar como un derecho que tienen todos los niños/as desde que nacen: por esto es preciso (...) jugar desde la cuna y durante toda la vida”.

Víctor Pavía en El patio escolar decía: el juego en libertad vigilada, establece una valoración que hacen los alumnos y las alumnas del recreo y la falta de atención en que incurren la pedagogía y la propia escuela, señalando la discrepancia que existe entre la perspectiva del mundo adulto y la de los que están en situación de alumnos, acerca del sentido de la experiencia escolar. Así, Pavía expresa que la escuela trata a los sujetos que recibe solo desde el rol asignado de alumnos, olvidando que también son niños/as, adolescentes, o sea sujetos plenos, con el cual gravitan en el proceso formativo más pro-

⁵ Extraído de la Clase 4 del postítulo de Educación, del módulo “EL JUEGO Y SU ENSEÑANZA”, Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación Argentina. Bs. As. 2016.

fundo (Pavía, 2012. El patio escolar. Pág. 11).

“Estoy esperando...Estoy esperando junto a otras personas que también esperan. Mientras espero, pacientemente, mi mirada va de una imagen a otra. Algunas se presentan, estáticas, mostrando una realidad deseable, en colores pastel, donde se ven personas que sonríen satisfechas –uno diría que felices- una realidad merecida por todos” (Ahualli, 2011: 159).

Es desde este enfoque de capacidades que se teje este diseño curricular y en donde el juego y su centralidad atraviesan las trayectorias escolares, siguiendo a Ahualli en donde plantea una visión de la recreación educativa y de educación para la libertad, pero solo si el sujeto puede tomar la acción por cuenta propia en el juego y en el jugar de los patios y salones de las escuelas, en compañía de la presencia amorosa de adultos empáticos que brindan confianza, sostén y estabilidad. Solo así hay posibilidad de creación de autonomía, de estima positiva, de poder tomar sus vidas por cuenta propia, de manera responsable. El juego y el jugar desde una perspectiva de derechos y desde los marcos establecidos les permiten a los niños, niñas y adolescentes construir potentes historias de vida.

Prof. Dr. Marcelo García

Bibliografía consultada:

- AHUALLI, Ricardo (2011). “La recreación como práctica de la libertad”, Ed. Estudios dialécticos, Mendoza.
- AIZENCANG, Noemí (2012). “Jugar, aprender y enseñar”, Ed. Manantial, Bs. As.
- CHOKLER, Myrtha (2017). “La aventura dialógica de la infancia”, Ediciones Cinco, Bs. As.
- DAVID, José y col. (2006). “Abriendo el juego. Análisis y revisión bibliográfica de lo editado en los últimos treinta años en América Latina”, Ed. Lumen Humanitas, Bs. As.
- Diseño Curricular Provincial de Nivel Inicial de la Provincia de Mendoza, Mendoza, 2015.
- IEF N° 9-016”Dr. Jorge E. Coll”. “Abrir la puerta para ir a jugar”. Mendoza, 2010.
- MONFORT, Norbert (2017). “Próxima parada: de la revolución a la acción”, Ed Logos, España.
- PAVÍA, Víctor (2012). “El patio escolar: el juego en libertad controlada”, Noveduc, Bs. As.
- PAVÍA, Víctor (2012). “Jugar de un modo lúdico”, Noveduc, Bs. As.
- SARLÉ, Patricia (2015). “Juego y aprendizaje escolar”, Ed. Novedades Educativas, Bs. As.



¿CÓMO DISEÑAR EXPERIENCIAS DE
APRENDIZAJE PARA EL
DESARROLLO DE CAPACIDADES?

Repensar la escuela y la diversidad: *una discusión ineludible*

La educación inclusiva, sustentada en la legislación internacional, nacional y provincial vigente, se fundamenta en el enfoque de derechos; con el fin de asegurar el derecho a la educación, se reconocen las diferencias individuales como oportunidades para enriquecer la enseñanza de todos, plantea un cambio sustancial en la dimensión organizativa y pedagógica de la escuela común, es la construcción social de forma cooperativa y la colaborativa entre sus miembros lo que facilitará la resolución de problemas, con soluciones innovadoras de impacto en las prácticas educativas.

Cada escuela debe pensarse a sí misma, no en forma aislada sino con otros, formando redes de contención y corresponsabilidad, debe compartir las múltiples y diversas demandas de los estudiantes, de sus familias y del contexto. La escuela necesita del aprendizaje cooperativo, de valoración de sus posibilidades de enfrentar las situaciones de capacitación docente de acuerdo al contexto y las necesidades.

En el discurso actual y en los últimos años “atender a la diversidad” responde a enseñar atendiendo a los contextos diversos y haciendo lugar a la pluralidad de culturas que portan los estudiantes; en esta coyuntura asume un lugar privilegiado en las políticas educativas con la premisa de atender a la pluralidad y el respeto a las diferencias. Es entonces que, todos en el sistema educativo debemos repensar la idea de igualdad homogénea de la escuela tradicional para incorporar formas de igualdad más complejas, dinámicas y plurales. Desde esa perspectiva, desarrollar nuevas sensibilidades y disposiciones que renueve el compromiso ético y político valorando el aporte original de cada uno. Es ineludible que la realidad escolar, obliga a replantear-

se las prácticas dado que la misma sino se atiende correctamente, desde el respeto, la tolerancia y la igualdad de oportunidades creará problemáticas nuevas y dificultades que afecten a todos los ámbitos personales sociales de la ciudadanía. Sólo con el trabajo colaborativo, con esfuerzo, con gran profesionalidad, con convicción y compromiso con la innovación y el cambio la institución educativa podrá lograr que todos los estudiantes aprendan y sean capaces de resolver problemas de su entorno, cuando es la escuela un lugar de encuentro para vivir experiencias significativas y establecer comunidades de aprendizaje.

La atención a la diversidad promueve la igualdad de oportunidades para evitar la desigualdad y la discriminación en la educación y en los parámetros de calidad de ésta. Es preciso adecuar el proceso a las demandas reales de cada alumno para potenciar al máximo sus capacidades. Por ello, la atención a la diversidad se fundamenta en la cooperación entre todos quienes trabajan en la escuela, pues todos pueden hacer aportaciones a los otros y todos necesitan las ayudas de los demás, siempre desde la colaboración (López Melero, 1993)

Esta escuela comprensiva que, tiene en la atención a la diversidad toda la mirada institucional, planifica y realiza una serie de cambios en su organización e intervención didáctica con el fin de dar respuesta adaptada a las exigencias de sus alumnos. (Gimeno, 1993)

La atención a la diversidad se convierte en la alternativa que dinamiza la escuela, a partir del reconocimiento de las diferencias entre los alumnos y las estrategias educativas que requieren en su proceso formativo, no sólo provoca un cambio en la cultura escolar y del docente, sino también porque posibilita una enseñanza de mayor calidad para todos los estudiantes, respetando las diferencias y proporcionando igualdad de oportunidades.

La igualdad de oportunidades se fundamenta en ofrecer una enseñanza de calidad que brinde las mismas posibilidades a todos los alumnos, independientemente de sus capacidades, de sus características físicas, de su sexo, raza o clase social. Así la igualdad de oportunidades se entiende como la confluencia entre las diferencias de los alumnos y el respeto a las diferencias, lo cual se traduce en que todos tengan idénticas posibilidades de aprendizaje.

El cambio y la innovación en la escuela es un proceso complejo pero necesario, para modificar la dinámica esclerotizada de la escuela tradicional, respecto a las formas de proceder y actuar; la participación real de todos los alumnos en la dinámica común del aula facilita el aprendizaje, cuánto más aprendan todos y cada uno, mayor eficacia en los procesos de enseñanza y aprendizaje. La idea de que la actuación educativa en las aulas ha de proporcionar experiencias y actividades que permitan al alumno aprender al máximo de sus posibilidades; planificar una actuación educativa abierta y plural a través de la metodología de proyectos como estrategia básica, donde todos los estudiantes participen y aprendan en igualdad y de forma cooperativa.

La discapacidad, se conceptualiza como “la pérdida o mal funcionamiento (...)”, y es entendida por algunos autores como “la conjugación del déficit con la reacción del propio individuo con respecto a sí mismo al enfrentarse a determinado tipo de actividades”. (Torres González, 1999:75).

La ley No 26 378 “Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad”, establece garantizar el derecho de las personas con discapacidad en el acceso a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita en igualdad de condiciones con los demás y en la comunidad en que vivan, reciban apoyos personalizados y efectivos en entornos que fomenten el máximo desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión, aprendan habilidades para la vida y desarrollo social a fin de propiciar su participación plena. En el marco de lo establecido por la Ley

26 378 (Art.4 y 24), se reconoce la concepción de la discapacidad como un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre el sujeto y los entornos, que por Ley 27 044 se da Jerarquía Constitucional a la Convención sobre las personas con discapacidad.

La Ley Nacional No 26 206 establece en su art. 44, “asegurar el derecho a la educación, la integración escolar y favorecer la inserción social de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, las autoridades jurisdiccionales dispondrán las medidas necesarias para: a) posibilitar una trayectoria educativa integral que permita el acceso a los saberes tecnológicos, artísticos y culturales; b) contar con el personal especializado suficiente que trabaje en equipo con los/as docentes de la escuela común, c) asegurar la cobertura de los servicios educativos especiales, el transporte, los recursos técnicos y materiales necesarios para el desarrollo del currículo escolar; d) propiciar alternativas de continuidad para su formación a lo largo de toda la vida; e) garantizar la accesibilidad física de todos los edificios escolares. Además establece en su art. 45 que el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, creará las instancias institucionales y técnicas necesarias para la orientación de la trayectoria escolar más adecuada de los/as alumnos/as con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles de la enseñanza obligatoria, así como también las normas que regirán los procesos de evaluación y certificación escolar. Asimismo, participarán en mecanismos de articulación entre ministerios y otros organismos de personas con discapacidades, temporales o permanentes, para garantizar un servicio eficiente y de mayor calidad, integración y el pleno ejercicio de sus derechos.

En su Art. 11 establece que: se debe brindar a las personas con discapacidad temporal o permanente, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo a sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos.

En el Capítulo VIII, Art. 42 de la LEN la Educación Especial es la modalidad del sistema educativo destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo. La Educación Especial rige por el principio de inclusión educativa, de acuerdo con el inciso n) del artículo 11 de esta ley. La Educación Especial brinda atención educativa en todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas por la educación común. EL Ministerio

de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, garantizará la integración de los/as alumnos/as con discapacidades en todos los niveles y modalidades según las posibilidades de cada persona.

El Art. 44 de la LEN, dice: con el propósito de asegurar el derecho a la educación, la integración escolar y favorecer la inserción social de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, las autoridades jurisdiccionales dispondrán las medidas necesarias para: posibilitar una trayectoria educativa integral que permita el acceso a los saberes tecnológicos, artísticos y culturales; contar con el personal especializado suficiente que trabaje en equipo con los/as docentes de la escuela común; asegurar la cobertura de los servicios educativos especiales, el transporte, los recursos técnicos y materiales necesarios para el desarrollo del currículo escolar; propiciar alternativas de continuidad para su formación a lo largo de toda la vida y garantizar la accesibilidad física de todos los edificios escolares.

Mientras el Art. 45, de la LEN afirma que: el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, creará las instancias institucionales y técnicas necesarias para la orientación de la trayectoria escolar más adecuada de los/as alumnos/as con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles de la enseñanza obligatoria,

así como también las normas que regirán los procesos de evaluación y certificación escolar. Asimismo, participarán en mecanismos de articulación entre ministerios y otros organismos del Estado que atienden a personas con discapacidades, temporales o permanentes, para garantizar un servicio eficiente y de mayor calidad.

Desde el Modelo Social de Discapacidad, en miras a la revisión y/o producción de nuevas regulaciones jurisdiccionales que generen las condiciones para la renovación de las propuestas formativas, reorganización institucional y estrategias pedagógicas para la escolarización y sostenimiento de la trayectoria escolar completa de los estudiantes con discapacidad y la flexibilización o ampliación del proceso de inclusión; los “Equipos de Apoyo a la inclusión Educativa” están destinados a intervenir en el proceso educativo de los estudiantes con discapacidad certificada temporal o permanente de todos los Niveles Obligatorios y Modalidades del Sistema Educativo.

El Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) es un plan para creación de objetivos de enseñanza, métodos, materiales y evaluaciones que sirven para todas las personas. Se trata de enfoques flexibles que pueden ser personalizados y ajustados a las necesidades individuales. El mismo permite ajustar el currículo y hacer que, las experiencias de aprendizaje sean más accesibles y significativas. Asimismo, es un enfoque educativo en el cual los planes de estudio puedan reducir al mínimo las barreras y maximizar el aprendizaje para todos los estudiantes, va más allá de la accesibilidad porque se diseña el currículo desde los apoyos y los retos del estudiante, considerando el contexto (Cast, 2011)

El (DUA) es, en primer lugar, una actitud: la disposición a pensar en las necesidades de aprendizaje de todos los estudiantes (no sólo los de aquellos estudiantes considerados especiales), asumiendo que la carga de la adaptación debe de estar situada primero en el currículo y no en el aprendiz. Es,

en segundo término, un conjunto amplio y flexible de estrategias didácticas orientadas por los principios de flexibilidad y elección de alternativas, con el objeto de adaptarse a las múltiples variaciones en las necesidades de aprendizaje de la diversidad de estudiantes. Es, en definitiva, hacer el aprendizaje accesible para todos. Hay tres principios que guían el DUA y que proporcionan la estructura para las pautas que se ofrecen al docente (Cast, 2008): proporcionar múltiples medios de presentación y representación, es el qué del aprendizaje. Múltiples estilos y ritmos de percibir y comprender la información, múltiples medios de ejecución y expresión y facilitar múltiples formas de participación.

Desde la “Educación Especial, modalidad del Sistema Educativo en Argentina” (MEN, 2009) las trayectorias educativas integrales, son las múltiples formas de atravesar la experiencia educativa, ellas no implicar recorridos lineales dentro del sistema.

Mientras que, comprende la trayectoria educativa compartida aquella en que el estudiante con discapacidad asistirá en un turno a la jornada escolar completa en las escuelas de los niveles educativos y con contra turno a la escuela especial que le brinde el apoyo específico con días y horarios a estipular en el mismo proyecto pero, el mismo no podrá cumplir la jornada escolar de manera alternada.

Las trayectorias educativas de los estudiantes con discapacidad deben ser individualizadas, flexibles y abierta, lo que exige un trabajo en equipo y el análisis de cada caso en particular, es decir múltiples abordajes, de manera que el proceso no dependa de una persona o una institución. Por ello las escuelas de educación especial deben contemplar distintas variables y diferentes maneras para que los estudiantes puedan vivenciar las distintas experiencias educativas.

Respecto a los niños y adolescentes que realicen trayectoria educativa en la Modalidad de Educación Especial, se implementarán distintas estrategias de inclusión, como los espacios compartidos con escuelas del Nivel que contribuyan a fomentar prácticas inclusivas, a través de la presentación de un Proyecto que especifique los objetivos, alcances y condiciones necesarias.

La implementación de los ajustes razonables responde directamente a la detección de barreras, en cuanto a accesibilidad y/o participación, la Resolución 311-CFE-16 establece el marco conceptual y normativo para garantizar la trayectoria educativa en el Sistema.

La personalización de la enseñanza es un atributo que surge de educar a la diversidad, no viendo a esta última como descalificación peyorativa, sino como un elemento básico hacia la calidad educativa.

Emerge, la necesidad de brindar respuestas pedagógicas coherentes y oportunas para el desarrollo del máximo potencial académico de cada estudiante, fuese cual fuese su condición cognitiva y cultural, desde las dimensiones que conforman la organización escolar.

Crear redes, en la construcción de vínculos solidarios basados en el respeto. Instituciones que procuran soluciones a problemáticas que muchas veces comparten, en contextos similares.

Modificar la disposición de la comunidad en cuanto, se suele tener prejuicios ante los procesos integracionistas.

Resignificar los valores en la escuela de manera que impacte significativamente en lo comunitario.

Crear expectativas, sin imponer, sin ausentarse, acompañando a los niños,

a sus familias y a otros actores institucionales, considerándolo dentro de su contexto social.

Abocados a la “Pedagogía del Movimiento” de apertura hacia los demás para encontrar soluciones y cambios estructurales que hagan de los alumnos y sus familias una vida fructífera en valores y también más feliz, en definitiva “reconstruir la esperanza”.¹

Hablar de diversidades, es referirse a la lengua materna, a la religión, a los hábitos alimenticios, a las formas de vida familiar, a las concepciones sobre educación, a las relaciones con el medio ambiente, a las pertenencias de diferentes grupos,... y en educación es el aprendizaje de la convivencia, a partir del bien común.

El aprendizaje es un proceso complejo multifactorial en el que están articulados el sujeto que aprende, el sujeto que enseña, el método a través del cual se accede a la enseñanza, el objeto a ser aprendido (objeto del saber) y la situación contextual total en la que el proceso tiene lugar, por lo tanto las interferencias que puedan aparecer en dicho proceso son de naturaleza variada, ya que se sitúan en los diferentes elementos de esta estructura.²

El enfoque que es adoptado con respecto a la inclusión implica un proceso de una – mayor participación de los estudiantes en clase y una reducción de su exclusión de los niveles educativos, las culturas y las comunidades- por ello, las nociones de inclusión y exclusión aparecen ligadas, ya que el proceso de incrementar la participación de los alumnos conlleva la reducción de las presiones que llevan a la exclusión. La Escolarización Inclusiva tiene como objetivo utilizar las buenas prácticas existentes. Fomentando modos de trabajo que puedan mejorar el aprendizaje de todos los alumnos, mini-

mizar la necesidad de exclusión y apoyar los esfuerzos de una escuela para ampliar su capacidad de respuesta ante la diversidad.

Crear escenarios y propuestas curriculares que, estén configurados tanto por la acción como por la reflexión sobre la práctica, con docentes que alcanzan iniciar un proceso de reflexión que les permita volver a crear y reinventar los materiales y las metodologías de proyectos, teniendo en cuenta las realidades contextuales que pueden limitar o ampliar las posibilidades de mejora de aprendizaje de todos los estudiantes en miras de una verdadera inclusión.

Prof. Amelia Díaz

BIBLIOGRAFÍA

- AINSCOW, Mel (1999) Tendiéndoles la mano a todos los estudiantes: algunos retos y oportunidades. En Verdugo Alonso M. A. y Jordán de Húries Vega F. de Borja, Hacia una nueva concepción de la discapacidad. Salamanca: AMARÚ
- Resolución 311/16 CFE.
- XI y XII Jornada de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre Especial. 2016. ONU.
- Convención de los Derechos de las personas con discapacidad. 2016.
- CAMACHO, Orlando T. (2 002). Discurso Inaugural Primer Encuentro Mundial de Educación Especial, Cancún, Méjico.
- DEVALLE DE RENDO, A. y VEGA, V. (1999) Una escuela en y para la diversidad. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. AIQUE.
- GISSI, Jorge. (2 006). “Integración en Psicoterapia”. Psicoterapia y Contexto Cultural. Cap. 31. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- MARCHESI, A., (1999) Del lenguaje de la deficiencia a las escuelas inclusivas. En Marchesi,Á., Coll, C., Palacios, J (1999). Desarrollo psicológico y educación.
- MARTINEZ, L y VIEITES, C. (2 008). “Por Preguntar que no quede”. Cuaderno de educación e n Valores 7. España. FETE-UGT.
- MELGAR, S. y ZAMORA, M. (2 007). Todos pueden aprender. UNICEFF- Oficina Argentina. Fundación Noble. Grupo Clarín.
- NARVARTE, Mariana E. (2003). “La Diversidad en la Escuela”. MMVB y Landeira S.A. Argentina.
- REVISTA DIGITAL UMBRAL (2 000). Número 13. Septiembre 2003.

¹Zingaretti, Humberto E. 2001. “Esperanza y Pedagogía”. Pág. 13.

²NARVARTE, Mariana E. La Diversidad en la Escuela. Pág. 14. MMVB y Landeira S.A. Arg.2003.

La ruralidad y la educación inclusiva

***Un medio no reemplazará nunca a un sujeto humano.
Aparte del hecho de que un sujeto humano
diverso es la única premisa para un medio diverso.
Methol Ferré (2006)***

Como se ha venido introduciendo, desarrollando y/o complementando, acerca de la necesaria e inminente construcción de una escuela Inclusiva, es decir una ESCUELA para TODOS, es que, al abrir toda discusión, no puede dejarse de lado la consideración del estado del debate, en torno a qué es y qué alcances tiene hablar de ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN UNA ESCUELA INCLUSIVA, puesto que, es cierto que al ser una temática con tantas aristas de abordaje y desarrollo, al especificar algunos protagonistas de ESTA DIVERSIDAD, posiblemente se dejen fuera del discurso, pero NO DEL IDEARIO, otros, que no por esto, sean menos importantes.

Podemos hablar de Diversidad por Capacidades, Diversidad, de Género, Diversidad, Intercultural, Diversidad económica, Diversidad Social, diversidad por discapacidad, etc., tal como el Diseño Curricular de Primaria ha intentado abordar, bajo los diversos ejes y/o campos de desarrollo. Creemos que un colectivo diverso al que no podemos dejar de mencionar, es el colectivo de alumno rurales, como se ha dado por hecho el colectivo de alumnos urbanos, entendiendo que el alumno que habita zonas rurales, también configura un compendio diverso, con particularidades, tiempos, costumbres, necesidades, capacidades que, en algún punto, pueden requerir, abordajes singulares y específicos, que al igual que otros colectivos de alumnos, requerirán del diseño y acompañamiento, de una escuela que al abordar la INTERCULTURALIDAD, se piense y trabaje para ajustar sus acciones, a un tipo de necesidad particular e irrepetible.

Este ajuste en el que la Escuela debe sumirse, también redundará, en beneficio de todos y a cada uno de los alumnos de esta diversidad socio-cultural que también nos pertenece.

Todo esto con el propósito de alcanzar, al decir de Ferreiro 1946: "El sistema Educativo debe tener en cuenta los conocimientos cotidianos propios de cada niño, dado que estos son parte de un contexto particular, como es el caso del medio rural. En este medio, los sujetos intercambian conocimientos, valores y habilidades, que se ven reflejados luego en las aulas".

Concluimos entonces, que hablar de EDUCACIÓN INCLUSIVA, fundamental y principalmente, va más allá de la nominación de los sistemas y subsistemas destinatarios de la educación, es generar espacios, conscientes, que promuevan:

- Creer en los alumnos y las alumnas como personas en desarrollo.
- Creer en la inclusión como opuesto a la exclusión.
- Educar para la vida.
- Personalizar la enseñanza.
- Habilitar para la participación en la comunidad.
- Establecer canales de colaboración con la familia.

Reflexión: Master V. Rosa Giunta.

Bibliografía consultada

- Veleda, C., Rivas, A., Mezzadra, F. (2011). La construcción de la justicia educativa. CIPPEC, UNICEF, Embajada de Finlandia. Buenos Aires. Pág. 56
- CASTORIADIS, Cornelius (1993) Hecho y por hacer, Eudeba, Buenos Aires. (2002) Imaginario e imaginación en la encrucijada Figuras de lo pensable, Fondo de Cultura Económica, México. 93-113.
- Brunner, J. J., "Educación: Escenarios de Futuro. Nuevas Tecnologías y Sociedad de la Transformación". Documento N° 16. Santiago de Chile, Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (Opreal), 2000

Hacia la pedagogía de la pregunta

Cuando se piensa de forma ingenua, en el significado de la expresión “Filosofía con niños” se tiende a pensar en primera instancia en el hecho de que los chicos y chicas adquieran “conocimientos filosóficos” en un sentido estrictamente teórico; sin embargo, también se podría pensar en la posibilidad de que los mismos alumnos tomen las riendas del pensamiento y se conviertan evolutivamente en pequeños grandes filósofos, esto es; que ejerzan un papel análogo al que han experimentado los mismos pensadores a lo largo de la historia... remitiendo implícitamente al hecho de incursionar en todo espacio que brinde la oportunidad de desarrollar el pensamiento crítico.

El “amor a la sabiduría”, sentido en el que comúnmente se ha tomado la interpretación del término, deberá remitir entonces, de forma general, a esta posición; la capacidad del alumno de exponer inquietudes, dudas, cuestionar sin temor la realidad establecida... es decir; generar una posibilidad de crisis cognoscitiva que le permita desmoronar lo que le rodea para poder reconstruirlo, personal y colectivamente, con nuevos valores, nuevos modos de leer y comprender el mundo y hacerlo guiado por alguien que no impone verdades absolutas establecidas sino que muy por el contrario guía esas capacidades para que a partir de ellas se desarrollen sujetos autónomos propicios a cambiar el mundo...

Con este objetivo se crea el programa Filosofía con Niños (FcN) generado en 1969 por Matthew Lippman, en Estados Unidos y que se aplica, actualmente, en más de cincuenta países de todos los continentes. Es importante destacar que no se propone convertir a los niños en filósofos profesionales, sino desarrollar y mantener en ellos una actitud crítica, creativa y cuidadosa del otro.

A partir de temas tradicionales de la historia de la Filosofía y, mediante un conjunto de pautas metodológicas que rescatan la curiosidad y el asombro de los niños y las niñas, el programa se propone estimular y desarrollar el pensamiento complejo del otro en el seno de una comunidad de indagación en la que sus miembros trabajan para ser capaces de entender el punto de vista de los demás y se esfuerzan solidariamente por descubrir el sentido del mundo y de la sociedad en la que viven.

En Argentina, es posible conocer algunas organizaciones que desde hace un tiempo tienen como objetivo contribuir al desarrollo de dicho programa. Entre otros podemos nombrar al Centro de Investigaciones en el programa FILOSOFÍA CON NIÑOS (C.I.Fi.N.) para el cual Stella Accorinti propone la siguiente definición:

(...) es un programa en el cual trabajan, íntimamente unidos, un método y un contenido (en continuo proceso de recreación): el método está unido indisolublemente a contenidos filosóficos (...) que se recrean cada día en las clases... Esta recreación de la filosofía es el verdadero objetivo del programa, ya que son los participantes de la comunidad de investigación quienes, con la guía de su interés, conducen las clases, que son coordinadas por sus docentes. Si la búsqueda de la propia sabiduría, el conocerse a sí mismo, es la tarea última, primera y fundamental que cada ser humano se propone, la filosofía sería el quehacer más propio de las mujeres y de los hombres. No podemos dejar de pensar, y nunca los seres humanos han dejado de hacerse preguntas: ¿de dónde venimos?, ¿hacia dónde vamos?, ¿por qué nos hacemos preguntas?, ¿es este el mejor de los mundos posibles? ¿Cuál es mi rol en todo esto? ¿Cuál quisiera yo que fuera mi rol? Y son estas grandes preguntas las que contienen las pequeñas preguntas: ¿estoy razonando correctamente?, ¿puedo razonar mejor?, ¿puedo mejorar mi pensamiento crítico?, ¿puedo elaborar pensamientos creativos?, ¿puedo fundamentar lo que pienso en el pensamiento cuidante? Paradójicamente, la educación que brindamos a nuestros niños, niñas y jóvenes ha eludido larga y eficazmente estas preguntas. La currícula de la escuela inicial, pri-

maria y secundaria no está vertebrada alrededor de las preguntas sino alrededor de las respuestas. Pero la educación aún tiene algo para decir: la filosofía como eje vertebrador del currículo escolar es una posible solución para un mundo enfermo de falta de juicio cuidadoso de los demás, creativo y crítico". (Stella Accorinti, Introducción a Filosofía con Niños, Ediciones Manantial, 1999)

Comprendido el objetivo principal de este programa y aplicado al contexto que nos incumbe, esto es el DCP 2019, podríamos preguntarnos de qué modo ha de incursionar el docente cuando hablamos de introducir en el modelo educativo la Filosofía con niños. La respuesta es sencilla; de lo que se trata es de posibilitar y promover a través de la práctica educativa la capacidad del alumno de elaborar un pensamiento autónomo y al mismo tiempo respetuoso de la autonomía del otro y si bien el (FcN) dedica a ese fin un extenso programa de formación, hay algunos supuestos que, de antemano, se pueden tener en cuenta para que nuestras prácticas docentes tiendan a estimular esta sed de aprendizaje en nuestros chicos y chicas, caracterizada por el asombro y por la espontaneidad de desvelar la magia del conocimiento. Para ello es imprescindible cuestionarse, a uno mismo, en sus prácticas docentes (aprender a pensar críticamente incluso a partir de la propia crítica). Todo ello implica dar cobijo a la creatividad constante que hace que los niños y niñas se constituyan, desde su esencia, en pensadores natos. Implica, en palabras de Accorinti:

"atreverse a hacer preguntas y esperar que nos hagan preguntas, a través de la apertura del corazón intelectual a las inquietudes de estas pequeñas personas con las que compartimos la educación. Podemos lograr que los estudiantes sean mejores ciudadanos, pero, sobre todo, mejores seres humanos, introduciendo en la enseñanza el uso de la emotividad y la razonabilidad. Entendemos por "razonabilidad" la razón temperada por la sensibilidad y la emoción, que es, también, pensamiento. Como educadores, tenemos el deber de proporcionarles a los niños un mundo aceptable de posibilidades, para que puedan elegir, y ese mundo está conformado, sobre

todo, por su capacidad de pensar, de elegir, y de emocionarse. Ser pensante, tolerante, respetuoso de las ideas ajenas, compañero, amigo, solidario, son acciones que se aprenden. Si hacemos que los niños cultiven y practiquen el pensamiento cuidante desde pequeños, es más probable que continúen haciéndolo cuando sean adultos". (Stella Accorinti, Introducción a Filosofía con Niños, Ediciones Manantial, 1999)

Esta perspectiva de la práctica pedagógica lleva implícitas algunas cuestiones que definitivamente deben ser interiorizadas por los educadores:

Comprender el concepto "compartir la educación" requiere convencerse de que el aprendizaje ha dejado de ser un modelo vertical para devenir una experiencia plenamente horizontal donde lo que prevalece es el diálogo y el respeto mutuo y de esto mismo se deriva una segunda cuestión; la idea clásica de que la mejor forma de enseñar es dando ejemplo de tal modo que; uno no puede solicitar creatividad si no se muestra creativo, no puede exigir comprensión si no es de antemano comprensivo, no puede demandar actitudes democráticas si ante ello uno se impone de modo autoritario... en definitiva no se puede exigir un razonamiento crítico si previamente no nos hemos constituido como seres pensantes y críticos y ejercemos esa misma crítica sobre nuestra propia práctica.

En este sentido es posible responder a la pregunta reiterada acerca de para qué sirve la filosofía o, en este contexto que ahora nos incumbe, de qué modo los conocimientos filosóficos pueden constituir un recurso valioso para las prácticas educativas. Como sabemos, el margen de conocimientos filosóficos es tan amplio que brinda posibilidades de reflexión en todos los ámbitos del aprendizaje. Esto es así porque desde su origen, la filosofía ha abarcado toda disciplina, desde el descubrimiento de la naturaleza hasta la comprensión de la existencia misma del ser humano o sus procesos de conocimiento, pasando incluso por la historia del pensamiento científico y matemático. Esto mismo nos ayuda a entender de qué modo la filosofía no sólo propicia el desarrollo

de la capacidad de pensamiento crítico sino que incentiva del mismo modo el resto de capacidades fundamentales que el Ministerio de Educación se propone abordar.

En lo inmediato cabe suponer que un docente que pretenda repensar y reconstruir sus prácticas hacia la motivación filosófica puede atender a satisfacer por lo menos los siguientes supuestos que coinciden con aquellos tenidos en cuenta en el programa FcN:

- Apostar por valores como el debate abierto, el pluralismo, la inclusión, el autogobierno, la democracia y la solidaridad.
- Saber que a partir de aquí el aprendizaje es el resultado de una crítica constructiva a la concepción tradicional de la educación como transmisión de un cuerpo de conocimientos.
- Suponer que la educación se propone dar a luz personas responsables e íntegras, que sean capaces de hacer juicios lúcidos sobre lo bueno y lo malo, lo bello y lo feo, lo adecuado y lo inadecuado.
- Proponerse como objetivo llegar a formular buenos juicios a través de las siguientes conductas:
 - Pedir y dar buenas razones.
 - Construir el pensamiento propio a partir de las ideas de los demás.
 - Hacer buenas distinciones y conexiones.
 - Usar y reconocer criterios.
 - Buscar, clarificar y definir conceptos.
 - Hacer buenas preguntas.
 - Respetar las diferencias ideológicas sin descalificar al otro
- Educar a personas que puedan conformar el yo en relación con otros, poner su ego en perspectiva, desarrollar su autoestima, transformarse a sí mismos, ser capaces de practicar autocorrección, ser autónomos.
- Es una praxis caracterizada por el diálogo llevado a cabo a través de la participación razonada y colaboradora de sus integrantes, estimulando conductas como: tomar las ideas del otro seriamente, respaldando y ampliando

sus puntos de vista, aunque no esté de acuerdo con él; dar aliento a los otros para que expresen sus propias ideas; tomar los logros del grupo como propios –ser sensible al contexto; escucharse atentamente unos a otros–, desarrollar la mutua confianza; tener cuidado por el crecimiento de todos los miembros de la comunidad.

- Responder a las preguntas: ¿cómo debemos vivir?; ¿en qué clase de mundo queremos vivir?

Para finalizar es importante hacer hincapié en la idea de que Filosofía con Niños es mucho más que una mera rectificación de la actitud frente a las prácticas educativas. Es sobretudo una revalorización del concepto de niñez en el más profundo sentido nietzscheano. Implica asumir la posibilidad de derrumbar por completo cualquier concepción primitiva de la infancia para redefinirla y revalorizarla sin caer en dogmatismos comunes contaminados de predeterminación y estigmatización. Si cada persona es un mundo, entonces cada niño es un abanico impredecible de universos posibles y ése mismo ha de ser el punto de partida de la educación de hoy.

Cristina Casado Álvarez
Lic. en Filosofía

Pensamiento de diseño (Design Thinking)

Introducción

En el ámbito educativo se acuerda hoy en la necesidad de que los estudiantes piensen de modo creativo, así como ser conscientes de lo que es necesario para materializar las ideas innovadoras. La herramienta conocida como pensamiento de diseño (Design Thinking) es un método de innovación aplicado desde hace algunos años en los ámbitos empresarial y de la mercadotecnia, aunque ahora también se viene implementando en la educación. Se centra en la persona, permite observar los desafíos y solucionar problemas.

El Design Thinking se concentra en el proceso de diseño, más que en el producto final, e integra conocimientos técnicos del diseño, las ciencias sociales, la empresa y la ingeniería (Steinbeck, R., 2011).

Se trata de una metodología innovadora que facilita la solución de problemas mediante soluciones sencillas y de bajo costo. Apunta a la colaboración, observación, experimentación y continua evaluación de los resultados obtenidos. El Design Thinking toma como base la observación y empatía.

La educación de las próximas décadas requiere profesionales capaces de desempeñarse en equipos, con perfiles disciplinares variados. En el ámbito educativo los problemas son muy variados, aunque cada uno de ellos puede ser una oportunidad para cambiar las cosas. Cada escuela, cada curso y cada alumno son diferentes. Por lo tanto, la educación debería adaptarse de modo permanente a las nuevas necesidades de las personas. Hoy, se requieren soluciones integradoras que abarquen tanto a los propios estudiantes,

como también a sus padres y profesores, y a toda la comunidad. Mediante el Pensamiento de Diseño (Design Thinking) se puede favorecer este cambio.

El pensamiento de diseño requiere tener en cuenta las necesidades, experiencias, ideas y desafíos de los usuarios. En el contexto de la educación, podríamos identificar los usuarios en las personas que elaboran los planes de estudios, seleccionan los materiales pedagógicos, crean las presentaciones, organizan el equipamiento en las aulas y también los alumnos. A partir de esto, el siguiente paso es trabajar en forma colaborativa para diseñar, probar y desarrollar posibles soluciones de forma creativa.

En educación, el Pensamiento de Diseño promueve el desarrollo de capacidades para la resolución de problemas mediante el trabajo colaborativo, de forma creativa. Los estudiantes “aprenden haciendo”, se sienten protagonistas en ese proceso de aprendizaje.

Características y reglas del Pensamiento de Diseño

Según López Tomás, C y León Carpio, A. (2014), el pensamiento de diseño posee las siguientes cualidades:

- Se centra en el alumno. Parte de la empatía y la comprensión de las necesidades y motivaciones de las personas. La empatía permite descubrir de las personas, por ello es necesario hablar con ellas y aprender a escucharlas. Muchas veces, las soluciones son aportadas por ellas. El Design Thinking permite a los estudiantes desarrollar la empatía al tener que refinar su percepción y ser capaces de ponerse en el lugar de los demás elaborando soluciones con sentido.
- Es colaborativo. Se beneficia y nutre de los diferentes puntos de vista y la creatividad de unos y otros.
- Es optimista. Cree que cualquier persona dentro de un equipo heterogé-

neo puede crear cambio, sin importar lo grande o complicado que sea el problema, así como el escaso tiempo o recursos de los que se disponga.

- Es empírico. Permite aprender de los errores porque continuamente se crean nuevas ideas, se obtiene feed-back de los demás y se itera la solución.

Los mismos autores plantean las siguientes reglas:

1. Ya no estás en clase. En este taller las cosas no van a ser blancas o negras. Vamos a trabajar en torno a un problema, y cada uno buscará soluciones, pero no va a haber nadie que diga si estas soluciones están bien o mal, Todos juzgarán la calidad del trabajo realizado. No pasa nada si al inicio no está la respuesta “correcta”.

2. Todo es posible. Hay que mantener una actitud positiva durante todo el proceso. En equipo se puede resolver cualquier problema que se proponga. Conviene salir de los estándares del día a día, hay que pensar de otra manera, preguntando continuamente por qué suceden las cosas.

3. No estás solo. En un centro de estudios conviven un conjunto de personas con diferentes relaciones entre sí. Para solucionar un problema es conveniente pensar no sólo cómo afecta a todos. Hay que ponerse en la piel de aquellas personas que tienen el problema y escucharlos para comprender cuáles son los motivos y cuáles serían las mejores soluciones. Solo así conseguiremos soluciones útiles e innovadoras.

4. Sé visual. Quizás no todos podamos pintar un cuadro, pero sí podemos expresar ideas por medio de dibujos. Una imagen vale más que mil palabras. Para expresar ideas convienen los recursos visuales.

Es muy importante consolidar un buen equipo de trabajo, es más fuerte que un solo alumno. La colaboración es esencial para trabajar con esta metodología. Un equipo de alumnos con diferentes miradas y capacidades podrá aportar soluciones creativas en la resolución de problemas complejos. Para lograr resultados eficaces debe primar la confianza, el respeto, el entendimiento y la colaboración entre los miembros. Asimismo, es beneficioso crear un ambiente distendido para sentirse cómodos. De este modo los alumnos estarán en condiciones de expresar sus ideas con libertad, sin miedo a ser juzgados por los docentes o por sus propios compañeros.

Etapas del pensamiento de Diseño

Se trata de un proceso de diseño, por lo tanto hay un momento inicial de análisis y observación de la situación, luego un tramo dedicado a la creación y finalmente la evaluación de las soluciones y reflexiones sobre lo aprendido.

1. Definir qué hacer

- ¿Qué me preocupa o me gustaría cambiar del entorno que me rodea?

2. Sentir y observar

- ¿A qué personas les afecta?
- ¿Qué nuevas preguntas me puedo hacer?
- ¿Qué necesito saber o me gustaría conocer?
- ¿Dónde encuentro la inspiración?

3. Crear

- ¿Qué soluciones propondrían por imposibles que parezcan?
- ¿Cuáles son las más atractivas, las que más cambio producirían?
- ¿Con cuál de todas quieres trabajar?

4. Construir

- ¿Qué esperas para empezar a darle forma a tu idea?
- Define los beneficios que representa para la persona y sus características principales.
- Hazla realidad.

5. Experimentar

- Prueba la idea con los alumnos y demás personas involucradas.
- Procura una retroalimentación de ello.
- Incorpora todas las mejoras que veas a medida que vayas completándola.

6. Compartir

- Cuenta una historia atractiva
- Define de forma clara, sencilla en que ha consistido tu idea
- Cuenta cuáles han sido los resultados y las mejoras que han supuesto
- Después de todo, ¿qué has aprendido?

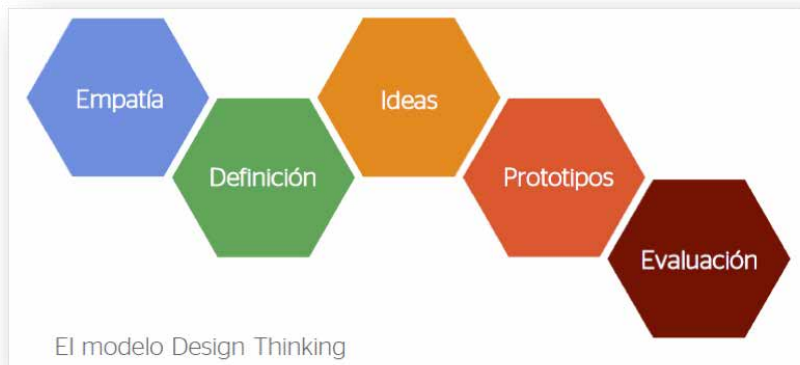


Imagen 1

Etapas del Design Thinking

Fuente: <http://www.centrodeinnovacionbbva.com>. Design Thinking. Serie Innovation Trends

Empatía

Al emprender un proyecto es necesario conocer a sus destinatarios. Hay que ponerse en el lugar del otro, entenderlo como ser humano, como persona que vive en un contexto y posee necesidades específicas.

Definición

El problema ha de precisarse para poder satisfacer una necesidad mediante la creatividad.

Ideas

El torbellino de ideas puede constituir una herramienta válida para generar ideas, en la instancia inicial todas las ideas son válidas. La base de la creatividad es la imaginación.

El torbellino de ideas contribuye a:

- generar la mayor cantidad de ideas creativas en corto tiempo
- incorporar diferentes enfoques
- lograr entusiasmo en el equipo

Prototipos

Concretar la idea permite aproximarse a la realidad, un prototipo brinda más información que una imagen impresa en papel.

La ejecución de prototipos permite:

- seleccionar y ajustar las ideas,
- materializar las ideas y evaluarlas de modo interactivo,
- validar las soluciones con una muestra de la población,
- anticipar eventuales problemas, reduciendo riesgos y optimizando gastos.

Crear prototipos permite captar una idea o solución inicial y elaborar una versión funcional de ella. Puede ser un modelo curricular, una nueva forma

de organizar los muebles en el aula o un sitio web con las funciones mínimas.

Evaluación

Evaluar implica medir. Se brinda a los usuarios el prototipo sin explicarles nada, para que ellos perciban su experiencia de tenerlo y compararlo con otros productos similares.

Consideraciones finales

El pensamiento de diseño (design thinking) es una herramienta eficaz para intentar soluciones creativas frente a problemas. Creatividad y empatía son dos factores esenciales que pone en práctica dicha metodología.

Por las características antes señaladas, el pensamiento de diseño implica un valioso recurso para aplicar en el ámbito educativo en todos sus niveles, donde la capacidad de innovar ha de ser, cada día, un desafío permanente por parte de docentes y alumnos.

Orientaciones didácticas para la implementación áulica del Pensamiento de Diseño

Como se indicó anteriormente, el proceso de diseño se establece desde la empatía, es necesario ponerse en el lugar del otro, comprender sus necesidades para darle respuesta. Es aconsejable formar grupos de unos cuatro integrantes, procurando que sean heterogéneos, en cuanto a personalidades y habilidades. No tardarán en asomar los diferentes perfiles presentes en cada grupo: creativos, metódicos, curiosos,...

Trabajar desde un enfoque centrado en el alumno es factible planteando al comienzo un proyecto en el que los alumnos seleccionen qué problemas abordarán. Pueden también ser los mismos estudiantes quienes detecten el problema-desafío. Un desafío disparador podría ser, por ejemplo: ¿de cuántas maneras diferentes el panadero del barrio lograría el reparto al domicilio de

sus clientes, recién sacados del horno, sin que estos se enfríen?.

Desde este reto, los estudiantes están en condiciones de comenzar el proceso de ideación. Allí resulta efectivo recurrir a un torbellino de ideas para producir la mayor cantidad de soluciones posibles antes de ser juzgadas por el equipo. Más adelante se experimentará cada una de las diferentes alternativas generadas (prototipado) seleccionándose luego la que cumpla mejor con los requisitos establecidos. Por último, las diferentes propuestas serán comunicadas al resto por parte de sus autores.

Mgter. Roberto Tomassiello

Bibliografía

- Bermúdez Martín, G. (2014). Design thinking: el futuro de la educación, una nueva forma de trabajo. Extraído el 11 de octubre de 2018 desde <http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/edublogs/cepsantacruzdetenerife/2014/11/19/design-thinking-el-futuro-de-la-educacion-una-nueva-forma-de-trabajo/>
- Castillo-Vergara, M., Alvarez-Marin, A., Cabana-Villca, R. (2014). Design thinking: como guiar a estudiantes, emprendedores y empresarios en su aplicación. Extraído el 15 de octubre de 2018 desde <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360433598006>.
- López Tomás, C. y León Carpio, A. (2014). Design Thinking. Serie Innovation Trends. Extraído el 11 de octubre de 2018 desde <http://www.centrodeinnovacionbbva.com>.
- Vianna Ysmar, M. y otros (2016). Design Thinking: innovación en negocios. Río de Janeiro: MJV Press
- Viladàs, X. (2008). Diseño rentable. Diez temas a debate. Barcelona: Index Book.

Lenguaje y Comunicación

Hablar y escuchar, leer y escribir son habilidades fundamentales que conforman la competencia comunicativa, competencia indispensable para el desempeño y desarrollo social de toda persona. En este módulo, se atenderá a la enseñanza y al aprendizaje de la lectura y de la escritura, considerando las diferentes modalidades del lenguaje y sus relaciones.

Es importante destacar que, si bien existen predisposiciones biológicas innatas para aprender a hablar y a escuchar, se requiere también en el caso del habla de un entorno que estimule su adquisición: la amplitud del vocabulario, el dominio de estructuras sintácticas y de géneros discursivos más complejos resultan de procesos de enseñanzas implícitos y explícitos. Esta enseñanza da lugar al uso adecuado de recursos lingüísticos para narrar, argumentar, describir y exponer.

El dominio de la lectura y de la escritura contribuye, en gran medida, a potenciar el desarrollo de la oralidad. En efecto, el aprendizaje de todo tipo de texto (narración, explicación, instrucción, descripción, argumentación) se amplía cuando los niños aprenden a leer y a escribir.

En el caso de la escritura, a diferencia del habla, sin enseñanza sistemática e intensiva, no es posible aprender a leer y a escribir. La escritura es un objeto cultural, mientras que el habla forma parte de la especialización biológica de la especie humana para el lenguaje.

Como todo objeto cultural, la escritura requiere de la instrucción o intervención de una persona alfabetizada. Durante muchos años se han estudiado e identificado las formas más afectivas para enseñar a leer y a escribir. La propuesta de enseñanza desarrollada en el Anexo responde a los

resultados de dichas investigaciones y busca acompañar al docente y a los niños en este proceso, pues el dominio de la escritura implica poseer todo el poder de comunicación que brinda una sociedad alfabetizada.

El camino de la alfabetización

Cuando se habla de alfabetización se piensa generalmente en el aprendizaje de la escritura y de la lectura. Sin embargo, la palabra alfabetización se utiliza también en sentido amplio al hacer referencia a las habilidades lingüísticas y cognitivas necesarias para el ingreso al mundo de los conocimientos (la ciencia, el arte y los lenguajes simbólicos y matemáticos) que la humanidad ha producido a lo largo de su historia.

Un primer paso para comprender el proceso de alfabetización es distinguir tres dimensiones de conocimiento: la escritura, el sistema de escritura y el lenguaje escrito. Estas dimensiones no constituyen un proceso en etapas sucesivas: es posible dominar un estilo de lenguaje escrito sin conocer el sistema de escritura. Un niño puede hablar como si estuviera leyendo un texto escrito, con vocabulario preciso, sintaxis adecuada y compleja, usando recursos de coherencia y cohesión. Pero no saber leer ni escribir.

La escritura.

Saber sobre la escritura implica comprender que es lenguaje, descubrir las funciones que cumple como instrumento de comunicación y los propósitos que conducen a leer y a escribir. La escritura es una modalidad específica del lenguaje. Como objeto social abarca diferentes usos y funciones. Podemos escribir, por ejemplo, para hacer un pedido, dar una orden, realizar una pregunta, etcétera. Estos usos y funciones no dependen del sistema de escritura, son compartidos por los usuarios de cualquier sistema de escritura, sea logográfico, silábico o alfabético.

Los niños aprenden que la escritura es lenguaje cuando los adultos les enseñan un cartel, un libro y afirman: “Ahí dice...”. Asimismo, cuando el adulto escribe lo que el niño le dicta, el niño aprende que la escritura tiene significado y que “lo que se dice” se puede escribir.

Al participar en situaciones de lectura y de escritura con un adulto, como la lectura de un cuento o de un texto expositivo o la escritura de un mensaje, el niño aprende a reconocer la funcionalidad de la escritura como instrumento de comunicación y aprendizaje.

El sistema de escritura.

Conocer el sistema de escritura implica descubrir y aprender qué unidad del lenguaje (sonido, sílaba, palabra) representan las grafías. Si se trata de un silabario, las grafías representan sílabas, si es un alfabeto, representan sonidos. Asimismo, conocer el sistema involucra el reconocimiento de la orientación de la escritura.

El sistema¹ de escritura del español es alfabético: las letras representan los sonidos de las palabras. Por lo que, el aprendizaje de un sistema alfabético requiere, por un lado, de la toma de conciencia de que las palabras están formadas por sonidos (conciencia fonológica) y de que las letras representan esos sonidos, es decir, reconocer la relación entre los sonidos y las letras y aprender las correspondencias.

Además, es importante aprender la orientación de la escritura: leemos y escribimos siguiendo una dirección de izquierda a derecha.

Desde muy pequeños, los niños oyen y producen canciones y poesías, participan en juegos con sonidos y comienzan a desarrollar sensibilidad fonológica. Si, al mismo tiempo, ven palabras escritas y los adultos realizan señalamientos explícitos, “la o de oso”, se inician en el aprendizaje de las correspondencias. Podemos decir que los niños están avanzando en el descubrimiento del principio alfabético.

El lenguaje escrito.

El dominio de un estilo del lenguaje escrito, en tanto diferente al estilo del lenguaje oral, implica presentar la información de manera clara y explícita, el uso de un vocabulario preciso y variado, manejo de recursos sintácticos para integrar la información y relacionarla mediante el uso de conectores y proposiciones subordinadas y recurrir a estrategias discursivas características de los distintos géneros.

Cuando hablamos, en una situación cara a cara, podemos realizar señalamientos a nuestro interlocutor, con movimientos de la cabeza, el dedo, la mano, gestos que acompañan lo que decimos y permiten que el otro nos comprenda: “quiero por favor ese que está detrás del rojo”. También se puede preguntar al locutor cuando un enunciado no nos resulta coherente, cuando no logramos realizar la inferencia necesaria para comprender el sentido del mensaje. Las respuestas del hablante permiten que la comunicación sea exitosa y eficaz: que el oyente y el hablante se comprendan.

Pero la escritura requiere que el escritor sea explícito, que el referente de “ese” y de “rojo” se pueda inferir del texto o esté mencionado en él. El lector

¹ Se habla indistintamente de sonidos y fonemas, pero los grafemas representan fonemas. El fonema es una unidad mínima que permite distinguir significados. Las palabras peso y beso se distinguen porque /p/ y /b/ son dos fonemas distintos. El sonido, por el contrario, no necesariamente diferencia significados. En efecto, un mismo fonema puede pronunciarse de dos formas distintas. Por ejemplo, podemos decir beso o beso, es decir pronunciar una [b] fuerte u oclusiva o una [β] fricativa, y no varía el significado, son dos sonidos distintos que refieren al mismo fonema /b/.

no puede preguntarle al autor en el momento de la lectura porque el escritor no está presente para contestarle. En la comunicación oral la persona que habla y la que escucha comparten el tiempo y el espacio. Por el contrario, en la escritura, escritor y lector están separados en el tiempo y en el espacio.

Debido a estas diferencias, es fundamental que el texto escrito sea autónomo, es decir, que no dependa de la situación comunicativa, de gestos y movimientos, para ser comprensible. El escritor debe construir con palabras un contexto que facilite la comprensión. A esta diferencia en la situación comunicativa se suma otra diferencia más pronunciada: si bien cuando hablamos podemos autocorregirnos, repetir ideas o reformularlas, el proceso de escritura nos da tiempo para una planificación más precisa, para utilizar un léxico complejo, para una revisión en profundidad, para organizar el texto de manera coherente, hacer uso de estructuras sintácticas que incorporen cláusulas subordinadas.

Los adultos promueven el aprendizaje del estilo del lenguaje escrito a través de la lectura frecuente de textos, de la escritura de un texto en colaboración con los niños, y del modelo que proporcionan a los niños de dicho estilo cuando interactúan con ellos, si se trata de un adulto con un alto nivel de alfabetización que pone en juego estrategias específicas para enseñar este estilo de lenguaje.

Enseñar y aprender vocabulario

Todos los niños viven en un mundo formado por innumerables objetos, personas, animales, plantas y lugares donde suceden múltiples y variados hechos, acciones y fenómenos naturales. Un mundo interesante que empiezan a explorar desde pequeños y a nombrar con palabras porque pronto descubren que todo tiene un nombre.

El aprendizaje tiene lugar porque los niños poseen capacidades cognitivas y gran potencialidad para aprender palabras y aprender a usarlas. Pero no todos tienen iguales oportunidades para adquirir un vocabulario amplio. Ya a los 18 meses comienza a producirse la brecha en el desarrollo del vocabulario entre los niños cuyos padres tienen un alto nivel de alfabetización y los que no lo tienen. Los padres con alto nivel de alfabetización hablan a los niños con vocabulario preciso y les leen cuentos (y otros textos), mientras que en otros hogares los niños no reciben esa misma estimulación.

A través de los libros y las lecturas compartidas, los niños aprenden muchas palabras para nombrar un extenso número de objetos, lugares y personas con las que no tienen experiencia directa. Van más allá de nombrar la vida cotidiana para conocer y nombrar realidades distintas: selvas, desiertos, dragones, castillos, naves espaciales, ciudades antiguas y modernas.

La enseñanza sistemática es imprescindible para que los niños adquieran amplitud y profundidad de vocabulario. Con amplitud nos referimos a la cantidad de palabras distintas, con profundidad, a la relación entre palabras y su uso en distintos contextos para tener un conocimiento completo de esas palabras. Para aprender una palabra es necesario que el adulto le explique al niño el significado de una manera simple, con un sinónimo, le muestre una ilustración del objeto, animal, evento, persona, cualidad, acción a la que refiere e invite al niño a que pronuncie la palabra. El docente puede también formular preguntas cuya respuesta requiera del uso de esa palabra en diferentes situaciones.

Es importante que el docente genere oportunidades para leer y escribir las nuevas palabras. Los niños incorporan el nuevo vocabulario cuando forman una representación fonológica (a través de actividades que involucren la pronunciación de la palabra), una representación ortográfica (leerla y escribirla), una representación kinestésica (a través del cuerpo, si la palabra lo

permite), y la utilizan en contextos diversos.

Sabemos que el significado de la palabra es un concepto o representación mental, por lo que las palabras permiten relacionar los conceptos entre sí. Al enseñar estas relaciones conceptuales, hiperónimos, hipónimos, antónimos, sinónimos, familia de palabras, es importante tener presente que a los niños les resulta difícil este aprendizaje. Por lo que es necesario diseñar actividades, para los primeros grados, que incorporen palabras familiares, por ejemplo, al trabajar con antónimos.

Por su parte, el significado de las palabras nuevas o poco conocidas que aparecen en los textos, tiene que ser enseñado antes de (o durante) la lectura porque hay que conocer el 95% de las palabras de ese texto para comprender un texto. Durante la lectura y luego de la lectura se retomarán las palabras poco familiares y, si se trata de acciones, personajes, animales, se pueden organizar dramatizaciones breves para representar los nuevos conceptos con el cuerpo.

En los grados superiores se realizarán también actividades sobre relaciones conceptuales, incrementando la dificultad de las palabras. Se incorporarán actividades que promuevan el uso y reflexión sobre prefijos, sufijos, grados intermedios y extremos de una cualidad, frases hechas, encabezadores de todo tipo de proposiciones subordinadas. Estas actividades pueden realizarse en el contexto de textos breves, tanto durante la lectura como durante la escritura, procesos que requieren de un buen dominio del vocabulario. Así, por ejemplo, si se trata de escribir un texto sobre un ave para una enciclopedia, durante la planificación conjunta se recuperará el vocabulario referido a características físicas del animal, alimentación, hábitat, costumbres.

La lectura y la escritura de textos

Hablamos de leer y de escribir textos porque se trata de dos procesos

diferentes que, si bien comparten conocimientos y habilidades, son procesos específicos y no la contracara de un mismo proceso.

Cuando leemos, el escritor ya ha organizado la información según un plan de escritura; ha estructurado el texto a nivel global, para darle coherencia, y a nivel local a través del uso de una sintaxis adecuada y de recursos de cohesión; ha seleccionado las palabras precisas que responden a los conceptos que quiere transmitir. Por su parte el lector, si bien realiza un esfuerzo menor al del escritor, se enfrenta con el desafío de recuperar el significado intentado por el autor: reconocer en forma rápida y precisa las palabras, agruparlas en unidades de significado, relacionar la información del texto entre sí y con su propia información, resolver ambigüedades del texto, reponer información ausente, haciendo uso de la información lingüística y del mundo que posee.

La escritura requiere de un esfuerzo cognitivo mayor y de un dominio en el uso de los recursos lingüísticos muy superior al que la lectura demanda. Ambos procesos, leer y escribir textos, involucran dos subprocesos:

- Lectura de textos: reconocimiento de palabras y comprensión.
- Escritura de textos: transcripción y composición.

Los subprocesos de reconocimiento de palabras y de transcripción, esto es, la lectura y la escritura de palabras, comparten ciertos conocimientos y habilidades: conciencia fonológica y dominio de las correspondencias sonido-letra. Pero también requieren de conocimientos y habilidades específicas. El reconocimiento de palabras involucra la identificación de letras, la recodificación precisa y fluida de palabras y el reconocimiento de patrones de letras. Por su parte, el subproceso de transcripción implica el trazado de las letras con precisión y fluidez y el conocimiento de la ortografía convencional.

Los subprocesos de comprensión y de composición demandan el dominio de un sistema autónomo, es decir, de un estilo de lenguaje escrito. El proceso de comprensión implica la construcción de un modelo mental del significado

del texto. Para construir este modelo es necesario que el lector reconozca en forma rápida y precisa las palabras, las relaciones entre sí, reponga información implícita y relacione fragmentos del texto en un todo coherente. El proceso de composición textual parte de una representación mental del texto que el escritor quiere escribir, representación que debe ser puesta en palabras. Para ello, el escritor fija un objetivo de escritura, planifica el contenido y su organización, selecciona las palabras y sintaxis adecuadas.

Es muy importante tener en cuenta que los dos subprocesos están relacionados: si un niño no puede leer o escribir las palabras en forma rápida y precisa, tendrá serias dificultades para comprender y componer el texto. Pero la relación entre los subprocesos es bidireccional: si el niño no ha aprendido estrategias de comprensión se entorpecerá la fluidez en la lectura de palabras. De ahí la importancia de atender a ambos subprocesos al enseñar a leer y a escribir. No se trata de enseñar primero a decodificar y luego a comprender o a componer textos, sino de la enseñanza simultánea de los cuatro subprocesos: leer y escribir palabras y comprender y componer textos.

Enseñar y aprender a leer y a escribir palabras

El primer paso para este aprendizaje es desarrollar conciencia fonológica: darse cuenta de que las palabras están formadas por sonidos.

Los niños no tienen este conocimiento porque cuando hablamos no articulamos los sonidos en forma separada: /s/ - /o/ - /l/. Al decir una palabra, articulamos los sonidos juntos, coarticulamos, mientras pronunciamos s, ya estamos colocando los labios para decir o. Pero las letras, que representan esos sonidos, son unidades separadas que los niños deben proyectar sobre los sonidos.

Al tomar conciencia de que los sonidos de las palabras se pueden separar, cuando los prolongan -sssssoooIIII - relacionan esos sonidos con las letras

que componen la palabra escrita. El desarrollo de la conciencia fonológica sigue una progresión en dificultad: rimas, sílabas, sonido inicial y sonido final, prolongación de todos los sonidos de las palabras.

A través de distintos juegos, como formar parejas con dibujos de objetos con el mismo sonido inicial, tachar el dibujo entrometido cuyo nombre no comienza como otros dos, los niños comienzan a prestar atención a los sonidos. Una vez que pueden resolver estos juegos, el docente escribe diferentes palabras que empiezan con un determinado sonido y los niños van infiriendo las correspondencias. Si bien los niños realizan este proceso inferencial y a menudo aprenden más correspondencias que las que el docente está enseñando, es importante practicar la identificación de las correspondencias para consolidar dicho aprendizaje.

Esta práctica conduce a formar conexiones fuertes entre la zona del cerebro que procesa los sonidos y la “caja de las letras”, zona que se recicla para identificar las letras. Sabemos que las letras se reconocen por sus rasgos. En el caso de la lectura, la letra imprenta minúscula tiene mayor contraste perceptivo que la imprenta mayúscula. Por ese motivo, todos los libros se imprimen en letra imprenta minúscula. En situaciones de juego, con tarjetas con palabras escritas, como sacar de una bolsa tarjeta por tarjeta, leer la palabra y separar los animales de otras categorías, los niños practican la lectura en un contexto motivador. Asimismo, estrategias como la lectura en eco de un texto -cuando el docente lee una frase, después los niños la leen (o “hacen que leen”), luego la leen todos juntos- contribuye a ganar fluidez en el reconocimiento de palabras. Por su parte, la letra cursiva, si bien en un principio requiere mayor esfuerzo de la mano (motricidad fina) que la imprenta mayúscula, con la práctica adecuada permite escribir más rápidamente que la imprenta porque es un trazo continuo.

Es la mano la que aprende el patrón de movimientos que da lugar al trazado

de una letra y de una palabra, y es la mano la que aprende ortografía. De ahí la importancia de que el niño tome conciencia desde un principio de la posibilidad de que 'suenan igual' pero se escriben distinto. Es decir, que adquieran conciencia ortográfica. Para enseñar ortografía es fundamental que el docente escriba la palabra que presente dificultad y los niños lean y escriban la forma convencional. Si el docente realiza señalamientos explícitos y dice "con qué va" los niños aprenden a preguntar y forman patrones ortográficamente adecuados para escribir las palabras. En los ciclos superiores, los niños pueden aprender también reglas ortográficas.

Para la escritura de palabras y textos se le puede proponer a los niños recortar ilustraciones, escribir sobre ellas y armar un cuadernillo: "Aprendí a escribir". La pared de las palabras es otra alternativa para que los niños practiquen la escritura y la lectura de palabras.

Enseñar y aprender a escribir textos

El proceso de escritura de un texto se inicia cuando el escritor decide escribir una nota, un cuento, una noticia. El primer paso es plantearse un objetivo: "Voy a escribir un e-mail a mi hija para contarle sobre mi viaje". Si se trata de un texto simple, el escritor hará un plan mental del contenido para organizarla información. Si se trata de un texto más complejo, es recomendable hacer la planificación por escrito: un punteo de la información guardando el orden temporal y causal de los fragmentos. A medida que pone las ideas en palabras, va trazando las letras, organizando las palabras en forma sintáctica y textualmente adecuada. Durante este proceso, el escritor puede reformular el plan original, releer, revisar lo ya escrito y corregirlo, avanzar y retroceder.

Para un niño que está comenzando a aprender a escribir, el subproceso de transcripción, no solo el de composición, le plantea demandas cognitivas

excesivas. Al mismo tiempo que piensa qué rescribir, tiene que buscar las palabras, analizarlas, identificar los sonidos que las componen, recuperar y trazar las letras correspondientes.

A pesar de esta dificultad, los niños pueden participar del proceso de composición, aprender a escribir textos, en situaciones en las que le dictan textos a un adulto: una experiencia personal, una carta, una noticia, una descripción. Antes de comenzar a escribir, los niños junto con el adulto planifican oralmente el texto. Esta planificación, según el tipo de textos, se puede hacer con dibujos.

Durante la escritura, el adulto lee a medida que escribe, se detiene para reformular la emisión del niño, si es necesario, reestructura sintácticamente la oración. Cuando coloca una coma o un punto, el escritor adulto indica a los niños que pone ese signo para hacer una pausa breve, en el caso del punto, porque esa idea o unidad de significado ya está escrita y van a comenzar a escribir otra idea.

Si se trata de una carta, señala las partes: el destinatario, e indica que se ponen dos puntos, qué le queremos decir, nombre o firma del que envía el mensaje. En este proceso es fundamental incorporar la noción de borrador y modelar la acción borrando, reemplazando palabras, frases, volver a leer y corregir o agregar información.

Asimismo, se puede promover la escritura de textos breves, diálogos en historietas, comentarios para ilustraciones, reescritura de textos leídos por un adulto. Cuando los niños han automatizado la escritura de palabras, al finalizar segundo o tercer grado, se plantearán situaciones de escritura andamiadas y guiadas. Tanto para la escritura de textos narrativos como expositivos, enseñar explícitamente la superestructura que organiza la información de estos tipos textuales, resulta un recurso que facilita el proceso de escritura de textos.

Enseñar y aprender a comprender textos

La comprensión implica la construcción de significado a través de la interacción entre el texto y el lector. A diferencia del proceso de escritura, en el que el escritor plantea un objetivo, planifica y textualiza sus ideas, en el caso de la lectura, el lector debe seguir las pistas que dejó el escritor en su texto para poder construir una representación coherente de los conceptos y sus relaciones (modelo mental del texto). El proceso de comprensión no solo involucra el procesamiento de las palabras, sus significados y relaciones sintácticas sino también imágenes, esquemas y conocimiento de mundo que el lector tiene almacenados en su memoria. Durante la lectura, toda esta información se activa y se relaciona en la memoria operativa.

Para promover las habilidades de comprensión lectora, resulta imprescindible activar y ampliar el conocimiento de mundo, las habilidades inferenciales, la fluidez, el vocabulario, el conocimiento de la superestructura de los textos y las estrategias para construir el significado del texto extrayendo e integrando información.

En el caso de los lectores iniciales, comprender puede resultar un proceso de resolución de problemas pues deben poner en juego habilidades y conocimientos que aún se encuentran en desarrollo. Una de estas habilidades es el reconocimiento de palabras con velocidad y precisión que se consolida con la práctica. A medida que los niños automatizan la lectura de palabras, pueden comenzar a leer textos breves de manera independiente, utilizando la entonación para resaltar el significado de las frases. Estas habilidades ligadas a la fluidez lectora se promueven en las situaciones de lectura en eco y de lectura a coro, en las que los niños participan en la lectura modelada por el docente.

Asimismo, otras habilidades y conocimientos relacionados con la comprensión lectora, como las habilidades inferenciales, el conocimiento de

mundo, el vocabulario y el conocimiento de la estructura de los textos, pueden empezar a desarrollarse en las situaciones de lectura en voz alta por parte del docente. Es decir, antes de que los niños lean de manera independiente.

Una de las principales dificultades que suelen presentarse a los niños al leer textos es el vocabulario poco familiar y el tópico o tema desconocido. Cuando los niños no conocen las palabras de un texto o tienen pocos conocimientos sobre el tema al que refiere el texto, no pueden relacionar la información del texto con sus conocimientos previos. Para poder guiar el proceso de comprensión de un texto y promover el desarrollo de estrategias de comprensión lectora, resulta fundamental generar instancias de lectura dialógica en las que se active el esquema adecuado. Por ejemplo, antes de leer un texto sobre los cocodrilos, el docente puede desarrollar conocimiento sobre el animal a través de imágenes o videos para que el tópico se vuelva familiar para los niños.

Además del tópico, el conocimiento del vocabulario es la base para procesar la información de los textos. En el caso de los niños, durante las instancias de lectura dialógica, el docente puede seleccionar palabras poco familiares y proporcionar sinónimos o explicaciones mientras lee para facilitar la comprensión. Para ello, es importante que el docente trabaje previamente con el texto y en la selección de palabras o expresiones que sean de uso frecuente en los textos escritos, por ejemplo, en el caso de las narraciones adjetivos como "aturdido, extraño"; verbos como "huir, rodear"; sustantivos como "picotazos"; frases como "Hace muchos, muchos años...". Este tipo de interacción durante la lectura permite andamiar el proceso de comprensión y favorecer el desarrollo del vocabulario.

Las habilidades inferenciales implican el establecimiento de relaciones entre información que puede no estar presentada de manera explícita en el texto. Por ejemplo, en las narraciones, muchas veces se deben inferir

los estados emocionales de los personajes por sus acciones, pues no se explicitan: “Vieron al ogro y todos corrieron sin mirar atrás”. Este tipo de información requiere que los niños comprendan quién es el ogro, que activen su conocimiento previo sobre qué tipo de personaje es, y lo relacionen con la reacción de los otros personajes del cuento. Para promover la generación de inferencias es muy importante formular preguntas, durante o después de la lectura, que sean abiertas y focalicen en las relaciones causales: “¿Por qué corrieron todos cuando vieron al ogro?” Estas preguntas permiten que los niños elaboren relaciones entre la información del texto pero también entre sus conocimientos previos y la información del texto.

Además de promover habilidades de comprensión, la lectura dialógica de cuentos en el aula favorece la expresión oral y el conocimiento sobre la superestructura de los textos mediante la interacción entre el docente y los niños. Después de leer un cuento o un texto informativo, el docente y los niños pueden volver a contarlos, lo que implica organizar los eventos en una estructura de relaciones témporo-causales. En las instancias de reconto, el docente puede guiar la tarea de los niños para organizar la estructura ya sea a partir de imágenes para facilitar la recuperación de los eventos o bien a partir de preguntas abiertas: ¿Qué sucedió un día? ¿Quiénes estaban? ¿Dónde? ¿Qué problema tuvo? ¿Qué hizo después? ¿Cómo se sintió? ...

A medida que los niños participan en instancias de lectura dialógica, desarrollan habilidades de comprensión de textos en la oralidad que serán la base de la comprensión lectora cuando comiencen a leer de manera independiente.

Dra. Ana María Borzone

Azul azulado, el cuento recién ha comenzado

¿PARA QUÉ APRENDER LITERATURA?

*“¿Si la literatura sirve? Creo
que sí,
a mí me sirvió en la vida. (...)
La literatura me hace sentir
que el mundo está ahí,
ofreciéndose, no horadado y disponible,
que siempre se puede empezar de nuevo.”¹*

La literatura es arte, es frontera de líneas indivisas, es vida transfigurada en secreto. Es una metáfora que abre mundos que proyectan la vida. La literatura sirve para sentir y desde el sentir se activan la esperanza, el dolor, la posibilidad, la empatía y la confianza de que todo está al alcance de nuestra mano; porque quiebra el límite de lo que se ve y comprueba, de lo que se oye y toca. La literatura es ese no sé qué que persuado de que hay otro lado para todas las cosas. Es invisible, es sonido, es dibujo, gesto, tacto; es un continuum que se desprende de un escritor o lector y se cuela por los poros de la piel como si fuera una corriente de aire imaginaria que, mágicamente, escribe otro texto en un nuevo escritor, lector u oyente.

Cuando leemos, o cuando nos leen, se abre un espacio en el que todo puede suceder porque es un invento, una ficción en la que el lector se reconoce, se encuentra, se construye, se enoja, se alegra, se destruye y se vuelve a constituir como un ser diferente porque vivió adentro de una historia narrada, metaforizada, en la que se asustó, tomó partido por uno u otro personaje,

se identificó, se alegró o se impresionó.

El lector aprendió, aprehendió, tomó para sí y creó otro texto, enriqueció su mundo, se transformó en otro porque abismó nuevas comarcas. Ahora vive en un país muy lejano y en un tiempo muy remoto, pero que es suyo totalmente, porque él lo inventó y le pertenece. La literatura es un espacio de pertenencia, exclusivo, propio y libre; ahí nadie juzga, la ficción es inimitable.

Leer literatura es encontrarse con personajes que encarnan otras vidas, otros pensamientos, otras palabras, este encuentro hace ingresar en el mundo del ‘como si’ en el que todo puede acontecer. El universo ficcional o inventado ofrece al lector un territorio mental extenso que otorga libertad y serena, pero por, sobre todo, que genera un poderío ilimitado y gratuito ya que solo se construye con palabras y vive en el interior de todo lector, es invisible en primera instancia, pero puede percibirse en las decisiones, en las resoluciones, en los planteos de quien ha leído.

A su vez, por medio de la palabra de otros, el lector o hermeneuta puede construir su interioridad como sujeto, el espacio propio para habitar o para actuar, reconfigurando e inventando su pasado y su presente y proyectando su futuro.

Leer literatura desde los inicios de la vida potencia la capacidad prospectiva que evidencia el desarrollo de las funciones cognitivas (memoria, flexibilidad y planificación) en orden a propósitos específicos. Según el francés Michel de Certeau (1979), “Solo la palabra logra el cambio porque es el puente entre el pensamiento y la acción. Si no hay palabra, la vida no se inventa... y viceversa, cuando hay palabra hay vida en estado latente porque la acción aún es posible”² (p. 87). Mediada por los procedimientos de ficcionalización, la palabra se transforma en una producción cultural de carácter social cons-

¹Montes, G. (1999). La frontera indómita. México: FCE.

²Certeau, M. de (1979). La invención de lo cotidiano. México: Universidad Iberoamericana.

tituida por un conjunto de textos que evidencian los imaginarios sociales, económicos, filosóficos, psicológicos, religiosos y educativos, desde los cuales produjo el autor (contexto de producción). Por otro lado, cada vez que la obra es leída comienza a interactuar con el imaginario del lector o lectora (contexto de recepción) y en conjunción (negociación de sentidos) se configura un mundo que responde, a su vez, a un tercer imaginario que ya no es ni el del autor ni el del lector propiamente dichos, sino uno diferente, ficcional, inventado... desde donde el pensamiento puede proyectarse a otros mundos cargados de sentido.

Cuando los lectores hermenéutas penetran en los textos desde su propia historia e ideología, se produce la imbricación de imaginarios. Así, si el proceso de apropiación de la obra se produce (es decir, si aceptan el pacto ficcional propuesto por el texto), se invierte el proceso esperable de las inferencias como expresión del pensamiento. Esta inversión ocasiona que el lector se

convierta en hermenéuta ya que es el depositario de un mensaje formado por otro y que a su vez debe reformular o reconstruir en su interior para dársele a sí mismo o a otros. El hermenéuta lector, en lugar de asignar sentido al texto, desde el contexto.... debe asignar sentido al contexto desde el texto, desde el mensaje recibido.

El texto juega el papel de mensaje por construir (entregado por Hermes³, el mensajero de los dioses) y necesita de un contexto. La inversión del proceso inferencial estándar, desde un enfoque cognitivo, es altamente costosa y compleja ya que en su devenir intervienen varios dominios conceptuales, fases del proceso lector, aptitudes y actitudes propias del lector o hermenéu-

ta, su historia de vida y de lectura, entre otros factores. Si una niña o un niño del siglo XXI lee cuentos de hadas⁴, tendrá que reconstruir las coordenadas espacio-temporales y las condiciones sociales en las cuales las obras fueron gestadas. Esta “necesidad”⁵ de reconstrucción de espacios y tiempos reales e históricos contribuye con el enriquecimiento de los mundos mentales que cabalgan por la frontera indómita de Graciela Montes y permiten el armado de mapas de ideas en la cabeza de los lectores.

Estos mapas dan lugar a una cartografía personal que oficia como camino y horizonte para la toma de decisiones, para los proyectos, para la vida cotidiana. En la cartografía de mundos posibles anidan los conocimientos reales, robustecidos por los mundos posibles en los que todo lector puede refugiarse y resistir.

LLAVE MAESTRA, MANO MAESTRA

*“A veces los cuentos son invisibles, (...).
Salen de la boca de las personas y, agarrados del hilo de la voz,
se le van metiendo dentro a uno por el oído.
Y, poco a poco, van construyendo algo.
Después se apaga la voz y se termina el cuento.
Quedan algunas cosas: a veces imágenes fuertes,
otras veces apenas hebras,
el sonido de alguna palabra que vuelve
una y otra vez, que se mezcla con otras, que arde.”⁶*

La escuela primaria es un territorio mágico en el que las personas vivimos

³De ahí deriva la palabra hermenéuta que funciona en ciertos cotextos y contextos como sinónimo de lector.

⁴Blancanieves, Gato con botas, Cenicienta, entre otros.

⁵Inconsciente e imperceptible, sin querer queriendo.

⁶Montes, G. (1999). Ibidem.

prodigios: posiblemente nos enamoremos por primera vez, resolvamos problemas, leamos, escribamos, nos aventuremos en la fotosíntesis, la metacognición y las efemérides. Es un espacio mental inolvidable al que quizás volvamos de adultos para encontrarnos con el recreo, la Srta. Amelia, la directora María Luisa, el celador Efraín, el profesor Cacho de música, la bibliotecaria Dora y el alfajor.

La primaria es una ventana a las estaciones, a los amigos y a la justicia. En ese momento en que los ojos se abisman al crecimiento, la literatura se convierte en un puente en el tiempo y el espacio y nos permite encontrar con los sueños para cuando seamos grandes. También, hallamos al maestro que nos lee y nos guía, que nos escucha y nos ayuda y por eso confiamos y creemos en él. El maestro tiene la boca de la que salen los cuentos, las poesías, los personajes, los colores y las emociones. El maestro tiene el poder del prestidigitador, su voz es la que queda retumbando en el cuerpo y en el alma de los niños. La voz es el eco que vuelve para transformarse en nuevas palabras y en otras historias, porque vehiculiza la construcción del conocimiento a través de la lectura y de su representación ya sea por medio de un dibujo, una dramatización, la renarración o la escritura.

El rol de lector modelo del maestro es insustituible, su voz oficia de puente por el que transita la imaginación de los niños y en la conjunción estalla la metáfora nueva que abre comarcas en las que todo es posible. Es una suerte de flautista de Hamelin que encanta con su música, su poder es inusitado e invisible; es un arquitecto del conocimiento simbólico⁷ que construyen sus alumnos, él lo diseña, los niños calculan, hacen la mezcla, consiguen ladrillos y cavan cimientos para la edificación de su propio saber. El maestro hace el plano, en primaria, dirige la obra; el niño construye bajo su supervisión hasta

que puede diseñar por sí mismo. En la mediación lectora radica el secreto: brujo y aprendiz de brujo tomados de la mano en el camino de la modificación de los conocimientos y la conformación de aprendizajes nuevos.

En este sentido, la modificabilidad es el proceso de intercambio y fusión que acontece con las mediaciones lúdicas de padres, abuelos, hermanos mayores, amigos, maestros, profesores o especialistas. De acuerdo con Díaz Mejía (2008: 15), el fenómeno lúdico es tal “no porque sea juego, sino porque en él el sujeto se expresa emocional y simbólicamente”⁸ y respecto de la comprensión de lo lúdico específica “Es necesario remontarse por el camino del descubrimiento para comprender la diversidad lúdica en una dimensión única como la imaginación (...)” De esta manera, la lectura dialógica propuesta por la Dra. Borzone en el programa “Todos pueden aprender”⁹ es una llave maestra que tiene el maestro para abrir el reino de la pregunta constante, de la repregunta que va conformando la plataforma cultural porque se produce el aprendizaje serendípico o accidental que se posiciona desde la curiosidad y posibilita el descubrimiento y la reformulación de interrogantes y sus respuestas, con la consecuente retroalimentación de aprendizajes.

Contar cuentos, leer poesía o recitarla, cantar, representar breves obras de teatro, leer novelas por capítulos, jugar con la literatura son maneras de ingresar al mundo de la ficción que se construye con palabras y se ancla en el canon emocional de los oyentes y lectores de manera segura, porque están de la mano del maestro. Las personas que “han padecido” una mediación afectuosa con la literatura son los lectores consolidados, los autogestionables, los que aprenden a aprender porque no temen aventurarse en el mundo de los textos; la lectura les produce placer y además les genera imágenes

⁷Conocimiento que se construye desde la vivencia artística, desde la emoción y no desde la experiencia comprobable.

⁸Díaz Mejía, H. (2008). *Hermenéutica de la lúdica y pedagogía de la modificabilidad simbólica*. Bogotá: Magisterio.

⁹Borzone, A. M. (2017). *Klofky y sus amigos exploran el mundo. Guía para docentes 1*. Buenos Aires: Akadia.

que se combinan con estados emocionales especiales, lúdicos, innovadores y conmocionantes.

Si la escuela se transforma en una “sociedad de lectores”¹⁰ en la que todos disfrutan y necesitan leer, la tarea pedagógico-académica se tornará más placentera y fructífera en todas las áreas. La profundización de los niveles de lectura se van dando naturalmente con el solo hecho de leer obras literarias de manera obsesiva desde el primer año de la escolaridad. Primero lee el maestro y los estudiantes prestan atención, escuchan, observan, luego lee el maestro con el estudiante y finalmente, como la necesidad ya habrá sido creada por la habitualidad, lee el estudiante de forma independiente.

Cuando se abordan los procesos de lectura de las obras literarias, se están generando caminos de aprehensión sobre estructuras simbólicas de comunidades, de valores, de condiciones espacio-temporales y de imaginarios de universos diferentes. En consecuencia, leer literatura genera movimientos internos que se activan desde la curiosidad y el asombro para generar coraje y valentía.

Para ser lector se coloca al corazón por delante y se sale de la zona de confort. El niño, el joven o el adulto se anima a ingresar en una estructura desconocida, con otras leyes, otras reglas, otras funciones. Leer es tarea de valientes porque solo el que se pregunta, el que no teme a las respuestas, el que se espanta, se destruye y reconstruye... puede y quiere leer. Hay textos, hay discursos que “no son políticamente correctos”, presentan palabras y expresiones incómodas, pero que, sin embargo, generan un nivel disruptivo tal en el canon emocional que abren el mundo de la risa, del enojo, de la sorpresa y eso es lo que hace posible la conmoción del lector. El lector habituado no se asusta ante lo “incorrecto”, se divierte, se atreve, osa quebrar

las estructuras esperables, tiene coraje. En este punto, la mediación docente es fundamental, el maestro es quien “ayuda” a “despertar” desde su propia experiencia de lectura. Un docente que lee y que ya ejerce el coraje, no debe preocuparse demasiado por la pedagogía de la lectura, un docente que lee es en sí un “pedagogo de la lectura”. Si el maestro ha activado sus emociones, ha vivenciado el texto, se ha apropiado de este, y ha podido elaborar un juicio crítico o valorativo de lo leído...es un “especialista en lectura”.

La Literatura no se enseña, la Literatura se aprende por vivencia directa de lectura o escucha de un texto literario y la consecuente escritura o renarración de lo receptado. En efecto, los proyectos de lectura de textos literarios que atraviesan la trayectoria estudiantil garantizan el aprendizaje de los conocimientos literarios. Una propuesta de lectura de cuentos, poesías, novelas, obras de teatro, letras de canciones, estrategias de promoción literaria, de animación, dramatizaciones irán produciendo la magia de la construcción del conocimiento simbólico sin necesidad de plantear prácticas de comprensión lectora específicas. Esto es: vamos leyendo, comentando, escribiendo y vamos aprendiendo; todo junto y a la vez. Secuenciar lecturas según temáticas, personajes, intereses, épocas dará la posibilidad de ejercitar la ternura a través del desarrollo de las capacidades de comunicación, resolución de problemas, aprender a aprender, trabajar con otros, responsabilidad y compromiso y obviamente, pensamiento crítico. La lectura de obras literarias se evalúa, se valora con las evidencias concretas que se observan a través de indicadores que manifiestan tomas de decisiones acertadas según las condiciones disponibles, asertividad en los mensajes, tolerancia y templanza a la hora de enfrentar la frustración, voluntad de enmienda y ejercicio del cuidado de sí mismo y de los otros.

Leer Literatura es más que comprender, es más que interpretar, es más

¹⁰Montes, G. (2005). La gran ocasión, la escuela como sociedad lectora. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Plan Nacional de Lectura.

que aprehender; leer Literatura es construir ternura.

Y como no podía ser de otra manera, terminamos con una poesía de nuestra querida Elsa Bornemann:

POEMA DEL ENAMORADO DE ALICIA, LA DEL PAÍS DE LAS MARAVILLAS¹¹

Vive en un libro de cuentos;
Lo abro y me meto en él.
Todas las noches la encuentro
En su casa de papel.

Pero ni me mira Alicia.
No sabe que, enamorado,
Por llegar a su caricia
Quisiera ser dibujado.

Un monigote de líneas
Trazadas por un pincel,
Para vivir con mi niña
En su casa de papel.

Mis ojos, dos verdes pintas;
Por sonrisa, algún manchón
Y una gotita de tinta
Tiñendo mi corazón.

Pero soy de carne y huesos
Y me quedo en las orillas
De ese amor –por siempre preso–
En país de maravillas...

El libro vuelve al estante.
Yo vuelvo a la realidad
Y me llevo por delante
La noche y mi soledad.

Dra. Chaab, Celia

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amadeo, M. y Chaab, C. (2003). Miradas otras cargadas de sentido. Mendoza: DGE.
- Bornemann, E. (2004). El libro de los chicos enamorados. Buenos Aires: Alfaguara.
- Borzone, A. M. (2017). Klofky y sus amigos exploran el mundo. Guía para docentes 1. Buenos Aires: Akadia.
- Certau, M. de (1979). La invención de lo cotidiano. México: Universidad Iberoamericana.
- Díaz Mejía, H. (2008). Hermenéutica de la lúdica y pedagogía de la modificabilidad simbólica. Bogotá: Magisterio.
- Martínez Gamboa, R. (2010). Poética cognitiva; ciencias naturales vs. ciencias sociales en teoría literaria. Santiago de Chile: Editorial Universidad de Chile.
- Mendoza Fillola, A. (2001). El intertexto lector. Castilla-La Mancha: UCLM.
- Montes, G. (1999). La frontera indómita. México: FCE.
- Montes, G. (2005). La gran ocasión, la escuela como sociedad lectora. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Plan Nacional de Lectura.
- Trías, E. (2000). Ética y condición humana. Barcelona: Península.
- Tsur, R. (2002). Some Cognitive Foundations of 'Cultural Programs'. Poetics Today, 23 (1), 63-89.
- Turner, M. (1996). The Literary Mind. Oxford: University Press.

¹¹Bornemann, E. (2004). El libro de los chicos enamorados. Buenos Aires: Alfaguara.

- ----- (2002). The cognitive study of Art, Language and Literature, *Poetics Today*, 23(1), 9-20.
- Reyzábal, T. (1994). El aprendizaje significativo de la literatura. Madrid: La Muralla.
- Richardson, A. & Steen, F. (2003). Reframing the Adjustment: A Response to Adler and Gross, *Poetics Today*, 24(2), 151-155.
- Ricoeur, P. (1984). Educación y política. Buenos Aires: Docencia, 19-43.
- ----- (2008). Hermenéutica y Acción. Buenos Aires: Prometeo.
- ----- (1977). La metáfora viva. Buenos Aires: La Aurora.
- Van Oort, R. (2003). Cognitive Science and the Problem of Representation. *Poetics Today*, 24 (3), 237-295.
- Volpi, J. (2014). Leer la mente. Buenos Aires: Alfaguara.
- Wilson, E. (Ed). (2011). Where is my mind? Santiago de Chile: Cuarto propio.

CIBERGRAFÍA

- Harari, Y. N. (2018). Poder e imaginación. Recuperado el 04 de febrero de 2019, de <https://www.ynharari.com/es/topic/poder-e-imaginacion/>
- Harari, Y. N. (2016). La revolución cognitiva fue la capacidad humana de inventar ficciones. Recuperado el 06 de febrero de 2019, de <https://www.lanacion.com.ar/1862270-yuval-noah-harari-la-revolucion-cognitiva-fue-la-capacidad-humana-de-inventar-ficciones>
- Morchio, I. L., Difabio de Anglat, H, Marsollier, R Graciela y Boarini, M. G. (2018). Tesis doctorales. 1a. ed. Mendoza, Argentina: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo. 282 p. Recuperado el 06 de febrero de 2019, de http://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/11210/morchioydifabio-tesisdoctoralescienciaseducacionffyl.pdf#page146

Fundamentación de la Matemática en la Educación Primaria.

Hoy se sabe que la ya clásica Didáctica de la Matemática que va de la definición al teorema, del teorema a la demostración y de ésta a la aplicación, sólo atiende a la Matemática como producto del pensamiento, pero no respeta a la Matemática como una forma de pensar, como una actividad humana; dicho de otra forma, la estructura lógica con la que se presenta no resulta ser la manera más propicia para permitir el desarrollo del pensamiento matemático.

Estamos enseñando los productos de la Matemática, no los procesos mediante los cuales se obtienen estos productos. La idea de que los tiempos de conocimiento del estudiante no son los tiempos lógicos de estructuración del contenido, es uno de los hallazgos más importantes, sobre todo porque detrás de esto hay una sólida y muy diversificada investigación empírica que lo justifica. Pareciera que nuestros sistemas escolares están destinados al fracaso masivo, a pesar de que siga habiendo estudiantes extraordinarios que sobrevivan a ellos.

La Matemática debe mucho de su prestigio académico y social al doble carácter que se les atribuye de ser una ciencia exacta y deductiva. La cualidad de la exactitud, sin embargo, representa sólo una cara de la moneda, la más tradicional en la Matemática, que en la actualidad comprende también ámbitos tales como la teoría de la probabilidad, la de la estimación o la de los conjuntos borrosos en los que la exactitud juega un papel diferente. De modo semejante, la tradicional idea de la Matemática como ciencia puramente deductiva - idea ciertamente válida para el conocimiento matemático en cuanto producto desarrollado y ya elaborado- ha de corregirse con la consideración del proceso inductivo y de construcción a través del cual ha llegado a desarrollarse ese

conocimiento. La especial trascendencia que para la educación matemática tiene el proceso, tanto histórico como personal, de construcción empírica e inductiva del conocimiento matemático, y no sólo formal y deductiva, invita a resaltar dicho proceso de construcción.

“La Matemática es un producto cultural y social: producto cultural, porque emana de la actividad humana y sus producciones relevantes están condicionadas por las concepciones de la sociedad en la que surgen; producto social porque emerge de la interacción entre personas que pertenecen a una misma comunidad. Hacer matemática es crear, producir, es un trabajo del pensamiento, que construye los conceptos para resolver problemas, que plantea nuevos problemas a partir de conceptos así contruidos, que rectifica los conceptos para resolver problemas nuevos, que generaliza y unifica poco a poco los conceptos en el universo matemático que se articulan entre ellos, se estructuran, se desestructuran, y se reestructuran sin cesar” (Charlot, 1986, pp. 67, 68).

Conviene tener en cuenta por eso que en el desarrollo del aprendizaje matemático en el niño y el adolescente desempeña un papel de primer orden la experiencia y la inducción. A través de operaciones concretas como contar, comparar, clasificar, relacionar, el sujeto va adquiriendo representaciones lógicas, y matemáticas, que más tarde valdrán por sí mismas, de manera abstracta, y serán susceptibles de formalización en un sistema plenamente deductivo, independiente ya de la experiencia directa.

La formalización y estructuración del conocimiento matemático como sistema deductivo no es el punto de partida, sino más bien un punto de llegada de un largo proceso de aproximación a la realidad, de construcción de instrumentos intelectuales eficaces para interpretar, representar, analizar, explicar y predecir determinados aspectos de la realidad.

La enseñanza de la Matemática ha estado a menudo muy determinada, no sólo por la estructura interna del conocimiento matemático, sino también por

objetivos de desarrollo intelectual general, ya que la Matemática contribuye al desarrollo de capacidades cognitivas abstractas y formales, de razonamiento, abstracción, deducción, reflexión y análisis. Ciertamente, la Matemática ha de contribuir a lograr objetivos educativos generales vinculados al desarrollo de capacidades cognitivas, intrapersonales e interpersonales. Sin embargo, y en conexión con ello, hay que destacar el valor funcional que posee como conjunto de procedimientos para resolver problemas en muy diferentes campos, para poner de relieve aspectos y relaciones de la realidad no directamente observables y para permitir anticipar y predecir hechos, situaciones o resultados antes de que se produzcan o se observen empíricamente. Ambos aspectos, el funcional y el formativo, son indisolubles y complementarios, no antagónicos.

Apenas hace falta resaltar, por otro lado, que en la sociedad actual es imprescindible manejar conceptos matemáticos relacionados con la vida real, en el ámbito del consumo, de la economía privada y en muchas situaciones de la vida social. Por otra parte, a medida que los alumnos progresan a través de los ciclos de educación obligatoria, una Matemática crecientemente más compleja es precisa para el conocimiento, tanto en las ciencias naturales como en las ciencias sociales. En relación con ello, y de acuerdo con la naturaleza de la Matemática en cuanto a sus características propias, su aprendizaje ha de llevar a la capacidad de utilizar el lenguaje matemático en la elaboración y comunicación de conocimientos.

Así pues, a lo largo de la educación obligatoria la Matemática ha de desempeñar, indisoluble y equilibradamente, un papel formativo básico de capacidades intelectuales, un papel aplicado, funcional, y un papel instrumental, en cuanto almacén formalizador de conocimientos en otras materias. Todo ello justifica, en una línea no siempre coincidente con la tradicional, los contenidos de la Matemática en esta etapa, así como las características didácticas básicas de su enseñanza.

De las consideraciones expuestas sobre el modo de construcción del conocimiento matemático, en la historia y en el aprendizaje de las personas, así como de las funciones educativas de ésta área en la educación obligatoria, se siguen los principios que presiden la selección y organización de sus contenidos:

1. La Matemática ha de ser presentada a alumnos y alumnas como un conjunto de conocimientos y procedimientos que han evolucionado en el transcurso del tiempo, y que, con seguridad, continuarán evolucionando en el futuro. En esa presentación han de quedar resaltados los aspectos inductivo y constructivo del conocimiento matemático, y no sólo los aspectos deductivos de la organización formalizada que le caracteriza como producto final. En el aprendizaje de los propios alumnos hay que reforzar el uso del razonamiento empírico inductivo en paralelo con el uso del razonamiento deductivo y de la abstracción.

2. Es necesario relacionar los contenidos de aprendizaje de la Matemática con la experiencia de alumnos y alumnas, así como presentarlos en un contexto de resolución de problemas y de contraste de puntos de vista en esta resolución. En relación con ello, hay que presentar la Matemática como un conocimiento que sirve para almacenar una información que de otro modo resultaría inasimilable, para proponer modelos que permiten comprender procesos complejos del mundo natural y social, y para resolver problemas de muy distinta naturaleza; y que todo ello es posible gracias a la posibilidad de abstracción, simbolización y formalización propia de la Matemática.

3. La enseñanza y el aprendizaje de la Matemática ha de atender equilibradamente a sus distintos objetivos educativos: a) al establecimiento de destrezas cognitivas de carácter general, susceptibles de ser utilizadas en una amplia gama de casos particulares, y que contribuyen, por sí mismas, a la potenciación de las capacidades cognitivas de los alumnos; b) a su aplicación funcional, posibilitando que los alumnos valoren y apliquen sus conociemien-

tos matemáticos fuera del ámbito escolar, en situaciones de la vida cotidiana; c) a su valor instrumental, creciente a medida que el alumno progresa hacia tramos superiores de la educación, y en la medida en que la Matemática proporciona formalización al conocimiento humano riguroso y, en particular, al conocimiento científico.

PROPÓSITOS GENERALES DE MATEMÁTICA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA.

- Proponer situaciones de enseñanza orientadas a la resolución de situaciones problemáticas que permitan al alumno vincular lo que se quiere saber con lo que ya se sabe, planteándose nuevas preguntas.
- Estimular la elaboración de estrategias propias y compararlas con las de los compañeros considerando que los procedimientos incorrectos o las explicaciones que no los llevan al resultado esperado, son instancias ineludibles y necesarias para el aprendizaje.
- Propiciar procesos de discusión sobre la validez de los procedimientos realizados y de los resultados obtenidos.
- Generar situaciones de enseñanza que permitan establecer relaciones y elaborar formas de representación, discutir las con los demás, confrontar las interpretaciones sobre ellas y acerca de la notación convencional.
- Contribuir con procedimientos tendientes a partir de los cuales los alumnos y alumnas puedan elaborar conjeturas, formularlas, comprobarlas mediante el uso de ejemplos o justificarlas utilizando contraejemplos o propiedades conocidas.
- Promover procesos que permitan interpretar la información presentada de distintos modos, y pasar de una forma de representación a otra, según su adecuación a la situación que se quiere resolver.
- Favorecer la producción de textos con información matemática, avanzando en el uso del vocabulario adecuado.
- Alentar el uso de software para la resolución de algunas situaciones

problemáticas donde resulte pertinente.

LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE MATEMÁTICA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA.

Hacer Matemática. Aprender Matemática. Pensar matemáticamente.

Aprender Matemática precisa de pensar matemáticamente y ello exige hacer Matemática.

Para comprender a cabalidad el programa propuesto, resulta indispensable ubicarse desde el punto de vista de quien aprende, así como de las dinámicas de cambio que les plantea la sociedad del conocimiento. La juventud actual no aprende sólo en las aulas o en los laboratorios, sino que incorpora en su repertorio de habilidades, conocimientos, actitudes y valores, una gran cantidad de información y de prácticas que provienen de otros ámbitos de su vida cotidiana.

Dada la importancia que adquiere este propósito en la formación de nuestros estudiantes mendocinos del nivel primario, es necesario habilitar desde el comienzo de su escolaridad, experiencias que los pongan en contacto con producciones sociales y culturales construidas históricamente, conocimientos y habilidades sociales específicas para la convivencia y el respeto por el otro.

La propuesta que se plantea pone en juego el desarrollo de habilidades sociales específicas para la convivencia y el respeto por el otro en tanto promueve la argumentación de las respuestas por sobre el resultado numérico per se.

Todo proceso de aprendizaje precisa de etapas y de ajustes. Cuando estas se organizan y se seleccionan, clasifican y reflexionan en forma colectiva se promueven acciones para la mejora educativa. En este apartado dialoga-

mos sobre una de las áreas del conocimiento con mayor rechazo estudiantil en la educación básica al nivel mundial, pero, por sobre todas las cosas, un área que permite el diálogo, la construcción de argumentos, de estrategias de resolución, la innovación de procedimientos, entre muchas otras virtudes: la Matemática. En los primeros niveles del sistema educativo, el aprendizaje se sustenta, inevitablemente, en la experiencia de quien aprende y en la reflexión que esta produce. Lo interesante de este hecho es considerar que una evolución pragmática de la construcción del conocimiento, es decir, centrada en prácticas socialmente compartidas que promuevan los procesos experimentales, potencia la acción de los individuos sobre los objetos y, por tanto, la construcción de significados, procedimientos, argumentos, entre otros.

Existe una idea fundamental que vertebra esta propuesta educativa, para desarrollar el pensamiento matemático del estudiantado: se precisa enfatizar el valor de uso del conocimiento matemático en escenarios diversos, es decir, colocar a las prácticas sobre el objeto formal. Para ello, se trabaja con las prácticas que anteceden y acompañan a la constitución de los objetos matemáticos como tales, en la búsqueda del desarrollo del pensamiento matemático. La fuerza del trabajo en nivel primario es la compatibilidad con la propuesta de comenzar por una etapa factual en las actividades didácticas. Lo concreto sigue estando en la base del proceso de desarrollo de sus habilidades que, desde el punto de vista del valor de uso, es lo vivencial y experimental, la etapa primera y fundamental del desarrollo del pensamiento. Todo habrá de partir de su entorno inmediato, con el auxilio de dispositivos materiales cotidianos. Posteriormente se progresa a formas más simbólicas de “lo matemático”, digamos que el aprendizaje comienza por las manos.

Para acompañar esta idea del valor de uso del conocimiento matemático se precisa de las ideas de situación de aprendizaje y de aula extendida. Es mediante las situaciones de aprendizaje basadas en prácticas que se favorece la funcionalidad y transversalidad del contenido (o contenidos involucrados),

así, quien participa amplía sus experiencias en el trabajo de aula, mediante indagaciones dialógicas en contextos de su vida cotidiana.

Por otro lado, es a través de la noción de aula extendida, como espacio de aprendizaje cooperativo que trasciende la idea de sólo trabajar fuera o dentro del aula, sino que se la posiciona en el entendimiento de los escenarios que propician el desarrollo de acciones, actividades y prácticas entre las y los estudiantes que posteriormente serán capacidades habilitantes para la construcción de un conocimiento matemático. La importancia de trabajar con el contexto radica en la importancia que se le brinda al aprendizaje a partir de la cultura del aprendiz.

En tiempos recientes se recomienda mayormente el uso del contexto en las actividades matemáticas escolares. Surgen, sin embargo, preguntas que interesa tratar: ¿a qué llamamos contexto?, ¿por qué es importante el contexto?, ¿cuál es la gradación de los contextos? Para el diseño o rediseño de las situaciones de aprendizaje se propone la diferenciación entre dos tipos principales de contextos que rigen a las interacciones didácticas: el contexto situacional y el contexto de significancia. El primero alude a la manera de contextualizar la tarea y, el segundo, la manera de contextualizar la construcción del conocimiento.

Ahora bien, dentro del contexto situacional se realiza una nueva distinción entre contextualización sintáctica y contextualización real. La primera refiere a ubicar en un escenario conocido una tarea matemática particular, del cual se podría prescindir o modificar y la estructura matemática que se desea propiciar, seguiría siendo la misma. Este tipo de contextos suele considerarse ficticio al no estar vinculado a escenarios reales. Por otro lado, el contexto real en el cual es la propia circunstancia de la tarea la que genera una situación cuya herramienta construida para dar respuesta le da significado al concepto matemático involucrado, considerándose que se trabaja con el conocimiento

en uso, es decir, con el saber matemático. Aquí, se pone en la médula a la construcción del conocimiento, por sobre su aplicación. Este contexto es intrínseco a la tarea, no se puede prescindir de él, de ahí su nombre: contexto real. En síntesis, lo más importante es partir de la cultura de quien aprende.

El aula extendida es la clave para correlacionar el contexto real, que articula a la situación de aprendizaje y el conocimiento matemático, con la noción de aprendizaje situado por parte del aprendiz. Referente al contexto de significancia, se caracteriza por hacer explícita la manera de construir el conocimiento matemático, ya sea mediante una evolución conceptual como producto del cambio de representación o la aplicación de algoritmos sucesivos, o bien, una evolución pragmática como producto de la significación mediante el uso y las prácticas.

La propuesta que se retoma para impulsar el desarrollo del pensamiento matemático es aquella que se sustenta en evolución pragmática, ya que pretende promover la construcción del conocimiento matemático a partir de las prácticas asociadas a los objetos. Por ejemplo, en el caso de la proporcionalidad, un contexto de significancia sustentado en la evolución conceptual promovería un aprendizaje desde la matemática escolar como evolución de los conceptos: razón, proporción, proporcionalidad; mientras que un contexto de significancia sustentado en la evolución pragmática promueve un aprendizaje desde el saber matemático escolar como evolución de las prácticas: comparar, equivaler y conmensurar, entre otras. Una actividad donde se desarrolla el pensamiento proporcional mediante una evolución pragmática ameritaría realizar estimaciones y mediciones comenzando con la construcción (o reconocimiento) de una unidad de medida que permita, posteriormente, realizar equivalencias y la medición con determinada proporción (unidad de medida construida). Si bien podría considerarse que el aprendizaje se logra cuando el conocimiento es incorporado y pueden resolverse situaciones prácticas, desde la presente propuesta, la puesta en uso del conocimiento matemático es

parte del aprendizaje y no, únicamente, de su confirmación.

Las interacciones académicas que se desarrollan durante el trabajo colectivo de naturaleza cooperativa en el aula, ameritan de la incorporación de cuatro principios sistémicos:

1. Racionalidad contextualizada.
2. Relativismo epistemológico.
3. Resignificación progresiva.
4. Sustento normativo del aprendizaje basadas en las prácticas.

Estos principios son generadores de dinámicas diversificadas: pues basadas en el uso del conocimiento, la validez de las respuestas se fundamentará en las argumentaciones y con base en las diferentes respuestas se construirá, a través del planteamiento de distintos significados, la estructura escolar del conocimiento matemático trabajado.

Es necesario, sin embargo, hacer explícito que falta un eslabón más, en el proceso de aprender Matemática: el proceso de constitución del objeto. El aprendiz, como hemos dicho, empieza con la acción, sigue con la actividad y de ahí se constituyen las prácticas socialmente compartidas. Se apoya en su cultura y en sus formas simbólicas de representación, pero es ahí cuando estas formas han sido progresivamente ampliadas. Han evolucionado, de hecho, han cambiado al estudiante mismo, pues ahora abstrae, reconoce patrones, generaliza resultados, infiere, predice... usa el conocimiento matemático, sabe Matemática.

En síntesis, se propone el trabajo con la Matemática que sea funcional al estudiante, que reconozca su entorno cotidiano y retome de él experiencias para construir conocimiento en la escuela, así también, que el conocimiento pueda ponerse en uso tanto en el aula como en su vida diaria, es decir, se consolide como un saber con pleno valor de uso. Para estos fines, la noción de aula

extendida (Cantoral, 2013) es un elemento importante a tener en cuenta si, como busca toda reforma, pretendemos la democratización del aprendizaje.

La presente propuesta, alternativa desde sus fundamentos, exige de una descentración del objeto matemático. Se trata de un abordaje muy cercano al que vive el estudiante en su vida en sociedad, de ahí que le denominemos construcción social del conocimiento matemático, o más sencillamente, matemáticas en uso. Dicha descentración, no significa como hemos visto la anulación del objeto abstracto, sino que enuncia un matiz un tanto distinto: la apropiación del objeto matemático precisa de prácticas que le acompañen en su construcción, tanto al nivel de la cultura como del uso que viven los saberes matemáticos situados. Esto es, no se parte del propio objeto matemático, de su definición o enunciación para la apropiación por parte de los estudiantes; sino que se centra en el uso del conocimiento en situaciones diversas, situaciones que dan origen al objeto, se considera que el significado del objeto, emerge mediante una anidación de prácticas que parte de la acción, se organiza y reestructura en la actividad mediada y se consolida mediante prácticas socialmente compartidas.

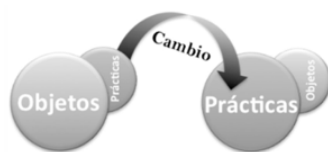


Figura: Descentración del objeto.

La perspectiva tradicional, centrada en la enseñanza del objeto matemático, como fin último del proceso didáctico, ha sido cuestionada, pues la apropiación simbólica del objeto no garantiza su aprendizaje en un sentido pleno (basta observar los resultados obtenidos con esta estrategia didáctica en las distintas evaluaciones y en el salón de clases). Este fenómeno, característico de la enseñanza, hace del objeto una especie de “deidad” que norma o regula el comportamiento áulico. El proceso tradicional de aprendizaje de la Matemática escolar tiene sus inicios en una enseñanza y un aprendizaje basada en

objetos que se aplicarán, a posterioridad, en tareas que tengan contexto situacional determinado. Es decir, se explicará de la mejor manera posible un tópico matemático y, posteriormente, se aplicará este conocimiento aprendido en alguna situación de la vida real. La Matemática escolar tiene una racionalidad universal que lleva a que las respuestas matemáticamente correctas habitualmente sean únicas. Esto permite una clara delimitación entre lo que está bien y lo que está mal, por tanto, agiliza y hace concreta la actividad de evaluar.

Por otro lado, el proceso de aprendizaje del saber matemático escolar, precisa de una propuesta alternativa que está siendo planteada en este documento, en ella se refiere a la significación situada de los objetos matemáticos, significación que sólo se obtendrá mediante el uso. Lo que hago construye conocimiento y este desarrolla a la vez al pensamiento matemático. En lo que hago, aprendo. La garantía del aprendizaje no refiere, únicamente, a la correcta aplicación del conocimiento aprendido, sino, refiere a la habilidad de significar al objeto matemático mediante sus usos, es decir, a partir de lo que hago puedo darle significados al conocimiento matemático abstracto. Diremos, entonces, que las personas saben Matemática, si pueden ponerla en uso dentro y fuera de la clase de Matemática, dentro y fuera de la escuela (no basta entonces, con resolver problemas típicamente escolares mediante técnicas más o menos sofisticadas). Si pueden usarla, aún antes de conocer su estructura axiomática formal, pues de esta manera estarán desarrollando su pensamiento matemático. Se pretende darle el estatus de saber al conocimiento matemático escolar, es decir, hacerlo funcional y transversal para dotarlo de significado mediante el uso, por encima de la resolución de problemas de la Matemática escolar. De aquí, nuestra concepción de resignificación del conocimiento matemático: es decir, significarlo progresivamente.

**Dra. Daniela Reyes – Gasperini –
Dr. Ricardo Cantoral Uriza PIDPDM –
Cinvestav, IPN**

Aprender ciencias en la escuela: Educando mentes curiosas

¿Por qué cuando nos pinchamos el dedo nos sale sangre? ¿Por qué hace frío en invierno y calor en verano? ¿Por qué podemos escuchar los sonidos debajo del agua? ¿Por qué cuando toco el interruptor se apaga la luz? ¿Por qué nos late más rápido el corazón cuando nos asustamos? Los fenómenos cotidianos son una fuente infinita de preguntas curiosas acerca de cómo funciona la naturaleza. Nos hacemos preguntas sobre cosas que nos dan intriga, que nos despiertan las ganas de entender, de saber más. De atrapar con nuestra mente a ese mundo tan fascinante y tan complejo que tenemos ante nuestros ojos.

La infancia es esa gran etapa de la vida en la que todo está por inventarse. Son años de ojos brillantes, de descubrimiento, de curiosidad a flor de piel. Es una etapa en la que brotan continuamente ideas maravillosas. Ideas que, sin pedir permiso, de pronto aparecen y nos abren la puerta a mundos nuevos. Que nos dan confianza en que somos capaces de crear, inventar, entender y transformar lo que sucede a nuestro alrededor. Y que nos hacen sentir que somos parte de un mundo en permanente construcción.

Por eso, las ciencias naturales en la escuela primaria nos presentan la oportunidad (y también el desafío) de para educar mentes curiosas. De formar niños y niñas que disfruten del conocimiento y que tengan la capacidad y el deseo de seguir aprendiendo siempre.

Educar mentes curiosas implica formar en los estudiantes una serie de capacidades fundamentales para la vida, guiando la curiosidad de los alumnos hacia hábitos del pensamiento más sistemáticos y más autónomos. Por ejem-

plo, guiándolos a encontrar regularidades (o rarezas) en la naturaleza que los inviten a hacerse preguntas. Ayudándolos a imaginar explicaciones posibles para lo que observan y a idear maneras de poner a prueba sus hipótesis. Enseñándoles a resolver problemas de la vida real en los que el conocimiento científico tenga relevancia. Y generando instancias de colaboración e intercambio de ideas con otros, en las que aprendan a fundamentar lo que dicen con evidencias y a buscarlas detrás de las afirmaciones que escuchan.

De lo que se trata, en suma, es de utilizar ese deseo de conocer el mundo que todos los chicos y chicas traen a la escuela como plataforma sobre la cual construir herramientas de pensamiento creativo y al mismo tiempo riguroso, que les permitan comprender mejor el mundo y pensar por ellos mismos. Y, también, de que el placer que se obtiene al comprender alimente la llama de su curiosidad y la mantenga viva como gran motor para el aprendizaje a medida que los chicos vayan creciendo.

Una escuela que enseñe a pensar

Si nos proponemos educar mentes curiosas, el primer paso es darnos cuenta de que no alcanza con conocer y repetir contenido fáctico (hechos, datos, terminología) para aprender a pensar. En nuestras investigaciones en escuelas de diversos contextos solemos encontrar que, muchas veces, la mayor parte del tiempo de clase está dedicado a que los chicos aprendan vocabulario científico, definiciones y datos sencillos (Furman et al, 2018). Sin embargo, hoy más que nunca ya no alcanza con conocer ese conocimiento fáctico (por ejemplo, como en “identifique las partes de la flor”, o “explique la diferencia entre nutrición y alimentación”). Ya sabemos que la información está al alcance de un click. Y nuestro gran rol como docentes es enseñarles a los chicos a pensar o, dicho de otro modo, a dar sentido a esa lluvia de información que reciben, a poder comprender los temas en profundidad y a establecer relaciones con la vida real, utilizando el conocimiento en nuevas situaciones (Furman y Podestá, 2009).

Un modelo ya clásico y que sigue resultando sumamente útil en la planificación de clases que “enseñen a pensar” es el que formuló el psicólogo del aprendizaje Benjamin Bloom, conocido como “Taxonomía de Bloom” (Bloom, 1956). Se trata de un modelo que categoriza las habilidades según su demanda cognitiva, desde las más bajas (el pensamiento de orden inferior, en la base de la pirámide) hasta las más altas (pensamiento de orden superior).

Educar mentes curiosas implica generar actividades en las que los estudiantes vayan más allá de la base de la pirámide (“recordar”) para trabajar con actividades en las que tengan que poder explicar fenómenos con sus propias palabras, analizar situaciones, relacionar ideas, evaluar problemas, elaborar argumentos para un debate, y otras tantas que implican salir del conocimiento declarativo o fáctico.



Para eso, una estrategia que nos ha dado buenos resultados en nuestro trabajo con docentes y formadores es la de trabajar con “preguntas para pensar” (Furman, 2015). Se trata de casos contextualizados que los estudiantes tienen que explicar o resolver usando su conocimiento (es decir, no declarándolo, sino aplicándolo, sintetizando, creando, y varios de los escalones cognitivos

de más arriba de la pirámide). Tienen detalles, cuentan historias, presentan una situación vívida que busca dar contexto al contenido y al mismo tiempo generar el deseo de responderla. Para ilustrarlo mejor les presento un ejemplo, que aborda el contenido de “las características de los seres vivos”:

Resulta que ayer estaba cocinando pan en casa y me di cuenta que me faltaba levadura, así que fui al supermercado a comprar. La agarré de la heladera y cuando estaba en la caja una señora me dijo: “Cuidala mucho, que no se te vaya a morir. Mirá que la levadura es un ser vivo.”

Incrédula, le respondí: “¿Cómo que esta levadura es un ser vivo? ¿Qué me dice, señora? No puede ser. Si no se parece a ningún ser vivo que yo conozca.” Y me fui.

Sin embargo, mientras iba caminando a casa me quedé pensando: “¿Y si la señora tuviera razón? ¿Cómo podría averiguar si esta levadura es o no es un ser vivo?”

Noten cómo esta pregunta va más allá de la pregunta clásica “¿qué características tienen los seres vivos?”. Es una pregunta que no se puede responder solo recordando que “los seres vivos nacen, crecen, se reproducen y mueren”.

Para responderla, los chicos tienen que pensar, conversar, discutir. Para empezar tendrán que buscar, con la maestra, cuáles son las características comunes de los seres vivos, recuperando sus conocimientos sobre el tema. Luego, tendrán que planificar la forma de averiguar si la levadura los cumple.

Por ejemplo, una de las características de los seres vivos es que se reproducen. ¿Y la levadura? Una forma de averiguarlo es poner un poco de levadura en un pan húmedo y esperar unos días para ver si aparece levadura nueva. Otra característica es que los seres vivos tienen células. ¿Y la levadura? ¿Tendrá células? Podemos poner un poco de levadura bajo un microscopio y ahí conocer la respuesta. También sabemos que todos los seres vivos en algún

momento mueren. ¿Puedo matar a la levadura? Una manera de conocerlo es poner levadura a hervir durante un ratito, colocarla en un pan, dejarla unos días y ver que ahora ya no se reproduce como hacía la levadura no hervida.

La pregunta, entonces, ya no es un callejón sin salida, sino la puerta de entrada para aprender. Un camino para formar mentes curiosas. Una invitación a pensar.

Tendiendo puentes con la práctica

Los invito a revisar sus evaluaciones, cuestionarios y otras actividades que hayan realizado en sus clases de Ciencias Naturales. Marquen aquellas consignas que apelan al conocimiento fáctico. Marquen aquellas otras que podrían considerarse actividades o “preguntas para pensar”. ¿Qué porcentaje encontraron de cada tipo? Luego, elijan una de las preguntas fácticas y transfórmenlas en una actividad que promueva el pensamiento.

Menos es más: enseñar lo importante

Naturalmente, enseñar a pensar a través de casos, problemas, actividades de experimentación, debates, salidas o cualquier otra actividad que involucre la participación activa y reflexiva de los chicos lleva tiempo. Mucho más tiempo que simplemente explicarles el contenido, que lo copien y resuelvan preguntas sencillas que impliquen recordar eso que explicamos.

Por eso, una de las preocupaciones que muchas veces surgen en los docentes a la hora de transformar la enseñanza es acerca de la cobertura del curriculum. ¿Cómo se hace para enseñar a pensar si la lista de contenidos a enseñar pareciera no terminarse nunca? ¿Hay salida a esta encrucijada?

Creo que una metáfora que puede ayudar en este proceso es la de pensar

en el curriculum como una buena “partitura”, que nos lleva en un determinado recorrido pero que tenemos que poder interpretar como buenos músicos que toman decisiones. Y la gran decisión que tenemos que tomar es simple: a qué temas del curriculum vale la pena dedicarle más tiempo y ofrecer mayor cantidad de actividades y puertas de entrada para que los estudiantes los comprendan en profundidad (¡y a cuáles no!).

Posicionarnos como intérpretes reflexivos de esa “partitura” nos da mejores chances de que los alumnos generen conocimiento profundo y capacidades para el pensamiento y para la acción que los van a acompañar toda la vida y van a servir de plataforma para seguir aprendiendo.

Por eso, una premisa importante que creo que vale la pena que, como educadores de cualquier nivel y contexto, tengamos siempre presente, es la de “menos es más”. ¿A qué me refiero con esto? ¿Menos qué y más qué?

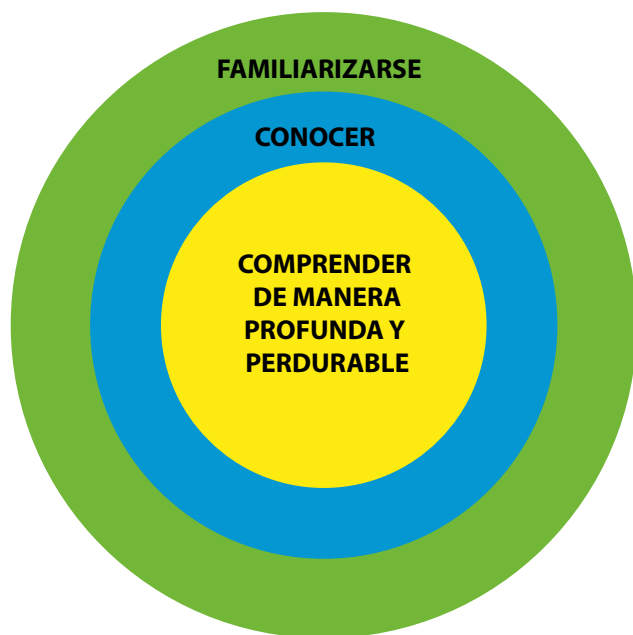
- Menos cobertura y más profundidad
- Menos temas, y más tiempo para trabajar cada tema
- Menos conocimiento declarativo (aquello que podemos enunciar) y más comprensión.

Si buscamos que los niños y jóvenes aprendan a comprender, un primer paso es que en cada año escolar podamos trabajar con pocos temas en profundidad, a lo largo de varias semanas, y abordar cada tema con distintas estrategias de enseñanza. Esto es algo que todos los docentes sabemos, pero que en la práctica hacemos menos de lo necesario. La balanza del trabajo de clase muchas veces está inclinada hacia la cobertura de temas, pero no hacia su comprensión (Furman et al, 2018).

Una herramienta que me ha dado muy buenos resultados en mi trabajo con docentes y formadores es la del “círculo de la comprensión” propuesta por los

educadores Grant Wiggins y Jay McTighe (2005), referentes de la corriente de la enseñanza para la comprensión. Esta herramienta es útil para hacer un ejercicio de priorización curricular:

- En el centro, identificaremos aquellos contenidos (conceptos o habilidades) esenciales, es decir, aquellos que queremos que los alumnos aprendan de manera profunda y perdurable.
- En el segundo círculo, ubicaremos aquellos contenidos que esperamos que los alumnos conozcan, pero que no son tan fundamentales como los primeros.
- En el tercero, pondremos aquellos con los cuales queremos que los estudiantes simplemente se familiaricen.



Podemos realizar este ejercicio eligiendo un área curricular y un año (por ejemplo, Matemática de 2do año), o bien un ciclo (Ciencias Naturales para el primer ciclo), o incluso para pensar en el perfil de egresados de toda nuestra escuela (¿cuáles son los saberes fundamentales que esperamos que los egresados “se lleven” de manera profunda y perdurable de su paso por nuestra institución?).

¿Cómo decidimos cuáles son los contenidos esenciales, es decir, aquellos que van en el centro? Aquí valdrá la pena tomar en cuenta dos grandes criterios:

- **Importancia disciplinar.** En el centro del círculo pondremos las grandes ideas de las disciplinas: es decir, los grandes bloques conceptuales que me permiten dar sentido a un gran rango de fenómenos y situaciones y seguir aprendiendo nuevos contenidos. Por ejemplo, el concepto de suma en matemática, o el modelo de ser vivo en ciencias naturales. También pondremos aquellas capacidades o habilidades son constitutivas de la disciplina, que hacen a sus modos de conocer el mundo. Por ejemplo, la comprensión lectora en todas las áreas, planificar experimentos en ciencias naturales, la de interpretar fuentes en ciencias sociales o la de resolver problemas numéricos decidiendo qué datos son relevantes y cuáles no en matemática. Se trata de aprendizajes que, si no son logrados en profundidad, no nos permiten seguir avanzando con bases firmes.
- **Relevancia.** Ubicaremos en el centro también aquellos contenidos que identificamos son más pertinentes para dar sentido al contexto propio de nuestros alumnos y que tienen chances de importar en su vida presente y futura. Este criterio dependerá de nuestro grupo de alumnos en particular, incluyendo su edad y contexto, y tiene que acompañar al primer criterio de importancia disciplinar.

Les doy un ejemplo que puede servir para ilustrar mejor el ejercicio. Se trata de un ejemplo para el segundo ciclo del nivel primario sobre un tema curri-

cular puntual del área de Ciencias Naturales: el sistema digestivo.

Comprender de manera profunda y perdurable:

“Digerir implica romper los alimentos en partes más pequeñas”.

“Los alimentos contienen ciertos elementos que nuestro cuerpo puede aprovechar (que llamamos nutrientes) y otros que no. Los que podemos aprovechar son absorbidos a través del intestino delgado. Los que no, siguen de largo por el tubo digestivo y salen por el ano sin haber nunca ingresado al cuerpo”.

“El cuerpo usa los nutrientes que ingresaron al organismo para obtener energía y tener materiales para crecer y reparar las partes dañadas”.

Conocer

“Los nombres y funciones de los principales órganos del tubo digestivo: boca, esófago, estómago, intestino delgado, intestino grueso y ano.”

“Conocer que en el estómago los jugos gástricos comienzan a romper los alimentos y que en el intestino delgado la bilis ayuda a seguir digiriendo los alimentos.”

“Conocer que la digestión es un proceso químico y físico.”

Familiarizarse

“Los nombres de otros órganos o partes de ellos (glándulas anexas, partes del intestino, microvellosidades intestinales, etc).”

“Las mezclas que se forman en el estómago (quimo) y en el intestino (quimo)”

Como verán en el ejemplo anterior, los contenidos esenciales son fundamentales para aprender todo lo demás. Si los alumnos no comprenden que la función de la digestión es que aquello que el organismo puede aprovechar para obtener energía y materiales para repararse y crecer ingresa al cuerpo, entonces conocer otros conceptos como la función de la vesícula biliar o el

nombre de las partes del intestino delgado (por si no las recuerdan: ¡yeyuno, duodeno e íleon!) pierde sentido.

Pareciera evidente cuando lo plasmamos de este modo, pero en la práctica muchas veces dedicamos mucho tiempo y esfuerzo a que los alumnos recuerden datos y términos que se ubican en el tercer círculo de prioridades, y “pasamos rápido” los conceptos esenciales que requieren que ofrezcamos múltiples actividades y puertas de entrada para su real comprensión. Y lo mismo sucede en la evaluación. ¿Cuánto peso tienen en nuestras evaluaciones los contenidos que pusimos en tercer orden de prioridad, aquellos con los que los alumnos deberían solamente familiarizarse?

En este sentido, una regla que ayuda a pensar qué contenidos ubicar en el tercer círculo (el de “familiarizarse”) es preguntarnos: ¿lo puedo “googlear”? Si la respuesta es sí, es decir, si ese dato está al alcance de un click, entonces se trata de un contenido (usualmente un dato o término específico) al que no vale la pena dedicarle tanto tiempo de enseñanza ni darle mucho peso en la evaluación.

Tendiendo puentes con la práctica

Los invito ahora a que hagan el ejercicio de los círculos de la comprensión con los temas que están enseñando este año. ¿Qué ubicarían en cada círculo? ¿Cómo planificarían el tiempo de enseñanza teniendo en cuenta la importancia de cada contenido? ¿Cuánto tiempo y actividades le dedicarían a lo más importante?

Tomar plena conciencia de qué es lo importante de lo que estamos enseñando en cada grado (y esto vale no solo para el área de Ciencias Naturales sino para todas) es fundamental para que podamos dedicar el tiempo suficiente para que todos nuestros estudiantes lleguen a esa comprensión. Y nos ayuda a darnos cuenta, también, qué de lo que enseñamos realmente vale la pena

para las vidas presentes y futuras de los alumnos.

De lo que se trata, en suma, es que los chicos y las chicas puedan calzarse un nuevo par de lentes para mirar y actuar sobre el mundo. Y de ayudarlos a construir una plataforma de despegue para seguir aprendiendo siempre y, así, a prepararlos lo mejor posible para crear y sostener su propio proyecto de vida.

Dra. Melina Furman

Referencias:

- Bloom, B. S.; Engelhart, M. D.; Furst, E. J.; Hill, W. H.; Krathwohl, D. R. (1956). Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain. New York: David McKay Company.
- Furman, M. y Podestá, M.E. (2009). La aventura de enseñar ciencias naturales. Buenos Aires: Aique.
- Furman, M. (2015). Preguntas para pensar. Conferencia en TEDxRíodelaPlata Ed. Buenos Aires, Usina del Arte.
- Furman, M. (2018). Guía para criar hijos curiosos. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Furman, M., Luzuriaga, M.; Taylor, I.; Anauati, V. y Podestá, M.E. (2018). Abriendo la «caja negra» del aula de ciencias: un estudio sobre la relación entre las prácticas de enseñanza sobre el cuerpo humano y las capacidades de pensamiento que se promueven en los alumnos de séptimo grado. Revista Enseñanza de las Ciencias, 36(2), p. 81-103.
- Wiggins, Grant y Jay McTighe (2005), Understanding by Design. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

Diseño de experiencias en Educación Artística

La Resolución N°111/10¹ CFE, considera a la Educación Artística en el nivel primario, como un campo de conocimiento para que los/as estudiantes aprendan a elaborar e interpretar modos de decir con las herramientas del arte. Desde este enfoque, los procesos de enseñanza y aprendizaje se centran en instancias concretas de producción simbólica, metafórica, poética y ficcional, desde las cuales se generan procesos de análisis, conceptualización, reflexión y contextualización. Acorde a lo expuesto anteriormente, la Educación Artística en la actualidad centra su atención en los procesos de interpretación estético-artística a través del abordaje de saberes específicos de cada lenguaje/disciplina.

Por tanto, hablar de educación artística implica construir y desarrollar las capacidades específicas de ese campo de conocimiento que, como todo campo, tiene un objeto de estudio, que es el arte. Es necesario reflexionar sobre el objeto de estudio, ¿Cómo se redefine el arte en la contemporaneidad? ¿Cuáles son sus sentidos, búsquedas, preocupaciones? ¿Qué materiales, soportes, herramientas, instrumentos utilizan los artistas? ¿Cuáles son los espacios en donde se produce, exhibe y circulan las producciones artísticas? ¿Qué relaciones encontramos entre las prácticas artísticas y las prácticas escolares?

Reflexionar sobre las concepciones de arte que se desarrollan en las escuelas (como: belleza, mimesis, expresión, comunicación, etc.), sería el punto de partida para repensar la educación artística en la actualidad y definir sus sentidos, propósitos y finalidades. En la actualidad existe el consenso de defi-

nir al arte como **campo de conocimiento** que porta diversos sentidos sociales y culturales. Los mismos se manifiestan a través de procesos de producción y comprensión como instancias de construcción discursiva e interpretativa, metafórica y poética. Asimismo, la producción artística se inscribe en un contexto social, cultural, político, en un espacio y un tiempo determinado, en el que aporta herramientas, materiales y soportes que le son propios. En este sentido, resulta ineludible abordar el conocimiento de las manifestaciones estético – artísticas en la historia, como también en un contexto situado.²

Esta concepción de arte redefine el objeto de conocimiento a enseñar en el ámbito escolar. **Cambiar la denominación “Plástica y Artesanías” a la de “Artes Visuales”**³ significa repensar la disciplina en el contexto actual, donde se han ampliado los límites disciplinares y donde conviven y se integran modos tradicionales como: pintura, escultura, grabado, dibujo, etc., con un amplio repertorio de prácticas, experiencias y manifestaciones visuales. Las prácticas artísticas contemporáneas se producen con una gran diversidad de nuevos materiales, soportes y herramientas entre las que se incluyen las nuevas tecnologías. Se desdibujan los límites de las disciplinas/lenguajes originando prácticas artísticas integradas.

El territorio de las Artes Visuales se ha extendido a la cultura visual, incorporando nuevas visualidades que se relacionan con la cotidianidad y que a su vez, nos hablan de las culturas en las que se han producido. Enseñar Artes Visuales implica abordar todas las manifestaciones, comprendiendo sus significados, posicionándose críticamente. En tal sentido, el eje principal será el desarrollo de capacidades interpretativas, que comprenden el saber hacer y el saber explicar lo que se hace.⁴

¹Resolución N°111/10 CFE, Anexo 1- “La Educación Artística en el Sistema Educativo Nacional”

²La capacidad de interpretación estético artística se presenta ligada tanto a los procesos de producción como a los de recepción. Es decir que la actitud interpretativa atraviesa la totalidad del proceso desde el inicio de la producción hasta su diálogo con el público.

³ Denominación adoptada, en el marco de la ley de Educación Nacional 26.206, en los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios y los marcos de Referencia para la Educación Artística.

La Educación Artística articula conocimientos, procesos, producciones y contextos orientados a desarrollar capacidades y aprendizajes. En este sentido adquiere importancia no solo la técnica sino la poética, donde trasciende el concepto de mimesis abordando la construcción situada y colectiva del mundo, no solo la obra como producto sino el proceso desarrollado, incorporando prácticas lúdicas, populares, colectivas, contextualizadas.

Sólo a fines organizativos, la propuesta curricular de cada uno de los lenguajes/disciplinas artísticas que se desarrollan en el Nivel Primario se presenta en dos ejes que en la práctica se dan en forma integrada:

En relación al Lenguaje y la Producción.

En relación a la Interpretación y la Contextualización.

Desde los mencionados ejes se enuncian los aprendizajes de cada disciplina/lenguaje, los cuales serán abordados desde estrategias centradas en la exploración, experimentación, producción, reflexión y conceptualización; relacionando la práctica con instancias de interpretación y contextualización. Es importante aclarar que el enunciado de los aprendizajes sólo responde a una forma de presentación y no a una secuencia de enseñanza.

En relación al lenguaje y a la producción: los aprendizajes se desarrollan en relación al conocimiento de los elementos o componentes del lenguaje de cada disciplina y su organización, en los primeros niveles de aprendizaje se priorizará la exploración, experimentación, desde procedimientos lúdicos y creativos para que el estudiante construya los saberes desde el descubrimiento y la reflexión partiendo de lo general a lo particular, desde este enfoque se considera la obra de arte en su totalidad para analizar y comprender las particularidades, superando ejercicios aislados.

Las técnicas y los procedimientos no deben considerarse un fin en sí mismo sino que cobran sentido en función de la intencionalidad de la producción. El/la estudiante integra los conocimientos del lenguaje y su organización, la materialidad y las herramientas materiales o digitales para la elaboración de producciones visuales, musicales, teatrales, etc.

Tanto las nuevas tecnologías como los modos de producción contemporáneos deben ingresar al aula para trabajar desde la hibridación, lo comunitario, lo popular, la desaparición de límites entre el arte culto y las artesanías, las producciones digitales y multimediales, apropiaciones del espacio, relatos compartidos, fiestas y celebraciones, entre otros; para que el estudiante experimente y comprenda otros modos de producción además de los tradicionales. De este modo la producción es el resultado del proceso creativo para concretarse en un objeto material o digital, un acontecimiento, una acción, un registro, etc. La producción debe ir acompañada de procesos reflexivos, el/la docente debe propiciar espacios y ofrecer herramientas para que los niños y niñas comprendan, interpreten, reflexionen y conceptualicen tanto sus propias producciones como la de sus pares.

Respecto al proceso creativo, se propone un modelo flexible, centrado en la generación de ideas y búsquedas personales y grupales y en la retroalimentación constante del docente y de todos los/as estudiantes a medida que se desarrollan las producciones. La creación es un proceso complejo que implica no solo generar ideas, sino también planificar un proceso y concretarlo.

A la producción debemos sumarles las instancias de exhibición y circulación, donde los/as estudiantes puedan generar muestras de sus producciones.

⁴Catibiela, Alejandra (2017). En artículo: Cultura Visual y enseñanza. En Octante(Nº2) pp. 46-53. Universidad Nacional de la Plata.

nes y procesos, para que entren en contacto con diversas estrategias expositivas y medios de circulación tradicionales y alternativos; físicos o virtuales. Esta instancia es propicia para que los niños y niñas puedan verbalizar los conocimientos desarrollados, sus procesos y resultados, dificultades y logros alcanzados.

Procurar, que las producciones artísticas sean parte fundamental de la visualidad y sonoridad de las escuelas, generando espacios no solo para los referentes visuales, musicales, teatrales, etc. sino principalmente para las producciones de los/as estudiantes, espacios entendidos como parte del aprendizaje para todos los niños y niñas para generar nuevas formas de vivir el espacio cotidiano del aula, de la escuela. El espacio escolar debe integrar no solo aspectos artísticos, estéticos, sino además éticos que atiendan a las historias individuales y colectivas, expresadas en símbolos, imágenes, sonoridades para crear relaciones y encuentros donde todos (niño, niñas, adultos) se sientan reconocidos en una realidad que les pertenece. En definitiva recoger las huellas, presencias y memorias de sus habitantes.⁵

En relación a la interpretación y contextualización: Este eje es transversal al anterior, la interpretación como capacidad específica del campo artístico atraviesa todo el proceso, desde la producción hasta el diálogo de la obra con el espectador. Es importante ofrecer a los/as estudiantes instancias donde el espectador es un intérprete (para desarrollar capacidades de observación, escucha, análisis, argumentación) y donde el espectador es parte del proceso artístico o de la obra, donde las capacidades se desarrollan desde la experiencia.

El/la docente debe generar el espacio propicio y además estar atento a las múltiples miradas, comentarios espontáneos, risas, asombros, para acom-

pañar por medio de preguntas, que estimulen la observación, la escucha atenta, la reflexión y la comprensión desde el respeto y acuerdos grupales establecidos. Es necesario que los/as estudiantes puedan verbalizar o realizar un registro escrito sobre sus análisis e interpretaciones.

En los primeros niveles de aprendizajes se estimula la observación y la escucha atenta, el descubrimiento, los comentarios espontáneos, la verbalización de ideas, pensamiento y emociones, que generen las distintas obras de arte. A medida que observen, escuchen y perciban una gran cantidad, variedad de obras y comprendan los elementos que componen cada lenguaje y su organización, se espera que elaboren interpretaciones y respuestas más fundamentadas, que realicen argumentaciones y reflexiones críticas en torno a las producciones de distintos referentes en relación al contexto, como así también a las propias y la de sus pares.

Cuando nos referimos a la contextualización estamos hablando de la dimensión espacial y temporal de las producciones artísticas y culturales y cómo se resignifican o toman otro sentido en contextos y entornos diferentes. Desde este enfoque relacional, las producciones artísticas son manifestaciones socio-culturales que surgen en determinadas condiciones de producción, circulación, y consumo.

La educación artística debe ampliar sus repertorios e incluir los patrimonios y herencias culturales para conocerlos, comprender sus sentidos y valorarlos, contribuyendo así a generar identidades, adhesiones, sensibilizaciones y puesta en valor. Es necesario diseñar prácticas educativas significativas, potentes y contextualizadas que posibiliten el aprendizaje de los saberes de la educación artística desde una mirada amplia y situada para que los/as estudiantes desarrollen actitudes de respeto y cuidado por el patrimonio.

⁵Javier Abad Molina. (2006) Escenografías para el juego simbólico. En artículo: Revista Aula de Infantil N°32.

nio artístico- cultural de su localidad, además de su conocimiento.

Si analizamos la historia del arte vamos a concluir que está configurada desde paradigmas de genialidad masculina, donde la mujer es el objeto de musa inspiradora y el hombre el sujeto creador. Es necesario desmontar estos paradigmas en la educación artística actual reflexionando críticamente sobre los estereotipos y modelos socioculturales dominantes sobre el cuerpo y los roles de género en relación con el contexto. También es importante que analicemos la cultura visual, como las imágenes imponen modelos de belleza basados en el consumo que colocan a varones y mujeres como objetos de placer.

Es un desafío, poder reflexionar y otorgar igualdad de oportunidades a los/as estudiantes, no solo incorporando a las mujeres en nuestros relatos visuales, musicales, teatrales, etc. sino además analizarlas en su contexto de producción y cómo han visualizado esas desigualdades y luchas.

Las producciones de la cultura popular⁶ han sido miradas desde concepciones eurocéntricas y analizada desde un aparato histórico gestado en Europa, por tal razón estas producciones quedaron marginadas del llamado “Arte” (con mayúscula), invisibilizadas y silenciadas. Si se denominan artesanías a las manifestaciones que no ingresaron al campo artístico, sería sólo referirse al aspecto manual de su producción y anclar en la pura materialidad del soporte, desconociendo los aspectos creativos y simbólicos, por tal razón se utiliza el término arte popular, para nombrar al conjunto de formas que producen ciertas comunidades buscando replantear sus mundos. Es necesario definir lo popular superando sólo la conceptualización por opuestos, esto quiere decir

que por mucho tiempo hemos definido lo popular como aquello que se diferencia del arte culto “esto es lo que no entra en”. Así el arte popular, por las prácticas críticas que genera, invita a la revisión del concepto hegemónico de arte y de la teoría estética tradicional, para reconocer los valores creativos y las intenciones estéticas que generan ciertos colectivos populares, que construyen una manera alternativa de verse a sí mismos y de comprender el mundo.⁸

Es importante que los estudiantes frecuenten: museos, salas de arte, talleres de artistas y hacedores culturales, conciertos, teatros, entre otros. También se puede invitar a las escuelas a los artistas y hacedores culturales para que lleven sus producciones y dialoguen con los/as estudiantes. Incorporar la virtualidad, en la actualidad muchos museos, sitios culturales, blog de artistas y/o colectivos están on- line.

Para proyectar y desarrollar un proceso de enseñanza y aprendizaje es importante planificar la tarea del aula como recorridos didácticos, itinerarios de enseñanza, (la idea de itinerario es un factor unificador: es posible idear propuestas didácticas creativas, novedosas, potentes pero, si éstas no se estructuran en un recorrido de enseñanza coherente, se corre el riesgo de convertir la clase en una colección de actividades que no responden a un para qué claro). Los aprendizajes deben desarrollarse con niveles de dificultad progresivos, partiendo de los conocimientos previos y así los/as estudiantes pueden revisarlos y ampliarlos, teniendo en cuenta el contexto y los proyectos institucionales.

Partiendo de la idea de que todos y todas son diferentes, es necesario que

⁶Según Ticio Escobar (2004) lo popular no es un conjunto hegemónico sino que está formado por microespacios en los que se conservan o se gestan formas particulares, a partir de las cuales se resisten, se rechazan o se aceptan las verdades justificadoras de dominación que las posiciones hegemónicas intentan generalizar.

⁷Escobar; Ticio (2014). El mito del arte y el mito del pueblo. Buenos Aires: Ariel (pág. 53)

⁸Belen, Paola (2016). Un no lugar de la estética tradicional. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Bellas Artes.

el/la docentes valore la singularidad, para potenciar el desarrollo de aprendizajes y capacidades de los estudiantes y así todos/as puedan aprender y otorgar sentido a lo que aprenden.

Al diseñar las propuestas de enseñanza para que todos los/as estudiantes aprendan, el/la docente se convierte en “organizador/a de oportunidades de aprendizaje” y las consigna como “invitaciones a actuar”, entonces, es necesario pensar y diseñar la forma de trabajar en la escuela y en el aula con principios organizadores y didácticos diferentes de los que han estructurado el modelo tradicional homogeneizador.⁹

Cuando se trabaja con proyectos integrados con otras disciplinas, su conexión puede ser a través de: temas o ideas, como unidades temáticas integradas que une dos o más disciplinas, por ejemplo “Carnaval”, posibilita que saberes de distintas áreas/disciplinas establezcan conexiones para generar un conocimiento integrado. La otra manera y la más esperable son a través de la resolución de problemas, como una manera común de construcción de saberes en la clase¹⁰. Este tipo de propuestas favorece el aprendizaje significativo y desarrolla habilidades para planificar, tomar decisiones, coordinar, trabajar en equipo, etc., al mismo tiempo que apunta a aprendizajes del orden de la socialización y el desarrollo de capacidades que luego podrán transferir a su propia vida.

En propuestas integradas con otras áreas de conocimiento (lengua, ciencias sociales, ciencias naturales, etc.) los lenguajes artísticos tienen que aportar, desde los conocimientos específicos a la resolución del problema o situación planteada como desafío. En muchas ocasiones se utiliza el arte como

recurso, por ejemplo: las imágenes pueden ayudar a comprender procesos históricos, cantar canciones porque su letra responde a la temática que se aborda, realizar maquetas para visualizar saberes de las ciencias naturales, entre otros: en estos ejemplos los/as estudiantes aprenden a través del arte pero no conocimientos artísticos.

La evaluación es parte inseparable de la enseñanza y el aprendizaje, entendida como el proceso de valoración de las situaciones pedagógicas, que incluye al mismo tiempo, los procesos desarrollados, los resultados alcanzados, los contextos y condiciones en los que los aprendizajes tienen lugar.

Hablar de la evaluación en el marco de la educación artística, implica concebir al arte como campo de conocimiento, que desarrolla procesos de construcción cognitiva, reconociendo que si se puede enseñar y aprender también se puede evaluar. Las prácticas evaluativas tienen que recoger evidencias sobre los aprendizajes disciplinares, y no sólo aspectos actitudinales (lleva los materiales o la carpeta, trabaja en clase, respeta las consignas de trabajo, etc.).

La evaluación recorre todo el proceso de aprendizaje no sólo el resultado final de las producciones; aporta información sobre los cambios producidos desde los conocimientos previos hasta las nuevas conceptualizaciones, el grado de elaboración y organización de las producciones artísticas realizadas, la identificación de materiales y organización del lenguaje, las argumentaciones en los procesos de interpretación y contextualización de sus propias producciones, de sus pares y de los referentes, los aprendizajes integrados con otras áreas de conocimiento, entre otras. Las evidencias de los aprendizajes deben estar en función del desarrollo de los aprendizajes, capacidades específicas y transversales.

⁹Anijovich, Rebeca y Cancio, Cecilia (2017). Las consignas de trabajo, una invitación a aprender. Enfocar la enseñanza desde la diversidad: una alternativa para la inclusión. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.

¹⁰Perrenoud, Philippe (2000) Aprender en la escuela a través de proyectos: ¿por qué?, ¿cómo? Facultad de Psicología y de Ciencias de la Educación. Universidad de Ginebra.

Uno de los aspectos imprescindibles en la evaluación se refiere a la definición de los criterios de evaluación. Si se sabe qué y para qué se evalúa, se puede establecer con claridad y coherencia los criterios que se usarán a la hora de otorgar un valor a los desempeños y producciones de los y las estudiantes. Para recoger esas evidencias de aprendizajes se utilizan los instrumentos de evaluación, para los cuales existen innumerables alternativas, se debe considerar que el proceso de evaluación no se agota con la mera puesta en acción de un instrumento de evaluación, cualquiera fuera el mismo, sino que en ocasiones se necesitan más de un instrumento de acuerdo a las diferentes etapas del proceso de enseñanza y aprendizaje, pero siempre con la intención de contribuir a los logros de los/as estudiantes. La evaluación se convierte en un proceso que permite ayudar a los/as estudiantes a tomar conciencia de sus fortalezas y debilidades y así generar autonomía en su aprendizaje al tiempo que ayuda a examinar y ajustar las intervenciones del docente.

Prof. Esp. Andrea Mazzini

Bibliografía consultada:

- Abad Molina, Javier. (2006) Escenografías para el juego simbólico. En artículo: Revista Aula de Infantil N°32.
- Anijovch, Rebeca y Cappelletti, Rebeca (2017). La evaluación como oportunidad. Buenos Aires: Paidós.
- Anijovich, Rebeca y Cancio, Cecilia (2017). Las consignas de trabajo, una invitación a aprender. Enfocar la enseñanza desde la diversidad: una alternativa para la inclusión. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.
- Argentina Ministerio de Educación de la Nación. Consejo Federal de Educación (2010). Resolución N°111, Anexo 1- "La Educación Artística en el Sistema Educativo Nacional". Buenos Aires: Autor.
- Argentina Ministerio de Educación y Deporte de la Nación. Dirección de Educación Artística. (2017). El arte como conocimiento. Buenos Aires: Autor
- Belen, Paola (2016). Un no lugar de la estética tradicional. En: Belen, P; García, S. La representación de lo indecible en el arte popular latinoamericano. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Bellas Artes.
- Catibiela, Alejandra (2017). En artículo: Cultura Visual y enseñanza. En Octante(N°2) pp. 46-53. Universidad Nacional de la Plata.
- Dussel Ines (2012) Educar la mirada. Buenos Aires: Ediciones Manantiales.
- Efland, Arthur (2004). Arte y cognición. Barcelona: Octaedro.
- Escobar; Ticio (2004). La cuestión de lo popular. En Acha, J; Colombre, A; Escobar, T. Hacia una teoría Americana del Arte. Buenos Aires: Del Sol.
- (2014). El mito del arte y el mito del pueblo. Buenos Aires: Ariel.
- Escobar; Ticio (2014). El mito del arte y el mito del pueblo. Buenos Aires: Ariel.
- Perrenoud, Philippe (2000) Aprender en la escuela a través de proyectos: ¿por qué?, ¿cómo? Facultad de Psicología y de Ciencias de la Educación. Universidad de Ginebra.

¿Cómo diseñar experiencias de aprendizaje en Educación Tecnológica?

Rol de la Educación Tecnológica en la escuela

El ser humano desde sus primeros tiempos se ha provisto de elementos que le permitan realizar acciones, más allá de lo posible con su propio cuerpo. El desarrollo tecnológico hizo posible que se fuera constituyendo progresivamente un verdadero universo artificial, es decir pensado y construido por las personas para satisfacer sus necesidades de vida. Por lo antes expuesto, es imprescindible comprender esa artificialidad con la que interactuamos en forma permanente y que hoy representa una parte importante del escenario en el que nos situamos.

En la escuela, el abordaje de la Educación Tecnológica establece un ida y vuelta entre situaciones particulares y generales, entre la acción y la reflexión, entre el presente y el pasado. Así se integran y contextualizan los **saberes tecnológicos** relacionándolos con los demás saberes humanos. La enseñanza de Educación Tecnológica proporciona un modo ordenado y metódico de operar e intervenir en el mundo construido a partir de los conocimientos más diversos, a la vez que construye un conocimiento específico. Implica al mismo tiempo, estimular en los alumnos una **actitud reflexiva** sobre los impactos tecnológicos en la sociedad, la cultura y el hábitat.

Decimos entonces que la Educación Tecnológica se orienta en primer lugar al logro de **alfabetización tecnológica**, es decir adquirir el conocimiento que permita comprender la Tecnología y apropiarse de estrategias necesarias para el abordaje del mundo artificial. Del mismo modo que una persona se alfabetiza en Lengua cuando aprende a leer y escribir, aun sin llegar a ser un escritor o un crítico literario, es esperable adquirir una alfabetización tecnológica para interactuar con el mundo artificial, sin que esto signifique

educar para lograr pequeños tecnólogos. Por ello, la Educación Tecnológica se orienta al desarrollo del **pensamiento crítico** sobre el universo artificial. Esto es, aquel que conforman los productos y procesos tecnológicos que el ser humano ha concebido como respuesta a necesidades que se le han ido planteando. Asimismo, constituye una oportunidad para que los alumnos se acerquen a los modos de pensar y actuar propios de la tecnología, comprendiendo y reflexionando sobre sus posibilidades de intervención y transformación de la realidad.

La práctica áulica

El conocimiento tecnológico hace posible que los seres humanos puedan transformar su ecosistema apelando para ello a un pensamiento estratégico. Ello implica la posibilidad de identificar situaciones problemáticas, generar y evaluar propuestas de solución, tomar decisiones.

El trabajo áulico se basa en una labor en base a **problemas**, que no sólo es una estrategia de enseñanza sino un contenido de enseñanza propio del área. La metodología de trabajo incluye entre sus pasos:

- a- identificar y analizar situaciones problemáticas,
- b- generar propuestas
- c- evaluar las soluciones,
- d- tomar decisiones, organizarse e intervenir sobre el medio a modificar, desarrollar procedimientos, técnicas o productos.

Mediante estas secuencias de enseñanza se busca estimular en los alumnos la curiosidad y el interés por hacerse preguntas y encontrar respuestas a las situaciones problemáticas abordadas. Asimismo, estas acciones representan un modo efectivo para favorecer el desarrollo de la creatividad y de la confianza para lograr soluciones en un contexto de trabajo colaborativo.

La práctica de la Educación Tecnológica es conveniente que se plantee

mediante **dinámica de taller**. Para ello los alumnos pueden organizarse en grupos, dentro del mismo curso o bien por edades, integrándose varios cursos. Esta última posibilidad podría ser una experiencia enriquecedora para compartir ideas, crear nuevos vínculos, trabajar en equipos colaborativos. Los grupos heterogéneos, compuestos por alumnos con distintos intereses y diferentes modos de trabajo, permiten que en las actividades los estudiantes tengan acceso a diversas perspectivas y surjan, entonces, soluciones más ricas.

Los docentes deberán establecer previamente la cantidad de integrantes de cada grupo de trabajo, lo cual estará en función de los objetivos del proyecto que se abordará, experiencia de los alumnos en trabajo colaborativo, así como de los materiales y tiempo disponible. Conviene que el taller no posea más de 25 alumnos y que los grupos incluyan no más de cuatro miembros, a fin de que todos puedan participar activamente. Para optimizar los resultados, es necesario que el docente pueda recorrer las mesas asistiendo a los grupos en sus tareas. Así es factible ayudar a comprender los problemas, realizar y contestar preguntas.

Los espacios físicos donde se realizarán estas prácticas han de tener mesas amplias, en lugar del equipamiento tradicional conformado por asientos y pupitres.

Asimismo, contarán con algún lugar para guardar los materiales y elementos utilizados en clase.

Es útil al comenzar el año preparar un cajón con diversos elementos descartables o en desuso, para que los alumnos depositen allí elementos en desuso, a fin de contar con recursos suficientes para el desarrollo de los proyectos. Posibles elementos para colocar en este cajón son: cajas de distintos tamaños, láminas de cartón, cartulina, planchas de poliestireno expandido, papeles, hilos, alambres, piolas, pegamentos, cintas adhesivas, tijeras, diversas herramientas, tapitas, ruedas, pilas, cables, leds, motorcitos de corriente continua. De igual modo, es interesante que la escuela cuente con otros re-

ursos que contribuyan al fortalecimiento de la enseñanza de la tecnología. Nos referimos, por ejemplo, a los kits de construcción: mecanos, estructuras fijas y mecanismos. Además, el uso de las aulas móviles de informática representa una herramienta valiosa, entre otras cosas para elaborar simulaciones, gráficos y acceder a sitios de Internet para buscar videos o información.

La dinámica de taller en Educación Tecnológica

La dinámica de taller como recurso didáctico permite al docente disponer de un amplio repertorio de posibilidades para implementar sus prácticas áulicas. Algunas de ellas son, por ejemplo:

Aprendizaje Basado en Problemas (ABP): esta herramienta constituye una propuesta educativa innovadora en la que el aprendizaje se centra en el alumno, promoviendo que este sea significativo. El proceso se desarrolla trabajando con grupos reducidos, que aprenden de manera colaborativa para resolver un problema planteado por el docente, cuyo rol es el de un **facilitador** del aprendizaje.

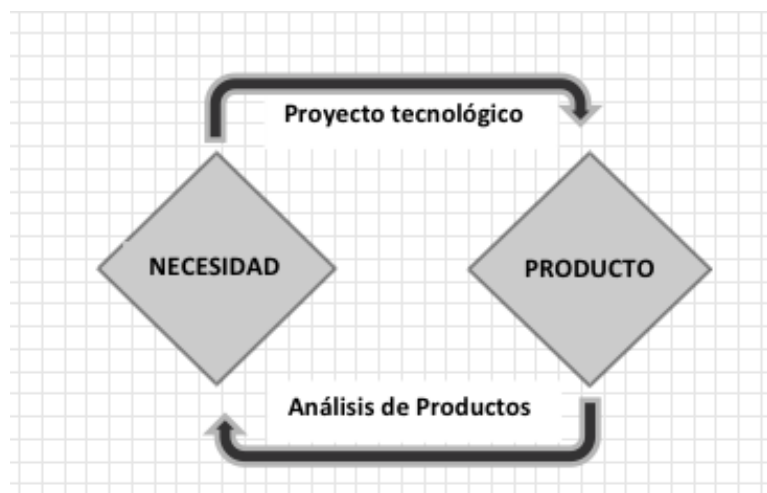
El **ABP** facilita a los estudiantes identificar y analizar situaciones problemáticas, proponer y evaluar alternativas de solución, tomar decisiones creando o seleccionando sus propios procedimientos, diseñando sus propios productos y evaluando las producciones realizadas.

Los alumnos participan activamente en la resolución de cada problema, identifican necesidades de aprendizaje, indagan, aprenden, aplican y resuelven problemas. Su finalidad es entonces, resignificar el saber hacer en la escuela y favorece el accionar como usuarios responsables de la tecnología.

Análisis de productos y proyecto tecnológico:

Son dos procedimientos de la tecnología que permiten transitar caminos recíprocos. El análisis es un proceso que se inicia considerando el producto como totalidad y a través de un proceso se deconstruye llegando a establecer, por ejemplo, qué necesidades, demandas u oportunidades fueron

determinantes para materializarlo. A la inversa, el proyecto tecnológico surge desde las necesidades insatisfechas y termina con la concepción del producto que da respuesta a ellas.



Análisis de productos

Como se indicó en el párrafo anterior, esta herramienta permite ir del todo a las partes. A través del análisis los alumnos pueden valorar el cambio técnico, la delegación de funciones en los artefactos, la necesidad de un diseño u otros contenidos relevantes de la Educación Tecnológica.

En el análisis de productos pueden estudiarse los aspectos estructurales, funcionales, morfológicos, económicos, ergonómicos. A través de ellos, es factible llegar a conocer las razones que motivaron concebir un determinado artefacto.

Proyecto tecnológico: es una de las herramientas de uso más habitual en Educación Tecnológica, sobre todo a nivel de cuerpo formal de procedimientos en tanto supera el aprendizaje meramente técnico. Su valor consiste en

poner en juego aprendizajes logrados cuando se los desafía a la resolución de un problema o la satisfacción de alguna necesidad/demanda. A su vez, habilita a los estudiantes a utilizar los aprendizajes acerca del diseño, la síntesis del enfoque sistémico y las interacciones socio-técnicas de la tecnología aplicada y sus resultados.

La elaboración de un proyecto tecnológico implica una serie de pasos partiendo del marco referencial que determina una necesidad, una demanda o una oportunidad para arribar al producto tecnológico que le da respuesta. Asimismo, se evalúa su adecuación a los objetivos propuestos y el impacto ambiental que podría ocasionar.

Desafíos técnicos: se basa en propuestas de actividades en las que los alumnos puedan evidenciar la necesidad de diseñar productos y planificar procesos, discutir procedimientos, medir estados, evaluar resultados, con el propósito de transferir estos aprendizajes a sistemas más complejos. Las construcciones como desafío técnico adquieren sentido cuando son un medio para avanzar hacia la construcción de aprendizajes de algún nivel de abstracción.

Exploración del contexto: a través de las visitas a establecimientos productivos los alumnos pueden reconocer procesos y medios técnicos, así como las tareas que realizan las personas, las secuencias de actividades delegadas en artefactos y sistemas y en las automatizaciones si las hubiere. También pueden realizarse actividades exploratorias acerca de cómo los procesos tecnológicos locales o regionales han modificado el medio natural y social y a su vez de qué manera la configuración del medio natural y social influyó para la adopción de determinadas tecnologías.

Enfoque basado en Procesos: se centra en el análisis de las operaciones técnicas mediante las cuales se conforman los productos. La selección de estos procesos manifiesta una intencionalidad para la transformación de materias primas en productos. Su conocimiento promueve la toma de conciencia acerca de su impacto en el hábitat, así como en el contexto social, cultural,

económico, permitiendo minimizar sus impactos negativos.

La integración de las nuevas tecnologías como nuevos modos de acceso, producción y circulación de la información, permite enriquecer y transformar la forma de adquisición del conocimiento. El uso de recursos digitales (software específico, laboratorios virtuales, simuladores virtuales, entre otros), amplían las posibilidades de promover y resignificar nuevos saberes. En la escuela, las propuestas educativas deben asumir las nuevas formas de vinculación con la información y el conocimiento que permiten estas tecnologías, basada en el **conocimiento** como factor fundamental de productividad y participación.

En síntesis, se trata de proponer situaciones que permitan experiencias motivadoras de aprendizaje a los estudiantes; que los habilite para apropiarse del pensamiento tecnológico y la reflexión acerca de la Tecnología como proceso sociocultural.

Consideraciones finales

En un mundo signado por la tecnología, es vital el que los alumnos adquieran una **alfabetización tecnológica**. De este modo es posible comprender las características del universo artificial y de su impacto en el hábitat y en la sociedad. Asimismo, es una herramienta valiosa que propicia la formación de personas creativas y de usuarios y/o consumidores críticos, responsables, respetuosos con el entorno.

En Educación Tecnológica se dispone de una variedad de recursos que los docentes pueden con el objeto de que los estudiantes adquieran las capacidades prescriptas por el diseño curricular. Cada práctica áulica representa un nuevo desafío, tanto para los docentes como también para los estudiantes. Por ello es vital aplicar toda la **creatividad** posible a fin de optimizar los aprendizajes.

Mgter. Roberto Tomassiello

La enseñanza de la Educación Física

Hacia una pedagogía de las conductas motrices

“No es importante el movimiento, sino la persona que se mueve”.
Pierre PARLEBAS

La elaboración y puesta en marcha de un diseño curricular constituye en sí mismo el intento de cambio de paradigma o, de manera más ambiciosa, un intento de acompañamiento para lograr un cambio cultural. Nosotros al menos, tratamos de ubicarnos en ese panóptico. Estamos diciendo entonces que hoy la Educación Física necesita imperiosamente transitar por ese camino diferente, renovado, revitalizado que ponga en la superficie todas sus bondades y abundantes cualidades educativas que muy poco se manifiestan, o que quizás los especialistas no sabemos mostrar.

Hemos tomado conciencia de que en muchos casos estamos utilizando conceptos, modelos y concepciones que no pertenecen ni son propias de estos tiempos y que de manera evidente obstaculizan el despegue definitivo de la disciplina. Expresarlos, explicarlos y discutirlos, motoriza una acción concreta que nos fortalece.

A modo de ejemplo vayan solo algunos de ellos

- Si bien estamos transitando un cambio alentador al respecto, aún se ponen en práctica y se utilizan modelos mecanicistas que sostienen que la mejor forma de enseñar es repitiendo y copiando los ejercicios que el profesor o un alumno hábil y diestro ejecuta frente a ellos y que, además, es ésa la única forma de ejecutarlo.
- Aunque existen excepciones que reconfortan, están vigentes en las

clases varias propuestas conductistas que condicionan todo el proceso de aprendizaje al logro de un resultado esperado, deseado y propuesto por el profesor, con el agravante de que esa marca, tiempo o distancia esperados, son iguales para todos los alumnos sin distinción de condiciones motrices previas, peso, talla e incluso género.

- Se observa que determinadas clases de Educación Física se proponen tareas motrices ancladas al paradigma técnico de rendimiento resultado, que copia el modelo deportivo profesional de competición con el solo objetivo de descubrir y poner en evidencia “quien es el mejor”.
- En otros casos, se presenta a los alumnos una Educación Física que se encierra en una propuesta de enseñanza de técnicas deportivas fuera del contexto de la comprensión del juego deportivo mismo, de su táctica, de su estrategia, de sus variantes y de su lógica interna. En este aspecto, es necesario recordar que también se realizan esfuerzos por modificar los modos de evaluación y esto constituye un avance superador

Es posible que en varios de estos casos descriptos, esté relegado el sujeto, la persona, el niño/a, el o la joven, el adulto/a que aprende. Todos hablan y deciden por él, solo se espera que escuche, calle y ejecute.

La construcción de ésta diseño curricular nos ha puesto en un lugar de privilegio para colaborar, trabajar y gestionar aquel cambio cultural. Somos nosotros, los docentes de Educación Física, quienes tenemos la responsabilidad primaria de asumir el reto. Poseemos el deseo y todas las condiciones para llevarlo a cabo y nos debemos todavía el disfrute de transitar una Educación Física humanizante y prestigiosa.

El desconcierto disciplinar

Los variados y bien intencionados intentos realizados para buscar la solución de los mencionados problemas y varios más, no son nuevos, y no

empezaron con nosotros, ni mucho menos. Si les otorgamos unos 50 años de antigüedad no nos estamos equivocando; sin embargo la preocupación surge al observar de manera patente que la mayoría de las respuestas o soluciones no llegan aún o al menos no logran una aceptación mayoritaria.

Antes de intentar un aporte a la problemática de la enseñanza de la Educación Física, resumimos algunas de las situaciones problemáticas planteadas

- La discusión acerca de la cuestión del objeto de estudio de la Educación Física en la búsqueda de su identidad disciplinar resumida en una pregunta de difícil respuesta: “¿Qué estudia la Educación Física?” de la cual se desprende “¿Cuál es su campo de aplicación o su ámbito de acción”? Es evidente que mientras no se solucione esta cuestión y se logre un consenso básico al respecto se dificulta responder el que, el cómo y el para qué enseñamos.
- La cuestión epistemológica de la Educación Física que obliga a preguntar “¿Es una ciencia?”.
- ¿Qué es lo específico de la Educación Física? ¿Pertenece al ámbito de la salud? ¿Es parte de las ciencias de la educación? ¿Educa el cuerpo y el movimiento humano? ¿Debe utilizar al deporte como herramienta básica para su tarea en las escuelas?
- Existe una tendencia a buscar justificar o responder las preguntas anteriores utilizando los conocimientos y conclusiones de otras ciencias cuyo objeto de estudio no refiere a la cuestión de la motricidad humana (predominantemente la biología, la física, la psicología, la sociología, la biomecánica, entre otras). utilizando este recurso, como un modo de prestigiar “académicamente” a la Educación Física.

Pedagogía de las conductas motrices y enseñanza de la Educación Física

Como uno más de los múltiples intentos mencionados para responder

aquellos interrogantes aparece el aporte de la Praxiología Motriz (ciencia de las praxis motrices) a la Educación Física, ofreciendo un nuevo paradigma de interpretación y acción en la tarea de explicar la motricidad humana desde su propia estructura y lógica interna sin recurrir a los principios de otras ciencias, aunque por supuesto valorando sus aportes y conclusiones cuando es necesario.

¿Imaginamos la utilidad de esta contribución en el momento de la planificación de una clase de Educación Física?

El núcleo del pensamiento praxiológico nos dice:

- Todo juego deportivo puede concebirse como un sistema conformado por un conjunto de componentes o elementos cuya característica es la interacción de unos con otros.
- Los juegos deportivos y las praxis motrices, son construcciones culturales y en este sentido cabe afirmar que se trata por ello de fenómenos de signo cultural y social y por ello están insertos y son fruto de la sociedad que los crea.
- Es posible y necesario generar un área de conocimiento propia, una región epistemológica específica que ponga en el centro el conocimiento de los dominios de la acción motriz.
- “El concepto de conducta motriz, como objeto de estudio de la Educación Física, permite con todo el rigor del análisis, considerar plenamente en el desarrollo mismo de la acción, los elementos de tipo cognitivo, afectivo, relacional y semiotor. Comienza aquí un cambio de perspectiva en Educación Física” (Parlebas, 2003: 17)
- “La pedagogía de las conductas motrices es una práctica de intervención que influye en las conductas motrices de los participantes en función de norma educativas implícitas o explícitas” (Parlebas, 2001: 85).
- La Educación Física se ocupa de la optimización de la vida a través de las prácticas motrices.

- No basta con criticar el dualismo cuerpo – mente para abrazarse a la unidad, sino que hay que utilizar los conceptos y procedimientos que indiquen que claramente se está en esa vía y tanto teórica como prácticamente se trabaja con la persona.

Sugerencias de principios para tener en cuenta al Planificar cada clase de Educación Física

- El gran capital social de la Educación Física, aún poco explotado, es la posibilidad de acceder a la persona que aprende como un ser único e irrepetible, poder satisfacer sus necesidades de optimización y mejorar su calidad de vida para que logre vivir con bienestar.
- La Educación Física actúa directamente sobre la totalidad de la persona, ya que en la motricidad está involucrado todo su ser, y la vida misma de la persona queda afectada. Sucede además que la influencia pedagógica es siempre más directa que en el caso de otras pedagogías menos procedimentales.
- Cada persona manifiesta su singularidad de modo espontáneo e irreductible cada vez que lleva a cabo cualquier tipo de conducta motriz
- La Educación Física actúa sobre la Physis de la persona, sobre lo físico y sensitivo independientemente de los planteamientos del docente. Se busca entonces que aquella propuesta pedagógica sea realmente beneficiosa y positiva.
- “El cuerpo no miente”. Por el contrario lleva consigo la biografía motriz, afectiva y cognitiva de la persona que lo porta. Transformarse en un avezado observador del comportamiento motor y de la conducta motriz de nuestros alumnos/as es el primer peldaño de la escalera que nos lleva a un cambio cultural de la disciplina Educación Física.
- La Educación Física tiene la facultad de poder ofrecer enseñanzas y experiencias contextualizadas ya que las situaciones pedagógicas que

plantea son de naturaleza práxica.

- Todos los saberes y contenidos que puedan programarse en una clase de Educación Física pueden ofrecerse de un modo lúdico tratando de difundir el gran valor del juego espontáneo, llano, directo a los participantes.

A modo de cierre

Que gran oportunidad histórica que estamos transitando al participar activamente de este cambio curricular (cultural). Estamos profundamente convencidos de que esta propuesta, representará una guía valorable para el día a día de nuestros colegas. Es y ha sido en las aulas (patios para nosotros) donde nacen o mueren todas las reformas educativas, y es por esto que pretendemos que llegue hasta allí con toda su fuerza, con las mejores intenciones y también con nuestra disposición de recibir aportes y críticas.

La Educación Física es hoy un gigante que despierta: acercándose a la ciencia, valorando los saberes prácticos, ofreciendo soluciones concretas a las personas que lo necesitan, participando en programas sociales, apreciando las numerosas potencialidades que genera poder habitar un cuerpo sano y vigoroso, en la medida en que el ser humano que se mueve también conoce que sus sentimientos y su espíritu caminan por la misma senda.

Dr. Roberto Stahringer

Marco General que encuadra la propuesta de Educación Física para la jurisdicción de Mendoza

Las nuevas necesidades educativas demandan estrategias pedagógicas que fortalezcan los procesos de aprendizaje de nuestros estudiantes y acompañen, exitosamente, su “biografía escolar”. Para facilitar la tarea docente, se piensa un Diseño Curricular de Educación Física para el Nivel Primario centrado en el desarrollo progresivo, creciente y espiralado de capacidades que toma como referencia el Diseño de Nivel Inicial, los MOA contruidos para Educación Secundaria y el marco legal establecido por la LEN 26.206/06 y el Plan Estratégico Nacional “Argentina Enseña y Aprende” aprobado por Resolución del CFE N° 285/16.

Fortalecer la articulación inter ciclos y niveles requiere pensar la Educación Física escolar como un recorrido continuo, coherente y contextualizado que atiende a la diversidad y experiencia motriz de nuestros estudiantes. En este sentido, se traslada la mirada desde la estructura de la disciplina hacia una propuesta pedagógico-didáctica que considere el proceso de desarrollo de capacidades y saberes posibles de trabajar en el trayecto de la educación primaria obligatoria.

Estamos en un período de transición paradigmática por lo que es necesario revisar las tensiones conceptuales y epistemológicas que surgen al analizar la presente propuesta curricular preliminar del área, en relación con la vigente desde hace 20 años. Aquel marco curricular permitió comenzar a revisar el “hacer pedagógico” que se venía desarrollando y generar espacios para la discusión reflexiva y crítica de la labor de los docentes de la especialidad.

Para plantear una transformación que respete las particularidades del

trabajo escolar cotidiano, es imperioso recuperar, considerar, poner en valor y compartir la experiencia de nuestros colegas como protagonistas necesarios para la nueva construcción del DCP del área. Consideramos que sólo siendo partícipes activos, se transformarán en herramientas de innovación educativa.

Como sabemos, “la EF promueve la propia autonomía, el sentido crítico, la participación activa, crítica y responsable, el bienestar personal y social” (Velázquez, 2007). Su papel en la educación de los N, N y A será contribuir al desarrollo total de sus potencialidades para el desenvolvimiento satisfactorio como ciudadanos activos, responsables y comprometidos.

El desarrollo de la competencia motriz para la adquisición de los aprendizajes específicos será desde la participación de los N, N y A en prácticas culturales donde puedan valorar los bienes simbólicos y materiales de la sociedad. En estas prácticas utilizarán sus recursos psico-físico-sociomotrices en la resolución satisfactoria de situaciones de incertidumbre de movimiento con sus compañeros, en un ambiente de cuidado y respeto por las diferencias e historias particulares de cada uno.

Una propuesta educativa, centrada en la edificación de habilidades y capacidades motrices, generará alternativas de aprendizaje que permita a los estudiantes moverse para adaptarse, activa y exitosamente, a su medio y la realidad cotidiana. En éste contexto, el concepto de “trayectoria” aparece con una fuerte importancia pedagógica y, para su construcción, es necesario reconocer la influencia que ejercen el entorno, los ambientes y escenarios en la forma que los estudiantes comprenden, se comunican, relacionan e interactúan con los demás. El papel del docente adquiere vital importancia en la construcción de estos espacios de aprendizaje al promover la vinculación de saberes, poniendo énfasis en el desarrollo progresivo de las capacidades cognitivas, inter e intra personales y los vínculos con la familia y la escuela.

Es conveniente posicionarse desde una Educación Física fundamentada en procesos que favorezcan el desarrollo humano desde su integralidad respetando todos los procesos particulares que configuran su complejidad, es en consecuencia actuar en la perspectiva del paradigma de la motricidad humana.

La construcción de exitosas trayectorias escolares será promovida a partir de una organización de saberes o prácticas corporales, ludomotrices y deportivas desde tres modalidades: disponibilidad de sí mismo, interacción con los otros e interacción con el ambiente, en un marco que respete una Educación Física igualitaria. La propuesta educativa se elaborará teniendo, como base, a la consideración de las necesidades, intereses y capacidades de todos y cada uno de niños, niñas y adolescente, desde una mirada integrada, con una fuerte valoración positiva de logros y posibilidades y en un marco de disfrute, integración e inclusión social.

En Educación Física en primaria, la propuesta metodológica estaba centrada en la promoción de prácticas motrices variadas que reclamaran los recursos cognitivo-motrices de los sujetos, favoreciendo así la transferencia en situaciones similares. El nuevo encuadre se apoya en la concepción de la persona como unidad psicosomática que satisface sus múltiples necesidades en un proceso sucesivo de transformaciones y adaptaciones activas con el medio, relacionándose socialmente e interactuando con los demás de manera determinante para su futuro.

Los sistemas curriculares más actualizados, sorprendentemente no han tenido en cuenta a la competencia motriz, pero si es queremos hablar de Educación Física Escolar no es posible hacerlo sin dicha competencia, por lo que en nuestro trabajo necesitamos de manera imprescindible, tomarla como referencia entendiéndola en el sentido en que lo hace Ruíz Pérez, LM (1995: 19) como el “conjunto de conocimientos, procedimientos, actitudes y sentimientos que intervienen en las múltiples interacciones que realiza

en su medio y con los demás, y que permiten que los escolares superen los diferentes problemas motrices planteados, tanto en las sesiones de Educación Física como en su vida cotidiana”.

Y, de una manera más actualizada como lo hace González Romero, F (2015: 208) cuando la define como “utilización de la motricidad para resolver con éxito y eficacia una situación motriz a través de la interacción de un sistema integrado de capacidades cognitivas, procedimentales, actitudinales y psicológicas, y que permite afrontar situaciones nuevas o parecidas en otros contextos motores utilizando los recursos y experiencias motrices que dispone el individuo”, de la que queremos destacar la referencia a contextos motores.

En este trabajo se considera a la competencia motriz como el marco de referencia del que debemos partir para tratar de determinar cuáles podrían ser los saberes o aprendizajes específicos de la Educación Física Escolar.

Como todas las competencias, la competencia motriz tiene un carácter multifactorial de elementos integrados, ya que es un conjunto de factores que intervienen, es la interacción y combinación de capacidades, habilidades o recursos de forma conjunta que permiten resolver adecuadamente un problema motor planteado en una situación o tarea motriz. El concepto de competencia motriz es utilizado en la actualidad por distintos autores y por los documentos oficiales de los currículos de diferentes partes del mundo al referirse a aquella competencia específica de la Educación Física Escolar.

Glosario con bibliografía consultada

Educación Física

GLOSARIO

Con el propósito de ayudar a una lectura fluida y comprensiva del documento curricular para la Educación Física, invitamos a consultar el Glosario que se ha preparado para tal efecto. En él podrán encontrar los términos técnicos utilizados con sus respectivas definiciones, conceptualizaciones y ejemplos en caso de ser necesario. Los mismos pertenecen al metalenguaje y vocabulario específico de la Educación Física, considerada como una pedagogía de las conductas motrices, y permiten seguir un hilo conductor unívoco en el desarrollo de los textos que componen este diseño curricular.

• **Acción**

“Operación de una persona haciendo o realizando algo” (Ferrater 1980).

“Ejercicio de La posibilidad de hacer” (Diccionario RAE 2018).

“Resultado de hacer” (Diccionario RAE 2018).

El sentido de lo que la persona hace (su acción) se encuentra en referencia al contexto en el que se produce. Tanto desde el punto de vista del contexto específico o situación como desde el contexto global que lo rodea.

• **Acción Motriz**

Realización de la persona que toma sentido en un contexto específico, a partir de un conjunto de condiciones (gestuales, espaciales, temporales, comunicacionales, estratégicas) y que además definen objetivos motores. Es el objeto de estudio de la Praxiología Motriz.

• **Adaptación Motriz Ambiental**

Situación motriz de conocimiento y/o modificación del contexto físico. Estas prácticas tienen como consecuencia el conocimiento y dominio del entorno físico: ya sea por una adaptación a un entorno físico portador de incertidumbre, por la manipulación de objetos o por la portación de materiales.

• **Ajuste motor**

Este proceso de mejora de las performance motrices permite mejoras cada vez más adecuadas de adaptación y ejecución perceptivo-motrices.

“En el proceso de ajuste motor a la situación, ante un elemento disparador en el nivel motivacional, los esquemas cognitivos-motrices que el niño posee, son empleados ajustados a las características de la situación, características que la organización perceptiva destaca y actualiza. Así se distinguen dos tipos de ajuste motor: el ajuste motor global y el ajuste motor por interiorización. El primero, el ajuste motor global, el sujeto es conciente del objetivo de la acción, pero mantiene por debajo de los niveles de conciencia las características espacio-temporales (angulaciones, velocidades, trayectorias de los segmentos) y dinamogénicas (fuerza empleada) del acto motriz. La organización perceptiva (imagen del cuerpo, organización espacial y temporal, organización objetual) proporciona la información necesaria para que el esquema motor disponible se actualice en función de la situación a resolver. Esta modalidad prevalece en las adquisiciones motrices de la etapa que va hasta los 6-7 años. El aprendizaje motor opera principalmente por la vía del ensayo y error y del insight. En el ajuste motor por interiorización, el sujeto es conciente del objetivo de la acción y por medio del trabajo de interiorización del esquema utilizado, intenta el ajuste de la acción motriz al esquema representado mentalmente. En este caso, el aprendizaje motor opera principalmente por la vía del aprendizaje por representación mental (GÓMEZ: 2004. 147-148).

Así, el ajuste motor presenta cuatro estructuras fundamentales: coordinación dinámica general, coordinación viso-motriz, coordinación segmentaria y coordinación postural, seguridad postural o equilibrio.

Se supone que desde estos ajustes motores, las conductas motrices de los estudiantes serán cada vez más eficientes. Esto quiere decir que manifestarán cada vez y de manera progresiva: más precisión, economía de esfuerzo y armonía en su ejecución.

• **Comotricidad**

Campo y naturaleza de las situaciones motrices que ponen en copresencia a varios individuos que actúan, quienes en consecuencia pueden verse e influirse mutuamente, aunque sin que la realización de sus acciones respectivas necesite o suscite entre ellos interacciones motrices instrumentales. La particularidad de las situaciones de comotricidad es que reúnen en un mismo espacio a varios participantes sin que el comportamiento de cada uno de ellos influya directamente en la acción de los demás, en lo que refiere a su realización funcional (Parlebas, 2001: 73 – 74).

• **Contracomunicación motriz**

“Interacción motriz de oposición esencial y directa, está dirigida por un código y es protagonizada por uno o más practicantes que se sirven de ésta para contrarrestar directamente la tarea de otro u otros jugadores considerados como adversarios”(Parlebas, 2001: 99-100).

• **Comportamiento Motor**

Parlebas (2001: 80) lo entiende como el “Conjunto de manifestaciones motrices observables de un individuo que actúa. El comportamiento motor se define de acuerdo con lo que se observa desde el exterior” Los compartimientos motores toman sentido en una manifestación

Praxiomotriz y pueden ser deducidos desde una situación externa o manifiesta de las condiciones praxiomotrices (trotar por un parque, bailar, saltar). Es entonces la motricidad sin tener en cuenta su significación práxica.

• **Comunicación Praxiomotriz**

Es aquel conjunto de relaciones que se establecen entre participantes al interior de una relación praxiosocial. (Ej. Pasar la pelota a un compañero en un partido de balonmano, derribar al adversario en el Judo). La red de comunicación es quien soporta el sistema de interacción entre los participantes en las situaciones motrices de carácter sociomotriz.

• **Conciencia, imagen corporal, corporeidad**

“Cuando un/a niño/a o adolescente se mueven, actúan como seres totales, es decir, manifiestan su unidad corporal, conformada por conocimientos, afectos, motivaciones, actitudes, valores, y por una herencia familiar y cultural. La interrelación de estos aspectos confiere un estilo propio de motricidad a cada individuo, a la vez que lo dota de una identidad corporal, es decir, de un conocimiento de sí mismo. La corporeidad es parte constitutiva de la personalidad” (Grasso, 2009: 73).

• **Contexto Praxiomotriz (De una situación Praxiomotriz)**

Es el conjunto de datos relacionados que se deducen de las condiciones del entorno externo a una situación motriz y/o de la realización de objetivos no motores. Se refiere a aspectos sociológicos, culturales, biológicos, económicos que influyen en la situación aunque no la determinan (Ej. El gasto energético, la edad de los participantes, su predisposición psicológica).

• **Conducta Motriz**

“Es la organización significativa del comportamiento motor. La conducta motriz es el comportamiento motor en cuanto portador de significado” (Parlebas, 2001: 85).

“Es la particular manera de realizar una acción motriz” (Lagardera 2014: 18) “La conducta motriz no se puede reducir a una secuencia de manifestaciones ni a una pura conciencia desligada de la realidad. Responde a la realidad de la persona que actúa, a la síntesis unitaria de la acción significativa o si se prefiere del significado actuado. Esta doble perspectiva que combina el punto de vista de la observación externa (el comportamiento motor observable) y el significado interno (la vivencia personal como percepción, imagen mental, anticipación, emoción...) permite al concepto de conducta motriz desempeñar un papel crucial en la Educación Física y en especial a la Educación Física que se interese por la optimización de la vida a través de las prácticas motrices” (Parlebas, 2001: 85).

“La conducta motriz es el objeto de estudio de la Educación Física, que como toda forma de educación se centra en las personas (en su conducta) y más precisamente en una parte de su conducta: aquella que confiere sentido a la motricidad (B. Daring, 1989).

• **Deporte**

Situación motriz de competición reglada, institucionalizada, por lo general de carácter lúdico. La institucionalización se refiere a la existencia de una entidad que lo rija (federación o

asociación).

• **Educación Física**

“Es una pedagogía de las conductas motrices que utiliza las situaciones motrices como contenidos educativos”.

“Es una práctica de intervención pedagógica que influye en las conductas motrices de los participantes, en función de normas educativas implícitas o explícitas”. Desde ésta perspectiva ya no es el movimiento lo importante sino la persona que se mueve y actúa sus decisiones motrices, sus impulsos afectivos, su amor al riesgo, sus estrategias corporales, su decodificación motriz (Parlebas, 2001: 172).

• **Estructuración espacial o espacialidad**

El individuo vive inmerso en un espacio en el que, tanto él como los objetos, tienen lugar un conjunto de relaciones que se estructuran con gran complejidad. El percibir dichas relaciones reconocerlas y llegárselas a representar mentalmente constituirá todo un proceso al que se dedicará el niño desde su nacimiento. En un primer momento, únicamente será capaz de llegar a diferenciar su propio cuerpo del mundo que le rodea. En la medida en que vaya tomando conciencia de hasta dónde llega él y dónde empieza el mundo exterior, deberá tomarse a sí mismo como referencia en esta percepción del entorno. Si nos situamos bajo una perspectiva constructivista, entenderemos que el niño contribuye activamente a la organización espacial a partir de diversas experiencias que va integrando y tratando. La percepción mediata y la memoria convergerán en la elaboración de la representación espacial. La evolución de la organización espacial en función de la edad condicionará de forma determinante las actividades a plantear en las sesiones de educación física. La organización espacial del niño pasa por un primer estadio que podríamos denominar de acceso al espacio perceptivo y que es fruto de la experiencia perceptiva inmediata y de la vivencia motriz.

• **Estructuración temporal o temporalidad**

El movimiento humano es un fenómeno que se desenvuelve en el espacio y que a su vez se inscribe en un tiempo. Si bien el tratamiento del espacio permite visualizar su “ocupación” y la orientación, el tratamiento de lo temporal, permite visualizar la “ocupación” a través de su manifestación rítmica.

La estructura temporal de las diversas secuencias del movimiento remite a la capacidad de organización temporal, representada por el ritmo. Este no es simplemente un fenómeno perceptivo, sino que desempeña un rol fundamental para mejorar las ejecuciones motrices.

El ritmo se asienta sobre dos nociones fundamentales que permiten una amplia gama y variedad de estructuras rítmicas: la duración o noción de regularidad, en la sucesión más o menos rápida de las pulsaciones rítmicas y el orden o la noción de alternancia, entre dos o más elementos. El ritmo es inherente al ser humano. El niño, ya antes de su nacimiento, está en contacto con ritmos naturales (latidos del corazón, respiración, primero de la madre y después propios); más tarde sus movimientos espontáneos tendrán un fuerte componente rítmico. Puesto que el

ritmo se halla en la base de la experiencia temporal, el poder ejercitarse durante los primeros años de su vida en estos movimientos determinará el que, cuando acceda a la escuela primaria, posea una motricidad bastante bien organizada temporalmente. Esta organización temporal se acabará de consolidar tanto con la educación musical, donde se materializa el tiempo a través del sonido como con la educación física donde se materializa el tiempo a través del movimiento. Sin olvidar, claro está, la estrecha relación que guardan el ritmo motor y el ritmo musical.

• Experimentación

Les posibilitará utilizar las habilidades motoras básicas y los diferentes núcleos de movimiento y así adquirir un mayor dominio de sí mismos, de los objetos y de las interacciones con los otros en situaciones de juego y de la vida cotidiana, resolviendo problemas y descubriendo las posibilidades propias de movimiento y de acción, sin seguir un modelo determinado o un patrón definido.

• Exploración

Aquí los niños y niñas podrán poner en juego las funciones sensorio-perceptivas, posibilidades motrices de sí mismos, incidiendo así en el conocimiento y conciencia corporal, y en esa relación entre el conocimiento de sí mismo y del entorno (espacio, tiempo, objetos y otros).

• Expresión y Comunicación Motriz

Situación isomotriz de simbolismo cultural contextualizada. La situación Iso - motriz, se refiere a la reproducción lo más aproximada posible de un modelo de referencia. El simbolismo, alude a una referencia externa a la situación: mensaje, estética.

• Iniciación Deportiva

Es el proceso de enseñanza aprendizaje seguido por una persona para la adquisición del conocimiento de la estructura, desarrollo de la acción de juego, capacidad para la ejecución de una praxis motriz y capacidad para jugarlo con adecuación a su lógica interna. Se excluye de este proceso en entrenamiento para el logro de rendimiento deportivo.

• Interacción Motriz

Existe una interacción motriz cuando, durante la realización de una tarea motriz, el comportamiento motor de un individuo, influye de manera observable en el de otro o varios de los participantes. Según los casos esta interacción se llamará esencial o inesencial y directa o indirecta. De la observación directa del tipo de interacción que se está llevando a cabo se podrá determinar si la misma genera situaciones sicomotrices o sociomotrices.

• Introyección Motriz

Situación motriz de conocimiento y/o modificación del contexto individual. La situación mio - motriz se refiere a la incidencia directa sobre la propia corporalidad. La consecuencia es el conocimiento y/o modificación de factores personales y capacidades físicas.

• Juego Motor

Situación motriz de incertidumbre, con acuerdos o normas. La incertidumbre se refiere al

desconocimiento previo que tiene el jugador de los procesos y / o de los resultados.

• Lógica Externa (De una situación motriz)

Conjunto de rasgos pertinentes de un contexto Praxiomotriz y de las consecuencias que entraña para el desarrollo de las praxis motrices correspondientes. (Ej. El sorteo del programa de partidos, las acciones de jueces y árbitros, las clasificaciones y puntuaciones, los premios otorgados).

• Lógica Interna (De una situación motriz)

Conjunto de rasgos pertinentes de una situación Praxiomotriz y de las consecuencias que entraña para el desarrollo de las praxis motrices correspondientes. Está configurada por los elementos necesarios para el desarrollo de la situación motriz y por lo que resulta de la puesta en práctica de esos elementos (tipo de comunicación o interacción, tiempo, espacio, reglamento, técnica).

• Minideporte

“Son adaptaciones en cuanto a forma de los deportes institucionales para hacerlos más accesibles a las características psico-físicas de los destinatarios más inmediatos: los/as niños/as. Se fundamentan en la reducción del número de jugadores, del terreno de juego, del tamaño de la pelota y de los arcos/aros y en la variación de las reglas complejas del juego adulto. Sin embargo, reproducen las formas de aprendizaje centradas en la técnica” (Méndez, 2001: 109).

• Motricidad

ES una palabra polisémica

-“Campo y naturaleza de las conductas motrices” (Parlebas: 341).

-“Intervención de la persona como ser biológico en el mundo físico”

-Conjunto de capacidades que derivan de esa intervención”

-“Physis, sinónimo de lo físico asociado a la actividad de las personas”

-“Estudio de las situaciones motrices”

Parlebas fue uno de los primeros pensadores de las prácticas físicas que sugirió el reemplazo del concepto de movimiento por el de motricidad, al comprender que mientras el primero corresponde originalmente el campo de la física, el segundo es aplicable al ser humano – persona (racional, único, sociable, libre).

• Motricidad y Acción Motriz

“La pertinencia de la acción motriz le viene dada por constituir un ámbito restringido de la motricidad, una parcela específica de uno de los rasgos biológicos sustanciales de la vida humana: la facultad de generar movimiento autopropulsado para desplazarse con autonomía... es de enorme trascendencia considerar que la motricidad queda limitada o restringida cuando se le asigna una finalidad intrínseca, es decir un objetivo motor”.

“Para llevar a cabo cualquier acción de la vida cotidiana se implica a la motricidad, puesto que es un soporte de la vida ontológicamente necesario. Cuando su finalidad implica la intención de entrenarla, mejorarla, optimizarla o incluso de recrearse en sí misma, se puede decir que se

trata de una acción motriz” (Lagardera Otero 2014: 8) .

• **Objetivo Motor**

“Intención de una persona de incidir en su motricidad”. Para que exista un objetivo motor, es imprescindible buscar intencionalmente la intervención de la motricidad (que no siempre implica movimiento). Según el GEIP (2000) los objetivos motores son:

- Trasladarse o trasladar un objeto en el espacio-tiempo y/o evitarlo
- Situar un móvil en una meta y/o evitarlo
- Enfrentarse cuerpo a cuerpo y/o evitarlo
- Reproducir modelos de ejecución y/o evitarlo
- Realizar acciones introyectivas

• **Organización espacial**

Según Piaget, la estructuración del espacio es un pilar básico que posibilita el movimiento del niño, para organizar el espacio. la organización del espacio evoluciona desde una 1) organización perceptiva, al 2) espacio representado. Es “entendida como la capacidad de mantener constante la localización del propio cuerpo (sí mismo), en función de la posición de los objetos en el espacio, como también, para posicionar esos objetos en función de la propia posición operando eficientemente en el espacio”.

Esta se logra a través de la estructuración y organización espacial, que evoluciona desde la construcción del propio espacio de acción (localización egocéntrica) a una localización objetiva (espacio lejano).

• **Organización perceptiva**

La función psicomotriz comprende tres estructuras funcionales: imagen corporal/corporeidad, organización espacio-temporal y organización objetual. Es una organización neuropsicológica, resultado de la interacción entre las dimensiones afectivo-social, cognitiva y motriz. Es construida por el sujeto y a la vez es constructiva de las experiencias nuevas en función del objetivo motor que se propone el sujeto.

• **Contrato o Pacto lúdico**

Acuerdo, consenso, compromiso, acerca del cumplimiento de las reglas y normas que componen la lógica interna de una praxis motriz, juego motor o deporte. Puede ser estipulado por una asociación o por los mismos participantes

• **Praxis**

Constituye en principio una práctica, que está dotada y sostenida por la conceptualización, fundamentos y explicación que justifican y explican el porqué de la realización de aquella práctica.

• **Praxiología Motriz**

“Ciencia de la acción motriz y especialmente de las condiciones, modos de funcionamiento y resultados de su desarrollo, se propone realizar un estudio coherente y unitario que englobe todos los datos sobre su objeto de estudio específico” (Parlebas, 2001: 354).

Ciencia de las praxis motrices, especialmente de los modos de funcionamiento y de los resultados y puesta en juego de dichas praxis motrices. Es una ciencia de carácter monodisciplinar que se ocupa exclusivamente de la lógica in terna de las situaciones motrices que se manifiestan en forma de juego motor, deporte, expresión motriz, introyección motriz y adaptación motriz ambiental y que comparte con otras ciencias, el contexto motor (GEIP, 1988).

“La ciencia de la acción motriz pretende conocer las relaciones estructurales que gobiernan de forma oculta, al observador no versado, el funcionamiento de todo juego deportivo y prácticas motrices concebidas como sistema praxiológico” (Lagardera Otero, 2014: 3).

• **Relaciones espaciales topológicas**

Son las relaciones espaciales elementales en relación al propio cuerpo: arriba- abajo, lejos – cerca, dentro – fuera, etc.

Este primer estadio lo podríamos situar entre el nacimiento y los siete años aproximadamente, etapa en la que el niño percibe las relaciones que se establecen en el espacio desde una perspectiva egocéntrica. Progresivamente va asimilando relaciones de proximidad y separación, de orden y seriación, de inclusión de continuidad, etc.

• **Relaciones espaciales proyectivas**

Se fundamentan sobre las topológicas y responden a la necesidad de situar, desde una perspectiva dada, los objetos o elementos con relación a los demás o a otros objetos.

En un segundo estadio, a partir de los 7 años, el niño accede a un espacio representativo que requerirá un análisis de las propias percepciones. El niño será capaz ahora de tomar puntos de referencia externos a sí mismo en la comprensión de las relaciones espaciales. Las relaciones proyectivas (apreciación de perspectivas, secciones, prolongación de superficies y volúmenes, orientación derecha – izquierda en relación a los demás, etc.) y las relaciones euclidianas (comprensión de la escala, respeto de proporciones, nociones de paralelismo, ángulos, etc.) entrarán a formar parte de sus esquemas de pensamiento.

• **Relaciones espaciales euclidianas**

Demuestra la capacidad de coordinar los objetos entre sí, en relación a un sistema o coordenada de referencia: medida de longitud, volumen, superficie.

• **Situación Motriz**

“Conjunto de elementos objetivos y subjetivos que caracterizan a la acción motriz de una o más personas que en un momento determinado realizan una tarea motriz” (Parlebas, 2001: 423). “Estructura de datos que se desprenden de la realización de una tarea motriz. Es la información que los jugadores utilizan cuando deciden como alcanzar los objetivos motores (Hernández Moreno, 2004: 94).

Las cinco situaciones motrices (Deporte, Juego Motor, Expresión y comunicación Motriz, Introyección Motriz y Adaptación Motriz Ambiental) constituyen el campo de observación y estudio de la Praxiología Motriz.

• **Situación Psicomotriz**

“Situación motriz que no requiere interacciones motrices esenciales, carecen completamente de comunicación práxica. La persona actúa en solitario, sin trabar interacciones operatorias con ningún otro participante” (Ej. lanzamiento de jabalina, barras asimétricas, levantamiento de pesas), (Parlebas, 2001: 425).

• **Situación Sociomotriz**

“Situación motriz que requiere la realización de interacciones motrices esenciales (o comunicación práxica). Puede manifestarse directamente en forma de comunicación motriz entre compañeros (Ej. Cordada de alpinismo) como una contracomunicación motriz entre adversarios, (Ej. Esgrima, boxeo); y también de manera indirecta como praxemas y gestemas” (Parlebas, 2001: 426-427).

• **Tarea Motriz**

“Conjunto objetivamente organizado de condiciones materiales y de obligaciones que define un objetivo cuya realización requiere la intervención de las conductas motrices de uno o más participantes.” Las condiciones objetivas que presiden la realización de la tarea motriz son impuestas a menudo por consignas y reglamentos (Parlebas, 2001:441).

docente. IES N° 9-002 (Mendoza, 2000).

Bibliografía Consultada para este Glosario

- HERNANDEZ MORENO, José “La Praxiología Motriz: fundamentos y aplicaciones” Ed. INDE (Barcelona 2004).
- EL JUEGO MOTOR EN LA EDUCACIÓN INFANTIL, Dr. Vicente Navarro Adelantado y Dr. Pedro Gil Madrona (España 2008). Texto inédito.
- GARCÍA NUÑEZ, Juan A. y BERRUEZO, Pedro P. “Psicomotricidad y Educación Infantil”. Ed. Quinta (Bs. As., 1999).
- GÓMEZ, Raúl “La enseñanza de la Educación Física”, Ed. Stadium (Bs. As. 2004).
- GRASSO, Alicia “La Educación Física cambia”, Ed. Novedades Educativas (Bs. As. 2009).
- LAGARDERA OTERO, Francisco “Lógica interna, conducta motriz y emociones, desafíos de la Praxiología Motriz en la producción de conocimiento y la intervención social”. Conferencia en Congreso internacional de Praxiología Motriz, (Manaos Brasil 2014). Texto Inédito.
- MÉNDEZ, A. citado en <http://www.efdeportes.com/efd11a/jtact.htm>
- PARLEBAS, Pierre “Léxico de Praxiología Motriz” Ed. Paidotribo (Barcelona 2001).
- SASSANO, Miguel. “Cuerpo, tiempo y espacio”. Ed. Stadium (Bs. As. 2007).
- STAHRINGER, Roberto “Análisis de los contenidos de exclusividad disciplinar en las instituciones de Formación docente de Educación Física en Argentina, a la luz de la Praxiología Motriz. Tesis de doctorado Fac.de Filosofía y Letras, UNCuyo (Mendoza, Argentina 2008).
- VERA, Lucía “La educación corporal”, apuntes inéditos de sus espacios de formación



PARA EL CUIDADO DE LA CONVIVENCIA

El Clima Social Escolar

Una escuela eficaz es una escuela donde se observa una alta tasa de sonrisas en los pasillos y en las aulas.
Francisco J. Murillo (2007).

Uno de los retos que debe abordar la política educativa consiste en organizar lo común y lo diverso. Asociado a este desafío, le concierne decidir acerca de la organización general, la selección del currículum escolar y su adecuada gestión; disyuntivas estas que con frecuencia han estado y continúan en el centro del debate educativo. La tendencia hacia una escuela obligatoria y comprensiva trata de desarrollar un currículum común y flexible, atender e incluir la diversidad, estimular la participación y articular los diferentes niveles formativos para que cada vez sea más sencillo transitar entre las diferentes alternativas.

La educación social, emocional, ética y académica es parte del derecho humano a la educación integral que debe ser garantizada a todos los niños, niñas y adolescentes, por lo que se le pide a la escuela que sea un espacio idóneo donde los estudiantes construyan aprendizajes académicos y socioemocionales y sean capaces de convivir de manera democrática, convirtiéndose en protagonistas de sociedades más justas y participativas (UNESCO, 2013). Sin embargo, se hace evidente que existen elementos que facilitan o dificultan la tarea formativa; factores asociados a la calidad o la eficacia, más allá de la evaluación tradicional enfocada en el rendimiento de los alumnos, que ya no es posible que continúen postergados o que sean incorporados de manera inadecuada.

Son tiempos para fortalecer políticas y modelos organizativos y de gestión que no excluyan, por lo que es prioritario reconocer el valor del clima escolar

de convivencia como un potente condicionante para alcanzar la calidad de los procesos educativos.

Estar bien con los demás en la escuela

La convivencia escolar ha sido sometida a numerosas investigaciones dada su complejidad; estudios que nos han permitido ver la necesidad de estar atentos a sus procesos al ser reconocida como aquel factor que puede favorecer u obstaculizar el clima de las interrelaciones y a su vez el de los aprendizajes.

La promoción de la buena convivencia a nivel general en la escuela y en cada aula en particular, debe ser prioridad en la organización y gestión de la educación, ya que aprender a estar bien con los demás, a respetar, a tener actitudes positivas, a creer en el consenso, no sólo favorecen el rendimiento de los estudiantes, sino que permiten, junto a otras capacidades personales y sociales, el desarrollo armónico de la personalidad y el futuro ejercicio responsable de la ciudadanía.

Convivir con otros en armonía supone el respeto a las ideas y sentimientos de los demás, la tolerancia frente a las diferencias, la aceptación y valoración de la diversidad, la solidaridad, la reciprocidad y la cooperación mutua en función de objetivos comunes.

Enseñar a estar con otros no es sólo tarea de los docentes, es una labor de toda la comunidad educativa y de la sociedad. Es preciso crear nuevas y más estrechas formas de colaboración entre la escuela, la familia y el entorno, como es el caso de las Ciudades Educadoras y las Ciudades del Aprendizaje promovidas por UNESCO, lo que permite incrementar la presencia y participación de los padres junto a otras instituciones en la vida de las escuelas, siempre a partir de propuestas basadas en el respeto mutuo y orientando la

colaboración hacia la búsqueda consensuada de soluciones.

Los docentes tienen un papel muy importante en la construcción activa de una convivencia favorable, pero no lo pueden hacer de manera individual. Su labor se verá reforzada si junto a la familia siguen las mismas pautas de formación. Hoy, esa alianza es muy débil. Por esto, la escuela necesita abrirse a la comunidad y favorecer la comunicación, reservando espacios y tiempos para planificar encuentros que permitan a las familias y al entorno próximo colaborar, participar y expresar sus opiniones.

A estar con los demás de manera adecuada se aprende, y si en la familia o la escuela la convivencia tiene fisuras (conflictos, indisciplinas, violencias), los objetivos formativos serán mucho más difíciles de conseguir.

Calidad educativa y Clima escolar

En la actualidad, muchas de las dificultades y desafíos educativos existentes se refieren a cuestiones no precisamente relacionadas con la enseñanza, sino a factores contextuales y organizativos que inciden en los resultados educativos finales. En el caso de los factores asociados a la calidad, estos son clave para la interpretación de los resultados, considerando el contexto socioeconómico en el cual ocurren los aprendizajes.

La base conceptual del diseño de pruebas de calidad educativa, como las del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE, 2006), y el Tercero (TERCE, 2015) del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), siguen el modelo Contexto-Insumo-Proceso-Producto (CIPP), mediante el cual los aprendizajes dependen de contextos sociales y organizativos específicos y de los recursos (humanos y materiales) con los que cuentan las escuelas en general y las aulas consideradas individualmente.

La investigación sobre eficacia escolar insiste que una escuela de calidad no es la suma de elementos aislados. Las escuelas que han conseguido ser eficaces tienen una forma especial de ser, de pensar y de actuar, una cultura que necesariamente está conformada por el compromiso de los docentes y de la comunidad escolar en su conjunto; un buen clima escolar y de aula que permite desarrollarse un adecuado trabajo de los docentes y un entorno agradable para el aprendizaje (Francisco Murillo, 2007).

En América Latina, las escuelas con resultado escolar destacable se caracterizan (LLECE, 2002):

- Por un clima escolar positivo y armónico.
- El clima escolar de estas escuelas se distingue por la presencia de los actores del sistema educativo físicamente en la escuela y, por el establecimiento de relaciones intensas y positivas entre ellos.
- La disciplina es un tema sobre el cual se actúa con prontitud.
- El clima escolar positivo se caracteriza porque los alumnos sienten cariño por su escuela y asisten a ella con gusto.
- Se establece una relación significativa y de mutua influencia con el entorno.
- Lo material no es condición necesaria y suficiente para la existencia de un buen clima escolar.

Estos procesos o factores interpersonales se expresan al menos en tres niveles:

ESCUELA	AULA	PERSONAS
Clima Institucional.	Clima del Aula.	Creencias y atribuciones personales.
Se relaciona con:	Se relaciona con:	Se relaciona con:
- Los estilos de gestión. - Las normas generales de convivencia. - La participación de la comunidad educativa.	- Relaciones docente- alumno. - Metodologías de enseñanza. - Relaciones entre pares.	- Autoconcepto de alumnos y docentes. - Creencias y motivaciones personales. - Expectativas sobre los otros.

seguros dentro de la escuela. Así también, el hecho de que los estudiantes, docentes y padres tengan una buena percepción del clima de convivencia escolar, previene el desarrollo de emociones negativas, tales como la ansiedad, el desaliento y la baja autoestima.

Las escuelas exitosas mantienen un clima de respeto entre los alumnos y también entre los docentes y los estudiantes. Todos se sienten

El factor “clima escolar” (LLECE, 2012) destaca por su estabilidad en predecir el rendimiento académico, siendo el indicador que considera las percepciones de los estudiantes, docentes y padres frente al respeto y al bienestar en el establecimiento.

ten seguros y respetados, lo que genera un clima favorable para el aprendizaje. Detrás de este clima escolar propicio suele haber una sólida organización de la escuela, prácticas docentes pertinentes a las necesidades de los estudiantes y otras estrategias que suman al bienestar institucional.

Definimos con Conejo y Redondo (2001)¹ el Clima Escolar como la percepción que tienen los sujetos acerca de las relaciones interpersonales que establecen en el contexto escolar, a nivel de aula o de escuela y el contexto en el cual se dan estas interrelaciones.

La buena convivencia es una condición para el trabajo educativo de calidad. No es posible enseñar y aprender en climas donde no se priorizan las buenas relaciones y la participación de los distintos integrantes de la comunidad educativa.

El clima escolar es el factor asociado a calidad educativa que puede afectar de distinta manera el bienestar y desarrollo socioafectivo de los estudiantes e impactar en la conducta, disposición y rendimiento de los distintos integrantes de la comunidad educativa durante las actividades escolares. Un buen clima de convivencia permite que tanto los estudiantes como sus docentes y padres, se sientan física, emocional, intelectual y socialmente

Conclusión

He llegado a la aterrizante conclusión de que soy elemento decisivo en el aula. Es mi actitud personal la que crea el ambiente. Es mi humor diario el que crea el clima. Como maestro, poseo el tremendo poder de hacer gozosa o miserable la vida de una persona.
Haim Ginott²

De acuerdo con los resultados de las pruebas internacionales de calidad educativa (PISA, SERCE, TERCE), el buen clima de convivencia debe ser con-

¹<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=19501501>

siderado un elemento inseparable de la educación, que incumbe a cada actor de la comunidad y al sistema educativo en su conjunto.

La evidencia señala que el clima escolar es la variable escolar que más consistentemente predice el aprendizaje³. El clima positivo de aula se encuentra

Haim Ginott (1922-1973) fue maestro de escuela en Israel, psicólogo infantil, psicoterapeuta y formador de padres. Pionero en técnicas para conversar con los niños y en el desarrollo de programas de comunicación eficaz.

La gestión del director es la variable que ocupa el segundo lugar de los procesos educativos en cuanto a la coherencia de su relación con el rendimiento, pues es significativo en 22% de los modelos ajustados para los asociado con la capacidad del docente para generar acuerdos y rutinas de interacción entre los estudiantes que promuevan la autorregulación, la atención y el respeto mutuo.

Entre otras características, un clima escolar de bienestar debe ser inclusivo, colaborativo entre los distintos actores y favorecer los espacios de diálogo y participación en las comunidades educativas. Solo así es posible que la diversidad sea valorada y de lugar a la construcción de comunidades más justas, inclusivas y solidarias.

El clima social del aula es positivo cuando los estudiantes se sienten aceptados, valorados, pueden expresar sus sentimientos y sus opiniones, se les escucha, se les considera, y pueden realizar aportes e implicarse en diversas actividades.

Si bien los efectos del clima social se hacen sentir en todos los miembros de una institución, en general el concepto o la percepción que se tiene del clima social escolar presenta elementos compartidos por todas las personas que pertenecen a un curso o establecimiento educativo. Es común también que haya una variabilidad de opiniones y percepciones, ya que éstas dependen de las experiencias interpersonales que se hayan tenido en esa institución. De tal forma que la percepción que tienen los docentes no coincide necesariamente con la percepción de los alumnos acerca de las características psicosociales de la escuela o de las relaciones en el aula. De ahí la necesidad de consultar a los propios estudiantes acerca del clima general y de convivencia.

Podemos afirmar entonces, que una cultura generalizada de respeto en el ámbito escolar debe acompañarse de un énfasis inclusivo en donde se cuide especialmente el bienestar de cada estudiante y docente. Sólo de esta manera es posible construir un clima realmente favorable que sea la base para aprendizajes de calidad.

*Alejandro Castro Santander
Director General Observatorio de
la Convivencia Escolar (Universidad
Católica de Cuyo)
Cátedra UNESCO de Juventud,
Educación y Sociedad (UCB, Brasil)*

²Haim Ginott (1922-1973) fue maestro de escuela en Israel, psicólogo infantil, psicoterapeuta y formador de padres. Pionero en técnicas para conversar con los niños y en el desarrollo de programas de comunicación eficaz.

³La gestión del director es la variable que ocupa el segundo lugar de los procesos educativos en cuanto a la coherencia de su relación con el rendimiento, pues es significativo en 22% de los modelos ajustados para los países.

¿Qué son las Habilidades Sociales?

De acuerdo con Monjas (1999:28), las habilidades sociales (HHSS) son las "conductas o destrezas sociales específicas requeridas para ejecutar competentemente una tarea de índole interpersonal. Implica un conjunto de comportamientos adquiridos y aprendidos y no un rasgo de personalidad.

Son un conjunto de comportamientos interpersonales complejos que se ponen en juego en la interacción con otras personas". Es decir, las habilidades sociales son conductas que se pueden observar, describir y categorizar de acuerdo con determinados criterios (Castilla y otros, 2005). Sin embargo, es necesario reconocer que no es posible aislar las habilidades sociales de otros procesos psicológicos, están íntimamente relacionadas con todo el desarrollo psicológico, pero múltiples investigaciones, dan cuenta de su importancia tanto en la aceptación o rechazo social, como en los resultados escolares, tanto de éxito como de fracaso. (Monjas, 1993) La realidad nos lleva a considerar que cuando hablamos de habilidades sociales nos referimos a aspectos concretos de la relación interpersonal, que pueden ser observados y analizados aun cuando se observa en la bibliografía una gran dispersión terminológica: habilidades sociales, habilidades de interacción social, habilidades para la interacción, habilidades interpersonales, habilidades de y para las relaciones interpersonales, destrezas sociales, habilidades de intercambio social, conducta interactiva, conducta interpersonal, relaciones interpersonales, conducta sociointeractiva, intercambios sociales, entre otros (Caballo, 1993; Elliot y Gresham, 1991; Hundert, 1995). De acuerdo con Monjas definiremos

"las habilidades sociales como «las conductas necesarias para interactuar y relacionarse con los iguales y con los adultos de forma efectiva y mutuamente satisfactoria»). Las habilidades sociales son las capacidades o destrezas sociales específicas requeridas para ejecutar competentemente una tarea interpersonal.

Al hablar de habilidades, nos referimos a un conjunto de conductas aprendidas. Son algunos ejemplos: decir que no, hacer una petición, responder a un saludo, manejar un problema con una amiga, empatizar o ponerte en el lugar de otra persona, hacer preguntas, expresar tristeza, decir cosas agradables y positivas a los demás." (Monjas, 1993, pág. 29)

Esta situación genera también la dificultad de precisar el término competencia social, por ello acordamos con Rojas que la competencia social es:

"un constructo hipotético y teórico global, multidimensional y amplio, mientras que las habilidades sociales pueden verse como parte del constructo de competencia social. Las habilidades sociales son comportamientos sociales específicos que, en conjunto, forman las bases del comportamiento socialmente competente. El término competencia se refiere a una generalización evaluativa y el término habilidades se refiere a conductas específicas". (Rojas, 1999:28)

En una publicación reciente Redondo y Madruga definen las habilidades sociales como:

Un conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal, que expresan sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos del mismo de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas. (2010, p.70)

Parece existir, entre los investigadores, un relativo consenso sobre considerar la competencia social como la adecuación de las conductas sociales a un determinado contexto social. Implica juicios de valor, siendo estos distintos de unos contextos culturales a otros ya que cada contexto tiene normas y valores que le son propios. La competencia social es el impacto de los comportamientos específicos sobre los agentes sociales del entorno. Es decir que

la competencia social es un constructo complejo y multidimensional que se pone en acto cuando el sujeto ejecuta, a juicio de sus interlocutores, actuaciones competentes y adecuadas a la situación en la que se encuentra.

En conclusión, podemos decir que las habilidades sociales son habilidades discretas y observables, en tanto que la competencia social puede definirse como la eficiencia y adecuación de los comportamientos del sujeto, tanto implícitos como explícitos.

En investigaciones anteriores hemos postulado que las HHSS no se adquieren por contacto con personas competentes socialmente, sino que se adquieren y aprenden en un proceso dialéctico en el que intervienen la familia, como actor privilegiado, junto con la comunidad educativa en general y la escuela en particular.

La familia es el ente transmisor de educación informal y de las influencias directas sobre el niño, pudiendo ser esta formadora o deformadora. El niño forma su personalidad y sus valores en función a los modelos y normas de vida que recibe del núcleo familiar, concretamente de los padres o de la persona mayor que cuida del niño, y es ese el entorno privilegiado para la adquisición, desarrollo y aprendizaje de las habilidades sociales. La familia, desempeña un rol importante en la formación de las personas, es la que modela al niño conforme al grupo cultural a la que pertenece. El niño de una familia de campesinos aprenderá a comportarse de modo diferente que los niños nacidos en la ciudad o en un barrio urbano marginal y por ello, en ese aprendizaje, se juegan también los valores que ese grupo familiar adopta para sí. Por ello, es necesario promover el trabajo cooperativo con las familias ya que, de acuerdo con Monjas (2012), la institución familiar posee características únicas y distintivas que la convierten en indispensable. Los padres y figuras de apego, es decir aquellos que comparten las responsabilidades del cuidado familiar cotidiano, tienen una fuerte influencia en el desarrollo

social temprano de los niños. Su presencia temporal y espacial a lo largo de la vida hacen que estos sean especiales protagonistas, ya que es durante la convivencia que se dan múltiples opciones de experiencias sociales que no aparecen en otros ámbitos.

Por otro lado, comprometer a las familias en este proceso lleva a que colaboren en el reforzamiento de las conductas sociales adecuadas, reforzamiento que está demostrado es de vital importancia.

Por todo ello, es posible afirmar que las familias pueden participar con éxito en el entrenamiento en habilidades sociales con sus hijos y, con su participación se incrementa la efectividad de la intervención, ya que se aumenta la generalización y el mantenimiento de las conductas entrenadas (Budd, 1995; Monjas, 1992; Olivares, Martínez y Lozano, 1997). Es pertinente aclarar aquí nuestro concepto de familia, en un sentido amplio. De acuerdo con Berenstein (1995) entendemos por familia al conjunto de personas que están vinculadas entre sí, por la pertenencia a un sistema de parentesco y también por la lengua; lo que incluye un largo periodo de tiempo vivido en común con el supuesto de compartir sentidos y afectos. Yelín afirma que “A partir de un sustrato biológico ligado a la sexualidad y a la procreación, la familia es la institución social que regula, canaliza y confiere significado social y cultural a estas dos necesidades” (1999:65)

En síntesis, la familia, como primer sistema social, representa un espacio de seguridad para el niño porque éste puede actuar despreocupándose de la evaluación que los miembros hagan de su comportamiento. Sabe que se le va a aceptar aun cuando pueda no comportarse del modo que los padres o hermanos desearían. (Isson, 2004) ,por ello es de vital importancia lograr el compromiso de las familias en este proceso.

La propuesta de este diseño curricular de trabajar estos contenidos en

relación con todas las áreas disciplinares, está en consonancia con lo que afirman las investigaciones realizadas sobre esta temática. No es necesario instalar “la hora de las habilidades sociales” sino que es una tarea que debe asumirse en forma integrada en el currículum. Sin embargo, es cierto que, el proceso de adquisición, desarrollo y aprendizaje de estas habilidades, están en íntima relación con lo que se plantea en Educación Emocional, respecto del autoconocimiento, que favorece la convivencia escolar que a su vez facilita el aprendizaje de la participación activa como un modo de vida, el respeto por el funcionamiento democrático de las instituciones, el reconocimiento de los diferentes roles sociales y con ello el convivir con otros

Es importante delimitar algunos conceptos de la educación emocional, ya desarrolladas en este diseño curricular, con las definiciones de habilidades sociales. En sencillas palabras, la educación emocional y el trabajo sobre habilidades sociales son áreas complementarias. En este sentido el área de la educación emocional se refiere más al autoconocimiento y manejo de las emociones de la persona consigo mismo; en tanto que las habilidades sociales se referirán en este contexto a las habilidades sociales de interacción con los otros.

POR ELLO NOS PARECE IMPORTANTE DEFINIR A QUÉ HABILIDADES CONCRETAS VAMOS A APUNTAR:

Habilidades sociales	Acciones involucradas	Elementos/conductas observables	Capacidades desarrolladas
Habilidades básicas de interacción social	Reconocer el valor de la expresión facial	Mirada: contacto ocular que establecemos con otras personas. Sonrisa: expresión facial que expresa alegría y satisfacción.	Comunicación Compromiso y responsabilidad Pensamiento crítico
	Tomar conciencia de la postura corporal	Posición del cuerpo y de las extremidades de las personas.	
	Expresar oralmente teniendo conciencia de los elementos del habla:	Articulación, volumen de la voz, velocidad, entonación, claridad.	
	Evidenciar una escucha activa	Prestar atención a lo que dicen los demás.	
	Mantener una actitud amistosa y cordial:	Responsabilidad afectiva hacia los demás que se manifiesta a través de la sonrisa, la mirada.	
Habilidades de iniciación de la interacción social y habilidades conversacionales.	Iniciar la interacción	Por iniciativa propia: comenzar a relacionarnos con otras personas (pares o adultos) a través del juego, la actividad, la conversación Por iniciativa de otro agente social implicado (pares o adultos) : responder al deseo por relacionarse con nosotros de otras personas.	Comunicación Compromiso y responsabilidad Pensamiento crítico

		Unirse a grupos de pares Interactuar con adultos.	Trabajo con otros
	Mantener la interacción una vez iniciada:	Relacionarse durante un período más o menos corto de tiempo con otras personas (pares o adultos) de manera que resulte agradables para los interlocutores. Mantenerse en el grupo. Interactuar con adultos.	Resolución de problemas
	Terminar la interacción.	Por iniciativa propia: Finalizar la relación que hemos entablado con otra persona (pares o adultos) porque nosotros lo deseamos. Por iniciativa del otro implicado: Reaccionar adecuadamente a la intención del agente social implicado (par o adulto) por finalizar la relación que ha entablado con nosotros. Acordar con el grupo. Interactuar con adultos.	
Habilidades para cooperar y compartir	Solicitar y/o dar ayuda	Solicitar a alguien (pares o adultos) que haga alguna cosa por nosotros.	Comunicación Trabajo con otros

		Hacer algo que otras personas (pares o adultos) nos ha pedido o que nosotros consideramos que necesita.	Resolución de problemas
	Seguir normas acordadas o reglas establecidas:	Manifestación de actitudes y comportamientos de convivencia, respeto de las costumbres sociales de entorno en que se halla la persona, y del funcionamiento del juego y actividad,.. que se realiza.	Aprender a aprender
	Mostrar compañerismo:	Ser capaz de jugar, trabajar, compartir, hablar, relacionarse... con otras personas (pares o adultos) de manera amistosa y cordial. Estar dispuesto a dar ayuda a quien la solicite.	Compromiso y responsabilidad
	Ser cortés y amable:	Es aquel comportamiento amigable y positivo que transmite al interlocutor nuestro reconocimiento, cordialidad y amabilidad "por favor", "gracias", "perdón", (pares o adultos).	Pensamiento Crítico
Habilidades para afrontar y resolver problemas interpersonales	Identificar problemas interpersonales	Observar las interacciones con pares para poder identificar motivos de conflicto.	Comunicación
	Buscar soluciones	Estar abierto a las posibles soluciones del conflicto.	Trabajo con otros
	Anticipar consecuencias	Analizar cuál es la consecuencia de cada	Resolución de problemas

		una de las soluciones posibles.	Aprender a aprender
	Elegir una solución	Tomar una decisión al respecto.	Compromiso y responsabilidad
	Probar una solución	Llevarla a cabo y analizar críticamente los resultados de la acción.	Pensamiento Crítico
Habilidades de autoafirmación	Defender los propios derechos y opiniones	Comunicar a otras personas que no se han respetado nuestros derechos, expresar lo que pensamos.	Comunicación
	Respetar los derechos y la opinión de los demás:	Reconocer los derechos y la opinión de los demás y tenerlos en cuenta a la hora dar respuesta.	Trabajo con otros
	Reforzar a los otros	Reforzar, felicitar, elogiar, hacer cumplidos, reconocer algo que ha hecho o dicho otras personas.	Resolución de problemas
	Autorreforzarse:	Expresar un cumplido, elogio, alago hacia uno mismo y aceptar felicitaciones.	Aprender a aprender Compromiso y responsabilidad Pensamiento Crítico

Fuente Elaboración propia a partir de autores consultados ((Inés Monjas, 2012, Castilla y otros, 2007)

ADQUISICIÓN, DESARROLLO Y APRENDIZAJE: PROCESOS DIALÉCTICOS EN TODA LA COMUNIDAD EDUCATIVA.

En la actualidad es prácticamente unánime la opinión de que las habilidades sociales se incorporan mediante una combinación del proceso de adquisición, desarrollo y de aprendizaje. Aunque la influencia de la predisposición biológica puede ser un determinante básico de la conducta sobre todo en las primeras experiencias sociales, en la mayoría de las personas, el desarrollo de las habilidades sociales depende principalmente de la maduración y de las diversas experiencias de aprendizaje. Ningún niño nace simpático, tímido o socialmente hábil; es a lo largo de la vida que se va aprendiendo a ser de un modo determinado, de forma que las respuestas que emite la persona en una situación interpersonal dependen de lo aprendido en sus interacciones anteriores con el medio social (Monjas, 1993, Castilla y otros, 2005)

Cuando hablamos de adquisición hacemos referencia a un proceso espontáneo, intuitivo y que se construye en la interacción con el medio, sin el objetivo determinado o preciso de incorporar una conducta específica. En cambio, en el aprendizaje se ponen en juego procesos estructurados, intencionales y con el fin determinado de aprender una conducta específica. Al hablar de desarrollo aludimos a una interacción recíproca entre adquisición y aprendizaje basados en diferentes mecanismos que permitirán incorporar en el repertorio conductual determinadas habilidades sociales. Sostenemos con Vigotsky (2007) que el proceso de aprendizaje y desarrollo es un continuum que se retroalimenta mutuamente entre lo intrapersonal y lo contextual sociohistóricamente constituido. (Castilla y otros, 2007)

Aprender a aprender, en relación con las habilidades sociales, implica aprender estrategias cómo planificar acciones, examinar las propias realizaciones para identificar las causas de las dificultades, verificar, evaluar, revisar y ensayar. Estrategias de este tipo son enseñadas en la escuela, en las dife-

rentes áreas disciplinares, pero los niños no aprenden por lo general a aplicarlas fuera de tareas muy específicas y limitadas casi exclusivamente al dominio de los contenidos curriculares disciplinares.

Postulamos que un aprendizaje eficaz exige algo más, implica que las habilidades y las estrategias desarrolladas deben aprenderse de manera que puedan ser transferidas y adaptadas a nuevos problemas o situaciones previamente no experimentadas. Ser capaz de elegir la estrategia apropiada y adaptarla al momento necesario forma parte importante de la definición de un buen aprendizaje. Serán los maestros los encargados de seleccionar, de acuerdo con las características de sus alumnos, los contenidos a trabajar, pero sin olvidar las habilidades sociales y junto a estas, otros aspectos básicos como los temas transversales y valores, con el fin de dar respuestas educativas a los diversos conflictos (Nieto y Tejedor, 2003). No debemos olvidar que, al momento de interactuar en cualquier situación interpersonal, **se ponen en juego cuatro planos diferentes: lo que se piensa** (procesos cognitivos) **lo que se siente** (procesos emocionales) **lo que se dice** (procesos comunicativos) **lo que se hace** (procesos conductuales) (Vaelo, 200); a veces estos procesos son concordantes y otras no lo son, por ello es de gran importancia el desarrollo del autocontrol, de la reflexión crítica permanente, para que los alumnos tomen conciencia de la responsabilidad de sus acciones y de las consecuencias de las mismas, de manera tal que puedan prever soluciones ante posibles conflictos, y de esta manera promover un clima de armonía y convivencia, no sólo en el ámbito escolar.

Las habilidades sociales se ponen en acto a través de procesos cognitivos, afectivos y conductuales. El éxito o la mayor o menor eficacia en la utilización de los recursos que un niño emplee para resolver situaciones cotidianas de interacción social, dependerá de la percepción de sus propias habilidades para generar alternativas de solución frente a un problema, así como también para regular sus emociones, para pensar en las consecuencias de cada acción

y, finalmente, para adoptar la mejor decisión (Ison & Morelato, 2008; Shure & Aberson, 2005; Ison, 2004 en Moreno, C.B. & Ison, M.S. 2013).

Las opciones para el desarrollo curricular que se propone en este diseño, tales como la secuencia didáctica y la metodología de proyectos, implican el uso de estrategias y técnicas seleccionadas por los docentes que deben propiciar en los alumnos el autoaprendizaje. En la medida en que se estimula en ellos la participación en el proceso mediante el cual se obtiene el conocimiento, esto es, cuando se promueve que investiguen por cuenta propia, que analicen la información que han obtenido, estudien cómo un conocimiento se relaciona con otro, sugieran conclusiones, etc.

Pretendemos que a través del trabajo con habilidades sociales en forma integrada con los contenidos disciplinares, los docentes promuevan que sus alumnos:

- Se conviertan en responsables de su propio aprendizaje, que desarrollen las habilidades de buscar, seleccionar, analizar y evaluar la información, asumiendo un papel más activo en la construcción de su propio conocimiento.
- Asuman un papel participativo y colaborativo en el proceso a través de actividades que le permitan exponer e intercambiar ideas, aportaciones, opiniones y experiencias con sus compañeros, convirtiendo así la vida del aula en un foro abierto a la reflexión y al contraste crítico de pareceres y opiniones.
- Tomen contacto con su entorno para intervenir social y profesionalmente en él, a través de actividades como trabajar en proyectos, estudiar casos y proponer solución a problemas.
- Se comprometan en un proceso de reflexión sobre lo que hace, cómo lo hace y qué resultados logra, proponiendo también acciones concretas para su mejoramiento.

- Desarrollen la autonomía, el pensamiento crítico, actitudes colaborativas, destrezas profesionales y la capacidad de autoevaluación. (Castilla y otros 2007)

En relación con las habilidades sociales nuestra propuesta de trabajo refleja una estrategia que considere al menos tres momentos esenciales:

a) un primer momento de vivencia corporal, en el que se incorporen técnicas y actividades que propicien la vivencia, la expresión, la movilización corporal sobre la habilidad que se quiere trabajar. Se puede utilizar la instrucción verbal a través de diálogos y cuentos.

b) Un segundo momento de representación gráfica o de role play, dramatizaciones, modelados, también llamado de puesta en acto, en el que los niños pueden utilizar diferentes formas de representación de lo realizado: completamiento de imágenes, escritura de diálogos, confección de afiches, dramatizaciones, etc.

c) Un tercer momento que involucra la reflexión sobre la actividad realizada, es decir, se propone una actividad metacognitiva que permite reflexionar sobre las experiencias vivenciadas y representadas, tratando de analizar críticamente las situaciones vividas y las consecuencias de las acciones llevadas a cabo. (Castilla y otros, 2005)

Nuestra propuesta se basa en la convicción de que es necesaria una **enseñanza intencional** de las habilidades sociales y que esta debe ser explícita, directa y sistemática. Por ello se pueden aprovechar todas las instancias de aprendizaje de las disciplinas promoviendo actividades de interacción entre pares y con adultos, que favorezcan experiencias de interacción social. En ese sentido cobra una mayor dimensión el **trabajo en equipo y la coordinación de docentes, directivos y celadores** no sólo para la planificación, ejecu-

ción y seguimiento de las actividades, sino también en la construcción de un clima institucional con adecuadas relaciones interpersonales y de convivencia escolar. En relación con la **participación de las familias**, es necesario que se logre el compromiso de continuar trabajando en la casa, en situaciones informales sobre los temas trabajados en la escuela, dado que es necesaria **una doble perspectiva en la actuación**, una es la formal en las rutinas diarias de la escuela y la vida familiar, con objetivos determinados y la otra es la que se produce espontáneamente en la vida cotidiana, lo que favorecerá la **generalización** de las conductas sociales adecuadas, a contextos externos a la escuela y la familia.

Dra. Castilla, Mónica

BIBLIOGRAFIA

- Acosta, A. López Megías, J., Segura, I. y Emiliano Rodríguez. Cuaderno de Habilidades Sociales. Programa de Educación para la convivencia. Este documento forma parte de un proyecto dirigido por Alberto Acosta Mesa y Jesús López Megías del Departamento de Psicología Experimental y Fisiología del Comportamiento de la Universidad de Granada.
- Berenstein, I. (1995). Psicoanálisis de familia y pareja. Revista de Psicoanálisis APdeBA - Vol. XVII - Nº 2 - 1995 pp 239-263.
- Castilla, M., Sisti, A. y otros (2007) Aprendizaje y desarrollo de habilidades sociales. Diferentes propuestas educativas. Código 06/H63 - Informe Final inédito.
- Castilla, M. Sisti, A y otros (2005). Estrategias didácticas para el aprendizaje y desarrollo de habilidades sociales en la educación de sordos - Código 06/H046 - Informe Final inédito
- García Pérez, E. (1998). Programa de enseñanza en Habilidades Cognitivas (ESCEPI). Madrid: Grupo Albor-Cohs.
- Ison, M. S. (2004). Características familiares y habilidades sociocognitivas en niños con conductas disruptivas Revista Latinoamericana de Psicología, vol. 36, núm. 2, 2004, pp. 257-268 Fundación Universitaria Konrad Lorenz Bogotá, Colombia
- Monjas, M^a. I., González, B.P. (Dir.). (1998). Las Habilidades Sociales en el Currículo. Valladolid: Secretaria General Técnica.
- Monjas, M^a.I., (2006) Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social. Madrid: CEPE.
- Moreno, C.B. & Ison, M .S. (2013). Habilidades socio-cognitivas infantiles para resolver problemas junto a sus pares. R e v i s t a CES Psicología, 6 (2), 66-81.
- Nieto, M. y Tejedor, M. (2003). Actividades para la educación primaria. Contenidos, valores y habilidades sociales para educación formal y no formal. Madrid: Ed. CCS
- Redondo, A., y Madruga, I. (2010) Desarrollo socioafectivo. Ed. McGraw-Hill/Interamericana de España.
- Rodríguez Cabo, E., Hidalgo, V., (2016) Diseño de un programa para la prevención y resolución de los conflictos en el aula Aprendemos las habilidades sociales. Tesis de Grado de Educación Primaria. Facultad de Ciencias de la Educación. Cadiz
- Scott, C.L. El futuro del aprendizaje ¿Qué tipo de aprendizaje se necesita Educación en el siglo XXI?. Investigación y Prospectiva en Educación. UNESCO. París. (Documento de trabajo. ERF, N°14).
- Save the Children (Solla, C.) (2013) Guía de Buenas Prácticas en Educación Inclusiva. Madrid. Save the Children.
- Vaello, J. (2005). Las habilidades sociales en el aula. Santillana Educación.
- Vigotsky, L., (2007) Pensamiento y Habla. 1ª Ed. Ediciones Colihue. Bs. As.



MENDOZA
GOBIERNO