/Santillana_Col
/santillana.colombia
rutamaestra.santillana.com.

Ruta Maestra

Edición 32



Desafíos de la educación en la pospandemia

Renato Opertti
Apuntes para reconceptualizar el currículo



Francisco Zariquiey
Diseña tu propia propuesta de Aprendizaje Cooperativo en tres pasos



David Jurado
Las narrativas transmedia: una alternativa



Primera infancia
Inteligencia emocional
Mentalidad
Emociones



Marian Rojas
La confusión en la educación



SANTILLANA



CONTENIDO

Editorial
2 Rodrígo de la Ossa — Desafíos de la educación en la pospandemia

Opinión
4 Bernardo Recamán Santos — ¿Qué cambió?

Proyecto de vida
10 Isauro Blanco — Los adolescentes frente al dilema: proyecto o ilusión

Tecnología
19 Javier Sirvent — La tecnología como facilitadora de soluciones a problemas de impacto global

Contexto internacional
23 Renato Opertti — Apuntes para reconceptualizar el currículo

Metodologías
46 Francisco Zariquiey Biondi — Diseña tu propia propuesta de Aprendizaje Cooperativo en tres pasos

Invitado especial
60 Fabio Jurado Valencia — Educación sin escuela, o homeschooling, y pospandemia

Opinión
69 Guillermo Bustamante Zamudio — Educar bajo pandemia y en la pospandemia

Familia
80 Mariam Rojas — La confusión en la educación

Primera infancia
95 Martha Ramírez — La importancia de enseñar a nuestros estudiantes sobre mentalidad
107 Elena Santa Cruz— Los títeres y los objetos lúdicos como mediadores
115 Cynthia Zak— Cultiva la inteligencia emocional

Aplicaciones en el aula
121 Cristina Varela Portela — Aprendizaje autónomo en las aulas, ¿cómo incentivarlo?

Experiencia Nacional
129 Germán Vargas Guillén — La herencia pedagógica de la pandemia

Currículo
138 Luis Alberto Muriel, Eva Rosa Ariza Heins, Fabiola María Bayona Caro, Lísber Arnoris Zuluaga — El currículo integrado y la evaluación formativa

Evaluación
148 Grupo - Cognición y Educación de la Universidad del Magdalena: Ligia Sánchez Castellón , Elda Cerchiaro, Carmelina Paba. Colectivo Carreto: Hernelda Hernández Orozco — Hacia la evaluación formativa en la pedagogía por proyectos, durante y después de la pandemia

Experiencia destacada
158 Samper, M., Roa, G., García, G., Giraldo, L., y Rincón, A. — Inclusión y pandemia

Especial transmedia
166 David Jurado — Las narrativas transmedia: una alternativa
176 Manuela Lara — La oralidad en educación: el podcast
184 Concha Roldan— La transformación educativa pasa por la interactividad.
192 CloudLbas Stem— Plataforma Cloudlabs virtual stem

Marketing
198 Pedro Millan — 6 retos del marketing educativo tras la pandemia del coronavirus
210 Ana Aldea — La importancia y el impacto de la comunicación a través de las redes sociales en la pospandemia
216 Almudena Cano Palacio — Enamora a las familias de tu colegio

Bilingüismo
225 Eduardo Trindade — Un proyecto de vida global para sus alumnos

Literatura
231 Alice Castaño Lora, Yenny Yanhet Cortés, Mayerlin Escobar, Luz Ángela García Rojas, Gloria Liliana Giraldo, Sandra Guzmán Escobar, Lilian Ruth Hernández, Diana María Vásquez, Paula Rosero, Ana María García — Acercar libros a lectores: una mediación literaria en la virtualidad

Tendencias
244 João Borges — El mercado laboral necesita métodos de enseñanza modernos

DIRECCIÓN
Nancy Ramírez

CONSEJO EDITORIAL
Andrea Muñoz
Isabel Ballén
Andrés Salas
Camila Alvarado
Erika Borda
Yull Jaramillo

PRODUCCIÓN WEB
Jesús Osorio

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN
Luis Felipe Jáuregui R
Cristian Mendez
(Pautas)

EDITOR
Isabel Hernández

EDITORIAL
Santillana S.A.S.
Carrera 11A N° 98-50
Bogotá D. C., Colombia

Teléfonos:
(601) 390 6950
300 912 14 32
www.santillana.com.co
marketingco@
santillana.com

ISSN 2322-7036
Diciembre de 2021

SANTILLANA Richmond COMPARTIR UNO loqueleo

¿Tienes una experiencia interesante que otros docentes puedan replicar en el aula y te gustaría publicarla en Ruta Maestra? Envíanosla a: ***marketingco@santillana.com***



Desafíos de la educación en la pospandemia



Rodrigo de la Ossa

Director Santillana Colombia

A las puertas del 2022 y con dos años de pandemia a cuesta, los desafíos que se enfrentan en educación son enormes y complejos.

Por una parte, estamos asimilando los cambios obligados que generó el confinamiento y la educación remota, con el consiguiente proceso de regreso a la presencialidad y, por otra, nos vemos abocados a entender los escenarios de futur en el corto, mediano y largo plazo.

Nadie tiene la bola de cristal para visualizar como será el 2022. En general, deseamos que sea un año de recuperación, de oportunidad, de crecimiento y creatividad, que siente las bases de un futuro próspero. Como es habitual en Ruta Maestra, hemos recopilado para este número el conocimiento y la mirada que tienen hoy los expertos y los diferentes miembros de la comunidad educativa.

Lo cierto es que el desacomodo que trajo consigo la pandemia exigió una serie de toma de decisiones que condujo a una reflexión profunda, dada la necesidad de sobrevivir a condiciones inéditas y excepcionales.

Es así como todos aquellos propósitos fundamentales que se asumen en la formación de los niños y jóvenes: el desarrollo personal y emocional, el estímulo de la curiosidad y la creatividad, el aprendizaje esencial y duradero, las formas de experimentar y vivir el descubrimiento del mundo y el autoconocimiento, y el reto de enseñar y de abrir caminos para el surgimiento del talento y la vocación, tienen una aproximación, prospección y reflexión, de la mano de investigadores y especialistas, que con seguridad brindarán luces para comprender en las circunstancias particulares de cada lector, su propia realidad.

Hemos procurado incluir el recuento de la experiencia y a visión del futuro próximo desde la perspectiva de rectores y padres de familia. Así mismo, hemos incluido una sección especial dedicada a la primera infancia, una de las poblaciones más impactadas por el confinamiento. Otra sección especial dedicada a nuevos formatos de tratamiento de contenidos que hemos denominado *transmedia* y entre muchos otros temas, como lo son la evaluación formativa, el bilingüismo y el marketing, que resulta especialmente interesante en este cambio de escenario que ha provocado la pandemia.

Un agradecimiento a los autores y colaboradores de esta edición, con la esperanza de que sea una fuente rica de aportes para construir una visión de futuro realista y con optimismo. **RM**

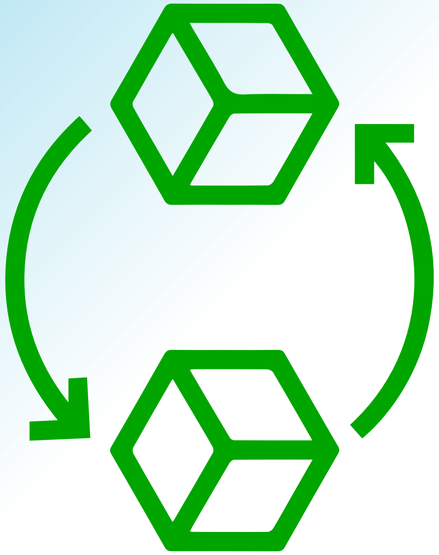






Bernardo Recamán Santos

Matemático de la Universidad de Warwick Inglaterra. Ha sido profesor de matemáticas en colegios y universidades de Colombia y África. Es autor, entre otros libros, de Los números, una historia para contar (Colombia Aprendiendo, 2016).



¿Qué cambió?

Las revoluciones no son las locomotoras, sino los descarrilamientos de la historia.

Nicolás Gómez Dávila

La emergencia sanitaria de 2020-2021 cambió para siempre muchos aspectos de la vida cotidiana y laboral de casi todo el mundo. Para educadores y estudiantes esos cambios fueron quizás los más drásticos y dramáticos de todos y, si los asumimos a cabalidad, pueden resultar en una verdadera revolución educativa, como no ocurría desde hace mucho tiempo.

Poderes matemáticos
DALE CLICK AQUÍ

SANTILLANA

Nadie que examine lo que fue su vida durante los dos largos años de la emergencia sanitaria global más grave en un siglo, 2020 y 2021, podrá decir que ella no cambió, y que no cambió de muchas maneras. Muchos de esos cambios fueron pasajeros: meses de cuarentena, alejamiento social, trabajo a distancia, etc. Para muchos también fueron cambios dolorosos y duraderos: duelos, pérdidas, enfermedad, trastornos laborales. Pero muchos otros también fueron cambios permanentes, maneras de hacer las cosas, de organizar los tiempos y comunicarse con los otros, aspectos de la vida cotidiana que no volverán a ser lo mismo que antes. Tardará un buen tiempo antes de que nos demos cuenta a cabalidad el alcance de esos cambios, y qué tanto supimos aprovechar las anómalas circunstancias que vivimos para dejar atrás tantas prácticas vueltas obsoletas gracias a la tecnología: los desplazamientos innecesarios para reuniones sin sentido, para poner solo ejemplo.



Para quienes estamos en el mundo de la educación —educadores, estudiantes o ambos—, esos cambios en nuestras vidas fueron quizás de los más extremos de todos, comparables a los que vivieron, por ejemplo, actores y músicos. Como ellos, nosotros tuvimos que pensar nuestro oficio de nuevo, y sin mucho tiempo para hacerlo, de un día para otro. Confinados nuestros estudiantes en sus casas y nosotros en la nuestra, tuvimos que repentinamente adaptarnos a las plataformas de comunicación virtuales que, si bien existían desde hace algún tiempo, parecían solo instrumentos para el mundo de las grandes empresas y los grandes negocios.

Será difícil olvidar esas primeras sesiones de clases virtuales, en medio de la incertidumbre que generaba la pandemia. Para los que somos profesores, ya fuera en colegios o universidades, no fue fácil acostumbrase a no estar rodeados de nuestros estudiantes, a no tenerlos en frente durante las clases, a no encontrárselos en los corredores, el patio o la cafetería del colegio o la universidad, a no tropezarse con ellos accidentalmente en el camino a casa.
Todo ello ahora quedaba desplazado a una pantalla cuadriculada con algunos nombres y siluetas en la cual ocasionalmente, muy ocasionalmente, se asomaban por unos instantes breves algunos de nuestros estudiantes, unos pocos, los menos tímidos, para responder a alguna pregunta, cuestionar alguna afirmación, rebatir algún argumento o hacer algún comentario, mientras que los profesores quedábamos sin saber si todos los demás, la mayoría, realmente estaban presentes en la sesión y si algo de lo que les decíamos llegaba a sus

oídos, para no hablar de sus mentes. Nos dimos cuenta, de repente, de cómo era de importante ese encuentro cotidiano y real con nuestros estudiantes, el saludo matinal, las conversaciones sin importancia, las medias nueves compartidas, los recreos imprescindibles y, luego, el encuentro formal en el salón de clase con todos sus retos, sus dificultades, sorpresas, logros y fracasos.



Reducidos a comunicarnos con nuestros estudiantes solo a través de un teléfono celular, una tableta o un computador, nos dimos cuenta, tuvimos que darnos cuenta, de que quienes somos profesores, lo que hacemos cuando estamos con nuestros estudiantes, y cuando ellos están con nosotros y están con todos sus otros compañeros, es infinitamente más de lo que esas poderosas tecnologías nos permiten hacer. Es cierto, esos aparatos nos permitieron algunas cosas increíbles, como la posibilidad de compartir con todos toda clase maravillosos videos que, bien escogidos, y no simplemente puestos para rellenar las interminables horas frente a la pantalla, podían sin duda contribuir a la ilustración (porque ilustrarnos es parte -—no todo— de lo que la educación debe proponerse) e, incluso, a la formación de todos: estudiantes y profesores. O la posibilidad de comunicarnos con colegas y estudiantes de otras instituciones, de acceder a cursos, charlas, conferencias o encuentros virtuales en cualquier esquina del mundo.

Todo el conocimiento, de repente, parecía ya no estar sino a unos cuantos movimientos de los dedos en un teclado.

Todo ello, novedoso, asombroso, incluso revolucionario, sin embargo, no sustituía, no pudo sustituir, esos momentos en que nos reuníamos de verdad, veíamos rostros reales, sonrientes algunos, tristes, curiosos, juguetones, picaros o trasnochados otros, y podíamos leer en esos rostros todo lo que nos querían decir, pero no lo podían hacer con palabras sus dueños. Los mejores docentes, lo sabemos, especialmente en la educación básica, son mucho más que profesores de tal o cual asignatura. Muy pronto, después de conocer a sus estudiantes, ellos comienzan a ser parte de su vida, de sus preocupaciones, de sus alegrías y pesares. Y así mismo, muchos profesores se convierten también en parte de los afectos de los estudiantes. Al compartir rutinas, recreos, tareas, y tantos momentos formales e informales de la jornada escolar, se establecen lazos

profundos entre unos y otros, que hacen parte de la formación de los estudiantes y lo que, para muchos docentes, es la justificación principal de su vocación. Nada de eso lo permite ninguna de las tecnologías más avanzadas. La educación virtual es apenas instrucción virtual. Las plataformas digitales son, en efecto, ideales para instruir, para transferir información, incluso para hallarla y aumentarla. Es lo que estamos descubriendo poco a poco ahora que hemos comenzado a regresar a los colegios y universidades. Durante casi dos años tuvimos la posibilidad de bombardear a nuestros estudiantes con abundante información, y así lo hicimos. Era información a la que teníamos acceso muy fácilmente gracias a nuestros, cada vez más potentes y versátiles, computadores, pero más que transferir esa información, poco era lo que podíamos hacer con ella. Sin muchas posibilidades de generar con los estudiantes verdaderas discusiones alrededor de esa información, de ponerla



en contexto con sus saberes previos, con escasas ocasiones para que los mismos estudiantes deliberaran entre ellos acerca de lo que habían recibido, lo pusieran en duda o cuestionaran si fuera el caso, ese bombardeo de información se convirtió en lo que Freire denunciaba como una simple consignación bancaria.

No sabremos antes de varios años, quizás décadas, qué tanto cambió la educación por causa de la pandemia y todo lo que nos forzó a ensayar e implementar. La sensación inicial que muchos tuvieron, fue que toda la educación podía ser virtual, que la educación ideal era la llamada “educación en casa”, que las paredes, los salones, los corredores, los patios y las canchas de los colegios quizás no fueran necesarios para una buena educación, y

“No sabremos antes de varios años, quizás décadas, qué tanto cambió la educación por causa de la pandemia y todo lo que nos forzó a ensayar e implementar.”

que todo lo que se necesitaba era que cada estudiante estuviera provisto de un buen computador, conectado con una banda ancha y fuerte a las redes mundiales. Superado ese espejismo, comprendimos que si bien, tales tecnologías tenían el poder maravilloso de permitir un mayor acceso al conocimiento, no bastaba ese acceso sino que necesitábamos, como antes, como lo sabemos desde los griegos, como nos lo enseñaron Sócartes y Platón, el ágora, el patio, el salón, la ruta y todos los diálogos que allí ocurren, algunos programados, la mayoría espontáneos. Diálogos entre profesores y estudiantes, entre los mismos profesores y, quizás los diálogos más importantes de todos, entre los propios estudiantes que van forjando así las amistades que los acompañarán el resto de sus días. De esos diálogos surgirán los intereses de cada uno, y su visión de su entorno y del mundo en general.

Así pues, esta crisis de dos años, este alejamiento temporal de la normalidad, tiene la posibilidad de obligarnos a convertir la escuela en una verdadero lugar de encuentros y hallazgos de toda índole, que permitan el cultivo e intercambio interminable de ideas diversas. Los docentes que antes se limitaban a llegar al salón de clase, pasar lista de los estudiantes, sentarlos bien ordenados en sus pupitres frente a ellos y ponerlos a escuchar sus bien planeadas presentaciones en Power Point acerca de los 17 (o los que sean) casos de factorización de los polinomios o los 23 —si esos son— afluentes del río Magdalena, tienen que saber que la pandemia los volvió obsoletos pues todos los estudiantes saben que en YouTube hay videos infinitamente mejores acerca de esos temas o cualquier otro. Lo que si no encontrará ningún estudiante en ningún canal de YouTube, Tiktok, Instagram, Facebook o cualquiera otra de las novedades del siglo, es un docente que escuche, que aconseje,



que contagie a los estudiantes con sus entusiasmos y pasiones, que les muestre caminos, que les dé ejemplo, que los corrija cuando sea necesario hacerlo, en una palabra, que los quiera. Si además de ofrecer todo ello, los docentes nos apropiamos de estas novedosas

tecnologías para enriquecer y optimizar nuestro trabajo, para facilitar y hacer más eficientes y puntuales tantas tareas y reuniones administrativas inevitables de nuestro trabajo, la escuela puede finalmente aspirar a dejar de ser la misma escuela que ha sido durante casi medio milenio, andando varios pasos detrás de lo que sucede en el mundo y de lo que la sociedad espera de ella. ¿Cómo será esa escuela?, es muy pronto para decirlo, pero con seguridad no una en que los estudiantes reaccionen como ratones de laboratorio a una campana que los lleva de un salón a otro, a escuchar a uno y otro profesor soltar una retahíla que a pocos interesa, pero que todos tiene que aprender de memoria so pena de "perder el año".

Porque la pandemia, en efecto nos descarriló a todos, y ahora que volvemos lentamente a tomar el camino sería una lástima hacerlo sin hacer una profunda reflexión sobre los cambios que son necesarios para que la escuela pueda responder a los retos que la sociedad le impone. Todo ello sin olvidar que la escuela, entre otras cosas, es el lugar donde se forjan amistades y lazos afectivos estrechos, quizás los más sólidos y perdurables de todos.

Esto fue algo que pude constatar cuando le pregunté hace unos días, a una de mis estudiantes, qué era lo que más echaba de menos de las clases presenciales. No se demoró mucho en decírmelo: "Que cuando resolvíamos alguno de tus problemas, y estabas de buen genio, nos premiabas con una chocolatina". **RM**

> La escuela puede finalmente aspirar a dejar de ser la misma escuela que ha sido durante casi medio milenio, andando varios pasos detrás de lo que sucede en el mundo.







Isauro Blanco

Psicólogo educativo y clínico, filósofo, asesor de familias,colegios y universidades. Autor de "Padres Comprometidos".

Los adolescentes frente al dilema: proyecto o ilusión

Etimológicamente, *proyecto* es un lanzamiento hacia delante, hacia el futuro. El proyecto da sentido a la vida porque le propone una expectativa y organiza los recursos como una meta alcanzada cada día, en un camino que no termina necesariamente con la muerte, cuando el objetivo existencial es trascendente. Un proyecto sobrevive, contagia, se multiplica y se enriquece.

La ilusión es la atracción hacia elementos inmediatos, que se evaporan una vez conseguidos; compiten por atraer la atención y engañan con falsas promesas de facilidad y magia. El iluso vive con base en experiencias inmediatas, gratuitas, que rápidamente se transforman en fantasmas. Generan un apetito voraz por la semilla de insatisfacción inherente a la característica líquida de lo inmediato.

Les propongo una comparación y contraste entre la ilusión y el proyecto. Son las metáforas de dos formas de vida incompatibles y decisivas, en el sentido de felicidad del ser humano.

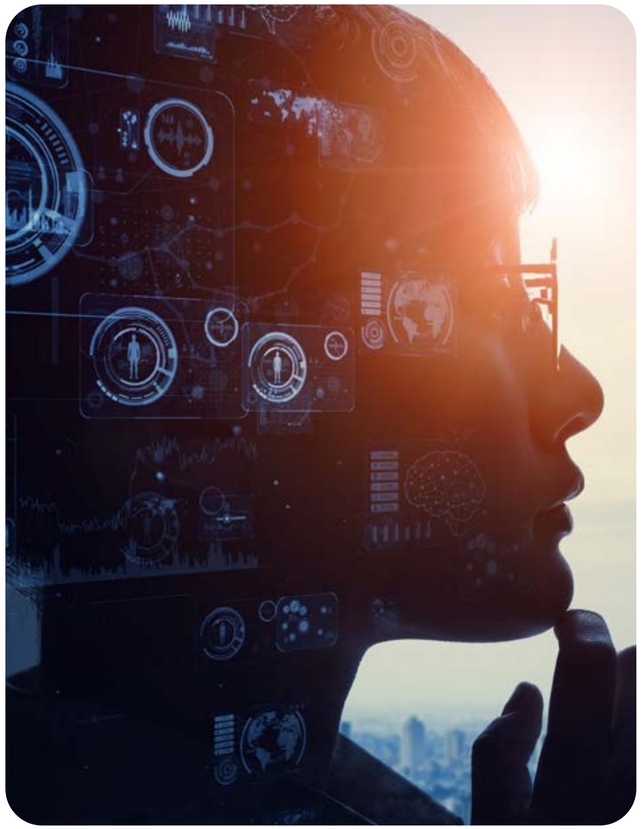
Lewis Carroll (1832-1898), en su obra *Alicia en el país de las maravillas*, fotografía magistralmente la esencia de la ilusión: Alicia se siente extraviada, quiere huir de su situación actual que le resulta angustiosa y está atrapada en un bucle de acciones sin sentido; su vida no es historia sino anécdota. En su intención meramente escapatoria, le pregunta



al gato de Cheshire qué camino debe tomar. El gato responde: "Eso depende del lugar a donde quieres ir. Si no sabes a dónde quieres ir, no importa qué camino sigas". Esta obra es la novela del sinsentido porque Alicia no busca nada, no tiene objetivos ni metas. Las circunstancias, entonces, asumen el control de la vida y la someten. Sin una visión de futuro, se pierde autonomía y libertad interior.

La filosofía estoica —sobre todo, Epicteto, Marco Aurelio y Sénec— nos advierten del peligro de no asumir la dirección de nuestra vida y cederla a otras personas o situaciones. Cuando el centro de control es externo, por decisión propia —es un proceso, muchas veces inconsciente— el ser humano no decide su dirección ni su destino, ha claudicado y, al hacerlo, está de rodillas ante la vida.

En el polo opuesto está Viktor Frankl (1905-1997) y su obra: *El hombre en busca de sentido.* Es la respuesta al errante sin rumbo de la vida actual. En el campo de exterminio de Auschwitz, donde estuvo recluido, descubrió que solo las personas que tenían un motivo para vivir tenían la fuerza interna que les permitió sobrevivir a esa terrible experiencia. El mismo Frankl salvó literalmente la vida de muchos reclusos que consideraban el suicidio como la salida inmediata al infierno del campo de concentración, al hacerles considerar que les esperaban seres queridos, investigaciones u otras razones; les proponía pensar en sus



proyectos para lanzarse a vivir y superar los terribles obstáculos diarios. Superar el día a día, con una voluntad férrea y una claridad en su visión, se convirtió en la herramienta clave; tenían un porqué y un para qué trascender la miseria presente. El futuro en su mente los mantuvo vivos en un presente desgarrador.

Los adolescentes actuales están en un dilema existencial: Carroll o Frankl; errar sin rumbo fijo al vaivén del presente o fijar la mirada en un objetivo que permita establecer prioridades y acciones. En otras palabras: ¿ilusión o proyecto?

La vida actual está enfermizamente centrada en el inmediatismo concreto que es ávido de gratificaciones sensibles y, por lo mismo, efímeras. Esta actitud genera una insatisfacción continua que solo se llena con otra gratificación, generando así un bucle interminable y doloroso.

El destino se labra con proyectos personales que nos permiten canalizar energías, establecer prioridades y dar espacio a la realización del talento.



Una catedral en la mente

Charles Péguy (1873-1914) narra la siguiente experiencia: Se estaba construyendo la catedral de Chartres, una de las construcciones más bellas del mundo. Los obreros trabajaban en las pesadas tareas de la lenta y detallada edificación. Un viandante pasó por el área en un día muy caluroso y observó que los canteros trabajaban en grupos, con muy diferente talante. Se acercó a un grupo donde los trabajadores manifestaban un rostro molesto y agrio. Ante la pregunta de qué estaban haciendo, la respuesta fue molesta y retadora: “estamos cargando piedras y labrándolas en este sol abrasador; es un trabajo imposible y maldigo

el día en que me contraté para este trabajo. Ante la misma pregunta, un segundo grupo respondió: "Estamos levantando los muros de un edificio; si pudiera, me largaría de aquí y buscaría otro trabajo, pero no tengo alternativas ahora". El tercer grupo tenía una actitud diferente, cantaban y parecían alegres al realizar el trabajo de canteros. Su respuesta fue coherente: ¡Estamos construyendo una obra de arte! ¿Esta catedral llevará nuestro sello y trascenderemos por los siglos venideros!".

Los tres grupos estaban realizando la misma tarea: picar piedra; el clima era el mismo: calor intenso en verano, frío en el crudo invierno. La diferencia no la hacían las circunstancias, sino el modelo mental con el que trabajaban. El tercer grupo tenía una catedral en su mente: era su proyecto; había un porqué vivir esas condiciones que adquirían sentido, dirección por el objetivo mental. De otra forma, las personas viven en un campo de concentración mental, realizando trabajos forzosos; obviamente, a la menor posibilidad huirán de su realidad, porque no procede de una elección libre; no son autónomos.

> Friedrich Nietzsche afirma: "Quien tiene un porqué vivir, puede gestionar casi cualquier cómo".

Friedrich Nietzsche afirma: "Quien tiene un porqué vivir, puede gestionar casi cualquier cómo". A la base del proyecto subyacen las preguntas ¿por qué? y ¿para qué? Estas dan origen al proyecto.

En *Yes to life: in spite of everything* (2020), se concentran las charlas que Frankl comenzó a dar en Ottakring a partir de marzo de 1946. El título "Sí a la vida" es la letra de una canción que los reclusos de Auschwitz cantaban en voz baja para fastidiar a los guardias. La canción tuvo



SANTILLANA

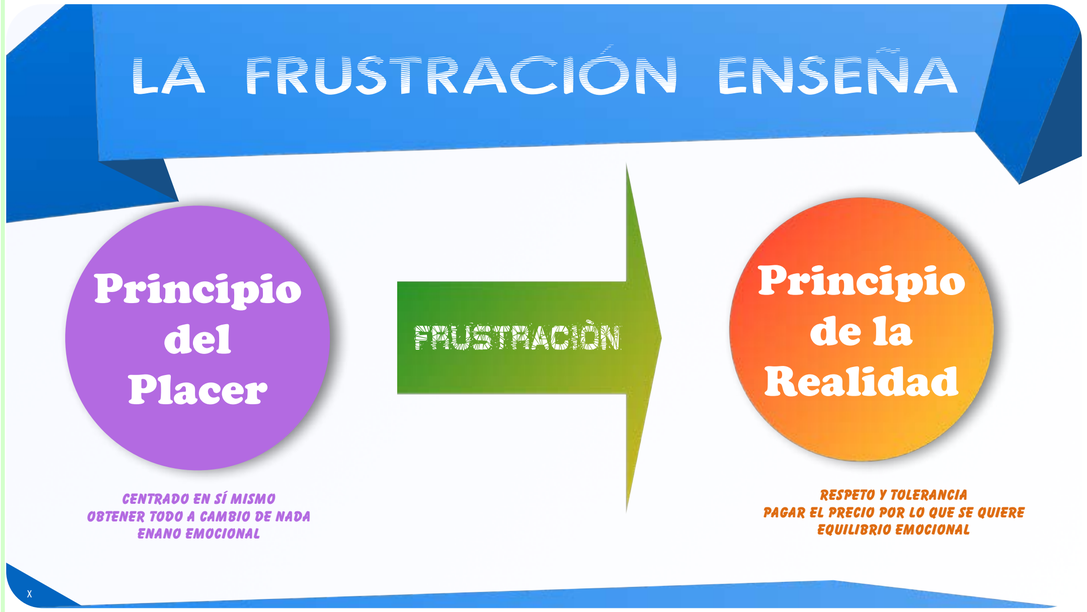
un origen extraño: uno de los primeros comandantes de Buchenwald —prisión construida en 1937— ordenó a los reclusos que tenían que escribir un himno. Los prisioneros, a veces exhaustos de un día de duro trabajo y escaso alimento, eran forzados a cantar la canción una y otra vez. Uno de los superviviente dijo que, al cantar, "ponían todo su odio" en el esfuerzo. La letra de la canción expresa esperanza: *Cualquiera que sea nuestro futuro, deseamos decir "sí" a la vida. Porque llegará un día en que podremos gritar "¡seremos libres!".*

Viktor Frankl sostiene que el placer, por sí mismo, no da significado a nuestra existencia. Cita un poema de Rabindranath Tagore: "Dormí y soñé que la vida era gozo. Desperté y vi que la vida era servicio. Serví y descubrí que el servicio era gozo".

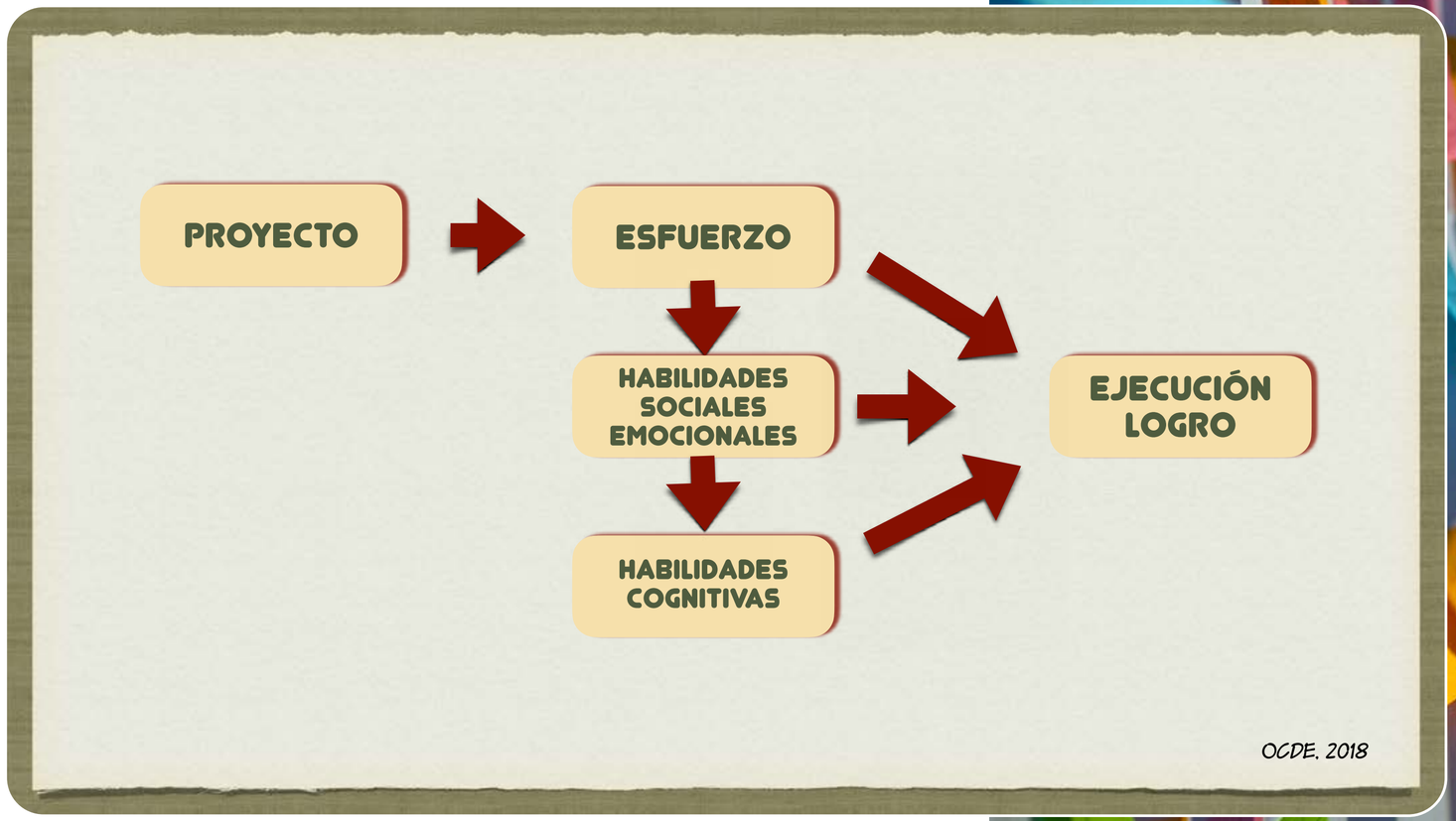
Si permitimos que los niños y los adolescentes sean guiados por el principio del placer, caerán en el inmediatismo y pondrán la felicidad como objetivo de la vida. Kierkegaard afirmó que la puerta de la felicidad siempre abre hacia fuera; lo cual significa que se cierra cuando una persona trata de empujar la puerta hacia dentro.

El proyecto orienta al futuro; el placer se atasca en el presente. La transición hacia el proyecto se llama principio de realidad. El camino es cuesta arriba y tiene un peaje. Si no enseñamos a los adolescentes a pagar el precio, claudicarán ante el proyecto.

Muchos adultos, por evitar el dolor del peaje al crecimiento, fomentan la hiperindulgencia: permisividad incondicional; los niños y adolescentes obtienen todo exigiendo, lloriqueando, manipulando. En la hiperindulgencia, el espíritu humano no crece, porque no necesita utilizar recursos latentes. El proyecto muere de inanición y el inmediatismo se refuerza.



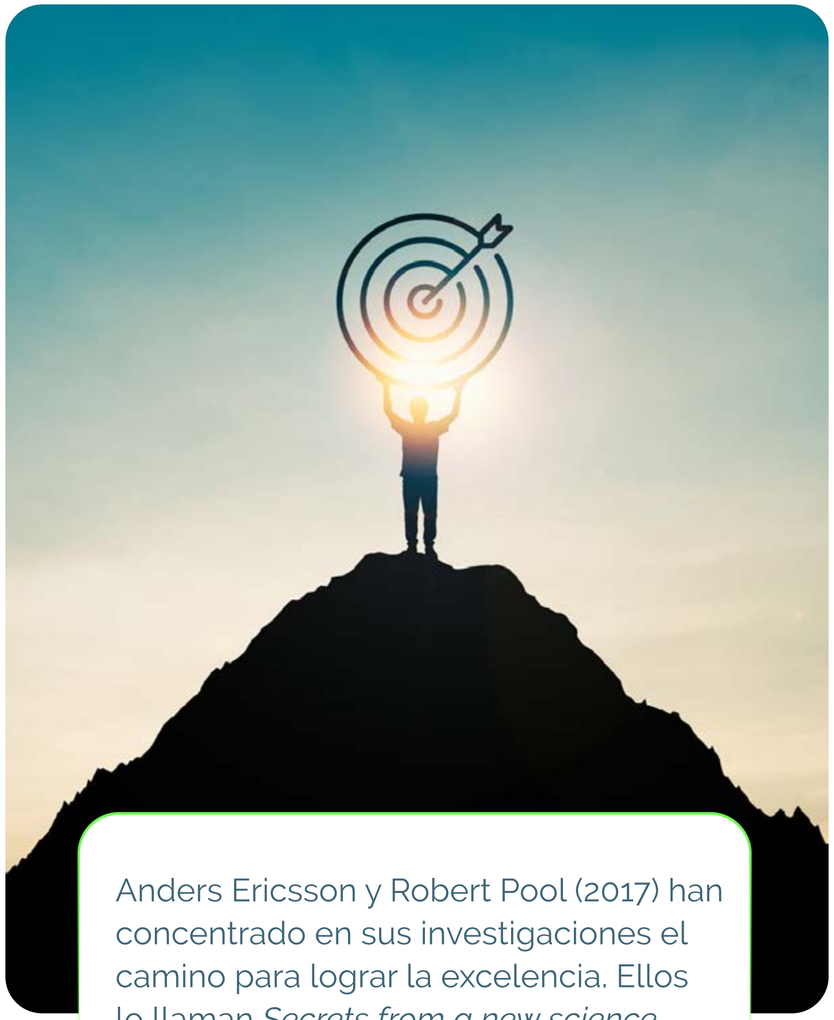
La OCDE (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico) publicó en 2018 un documento llamado “Social and Emotional Skills. Well-being, connectedness and success”, donde propone el siguiente esquema:





Existe una profunda preocupación en el mundo educativo por la creciente infelicidad (well-being) en el ámbito adolescente que deriva, tarde o temprano, en depresión, angustia, adicciones y tendencias neuróticas. Cuando el niño o adolescente no tiene un proyecto en la vida, no existe un porqué o para qué activar talentos y para invertir tiempo.

En el esquema propuesto por la OCDE, el proyecto activa todo el camino hacia el logro. Las metas en la vida son fundamentales para activar la energía personal (esfuerzo) y las habilidades intelectuales, sociales y emocionales.



Anders Ericsson y Robert Pool (2017) han concentrado en sus investigaciones el camino para lograr la excelencia. Ellos lo llaman *Secrets from a new science of expertise* y sugieren como clave la *Práctica deliberada*, que no se trata simplemente de repetir ingenuamente una acción. Los pasos son:

1. Meta bien definida (proyecto): tiene pasos específicos que se enfocan en el cuándo y porqué. Con frecuencia requiere de pequeños pasos o sub-objetivos que garanticen el logro final. Las metas deben centrarse más en el proceso que el resultado, pues este será simplemente la derivación de los pequeños resultados diarios.
2. Foco preciso: se centra en detalles clave para el resultado global; se proponen acciones medibles y observables que permitan detectar el avance.
3. Salir de la zona de comodidad: es quizá la característica más importante. Es indispensable entender que, después de la zona de comodidad, está la zona de investigación, donde hay elementos nuevos, recursos latentes y talentos no explorados. El autocontrol y la autodisciplina son elementos clave para esta exploración.
4. El *feedback* de los adultos (padres y profesores) es clave: proporciona información sobre la forma de mejorar lo realizado, así como el andamiaje que necesita un adolescente para avanzar en la vida. Dado que los niños y los adolescentes no tienen todavía desarrolladas las funciones ejecutivas cerebrales, es indispensable que tengan el subsidio de los adultos (andamiaje).

> Después de la zona de comodidad, está la zona de investigación, donde hay elementos nuevos, recursos latentes y talentos no explorados.

Conclusión

El ser humano tiene la sensación de extravío cuando pierde alguno de los cuadrantes de la vida: tiempo y espacio. El proyecto proporciona dirección a a la energía personal y la enfoca en el tiempo. La resolución de la disyuntiva “ilusión o proyecto” es fundamental para que los niños y los adolescentes no se pierdan en el mundo actual, donde la cantidad de opciones, la hiperestimulación ambiental, la facilidad y rapidez de las ofertas, amenazan con desnortar a las nuevas generaciones. Sin brújula existencial, cualquier camino será elegible, pues no saben a dónde ir. En esa condición de extravío, las adicciones y/o la apatía pueden convertirse en el alivio a la pérdida de sentido.

Una reflexión: perdió la vista a los 7 años y a su madre, a los 15. Posteriormente, un hermano murió ahogado. Enfrentó dos opciones: a) instalarse en la esquina con su bastón blanco y su cuenco para pedir limosna. B) Hacer todo para convertirse en músico.

La clave es: “tuvo la opción”.
Su nombre: Ray Charles.





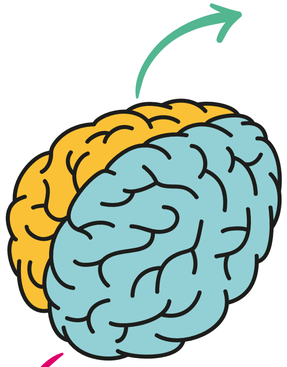
La educación debe ayudar a las familias, los niños y los adolescentes a resolver el dilema: Proyecto o ilusión. Tenemos la opción.

programa LOGROS

Una visión del aprendizaje desde la **Neuroeducación**

El programa **Logros** plantea el aprendizaje como un proceso integral en el que se relacionan procesos cognitivos, sociales, emocionales y neurofisiológicos, mediante los cuales se analiza el comportamiento del cerebro y se potencian sus funciones:

Cuidamos los ambientes de aprendizaje para **disminuir el estrés**



Cerebro Reptiliano

Buscamos generar **experiencias positivas** dentro del aula

Generamos empatía, autogestión, autocontrol y autoestima

Sistema Límbico



Vinculamos habilidades socioemocionales para **aumentar las hormonas de bienestar:** serotonina y endorfina

Desarrollamos **habilidades cognitivas** como: juicio crítico, solución de problemas y compresión de lectura



Cerebro Neocórtex

Implementamos procesos cognitivos transversales a todas las áreas



Vivo en un mundo muy diverso y cambiante en el que necesito entender cómo funciona mi cerebro para ***potenciar mis habilidades.***

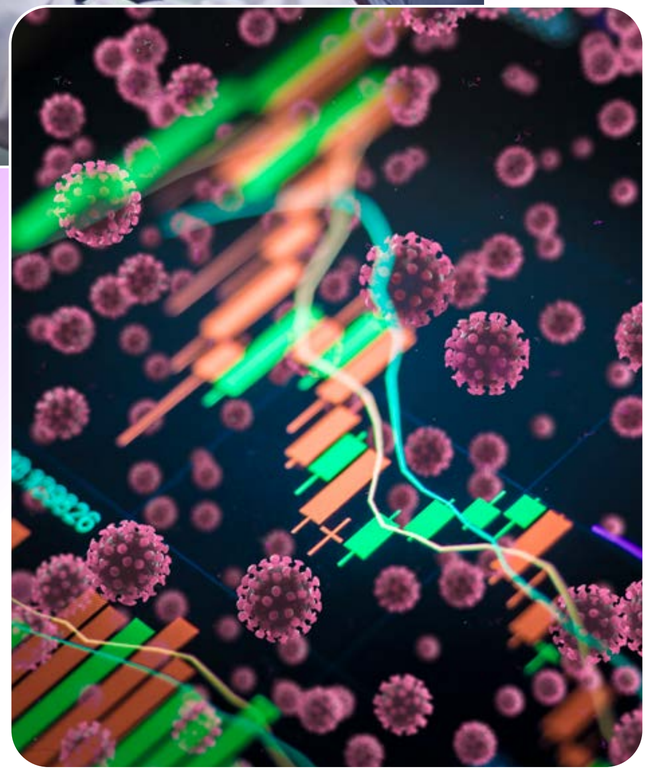


Ver video: https://bit.ly/3pqXwN3

Para conocer más sobre Logros,
Agenda tu cita: Tel: (601) 390 6950 Cel:300 912 14 32
Correo electrónico: sac@santillana.com

SANTILLANA





¿Quieres escuchar la entrevista?
DALE CLICK AQUÍ

La tecnología como facilitadora de soluciones a problemas de impacto global



Javier Sirvent

Bautizado por los medios como el primer Technology Evangelist español, considerado como uno de los cerebros más privilegiados del mundo de las tecnologías exponenciales.

Javier ha acreditado ser un visionario que se anticipa a los acontecimientos "uniendo cosas" entre el mundo de la Ciencia y la Tecnología aplicada en multitud de sectores empresariales.

RM ¿Cuál crees que es el rol de la tecnología en la creación de nuevas vacunas ante futuras pandemias?

JS Empecemos por lo que decían los "expertos" hace un año. Se decía que los jóvenes no serían vacunados hasta finales del 2022, y como hemos visto esto no ha sido así, porque estos expertos no eran conscientes de lo avanzada que está la tecnología.

Las vacunas tecnológicas de ARNm son un salto exponencial, que está a la misma altura de la llegada del teléfono inteligente (smartphone) hace 13 años. Las terapias paliativas de ARNm, van a producir cambios gigantescos, básicamente porque son una nueva tecnología, proveniente de la digitalización y de los costes de la secuenciación genética. Por ejemplo, hace 20 años secuenciar el ADN costaba cerca de 3 millones de dólares, y ahora está por debajo de los 80 dólares.

Con las vacunas tradicionales tratábamos todas las enfermedades de una misma forma, con los mismos protocolos. Por ejemplo, la fórmula de la vacuna de ARNm del COVID ya estaba lista mucho antes del comienzo de la vacunación masiva, si ya tenemos secuenciados los patógenos, no es necesario seguir todos los protocolos, que en este caso nos costaron meses de atraso.



> El talento puede estar en cualquier parte del mundo y ahora con la remotidad, va a cambiar nuestra forma de vivir, de estudiar y de trabajar.

RM **¿Cuál es el cambio del paradigma mundial pospandemia?**

JS Es muy probable que debido a esta crisis sanitaria, podamos curar enfermedades como el Alzheimer, el cáncer, el colesterol. Es un cambio radical, pueden llegar cosas muy buenas, pero es un cambio total para nosotros.

El talento puede estar en cualquier parte del mundo y ahora con la remotidad, va a cambiar nuestra forma de vivir, de estudiar y de trabajar. Por ejemplo, antes se viajaba mucho más, una persona que viajaba en promedio 50 veces al año ahora lo hará 10 veces; todo va a disminuir.

Ahora que tenemos el código fuente, sabemos cómo atajar un problema. Podemos producir cosas a nivel molecular y esto va a cambiar todas las industrias. Sabemos que lo importante es la salud, pero como especie no existen los imposibles, por ende, siempre queremos avanzar.

RM **¿Cómo las simulaciones pueden generar más facilidades para el mundo educativo y cotidiano?**

JS Las emulaciones nos permiten digitalizar el entorno. De esta manera podremos, por medio de herramientas de IA (inteligencia artificial), simular cualquier situación y así ver las posibles soluciones y la infinidad de posibilidades ante una sola situación. Por ejemplo, una empresa británica logró simular el mecanismo por el cual se pliegan las proteínas, mecanismo que fue estudiado por más de 50 años, y la IA lo resolvió en un tiempo récord.



Se dice que la IA, en estos dos últimos años, ha crecido 364 veces la Ley de Moore. Esto quiere decir que por medio de los *digital twin*, podremos saber cómo cambiará el futuro de la educación y de cualquier ámbito que se pueda digitalizar.

RM **¿Cómo podemos aprovechar las bases de datos para generar nuevos procesos y manejar nuevas ideas tecnológicas?**

JS Es muy complejo, la IA es muy compleja. He visto que la premisa de la cual partimos es que digitalizamos las IA buscando que piensen como nosotros y para que funcionen se necesita de una *data set*, una base de datos estructurada, de tal manera, que recopile toda la información necesaria para digitalizar un entorno.

Somos individuos. El primer salto para lograr la mejor IA, es comunicarnos entre humanos, hacer un *data set* compartiendo nuestras opiniones, nuestras ideas, nuestros valores; de esta manera podremos unir nuestras capacidades y tomar decisiones en conjunto. La mejor IA es eliminar la estupidez humana, la información no sirve si no tenemos un registro, una digitalización y compartir la información entre todos; sin datos somos incapaces de tomar las mejores decisiones.



Existe un término, que es *sandbox*. Mucha gente lo desconoce y es sencillo: una caja de arena. Recopilamos datos como recopilamos granos de arena, y si todos aportáramos un pequeño dato tendríamos una *data set* tan grande, que no serían necesarias las inteligencias artificiales.

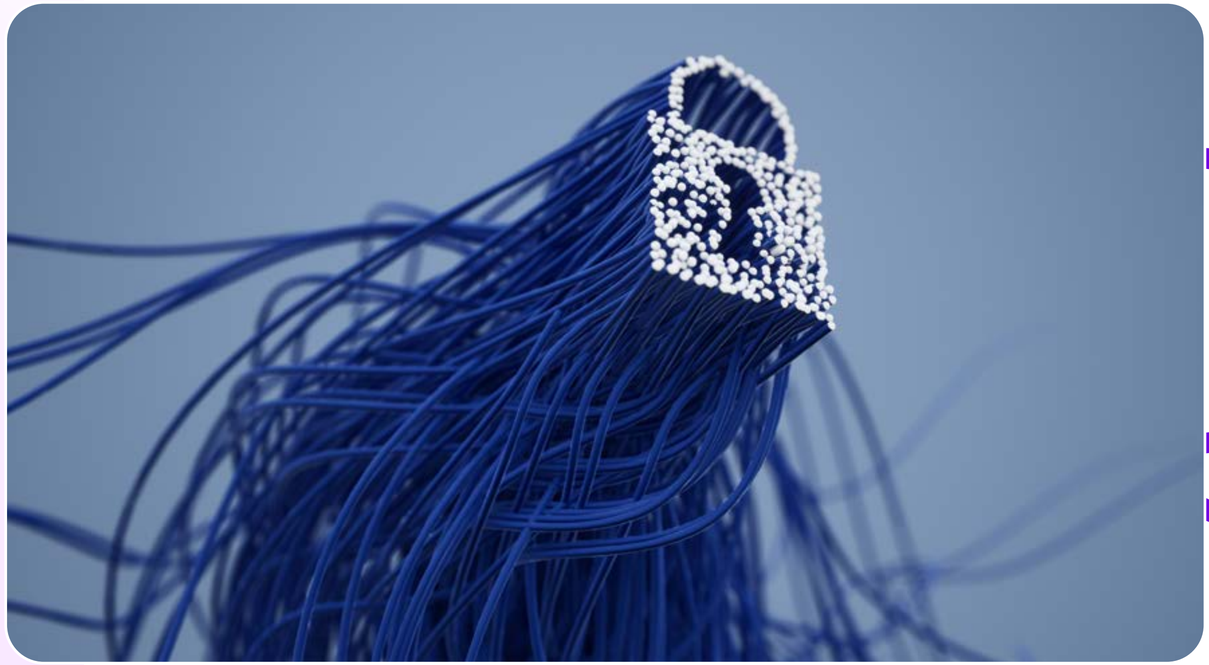
SANTILLANA

RM **¿De qué manera podemos transformar la educación pensando en la nueva era digital, teniendo en cuenta que cualquier proceso de cambio conlleva una serie de dificultades, para docentes, directivos y estudiantes?**

JS Sí o sí tendremos un cambio en la manera de enseñar y lo sabemos porque en las grandes compañías no hace falta tener un título universitario. Ahora es más importante tener las tres T que son: Talento, talante y tecnología, si careces de una de las tres, eso significa que tienes un problema y, de igual manera, para adquirir una de las tres, no es necesario estudiar una carrera de seis o siete años.

Para triunfar es fundamental saber qué preguntas debes formular; las respuestas están en Internet. Esto es lo contrario de lo que el sistema educativo tradicional nos enseña. Antes teníamos que memorizar porque no teníamos un lugar en el que, con un solo clic, ya tuviésemos la información que necesitábamos, y eso no lo calculan los nuevos modelos de educación.

La educación de toda la vida está desapareciendo. Sabemos que viene una transformación mundial y tenemos que acoplarnos a las facilidades que el mundo tecnológico nos brinda.



RM **¿Cómo podemos asegurar la privacidad y garantizar la seguridad de nuestra comunidad educativa? He visto que necesitamos los datos para avanzar hacia esta nueva era y formular nuevos procesos.**

JS La seguridad completa no existe. Ahora mismo, todos los jaqueos que se hacen a las empresas se deben a la estupidez humana. Yo creo que realmente tenemos que enseñar a los alumnos a hacerse preguntas.

RM **Para Javier Sirvent, ¿cuál es el futuro de la educación?**

JS La educación para toda la vida. Ese es el futuro más inminente; el acompañamiento de toda la vida. Si constantemente estás brindando contenidos serás fundamental para las futuras generaciones. **RM**

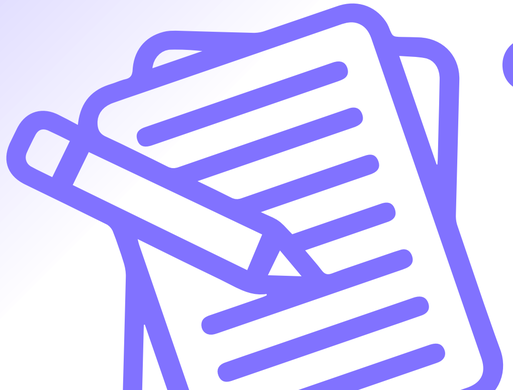


Renato Opertti

Director de la escuela de posgrados de la Universidad Católica de Uruguay (UCU) y excoordinador del programa de innovación y liderazgo en currículo, aprendizaje y evaluación de la Oficina Internacional de educación (OIE-UNESCO)



Apuntes para reconceptualizar el currículo



El abordaje de los desafíos educativos en torno a la pandemia planetaria pone en el tapete, entre otras cuestiones fundamentales, repensar el currículum como imaginario societal que responda a la pregunta sobre a qué tipo de educación aspiramos, para qué sociedad, persona y ciudadanía. Nos proponemos dar un contexto y sentido evolutivo a cómo la construcción y el desarrollo curricular pueden asumir un carácter nítidamente transformacional, futurístico y progresista en las agendas que se van delineando para la era pospandémica.

SANTILLANA

En concreto analizaremos los siguientes temas que entendemos entrelazados: (i) un entendimiento comprehensivo del currículum y sus principales dimensiones; (ii) el encuadramiento de una propuesta de currículum transformacional en la Agenda Educativa 2030; (iii) la innovación curricular en el marco de la disrupción societal; (iv) el posicionamiento del currículum a la luz de una visión de futuro de la educación; (v) los aprendizajes de la pandemia y sus posibles impactos en la renovación de las propuestas curriculares; y (vi) el mapeo de tendencias curriculares mundiales como sostén de los procesos de transformación curricular.



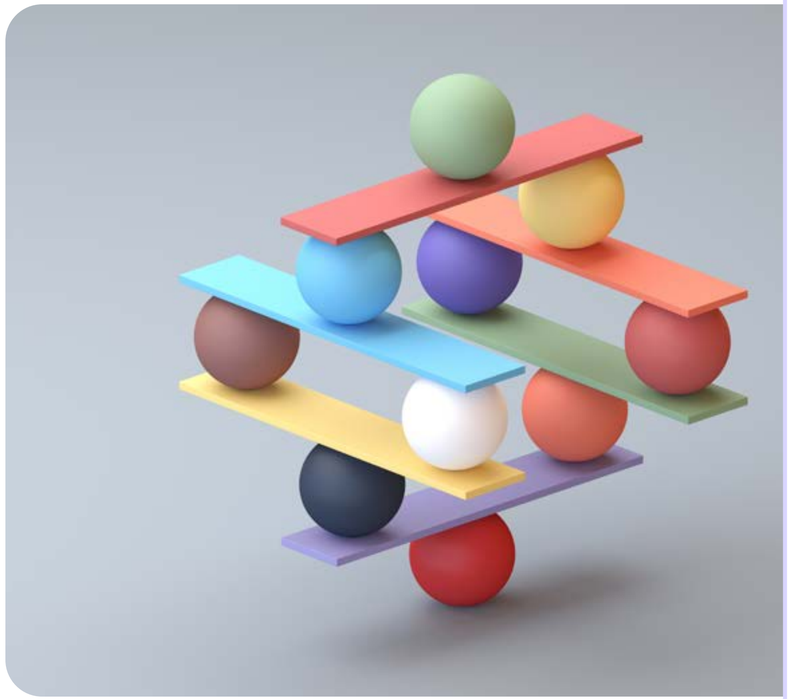
1. Una visión comprehensiva del currículum y sus principales dimensiones

Desde una perspectiva histórica comparada se puede afirmar que la teoría y la práctica curricular reflejan dos grandes visiones. Por un lado, la visualización del currículum como el resultado de la selección y la organización de los contenidos educativos que dan cuenta de visiones societales y educativas. Bajo este paraguas se incluyen las finalidades y los macroobjetivos, el plan de estudios, la organización de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y los criterios que orientan la evaluación de los estudiantes. Por otro lado, el acotamiento del currículo a los programas de estudio de cada nivel educativo que se estructuran principalmente en torno a ejes y contenidos disciplinares (Gauthier 2011; Jonnaert 2007; Jonnaert, Ettayebi & Opertti 2008; Amadio, Opertti & Tedesco, 2014, 2015; Opertti, 2021a).

Complementariamente a esta división histórica, el currículum ha sido considerado como un asunto técnico que tiene principalmente que ver con los expertos, o que inclusive es percibido, como “perteneciente” a los dominios de los especialistas y desarrolladores curriculares, expertos en disciplinas, consejeros pedagógicos, redactores de libros de texto y especialistas en evaluación. Aparentemente no se registraba una clara necesidad de conectar el currículum a los procesos de construcción, al desarrollo y las tomas de decisión sobre política educativa. Aun cuando el currículo es un instrumento insoslayable y potente de la política educativa, no se le consideraba como tal.

Sin embargo, aproximadamente en las dos dos últimas décadas, el

debate y la construcción colectiva acerca del currículum reconoce crecientemente su naturaleza societal, cultural, política y de política pública, así como su relevancia para asegurar procesos efectivos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, y resultados de aprendizaje de calidad para todos los alumnos por igual. El punto de partida curricular se ha ido moviendo de manera progresiva desde una base de fuerte impronta en las disciplinas y en los contenidos a jerarquizar y significar la pregunta sobre qué tipo de educación, sistema educativo, escuela, currículum, pedagogía y educador se aspira desarrollar, para qué perfil de personas, de ciudadanía, de sociedad y comunidad. Esencialmente este es un tema controversial, delicado y evolvente que involucra a diversidad de "stakeholders" así como de perspectivas de dentro y fuera del sistema educativo. Si esta pregunta clave es minimizada o dejada de lado, el currículum carece de legitimidad, así como de respaldo social y educativo.



Mientras que el currículum es entendido como un acuerdo político que involucra a diversidad de "stakeholders" y que refleja conflictos, tensiones y compromisos que cruzan a la sociedad en su conjunto, se le visualiza también como un acuerdo de política educativa y técnico que da forma y sustancia la dimensión propiamente política. En efecto, el currículum es un instrumento de amplio alcance que coadyuva a: (i) sostener y desarrollar las políticas educativas bajo una perspectiva de largo tiempo; y (ii) ayudar a los educadores a desarrollar efectivamente los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación. El mismo currículum se enmarca en una visión comprehensiva e interconectada de la educación como política cultural, social, económica, ciudadana y comunitaria (UNESCO-IBE, 2015; Opertti, 2017).

Frecuentemente el currículum es visualizado como un fundamento insoslayable de transformaciones educativas, así como factor determinante de los objetivos educativos y de sus contenidos asociados que se canalizan a través de un repertorio amplio de procesos de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación. Dichos procesos están fuertemente integrados en las políticas educativas e implican debates públicos ciudadanos, así como discusiones y consultas con "stakeholders" de dentro y fuera del sistema educativo (UNESCO-IBE, 2015; Marope, 2017).



Asimismo, la legitimidad y sostenibilidad del currículum yace en su apertura a reconocer que cada alumno es un ser especial (UNESCO, 2017) así como a ampliar, democratizar y apoyar oportunidades, procesos y resultados de aprendizaje para todos los estudiantes por igual con independencia de sus contextos, circunstancias y capacidades. Con base en lo que propone Futurelab (2009), se puede argumentar que el currículum supone una selección evolvente y futurística de temas, áreas de conocimiento y disciplinas que guían y apoyan a niñas, niños, adolescentes y jóvenes para entender el mundo, así como para desempeñarse competentemente a la luz de desafíos individuales y colectivos.

En efecto, desde una perspectiva comparada internacional, una visión comprehensiva del currículo supone tener en cuenta, por lo menos, siete aspectos en su ideación y concreción, a saber:

1. El currículum refleja y sustancia el tipo de educación forjada para el imaginario social anhelado. Esto implica poder reconocer la diversidad de perspectivas ideológicas y programáticas que permean los imaginarios sociales. Resulta clave identificar la naturaleza controversial de las discusiones y de los desarrollos curriculares desde una mirada interregional, que nos permita aprender y colaborar con otros.

“El currículum refleja y sustancia el tipo de educación forjada para el imaginario social anhelado. Esto implica poder reconocer la diversidad de perspectivas ideológicas y programáticas que permean los imaginarios sociales.”

2. El currículum contribuye a la formación comprehensiva de la persona por medio de la diversificación de las experiencias de aprendizaje, relacionadas con sus aspiraciones, motivaciones, intereses, contextos, circunstancias y capacidades.

3. (iii) El currículum es un eje fundamental de la calidad de la educación que sostiene el diseño y el desarrollo de las políticas educativas. El mutuo reforzamiento y el alineamiento entre la política educativa y el currículum es condición *sine qua* non para apoyar efectivamente al alumno y sus procesos de aprendizaje.

4. El currículum conecta el para qué, el qué, el cómo, el dónde y el cuándo educar, aprender y evaluar, para asegurar que cada estudiante preocupa por igual. La conexión con sentido de los componentes y las piezas del sistema educativo es clave para plasmar la aspiración de que cada alumno tiene derecho a aprender en todo momento y mediante estrategias personalizadas.

5. El currículum se desglosa en una serie de dimensiones interconectadas: prescripto —el currículum escrito—; implementado —lo que efectivamente se desarrolla—; negociado / mediado —cómo el currículum es interpretado a la luz de los diferentes niveles, instituciones y actores de los sistemas educativos—; percibido —cómo el currículum es entendido y apropiado por educadores—; experimentado —cómo el currículum se conecta y es vivenciado por los alumnos—; logrado —el conjunto de resultados de aprendizaje logrados y competencias desarrolladas—; oculto —presupuestos no escritos, normas, valores y actitudes a través de los cuales las enseñanzas, los aprendizajes y las evaluaciones se contextualizan y tienen sentido en cada centro educativo—; y el olvidado —el currículum escrito que no es enseñado.

6. El currículum desglosa las visiones y las apreciaciones sobre la sociedad en una serie concatenada de conceptos, procesos y acciones, a efectos de facilitar a cada alumna y a cada alumno, una oportunidad efectiva personalizada de aprender. Asimismo, el currículum orienta y alinea los planes de estudios y programas, así como establece relaciones jerárquicas y



> Currículum se sustenta en los educadores apreciados y empoderados como decisores de política en las aulas y como co-desarrolladores del currículum.



vinculantes con los mismos (Jonnaert et al. 2021; Jonnaert, 2021).

7. Esencialmente, el currículum se sustenta en los educadores apreciados y empoderados como decisores de política en las aulas y como co-desarrolladores del currículum, así como en los estudiantes, visualizados y respetados como agentes y co-agentes de sus propios aprendizajes.

2. Encuadrar el currículum en la Agenda Educativa 2030

La Agenda Educativa 2030 (UNESCO et al., 2015) constituye una formidable oportunidad para repensar la educación en su conjunto en el marco de una visión sistémica, humanística, progresiva y transformacional. En efecto, la agenda estimula revisitar las sinergias entre conceptos estelares tales como equidad, calidad e inclusión, que han tenido una fuerte influencia en educación en los últimos cuarenta años (Amadio, Opertti & Tedesco, 2015; Benavot, 2012; Braslavsky, 2005; Savolainen, 2009; Opertti, 2016; 2017; 2020).

La Agenda 2030 implica un nuevo sistema global de gobernanza sustentado en las ideas fuerza de educación para todos y educación para el desarrollo sostenible (Tikly, 2017). El Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4): “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover las oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”, constituye una fuerte señal en favor de argumentar y evidenciar que la inclusividad en educación implica, necesariamente, que equidad y calidad vayan de la mano bajo una perspectiva de formación y de aprendizajes a lo largo y ancho de toda la vida.

Algunas de las principales características de la agenda pueden resumirse en cinco dimensiones:

1. En primer lugar, su finalidad es ayudar a transformar las vidas de las personas y de las comunidades, con base en el posicionamiento de la educación como un agente societal clave de cambio.
2. En segundo lugar, la misma se sustenta en una visión holística y multidimensional del desarrollo que jerarquiza el rol crucial que desempeña la educación en asegurar que el desarrollo congenia e integra los principios de sostenibilidad, inclusión, justicia social, equidad y cohesión.
3. En tercer lugar, la misma tiene una impronta humanística, ya que identifica y prioriza valores, actitudes y comportamientos con la intención de forjar dignidad, coexistencia y respeto entre personas y comunidades.
4. En cuarto lugar, la misma es de perfil progresista, ya que atiende a fortalecer la confianza en la potencialidad que tiene la educación para ampliar las oportunidades de desarrollo de las comunidades y las personas.
5. En quinto lugar, la misma enfatiza en la relevancia de entender el desarrollo como una combinación ardorosa y dinámica entre factores culturales, políticos, sociales y económicos, que tienen sustratos e implicancias educativas insoslayables.



Nos parece relevante posicionar la visión sistémica y comprehensiva del currículum en el marco de un renovado entendimiento de las ideas fuerza de inclusión, equidad y calidad que preconiza la Agenda Educativa 2030, a saber:



1. Equidad implica la mitigación y la remoción de inequidades y de barreras a los aprendizajes de dentro y fuera de los sistemas educativos, a efectos de asegurar la expansión y la democratización de las oportunidades de aprendizaje para todos los alumnos.
2. Calidad implica el fortalecimiento de las sinergias entre estrategias curriculares, pedagógicas, de enseñanza y de aprendizaje para efectivamente conectar el para qué y en qué educar, aprender y evaluar con el cómo, dónde y cuándo de hacerlo.

3. Inclusión implica congeniar equidad y calidad reconociendo y construyendo con base en el potencial personal de cada estudiante, así como entendiendo y asumiendo la diversidad de todos los alumnos como oportunidades para sostener, sustanciar y lograr mejores procesos y resultados de aprendizaje.



3. Encuadrar el currículum en la disrupción societal

Mientras que la Agenda Educativa 2030 establece las bases y los compromisos en torno a un renovado entendimiento de la educación, la disrupción planetaria principalmente asociada a la Cuarta Revolución Industrial, emerge como un factor crecientemente influyente en las vidas de personas, ciudadanos, trabajadores y miembros de la comunidad.

Algunos de los principales rasgos de la disrupción son:

1. El advenimiento de tecnologías que desdibujan y, al mismo tiempo, remodelan las fronteras entre los dominios físicos, digitales y biológicos.
2. La extensión de la vida y la redefinición de los ciclos de vida, formación y trabajo.
3. La creciente incidencia de las tecnologías en modelar nuestras percepciones del mundo, cambiar nuestros comportamientos y afectar nuestras identidades como seres humanos.
4. Los cambios profundos en las relaciones entre los seres humanos y la naturaleza, así como entre los humanos y las máquinas de aprendizaje.
5. Las tensiones y las sinergias entre la coexistencia, complementariedad y competencia con las máquinas de aprendizaje.

En términos generales la disrupción afecta, en todo aspecto, qué y cómo lo hacemos, y crucialmente quiénes somos. Esto implica cuestionar las maneras tradicionales de procesar y tomar decisiones, individual y colectivamente.

A la luz de entender el currículum como reflejo de la disrupción societal y educativa, se podrían tener en cuenta estos 11 puntos:

1. Superar la consideración estrecha de que los educadores son transmisores y los alumnos, receptores.
2. Evitar una fragmentación aún mayor de las propuestas educativas en niveles,

ambientes, ofertas y disciplinas con sus impactos negativos, en interrumpir la progresión de los alumnos y sus procesos de aprendizaje.

3. Estar atento al péndulo que se mueve de educadores a alumnos, sin tener debidamente en cuenta las sinergias entre los mismos.

4. Superar las diferenciaciones entre lo que se denomina competencias y experiencias de aprendizaje blandas y duras, con sus implicaciones en lo que efectivamente es valorado, enseñado y medido.

5. Superar las separaciones entre cerebro, mente y cuerpo, para asegurar un entendimiento holístico del bienestar y del desarrollo de cada estudiante como persona.

6. Integrar con sentido las áreas de humanidades, ciencias y ética para profundizar en el entendimiento de temas transversales tales como inclusión, sostenibilidad y género, desde el nivel inicial en adelante.



7. Evitar la separación entre tradición y modernización, en la medida en que el currículum debería tener una mirada futurística que incorpore desarrollos presentes y pasados.

8. Integrar la teoría y la práctica en la conceptualización de las propuestas curriculares, ya que están inextricablemente asociadas y se refuerzan mutuamente en todas las etapas de la formación.

9. Incorporar las dimensiones colectivas e individuales en la formación integral del estudiante, como soporte de toda propuesta curricular.

10. Integrar con sentido y establecer sinergias entre preocupaciones, realidades y demandas globales y locales en la conceptualización y en el desarrollo del currículum.



11. Identificar todas las conexiones posibles entre las dimensiones de aprender a conocer, a ser, a hacer y a vivir juntos.

4. Encuadrar el currículum en una visión de avanzada de la educación

La UNESCO publicó un documento seminal titulado “La educación en un mundo tras la COVID: Nueve ideas para la acción pública”, que es el resultado del trabajo realizado por la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación. Una de las fortalezas de dicha comisión, instituida por la UNESCO, radica en que está conformada por prestigiosas personalidades que reflejan diversidad de perfiles y de actuación profesional, así como proceden de diferentes regiones del mundo. En su conjunto, las nuevas ideas planteadas constituyen un marco de referencia que permite enmarcar la discusión curricular en una visión societal y educativa de avanzada (Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación, 2020; Opertti, 2021b).

La primera idea se refiere al “fortalecimiento del compromiso público en favor de la educación como un bien común”, como señala la UNESCO. Un compromiso de estas características, inspirado en apreciar y congeniar los valores de inclusión, solidaridad, progreso individual y colectivo, supone el involucramiento de diversidad de actores de dentro y fuera del sistema educativo, en las tareas de discutir, acordar y plasmar imaginarios de sociedad y desarrollo, que sustancien el rol y las responsabilidades de la educación como política cultural, ciudadana, social, económica y comunitaria. Dicho compromiso supone una fina articulación entre, por un lado, el rol del estado garante y, por otro lado, el involucramiento de instituciones y actores que reflejen el crisol de afiliaciones y tradiciones que anidan en la sociedad, a efectos de fortalecer la libre expresión de la diversidad de capacidades y talentos en un marco de reafirmación y apego a valores universales. Si las sociedades reniegan de sus diversidades, difícilmente

> Las nuevas ideas planteadas por la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación constituyen un marco de referencia que permite enmarcar la discusión curricular en una visión societal y educativa de avanzada.



se puede forjar y sustentar la educación como bien común.

La segunda idea supone una clara referencia a la educación como un derecho humano universal, inscripto en una concepción que incluye el entretejido de dimensiones culturales, sociales, económicas y políticas. Esta idea permea claramente la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (UNESCO et al., 2015) y, en particular, la visualización de la educación como eje y dimensión transversal a la concepción y realización de los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenibles (ODS). Asimismo, el derecho a la educación supone facilitar un acceso en pie de igualdad a la conectividad y a las plataformas en línea, lo cual nos lleva nuevamente a revalorizar el rol insoslayable del estado en la objetivo de garantizar cuatro derechos que van inextricablemente asociados: educación, información, conocimiento y aprendizaje.



La tercera idea se sustenta en la convicción de que los educadores son los principales tomadores de decisión de los sistemas educativos, en cualquiera de los modos de enseñanza, aprendizaje y evaluación que se desarrollen. La valorización de los educadores, desde su condición de generadores y gestores de oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes, nos reafirma, como arguye la UNESCO: “que la verdadera capacidad de respuesta e innovación reside en la iniciativa de los educadores que, junto con los padres y las comunidades, han encontrado en muchos casos soluciones ingeniosas y apropiadas al contexto”. Quizás estas aperturas que han ido emergiendo, desde las comunidades educativas, constituyan una ventana de oportunidades para ayudar a sostener y sustanciar la transformación de la educación y de los sistemas educativos, bajo una mirada aperturista hacia la sociedad en su conjunto.

La cuarta idea se refiere al llamamiento que hace la UNESCO “a todos los que tienen responsabilidades educativas, desde los funcionarios gubernamentales hasta los docentes y los padres, a dar prioridad a la participación de los alumnos y los jóvenes en general, a fin de preparar de forma conjunta el cambio que desean”. Los alumnos no deben ser considerados como “objetos o metas de aprendizaje” sino, ante todo, como sujetos activos de derechos, que, respetados en su condición de infantes, niños, niñas, adolescentes y jóvenes, asuman la



responsabilidad de ser protagonistas, reguladores, discutidores y diseminadores de sus aprendizajes. Asimismo, su insoslayable participación en forjar un modus de vida sostenible, concierne a su propia existencia, así como a abrigar un futuro que hoy aparece severamente amenazado, en gran medida, por las decisiones y los comportamientos del mundo adulto. Por supuesto que se necesita de la generosidad, sabiduría y experticia adulta para gestar profundas transformaciones en los contenidos y en las estrategias educativas, pero solo se puede sostener confiando y promoviendo que los alumnos sean los protagonistas y hacedores de su propio futuro.

La quinta idea pone en el tapete la necesidad de "proteger y transformar la escuela como un espacio-tiempo independiente, específico y diferente del hogar y otros espacios de aprendizaje, en el que se producen tanto un crecimiento y una profundización del entendimiento social, como una adquisición de aptitudes, competencias y conocimientos". Una de las razones principales de existir y ser de la escuela reside en que, a la vez que es un instrumento insustituible de integración cultural, social y ciudadana, es la entrada principal a las competencias y a los saberes que contribuyen a que las generaciones más jóvenes tengan oportunidades efectivas de desarrollo colectivo e individual. La valorización de la escuela implica mucho más que reconocer y apreciar que la presencialidad resulta indispensable para garantizar el derecho a la educación y a los aprendizajes. Asimismo, la presencialidad puede fortalecerse en un marco de repienso y de complementariedad con la virtualidad, teniendo por principal objetivo ampliar y democratizar las oportunidades, los procesos y los resultados de aprendizaje.

La sexta idea aborda el debate sobre el rol crítico que las tecnologías cumplen, ya sea para democratizar e igualar en oportunidades, o para ahondar brechas y disparidades. Ninguna decisión sobre el bienestar a presente y a futuro de nuestra sociedad puede prescindir de la variable tecnológica, no en el sentido de algo dado que regula inexorablemente



nuestras vidas hasta en los más mínimos detalles, sino como construcciones posibles para forjar sociedades más justas, inclusivas y sostenibles. Tan perverso para el pensamiento y la acción humana resulta caer en la tentación del determinismo o fatalismo tecnológico, así como descartar o menospreciar el uso de las tecnologías como vías potentes para mejorar la calidad de la vida en lo individual y colectivo. Resulta fundamental que la la tecnología sea pilar de una formación integral de la persona, que aliente el ejercicio de la libertad, el pensamiento autónomo, la creatividad y la resiliencia, entre otras cuestiones fundamentales. Por último, las tecnologías pueden ayudar a personalizar las enseñanzas, los aprendizajes y las evaluaciones tomando en cuenta que cada persona es un ser especial, aun cuando todos aprendemos de formas más o menos parecidas (Dehaene, 2018).

La séptima idea abre la discusión sobre los contenidos educativos como un eje fundamental de toda propuesta de transformación educativa. La UNESCO resalta la importancia de la educación en provocar y desarrollar en los alumnos el pensamiento autónomo e interpelante que les permita procesar, evaluar y tomar posición sobre las informaciones de naturaleza e intencionalidad muy variadas que reciben a ritmos exponenciales. Más aún, el documento señala que la proliferación de "información errónea y noticias falsas" puede resultar "fatal para la vida social y la comprensión humana, pero también está literalmente destruyendo



vidas". El manejo solvente y responsable de las evidencias que surgen de la triangulación de enfoques, estrategias y datos es fundamental para que las personas puedan liderar sus propias vidas sin que sus creencias, opiniones y conductas sean manipuladas con la ayuda "humana" de la inteligencia artificial a efectos de direccionar, controlar y comercializar lo que forjamos, hacemos y explicitamos en nuestra cotidianeidad.

La octava idea se refiere a la necesidad de congeniar una "utilización justa y eficaz de los recursos", lo cual implica reafirmar que el financiamiento de la educación tiene que ser funcional a una propuesta educativa robusta y clara en sus propósitos, contenidos y ruteros. El volumen de recursos

destinados a la educación puede ser un buen indicio de la voluntad política de priorizar la inversión y el gasto de la educación, pero, por si misma, no es indicativa de la voluntad de transformar la educación. El financiamiento de la educación es un asunto clave en el marco de una renovada agenda educativa, en los planos internacional y nacional, no solo por servir a contrarrestar los efectos más perversos y regresivos de la pandemia, sino también por sostener la revisión de los objetivos, los contenidos y las estrategias de la educación para forjar la sostenibilidad del mundo pospandemia.

La novena idea versa sobre la necesidad de reinventar un multilateralismo proactivo y fermental, que se sustente en el hecho irrefutable de que "biológicamente todos somos ciudadanos de un solo planeta". No debiera haber escapatoria ni atajos frente al desafío de entenderse, colaborar y actuar como humanidad en asegurar la sostenibilidad planetaria. Particularmente el currículo y la pedagogía, esto es, congeniar el para qué, el qué, el cómo, el cuándo y el dónde educar, aprender y evaluar, está siendo crecientemente valorizado como asunto prioritario para reimaginar la educación, de cara a la necesidad de un mundo mejor, sostenible y justo. Dejar congeladas, o tangencialmente abordadas, las discusiones sobre los contenidos educativos, no solo torna a la educación crecientemente irrelevante —penalizando así en mayor medida a los alumnos más vulnerables—, sino también deja a las generaciones más jóvenes privadas de marcos de referencia y de instrumentos para liderar sus propias vidas en el futuro.

5. Encuadrar el currículum en los aprendizajes de la pandemia

Se empieza a tener cierta evidencia de lo que ha ocurrido durante la pandemia en relación al compromiso y al apoyo al estudiante, así como a sostener la continuidad de sus procesos de aprendizaje. En particular, Reimers y Opertti (2021) identificaron ejemplos de innovación educativa que han emergido durante la pandemia y que dan cuenta de ruteros para construir nuevamente, mejor enmarcados en la "Global Education Innovation





> Compartir optimismo, esperanza, energía positiva.



Initiative", de la Escuela de Graduados de Educación de Harvard, con foco en cómo transformar la educación pública, en la iniciativa HELA (Hybrid Education, Learning and Assessment por sus siglas en inglés), impulsada por la Oficina Internacional de Educación (OIE-UNESCO) y en la visión inspiracional desarrollada en el documento "La educación en un mundo tras la COVID: Nueve ideas para la acción pública" (véase I.4.).

Con base en el análisis de 31 de estudios de casos innovadores de diferentes regiones y contextos, se identifican una serie de 9 puntos que pueden ser considerados a la luz de plasmar una visión comprehensiva y sistémica del currículum. Estos puntos son:

1. (i) Compartir optimismo, esperanza, energía positiva y determinación en que reimaginar la educación pos-COVID-19 puede contribuir a sentar las bases de un futuro mejor a escalas mundial y nacional. Si bien lógicamente importa discutir en torno a las pérdidas de aprendizajes y a las brechas, reconociendo su relevancia e implicancias, importa igualmente hurgar en las ventanas de oportunidades que vienen emergiendo durante la pandemia, para repensar la educación y los sistemas educativos.
2. Apertura, audacia, creatividad y experimentación en relación a conferir un renovado sentido y proyección a categorías e ideas educativas fundamentales, tales como las competencias en alumnos y educadores, así como las nociones de currículum, pedagogía, aprendizajes en la casa, educación presencial y a distancia, tecnologías, materiales impresos y en línea, entre otros.
3. (i) La confirmación de que resulta estratégico y posible responder proactivamente a los desafíos urgentes en torno a las implicancias sociales y educativas del COVID-19,

mientras que, al mismo tiempo, se sientan bases para una transformación societal, cultural y educativa profunda, que implica decisiones cruciales sobre los propósitos, los contenidos y el desarrollo de la educación.

4. (i) Reconocer diversidad de enfoques, ideas, temas, iniciativas, estrategias, procesos y herramientas como puntos de partida complementarios para concebir y desarrollar prácticas innovadoras, que se sustenten en una perspectiva sistémica que fortalezca las conexiones entre diferentes componentes y piezas de la educación y de los sistemas educativos, bajo una visión a mediano y a largo plazo.
5. (v) Entender y respetar a estudiantes y educadores como personas apoyando su bienestar y desarrollo, construyendo con base en sus potencialidades y competencias, respondiendo a sus necesidades sentidas, fortaleciendo la confianza entre pares e interpares, y comprometiéndolos a reimaginar la educación y las vías futuras.
6. La reconfiguración y reingeniería de roles societales y educativos,



así como de partenariados y de renovadas modalidades de generación y de gestión de los cambios,o que implica intersecciones más fluidas y productivas de abajo hacia arriba, y de arriba hacia abajo, con la finalidad de sustentar transformaciones sistémicas, superando las fragmentaciones entre niveles y ofertas educativas, y ambientes de aprendizaje.

7. Los procesos de elaboración y decisión de las políticas se gestan en todos los estratos, niveles y componentes del sistema educativo, comprometiendo diversidad de *stakeholders* como coagentes y dejándolas abiertas a múltiples formatos que incentivan la construcción colectiva, bajo un marco de liderazgos distribuidos.
8. Renovado entendimiento y apreciación de los usos híbridos de las “viejas” y las “nuevas” tecnologías y sus impactos, en orden a democratizar y asegurar la continuación, progresión y completitud de los aprendizajes, adaptados a la diversidad de todos los estudiantes, y respondiendo a contextos y situaciones desafiantes sociales y educativas.

9. Triangulación y documentación de evidencias emanadas de diversidad de enfoques, intervenciones, contextos, estudios y datos, que permiten apreciar la potencialidad de diversas intervenciones, a la luz de progresar hacia modos educativos híbridos de educar, aprender y evaluar (UNESCO-IBE, 2021).

6. Encuadrar el currículum en tendencias educativas mundiales

El mapeo de tendencias curriculares mundiales es una fuente valiosa para posicionar la discusión curricular en la era pospandémica. Identificamos 14 de ellas:

1. (i) Entendimiento comprehensivo del alumno como persona, integrando y confiriendo un renovado sentido a hallazgos disciplinares e interdisciplinares sobre cómo las personas aprenden, así como sobre un repertorio amplio de estrategias pedagógicas para responder a la diversidad de expectativas y necesidades de todos los alumnos.
2. El entendimiento más afinado de los temas que informan las propuestas curriculares requiere de la integración de perspectivas disciplinares e interdisciplinares.
3. (i) Apertura a nuevas configuraciones y combinaciones entre disciplinas, transversales a todos niveles educativos, que permitan enfocar temáticas globales en el currículum como sostenibilidad, aprender a vivir juntos entre culturas, inclusión y cambio climático.
4. (i) La conceptualización de las competencias como la voluntad de los estudiantes para identificar, movilizar e integrar valores, actitudes, conocimientos y capacidades con el fin de responder y actuar



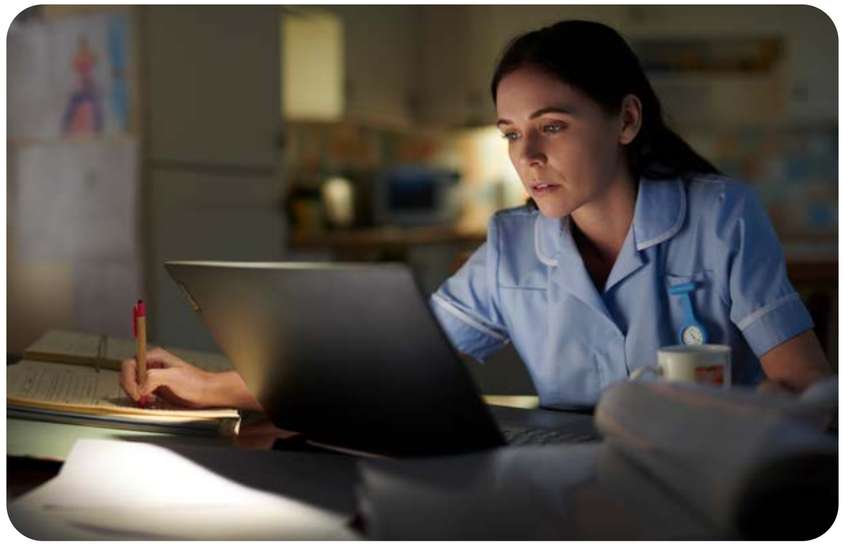
competentemente ante desafíos individuales y colectivos.

5. La progresión hacia modos híbridos de educar, aprender y evaluar que involucran a niveles, ambientes, ofertas, áreas de aprendizaje y disciplinas.
6. El fortalecimiento de la versatilidad de los educadores para liderar, idear, integrar y facilitar oportunidades de

aprendizaje crecientemente enfocadas en responder a desafíos y situaciones que conectan piezas disciplinares.

7. La personalización de la educación, de los aprendizajes y la evaluación para sustanciar oportunidades de aprendizaje con sentido para todos los alumnos por igual.
8. Promover y facilitar la libertad de los estudiantes para idear y gestionar un currículum a la medida de sus aspiraciones y necesidades.
9. Fortalecer una perspectiva curricular glo-local que, bajo una mirada abierta al mundo, localice el currículum, atendiendo las culturas y los contextos, y comprometiendo a diversidad de *stakeholders* en su legitimidad, gestación y desarrollo.
10. Enlazar el currículum y la pedagogía para ampliar el abanico de estrategias que atiendan a la diversidad de todos los alumnos.
11. Fortalecer la integración de temas y enfoques transversales en el currículum que responda a imaginarios societales y educativos.
12. La visualización de la evaluación como apoyo a la progresión y completitud de los aprendizajes, enmarcada en los procesos de desarrollo curricular.
13. Fortalecer la empatía y la colaboración para profundizar en una cultura de confianza y de mentalidad de crecimiento entre estudiantes y educadores.
14. (i) La combinación de tecnologías como vías potentes para ampliar y democratizar las oportunidades de aprendizaje y, asimismo, como ventanas de oportunidades para fortalecer las conexiones entre alumnos, educadores, familias y comunidades.





7. Apunte final

A lo largo del documento se han planteado un conjunto de miradas complementarias que posicionan el currículum como un eje fundamental e insoslayable de una agenda educativa

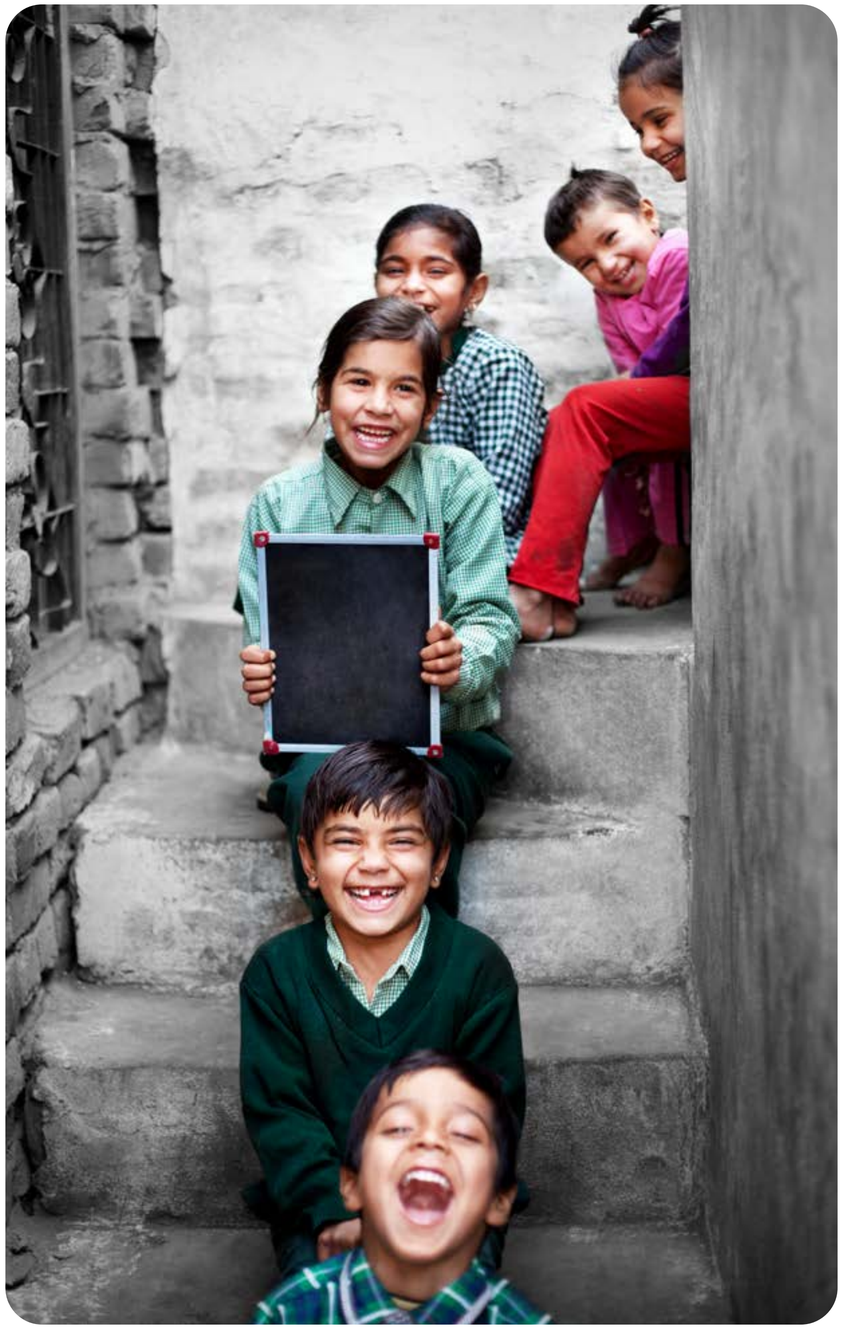
pospandemia. No se trata de abrigar una perspectiva currículocéntrica y hegemónica, sino de argumentar y evidenciar que el calibre de los cambios que se tienen que necesariamente abordar para educar a las nuevas generaciones para un mundo sostenible, justo e inclusivo, requiere de un repienso global del currículum y de su articulación con otros componentes y piezas del sistema educativo.

El punto de inflexión del debate y construcción curricular parece anidarse hoy en reafirmar que el currículum debe tener una impronta transformacional, progresista, futurística y disruptiva, sustentada en diálogos intensos y de mucha escucha con diversidad de instituciones y actores. Esto implicaría fortalecer el posicionamiento del currículo en el centro de la educación, de los sistemas educativos y, en particular, de los centros educativos, como una ventana de oportunidades para sentar las bases de una nueva forma de visualizar

> El currículum debe tener una impronta transformacional, progresista, futurística y disruptiva sustentada en diálogos intensos y de mucha escucha con diversidad de instituciones y actores.

el lugar de los humanos como partes del planeta, tal como señala el Informe de la Comisión Internacional sobre los Futuros de la educación, recientemente publicado (2021).

Precisamente dicho informe identifica una serie de temas —entre otros, concebir una



propuesta curricular para un mundo dañado; integrar conocimientos y emociones en todas las prácticas educativas; fortalecer las enseñanzas y los aprendizajes de las alfabetizaciones fundamentales incluyendo esencialmente las producciones oral y escrita, futuros plurilingües y la aplicación de conocimientos y habilidades matemáticas a una variedad de situaciones; profundizar en las humanidades así como en el entendimiento y la indagación científica; ahondar en el desarrollo de las habilidades de estudiantes y educadores para un mundo digital; fortalecer la educación en artes como una manera de ampliar los sentidos que pueda tener el mundo para los alumnos; y educar para los derechos humanos, para una ciudadanía activa y para una participación democrática.

La responsabilidad que asume el currículo de poder efectivamente integrar y tejer sentidos vinculantes al conjunto de los temas mencionados, nos advierte sobre el cambio significativo de su foco y actuación que implica posicionar a la persona, como un todo indivisible, y su formación integral en su condición de tal y así como de ciudadano, trabajador e integrante de comunidades y contextos diversos a escalas global, nacional y local. Ciertamente estamos ante un cambio de paradigma de los para qué, qué, cómo, dónde y cuándo educar, aprender y evaluar, que se sustenta en una transformación de la sociedad y de la educación como procesos entrelazados y mutuamente reforzantes. **RM**





Referencias

- Amadio, M., R. Opertti y J.C. Tedesco. (2014). *Un currículo para el siglo XXI: desafíos, tensiones y cuestiones abiertas.* Investigación y Prospectiva en Educación, 9. París: UNESCO. Recuperado de: http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002294/229458s.pdf

- Amadio, M., R. Opertti y J.C. Tedesco. (2015). *El currículo en los debates y en las reformas educativas al horizonte 2030: para una agenda curricular del siglo XXI.* IBE Working Papers on Curriculum Issues, 15. Ginebra: UNESCO-OIE. Recuperado de: http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/wpci-15-curragenda_21stcentury_spa.pdf

- Benavot, A. (2012). "Policies towards quality education and student learning: Constructing a critical perspective." *Innovation: The European Journal of Science Social Research* 25(1), 67-77.

- Braslavsky. (2005). "La historia de la educación y el desafío contemporáneo de una educación de calidad para todos." Pp. 269-285 en *Pedagogía y educación ante el siglo XXI*, editado por J. Ruiz Berrio. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

- Comisión Internacional sobre los Futuros de la educación. (2020). *La educación en un mundo tras la COVID: Nueve ideas para la acción pública.* París: UNESCO. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373717_spa

- Comisión Internacional sobre los Futuros de la educación. (2021). *Reimagining A new social.* Our futures contract for together Education. Paris : UNESCO.

- Dehaene, S. (2018). *Apprendre ! Les talents du cerveau, le défi des machines.* Paris: Odile Jacob.

- Futurelab. (2019). *Curriculum and teaching innovation Transforming classroom practice and personalisation. A Futurelab handbook.* http://www.creativetallis.com/uploads/2/2/8/7/2287089/futurelab_-_curriculum_and_teaching_innovation.pdf

- Jonnaert, P. (2007). *Le concept de compétence revisité.* Montréal : Université du Québec à Montréal.

- Jonnaert, P., M. Ettayebi et R. Opertti. (2008). *"Dynamiques des réformes éducatives contemporaines."* Pp. 17-25 en Logique de compétences et développement curriculaire, edité par les auteurs. Brussels : De Boeck.

- Jonnaert, P. et al. (2021). *Towards indigenous curricula.* Montreal: BACCSE International.

- Jonnaert, P. (2021). Towards indigenous curricula. In-Progress Reflection No. 41 on Current and Critical Issues in Curriculum, Learning and Asssessment. Ginebra: UNESCO-IBE. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/348733342_In-Progress_Reflection_No_41_On_Current_and_Critical_Issues_in_Curriculum_Learning_and_Assessment_Towards_indigenous_curricula_2

- Gauthier (sous la coordination de). (2011). "Le curriculum dans les politiques éducatives." (Dossier). *Revue international d'éducation de Sèvres* 56, 31-165.

- Marope, M. (2017). *Reconceptualizing and Repositioning Curriculum in the 21st Century A Global Paradigm Shift.* Geneva: UNESCO-IBE. Recuperado de: http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/reconceptualizing_and_repositioningexecsummary.pdf

- Opertti, R., (2016). *El currículo en la agenda educativa 2030.* Ruta Maestra, Currículo para transformar la educación (15). Bogotá: Santillana. pp. 6-11

- Opertti, R. (2017). *15 Claves de análisis para apuntalar la Agenda Educativa 2030.* Reflexiones en Curso sobre Cuestiones Fundamentales y Actuales del Currículo, el Aprendizaje y la Evaluación (14). GINEBRA: OIE-UNESCO. Recuperado de: http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002590/259069S.pdf

Referencias

Opertti, R. (2020). *10 Claves para transformar la educación POST-COVID*. Insights Compartir. Santilla: Colombia. Recuperado de: https://appscmspro.s3.amazonaws.com/INSIGHT_10_claves_para_transformar_la_educacion_Post_Covid_V4.pdf

Opertti, R. (2021a). Ten clues for rethinking curriculum. In-Progress Reflection No.42 on *Current and Critical Issues in Curriculum, Learning and Assessment.* UNESCO-IBE. Recuperado de: http://inprogressreflections.ibe-unesco.org/ten-clues-for-rethinking-curriculum/

Opertti, R. (2021b). *Education in a post-COVID world: Additional considerations.* In-Progress *Reflection No. 43. On Current and Critical Issues in Curriculum, Learning and Assessment.* Geneva: UNESDCO-IBE. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375522

Reimers, F., & Opertti, R. (2021). *Learning to Build Back Better Futures for Education. Lessons from educational innovation during the COVID-19 pandemic.* Geneva: UNESCO-IBE-Global Education Innovation Initiative.

Savolainen, H. (2009). "Responding to diversity and striving for excellence. An analysis of international comparison of learning outcomes with a particular focus in Finland." Pp. 49-59 in *Defining an inclusive education agenda: Reflections around the 48th session of the International Conference on Education,* edited by C. Acedo, M. Amadio and R. Opertti. Geneva: UNESCO-IBE. Recuperado de: http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/defining_inclusive_education_agenda_2009.pdf

Tikly, L. 2017. The Future of Education for All as a Global Regime of Educational Governance. *Comparative Education Review,* Vol. 61, no. 1, p 22-57.

UNESCO et al. (2015). *Education 2030. Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4. Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all.*

UNESCO-IBE. (2015). Repositioning and reconceptualizing the curriculum for the effective realization of Sustainable Development Goal Four, for holistic development and sustainable ways of living. Discussion paper presented at the World Education Forum, Incheon, Republic of Korea, 19–22 May 2015. Geneva: UNESCO-IBE. Recuperado de: http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/wef_ibe_position_paper_eng.pdf.

UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación.* París: UNESCO. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592

UNESCO-IBE. (2021). *Hybrid Education, Learning and Assessment (HELA). Ocho claves sobre los modos híbridos en educación.* Geneva: UNESCO-IBE. Recuperado de: http://www.ibe.unesco.org/en/news/hybrid-education-learning-and-assessment-hela

¡Hay muchas formas de comprender el mundo, así como muchas formas de aprender!



¡Vivamos juntos esta experiencia de aprendizaje emocionante e inolvidable!



Ver video:
https://youtu.be/bBrlgFK-C74

UNOi

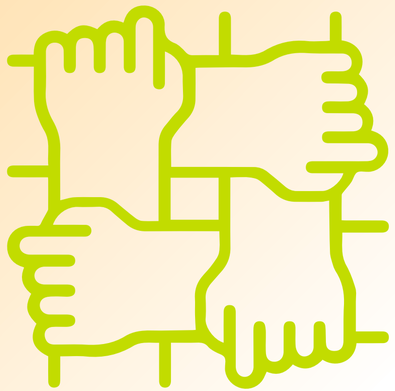
SANTILLANA

co.unoi.com /UNOiColombia @YUNOiColombia

Lee más recursos de nuestro autor

Diseña tu propia propuesta de Aprendizaje Cooperativo en tres pasos

Al día de hoy, una parte significativa de nuestra actividad profesional está centrada en la formación y el asesoramiento del profesorado, especialmente en lo que se refiere al aprendizaje cooperativo. En esta línea, llevamos ya varios años acompañando a docentes de distintos niveles educativos en la empresa de poner a aprender juntos a quienes son diferentes.







Francisco Zariquiey Biondi

Maestro y director del Colectivo Cinética, plataforma dedicada a la promoción y divulgación de propuestas que contribuyan a potenciar la inclusión en el ámbito educativo. En esta línea, dedica una parte importante de su actividad profesional a la formación y el acompañamiento de docentes y escuelas que aspiran a repensar su práctica docente y su oferta educativa a partir de tres elementos clave: la diversificación de los itinerarios educativos, la potenciación de la autorregulación del alumnado y transformación de las aulas en redes de aprendizaje cooperativo.

Esto nos ha permitido comprobar que uno de los puntos más importantes a la hora de incorporar las dinámicas cooperativas a nuestras sesiones de clase con eficacia, está relacionado directamente con el diseño de las situaciones cooperativas. Seamos muy claros: no basta con agrupar a los alumnos y pedirles que hagan cosas juntos para conseguir que la interacción promueva el aprendizaje de los estudiantes. De hecho, en ocasiones, puede ocurrir justo lo contrario: que el trabajo conjunto derive en una situación que no solo no potencie el aprendizaje de los estudiantes, sino que lo obstaculice hasta tal punto que puedas llegar a pensar que hubiera sido mejor que trabajasen solos.

Siendo conscientes de esta situación, desde nuestro colectivo —el Colectivo Cinética— le otorgamos un peso muy grande dentro de nuestra oferta formativa al diseño de las propuestas de aprendizaje cooperativo. Por supuesto que consideramos importantes otras cuestiones como los agrupamientos, la organización de un contexto en el que sea posible la cooperación o la evaluación de las dinámicas de trabajo en equipo, pero llevamos muchos años teniendo claro que, sin un buen diseño de la propuesta de aprendizaje, es imposible que podamos sacarle partido al aprendizaje cooperativo.

Por este motivo, el diseño de tareas cooperativas suele ser el contenido con el que abrimos la gran mayoría de nuestros talleres de formación y desde hace unos años lo hacemos compartiendo con el profesorado una propuesta de diseño muy concreta que, como hemos podido comprobar de primera mano en gran cantidad de centros educativos, suele resultar asequible y, lo más importante, eficaz. Por este motivo, en este artículo, vamos a intentar compartirla contigo.

Pero vamos paso a paso. Antes de presentarte nuestra propuesta, nos gustaría servirnos de un recurso que aprendimos del gran David Perkins **1** y que siempre nos ha venido bien a la hora de presentar un contenido nuevo: utilizar una analogía que nuestros interlocutores puedan relacionar con el contenido que pretendemos que aprendan, de cara a construir un conocimiento mucho más profundo y significativo.

En este caso, nos estamos refiriendo a este plato icónico de la gastronomía mundial. ¿Lo reconoces?



1 Perkins D. (2009), La escuela inteligente: del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente. Barcelona: Gedisa.

Efectivamente, es la archiconocida Tortilla de Patatas Deconstruida de «elBulli», quizás uno de los platos más representativos del gran cocinero catalán Ferrán Adrià. Y seguro que te estás preguntando… ¿pero este no es un artículo sobre educación? ¿Qué pinta aquí un chef? Ahora lo verás: pinta y mucho.

En primer lugar, porque de por sí Ferrán Adrià es un gran maestro. Y no solo para los cocineros. Su visión de la cocina se sustenta sobre una visión de la creatividad y la innovación que encuentra pleno sentido en la escuela de hoy. De hecho, Ferrán está en contacto con el mundo educativo y ha sido el impulsor de diversos proyectos relacionados con la innovación, el cambio y la mejora de las organizaciones escolares, por ejemplo, el proyecto «Escuelas Creativas» **2** en el que se apuntaba a utilizar el método de «elBulli», su emblemático restaurante, para promover procesos de cambio y mejora en las escuelas.



Ya solo por esto, podríamos justificar la presencia de Ferrán en una revista de educación tan prestigiosa como esta. Ahora bien, el motivo por el que nos parece interesante hablar de una de sus obras gastronómicas más emblemática es todavía más concreto. Danos un minuto y te lo contamos. Pero antes necesitamos dar respuesta a un par de cuestiones más.

Si observas detenidamente la imagen de la Tortilla de patatas deconstruida de Adriá, no te será difícil intuir qué significa deconstruir. Si vas al diccionario, verás que una de las definiciones de «deconstruir» es deshacer analíticamente los elementos que constituyen una estructura conceptual. Seguro que es una idea que no se aleja mucho de lo que estabas pensando y seguro también que sigues preguntándote qué tiene esto que ver con el diseño de tareas cooperativas. Pues tienes que seguir esperando un poco. Queda menos, pero todavía debemos responder a una última pregunta: ¿es útil que deconstruyamos las cosas? Es evidente que no todo acto de deconstrucción resulta interesante. Por ejemplo, si tus hijos —haciendo gala de esa incuestionable curiosidad científica que pone

ENLACES

https://www.fundaciontelefonica.com/cultura-digital/publicaciones/escuelas-creativas/612/

> El «mejor aprendizaje cooperativo» va a ser siempre el que funciona en nuestro centro educativo.

de manifiesto la sofisticación de su aparato cognitivo— te deconstruyen la laptop o el control de la televisión, puede que en sí mismos no sean actos del todo productivos…

Pero hay otros actos de deconstrucción que resultan más útiles… y es aquí justamente cuando empezamos a aterrizar, así que ponte el cinturón de seguridad, recoge la mesilla y pon tu asiento en posición vertical: el hecho de que yo deconstruya algo te va a permitir conocer «qué es lo que hace de ese algo lo que es». En otras palabras menos enrevesadas, puedo conocer los elementos que lo componen, lo que presenta una utilidad fundamental: que puedo reconstruir «ese algo» de formas distintas.

Y esto es justamente lo que pasa con las tortillas de patatas en España: que cada familia tiene su propia tortilla de patatas y esta es siempre la mejor. Las hay finas, gruesas… las hay más cuajadas, menos cuajadas… las hay con cebolla y sin cebolla… y todas y cada una de ellas son «LA» tortilla de patatas.

Y este punto es muy importante —y hemos aterrizado— a nivel de aprendizaje cooperativo. Una de las cuestiones que hemos aprendido en estos años acompañando a cientos de organizaciones educativas en la empresa de incorporar la cooperación a



su oferta educativa, es que el «mejor aprendizaje cooperativo» va a ser siempre el que funciona en nuestro centro educativo. Esto nos ha llevado a una conclusión que, al día de hoy, marca nuestra forma de aproximarnos al asesoramiento educativo: que igual que existen tantas tortillas de patatas como familias hay en España, deberían existir tantos «aprendizajes cooperativos» como escuelas. Y para que un centro educativo construya su propio «aprendizaje cooperativo» es indispensable que sea capaz de «deconstruirlo» previamente, de cara

a conocer y tener muy presentes los elementos que hacen, por ejemplo, que una dinámica de trabajo conjunto sea realmente una dinámica cooperativa.

Toda esta reflexión nos ha llevado a construir uno de nuestros «mantras» fundamentales a la hora de plantear los inicios del proceso de implantación del aprendizaje cooperativo: que no se trata tanto de que tú te adaptes al aprendizaje cooperativo, como de que el aprendizaje cooperativo se adapte a ti. Y de ahí surge una idea que nos ha llevado a «acuñar» un término que la Real Academia de la Lengua aun no reconoce — y por eso solemos entrecomillarlo—: «cooperativizar». Un término sobre el que hemos construido el segundo de los mantras que más utilizamos cuando trabajamos con docentes y centros que están empezando su andadura cooperativa:

«Para empezar a cooperar, no se trata tanto de inventarnos cosas nuevas como de "cooperativizar" lo que ya estamos haciendo». Por eso, en muchas ocasiones, más que hablar de «hacer aprendizaje cooperativo» hablamos de «cooperativizar» nuestra práctica docente.

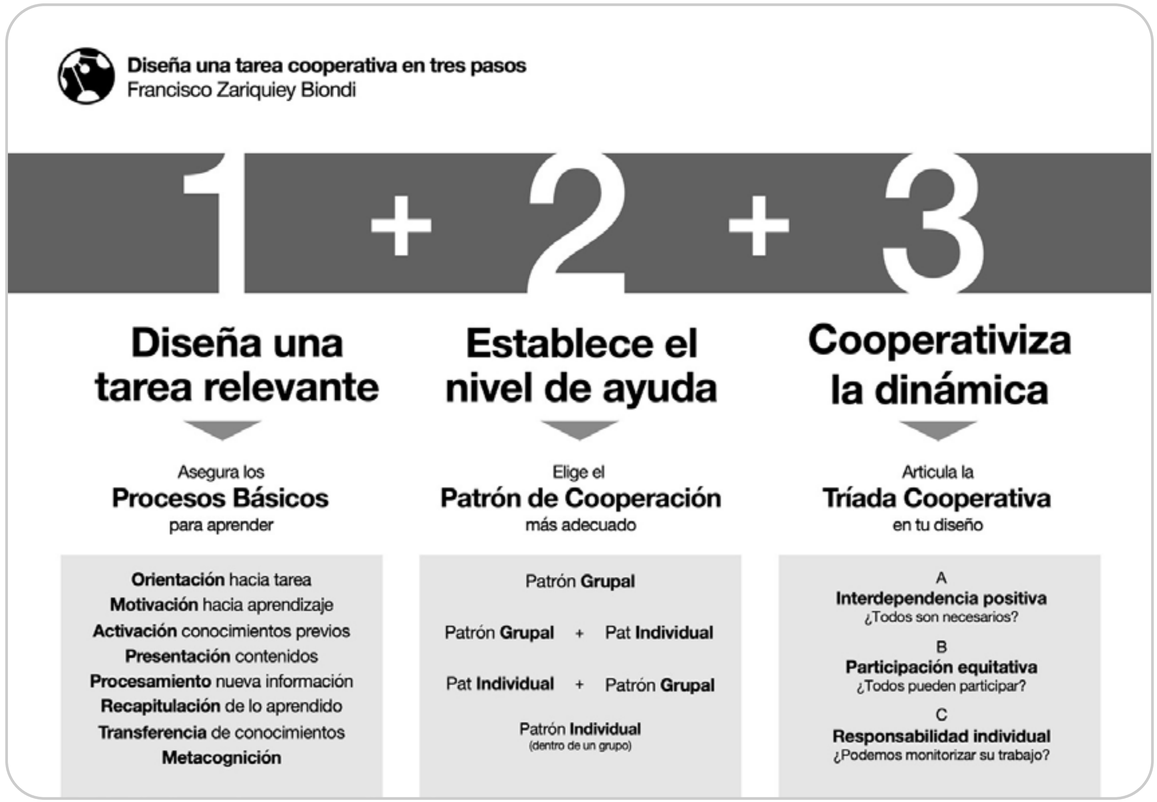
Por tanto, —y ya estamos saliendo del aeropuerto—, ahora se entiende perfectamente el sentido de incluir a Ferrán Adrià y su célebre creación gastronómica dentro de un artículo sobre el diseño de tareas cooperativas: intentaremos ayudarte a deconstruir la «tortilla de patatas cooperativa», de cara a identificar cuáles son sus ingredientes básicos. Y, de ese modo, pondremos en tus manos las herramientas básicas para que puedas hacer tus propios diseños cooperativos, adaptados a tus necesidades y, lo que es más importantes, a las de tus estudiantes.



1/ Una propuesta de deconstrucción del acto cooperativo

Por todo lo anterior, se hace evidente la necesidad de aprender a «deconstruir» y «reconstruir» tareas cooperativas y, para ayudarte a hacerlo, te vamos a ofrecer una propuesta que se sustenta sobre tres acciones muy concretas:

Una primera acción en la que debes partir del diseño de una tarea que resulta relevante dentro de tu propuesta didáctica. En consecuencia, debe tratarse de una actividad que lleve a los estudiantes a desarrollar alguno de los procesos



que resultan indispensables para construir aprendizajes realmente significativos, como pueden ser la activación de conocimientos previos, el procesamiento de la nueva información, la transferencia o la metacognición.

Un segundo paso en el que debes promover que todos los estudiantes puedan asumir la tarea con unas mínimas garantías de éxito. Para ello, debes decidir con sumo cuidado cuál es el patrón de cooperación con el que trabajarán los estudiantes, de cara a que puedan encontrar dentro de sus equipos el nivel de ayuda que les resulte más conveniente en función de su nivel de desempeño.

Finalmente, una tercera acción dirigida a «cooperativizar» la dinámica de trabajo, procurando que tu diseño cumpla, al menos, con tres de las condiciones básicas de toda situación de cooperación: la interdependencia positiva, la participación equitativa y la responsabilidad individual.

Todo esto se recoge en el siguiente esquema, que puedes considerar como una hoja de ruta a la hora de diseñar tus tareas cooperativas.

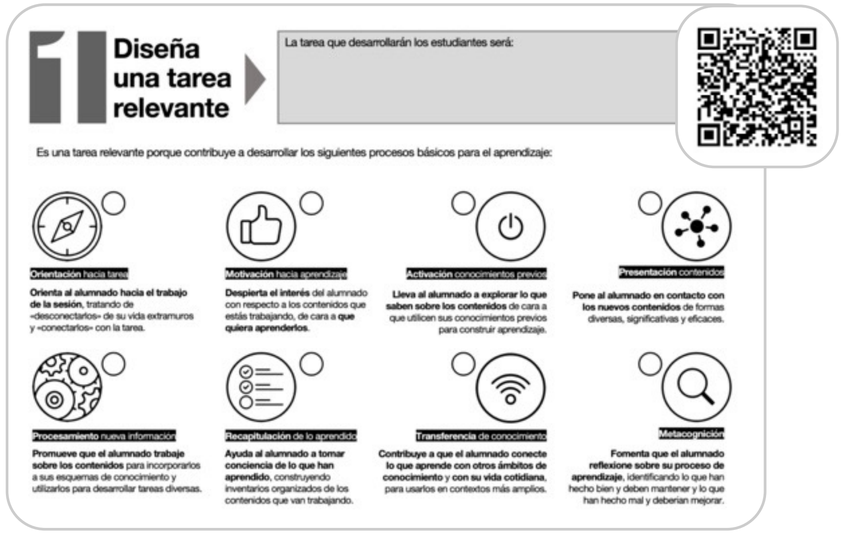
Vamos a desarrollar brevemente cada uno de estos tres pasos.

Paso 01. Diseña una tarea relevante

Una de las primeras máximas que debes tener presentes cuando hagas aprendizaje cooperativo es que no se trata tanto de que los estudiantes cooperen, como de que aprendan cooperando. De hecho, debes entender el aprendizaje cooperativo más como una forma de hacer las cosas y no como una cosa para hacer. Por este motivo, toda propuesta

cooperativa debe partir de una tarea que resulta relevante para el aprendizaje de los estudiantes, ya sea que se haga de forma cooperativa o no.

Y que una tarea resulte relevante para el aprendizaje de los estudiantes puede depender de muchos y muy diversos factores: desde la selección de contenidos, hasta la elección de las estrategias que se adaptan mejor a las características del alumnado, el momento, la situación o incluso, el estilo docente.



Ahora bien, si tuviésemos que buscar algunos puntos en común en la forma en la que los distintos profesores planteamos las tareas, uno de ellos sería el de los procesos que resultan fundamentales para que los estudiantes construyan aprendizajes realmente profundos y significativos. Todos los docentes, independientemente de quiénes somos, a quiénes educamos y dónde lo hacemos, procuramos que los alumnos activen sus conocimientos previos, les presentamos contenidos, intentamos que procesen esos contenidos de cara a incorporarlos a sus esquemas de conocimiento y les ayudamos a hacer esa transferencia que permite proyectar lo que aprenden en clase a su vida cotidiana.

Existen —al menos— ocho procesos básicos que todos los estudiantes deben desarrollar para aprender; ocho procesos que constituyen la materia prima de la labor docente en la medida en que constituyen la base sobre la que diseñamos nuestras propuestas didácticas. Y es que, trabajados de forma ordenada y coherente, estos procesos van articulando las secuencias didácticas que dotan de estructura y sentido a nuestras sesiones de clase.

En este sentido, si la tarea propuesta conduce a que los estudiantes **(a)** se orienten hacia el trabajo escolar, **(b)** se muestren interesados por aprender, **(c)** activen sus conocimientos previos sobre el tema que vamos a trabajar, **(d)** accedan a nuevos contenidos, **(e)** procesen la nueva información de cara a convertirla en conocimiento, **(f)** recapitulen lo que han aprendido, **(g)** hagan el proceso de transferencia que les permita conectarlo con su vida, o **(h)** reflexionen sobre su propio proceso de aprendizaje... entonces, no lo dudes, estarás partiendo de una tarea relevante.

Para ayudarte a realizar este control de calidad básico, puedes utilizar la guía que aparece en el primero de los pasos de nuestra plantilla para diseñar tareas cooperativas, en la que

se recogen los ocho procesos básicos que te proponemos acompañados de una breve descripción que, creemos, te puede ayudar a relacionarlos con la tarea propuesta. La idea es que los tomes como referencia tanto para construir tus propuestas como para saber si resultan realmente relevantes. Y es que, aunque los contenidos, las estrategias o los recursos puedan ser diferentes, para que una tarea pueda considerarse pertinente tiene que promover el desarrollo de uno o varios de estos procesos.

Paso 02. Establece el nivel de ayuda

Sigamos con nuestra propuesta de diseño. Una vez que ya has cumplido con el primer paso y te has asegurado de que partes de una tarea relevante, debes hacerte una pregunta clave: ¿los alumnos están en condiciones de asumir la tarea que planteas con unas mínimas garantías de éxito?



De la respuesta que des a estas cuestiones dependerá el segundo de los pasos que debes tener en cuenta a la hora de diseñar una tarea cooperativa: establecer el nivel de ayuda con el que trabajarán los estudiantes, lo que depende en gran medida de la elección del patrón de cooperación que utilizarán para trabajar juntos.

Si analizas con cierto detalle las técnicas y estrategias cooperativas, seguro que podrás apreciar que muchas tienen puntos en común en cuanto a la forma en la que interactúan los estudiantes.

A partir de este análisis, nosotros hemos identificado cuatro formas básicas de realizar una determinada tarea de forma cooperativa, que pueden ordenarse a través de los cuatro siguientes patrones de cooperación:

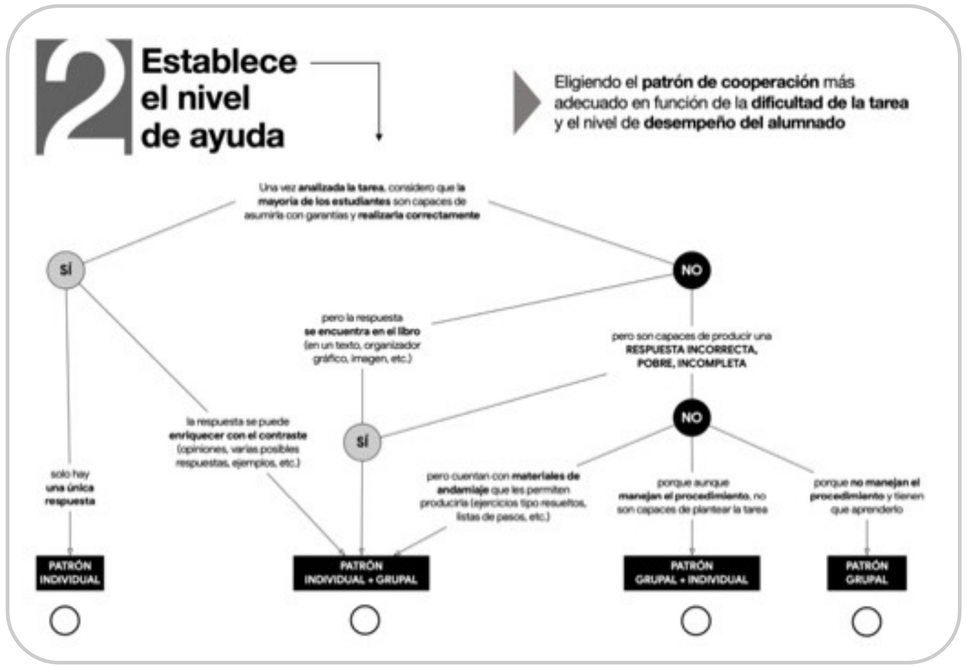
— El **patrón de cooperación grupal**, que presenta el nivel más alto de apoyo y ayuda que podemos articular dentro del aprendizaje cooperativo. Los alumnos realizan la tarea juntos, de principio a fin, bajo la premisa de que no se puede dar por terminada una tarea hasta que todos los miembros del grupo hayan comprendido cómo realizarla. Por tanto, se trata de un patrón muy adecuado para trabajar con alumnos que no han sido capaces de construir una comprensión básica sobre los



contenidos y, por tanto, no son capaces de utilizarlos para desarrollar tareas. La idea es que, dentro de los grupos heterogéneos, estos estudiantes puedan ser tutorizados por sus compañeros, que les facilitarán el acceso a los contenidos.

— El **patrón de cooperación grupal + individual**, también articula un nivel de apoyo y ayuda altos, aunque inferiores a los que conseguías con el anterior. En este caso, la tarea se desarrolla en dos momentos distintos: en primer lugar, los alumnos contrastan sus ideas con respecto a la realización de la actividad, de cara a consensuar una forma de realizarla y, a continuación, realizan la tarea de manera individual. Como puedes apreciar, la ayuda se canaliza solo en el momento inicial, que va seguido de un momento individual en el que deben desarrollar la tarea de manera independiente; de este modo, empiezas a promover el trabajo autónomo del alumnado. Por este motivo, este patrón te puede venir muy bien para trabajar con aquellos alumnos que, aunque tienen una comprensión básica sobre los contenidos, todavía no son capaces de plantear las tareas de manera adecuada y realizarlas de forma autónoma. Para ayudarlos a mejorar su desempeño, debes crear una situación en la que, antes de ponerse a trabajar de forma individual, tengan la oportunidad de consensuar con sus compañeros más expertos cuál es la mejor forma de afrontar la tarea.

— El **patrón de cooperación individual + grupal** supone una ruptura evidente con respecto a los dos anteriores, ya que los alumnos ya no empiezan trabajando juntos, sino solos. Esto supone un nivel de ayuda bastante más bajo, que exige que los estudiantes sean capaces de plantear y realizar las tareas con un mínimo nivel de autonomía. Además, al situarse el momento grupal al final de la dinámica, se favorece el contraste y la corrección del trabajo realizado, pero no el apoyo o ayuda para realizarla. Por este motivo, puedes utilizar este patrón cuando cuentes con muchos estudiantes que, aunque tienen una comprensión básica



sobre los contenidos y son capaces de plantear las tareas, todavía pueden cometer errores a la hora de desarrollar el proceso o pueden producir respuestas incompletas. En ambos casos, el contraste del trabajo desarrollado por los distintos miembros del grupo permitirá mejorar las producciones individuales. Del mismo modo, puede resultarte muy útil para cualquier actividad que se base en la opinión o que admita múltiples respuestas, ya que permitirá a los estudiantes entrar en contacto con una diversidad mayor de planteamientos, enfoques e ideas, lo que contribuirá a enriquecer su conocimiento sobre las cuestiones planteadas.

— El **patrón de cooperación individual dentro de un grupo**, es el que presenta el nivel de apoyo y ayuda más bajo, ya que los estudiantes trabajan todo el tiempo solos, realizando las actividades de manera independiente y autorregulada. Ahora bien, el hecho de situar este trabajo dentro de una dinámica grupal supone que ante una duda o problema, los estudiantes han de acudir a sus compañeros de equipo antes de pedir ayuda al docente. Por tanto, puedes utilizar este patrón cuando la mayoría de tus alumnos sean capaces de plantear y desarrollar las tareas con un alto nivel de corrección. La idea es que trabajen de forma individual, a su ritmo, de cara a ejercitarse en el manejo de los contenidos; ahora bien, todo ello dentro de un contexto en el que el grupo ofrece las ayudas puntuales que pueden ir necesitando.

Como has podido apreciar, el nivel de ayuda que prestamos en cada uno de los casos es distinto: desde los niveles más altos que se articulan cuando los estudiantes empiezan la tarea juntos, hasta los más bajos que se derivan de situaciones en las que los alumnos empiecen a desarrollar la tarea solos. Por tanto, la elección del patrón de cooperación será fundamental a la hora de adecuar la propuesta cooperativa al nivel de desempeño de tus estudiantes.

Para ayudarte a tomar esta decisión, puedes utilizar el diagrama que encontrarás en el segundo paso de nuestra plantilla para diseñar tareas

cooperativas, en el que se recogen algunas de las situaciones en las que te puede interesar usar cada uno de los diferentes patrones.

Paso 03. «Cooperativiza » la dinámica de trabajo

Ya tienes dos de tres: tras diseñar una tarea relevante para el aprendizaje de tus alumnos y establecer el nivel de ayuda con el que trabajarán, eligiendo el patrón de cooperación adecuado, toca centrarse en «cooperativizar» la dinámica de trabajo. Para ello, debes articular la tríada cooperativa, que recoge las tres condiciones básicas para garantizar la cooperación en las situaciones de aprendizaje conjunto.

— **Primera condición: interdependencia positiva.** Apunta a que los alumnos se necesiten para hacer el trabajo, de cara a promover que todos sean tenidos en cuenta a la hora de desarrollar la tarea. Esta premisa constituye, para muchos autores, el núcleo central del aprendizaje cooperativo, en la medida en la que establece una situación en la que el alumno solo consigue su objetivo si los demás miembros del grupo consiguen también los suyos.

Al relacionar las metas de los alumnos en una correlación positiva, consigues una cuestión fundamental: los estudiantes comprenden que los esfuerzos y éxitos de cada integrante del equipo no solo le beneficia individualmente, sino también resultan útiles para todos los miembros del grupo. De este modo, los alumnos tienden a enfrentarse al trabajo desde una doble responsabilidad: aprender los contenidos propuestos y asegurarse de que todos los miembros de su grupo también los aprenden.



Para conseguir que los alumnos se necesiten puedes estructurar la interdependencia positiva a dos niveles distintos: en primer lugar, estableciendo una interdependencia positiva de metas a través de la articulación de objetivos interdependientes que pongan sobre la mesa la necesidad de que todos progresen en su aprendizaje. En segundo término, intentado complementarla con otros tipos de interdependencia positiva relacionados con las tareas, los recursos, las funciones de los roles, las recompensas y celebraciones, la identidad, el espacio de trabajo, etc.

3 Aunque el termino «cooperativizar» no viene recogido por la Real Academia de la Lengua, nos permitimos la licencia de utilizarlo porque nos parece que expresa muy claramente la idea que queremos transmitir.

— Segunda condición: participación equitativa. Apunta a que todos los miembros del equipo puedan participar en la realización de las tareas propuestas. Si no creamos las condiciones para esta participación, puede ocurrir que algunos miembros del equipo no se impliquen, ya sea porque se inhiben o porque otros compañeros monopolizan el trabajo. Sea como sea, esto provoca una situación en la que no todos los estudiantes tienen oportunidad de desarrollar los procesos necesarios para aprender.

Para promover la participación equitativa dentro de los equipos puedes desarrollar algunas acciones como las siguientes: **(a)** articular la realización de la tarea a través de turnos de participación, **(b)** combinar los momentos de trabajo grupal con otros de trabajo individual, **(c)** dividir el trabajo en tareas distintas pero complementarias o **(d)** nombrar a un moderador que gestione el turno de participación y promueva la implicación de todos los estudiantes.

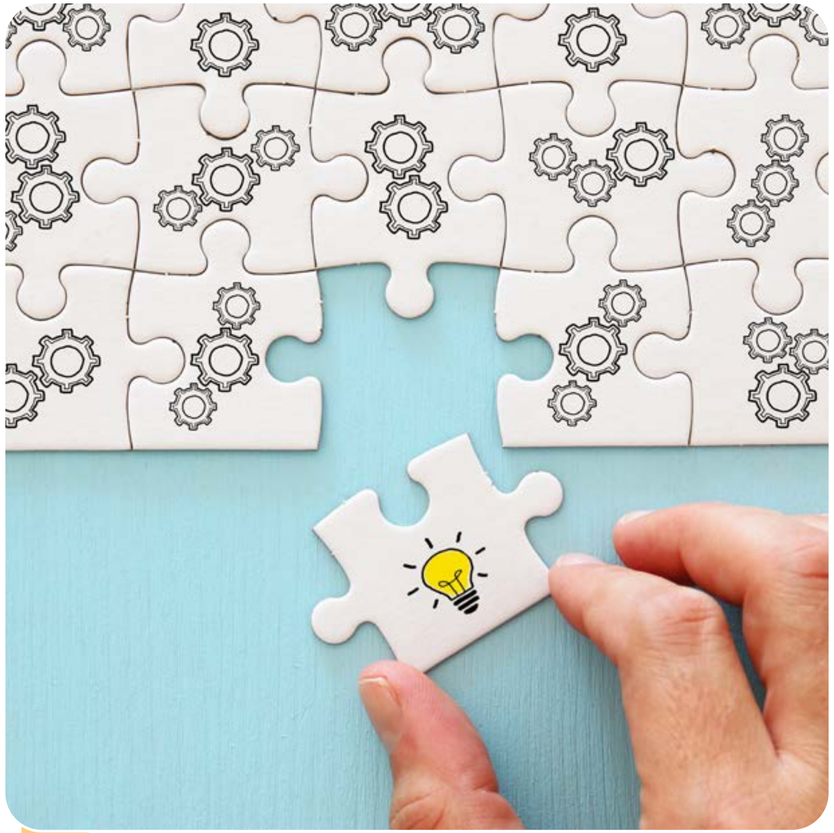


«Para empezar a cooperar, no se trata tanto de inventarnos cosas nuevas como de “cooperativizar” lo que ya estamos haciendo». Por eso, en muchas ocasiones, más que hablar de «hacer aprendizaje cooperativo» hablamos de «cooperativizar» nuestra práctica docente.

— Tercera condición: responsabilidad individual. Apunta a poder monitorizar el desempeño de cada uno de los miembros del equipo con una doble finalidad: en primer lugar, valorar lo que los alumnos aprenden trabajando juntos, de cara a formarte una idea ajustada de su nivel de desempeño: qué saben, qué no saben, qué pueden o no pueden hacer, etc. En segundo término, promover la implicación y la responsabilidad de los estudiantes en las dinámicas de trabajo conjunto, de cara a que no encuentren en la cooperación una excusa para no hacer. De este modo, evitaremos una de las desviaciones más desagradables del trabajo en equipo: el «efecto polizón»; nos referimos a esa situación en la que algunos alumnos se aprovechan del trabajo de sus compañeros, obteniendo beneficios sin implicarse ni trabajar.

Por todo lo anterior, es imprescindible que seas capaz de potenciar la responsabilidad individual de tus estudiantes, mediante la articulación de medidas que te garanticen la capacidad de comprobar lo que ha hecho cada uno dentro del trabajo en equipo.

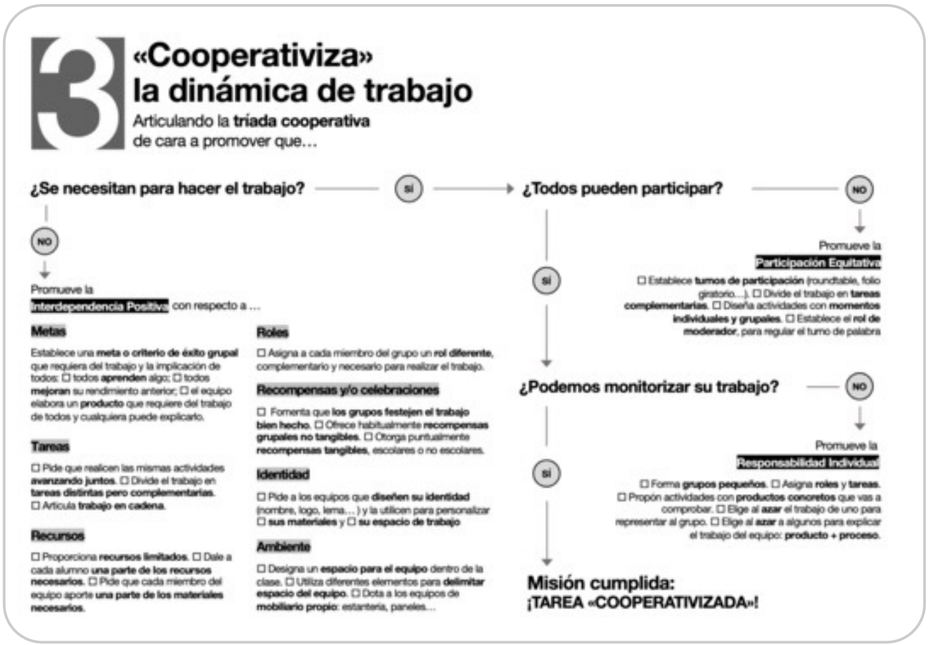
En este sentido, es esencial que articules mecanismos de evaluación en los que, no solo se valore lo que hacen juntos, sino lo que son capaces



Metodologías

de hacer de manera individual. Para ello, puedes **(a)** evitar los agrupamientos numerosos, en los que es más usual que se diluya la responsabilidad individual; **(b)** diseñar propuestas que dejen evidencias del nivel de desempeño del alumnado; **(c)** gestionar adecuadamente la diversidad, de cara a promover que todos los estudiantes estén en condiciones de asumir las tareas asignadas; o **(d)** elegir aleatoriamente a algunos alumnos para representar al equipo y explicar el trabajo desarrollado juntos: producto y proceso.

Desde nuestro punto de vista, aunque estos no son los únicos elementos que podemos tener en cuenta a la hora de diseñar situaciones cooperativas, sí pueden considerarse como las tres premisas básicas que hemos de promover para asegurarnos un mínimo de eficacia en el trabajo en equipo. Por ello, los hemos denominado la tríada cooperativa, que puede entenderse como un «control de calidad» para cualquier situación de trabajo cooperativo. Ante cualquier diseño cooperativo, y antes de ponerlo en práctica, siempre debes plantearte estas tres preguntas: ¿se necesitan para hacer el trabajo?, ¿todos pueden participar?, ¿somos capaces de monitorizar lo que ha hecho cada uno? Si consigues responder afirmativamente a las tres cuestiones, podrás afrontar la tarea con garantías; si no, más vale que hagas las modificaciones pertinentes antes de empezar a trabajar.







Para ayudarte a hacer este trabajo de diseño y/o análisis, puedes utilizar la guía que recogemos en el tercer paso de nuestra plantilla para diseñar tareas cooperativas, en la que encontrarás, de forma ordenada, no solo las tres cuestiones anteriores, sino toda una serie de pautas y estrategias que podemos utilizar para conseguir que se cumplan las tres condiciones de la tríada cooperativa.

Y con este último paso, damos por finalizada nuestra propuesta para el diseño de tareas cooperativas en tres pasos; una propuesta que te resultará útil tanto para crear desde el principio tus propias situaciones de cooperación como para utilizar las técnicas cooperativas de una forma mucho más eficiente. En ambos casos, podrás adecuar la interacción cooperativa a las necesidades de tus estudiantes, multiplicando de ese modo sus oportunidades de construir aprendizajes realmente significativos y profundos. **RM**

Conoce más de nuestro autor video de proyectos

Conoce más de nuestro autor



Educación sin escuela, o homeschooling, y pospandemia

Tendemos a asociar a la educación con la escuela y a la escuela con un organismo que regula las conductas y los aprendizajes en un espacio físico estándar (cualquier persona identifica una escuela por su perfil arquitectónico).



Fabio Jurado Valencia

Profesor de la Maestría en Educación, de la Universidad Nacional de Colombia.
Entre sus libros se destacan: Investigación, escritura y educación: el lenguaje y la literatura en la transformación de la escuela; Palimpsestos: crítica y análisis literario en el aula de clase; La lectura en las escuelas de la periferia, a propósito de la evaluación del Segundo Estudio Regional Comparativo Explicativo; Voces escritas en la obra de Juan Rulfo; Lectura crítica para el pensamiento crítico.



Uno y otro términos ameritan una reflexión hoy, en el siglo XXI, y sobre todo después de la etapa aguda de la pandemia. De un lado, la educación es un proceso a través del cual se aprehenden visiones de mundo en el seno de una comunidad, sea ella la familia, una red académica, o quienes habitan en las cárceles, o militan en una secta o partido o son feligreses de una iglesia o conviven en la pandilla barrial o en las tribus contemporáneas que han emergido en las grandes urbes; las personas se educan al interactuar en comunidad: incluso, aunque sea lamentable la afirmación, los corruptos son también "educados" en sus comunidades.

Una cosa es pues la educación y otra la escuela. La primera ha existido siempre; la segunda es un invento de la modernidad y ha sido protagónica desde entonces: todos vuelven la mirada sobre ella y le piden cuentas sobre lo que hicimos y hacemos como si la sociedad se debiera solo a la escuela. Por momentos sobrevienen tensiones entre una y otra y se endilgan reclamos sobre lo que son y hacen; hay gobiernos que propenden por fortalecer la escuela formal, a la vez que propician las otras formas de la educación y hay gobiernos que miran con desdén a la primera y, para ostentar frente a las visitas, embellecen sus ciudades con grandes edificaciones, avenidas y monumentos.

De otro lado, la escuela, además de ser un espacio físico regulado por unos códigos (escolares se les llama) en donde se asimilan "enseñanzas" programadas, es también un lugar invisible e indeterminado en el que las personas interactúan y aprenden, sin que necesariamente haya una regulación formal. Se habla en esta perspectiva, de la ciudad como una gran escuela,

por cuanto con sus museos, teatros, bibliotecas, librerías, jardines botánicos, escenarios deportivos, plazoletas, tiovivos y ferias promueve aprendizajes e incita a la reflexión de manera más natural que como lo hace la escuela formal. Es decir, la disposición de artefactos culturales en la ciudad, sean grandes o pequeñas, enseñan porque enseñar es mostrar.



La ciudad nos muestra en un gran espejo y, en ella, nos miramos y al mirarnos, aprendemos; así, por ejemplo, un ejercicio intelectual que demanda la abstracción es la búsqueda de una dirección o nomenclatura urbana entre calles y carreras, diagonales, transversales y cerradas, avenidas y autopistas nombradas con números y con letras; la lógica del pensamiento, con sus razonamientos e inferencias, se activa con la representación espacial que converge finalmente en el estadio de la epifanía cuando decimos: aquí es.

En consecuencia, es posible la educación sin la escuela formal pero no la educación sin aprendizajes; existe la escuela formal sin aprendizajes relevantes, como ocurre en aquellas aulas de rutinas y de relaciones verticales; frente a estas aulas áulicas está la ciudad con sus asombros y misterios y está el mundo del campo con los pájaros, los caballos, los micos, los árboles, los ríos con sus peces y las plantas extrañas; por

> … a pesar de la escuela, crecemos intelectualmente, aunque también progresamos gracias a la escuela en los casos de las pedagogías que recalan en la curiosidad y en la investigación-acción.

eso, a pesar de la escuela, crecemos intelectualmente, aunque también progresamos gracias a la escuela en los casos de las pedagogías que recalan en la curiosidad y en la investigación-acción.

Iván Illich se refería a la educación escolarizada como un ritual de iniciación altamente costoso, condicionador de individualismos y ambivalencias éticas —y así es, pues no de otro modo entendemos los procedimientos arbitrarios, contrarios a las competencias ciudadanas, de profesionales que luego de títulos y certificados académicos

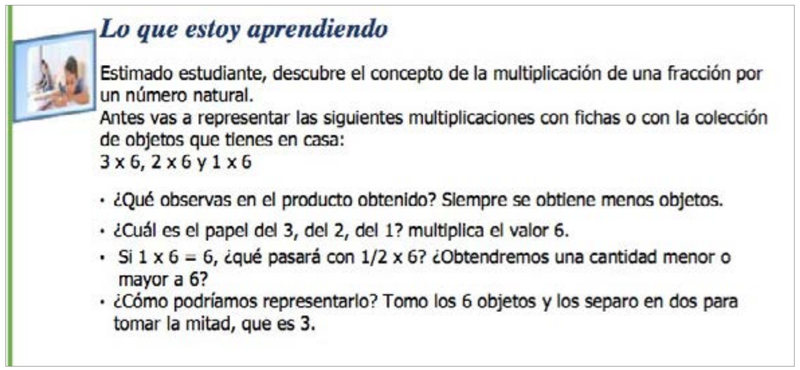
(hasta posgrados cursan) pisotean la legislación—. Anota Jesús Palacios (1978, p. 569), al respecto, que el tránsito por la escuela "es también un ritual expiatorio que sacrifica a los retrasados y los señala como a chivos expiatorios del subdesarrollo", con el aval del custodio y del predicador. El contraste es la calle porque no hay un solo predicador sino muchos para escoger, porque la calle es la polifonía y el carnaval, la heterodoxia, aunque también sea suscitadora de paranoias como ocurre en Colombia.

Quién no recuerda las sensaciones de libertad al salir por el gran portón de la escuela, caminar con el mejor amigo o amiga, correr y jugar con el lenguaje y con los cuerpos o caminar solos mientras en el pensamiento se acomodan algunas cosas que pueden servir para la vida de todo aquello que en las aulas se predicó. Pero igualmente cómo no recordar los juegos en el recreo y los paseos o las excursiones a lugares desconocidos. Entonces también hay que decir que la mayor reivindicación que hacemos de la escuela formal está en el encuentro con los otros y ese encuentro es de aprendizajes diversos.

La pandemia en su primera etapa paralizó a la escuela formal y la puso contra las cuerdas en este *ring* de desigualdades que caracteriza a la educación colombiana. Por primera vez la escuela formal podía aprender de la educación sin escuela o la educación en familia, como se ha llamado en inglés el *homeschooling*, o educación escolarizada en casa. Al menos en lo que concierne a una disciplina de estudio acordada en casa y a los compromisos de padres, madres o abuelos en las regulaciones de la educación que requieren los niños, niñas y jóvenes el confinamiento escolar se aproximó a esta corriente educativa, pero con las variantes implicadas en los estratos sociales: las clases medias altas y las altas asumieron con versatilidad la continuidad con la educación, pues las familias tienen todos los aditamentos tecnológicos para la educación virtual y una biblioteca básica o la capacidad de compra de libros, con padres y madres que fungen de interlocutores cuando se requiere afrontar dilemas o estudiar juntos: es el ideal de homeschooling, si bien la educación ha de trascender el carácter endógeno.



La educación en casa, en el confinamiento, es infuncional cuando no se tienen libros, herramientas digitales y una conectividad fluida, como ha ocurrido con las familias de las clases medias y las más pobres, cuyo capital cultural es también una desventaja en la posibilidad del acompañamiento académico a los hijos. En estos sectores sociales hubo múltiples variables, desde la artificialidad de la escuela en la casa con las mismas guías, cuestionarios y ejercicios del modelo presencial —también hay casos de homeschooling que funcionan así— hasta los casos del trabajo escolar con proyectos y la distribución en las casas de los libros de las bibliotecas escolares.



Lo que estoy aprendiendo

Estimado estudiante, descubre el concepto de la multiplicación de una fracción por un número natural.
Antes vas a representar las siguientes multiplicaciones con fichas o con la colección de objetos que tienes en casa:
3 x 6, 2 x 6 y 1 x 6

- ¿Qué observas en el producto obtenido? Siempre se obtiene menos objetos.
- ¿Cuál es el papel del 3, del 2, del 1? multiplica el valor 6.
- Si 1 x 6 = 6, ¿qué pasará con 1/2 x 6? ¿Obtendremos una cantidad menor o mayor a 6?
- ¿Cómo podríamos representarlo? Tomo los 6 objetos y los separo en dos para tomar la mitad, que es 3.

Figura 1: Las mismas actividades de la presencialidad en las guías de la educación remota. El caso de matemáticas, grado sexto. Diseño del PTA en una de las regiones de Colombia.

IER. Alto Sarabando	IER. Villa Carmona	I.E Agroecológico Amazónico Buinaima
Luego de explorar en el parque natural, conversamos con nuestros familiares sobre los animales y las plantas de nuestro entorno; algunas especies han desaparecido, de algunas quedan pocos ejemplares, etc.	RECORRIENDO EL PASADO DE LOS ABUELOS: Conversar con los abuelos o con las familias sobre los antepasados de los abuelos (quiénes eran sus padres, sus hermanos, sus tíos etc.). La fecha de nacimiento, la edad, la historia de unión entre la abuela y el abuelo, etc.	CUARENTENA: Conversar en familia sobre: ¿cómo es una cuarentena?, ¿cómo se está viviendo la cuarentena en casa? ¿Qué se extraña en este tiempo? ¿cuáles acciones de protección están realizando en casa y en el barrio? ¿Qué dificultades se han tenido en casa? ¿Han podido realizar actividades que antes no podían hacer por falta de tiempo? ¿Qué actividades laborales realizaban antes y cuáles ahora? ¿Qué propuestas tienen para el gobierno nacional y regional?
Dialogamos con nuestros familiares sobre los cambios que se han presentado en el paisaje desde el momento en que ellos llegaron al territorio hasta la fecha, escuchamos sus aportes y damos opiniones.	EL AGUA EN LA EPOCA DE LOS ABUELOS: Conversar con los abuelos o con las familias sobre los afluentes de agua del territorio en la época de su juventud.	Analizar en familia el video sobre las 5 pandemias más letales del mundo, conversar sobre todas las implicaciones sociales y luego realizar una línea de tiempo, ubicando: fecha, duración, cantidad de muertes, regiones afectadas, impactos positivos.
En nuestra finca realizamos diferentes oficios para obtener los recursos necesarios para el sustento diario. Conversamos en familia sobre las diferentes actividades que realizamos y que benefician nuestro núcleo familiar y sobre cuáles de estas labores generan más ingresos.	Dialogar en familia sobre los juegos y la música en la época de su niñez y juventud.	Seguridad alimentaria: En familia conversar sobre las posibilidades de construir un huerto urbano; identificar en su casa: espacios donde puedan sembrar hortalizas, herramientas para la siembra, materia orgánica y espacios para la crianza de pollos.
Conversamos en familia sobre la importancia de cultivar en nuestra finca y las ventajas de producir nuestros propios alimentos. Con ayuda de nuestros padres componemos algunas coplas o versos que den cuenta del conversatorio.	LA GANADERIA: En familia, dialogar sobre las actividades laborales de una familia ganadera; para ello se debe tener en cuenta la hora de inicio de labores, las actividades que se realizan, las personas que la realizan y la hora de finalización; por medio de un audio enviar las clases de pastos que se siembran en la región, sus beneficios.	El Ministerio de Salud y la OMS recomiendan el uso constante de tapabocas, el distanciamiento social de mínimo dos metros y las aglomeraciones de personas, debido a que a través de gotitas respiratorias que se producen cuando una persona infectada tose, estornuda o habla; estas gotitas pueden terminar en la boca o en la nariz de quienes se encuentran cerca o posiblemente ser inhaladas y llegar a los pulmones. Entonces considerar que el salón de clase mide 6 metros de ancho por 8 de largo y lo habitan X número de estudiantes. En familia, realizar un conversatorio sobre cuántos estudiantes pueden permanecer si se reglamenta el regreso a clase presencial y cómo se distribuirían.
Conversamos en familia sobre las diferentes actividades que realizamos en la finca y que nos permiten obtener los recursos necesarios para el sustento diario, y elaborar un relato donde expresemos qué actividades benefician nuestro núcleo familiar y cuáles generan más ingreso.	LA GANADERIA EXTENSIVA: Dialogar sobre las ventajas y desventajas de la ganadería extensiva e intensiva, las características y las afectaciones que causa a los ecosistemas, fuentes hídricas, flora y fauna, mediante la explotación ganadera.	En familia leer los textos instructivos sobre tomate, zanahoria, cebolla y cilantro y analizar los videos de germinación en agua de la zanahoria y la cebolla, conversar sobre las técnicas de siembra que se dan en los textos y las técnicas que conocen desde sus saberes.
	VIAS CARRETEABLES: Dialogar en familia sobre ¿Cómo a pesar de estar dentro de una zona de postconflicto que dejó una infraestructura vial construida por los grupos al margen de la ley, por la falta de presencia del estado, aún se sostiene y quiénes y cómo hacen para sostenerla aún?	En la actualidad la ciudad de Florencia supera los 156.000 habitantes (DANE, 2018). A través de las noticias regionales y los comunicados emitidos por el secretario de salud y por algunos médicos de la ciudad se ha informado con preocupación que la capital caqueteña tiene una ocupación del 100% de las camas en las Unidades de Cuidados Intensivos (UCI) y sin la disponibilidad de ventiladores mecánicos que requieren los pacientes críticos con COVID-19. En familia conversar sobre esta situación y plantear sugerencias.

Figura 2: Ejemplo del trabajo en equipo a partir de proyectos en tres instituciones educativas de Caquetá. Imagen tomada de la ponencia titulada "La oralidad en el proceso de formación académica en casa. Experiencia de tres instituciones educativas del Caquetá", de Yenny Gutiérrez, María Lucía Cruz, Elsa Marina Ducuara, Francy Melo, Jhasbleidy Martínez, Pompilio Sánchez, Yaneth Chávez y Diego García, analizada en el XIX Taller Nacional de RedLenguaje.

SANTILLANA





Invitado especial

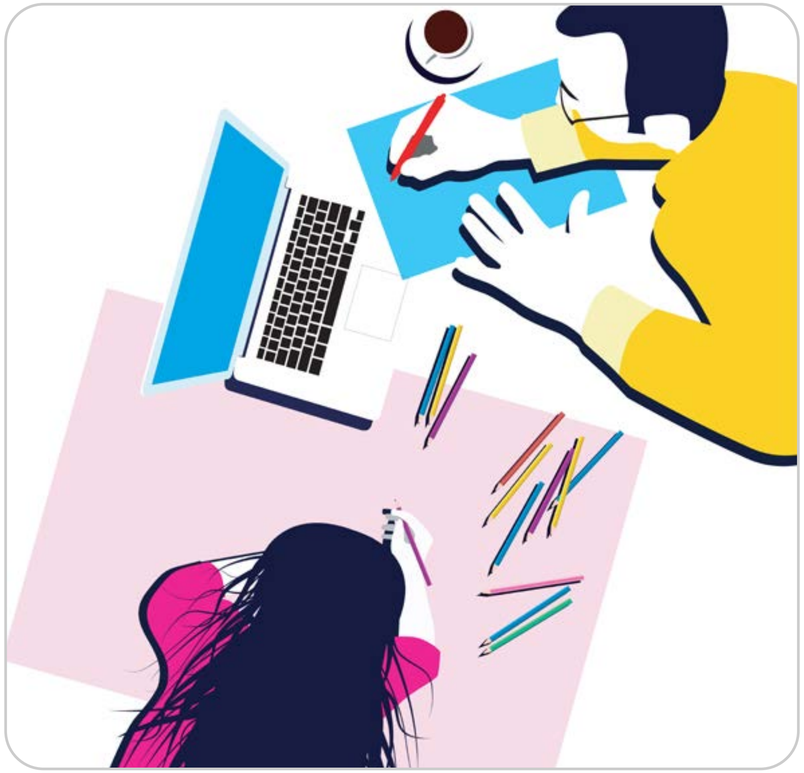
La otra variable es la de jóvenes que no se reportaron con la escuela porque, ante la pérdida del trabajo de los padres, tuvieron que salir a buscar un oficio, aunque fuese precario, para asegurar el mercado del día. Estos casos son emblemáticos para comprender una variante de la educación sin escuela: en un foro virtual un maestro preguntó qué podría hacer con el único estudiante de décimo grado que no se había reportado con él luego de ubicarlos a todos y animarlos a continuar desde la casa; el joven había sido admitido como ayudante en un taller de autos y había declarado no volver a la escuela porque tenía que trabajar para ayudar en la casa. Frente a la pregunta del maestro le recomendamos solicitar al joven una descripción y explicación escrita diaria, breve, de lo que hacía y aprendía en el taller y ponerse de acuerdo con los docentes de las distintas áreas para focalizar en sus descripciones y explicaciones aspectos relacionados con los aprendizajes previstos. En efecto, cuánto de física y de matemáticas aprende un joven que ayuda a arreglar un motor, desmontar y montar una llanta, calibrar el aire, ajustar el sistema eléctrico… Y cuánto aprende de ciencias sociales al comprender la manera como funciona en el día a día un taller de mecánica, el tipo de relaciones humanas que prevalece en estos espacios, el trabajo colaborativo…; asimismo, el esfuerzo por comunicar en la descripción y la explicación de lo aprendido cada día es suficiente para valorar el área de lenguaje; basta con un escrito breve diario para reconocerlo como un sujeto que aprende con la escuela remota (evaluación formativa) y no como un sujeto que “deserta”. Es la educación sin escuela, pero monitoreada por la escuela al reconocer como válido lo que los estudiantes aprenden más allá de los programas y de los ejercicios

prescritos. Lo único que se requiere son docentes con la identidad profesional para ponerse en el lugar de sus estudiantes, que desborden la imagen de poder, y desde allí ir construyendo los senderos hacia los conocimientos nuevos que comprometen a la escuela.

Las interacciones educativas en la pospandemia: ¿qué viene?

En la pospandemia, han de esperarse grandes cambios en las pedagogías, como poner el acento en las estructuras profundas del pensamiento de los estudiantes e identificar lo que están aprendiendo o han aprendido y no lo que ha sido presuntamente enseñado; lo enseñado (o mostrado) tiene efectos si emergen nuevas preguntas y propicia las dinámicas del deseo por indagar y aprender y, por lo tanto, aprender a aprender, como lo hacen también los maestros y las maestras innovadoras.

Hay aquí una perspectiva epistemológica de la pedagogía y los currículos, al trascender el esquema rígido de lo que se supone es necesario enseñar, que regularmente conduce a contenidos prescritos y taxonómicos; se trata más bien de propender por ayudar, acompañar y provocar la necesidad del conocimiento a partir de los conceptos y categorías aprendidas desde la experiencia cotidiana, sin perder de vista las competencias fundamentales acordadas en la legislación educativa. Esto implica que los docentes se reconozcan también como sujetos que indagan y aprenden con ellos, es decir, leen y escriben para ellos, así como ellos leen y escriben para audiencias indeterminadas, aprovechando las autopistas virtuales. Los proyectos editoriales, por ejemplo, con antologías y compilaciones de textos sobre matemáticas, ciencias naturales, historia, filosofía y literatura es hoy una necesidad y la escuela puede aportar en la organización de la información y en la conceptualización no solo para sí sino también para las comunidades; los montajes audiovisuales en el género documental son oportunos para aprender haciendo y para multiplicar lo aprendido entre las familias.



Dudemos de la validez de los juicios ligeros según los cuales durante la pandemia los niños y los jóvenes no aprendieron nada y que, en consecuencia, se necesitarán dos años de escolaridad para recuperar lo perdido en un año de confinamiento pleno. Más bien reconozcamos que es una incógnita saber qué fue lo que aprendieron, porque sin duda algo aprendieron en la incertidumbre de la pandemia; la mente humana es acuciosa, inquieta, curiosa y los datos catastróficos de los contagios y de la muerte empujan hacia las preguntas y estas a predicciones o hipótesis y a las fuentes de información, aunque las condiciones sociales sean precarias.
Y así será en adelante en la escuela y en la casa: la memoria actualizará lo ocurrido con los factores que se le asocian (el desajuste del ecosistema del planeta y los desarrollos de la ciencia para afrontar dicho desajuste).



> … la mente humana es acuciosa, inquieta, curiosa y los datos catastróficos de los contagios y de la muerte empujan hacia las preguntas y éstas a predicciones o hipótesis y a las fuentes de información, aunque las condiciones sociales sean precarias.

Claro, hay que preguntar por las condiciones de la casa y por los derechos y servicios públicos, como lo es ya el acceso a las plataformas digitales.
El juego con la hipertextualidad se intensificará y la función de los maestros y las maestras, así como de la familia, será la de ayudar a ser metódicos en las búsquedas y a tener criterio en la selección de la información para el procesamiento discursivo y la producción de textos auténticos, según sean los proyectos acordados con los estudiantes.

La pandemia detuvo una propuesta de ley que circulaba en el congreso para prohibir el uso de los teléfonos móviles en las aulas, pero en el confinamiento el WhatsApp fue el medio expedito para mantener el puente entre la familia y la escuela, sobre todo en los sectores más desfavorecidos, como las comunidades rurales y las de las periferias urbanas.
Ahora y en adelante, se trata de reconocer la utilidad de esta herramienta en las aulas siempre y cuando se asuman los pactos entre docentes, estudiantes y

familias, con una ética sobre el uso de estos medios para el aprendizaje de todos (docentes, estudiantes y familias).

No estamos solos, ni en las aulas ni en el seno de las familias; las voces de la virtualidad ayudan a apaciguar las tensiones cuando no sabemos cómo responder a las circunstancias de la vida y con actitud crítica hemos de aprovechar al máximo las hemerotecas y las bibliotecas virtuales; ello implica comprometer a los gobiernos, nacional y local, para la inversión limpia de los recursos destinados a la educación y apostar a la conjunción entre la escuela formal y la educación sin escuela, respetando las decisiones de las familias. En todo caso la educación en devenir estará mediada por los foros en torno a lo que aprendemos aquí y allá.

En otro momento invitábamos a considerar una serie de preguntas que son comunes tanto a la escuela formal como al modelo de homescholing:

¿Cómo se identifican los conocimientos que es necesario aprender, según sean las edades o según los intereses de los niños y las niñas? ¿Cómo evaluar o cómo determinar si tales aprendizajes sirven para saber desenvolverse en la vida? ¿Cuáles son las estrategias a las que acude cada familia para sostener un proceso educativo no formal? ¿Qué aspectos de la escuela formal aun permanecen en la educación sin escuela? ¿Cuál es la filosofía que subyace en lo que se denomina “autoaprendizaje colaborativo”? ¿Padres y madres se asumen como docentes en casa? ¿Cómo actúan en la cotidianidad, en espacios distintos a los de la familia, los niños, las niñas y los jóvenes que combinan la educación sin escuela y la educación con escuela? ¿Cómo acreditar los aprendizajes, dado que pertenecemos a una sociedad de certificados? La conjunción entre la educación sin escuela y la escuela formal es una ruta inevitable. **RM**





Educar bajo pandemia y en la pospandemia



Guillermo Bustamante Zamudio

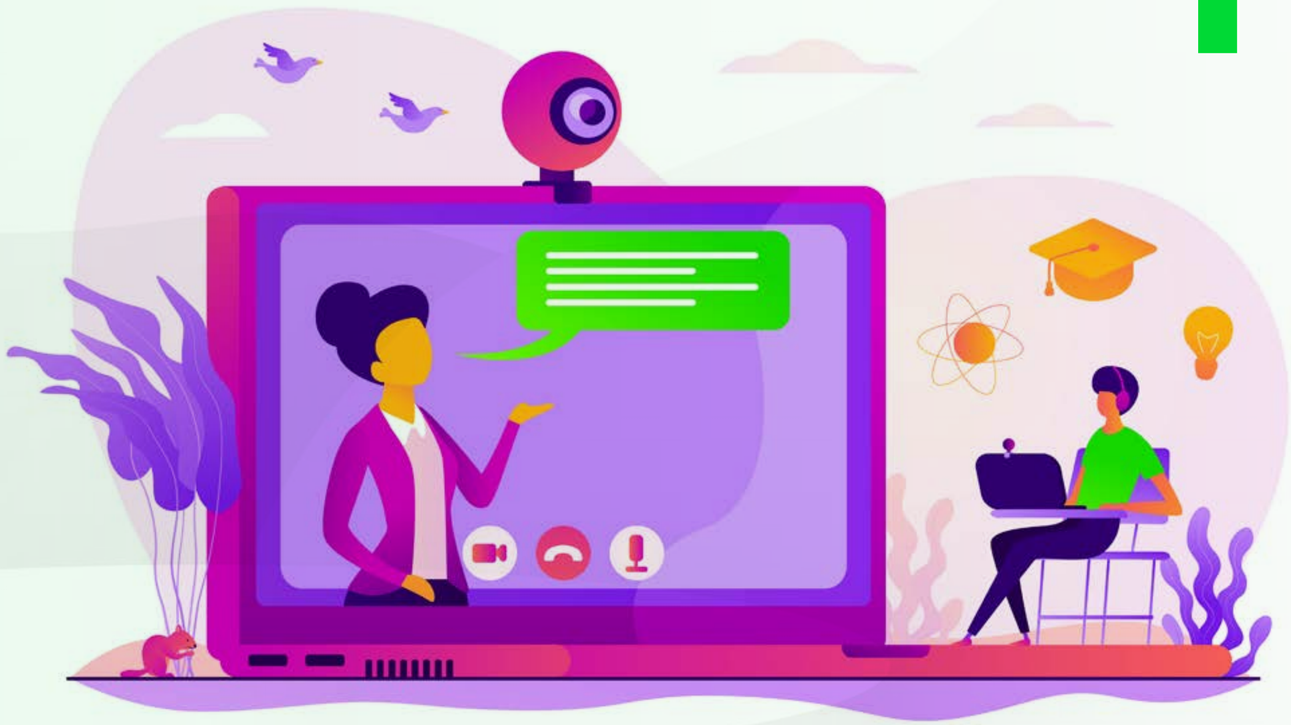
Docente-investigador de planta, de la Universidad Pedagógica Nacional. Licenciado en Literatura e Idiomas (Universidad Santiago de Cali). Magíster en Lingüística y Español (Universidad del Valle). Doctor en Educación (Universidad Pedagógica Nacional). Investigaciones sobre: Psicoanálisis y educación. Recontextualización escolar. Comunicación y educación.

SANTILLANA

1

Como implicación de la crisis causada por la pandemia del COVID-19, los docentes nos vimos abocados a trabajar con ayuda de las plataformas de tecnologías de la información a través de Internet, pues las instituciones educativas se consideraron como focos de infección, dado que reúnen y acercan a muchas personas.

Pero, al mismo tiempo, por distintas razones, muchos estudiantes, maestros y padres de familia manifiestan la necesidad de retornar de manera presencial a las aulas. Por eso, en varios países se concretaron retornos presenciales a la escuela que, no obstante seguir los protocolos de salud necesarios, algunas veces tuvieron que ser suspendidos.



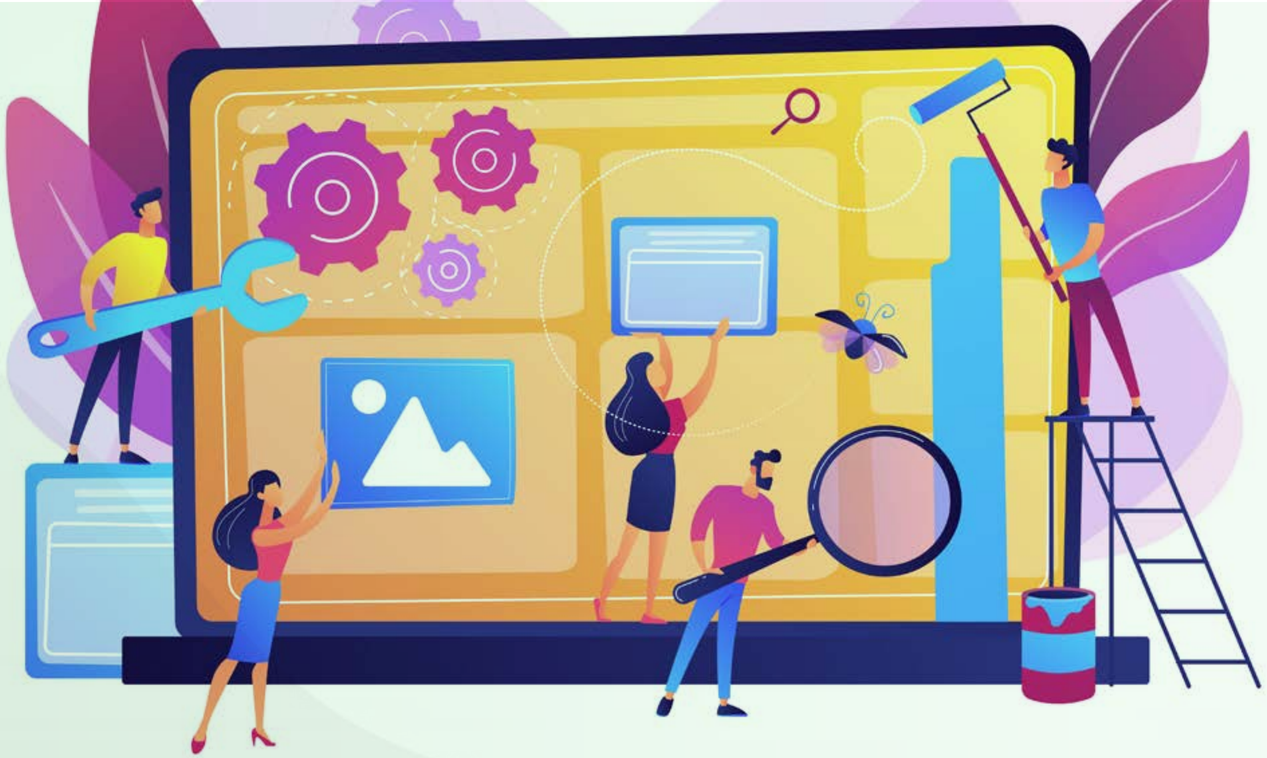
Pues bien, ante los efectos de la vacunación (disminución radical de infectados y de decesos), en este momento se está pensando en restituir la vida “normal”, lo que incluye el funcionamiento regular de las instituciones educativas. No sabemos qué va a pasar, pues hay variantes del Coronavirus en ciernes y ya se habla de terceras dosis de la vacuna; pero, de todas maneras, es un momento propicio para reflexionar sobre las características de la educación bajo las plataformas virtuales de comunicación.



2

Además, ¿no es posible que algunas de las acciones bajo cuarentena se mantengan, una vez pasada la crisis sanitaria? De hecho, tales plataformas han tenido desarrollos en estos ya casi dos años de pandemia, pues permiten: participar a cada vez más personas, grabar las sesiones, usar tableros virtuales, hacer sesiones paralelas, compartir y enviar cualquier archivo en soporte digital (documento, imagen, video), disponer de un *chat* paralelo, etc. Basta con tener un dispositivo que soporte un software de TIC para participar de un programa educativo, en cualquier nivel de formación.

3



Teníamos el antecedente de la “Educación a distancia”, una modalidad que, al disminuir los desplazamientos, aporta tiempo a docentes y estudiantes, economiza el uso de espacios, disminuye la presión sobre el desbordado transporte urbano, etc.; el tablero, el videobeam y el televisor quedan remplazados por la pantalla del computador, del celular o de la tableta.

La institución educativa termina existiendo en la nube, con lo que se puede inscribir cualquier persona, independientemente del sitio donde viva, a condición de tener un dispositivo de conexión y suficiente banda ancha. Hasta los vigilantes del orden se muestran satisfechos, pues se reducen las posibilidades de que los estudiantes hagan manifestaciones. La exacerbación de esto lo vemos hoy en Internet: innumerables ‘módulos’ con información dosificada para alcanzar niveles de experticia en cualquier cosa: culinaria, bombas molotov, trigonometría…

4



Todo esto parece alentador... pero tiene, al menos, un par de escollos y una presuposición dudosa. Los escollos radican en que no todos tienen condiciones económicas, de un lado, para adquirir dispositivos que permitan recibir Internet de banda ancha suficiente (además: uno por cada niño en edad de estudiar); y, de otro lado, para permanecer en casa mientras los niños estudian. El efecto de esto es un incremento de la discriminación.

Y la presuposición dudosa es la siguiente: que la educación es información, transmitida a través de ciertos medios de comunicación. Si estamos de acuerdo, habría que aceptar, de un lado, que las plataformas virtuales de comunicación han llegado para quedarse en la escuela; y, de otro lado, que el maestro va a desaparecer, a favor de unos técnicos en diseño de cursos (ahora el conductismo tiene ropaje técnico). Y, si bien la educación con base en plataformas de la información no permite los abrazos, ese es un producto *excedente* del encuentro educativo, de manera que no posibilitarlo no es un obstáculo propiamente educativo. Ya otro tipo de encuentros posibilitarán esos abrazos.

5

Sin embargo, podemos pensar que la educación, si bien echa mano de la comunicación, es algo más complejo que eso. Veamos un par de casos:

En primer lugar, la educación no resulta de una suma de conocimientos “comunicados”, pues estar formado por la educación es la condición para poder disponer de lo humano (del conocimiento, entre otros). Se requiere poner al sujeto en posibilidad de disponer del acervo cultural, el cual *per se* no sería condición suficiente; como este acervo está codificado, no está dado para la escucha, sino para la co-enunciación. Y bien, ¡eso no lo dan los medios de comunicación, es un resultado posible de la relación con los maestros!



En segundo lugar, no se asumen los preceptos morales por el hecho de ser enunciados; la posición moral se constituye como *efecto* de la educación, no como *producto* de la comunicación.

En tercer lugar, poner la educación en "modo-comunicación" hace creer que es algo que acontece entre iguales, como supuestamente ocurre entre comunicadores y audiencias. La condición 'civil' se ha identificado con la condición educativa que, aunque incluye a la otra, materializa una modalidad más compleja de relación. Eso ha producido un "salto mortal" de la formación a la política. Se va enrareciendo la idea de que, siempre y cuando hagamos el esfuerzo correspondiente, todos podemos entender un saber (tenemos la misma dotación biológica y no necesitamos iniciación especial). Ahora, en cambio, hemos pasado a la idea de que todos tienen "derecho" a saber y, en consecuencia, no hay que hacer el trabajo, no hay que esforzarse; por eso

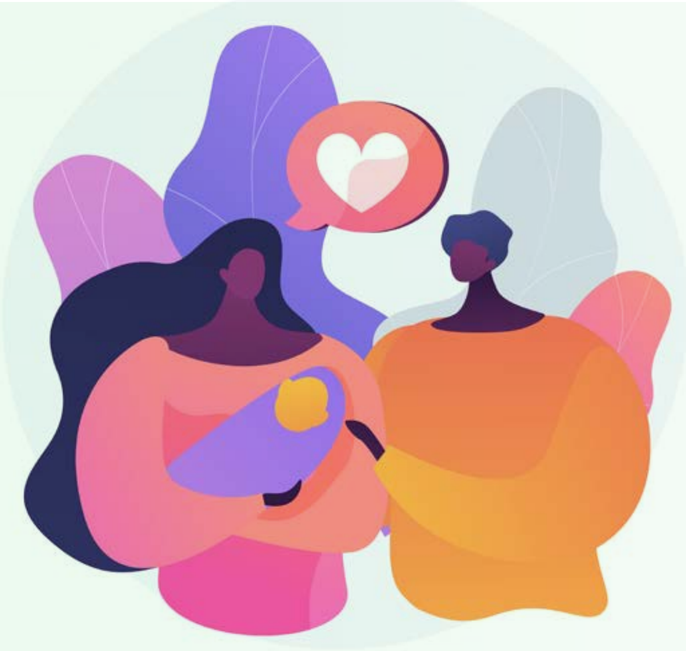


5

hoy, en pleno reinado de la opinión, del empoderamiento de la comunicación, algunos profesores se enuncian a sí mismos como iguales a los estudiantes, esgrimiendo una participación a ultranza que, según creen, transformará positivamente la educación. Haciendo coro a la idea de que "el cliente siempre tiene la razón", el alumno resulta siendo "el centro del proceso educativo". Pero ¿quién dijo que la educación tenía centro? En esa dirección hay, de un lado, un menoscabo en la presentación del saber, para que esté al alcance de todos, bajo la idea de que no harán el esfuerzo; y, de otro lado, hay una contracción de la oferta educativa: menos tiempo de trabajo, menos páginas para leer, letra más grande, más imágenes, más espacios de distracción, más juego, más derechos, menos límites.

Si —como dice Hegel— “El yo es el nosotros y el nosotros el yo”, si las autoconsciencias “Se reconocen como reconociéndose mutuamente”, entonces tendremos un impase: el que te reconoce y, en ese sentido, te da cierta consistencia, podría no reconocerte y, en consecuencia, no darte consistencia, sino quitártela. De ahí que el filósofo alemán diga que las consciencias “se comprueban por sí mismas y la una a la otra mediante la lucha”.

Esto explica una serie de acontecimientos que ocurren en la escuela: la rivalidad, la competencia, la agresión. No se trata de algo que se podría evitar si se “comunicaran” ciertos preceptos, sino de algo que nos constituye por la manera tan singular como advenimos. Este tipo de relación —la llamaremos ‘imaginaria’— se da a medias cuando estamos dando y recibiendo clase con una pantalla de por medio. La imagen del otro no es como la del espejo, no es como la que se da presencialmente, los objetos



que están adosados al otro difícilmente se convierten en objeto de anhelo. Cuando alguien depende de la imagen del otro para darse cierta consistencia, las plataformas de TIC son un tropiezo. Y no estamos hablando exclusivamente de los niños, pues la sociedad actual ha corrido hacia arriba el límite de la infancia, hasta el punto de que los adultos pueden ser adictos a los juegos digitales, usar camisetas de superhéroes, vivir en casa de los padres, etc. En este período de pandemia, para mí, la enseñanza en pregrado ha sido muy difícil y quizá poco

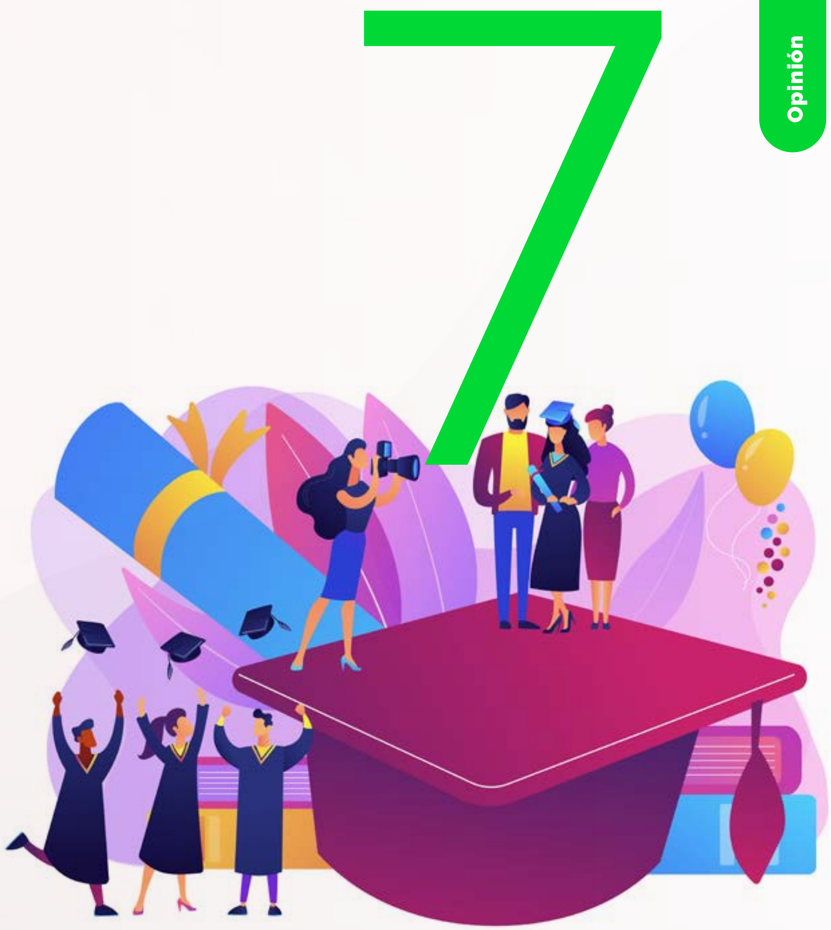
6

productiva. Creo que muchos de los estudiantes de pregrado no han hecho realmente una elección; suelen quejarse, por ejemplo, de la falta de abrazos, lo que hace que lo reclamado sea del orden de lo imaginario. Y el maestro puede obnubilarse con su propia imagen en la pantalla, mientras le habla… ¿a los estudiantes o a él mismo? ¿Hasta qué punto sus palabras quedan subordinadas a esa fascinación?

La educación usualmente ha tenido una salida para este impase de la relación imaginaria. Según explica Hegel, si se introduce un referente simbólico, más allá de toda intersubjetividad, las autoconciencias no se eliminan entre sí.

Así, el nivel simbólico introduce la heterogeneidad: en relación con él, cada uno tiene una posición distinta (ya no se trata de iguales). Aclaración: esta desigualdad nada tiene que ver con falta de cordialidad, indiferencia por el otro, irrespeto de los derechos o malos tratos; hablo de una desigualdad de cara al referente. En el caso de la escuela, ese objeto simbólico es el saber. Ya no se trata de algo sensible, como en el caso de la relación imaginaria, sino de algo inteligible. Y por supuesto que el sujeto, que ya tiene una modalidad de satisfacción, no querrá nada con el saber. Sin embargo, es susceptible de ser seducido por una posibilidad de satisfacción en relación con ese objeto simbólico. He ahí la magia del maestro.

Cuando alguien ha elegido como modalidad de satisfacción un objeto inteligible, un objeto de saber, la mediación de las plataformas de TIC no son un problema, incluso pueden tener recursos positivos. En este período de pandemia, para mí, la enseñanza en maestría y, sobre todo, en doctorado ha sido productiva y satisfactoria. Por muchos emoticones que se pongan, las plataformas de TIC no son educativas si no ha tenido lugar el trabajo de los docentes que conduce a introducir objetos inteligibles como modalidad de satisfacción en los estudiantes. El problema es que, a escala social, hay una desacreditación del saber, a la que, paradójicamente, muchos educadores se suman; por supuesto que en ciertos círculos ese saber sigue siendo el fundamento, por ejemplo, de las conquistas técnicas de



las que todos usufructúan, pero ahora es políticamente correcto hablar en contra del saber, a favor de “los saberes” (todos al mismo nivel, con los mismos derechos).

De otro lado, tenemos la presencia de lo pulsional que se realiza en un imperativo a hacer. Cuando el estudiante está en clase presencial, ese impulso está sometido a la mirada del maestro. Hay distracción, por supuesto (dado que el saber no es todavía un objeto de satisfacción), pero también está ese objeto pulsional de la mirada reclamándole al sujeto una cierta concentración frente al vínculo propuesto (y cuando estamos en las plataformas de TIC, ¿la voz podría cumplir esa función de la mirada?). En ausencia de esa mirada, es muy fácil empezar a conducir el impulso a través del *multitasking*: oír música, chatear, ver videos, revisar correo, etc., todo al mismo tiempo.



Así, el nivel simbólico introduce la heterogeneidad: en relación con él, cada uno tiene una posición distinta (ya no se trata de iguales). Los que no han tomado una decisión en relación con un objeto simbólico (inteligible), encuentran ocupación en esta multiplicidad de tareas que solo realizan lo pulsional. Apostarle a la relación con el objeto simbólico es una operación frente a este impulso; si se quiere, es una oferta de satisfacción que hace lazo social, a cambio de un monto de ese impulso.

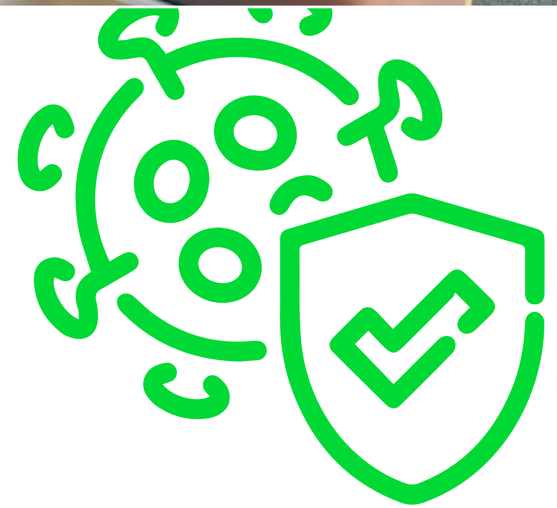
Con quienes no han tomado esa decisión, la formación con TIC resulta agobiante, pues no está la mirada del otro y sí la propia imagen cautivante, o el *multitasking* cuando se usa un avatar. La imagen no permite resolverse frente a los objetos que parecen completar

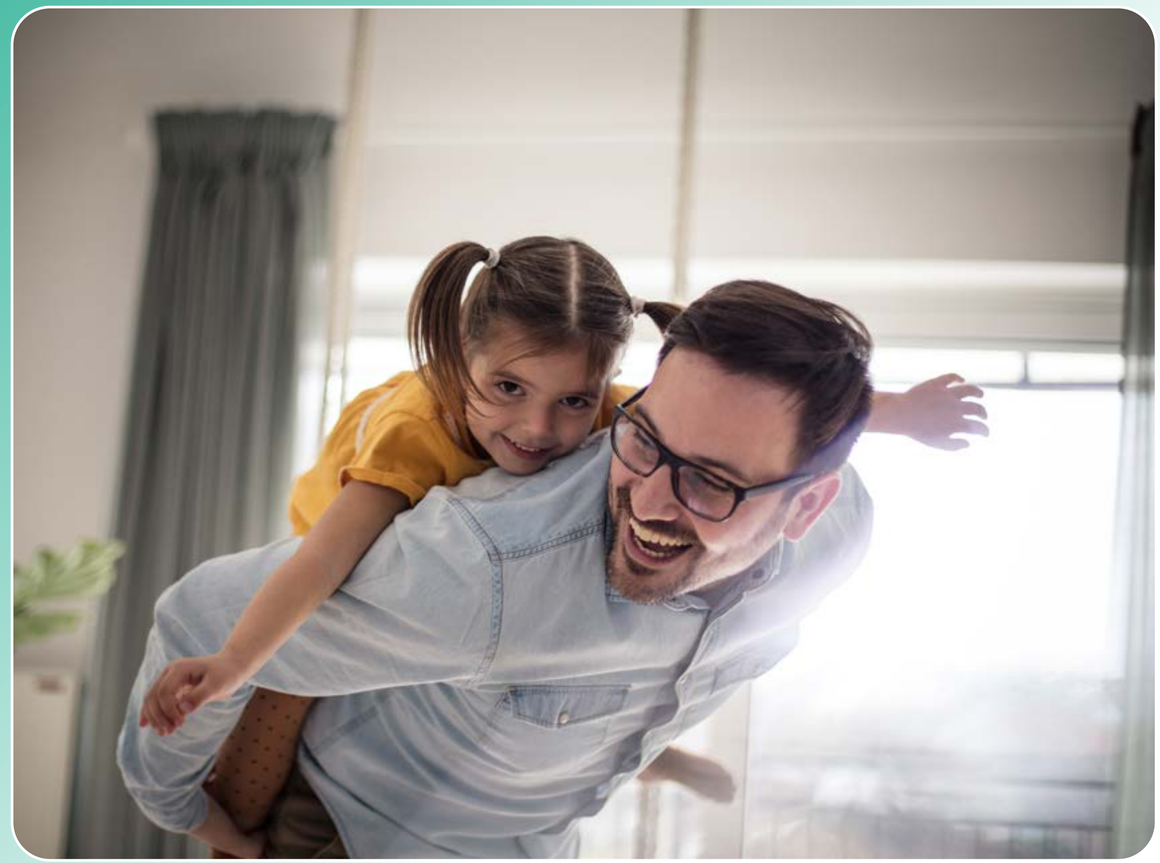
> La formación se da entre un saber encarnado y un cuerpo que no pasa por el saber, pero que podría, si se da la transferencia.

la imagen del otro. Tales personas son las que reclaman la presencia de sus compañeros, a veces del profesor mismo, pues el cuerpo en construcción ha de ser el soporte de la pulsión. Por eso, la transferencia (esa específica relación entre maestro y estudiante) que hace posible la formación requiere de los cuerpos presentes. El del maestro, que encarna una oferta de satisfacción; y el estudiante, que encarna la posibilidad de una satisfacción. La formación se da entre un saber encarnado y un cuerpo que no pasa por el saber, pero que podría, si se da la transferencia.



Como hemos dicho, entre personas que han elegido un objeto inteligible como modalidad posible de satisfacción pulsional, no habrá tantas quejas en relación con la formación vía TIC, pues lo que buscan ya está orientado hacia ese objeto simbólico, no hacia la imagen y los objetos que se le adosan y que son apetecidos por quien está instalado en ese registro. **RM**





La confusión en la educación.[1]

Mi padre ha sido y es una persona decisiva en mi vida personal y profesional; lo considero un auténtico regalo del cielo. Durante mi infancia y juventud, acudía asiduamente a su consulta. Él trabajaba durante largas horas y llegaba tarde a casa, pero a pesar del tiempo que dedicaba a su labor profesional, siempre tuve la sensación de tener un padre presente, preocupado por nosotros y disponible para jugar, enseñarme cosas y escucharme.

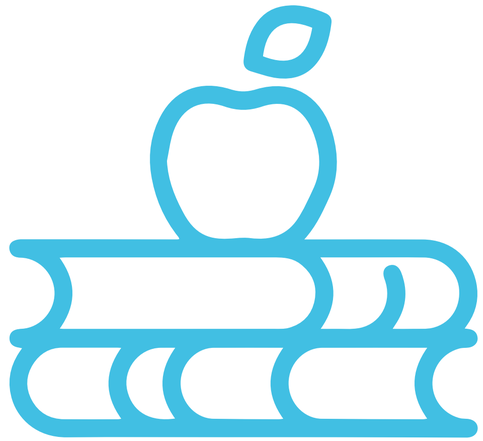
Tiene una facilidad innata para contar cuentos —¡algo que sigue haciendo con mis hijos!—, y cuando yo era niña, pasaba horas escuchándole narrar historias fantásticas, de personajes inventados que, curiosamente, han vuelto ahora a la vida en los cuentos de sus nietos.



Marian Rojas

Médica y doctora especialista en Psiquiatría, conferencista y escritora

Nuestra autora nos acompañó en el pasado Congreso Compartir. ¡Mírala aquí!



SANTILLANA

Cuando mi madre nos llevaba a visitar a mi padre al consultorio, su secretaria le avisaba y él salía a darnos un beso y nos dedicaba unos minutos. Más tarde, al empezar a cumplir años y cuando ya cursaba Medicina, previo permiso del paciente, me dejaba entrar y me presentaba a la persona que tenía delante, siempre con una delicadeza y un cariño enormes. ¡Me encantaba ese primer contacto y el trato cercano que siempre ha tenido con sus pacientes! Él suele decir que la psiquiatría es una rama de la amistad.

Una de las virtudes que debe tener un buen padre o una buena madre es saber escuchar los problemas de su hijo. En primer lugar, hay que ganarse su respeto; que en su mente infantil seamos un puerto seguro al que él pueda acudir ante cualquier problema, miedo o duda. Eso exige ganarse su confianza, aunque no es suficiente. Si el niño acude a nosotros y nos nota impacientes, si percibe que no tenemos tiempo o le interrumpimos para



imponer de manera cortante nuestros argumentos o perspectivas, a la larga le perderemos. Se alejará de nosotros.

Como hija he acudido muchas veces a mi padre para confiarle mis preocupaciones. Él es de esas personas especiales, como dicen que también era mi suegro, que cuando estás con ellas el tiempo parece detenerse, puesto que te dedican toda su atención, dejando cualquier otra cosa al margen.

Un segundo lugar, por tanto, tenemos que saber escuchar. Escuchar no es solo dedicar tiempo, sino también hacer el esfuerzo de no desconectar de la conversación aunque la consideremos irrelevante. Lo que para nosotros, adultos, es una nimiedad o algo de solución evidente, para nuestro hijo es un tema lo suficientemente importante como para buscar nuestro consejo o solo nuestra empatía. Esos momentos son decisivos y se recuerdan en la edad adulta, forjando así el vínculo padre e hijo.

En tercer lugar, hay que aprender a gestionar la paciencia. Si notas que te frustras con facilidad, aléjate y analiza el origen de esa emoción tóxica. Evita herir a un hijo por algo que te exaspera, porque esas palabras pueden ser una daga en su corazón, que perdure en el tiempo.

A veces, debajo de esa agresividad que aflora ante momentos de desobediencia o rabietas de los hijos, está ese niño

interior que llevamos dentro, herido, que no sabe reaccionar correctamente.

Ese enfado y esos gritos son la parte más instintiva, en la que desaparece nuestra faceta racional y sentimental para dar paso a lo más primitivo de nuestra psique.

Ante eso, insisto, marca a distancia, vete, enciérrate en tu cuarto, para evitar herir al pequeño que tienes delante.

¿Sobreproteger o manipular?

El apego se ha erigido como un pilar fundamental de la psicología en las últimas décadas y considero importantísimo que se conozca en la familia, en el ámbito educativo, sociológico, psicológico e incluso político. No puede existir gente en el siglo XXI que no tenga nociones sobre estos temas, ya que son básicos para disfrutar de una vida plena y para poder buscar nuestra mejor versión como adultos, como pareja, como padres, como hijos y como los seres sociales que somos.

El ser humano necesita, desde que nace, cariño, alimentación y apoyo. Dependiendo de cómo le sean satisfechas estas necesidades, desarrollará más o menos resiliencia; es decir, la capacidad de gestionar la adversidad y la frustración, elementos claves para disminuir la probabilidad de sufrir algún trastorno mental en el futuro.

El apego es un vínculo emocional desarrollado entre dos personas, cuyo objetivo inmediato es la búsqueda y el mantenimiento de la cercanía. Esa cercanía es la que va a proporcionar seguridad y protección en los momentos de amenaza y esas figuras de cuidadores cubren lo que el bebé necesita para sobrevivir —comida, descanso, limpieza, hidratación....





> Los niños nacen profundamente dependientes de sus padres. A medida que se hacen mayores, dejan esa dependencia para ganar en autonomía.

Según los expertos, el estilo de apego se asienta entre el año y medio y dos años[1].

Gracias al apego, el bebé tendrá unas figuras que le cuidarán cuando nazca y sus padres precisarán tener ese algo para entenderle y calmarlo. Ese algo tiene que ver con la disponibilidad, la cercanía, la gestión emocional y la capacidad empática. Ese algo es magia, es amor, es cariño, es tiempo... Es más de lo que nos podemos imaginar.

A esta edad ya se puede describir qué tipo de apego tendrá un niño si se le evalúa. Veremos que existe una técnica para ello, desarrollada por Mary Ainsworth.

Es fundamental que las figuras de apego estén disponibles, así como empatizar y conectar con las necesidades del recién nacido.

Los niños nacen profundamente dependientes de sus padres. A medida que se hacen mayores, dejan esa dependencia para ganar en autonomía. La clave, como bien describe Rafael Guerrero, es llegar a ser autónomo luego de haber Sido antes dependiente. Un niño se convierte en un adulto autónomo y ha sido muy dependiente de sus cuidadores en la infancia. Los padres, al cubrir esas necesidades, van mostrando el camino hacia la autonomía; parece contradictorio, pero demostrar acercamiento, ofrecer compañía y afecto a un niño le ayuda a asentar las bases de la seguridad y la autoestima.

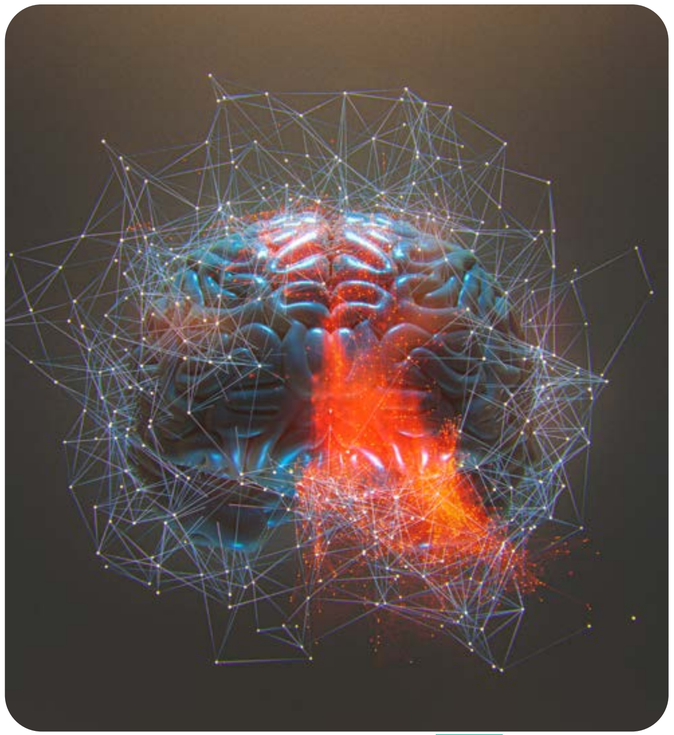
Cuando no hemos recibido amor de forma sana durante la niñez, a veces intentamos cubrir o tapar ese vacío con relaciones que no nos convienen cuando nos hacemos mayores. Al no conocer cómo es una relación basada en un amor sano, aceptamos situaciones no recomendables y, en ocasiones, tóxicas y dañinas. Eso puede desencadenar un

gran miedo al fracaso, una baja autoestima e inseguridad a la hora de enfrentarnos a los retos y de tomar decisiones. Esa inseguridad proviene de una base donde existe una herida efectivamente profunda. Un niño que no se siente querido por sus padres crece pensando que no es digno de ser amado y eso le hará mucho daño en el momento de iniciar una relación. Buscará la aprobación de los demás o, por otro lado, optará por el aislamiento y evitará lugares o trabajos con mucha gente, donde no se sienta a gusto.

No conectar emocionalmente durante la infancia con las figuras de apego deriva en una mala conexión emocional con el entorno en el futuro.

Hemisferio derecho y mundo emocional

Durante muchos años —¡y siglos!—, se pensó que lo que sucedía en el embarazo y en los primeros años de vida no tenía un impacto en la mente ni en el cuerpo —No hay memoria, qué bien que haya sucedido tan pronto—. Al tratarse de una época de no comunicación verbal se creía —de forma errónea— que los recuerdos no existían. La ciencia ha avanzado y los resultados son asombrosos. Hoy en día sabemos que todo lo que sucede en esos dos primeros años se queda guardado en la memoria emocional; en el lado derecho del cerebro.



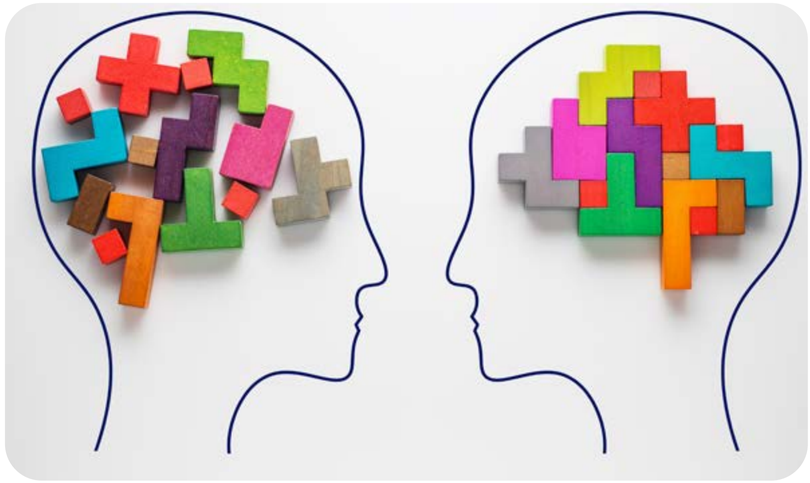
Soy una gran *fan* del hemisferio derecho. Me encanta estudiarlo y entenderlo para conectar con las emociones de cada individuo que se cruza en mi camino. ¡Se entienden tantas cosas de las personas cuando investigas cómo ha sido la evolución de esa zona del cerebro!

El lado izquierdo es, a su vez, apasionante pero más sencillo de captar, y comienza a funcionar a partir del segundo año de vida. Es el que tiene función analítica; interpreta la información, pero es incapaz de ubicar las cosas en su contexto.

Situar las cosas y dar un sentido a lo que sucede es propio del hemisferio derecho, por eso se le denomina el hemisferio mentalizado.

> Las emociones y sentimientos de otros, en mi opinión, son las claves para triunfar en la vida social, de pareja o en familia.

Me encanta cómo lo describe Daniel Goleman, afirmando que es este hemisferio el que penetra las mentes de los demás y habla con ellas como si estuviera conectado con una red *wifi* neuronal. ¡Qué buen símil para entenderlo! Por eso nos emocionamos cuando vemos a ciertas personas, o podemos sentir miedo al encontrarnos con otras. Esas neuronas espejo, ese *wifi* neuronal está íntimamente ligado con el hemisferio derecho que nos permite conectarnos con el mundo emocional de otras personas. La famosa inteligencia emocional, la empatía y la conexión con las emociones y sentimientos de otros, en mi opinión, son las claves para triunfar en la vida social, de pareja o en familia. Es cuando miras a tu hijo a los ojos y te das cuenta de que algo le inquieta, le preocupa o le ha salido mal. Eso es la inteligencia emocional y la empatía, donde se entremezclan las penas, las alegrías, las expresiones de la cara o el tono de voz. La comunicación no verbal es esencial. Se conectan dos personas, se miran y existe una conexión de hemisferio derecho a hemisferio derecho, de madre a hijo, de marido a mujer, de amiga a amiga… y tantas otras interacciones donde fluye la emoción y el cariño.



¿Por qué te lo traigo a colación ahora? Esta es una idea importante y necesaria de entender. Durante los primeros dos años de vida se asienta el estilo de apego y durante este tiempo el hemisferio derecho es el dominante. Daniel Siegel lo denomina sintonizar: la conexión del hemisferio derecho del cuidador con el del niño será fundamental para asentar el apego seguro, un desarrollo cognitivo y emocional adecuado. Si no existe esa relación de sintonía con, lo que denominan los expertos, un diálogo mentalizador —de mente derecha a mente derecha—, existirá con alta probabilidad un apego inseguro.

El vínculo entre madre e hijo moldea el hemisferio derecho. Por supuesto, los genes cuentan, pero es el contexto emocional y social es el que va puliendo ese lado derecho como si de una obra maestra se tratara.

En el caso específico de madre a bebé, cada vez se comunican los

dos hemisferios derechos; el cerebro del pequeño va aumentando en tamaño y va generando nuevas conexiones neuronales.

Eres madre vitamina cuando conectas con el hemisferio derecho de tu pequeño. Eres padre vitamina cuando no tienes miedo a mostrar tus emociones y captar las de los miembros de tu familia para generar un mejor ambiente. Eres hijo vitamina cuando escuchas y atiendes los problemas o necesidades de tus hermanos o de tus padres, y los compartes si abrazas.



El maltrato más dañino y destructivo que puede sufrir un niño es la falta de amor.

Los padres son las figuras de apego encargadas de transmitir estabilidad emocional a sus pequeños.

Sentir mejor que entender

Cuando el niño es pequeño, él es la prioridad. Busca atención y cariño porque eso le ayuda a calmar el estrés y la angustia que le produce el mundo exterior. El bebé debe notar que los padres están disponibles, emocionalmente hablando, y que conecten con él. Lo impresionante, y lo que la ciencia avala, es que si hay una buena relación entre los progenitores, en la que no existe la agresividad, la rabia y el tono es cordial, el niño desarrolla equilibrio interior. No es un tema de cabeza, sino de corazón. La interacción de los padres con un hijo en su primera infancia es efectiva: no se trata de entender, sino de sentir. La madre va aprendiendo a leer las necesidades de su pequeño, en un abrazo puede calmarlo, dormirlo y transmitirle paz regulando su estrés.

La figura del padre entra en la vida del pequeño en dos momentos esenciales. El primero es como acompañante, cuidador y persona de apoyo emocional y efectivo de la madre. Cuanto mejor esté, mejor será el nexo que desarrolle con sus hijos. Una parte de la estabilidad de la madre puede verse influida según la actitud que el padre tenga hacia ella. No será lo mismo estar al lado de una pareja cercana, cariñosa, que de una distante, agresiva o poco empática. En segundo lugar, el padre entra como esa persona que realiza juegos, actividades y comparte tiempo con los pequeños. Las familias han cambiado mucho en los últimos años, pero la relación que los padres tengan entre ellos influirá de forma muy importante en el sistema de apego que

se implementará en el niño. Uno de los daños más grandes que sufre un pequeño se produce cuando vive en un entorno familiar donde existe violencia, falta de afecto y agresividad verbal o física.

Durante el primer año de vida del bebé, la madre tiene un papel primordial, y es a partir del segundo y tercer año cuando el padre irrumpe en su vida de forma notable. ¡Por supuesto, también la presencia del padre ayuda a moldear el lado derecho del hemisferio! El vínculo del niño es diferente; la madre es esa figura que lo calma, lo tranquiliza y lo alimenta, mientras que el padre tiene un papel clave en el apoyo a la madre y la tarea de estimular otras facetas en las que el bebé va creciendo.

Un bebé no atendido

Muchas veces se ha creído erróneamente que, desde pequeños, hay que dejar a los niños llorar o regularse emocionalmente solos —Ya se les



pasará, se dice—, pensando que esa conducta les hará ser más fuertes e independientes, y esto sucede porque los padres temen criar niños mimados.

Saber atender sus necesidades, brindarles cariño, abrazos y besos, nutre el cerebro de los pequeños de experiencias positivas y les ayuda a crecer sanos, felices y equilibrados.

Durante esos primeros compases, el llanto es el medio de comunicación que emplean los niños para solicitar ser atendidos por sus padres y cuidadores. El llanto de un niño es consecuencia de un malestar que percibe su cuerpo o su mente.

Este tema, el de los bebés, genera una gran controversia. ¿Hay que dejarles llorar? ¿Hay que atenderles siempre? Existen dos teorías importantes: la primera —conocida como método Estivill o controlled crying— trata de enseñar a dormir a los niños dejándoles llorar de forma más o menos controlada y pautada. Por otro lado, encontramos la teoría neurobiológica, cada vez más investigada, que consiste en atender el llanto siempre que aparece.

Pero las teorías son múltiples. Parece que si el bebé se calma en los brazos es malo, ya que

nos tiene tomada la medida. El llanto tanto en niños como en adultos es un grito de ayuda, una llamada que solicita ser aliviada. El malestar puede ser físico, psicológico o entremezclado —tener hambre, frío, sentirse solo, desprotegido, con ganas de tener a mamá cerca— pero está ahí y existe. No es manipulación. No olvidemos que un bebé no sabe manipular; esta acción está vinculada con la corteza prefrontal y el glutamato que actúa en esa zona, pero estos sistemas nerviosos no se encuentran activos a esta edad tan temprana.

Es necesario que el bebé perciba que los padres están cerca cuando él necesita ser cuidado.

Hace unos años leí un estudio realizado en Canadá, en la Universidad de Toronto, que me impresionó profundamente, ya que soy una gran aficionada a leer todo aquello que active la secreción de cortisol en el cuerpo. Este estudio, en particular, me ayudó a entender el comportamiento de los niños pequeños, puesto que se



realizó de esta manera: fue recogida la saliva de los bebés durante una sesión en que sus madres les ignoraban durante dos minutos. Tras analizarla, observaron que los niveles de cortisol estaban elevados. Al día siguiente estos bebés que habían sido ignorados, antes de comenzar el estudio ya tenían el cortisol alto. Es decir, ya tenía activado su sistema de alerta previo a sufrir una desatención de su madre. En cambio, los que habían sido atendidos por sus madres no mostraban ese aumento de la hormona del estrés.

La repetición de una escena estresante —no hace falta revivirla de nuevo— puede activar el sistema de alerta en el ser humano. El doctor David Haley, quien realizó el estudio, observó que los bebés activan la respuesta al estrés previo al evento según cómo le hayan tratado sus padres con anterioridad, como si de ansiedad anticipatoria se tratara. Las madres, en cambio, al no sentir el llanto de su hijo, no activan el sistema de alerta.

¿Qué es lo natural y recomendable? Cuando no atendemos el llanto de nuestro hijo, puede ser que al rato —minutos u horas— este deje llorar, incluso puede que se duerma. Pero no es porque se haya calmado por sí solo, sino porque se ha producido un agotamiento en su sistema adrenal y aparece algo que podríamos denominar agotamiento de cortisol, que le impide seguir solicitando ayuda. Esto es en el plano fisiológico. En el emocional, lo que sucede es que el bebé, de cierta manera, acepta que sus padres no acudan y su mente se resigna a no ser atendido; estas son las denominadas técnicas de adiestramiento.

En condiciones normales la madre que escucha el llanto de su hijo produce oxitocina —lo que la lleva a protegerlo— y noradrenalina —que le ayuda a enfocarse en atender al pequeño mientras acelera el corazón—. Yo, alguna noche, tras escuchar a uno de mis hijos, me he dado cuenta de que tengo taquicardia. Esto sucede debido a ese aumento de la noradrenalina.

> Es necesario que el bebé perciba que los padres están cerca cuando él necesita ser cuidado.

Existe una base neurobiológica y evolutiva que explica la respuesta materna al llanto de los bebés.

Sé que aún existen padres y madres que están de acuerdo con aquello que se decía antes de que el llanto ensancha los pulmones, pero llorar no evita que los niños sean unos malcriados, tampoco es bueno ni saludable, según las últimas investigaciones. Por tanto, si tu hijo llora, atiéndele y dale cariño. Posiblemente de mayor sea una persona más sana, feliz y mejor.

Recuerdo que, en el nacimiento de uno de mis hijos, me hablaron de un aparato que sabía leer el tipo de llanto de los bebés y que podía recomendar cómo acunarlo o calmarlo. No quería comenzar inmersa en el mundo tecnológico buscando respuestas a algo que mi instinto maternal quizá supiera encontrar. Tras de a luz cuatro hijos, he descubierto que hay que ir observando y aprendiendo de cada uno. Existen patrones similares, pero cada hijo es un mundo. Los cólicos del mayor agotadores



y difíciles de gestionar, me supusieron un reto como madre primeriza. Durante meses escuché aquello de "déjale llorar que te manipula y quiere abrazos". Luego de unos meses descubrimos que sufría de una intolerancia y le pusimos remedio; a los pocos días, los llantos desconsolados cesaron.

Entiendo que la impotencia ante un niño que llora es máxima y en muchas ocasiones, desespera y agota. A veces esos lloros se calman en brazos, al pecho o meciéndole, pero otras muchas ni siquiera eso ayuda. Cuando has tenido un bebé intolerante, que no se serena de ninguna de las maneras, es maravilloso descubrir que los brazos son una herramienta para calmarlo. Hay que tener clara una idea: lo que perjudica al bebé no es el llanto en sí, sino el hecho de no ser atendido y consolado. Ese estado crónico de alerta que se genera puede desencadenar a lo largo de la vida una respuesta al estrés demasiado sensible. Esa persona percibirá, cuando sea



adulta, muchos factores que le alteran en exceso y le harán perder la paz con facilidad.

No olvidemos que el bebé nace tras pasar nueve meses en la tripa de su madre protegido, y se encuentra en un lugar donde existen múltiples estímulos internos y externos que le alterarán. Hoy en día mucha gente se pregunta cuánto tiempo puede dejar llorar a un niño. ¿Segundos, minutos? No hay respuesta exacta, pero mi opinión es no dejar pasar más de un par de minutos. Entrar, calmarlo, mecerlo, hacerle cosquillas, ofrecer el pecho, ayudar al pequeño a salir del estado de alerta y desasosiego en el que se encuentra. Si estás desesperado y exhausto y no sabes qué técnica emplear, te recomiendo que pidas ayuda a algún familiar o amigo cercano que se haga cargo del pequeño durante un par de horas, o alguna noche, con el fin de recuperar la fuerza necesaria para poder volver a atender de forma atenta y cuidadosa a tu hijo.

Las noches pueden ser agotadoras, los cólicos desquiciantes y la irritabilidad y el sueño se van apoderando de la mente y uno no responde como debiera. Si tienes dudas o quieres más información sobre este tema, te sugiero que realices el seminario de Armando Bastidas,

quien comparte ideas muy interesantes sobre la maternidad y la lactancia.

Recuerdo hace unos años una anécdota que me sucedió en un aeropuerto. Yo estaba en la puerta de embarque cuando escuché llorar a un bebé desconsoladamente. Estoy tan acostumbrada a vivir rodeada de niños que un llanto me sobresalta. Sabía que no era mi hijo, pero ese grito me turbó. Al girarme observé a una madre sentada, mirando el móvil, junto a un carrito donde un pequeño, de unos seis meses aproximadamente, lloraba sin consuelo.



La madre, impasible, no lo atendía. Yo no era capaz de entender qué estaba sucediendo y cómo era que ella no le prestaba atención. Muchos de los que nos encontrábamos allí nos mirábamos sorprendidos. Tras varios minutos, que a mí se me hicieron eternos, me acerqué a la mujer. Soy consciente de que, en temas de educación, a nadie le gusta que le digan u opinen, pero era incapaz de mantenerme impasible. Entonces, me acerqué a ella y le pregunté:

—¿Necesitas ayuda con el bebé?

—Ya ha comido y le he cambiado el pañal. Es capricho y así se hará fuerte —me contestó sin quitar los ojos de la pantalla.

Un sudor frío recorrió mi espalda. Volví a mirar al pequeño y el aspecto de su llanto, desesperado, era desgarrador. No sabía qué hacer sin que ella se molestara, para rogarle que atendiera a su hijo. Observaba a las decenas de personas de la cola contemplando la escena mientras el bebé seguía llorando.

—Mi hijo lloraba así cuando tuvo un otitis —se me ocurrió decirle—. ¿Sabes si tiene fiebre?

Por fin conseguí captar su atención. Me miró, tocó la frente del niño y, como acto reflejo, el bebé se agarró de la mano de la madre y comenzó a calmarse. No quería soltarla.

—Está claro que necesitaba tu cercanía ahora mismo —le dije—, sea lo que sea lo que le sucede, tenerte cerca le da paz. Tengo varios hijos —proseguí— y dejarles llorar nunca es la solución y menos cuando son tan pequeños.

De mala gana cogió al bebé en brazos, y Este dejó de llorar a los pocos segundos. al volver a la cola, una señora que estaba detrás me dijo:

—A mí me enseñaron que es bueno dejar llorar a los niños, pero sé que me he equivocado, he sido demasiado fría con ellos y ahora me arrepiento. Yo sufría mucho cuando mi madre me

decía que dejara de cogerles tanto. Algo se me rompía adentro pero ella tenía una gran influencia y me insistía en que era bueno para mis hijos y para su fortaleza futura. Mis hijos son muy desapegados y muchas veces me cuesta conectar con ellos. Desde que eran pequeños los toqué y achuché poco.

La escena que acababa de suceder en la puerta de embarque había removido sus cimientos y una lágrima asomó. Con suma delicadeza yo le expliqué a esta mujer cómo funcionaba el cerebro de los pequeños y el cortisol, y le comenté alguna idea para acercarse a sus hijos, ahora en la edad adulta. Al terminar, ya sonriendo, me confesó con esperanza:

—¡Voy a ser abuela en unos meses y quiero usar todo lo nuevo que he ido leyendo, para que mis nietos se sientan queridos y atendidos!

Una madre que no reacciona ante el llanto de un niño proviene probablemente de un hogar en el que recibió una educación fría, en el que ella misma no fue atendida. Tal vez ha recibido la presión del entorno que transmite que un exceso de cuidado y atención es negativo para el bebé. Si un pequeño solicita ayuda y no es atendido, su mente crecerá, de alguna manera, sabiendo que cuando se sienta mal no merecerá la atención y el cariño de sus cuidadores. Esto puede desencadenar la indefensión aprendida, por la que el bebé se da cuenta de que sus padres no acudirán a atenderle por mucho que los llame, así que deja de hacerlo.

Fríamente uno puede pensar que así el bebé no molesta y que no recordará esos llantos, pero este patrón a la larga irá calando y probablemente desarrollará un apego inseguro. No olvidemos que el cerebro está creciendo de modo exponencial durante estos años y luego actuará con base en lo que allí tenga.

La capacidad de respuesta del cuidador es vital para la supervivencia del bebé, su desarrollo físico y psicológico y, por si fuera poco, para la continuidad de la especie.

> Una madre que no reacciona ante el llanto de un niño proviene probablemente de un hogar en el que recibió una educación fría.



Proteger demasiado a un niño le hace consentido?

Se cree, erróneamente, que mostrar demasiado amor a los niños puede convertirles en adolescentes tiranos. Estas ideas surgen de conceptos antiguos, de familias tipo patriarcado, y en las la comunicación padre-hijo era muy pobre. Había conceptos equivocados: respeto y miedo; obediencia y miedo. Por fin, estamos avanzando a familias menos autoritarias, pero de cierta manera persiste esa creencia en muchas personas. El cachete, el castigo, el grito, la humillación… tienen un impacto fuerte en el cerebro de un niño.

Desde el punto de vista educativo, sobreproteger frena el desarrollo de los pequeños. El hecho, por ejemplo, de realizar por ellos sus tareas evita que se conviertan en niños responsables. El cerebro tiene actividad en dos lugares a la hora de enfrentarse a un reto o desafío. Cuando surge el miedo, la amígdala se activa y la corteza prefrontal —la que ayuda a encontrar soluciones o desbloquear ese temor— le dan la solución, esa corteza prefrontal no responde correctamente y lo que impera es la amígdala activada. Es decir, un niño sobreprotegido siente miedo y puede desarrollar una profunda inseguridad. Ese chico que no sabe tomar decisiones o resolver dudas tendrá, cuando sea adulto, problemas de autoestima. Un niño sobreprotegido tendrá dificultad a la hora de gestionar la frustración en el futuro. Quien no gestiona la frustración tiene enormes problemas para manejar su mundo emocional y carece de herramientas para solucionar lo que lo perturba e inquieta.



Si eres padre o profesor, pensarás: ¡Qué difícil es el límite entre cuidar, sobreproteger o mimar! ¡Hay tantos momentos en que no se sabe cómo actuar! La clave está en demostrar y expresar. Eso no significa negar los límites. Estos deben existir pero no pueden ser gritos, maltrato físico o psicológico. ¿Cuál es la clave? Tratar con mimo, con delicadeza y cuidado.

Llegados a este punto, creo necesario hacer un pequeño matiz, distinguir necesidades de caprichos. Me sirvo de Rafael Guerrero para explicártelo:

- Las necesidades son esenciales para la supervivencia y para tener una salud física y psicológica sana.
- Los caprichos son ese plus que nos genera bienestar, placer y gratificación, pero no son necesarios para la supervivencia.

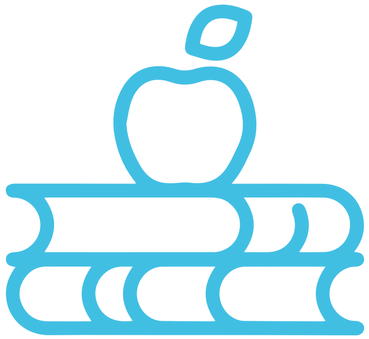
Y entonces, ¿qué recomiendo?

- Abrazar, querer y decir te quiero.
- A los bebés, cuidarles sin creer en la manipulación (la zona encargada de la manipulación no está activa cuando son bebés).
- Escuchar y comprender a los hijos.
- Prestarles atención.
- Ayudarles a encontrar la solución, pero no darles la solución.
- Ayudarles cuando no saben, pero cuando empiezan a tener habilidades, dejarles que experimenten.
- No compensar con regalos o temas materiales un estado de tristeza. Es decir, no acostumbrarles a que las emociones negativas se arreglan con algo material. Aceptar y escuchar sus sentimientos y frustraciones, contenerlos (ino siempre es fácil!) y reducirlos.



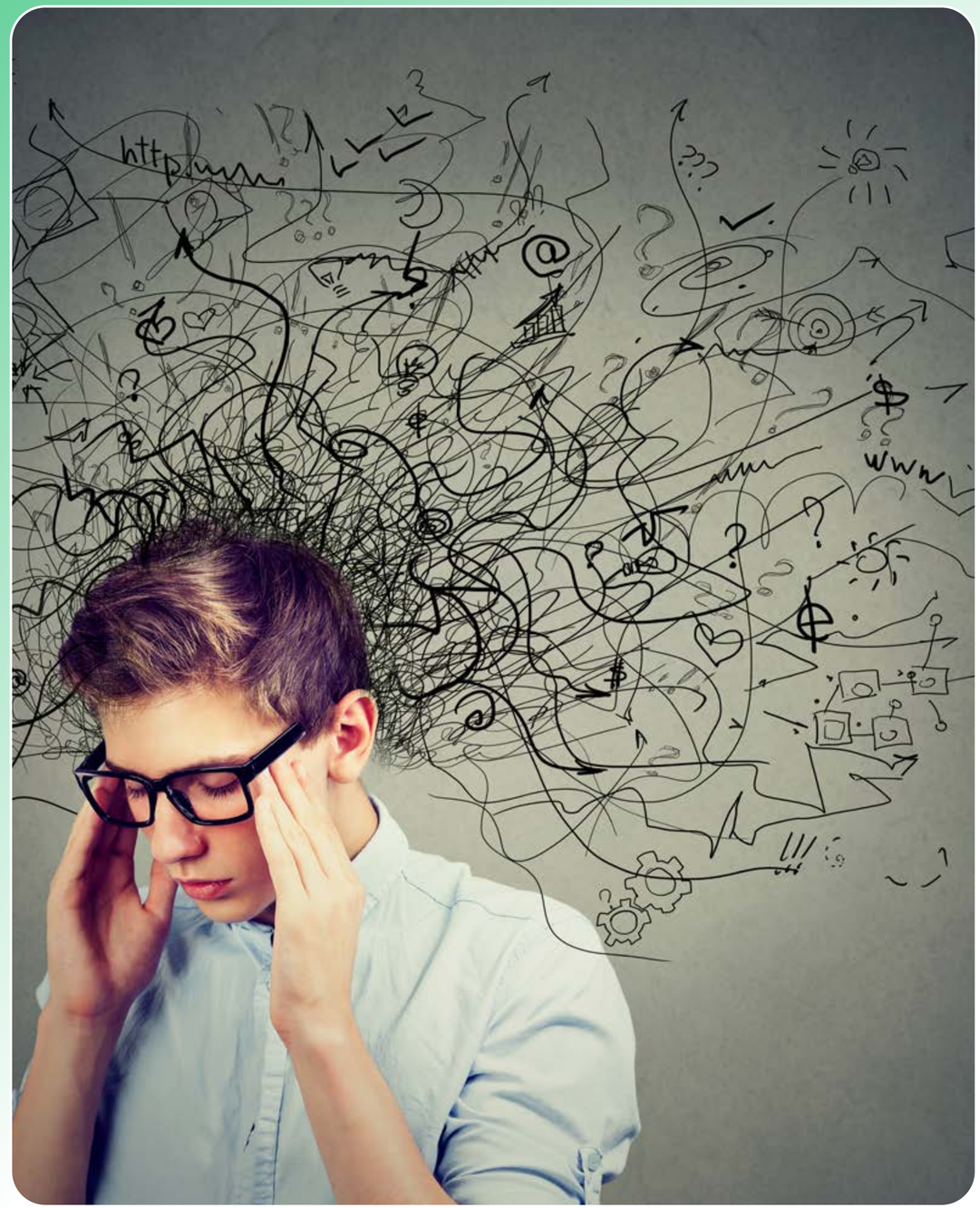
- ¡Cuidado con emplear el castigo como método educativo para todo! Infunde miedo y el pequeño aprende a obedecer desde el temor y no desde la reflexión.
- Emplear la empatía, es decir, ponernos en su lugar, comprender sus sentimientos, abrazarlos, desbloquearlos y aceptar sus momentos negativos.
- Las circunstancias negativas, si están bien conducidas, son grandes oportunidades para crecer y madurar. No significa exponer a los niños a dramas innecesarios, pero si llegan o surgen (incluso como conversación) puede ser un trampolín para avanzar en el mundo emocional.

Familia



Lo importante, en cualquier caso, es descubrir las necesidades de los pequeños para que de mayores ganen en autonomía. **RM**

1 *Este artículo es tomado del libro "Encuentra tu persona vitamina" de la editorial Espasa, escrito por Marian Rojas Estapé. Los invitamos a adquirir la versión digital o impresa de esta publicación en cualquier Librería Nacional o en el siguiente enlace https://librerianacional.com/producto/encuentra-tu-persona-vitamina



La importancia de enseñar a nuestros estudiantes sobre mentalidad

Mira este video de nuestro autor

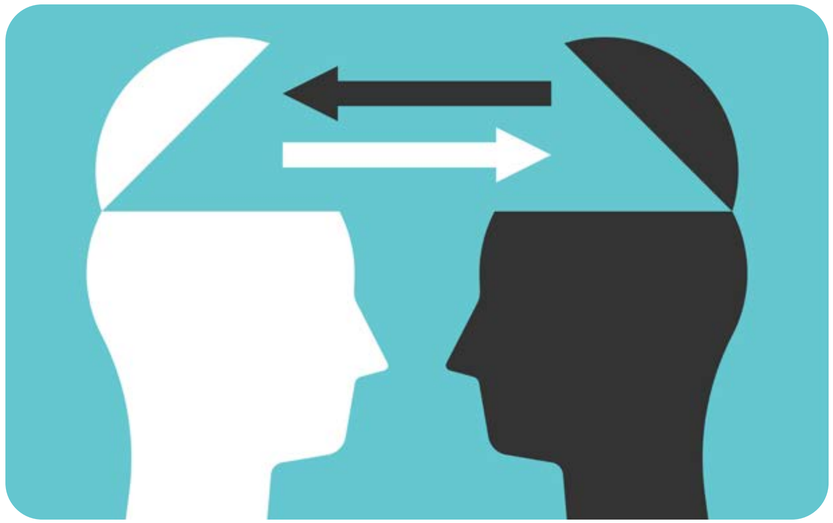


Martha Ramírez

Maestría en educación de la Universidad de Los Andes (Bogotá, Colombia) con énfasis en bilingüismo y tecnología. Actualmente enseña en la misma universidad y trabaja como consultora académica independiente, brindando apoyo académico para proyectos educativos y talleres sobre tendencias docentes actuales. Su principales intereses de investigación incluyen el rol de la mentalidad en la educación y el aprendizaje invertido.

El término *mindset* o mentalidad se escucha cada vez más en los ámbitos educativos, pero ¿qué tanto conocemos este término y realmente qué quiere decir mentalidad de crecimiento? Comencemos por aclarar estos conceptos.

SANTILLANA



Cuando hablamos de mentalidad, nos referimos al conjunto de creencias que componen nuestra concepción del mundo; estas creencias giran en torno a una variedad de elementos de nuestras vidas como lo son nuestra autopercepción y la percepción del otro, cómo nos comunicamos, nuestra manera de aprender y enseñar, así como nuestra concepción de los errores, las emociones, nuestra habilidades y personalidad, los desafíos, y la crítica, entre otros. A su vez, estas creencias se convierten en la base de nuestras acciones. Lo que esto quiere decir es que tomamos decisiones a partir de lo que creemos y estas pueden tener un efecto positivo o negativo en nuestros estudiantes, pues si creemos que los errores son inaceptables, por ejemplo, esto repercutirá en cómo corregimos o actuamos cuando estos se presentan en clase. Vale la pena preguntarnos: ¿qué tan conscientes somos del efecto de nuestra mentalidad en nuestros estudiantes?, ¿qué pasa, entonces, cuando nuestras decisiones en nuestro rol docente afectan negativamente a nuestros estudiantes? Antes de contestar estas preguntas, entendamos cuáles son los tipos de mentalidades.

Dos tipos de mentalidades

Carol Dweck, una psicóloga y profesora reconocida de la Universidad de Stanford quiso investigar por qué algunos niños evitaban los retos mientras que otros no. A partir de esta pregunta empezó su indagación. Con base en los hallazgos de sus estudios, identificó que las personas tenemos dos mentalidades: una fija y una de crecimiento. La mentalidad fija se basa en la creencia que nuestra inteligencia y cualidades son estáticas, por lo tanto, no es mucho lo que podemos cambiar. Por el contrario, la mentalidad de crecimiento se basa en que estas pueden ser desarrolladas con esfuerzo, perseverancia, estrategias y dedicación (Dweck, 2006). Dweck también identificó 5 situaciones en las que surgen las mentalidades, enfatizando en la importancia de reconocer que todas las personas poseemos ambas. Una u otra mentalidad pueden surgir según la situación y las circunstancias; lo importante es reconocer cuándo surge nuestra mentalidad fija para tomar acciones conscientes que nos permitan desarrollar una mentalidad de crecimiento. A continuación se presentan algunos ejemplos de cómo surgen ambas mentalidades en cada una de las situaciones.

SANTILLANA

5 SITUACIONES	MENTALIDAD FIJA	MENTALIDAD DE CRECIMIENTO
CRÍTICA	Esta información me hace sentir amenazado/a. Evito los errores para no verme mal y evitar que me critiquen.	Esta información me ayudará a crecer. Evalúo mis errores y acepto la crítica como una oportunidad de mejorar y aprender de mis errores.
ESFUERZO	El esfuerzo y el trabajo duro son una pérdida de tiempo. la gente que es buena para algo no debería tener que esforzarse.	El esfuerzo y el trabajo duro son el camino hacia el aprendizaje. hay que esforzarse para lograr las metas.
RETOS	Los retos son aterradores e incómodos. Los evito a toda costa. Prefiero quedarme con lo que sé que funciona.	Los retos son emocionantes. Los busco y salgo de mi zona de confort para seguir aprendiendo.
ÉXITO DE OTRAS PERSONAS	Me comparo con el éxito de los demás y me siento amenazado/a. A veces me siento inferior.	El éxito de otras personas me motiva y me inspira para mejorar. Quiero aprender de ellas.
OBSTÁCULOS	Ante un obstáculo, creo que no puedo, así que me rindo fácilmente.	Cuando me encuentro con un obstáculo, pruebo mis limitaciones. Aunque **aún no** pueda o sepa, lo intento.

Elaborado por @martharamirezco

Como se puede observar en la descripción de cada situación, la mentalidad fija evade las situaciones que puedan permitir el crecimiento y aprendizaje para evitar la incomodidad, quedar mal ante los demás o salir de la zona de confort. En contraste, la mentalidad de crecimiento brinda la apertura para el aprendizaje y el aprovechamiento de las oportunidades que se presentan para seguir creciendo.

Basado en el trabajo de Carol Dweck, Anderson (2017) agrega tres situaciones adicionales donde aparecen las mentalidades que son: 1) nuestra percepción del mundo, 2) cometer errores y 3) recibir ayuda/apoyo. Es a partir de estas situaciones que Anderson presenta un *continuum* de mentalidades que se pueden presentar en cada una de las situaciones:

- Fija: es inmutable. No hay espacio para el cambio.
- Crecimiento bajo: La posibilidad de crecimiento está muy limitada.
- Mixta: La posibilidad de crecimiento existe en algunos dominios.
- Crecimiento: Hay crecimiento significativo en varios aspectos, con algunos aún limitados.
- Crecimiento alto: Apertura absoluta para el cambio y crecimiento.



Entonces, es así como debemos comprender las mentalidades; no como extremos, sino como un continuum. Por ejemplo, puede ser que para la crítica nos encontremos en una mentalidad mixta, para las situaciones de esfuerzo estemos en una mentalidad de crecimiento alto y para cometer errores estemos en una mentalidad de crecimiento bajo.

¿Por qué enseñar sobre mentalidad?

Hay un gran número de motivos para enseñar sobre mentalidad que han sido sustentados por investigación; entre ellos, que aumenta la motivación (Aditomo, 2015; Blackwell *et al.,* 2017; Dweck 2006), mejora el desempeño en matemáticas (Blackwell *et al.,* 2017), influencia nuestra persistencia en tareas difíciles (Mueller & Dweck,1998), aumenta el interés de aprender de los errores (Mangels *et al.,* 2006), y disminuye la ansiedad (Schleider & Weisz, 2017) y la depresión (Dweck, 2006), entre otros. Sin embargo, a continuación, nos enfocaremos en dos puntos: entender qué pasa con nuestra mentalidad en los primeros años escolares y cuál es la influencia que tiene nuestra mentalidad en casos de victimización.



> Investigaciones desarrolladas en las últimas dos décadas revelan que nuestras creencias empiezan a cambiar a medida que crecemos.

Investigaciones desarrolladas en las últimas dos décadas revelan que nuestras creencias empiezan a cambiar a medida que crecemos. Desafortunadamente, la tendencia que se ha encontrado es que empezamos con una mentalidad de crecimiento que se va transformando hacia una mentalidad fija. En un estudio realizado en Estados Unidos por Ricci (2013) con niños de kinder, se identificó que el 100% de los encuestados poseían una mentalidad de crecimiento: la creencia que podían aprender y ser exitosos. Luego, se



recolectaron datos de estudiantes de primero a tercer grado para determinar en qué momento se evidencia un cambio hacia la mentalidad fija. La investigadora encontró que, en primer grado, el 10% de los estudiantes demostraron una mentalidad fija; en segundo, eran 18% de los estudiantes; y en tercero, el número aumentó a un 42%. Es decir que para cuando los estudiantes alcanzaban el tercer año de primaria, casi la mitad poseía creencias de una mentalidad fija.

El patrón indicó que hubo un aumento significativo en estos primeros años escolares hacia la mentalidad fija. Entonces, es evidente que el rol que tenemos como docentes puede ayudar a mantener una mentalidad de crecimiento en estas tempranas edades. Ricci (2013) expone, además, la importancia de que educadores y niños trabajen en mantener este sistema de creencias de mentalidad de crecimiento tan temprano como sea posible. ¿Lo estamos haciendo?

Podemos conectar los hallazgos de la investigación anterior con un tema de gran preocupación en la etapa escolar como es el matoneo (bullying). Lockhart *et al.* (2002) encontraron que niños entre los 5 y 6 años son más optimistas en sus creencias respecto a rasgos de la personalidad que niños mayores y adultos. Lo anterior tiene implicaciones, por ejemplo, en cómo los niños perciben a los demás en situaciones de agresión. La investigación de Yeager *et al.* (2013) estudió la conexión entre la victimización y las mentalidades en adolescentes. Los autores se basaron en estudios anteriores que expusieron que quienes poseen una *mentalidad fija* respecto a la personalidad perciben a los victimarios, las víctimas, los ganadores y perdedores como personas inmutables, justificando así la victimización o exclusión al otro. En cambio, quienes asumen una *mentalidad de crecimiento* en este sentido pueden ser menos propensos a la retaliación y agresión al otro, ya que

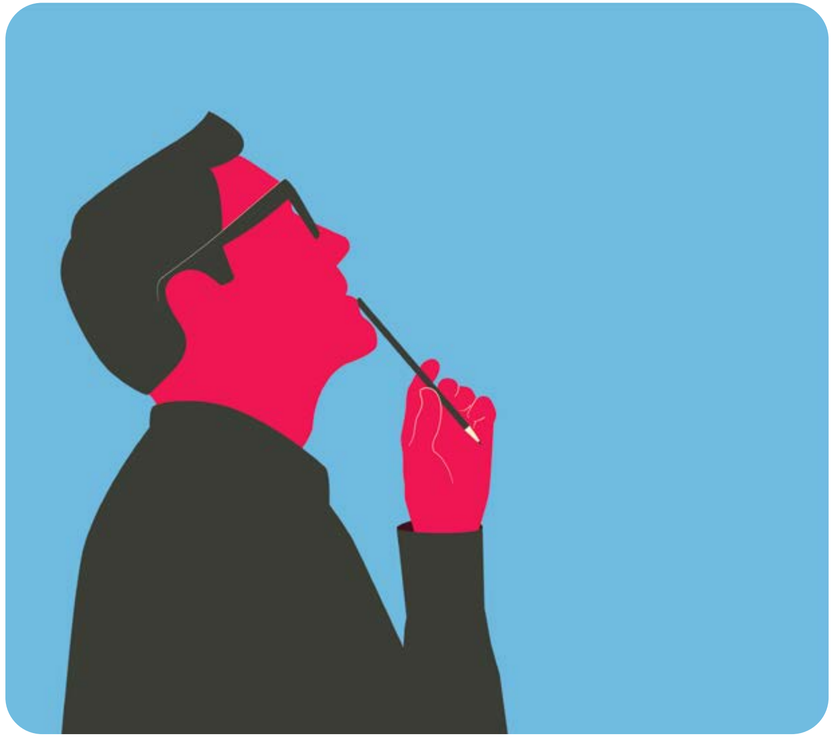
esta creencia lleva a más comprensión y hasta posible intención de querer cambiar a los transgresores. El enfoque de este estudio fue en “buscar maneras de reducir el *bullying* y la victimización en general, y no solamente ayuda a estudiantes a sobrellevar con instancias de victimización” (p. 971). Después de una intervención que enseñó a un grupo de participantes acerca de la mentalidad de crecimiento, se encontró que hubo una disminución significativa en las respuestas de agresión junto con un incremento en comportamiento pro social respecto a situaciones de victimización. Por consiguiente, enseñar sobre mentalidad de crecimiento no solo tiene un efecto positivo en las creencias que pueden tener las personas sobre sí mismas y sus reacciones ante situaciones de adversidad, sino también en sus acciones hacia los demás. Dweck expone que “las culturas escolares a menudo promueven, o al menos aceptan, la mentalidad fija." (Dweck, 2016, p.172) ¿Estamos promoviendo esta mentalidad en nuestro contexto?



Se hace necesario, entonces, hacer una reflexión sobre cuáles son los efectos de nuestra mentalidad en nuestros estudiantes. Aquí se presentan algunas preguntas que podrían esclarecer si estamos o no promoviendo una mentalidad de crecimiento:

- ¿Cuál es la cultura de aprendizaje que estoy fomentando en mis clases?
- ¿Pueden mis estudiantes cometer errores libremente? ¿Hay un ambiente seguro donde la crítica es constructiva y aceptada?
- ¿Valoro el esfuerzo y trabajo duro de mis estudiantes y lo comunico abiertamente?
- ¿Busco oportunidades de salir de mi zona de confort en mi rol docente en pro de una mejor calidad de enseñanza y aprendizaje? ¿Reto a mis estudiantes a que salgan de sus zonas de confort?

- ¿Les muestro a mis estudiantes ejemplos de personas exitosas de quienes se pueden inspirar? ¿Enseño el valor de inspirarse y aprender del éxito de otras personas?
- ¿Apoyo a mis estudiantes para superar obstáculos? ¿Creo espacios para que mis estudiantes se apoyen y ayuden entre ellos/ellas? ¿Enseño la importancia de aceptar ayuda?



> Nuestras acciones y palabras pueden cambiar vidas para bien o para mal, lo que hace necesario adoptar una cultura de aprendizaje desde una mentalidad de crecimiento.

Estrategias para nuestra práctica docente

Nuestro rol en el fomento de la mentalidad de crecimiento de nuestros estudiantes es tal que podemos cortarlo de raíz o desarrollarlo a consciencia (Dweck y Kaufman, 2020). Nuestras acciones y palabras pueden cambiar vidas para bien o para mal, lo que hace necesario adoptar una cultura de aprendizaje desde una mentalidad de crecimiento. Existen distintas estrategias que podemos implementar en nuestra práctica. A continuación, se presentan algunas de ellas:

Comprender bien el concepto de mentalidad

Un primer paso para el desarrollo de las mentalidades de nuestros estudiantes es el entendimiento del concepto en más profundidad. Para esto, es importante acudir a referencias fidedignas del trabajo que se ha hecho en la educación en este tema (como el trabajo de Carol Dweck). Hacer un acercamiento conceptual más detallado implica informarse en las fuentes primarias donde este concepto emergió, comprender la justificación detrás de la necesidad de construir dicha conceptualización y conocer los matices que se derivan en la teoría de autores similares. Es nuestra responsabilidad buscar información de calidad para enseñar con esa misma calidad; es así como evitamos caer en lo que Dweck

ha llamado “la falsa mentalidad de crecimiento”, que es ponerle la etiqueta de “mentalidad de crecimiento” a una actividad que no está sustentada dentro de la teoría y la investigación.

Reconocer nuestra propia mentalidad

El reconocimiento de nuestras propias creencias es otro paso importante que hay que tomar para identificar nuestros propios sesgos y creencias limitantes que afectan la manera en que enseñamos y actuamos. Para esto, un buen comienzo es hacer un ejercicio de introspección donde reconocemos cuáles son nuestras reacciones a las situaciones que detonan las mentalidades (descritas anteriormente). A medida que somos más conscientes de los detonantes de nuestra mentalidad fija es que podremos reconocerlos y tomar acción para cambiar nuestra reacción a ellos.



Educar sobre mentalidad de crecimiento

Integrar lecciones sobre las dos mentalidades en el currículo y en la práctica pedagógica ha demostrado tener efectos positivos en distintas investigaciones, como en algunas de las que han sido mencionadas anteriormente. Crear consciencia sobre nuestras creencias permite que tomemos acciones para cambiar de una mentalidad fija a una mentalidad de crecimiento. Sin embargo, hay que tener cuidado con la sobresimplificación del concepto. Carol Dweck enfatiza que enseñar sobre mentalidad no es una tarea fácil, así como no lo es aprenderlo (Carol Dweck y Kaufman, 2020; Nottingham y Larsson, 2019).

Normalizar los errores

La manera en que reaccionamos ante los errores de nuestros estudiantes brinda un mensaje claro ante la importancia del proceso de aprendizaje sobre el resultado. Comunicar claramente que los errores hacen parte del aprendizaje y dar ejemplos reales de errores que hemos cometido y de los cuáles hemos aprendido es un buen comienzo.

Valorar los ritmos de trabajo.

Nuestra sociedad le da un valor desproporcionado a la rapidez. Que un estudiante haga algo rápido no quiere decir que lo esté haciendo bien; sin embargo, el término de *lento/lenta* se le atribuye a quienes no están a la altura de las expectativas (Ricci y Lee, 2016) y es necesario cambiar esta perspectiva para enseñar que el ritmo de trabajo no está sujeto necesariamente a la calidad de lo que se hace.

Tener altas expectativas para cada estudiante

Nuestras creencias sobre las capacidades de las personas son las que nos llevan a limitarlas o a fomentar su desarrollo. La ciencia ha identificado un proceso llamado *neuroplasticidad* en el que nuestro cerebro crea nuevos caminos neuronales a lo largo de nuestra vida a medida que aprendemos; en otras palabras, tenemos la capacidad fisiológica para aprender un sin número de conceptos, procesos, habilidades, etc. Interiorizar esta creencia en nuestra mentalidad permitirá que tengamos las mismas expectativas de aprendizaje para nuestros estudiantes y que tomemos acciones más acertadas para quienes tienen necesidades específicas para lograr su máximo potencial.



Evitar poner etiquetas a nuestros estudiantes

Usar sobrenombres o adjetivos que etiquetan a nuestros estudiantes es una práctica que refleja una mentalidad fija docente, que a su vez desarrolla una mentalidad fija en nuestros estudiantes. Decir que *Fulana* es “la inteligente del salón”, que *Sultano* es “el lento”, que *María* es “la perezosa” o que *Juan* es “el talentoso” brinda el mensaje que creemos que nuestros estudiantes son así y no pueden cambiar.

Elogiar el proceso y no la persona

Conectado con la estrategia anterior está la importancia de elogiar el proceso (las acciones que realizan nuestros estudiantes) en vez de la persona, ya que las acciones se pueden modificar e identifican claramente qué se está haciendo bien; en cambio, al elogiar a la persona con frases como "eres inteligente" refuerza la idea que se está encasillando a la persona, promoviendo así una mentalidad fija. Un ejemplo de un elogio hacia el proceso es decir: "Hiciste un excelente trabajo en el proyecto. Pude notar cómo aplicaste las estrategias aprendidas en clase. Demostraste un entendimiento claro de los conceptos".



Reconocer la importancia del esfuerzo

En la cultura de los exámenes estandarizados ha habido un gran énfasis en el resultado, dejando de lado el valor del esfuerzo y de la perseverancia de nuestros estudiantes al momento de enfrentarse a tareas difíciles que requieren trabajo duro. Cuando el foco está solamente en el final de un proceso, se desdibuja el proceso mismo. Es entonces imprescindible reconocer que el esfuerzo hace parte del aprendizaje y que lograr una meta requiere de dedicación, determinación y, en el caso de algunos estudiantes a quienes les cuesta más, perseverancia.



Evitar comparaciones

Comparar a nuestros estudiantes, por ejemplo con listas de "los mejores estudiantes", lleva a que quienes se encuentren en la cima crean que sus habilidades son naturales o que ya han alcanzado el tope de su potencial. La consecuencia de esto es que cuando han dejado de estar en los primeros puestos pueden sentir frustración y esto los puede llevar a autopercibirse como fracasados/as. ¿Y qué pasa con quienes nunca llegan a la cima? ¿Cuál es el mensaje que les estamos dando sobre su proceso y sus habilidades? El mensaje que perciben estos estudiantes es que no tienen suficiente inteligencia o las suficientes habilidades o competencias para lograrlo.

Utiliza el término “aún no”.

Una estrategia que es sencilla de adoptar, pero que marca una gran diferencia, es el uso de la expresión “aún no”. Por ejemplo, decir “no sabes hablar inglés” expresa la creencia en la imposibilidad o inhabilidad del aprendizaje de un idioma. En cambio, decir “*Aún no* sabes hablar inglés” lleva la imposibilidad a la posibilidad con tan solo dos palabras (Dweck, 2006). El lenguaje tiene poder; cómo lo utilizamos con nuestros estudiantes refleja nuestra mentalidad y nuestras expectativas sobre ellos/as. Así que, cuando un/una estudiante exprese que “No puede” hacer x o y actividad, podemos corregirlo/a parafraseando su frase fija y convertirla en una de crecimiento.

Generar este “cambio de chip” contribuirá no solamente a la creación de una cultura de enseñanza y aprendizaje desde una mirada de mentalidad de crecimiento, sino también a la aplicación de mejores prácticas docentes que, sin duda, pueden tener un impacto incalculable. Imaginémonos que nuestros estudiantes interiorizan desde pequeños que cuentan con la capacidad de aprender lo que se propongan con dedicación, tiempo, esfuerzo, estrategias y el apoyo adecuado. Imaginémonos también que para cuando lleguen a tercer grado, hemos ayudado a conservar esta creencia en 100% de los estudiantes, y que, de ahí en adelante, cada docente esté comprometido en cuidar la mentalidad de crecimiento de cada uno de sus estudiantes. ¿Cómo sería el mundo en el que estos niños se convierten en adultos? Aún no lo sabemos, pero es nuestra responsabilidad averiguarlo. **RM**

> Generar este “cambio de chip” contribuirá no solamente a la creación de una cultura de enseñanza y aprendizaje desde una mirada de mentalidad de crecimiento, sino también a la aplicación de mejores prácticas docentes...



Referencias

- Aditomo, A. (2015). *Students' Response to Academic Setback: 'Growth Mindset' as a Buffer Against Demotivation.* International Journal of Educational Psychology. 4. 198-222. 10.17583/ijep.2015.1482.
- Blackwell, L. & Trzesniewski, K. & Dweck, C. (2007). *Implicit Theories of Intelligence Predict Achievement Across an Adolescent Transition: A Longitudinal Study and an Intervention. Child development.* 78. 246-63. 10.1111/j.1467-8624.2007.00995.x.
- Anderson, J. (2017, April 28). Fixed vs. *Growth: Two ends of a Mindset continuum* [web log]. Retrieved November 1, 2021, from https://mindfulbydesign.com/fixed-vs-growth-two-ends-mindset-continuum/.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success.* New York: Random House.
- Kaufman, S. (Host). (2020, March 12). The Latest Science of Growth Mindset with Carol Dweck (No. 187) [Audio podcast episode]. In *The Psychology Podcast.* https://scottbarrykaufman.com/podcast/the-latest-science-of-growth-mindset-with-carol-dweck/
- Lockhart, K. L., Chang, B., & Story, T. (2002). Young children's beliefs about the stability of traits: Protective optimism? *Child Development, 73*(5), 1408–1430. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00480
- Nottingham, J., & Larsson, B. (2019). *Challenging mindset: Why a growth mindset makes a difference in learning-and what to do when it doesn't.* Corwin.
- Yeager, D. S., Trzesniewski, K. H., & Dweck, C. S. (2013). An implicit theories of personality intervention reduces adolescent aggression in response to victimization and exclusion. *Child development, 84*(3), 970–988. https://doi.org/10.1111/cdev.12003





Elena Santa Cruz

Magíster en Familia .Licenciada en Educación Inicial. Profesora de Educación Inicial. Profesora de Actividades Prácticas. Catequista. Profesora de Francés. Titiritera (Discípula de Mane Bernardo y Sarah Bianchi).

Los títeres y los objetos lúdicos como mediadores

> Sentí, en la última página, que mi narración era un símbolo del hombre que yo fui, mientras la escribía y que, para redactar esa narración, yo tuve que ser aquel hombre y que, para ser aquel hombre, yo tuve que redactar esa narración, y así hasta lo infinito.
>
> Jorge Luis Borges

Elena participó en nuestro Festival Chrysalis. ¡Mira su conferencia!

Es imposible no comenzar este texto sin nombrar a un inmensa Maestra de la de la Narración que ha dejado un libro increíble que guía y guiara a miles de narradores a lo largo del tiempo: *El arte de narrar, un oficio olvidado*. Hablo de Dora Pastoriza de Etchebarne, quien en el Instituto Summa de Argentina, junto a Marta Salotti, ha marcado huellas invalorables en este arte inmenso de la literatura infanto juvenil y la narración oral.



Tal como se nombra en la propia página del Instituto Summa:

"Nacida en 1917, Dora Pastoriza de Etchebarne realizó un trabajo incansable dentro de la pedagogía de todos los niveles de enseñanza, centrándose fundamentalmente en la valoración de la palabra, el desarrollo de la literatura infantil y la narración oral.

Doctora en Filosofía y Letras por la Universidad de Buenos Aires, le dio un impulso sin igual a la incorporación de la Literatura Infantil dentro de la formación docente, creando el área especializada para los Profesores de Letras dentro del Instituto Summa. Ya desde 1958, se dedicó a la narración oral, un campo muy poco transitado en ese entonces, y creó junto a Martha A. Salotti, el primer Club de Narradores (1960), del cual luego nacerían otras agrupaciones, tanto en el interior del país como en el resto de Latinoamérica.

Y ahora si, luego de hacer un espacio para quienes nos han formado, relato lleno de sentimiento y agradecimiento, charlemos sobre el valor de la narración en la aulas, modo indescriptible de abrir el juego de la palabra, sumar escenarios, historias, resoluciones, miradas, y hasta viajar sin movernos de nuestro asiento a mundos desconocidos.

La narración es posibilidad concreta y poética de acercarles a nuestros alumnos relatos, mitos, leyendas, poemas, rimas que enriquecerán su lenguaje, su pensamiento y hasta sus sueños.

Oportunidad ancestral de trasmisión de cultura que nos remite al encuentro en ronda de los primeros tiempos, a las charlas en pequeños grupos para contar historias y hasta los recitales de narración, donde miles de personas reproducen este ritual mágico de cerrar los ojos y dejarse llevar por el hilo literario que gestos y ademanes dibuja en el aire una historia.

En las aulas la narración es un tiempo sin tiempo, un espacio mágico de encuentro con el mundo de los sueños,

punto de análisis de temas, sentimientos de historias personales que, luego del relato, abren la puerta y se comparten con la alegría del tiempo liberado al arte.

Desde mis comienzos, en nivel inicial y en primaria, tanto en escuelas como en hospitales y centros de atención, la narración oral me ha acompañado como aliada incondicional a la hora de presentar un espectáculo, o un espacio de disfrute donde la palabra rueda y las imágenes remiten en cada uno a sus vivencias.

Un gran teatrista, Augusto Boal, a la hora de expresar quién es participe de una obra teatral como “espectador”, él lo llama “espectactor”.

El fundamento de Boal es que cada espectador es un activo actor de la obra, en tanto hay tantas obras como espectadores. Están en la sala siendo que aquello que sucede será interpretado y organizado según sus experiencias, vivencias y modos de ver. De allí el término de “espectactor” como un espectador que actúa activamente en la creación del hecho teatral.

Del mismo modo, cada vez que narramos existirán tantos cuentos como niños vivencien la experiencia; tantos pájaros, bosques y tramas como cada uno de ellos imaginen.

La narración permite conocer otros modos de resolución de conflictos, otras culturas, otras formas de ver una misma realidad, y en el



acto amoroso de contar hay una reminiscencia a los primeros cuentos con los que nos acunaron y abrigaron con palabras en nuestros inicios.

La narración oral es un espectáculo efímero y eterno.

Efímero en tanto finaliza y no queda como en la pintura una obra para seguir viéndola. Al igual que el teatro o los títeres, aquello que sucede en ese momento es irrepetible y como pompa de jabón aparentemente desaparece.

Sin embargo, es eterno en el recuerdo de cada uno de los que lo vivencian, siendo parte de su historia y recordándolo a la largo del tiempo.

> En las aulas, la narración es un tiempo sin tiempo, un espacio mágico de encuentro con el mundo de los sueños, punto de análisis de temas, sentimientos de historias personales que luego del relato abren la puerta y se comparten con la alegría del tiempo liberado al arte.

Para Dora Pastoriza de Etchevarne, el milenario arte de la narración consiste en el desarrollo de la historia a través de la palabra, el gesto (rostro) y el ademán (manos). Estar sentado, preferentemente al borde de la silla (para poder moverse hacia delante o atrás sin dificultad) y no tener elementos muy llamativos para que la palabra sea el auténtico centro.

Pude hablar con la Doctora Etchebarne y contarle mis experiencias con niños, por ejemplo, en el hospital. Ella escuchó con la inmensa humildad que la caracterizaba y su enorme generosidad, viendo en aquello que le explicaba una posibilidad válida en aquellas circunstancias que era necesario ampliar los recursos para sostener la atención.

En mis experiencias de narración, he vivido situaciones en las cuales resultó necesario andamiar con títeres u objetos por diferentes características de los grupos o situaciones particulares de los niños a quienes acompañaba.

Es allí donde los títeres y los objetos lúdicos me permiten sostener y ampliar las posibilidades de llegada.

Pero lo importante es poder diferenciar cuando un objeto o un títere acompañan la narración, o esta se transforma en una "obra de títeres" o un "teatro de objetos".



Tanto los títeres como objetos lúdicos utilizados deben tener un lugar especial: al inicio o cierre del cuento.

Para que pueda ser considerada narración, esta quedará en medio del primer momento de motivación (que puede ser presentado por un títere) y puede reaparecer en el cierre.
De este modo, los títeres serán teloneros generando una especie de caja de contención para el cuento.

Pero cuando un texto es representado por títeres, ya no es narración sino teatro de títeres. El tipo de teatro se nutre de muchos textos literarios para representar, por eso el hecho dramático lo torna teatro y deja de ser narración pura.

A lo largo de los años he combinado todas las experiencias: Narración pura, lectura de textos y teatro de títeres, representando el texto de un cuento, con títeres que presentan y cierran la obra.

Pero por casos particulares que luego me permitieron crear materiales que fueron llevados a las aulas, nacieron los Delantales cuenta cuentos, las cajas, mantas, carteras, valijas escenarios, y estos soportes se fueron dividiendo en categorías y, sin dejar nunca de narrar del modo tradicional, incorporé variantes que mantienen permanentemente el clima de sorpresa.

En los videos que aquí les mostraré podrán ver charlas en las que presento objetos lúdicos mediadores: cómo los creé y cómo utilizo estos maravillosos aliados a la hora de narrar.



Algunos ejemplos:

Adaptación de cuento: Cuento *Mili Jack y el gato bailarín* (realizado en escenario-valija)

https://www.youtube.com/watch?v=5BGcxDjYI8o&t=82s

Festival de lectura de Trelew

https://www.youtube.com/watch?v=VoU9-yURwXY

Cuento UBUNTU- Charla para una comunidad

https://www.youtube.com/watch?v=qhYRSClTaJ8

Cuentos que Viajan - Leyenda del Ñandutí (Narración)

https://www.youtube.com/watch?v=ouhLgRqH5QM

Del mismo modo el uso de “susurradores”. Los susurradores son una creación francesa. El susurro es una acción poética…

Susurrar al oído de nuestros alumnos recompone algo que, en la velocidad de estos tiempos, vamos perdiendo que es la escucha profunda.

Al susurrar, el otro de ofrece a escuchar de modo relajado y con una disposición especial. Por eso es tan importante que susurremos el texto (poesías, frases cortas), siempre con dulzura y voz cálida.

Pueden elaborarse susurradores de varios tamaños, construidos con diversos tubos de cartón y decorados con elementos que no produzcan sonido (tal como cascabeles), de modo que la palabra susurrada sea el centro de la acción.

Las poesías son maravillosos textos para susurrar y para que los niños más grandes puedan llevar esta experiencia a los más pequeños.

Aquí un video muy hermoso para poder ver el valor de los susurros:

https://www.youtube.com/watch?v=YmibpGiSfXk

Otra experiencia maravillosa son los *Kamishibai*: es un antiguo teatrito Japonés (del siglo XII) para contar cuentos con láminas Kamishibai significa “Teatro de papel”.

La paz | Teatro Kamishibai Cuentos de casa a casa Cultura en casa

https://www.youtube.com/watch?v=nluuRpGn3-Y

Los Kamishibai también se pueden elaborar con cajas, una manera tan antigua como novedosa, que incluso los niños pueden construirlos, para llevar su propio teatrino a sus casas.

Cómo hacer un Kamishibai o teatro de papel:

https://www.youtube.com/watch?v=FNI9cD3-wS0



Narrar es un acto de amor.

Es volver a la ronda donde se tejen las historias que nunca se olvidan.

Es revalorizar la palabra, el mirarse a los ojos, escucharnos los unos a los otros en cada comentario y sentir que se comparten al finalizar el cuento.

En una sociedad que corre, el cuento narrado es una pausa, un tiempo distendido, un espacio de reflexión y disfrute.

Hoy como ayer la narración oral nos convoca a facilitar que cada niño tenga este valioso espacio trasmisor de cultura y puente de comunicación para que, en medio de un mundo acelerado, el ritual del encuentro siga vivo.

Mientras un adulto se entregue a contar cuentos, ese tiempo inolvidable del ensueño seguirá desplegando su magia y las infancias enriquecerán sus días con el valor de los textos, la mirada, y el afecto de maestros que los acompañan y dejan huella. **RM**



Narrar es un acto de amor.

Bibliografía

BOVO, Ana María. *Narrar, oficio trémulo. Conversaciones con Jorge Dubatti.* Buenos Aires, Atuel, 2002.

FONOLLOSA, Nora y BÁRTOLO, Carmen. *La narración oral en el Nivel Inicial.* En: Literatura Infantil. Una invitación al mundo de la fantasía. Buenos Aires, Novedades Educativas 0-5 años La educación en los primeros años; 11, 1999.

KAUFFMAN, Ana María La escuela y los textos. Bs. AS, Santillana, 1993.

ORTIZ, Beatriz y ZAINA, Alicia, *Literatura en acción. Criterios y estrategias,* Buenos Aires, Actilibro, 1998.

PADOVANI, Ana. *Contar cuentos. Desde la práctica hacia la lectura.* Buenos Aires, Paidós, 1999.

PADOVANI, Ana. *Escenarios de la Narración oral. Transmisión y prácticas.* Buenos Aires, Paidós, 2014.

PASTORIZA de ETCHEBARNE, Dora. *El arte de narrar. Un oficio olvidado.* Buenos Aires, Guadalupe, 1983.

PASTORIZA de ETCHEBARNE, Dora. *Valoración de la Palabra. La narración sin láminas.* Buenos Aires, Guadalupe, 1980.

SANTA Cruz, Elena. Objetos Lúdicos mediadores de ternura. Buenos Aires, Novedades Educativas, 2019.

ZAINA, Alicia. La Literatura y los niños de cuatro a seis años. En ORIGLIO, Fabrizio, BIANCHI, Laura, PORSTEIN, Ana M. Arte desde la cuna, 4 a 6 años. Buenos Aires, Nazhira, Palabras Animadas, 2005.

ZAINA, Alicia. *Los niños y la literatura desde los primeros años.* En ORIGLIO, Fabrizio, BERDICHEVSKY, Patricia, PORSTEIN, Ana M. Desde la cuna, 45 días a tres años. Buenos Aires, Nazhira, Palabras Animadas, 2004.





Cynthia Zak

Periodista, escritora (tiene cuatro libros), cantautora (más de 150 canciones), experta en Mindfulness, meditación y yoga.

Es la directora del Yomu Institute (centro educativo y de investigación sobre Mindfulness, inteligencia emocional, respiración, Neurociencia y música), y cofundadora del sistema internacional de Mindfulness Yomu.

Cultiva la inteligencia emocional

(empieza por ti)

La inteligencia emocional es un derecho natural de todos nosotros sin importar la edad o la situación geográfica, social, física o económica en la que estamos. Es nuestra capacidad de vivir con empatía, autocontrol, entusiasmo, alegría, poder ser un observador presente y amoroso de todo lo que nos sucede y a la vez tener la capacidad de vivirlo con perspectiva y ecuanimidad.

No soy el miedo, la rabia, la tristeza, la euforia o la agitación, todas esas emociones pasan por mí pero no soy eso. Dentro de mí hay otra posibilidad, la irrefutable opción de navegar la vida sin identificarme para comenzar un camino de liberación, calma y balance.

Las emociones son más rápidas que la velocidad de la luz, cuando las identificamos ya hay otra y otra que las une en un sinfín de experiencias. Es por eso que no creo en los frascos de colores, en cerrar la tapa y en encasillarlas de una manera rígida, sino más bien en aprender a identificarlas, aceptarlas, reconocerlas y dejarlas ir respetuosamente, entendiendo que vienen a dejarnos aprendizajes para nutrir nuestra inteligencia completa: la de la mente, el cuerpo y el espíritu.



"Inteligencia emocional es darse cuenta de la emoción que estamos habitando, a qué nos invita y, de ese modo, poder gestionarse en nosotros y a los equipos o sistemas en donde habitamos.

Es una unidad de pensamiento, emoción, corporalidad y también de espiritualidad, y desde esos dominios podemos aplicarlo en la gestión emocional. Lo que pensamos incide en las emociones, las emociones en los comportamientos y el cuerpo activa la mejor respuesta para buscar el comportamiento que necesitamos", explica Cristina Schwander, magíster en inteligencia emocional.

Los niños están bien

Se habla mucho de cultivar la inteligencia emocional en los niños pero, ante todo, tenemos que comenzar por nosotros, los adultos.

Maestros, padres, madres, profesionales de la salud, gente de la educación, investigadores, todos por igual tenemos que comenzar a identificar y gestionar nuestro mundo emocional, para después plantearnos cómo vamos a compartir esto con las infancias.

Todo se centra en los niños: técnicas, estrategias, métodos y sistemas, para que los padres y madres sepan cómo llevar adelante los desafíos de la crianza y la educación en estos tiempos y salir de las crisis de forma más orgánica y sana.

Crianza respetuosa, disciplina consciente, inteligencia emocional, *mindfulness* y meditación sentados en nuestros tronos de adultos mirando a los niños desde la silla alta, con un dejo de autoridad heredada que no nos quiere soltar y que tampoco nosotros queremos dejar ir.

Nos sentimos empoderados en nuestra ‘experiencia y estudios’ para decirle a los niños de qué manera hacer las cosas, mientras que nos olvidamos totalmente del cultivo de la inteligencia emocional con nosotros mismos.

- ¿Has pensado en eso?
- ¿Has reflexionado alguna vez en que todo lo que queremos enseñar a los niños lo tenemos que empezar nosotros?
- ¿Has probado contigo mismo nutrir tu inteligencia emocional?



Por dónde comenzar

Les comparto una lista poderosa de puntos para reflexionar, especialmente si tenemos que guiar y acompañar a los niños que en esta nueva época tienen una inteligencia emocional muy superior a la de los adultos.

Debemos comenzar a alimentar emociones de alta vibración, que nos nutran, y desactivar con paciencia y amor las emociones que nos drenan y que tienen baja vibración.

Para conectarnos con emociones de alta vibración como la compasión, la alegría, la paciencia, el amor, el respeto, la solidaridad, el entusiasmo, la confianza y la fe, por darles algunos ejemplos, vamos a seguir este camino que les explico a continuación:

1. Darnos cuenta, el autoconocimiento es el núcleo fundamental del cambio. Ahí es cuando entendemos cuáles son las emociones que nos habitan, cuáles son nuestras creencias, ideas preconcebidas de cómo es el mundo y cómo somos nosotros en relación al mundo.
2. Observa estas creencias porque pueden ser limitantes o posibilitadoras, por lo tanto, el autoconocimiento es el núcleo del cambio.
3. Cada día de nuestra vida tiene el sonido musical de las emociones que transitamos. La palabra *emoción* viene de moverse y tiene la misma raíz que *motivación* y *movimiento*, por lo tanto, de acuerdo a la emoción que tengo estoy motivada sanamente o de modo negativo.
4. La emoción predispone comportamientos, comunica y desencadena procesos neurofisiológicos. Es una señal que despierta una interpretación que deviene de acuerdo a los recuerdos, las expectativas, las impresiones y las experiencias.

5. La emoción no es la mala de la película, es la duración y la acción de lo que hacemos con las emociones, el punto para observar y transformar.
6. Nos tenemos que convertir en líderes de inteligencia emocional, drenar adecuadamente cada emoción y practicar *mindfulness* para volver siempre al momento presente.
7. Activa tu liderazgo consciente, comienza la autoobservación sin juicios, identifica tus emociones y, si te invade la negatividad, analiza esos mandatos y creencias porque, de esa manera, vas a comenzar a servir y participar para transformar el mundo y ayudar a todos esos niños.



> Tu inteligencia emocional debe permitirte comprender en lugar de reaccionar y respirar antes de gritar.

Despresurización de la cabina

En un avión, la azafata nos explica que, en caso de despresurización, primero nos pongamos nosotros la máscara de oxígeno, lo mismo ocurre con el tema de las emociones y los mundos que estas crean a nuestro alrededor e internamente. Hay que empezar por aquí, con uno mismo. Instalar una activación de tu inteligencia emocional que te permita comprender en lugar de reaccionar y respirar antes de gritar.

Comienza con este ejercicio que puedes compartir con los niños de todas las edades, ya que el espejo va a servirte como termómetro de tus emociones. Haz esta experiencia al menos tres veces al día y, si eres maestro o docente, no olvides realizarlo antes de entrar a dar tus clases: toda la calidad de tu enseñanza mejorará y estarás en otras condiciones emocionales para acompañar a los niños.

1. Cada vez que pases por el espejo o te mires en él, sonríe.

2. Piensa y di en voz alta algo amoroso y bonito (aunque te suene forzado al comienzo).
3. Si lo necesitas, pon papelitos que lleven escritas las palabras para que las leas cada vez que te mires.
4. Halágate, inventa piropos, descubre cada día algo que te guste de ti mismo.
5. Registra los sutiles cambios que esto trae a tu vida y cómo bajan los niveles del *autobullying* que te haces constantemente.
6. Observa cómo el mundo a tu alrededor cambia también.
7. Al usar palabras positivas estás cultivando emociones que te nutren.
8. Puedes repetir estas afirmaciones cada vez que te mires: *Yo elijo ser feliz*, *yo elijo la paz*.

Una idea renovadora para que todo lo que planteamos con los niños lo hagamos primero con nosotros. Para que cuando hablemos de *bullying* miremos profundamente cómo nos tratamos y la cantidad de agresión que ejercemos sobre nosotros mismos sin darnos cuenta. El *autobullying*, la falta de amor propio, las palabras peyorativas, la poca paciencia, el hecho de entregar nuestro poder personal a otros, las dependencias afectivas y una larga lista que hoy vamos a transformar.

El cultivo de la inteligencia emocional y sus valores contigo mismo requiere de valentía y soltar amarras, dejar ideas preconcebidas sobre quién tiene la palabra justa, ver a los niños como nuestros grandes maestros y, con total humildad, comenzar desde adentro a cambiar lo que queremos en el mundo. **RM**

Para explorar todo el repertorio de canciones sobre inteligencia emocional, mindfulness, respiraciones que son una herramienta directa para trabajar en uno mismo y con los niños, en casa y en las escuelas, por favor, visitar **https://yomu.love/,** y todas las plataformas digitales para acceder a la música.



ENLACES

https://yomu.love/

@cynthiazakofficial

@yomu.love

SANTILLANA

Abramos juntos las puertas de la escuela del futuro

COMPARTIR



Coaching académico:

Con Compartir emprendo la gestión de la innovación educativa en mi colegio con el respaldo y el acompañamiento de su equipo de expertos.

Experiencia de aprendizaje:

Con Compartir pongo en marcha metodologías activas que le facilitan a mis estudiantes, la experimentación y el desarrollo de competencias para conectar los aprendizajes con su vida.

Analítica de aprendizaje:

Con Compartir logro hacer visible el desarrollo educativo de cada uno de mis estudiantes, a través de datos empíricos.



Ver video:
https://bit.ly/3I7E6oW

https://santillanacompartir.com.co/

SANTILLANA

Aprendizaje autónomo en las aulas, ¿cómo incentivarlo?



Cristina Varela Portela

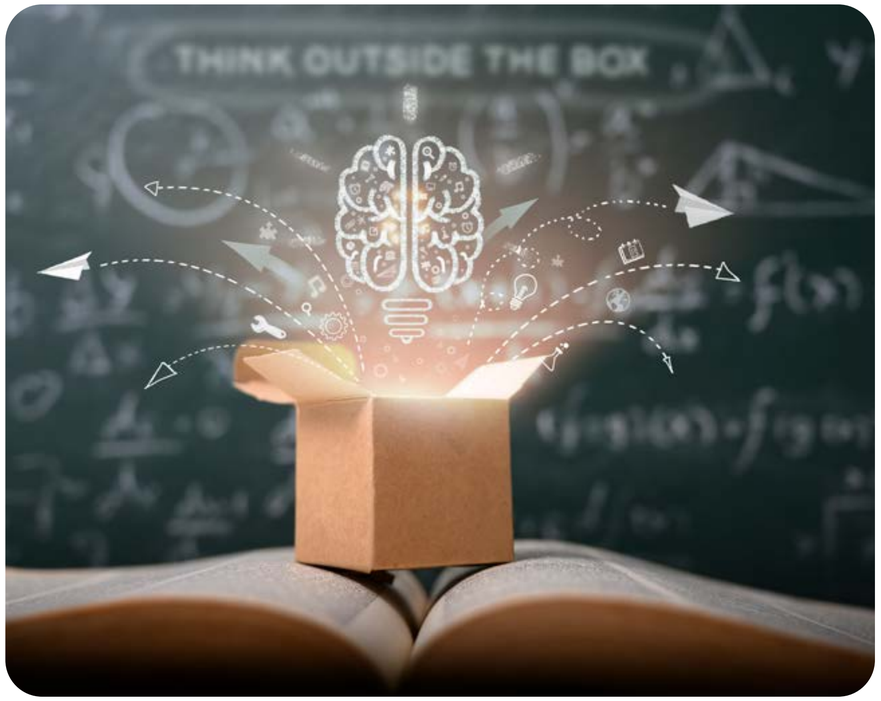
Doctora en Ciencias de la Educación y Licenciada en Pedagogía. Docente en el área de Didáctica y Organización Escolar en titulaciones como Pedagogía, Maestro/a de Educación Infantil y Primaria o Máster de Profesorado de la Universidad de Santiago de Compostela.





¿De dónde partimos?

Las nuevas demandas de la sociedad exigen que el sistema educativo vaya en paralelo a los vertiginosos cambios que se producen en el día a día. Entre ellos, por el tema que nos ocupa, podemos destacar el crecimiento exponencial del conocimiento y el modo en el que se transmite.



De este y otros cambios sociales, deriva la necesidad de que los estudiantes cada vez participen de forma más activa y significativa en su propio aprendizaje. Y es de esta necesidad de donde parte el aprendizaje autónomo o autorregulado.

Con este término nos referimos a la manera en la que una persona monitoriza, controla y regula su propio aprendizaje, entendiendo al estudiante como sujeto activo que desarrolla su capacidad de *aprender a aprender.*

Pero no debemos quedarnos con la idea más reduccionista de la capacidad de aprender a aprender, centrándonos en el cómo hacerlo, sino caminar hacia la reflexión, hacia el porqué y para qué. Es decir, el aprendizaje autónomo conlleva la pregunta de por qué se aprende algo y qué consecuencias tendrá este conocimiento.

Los modelos teóricos que tratan de explicar este constructo inciden en el hecho de que el estudiante que se autorregula se involucre de forma activa y constructiva en el proceso de creación del aprendizaje.

Estamos hablando, por lo tanto, del resultado de un proceso al que tiene que llegar el estudiante teniendo en cuenta que partimos de tres supuestos básicos. En primer lugar, el supuesto de que el sentido y la motivación son el motor que impulsan ese proceso; en segundo lugar, el supuesto de la necesidad de acceso de los protagonistas a su propio aprendizaje, es decir, que se le dé importancia al autoconocimiento. Y el tercero de los supuestos consiste en entender la autogestión como pieza clave en este ámbito.

Siguiendo a Boakerts y Corno (2005), podemos señalar que el alumnado que aprende de forma autónoma se involucra en un proceso de creación de significado, de modo que adapta sus pensamientos, sentimientos y acciones para influir en su aprendizaje y motivación.

Por lo tanto, este proceso está relacionado con formas de aprendizaje que implican metacognición, motivación intrínseca y acción estratégica (Perry, 2002).

Una vez planteado esto, cabe decir que desarrollar estrategias metacognitivas va a implicar la mejor adaptación a las diferentes circunstancias del



aprendizaje, lo que conllevará unos mejores resultados académicos. Estas estrategias nos van a permitir elevar los niveles de autoaprendizaje.

Autores como Mosquera (2019) señalan que esta metacognición implica reflexión, autoconocimiento, autorregulación, autoevaluación y transferencia. Y, por lo tanto, va a posibilitar la capacidad del alumno para gestionar su propio aprendizaje.

En este proceso se pueden diferenciar cinco elementos centrales: la persona que aprende, el contenido o la tarea, las estrategias que se han de emplear, la regulación y el control del proceso y la autoconciencia emocional (Martín-Moreno, 2007).

En cuanto a los estudiantes, ya Zimmerman, hace más de 30 años, señalaba cuatro características básicas que los definen:

- Son personas automotivadas.
- Confían en los métodos de aprendizaje planificados.
- Son conscientes de los resultados derivados de su conducta.
- Son sensibles a los efectos del ambiente y disponen de recursos para controlarlos.

Sabemos, por nuestra experiencia docente, que no todos nuestros estudiantes cuentan con estas características, por lo que hemos de ir más allá.

Debemos pensar en el papel que ocupan los diferentes agentes implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje, siendo conscientes de que el alumnado mejorará su rendimiento si cuenta con apoyo.

Pero, ¿cuál es el papel del profesorado?

Como vemos, el alumnado tiene una gran responsabilidad en este proceso ya que quien aprende es quien regula tanto los aspectos cognitivos como los emocionales y conductuales.
Pero es el momento de plantearnos, siguiendo con esta línea, cómo deben actuar el profesorado y los diferentes agentes educativos como parte fundamental en el proceso.

El apoyo psicopedagógico constituye una de las principales vías para evitar que el aprendizaje autónomo se convierta en un camino que fomente las desigualdades,

> Con el fin de conseguir que logren una mayor autonomía, debemos comprender cómo aprenden e ir de la mano durante esta senda.



un camino selectivo por el que solamente llegan al éxito aquellos que ya parten con más capacidades que los demás.

Este proceso conlleva una serie de escenarios que debemos acompañar desde la intervención psicopedagógica en el aula para que nuestros alumnos tengan éxito. Con el fin de conseguir que logren una mayor autonomía debemos comprender cómo aprenden e ir de la mano durante esta senda.

Y, para ello, podemos partir de los siguientes supuestos, que podemos tomar como hoja de ruta en nuestro quehacer en el aula (Instituto Cervantes, 2021):

- Promover que el estudiante gestione los recursos y los medios disponibles en el aprendizaje a su alcance: debemos servir como guías en la utilización de los recursos, los medios y las oportunidades de las que se puede valer.
- Integrar en el aprendizaje académico, estrategias que le permitan al estudiante reflexionar sobre su proceso de aprendizaje: debemos seleccionar, adaptar y diseñar herramientas y estrategias pedagógicas que faciliten la reflexión en función de las características y ritmos de aprendizaje de cada individuo.
- Promover que el estudiante defina y oriente su "plan de aprendizaje": debemos animar, orientar y acompañar los planes de aprendizaje de forma individualizada. Tratando de que los estudiantes sean conscientes de qué es lo que quieren aprender, sus objetivos de aprendizaje, sus puntos fuertes y débiles, así como de aquellos recursos y medios de los que disponen para afrontarlo.

- Motivar a los estudiantes para que sean responsables con respecto a su proceso de aprendizaje: debemos promover que sean diligentes, autónomos y críticos, motivándolos a aprender y a conocerse como aprendices. Es decir, como venimos señalando, fomentar su competencia para “aprender a aprender”.

Un factor crucial en la fase de planificación del aprendizaje autónomo es la motivación, en la cual, siguiendo a Panadero y Alonso-Tapia (2014), se incluyen las creencias, las metas académicas y las emociones vinculadas a la tarea.

El aprendizaje autónomo exige una motivación intrínseca, pero para que el estudiante experimente la satisfacción por el mero hecho de aprender es necesario plantear metas que sean realistas. Si estas son inalcanzables, la consecuencia podrá ser la frustración o el abandono.

Y, ¿cómo lo hacemos?

Por lo tanto, siendo conscientes de que el objetivo de este proceso consiste en conseguir que el alumno gestione su propio plan de aprendizaje de forma autónoma, debemos tener en consideración una serie de estrategias fundamentales, que señalamos a continuación:

En primer lugar, los agentes educativos deben planificar los procesos de enseñanza y aprendizaje de forma que exista un exhaustivo control metodológico del proceso docente. Este control se basa en el conocimiento del currículo, la planificación y la disposición de los recursos educativos al servicio del aprendizaje. Sin embargo, esta planificación requiere de cierta flexibilidad, que se adapte a cada alumno de forma que responda a las necesidades individuales de cada sujeto.



La programación de aula es la herramienta que va a permitir a los docentes adaptarse a las diferentes situaciones. De este modo, es importante conocer sus posibilidades y la capacidad que tenemos para que se ajuste a circunstancias específicas.

El segundo aspecto que se debe tener en cuenta es la necesidad de incidir en la predisposición al aprendizaje a través de la creación de un clima favorable. Uno de los principales retos de los docentes es conseguir un clima que propicie la mejora de la motivación del alumnado. El estudiante mostrará una mayor predisposición para el aprendizaje si se reúnen una serie de elementos y circunstancias que le hacen estar a gusto, tranquilo, concentrado... así como que despiertan su curiosidad, le motivan y hacen que se sienta parte de este de ese clima.

La enseñanza estratégica implica generar las condiciones propicias para que el estudiante aprenda a aprender. Por lo tanto, tratar de mejorar el ambiente en el que tiene lugar el proceso es otro de los principales retos del colectivo docente.



Pero no es suficiente con conocer qué deben aprender los alumnos y en qué condiciones. La tercera de las estrategias que debemos considerar es aquella relacionada con cómo aprenden, estar al tanto de qué procesos tienen lugar en los resultados de aprendizaje, los factores que entran en juego y cómo todo ello determina el aprendizaje de cada uno de los alumnos. Por lo tanto, los estilos y patrones de aprendizaje van a condicionar la forma de actuar de los profesionales educativos.

Partimos de que todos los alumnos son diferentes. La práctica educativa pone de manifiesto que cada persona, además de tener gustos, preferencias y necesidades distintas, aprende de forma diferente.

El hecho de que no todos los alumnos aprendan lo mismo, al mismo tiempo y de la misma manera hace que no podamos concebir un único modelo de enseñanza que responda a las necesidades derivadas de estas diferencias.

Además, y continuando con las estrategias propuestas, el modelo competencial exige que el conocimiento se conciba de forma aplicada e integrada. De este modo, centrar la actividad educativa en las competencias nos va a permitir hacer un seguimiento progresivo del alumnado para luego reajustar los planes de aprendizaje, haciendo hincapié, de esta forma, en los procesos de aprendizaje implicados. El alumno, en el modelo competencial, se convierte en un agente activo, protagonista de su propio aprendizaje. Esta característica, como ya hemos visto, también es definitoria del aprendizaje autónomo.

La educación basada en el desarrollo de las competencias, por lo tanto, trata de potenciar aquellas habilidades que produzcan un aprendizaje autónomo.



Teniendo en cuenta que el modelo en el que nos enmarcamos está orientado hacia la adquisición de una serie de resultados de aprendizaje, otra de las estrategias básicas en estos términos es la incorporación de un resultado relacionado con el autoaprendizaje, que sea medido y cuantificado de igual modo. Este enfoque no puede perder de vista la autonomía de los alumnos, por lo que debemos darle el papel que se merece a nivel curricular.

Todo ello conlleva una clara necesidad de ampliación y enriquecimiento metodológico en el desarrollo del autoaprendizaje, sistematizar el proceso con la colaboración de los diferentes agentes educativos para poder responder a estas demandas.



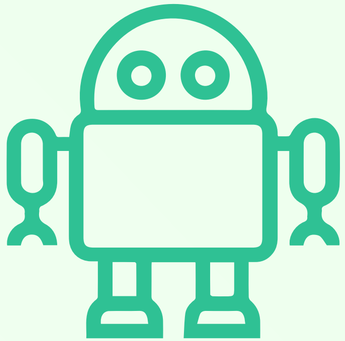
Y la última de las estrategias que se proponen pasa por una visión más amplia, ir más allá del aprendizaje individual para crear una experiencia de aprendizaje en entornos comunitarios mediante el desempeño de diferentes roles. Entre ellos, podemos destacar el intercambio entre iguales, el de mentoría, el de liderazgo o el de equipo; experiencias, todas ellas, acordes a las exigencias a las que nos enfrentamos los ciudadanos del siglo XXI.

Por lo tanto, la labor docente se basará en acompañar el proceso y ayudar al alumno cuando lo necesite, actuando como guía para para la autogestión de su propio aprendizaje. Aunque el estudiante es quien, en gran medida, decide sobre su proceso de aprendizaje, no podemos olvidarnos de la figura de los profesionales de la educación, quienes, a partir de un soporte psicopedagógico sólido, serán piezas fundamentales hacia la consecución del éxito educativo.

El profesorado tiene la responsabilidad de ofrecer las condiciones más favorables en este escenario, dirigiendo una gran parte de sus esfuerzos a conseguir que el alumnado se motive y aumente, como ya hemos señalado, su predisposición hacia el aprendizaje. **RM**



> El hecho de que no todos los alumnos aprendan lo mismo, al mismo tiempo y de la misma manera, hace que no podamos concebir un único modelo de enseñanza que responda a las necesidades derivadas de estas diferencias.





La herencia pedagógica de la pandemia





Germán Vargas Guillén [1]

Profesor titular de la Universidad Pedagógica Nacional, doctor en educación. Coordina el grupo de investigación Filosofía y Enseñanza de la Filosofía. Estudia la pasividad y su enlace con la formación desde la perspectiva fenomenológica, tema sobre el cual publicó el libro Fenomenología y performance (Bogotá, Ed. Aula de Humanidades, 2019). Es también autor de El deseo y la formación (2016) y Filosofía, pedagogía, tecnología (2019), entre otros libros sobre filosofía y educación.

Lo que se pretende señalar aquí es que estos dos fenómenos han sido motivo para la expresión —e incluso la consolidación— de la estructura proteica de la naturaleza humana. Se pretende, pues, mostrar un *balance* o *saldo pedagógico* en términos de lo que hemos aprendido —y, quizás, debemos aprender— de la situación a la que fuimos forzados. Acaso la superación de las visiones apocalípticas sea, precisamente, el lugar en el cual se puede —e incluso debe— consolidar la secularización de la cultura, la puesta fuera de juego de las distintas formas de la *teología política* que *administra* la salvación o la condena. Desde luego, el virus sobrevino; si hubo

1 Este escrito hace parte del proyecto interinstitucional: Fase II. Bases metodológicas para el estudio de la individuación. El cuidado del alma (UDEA-UPN-21).

SANTILLANA



agentes humanos en su producción o si responde a condiciones de emergencia en las que confluyen la contaminación, las modificaciones genéticas de los cultivos, la transformación artificial de los organismos, etc., no es asunto que se va a resolver durante la existencia de las cohortes de humanos que asistimos a este *acontecimiento*.

En cambio, sí nos concierne, así sea muy provisionalmente, empezar a ver cómo se ha enriquecido la *potencia creativa humana*, la manera como se ha enfrentado *humanamente* el desafío.

Cierto, la velocidad en la producción de la vacuna es un récord; pero sabemos que todavía perviven muchas dudas sobre el alcance y los efectos de la misma. Pero en adición a este logro, así sea relativo, está lo que ha mostrado la capacidad de adaptación y de acomodación de la especie humana en medio de estas circunstancias. Nuestro modesto balance se refiere, estrictamente, a lo que observamos en nuestro entorno inmediato; es, si se quiere, una *perspectiva provinciana*; pero, sin duda, forma parte del fenómeno que todavía seguimos viviendo universalmente.

Hay evidencia de que, en lo más álgido de la pandemia, fue la virtualidad la que permitió sostener la *voluntad de saber*. Sí, se puede decir que estuvimos, y estamos, confinados en las pantallas; igualmente, que estuvimos sin los otros, sin socializar, sin construcciones compartidas. Y, sin embargo, el mundo personal de niños, jóvenes y adultos no se ha detenido; y en parte se ha mantenido la dinamicidad en razón de que contamos con redes de comunicación, con dispositivos, de viejas y nuevas tecnologías, con capacidad y



plasticidad para adaptarnos a lo inesperado, e, incluso, a lo indeseado.

Los niños más pequeños, digamos, los de preescolar y primer grado, no notaron la ausencia de la escuela **2**; el peso de la situación recayó en los padres de familia. Desde luego, los niños peor librados fueron los que tuvieron a sus padres en la peor situación laboral y económica. Sus retrasos en educación difícilmente tendrán recuperación y el pronóstico del fracaso de estos niños en relación con la escolaridad son lamentables. Los niños de la educación básica primaria se adaptaron muy pronto **3** y, por supuesto, los de mayor déficit fueron, y son, los de las situaciones geográficas de mayor distancia de los centros urbanos. En cierto modo, para ellos desapareció la educación y solo les quedó un remedo de lo que había sido la educación por correspondencia.



A los adolescentes les apareció en su escenario personal la posibilidad de nuevas formas de socialización. No sólo a los universitarios, también a los de los ciclos finales de la educación básica: las tecnologías de la información y la comunicación se les empezó a dar como un 'entorno natural', no obstante, lo artificial que es en sí mismo cada uno de estos elementos y variables.

Lo peor de la pandemia fue, o es, la pérdida de la privacidad. Infinidad de jóvenes muy pocas veces, y en algunos casos, jamás pusieron sus cámaras: fue su manera de preservar la intimidad o, acaso, de no exponer la faceta de precariedad de su condición económica y de las estrecheces de su cotidianidad. Y, sin embargo, a pesar de un índice muy alto de no reportarse con la escuela (deserción le dicen), se mantuvieron —y se mantienen— en el interés de estudiar, de aprender.

No cabe duda, la falta de relación cara a cara, de interacción de los cuerpos que se encuentran y se comunican: son la mayor experiencia de soledad que hemos tenido durante la pandemia. Y, sin embargo, lo que nos queda de socialidad común fue y es sostenida por lo que nos dejó como espacio de resistencia: las redes, los sistemas de telefonía y videoconferencia, la mediación tecnológica.

2 Acaso esta afirmación es discutible, toda vez que algunos de los niños notaron la ausencia de sus maestros, compañeros y juegos; y, no obstante, su adaptabilidad o maleabilidad a las circunstancias fue, a todas luces, notoria. Por otra parte, en muchos casos, los padres de familia no se hicieron cargo, entre otras razones, porque esos padres tenían que trabajar desde sus casas.

3 Es claro que no todos se adaptaron, muchos se aburrieron, no "aprendieron" lo esperado por la escuela; otros no tuvieron la posibilidad de adaptarse porque no tuvieron cómo conectarse a sus clases y, para este caso, no fueron solamente los de áreas urbanas, fueron la gran mayoría de los niños de estratos más bajos del país.

Ahora también tenemos que hacer un balance de lo que nos permitió ganar, pedagógicamente, la pandemia: más o mayor extensión de la *socialización primaria*. Esta es el suelo para llegar a dar significado a lo que se ofrece en otras comunidades o en otros contextos: las otras familias, los otros barrios, los colegios, la ciudad, etc. Al cabo, no exentos de extravíos, los patrones de crianza tuvieron que ser impulsados en las familias para sobrellevar lo inesperado. Padres y madres tuvieron que asumir tareas escolares que, acaso, les eran ajenas y que incluso desvalorizaban. ¡Cuántos padres de familia, prácticamente, tuvieron que entender lo que significa el trabajo de los docentes! Ahora, después de este tiempo de pandemia es, por lo menos, esperable que la profesión docente haya sido revaluada, que se sepa unánimemente que enseñar es una tarea que exige un comportamiento profesional. Desde luego, no todos los niños, pero sí un número significativo de ellos, tuvieron en la voz de la madre y del padre, la entonación, el ritmo, la eufonía que llevarán en su mente para leer, para acercarse a los textos, para entenderlos. Acaso más que una desgracia, es una recomposición de la función de la lectura desde el



espacio de la familia. Otro tanto hay que decir con los aprendizajes de las ciencias sociales, de las matemáticas, de la educación física. ¡Cuántos padres y madres vimos en pandemia haciendo ejercicio con los niños!

En el saldo pedagógico queda de la pandemia un sentido renovado de la conversación: de tener que hablar los unos con los otros; y, si se quiere, del diálogo: el tener que llevar a cabo pequeñas y cotidianas negociaciones en relación con el espacio, el ruido, las rutinas. Así, tal vez también recordamos que no siempre hubo el dispositivo *escuela*, que esta es una invención reciente;

que en muchos casos había pasado a la función de *guardería* o incluso, de *reclusorio*. Ahora la escuela, antes no solo devaluada, sino también odiada —muchos niños y jóvenes también la veían como una condena— empezaron a verla, de nuevo, como lugar de encuentro, de socialización, de complicidad.

Los centros educativos —escuelas, colegios y universidades— tomaron un nuevo valor en nuestras vidas a raíz de la pandemia. Si desde siempre se han concebido como ámbitos de la promoción humana, ahora se sabe que no solo son lugar del cultivo del saber, sino que también han empezado a ser valoradas como espacios del *ser* y del *hacer*, con los otros. No sabremos si la escuela es una invención moderna que llegó para quedarse, para siempre, como si fuera de la esencia de lo humano. La pandemia nos hizo dudar que la escuela será eterna, pero igualmente nos mostró que, al menos por ahora, es deseable su existencia. Lo que sí no quedó en duda en este mundo de la pandemia es que la educación es un imperativo personal y colectivo, que no hay acceso a la escuela, como la conocíamos,

> La pandemia puso en evidencia la estructura protéica de la experiencia humana.



es necesario suplirla así sea con la participación imperita de los padres o, tanto mejor, si ellos se dan a la tarea y el desafío de aprender a tener un espacio y un rol en la formación de sus hijos.

Ahora hay que poner la mira en los profesores: ¡cuántas tareas burocráticas nos quitamos de encima por el confinamiento que trajo consigo la pandemia! Nos ahorramos innumerables horas de transporte para ir a innumerables horas de reuniones. ¡Cuánto ansiamos que el aparato burocrático haya aprendido a resolver todo lo que se puede resolver por los medios virtuales! Claro que la



presencialidad es deseable, pero no lo es para todo, ni en todas las circunstancias. En la propia actividad docente, ¡cuánto de la preparación, de la planeación e incluso de la propedéutica se puede hacer "remotamente" o "en línea"! En muchos sentidos, al menos mientras el aparato burocrático termina de aprender y de tomar la estructura de la virtualidad, la vida del docente se logró liberar de la férula e incluso de la tiranía de los sistemas de administración educativa.

Un hecho cobra especial relevancia en la pandemia: no todo se puede enseñar virtualmente. Las áreas de los aprendizajes prácticos —laboratorios, aprendizaje de las artes (música, pintura, escultura, etc.), aprendizajes de las lenguas, prácticas (docentes, clínicas, etc.), etc.— requieren la presencialidad. Los llamados aprendizajes, e incluso enseñanzas, relativas a la "teoría" son susceptibles de enseñar con el apoyo de entornos virtuales. Quizás no todos los contenidos curriculares, pero sí una gran cantidad de ellos.

Tal vez en muchas de las áreas del aprendizaje y la enseñanza de las teorías es relevante ver cómo se puede recurrir, en los entornos virtuales, a la reestructuración de viejas prácticas pedagógicas y didácticas: la *Lección*, la *Guía de trabajo*, la producción de *Glosarios* o *Diccionarios*, los *Manuales*, son viejas usanzas de la educación "tradicional"; solo por poner un caso, la *Lección* proviene del siglo XIII, pero cobra una enorme vigencia en el entorno del aprendizaje y de la enseñanza asistidos por medios tecnológicos e incluso virtuales. En la experiencia concreta de la educación pública, las *Guías de trabajo* se convirtieron, incluso por la escasez de computadores y redes, en una alternativa para el apoyo del trabajo en casa de los alumnos y para legitimar el currículo.

Sí, se pueden "implementar" viejas tácticas en nuevos entornos de aprendizaje. Esto es lo que ha puesto en evidencia la recolección, y en algunos casos la sistematización, de las experiencias de los docentes. Basta que unas *comunidades de aprendizaje* abran la posibilidad de compartir sus prácticas y sus saberes para que de inmediato se dé una suerte de explosión de búsquedas, que han podido pasar de la *vida solitaria del alma* a procesos y proyectos compartidos **4**.

Todavía los administradores educativos no nos han dicho, en cifras, a cuánto asciende el ahorro en servicios públicos,

4 Sólo por poner un ejemplo, durante la pandemia la Red de lenguaje ha llevado a cabo al menos dos encuentros anuales en los que se comparten estas estrategias; al lado de estos encuentros, los miembros se han enlazado sistemáticamente en eventos para continuar con ese impulso de socialización de experiencias y estrategias.

en personal de servicios generales. No es que el dinero haya sobrado por este ahorro. De hecho, este fondo ha sido uno de los que se ha utilizado para apoyar a los estudiantes de diversas maneras (bonos para alimentación, apoyos para vivienda, atención médica, etc.). Las universidades públicas, acaso con el beneplácito de las administraciones, han logrado e incluso aupado que no se retorne, en buena cuenta, para tener mayor "regularidad" y "continuidad" en los procesos administrativos.

Obviamente, estas posiciones para las administraciones de los centros educativos fueron una suerte de "apaciguamiento" inicial, en buena cuenta bajo la presunta ecuación: a menor interacción, menor movilización social. Y, sin embargo, el descontento y la protesta son estructuralmente proteicas: una vez se le impide un rostro para expresarse, de inmediato aparece otro rostro. Desde antes del confinamiento por la pandemia ya los movimientos sociales habían aprendido sobre el uso de redes sociales. El confinamiento por pandemia nos puso frente a usos más intensivos de las redes para la deliberación, la organización y la movilización social.

En medio del confinamiento por la pandemia floreció uno de los paros más significativos de la historia política reciente de Colombia. Los establecimientos educativos, obviamente, estaban cerrados y, sin embargo, tanto los docentes como los estudiantes fueron parte de los actores de esta movilización. No podremos decir que la participación fue superior a la que se había fermentado antes del confinamiento; en todo caso, tampoco podrá afirmarse que fue menor. Un dato, entonces, se hace relevante: la ciudadanía confinada fue tan activa como en los tiempos "normales" —como se sabe también a la pandemia y al confinamiento se les identificó o, al menos se les nombró, como "nueva normalidad".

Desde luego, no se trata de idealizar ni la pandemia ni el confinamiento. Se trata,



Experiencia Nacional

eso sí, de empezar a hacer un *balance pedagógico*. Este no solo nos muestra el "salto" a los entornos virtuales como una ganancia que vino para quedarse, para hacer de estos espacios de la interacción, del pensamiento, de la crítica y, en especial, de la voluntad de saber; si la generación de los matriculados durante

el confinamiento, y en general de la pandemia, se mira en perspectiva, es probable que se trate de una cohorte con más habilidades de lectura, de escritura, de expresión oral: en medio de los entornos virtuales de aprendizaje —o al menos de entornos asistidos por las TIC—; los profesores no solo desarrollaron nuevas estrategias, sino que, en especial, resignificaron las que ya traía consigo la tradición, esto es, la didáctica quedó situada entre lo más granado de las tradiciones y los nuevos espacios de interacción. Las administraciones de las instituciones educativas aprendieron de ahorros y simplificación de los procedimientos burocráticos que deberían prevalecer en el tiempo, así como los docentes aprendieron a enlazar las áreas curriculares. La movilización social y la actuación política sigue siendo tan variante y versátil —o proteica— como siempre; solo que ahora no son tan urgentes viejas formas como el bloqueo o la asamblea, antes bien, sin desmedro de las anteriores formas "presenciales" de acción política: quedan abiertos escenarios de la ciberpolítica y la ciberparticipación como horizonte que, a futuro, se sedimentará como estructuras de intervención.



No hay, en nuestra argumentación, una defensa del confinamiento y, mucho menos, una idealización de la pandemia. Desde luego, mantenemos una moderada idea de la validez de la doctrina de la conspiración universal, no porque no exista el virus, sino por la generalización de la captura bancaria de los efectos económicos de la pandemia, por el incremento de la concentración de la riqueza, por la eliminación de las libertades ciudadanas. No se pone en duda, ni mucho menos, la existencia del virus; pero si se hace visible el peso de la

medicalización mercantilizada, la fuerza de los fenómenos de la *bio* y la *psicopolítica*.

El *saldo pedagógico* de la pandemia se tiene que sacar, en especial, de la consideración de cómo esta estructura proteica de los sujetos y los colectivos sociales encuentra nuevas y distintas formas de manifestación, de expresión y, muy especialmente de vínculo. Hay quienes han soñado que la humanidad saliera mejor de este fenómeno de confinamiento. Eso sería esperar demasiado de un acontecimiento no planeado. La humanidad sigue estando compuesta de las mismas pulsiones, antes y después del confinamiento. En medio de esta "estructura" lo que se halla en la pandemia son formas inéditas de acople de individuos y colectivos; es de estas formas de adaptación y de acomodación que tiene que tomarse cuenta en el *balance*, para retomarlo o más bien, incorporarlo a los procesos pedagógicos prospectivos, con la participación y la convivencia. **RM**

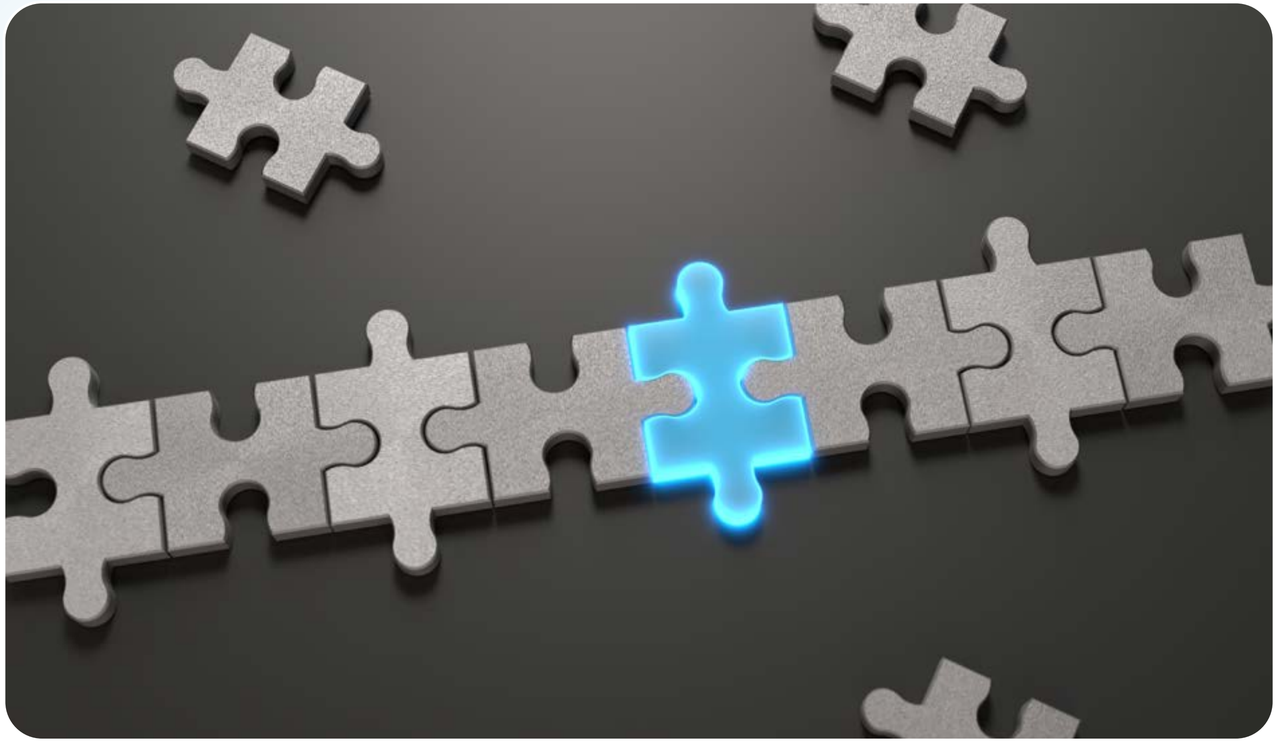
> La pandemia no nos hizo mejores ni peores; las pulsiones de siempre siguieron haciendo presencia.



El currículo integrado y la evaluación formativa

Desde el año 2020, el mundo entró en una profunda crisis sanitaria a causa de la expansión de la pandemia de la COVID-19.

En los entes territoriales, en las instituciones educativas y, por supuesto, en la Institución Educativa Escuela Normal Superior Nuestra Señora de Fátima de Sabanagrande, se afrontó la





Luis Alberto Muriel
Licenciado en Lenguas Modernas de la Universidad del Atlántico. Especialista en Educación personalizada de la Universidad Católica de Manizales.

Eva Rosa Ariza Heins
Licenciada en Lenguas Modernas de la Universidad del Atlántico, Especialista en Estudios pedagógicos de la Corporación Universitaria de la Costa.

Fabiola María Bayona Caro
Licenciada en Lenguas Modernas de la Universidad del Atlántico, Magíster en Tecnologías de la información aplicadas a la Educación de la Universidad Pedagógica Nacional.

Lísber Arnoris Zuluaga
Religiosa de la Comunidad Hijas de María Auxiliadora. Normalista Superior, Licenciada en Ciencias Religiosas de la Universidad Javeriana,

Colectivo Edocumunicación de la Escuela Normal Superior Nuestra Señora de Fátima de Sabanagrande, Atl.Miembros activos de la red caribe para la transformación docente en lenguaje.

necesidad imperiosa de implementar el modelo educativo a distancia, atendiendo no solo a las directrices y orientaciones del MEN, de la Secretaría de Educación del Departamento, sino también a la oportunidad para fortalecer el enfoque pedagógico socio-crítico de la Escuela Normal Superior que se venía implementando en años anteriores.

Después de recibir el aporte de los docentes, el Consejo Académico acoge el Proyecto Único Articulado (P. U. A.) como la estrategia para garantizar la articulación del currículo, proponiendo que cada Núcleo Interdisciplinario construya una guía de aprendizaje, articulando las áreas y las disciplinas que lo componen. Una vez inicia el trabajo de diseño y construcción de las guías de aprendizaje, se observa la dificultad, sobre todo, de los maestros de la básica secundaria, y sobreviene la crisis, caracterizada por:

La falta de flexibilidad para renunciar a la planeación prevista desde el inicio del año académico (práctica pedagógica parcelada y desarticulada) y la resistencia hacia el currículo integrado desde ejes, preguntas o centros de interés. Se observa la debilidad en el dominio cognitivo y las dudas sobre las singularidades del enfoque socio-crítico, que fundamenta al PEI. Asimismo, se reconoce la escasa autorreflexión sobre la propia práctica pedagógica y la escasa producción escrita por parte de los maestros y las maestras. Entonces la visibilización de dichas dificultades suscita la necesidad de retomar los postulados de varios autores, como Paulo Freire (2002):



> *La práctica docente crítica, implícita en el pensar acertadamente, encierra el movimiento dinámico, dialéctico, entre el hacer y el pensar sobre el hacer. Es pensando críticamente la práctica de hoy o la de ayer como se puede mejorar la próxima. El propio discurso teórico, necesario a la reflexión crítica, tiene que ser de tal manera concreto, que casi se confunda con la práctica. (pp. 18-19).*

Efectivamente, considerar al maestro como mediador del aprendizaje lo sitúa en una posición privilegiada para propiciar la innovación y posibilitar en el estudiante sus propias creaciones según sean los contextos. El currículo integrado posibilita el trabajo por Núcleos interdisciplinarios, en la medida que subraya la importancia de la reflexión del maestro sobre lo que es y lo que vive con el estudiante en el aula de clase y en otros contextos, con el fin de mejorar continuamente y



de estimular al estudiante a crecer en humanidad, en la capacidad crítica y en autonomía, esto es, capaz de trabajar colaborativamente en la búsqueda de las mejores opciones para incidir en la transformación de la cultura escolar y de los contextos en los cuales vive.

Hubo varios encuentros del Consejo Académico para identificar los sentires y las voces de la comunidad educativa; entonces se acordó el centro de interés en torno a la pandemia en todos los Núcleos Interdisciplinarios; se concretaron y aprobaron aspectos o elementos que debía contener la guía: el campo o pregunta problema, las disciplinas articuladas de acuerdo al núcleo interdisciplinar, los objetivos pedagógicos, los criterios de evaluación, los tiempos, la metodología, entre otros. Asimismo, se organizaron equipos y pares evaluadores de acuerdo con el perfil para el análisis y la verificación de las guías presentadas por los núcleos y, por último, la aprobación del consejo académico.

Efectivamente, considerar al maestro como mediador del aprendizaje lo sitúa en una posición privilegiada para propiciar la innovación y posibilitar en el estudiante sus propias creaciones según sean los contextos.

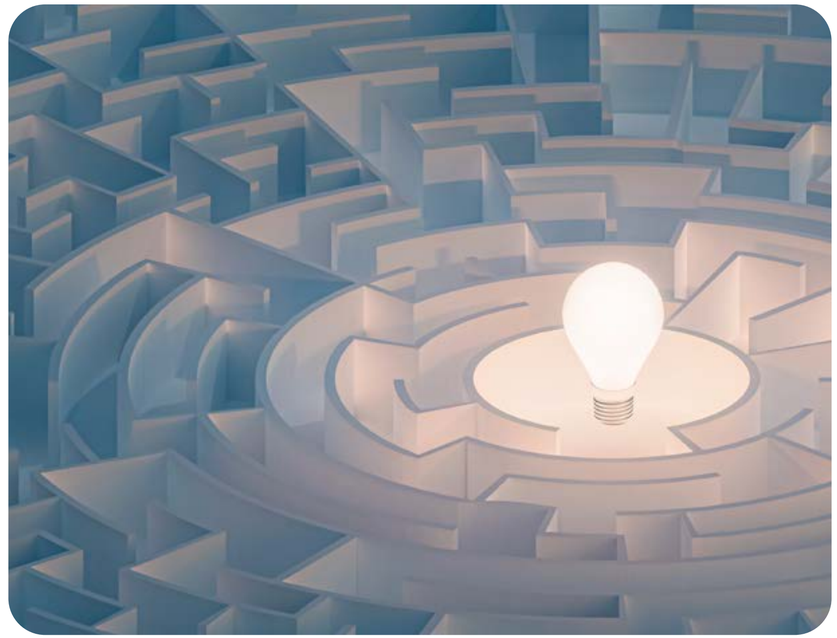
Así, en la secundaria, las guías se diseñaron desde cada uno de los Núcleos Interdisciplinarios:

- El Núcleo Lúdico Estético y Deportivo, desde los procesos de la expresión corporal recreativos y artísticos: En la guía muestran cómo la COVID-19 no es la primera pandemia a la que se ha enfrentado la humanidad y cómo, gracias al testimonio de pintores y artistas de dichas épocas, se conoce sobre la crisis endémica, en obras como la de Munch, Tiziano o Goya. Contextualizan la crisis actual

y hacen un llamado a quedarse en casa de una manera proactiva y abarcan temas como las pruebas para determinar el estado físico, los cambios fisiológicos, la sincronización de movimientos corporales y musicales, la rutina de las actividades en casa, cómo llevar el diario artístico, el desarrollo de la inteligencia auditiva, la coordinación rítmica del cuerpo, las destrezas sicomotrices, la convivencia a partir del juego, las reglas del juego, la integración familiar, el dibujo creativo.

- El Núcleo Ontológico, desde las disciplinas de Educación Religiosa, Filosofía y ética, que fortalecen el desarrollo de nuevas maneras de ver la vida, el desarrollo de los valores éticos y morales, buscando la manera de responder a la pregunta: ¿de qué manera la situación actual impacta las características sociales de tu región?
- El Núcleo de Ciencia y Tecnología, que integra los procesos matemáticos, tecnológicos y científicos, que busca que el estudiante pueda identificar, interpretar, explicar, indagar, razonar y resolver fenómenos y situaciones problematizadoras en la cotidianidad, es decir, fortalecer competencias científicas, tecnológicas y matemáticas.
- El Núcleo Socio-humanístico, desde los procesos comunicativos, que busca potenciar la interdisciplinariedad a través de la integración del lenguaje, en todas sus expresiones, con las experiencias cotidianas que forman el tejido complejo de la vida académica, cultural y social, propiciando espacios de análisis permanente de la realidad local, promoviendo el respeto por la diferencia, la autonomía, la democracia, la responsabilidad social, la construcción de ciudadanía y la paz.

Asimismo, se ofreció acompañamientos a los docentes, con la creación de la plataforma Classroom, las actualizaciones formativas semanales por parte de los



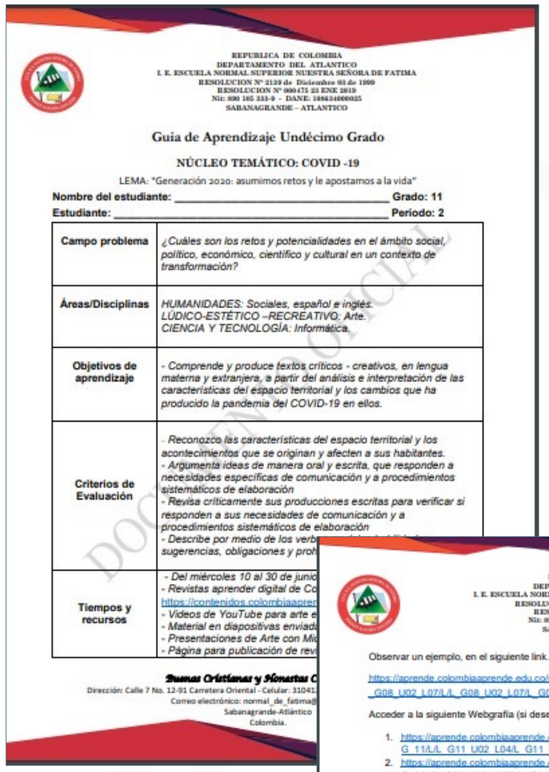
mismos maestros del área de informática (uso de las tecnologías y herramientas App para aplicar en el aula); hubo el acompañamiento del PTA, que fortaleció procesos de atención a las diferencias de aprendizaje y el uso de didácticas mediadas por las TIC. Docentes y, en especial, los directores de grupo se mantuvieron en contacto con las familias a través de llamadas y mensajes digitales.

Con los padres de familia se adelantaron reuniones grado por grado, de orientación

y entrega de las guías; se les motivó a asumir la corresponsabilidad en el acompañamiento de sus hijas; se realizaron informes preventivos para dar cuenta de los procesos; se realizaron actividades formativas y un curso en habilidades para la vida. En el proceso se tuvieron en cuenta ritmos y estilos de aprendizajes de las estudiantes, a quienes se les brindó atención permanente según sus necesidades académicas, encuentros virtuales sincrónicos y asincrónicos. Para las estudiantes de décimo y undécimo se entregó una sim card, se crearon grupos de WhatsApp o Facebook y/o se entregaron fotocopias para el desarrollo de sus formación académica y de competencias. Se privilegió la lectura y la producción textual, compartiendo en las redes sociales, a través de los regalos pedagógicos; se especificaron las diferencias con estilos y metodologías de aprendizaje y evaluaciones coherentes con las necesidades particulares de las estudiantes.

Para el seguimiento de aprendizajes se construyeron rúbricas de autoevaluación que tenían en cuenta el desempeño cognitivo, expresivo y actitudinal, ejercicio que permitió la mirada retrospectiva y metacognitiva de los propios aprendizajes; además, se complementó el proceso de evaluación con el ejercicio de coevaluación y heteroevaluación, destacando las fortalezas y oportunidades en el aprendizaje con la socialización en rondas de escucha, debates y análisis de los procesos vividos.

Es importante destacar que, en el proceso de evaluación, participaron los padres de familia, tanto en la evaluación grupal dirigida por las directivas institucionales al finalizar cada una de las guías, previendo procesos para mejorar y considerar con el fin de fortalecer los aprendizajes y consolidar la propuesta de articulación curricular, así como el encuentro con los padres de familia y los directores de grupo posibilitando un conversatorio en torno a las fortalezas y debilidades del proceso, tanto desde la escuela como desde los hogares. A modo de evidencia se comparten algunos elementos del



REPUBLICA DE COLOMBIA
DEPARTAMENTO DEL ATLANTICO
I. E. ESCUELA NORMAL SUPERIOR NUESTRA SEÑORA DE FATIMA
RESOLUCION N° 2139 de Diciembre 03 de 1999
RESOLUCION N° 000475 23 ENE 2019
Nit: 800 105 333-9 - DANE: 108424000025
SABANAGRANDE – ATLANTICO

Guia de Aprendizaje Undécimo Grado

NÚCLEO TEMÁTICO: COVID -19

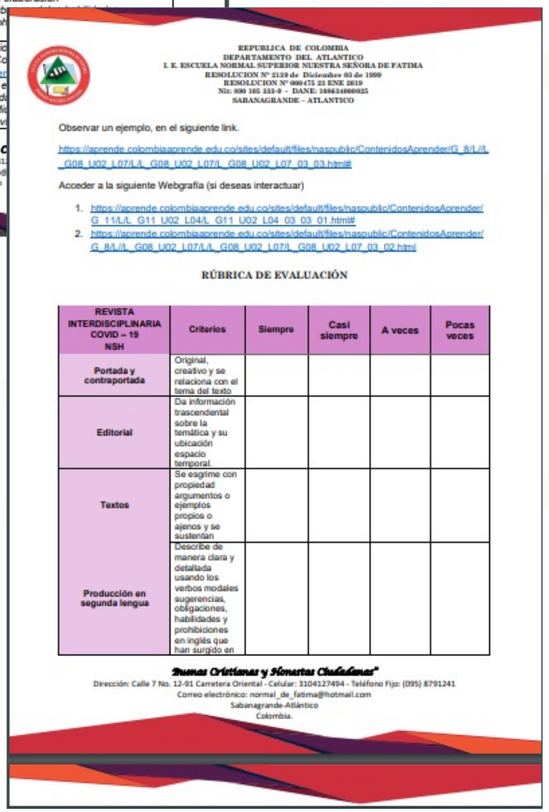
LEMA: "Generación 2020: asumimos retos y le apostamos a la vida"

Nombre del estudiante: _____ **Grado: 11**

Estudiante: _____ **Período: 2**

Campo problema	*¿Cuáles son los retos y potencialidades en el ámbito social, político, económico, científico y cultural en un contexto de transformación?*
Áreas/Disciplinas	*HUMANIDADES: Sociales, español e inglés. LÚDICO-ESTÉTICO –RECREATIVO: Arte. CIENCIA Y TECNOLOGÍA: Informática.*
Objetivos de aprendizaje	*- Comprende y produce textos críticos - creativos, en lengua materna y extranjera, a partir del análisis e interpretación de las características del espacio territorial y los cambios que ha producido la pandemia del COVID-19 en ellos.*
Criterios de Evaluación	*- Reconozco las características del espacio territorial y los acontecimientos que se originan y afecten a sus habitantes.* *- Argumenta ideas de manera oral y escrita, que responden a necesidades específicas de comunicación y a procedimientos sistemáticos de elaboración* *- Revisa críticamente sus producciones escritas para verificar si responden a sus necesidades de comunicación y a procedimientos sistemáticos de elaboración* *- Describe por medio de los verb* *sugerencias, obligaciones y proh*
Tiempos y recursos	*- Del miércoles 10 al 30 de junio* *- Revistas aprender digital de Co* *https://contenidos.colombiaaprer* *- Videos de YouTube para arte e* *- Material en diapositivas enviad* *- Presentaciones de Arte con Mi* *- Página para publicación de revi*

Buenas Cristianas y Honestas C
Dirección: Calle 7 No. 12-91 Carretera Oriental - Celular: 31041
Correo electrónico: normal_de_fatima@
Sabanagrande-Atlántico
Colombia.



REPUBLICA DE COLOMBIA
DEPARTAMENTO DEL ATLANTICO
I. E. ESCUELA NORMAL SUPERIOR NUESTRA SEÑORA DE FATIMA
RESOLUCION N° 2139 de Diciembre 03 de 1999
RESOLUCION N° 000475 23 ENE 2019
Nit: 800 105 333-9 - DANE: 108424000025
SABANAGRANDE - ATLANTICO

Observar un ejemplo, en el siguiente link.

https://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/ContenidosAprender/G_8/L/L_G08_U02_L07/L_G08_U02_L07/L_G08_U02_L07_03_03.html#

Acceder a la siguiente Webgrafía (si deseas interactuar)

1. https://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/ContenidosAprender/G_11/L/L_G11_U02_L04/L_G11_U02_L04_03_03_01.html#
2. https://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/ContenidosAprender/G_8/L/L_G08_U02_L07/L_G08_U02_L07/L_G08_U02_L07_03_02.html

RÚBRICA DE EVALUACIÓN

REVISTA INTERDISCIPLINARIA COVID – 19 NSH	Criterios	Siempre	Casi siempre	A veces	Pocas veces
Portada y contraportada	Original, creativo y se relaciona con el tema del texto				
Editorial	Da información trascendental sobre la temática y su ubicación espacio temporal.				
Textos	Se esgrime con propiedad argumentos o ejemplos propios o ajenos y se sustentan				
Producción en segunda lengua	Describe de manera clara y detallada usando los verbos modales sugerencias, obligaciones, habilidades y prohibiciones en inglés que han surgido en				

Buenas Cristianas y Honestas Ciudadanas"
Dirección: Calle 7 No. 12-91 Carretera Oriental - Celular: 3104127494 - Teléfono Fijo: (095) 8791241
Correo electrónico: normal_de_fatima@hotmail.com
Sabanagrande-Atlántico
Colombia.

> La lectura y la escritura se asumieron de manera transversal para las creaciones artísticas, lúdicas, de reflexión y de trabajo académico.

proceso de la guía que desarrolló el Núcleo Socio-humanístico: (Ver la guía completa en: https://www.normaldefatima.edu.co/nucleo-sociohumanistico/).

A partir de estas guías, que fueron aprobadas por los miembros del consejo académico, se institucionalizó el formato como un documento oficial de la Escuela Normal Superior Nuestra Señora de Fátima.

La escuela no tuvo reparos en modificar los procesos metodológicos en el desarrollo de la segunda guía, con la intervención semanal por Núcleos Interdisciplinarios en todos los grupos escolares; además, dado el momento social de incertidumbre, tensión, aumento de violencia intrafamiliar, de desestabilidad emocional y preocupación por el aumento de muertes y enfermedades por la COVID- 19, se decidió trabajar desde las habilidades rectoras, como son el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio.

Los procesos evaluativos de la segunda guía mostraron valoraciones positivas frente a la unidad familiar, la creación de espacios para compartir en familia y se logró caracterizar el uso de las herramientas tecnológicas para la socialización de los aprendizajes. La lectura y la escritura se asumieron de manera transversal para las creaciones artísticas, lúdicas, de reflexión y de trabajo académico. Los núcleos interdisciplinares posibilitaron





que tanto los maestros como los estudiantes y sus familias se unieran para compartir las experiencias de aprendizaje y para socializar los resultados del trabajo.

La evaluación se afinó en tiempos de pandemia; para la Normal fue la posibilidad de seguirla descubriendo como un proceso de participación de todos, en el cual se valoran los aportes de cada uno, se comprende que hay diferencias y no todos tienen el mismo ritmo ni las mismas habilidades; se descubrió que el papel del maestro es el del acompañamiento a sus estudiantes, que media para propiciar experiencias de aprendizaje de acuerdo con las edades, los contextos, las individualidades, los proyectos; además, la familia jugó un papel fundamental de corresponsabilidad en la construcción de aprendizajes auténticos, motivadores del interés para seguir explorando y aprendiendo.

En conclusión, para la Escuela Normal Superior, en concordancia con el enfoque sociocrítico, las guías interdisciplinarias posibilitaron espacios para las preguntas, de diálogo, reflexión y discernimiento; el proceso de aprendizaje, a pesar del distanciamiento, se sostuvo y minimizó el exceso de actividades, cohesionó a la familia, y se constituyó en escenario de reflexión curricular y didáctica. Desde la experiencia de la articulación curricular han emergido aprendizajes para los directivos, los docentes, los estudiantes y la comunidad en general. La pedagogía por proyectos constituye el fundamento de las guías al considerar el macroproyecto de la institución: **"Formación de formadores a través de procesos de comunicación y significación en la perspectiva del desarrollo humano integral". RM**

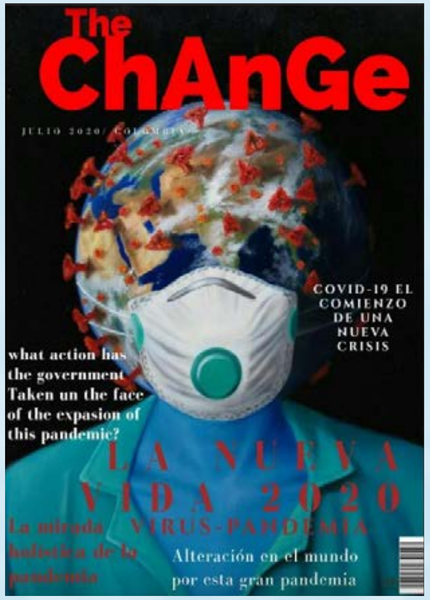
Referencias

Freire, P. (2002). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo veintiuno editores. Buenos Aires. Recuperado de

https://redclade.org/wp-content/uploads/Pedagog%C3%ADa-de-la-Autonom%C3%ADa.pdf

EJEMPLOS

Revista interdisciplinaria 11 nsh, nler, ncyt.



https://issuu.com/studentclass11a/docs/thechange



https://issuu.com/carolinafontalvo/docs/ilovepdf_merged__2_



https://issuu.com/cristirove2/docs/revista_n._soc66



https://issuu.com/nayelisuarez.21/docs/time_at_home_fc20708aa3efb3

EJEMPLOS

Revista interdisciplinaria 11 nsh, nler, ncyt.



https://issuu.com/brianaa.pa/docs/ilovepdf_merged__14_



https://issuu.com/mariajunco/docs/revista



https://issuu.com/danavarela4319/docs/revista_nucleo_sociohumanistico



https://issuu.com/elianarodriguezm200604/docs/revista_interdisciplinaria

EJEMPLOS

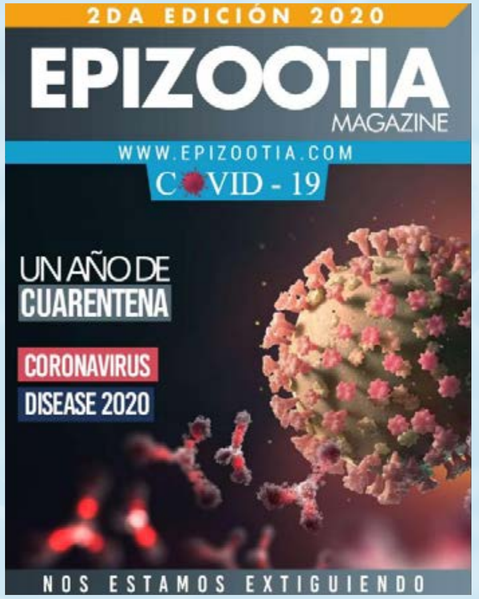
Revista interdisciplinaria 11 nsh, nler, ncyt.



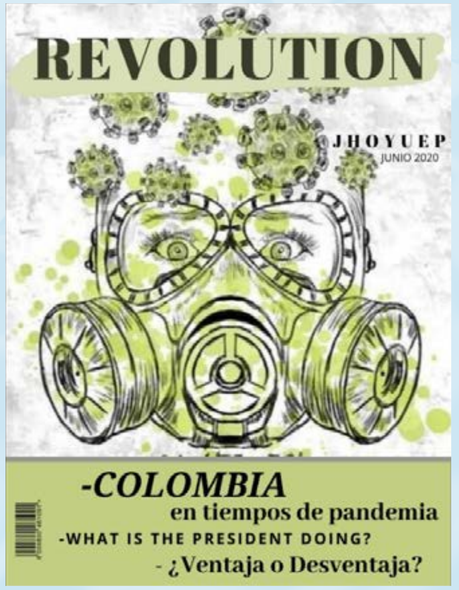
https://issuu.com/mariajosebobadillo/docs/revista_1.0



https://issuu.com/familiasuarezjessurum/docs/revista_world_3.0



https://issuu.com/mdstefany/docs/revista_2da_edicion



https://issuu.com/yendykarinadonadorolong/docs/revista_11b_871064e32c4d2a

Hacia la evaluación formativa en la pedagogía por proyectos durante y después de la pandemia








Grupo - Cognición y Educación de la Universidad del Magdalena: Ligia Sánchez Castellón , Elda Cerchiaro, Carmelina Paba.
Colectivo Carreto: Hernelda Hernández Orozco

El colectivo *Cognición y Educación de la Universidad del Magdalena* y el *colectivo de docentes del Municipio de Carreto,* Magdalena —*Nodo Caribe/Magdalena*— nos acercamos, a través de procesos de interlocución e indagación, a las percepciones y al conocimiento construido sobre la evaluación de los aprendizajes en tiempos de pandemia por dos grupos focales de maestros: uno constituido por 45 docentes en ejercicio del Distrito de Santa Marta y del Departamento del Magdalena a quienes se les invitó a participar y encuestó;

SANTILLANA



y otro, integrado por maestros en formación, pertenecientes a la licenciatura de Educación Campesina y Rural de la Facultad de Educación, de la Universidad del Magdalena, quienes narraron la experiencia pedagógica en la ruralidad durante el confinamiento escolar. Los resultados muestran vicisitudes y diferentes niveles de empoderamiento de la evaluación formativa, así como huellas de la Pedagogía por proyectos.

Toda práctica pedagógica, y en ella toda práctica de evaluación, envuelve una perspectiva teórica de manera explícita o implícita. La práctica está íntimamente relacionada con la imagen que el maestro ha construido sobre su profesión, de la imagen o huella que algún maestro ha dejado, y de la experiencia propia.

Las experiencias

Ante las circunstancias ocasionadas por la aparición del agente patógeno del COVID-19, la vida de todos se transformó y el cambio de escenarios, dadas las medidas del aislamiento preventivo obligatorio, acentuó la tensión entre evaluar y calificar. El encierro causó angustia en los ambientes de estudio y trabajo en casa; surgieron dilemas en cuanto a cumplir o no con las tareas y, para el maestro el interrogante fue: ¿quién las ha estado haciendo? A esto se unen las carencias, los conflictos, la formación misma de los maestros en torno a la evaluación y su poco manejo de las TIC. Martha, una estudiante de la licenciatura en Educación Campesina y Rural de la Universidad del Magdalena, señala:

Laboro en la casa; al principio de la pandemia todo fue muy difícil, complejo, reinaba la incertidumbre; en ocasiones me sentía como en el mes de diciembre porque no era usual que

todos estuviéramos en casa; tratábamos de hacer diferentes actividades para no estresarnos; convivíamos entre cinco y siete personas de diferentes edades: una niña de cinco años, un preadolescente de doce, un adolescente de diecisiete; durante dos meses, con dos adultos mayores de ochenta años; dos adultos de edades entre treinta y ocho, y cincuenta años. A medida que el tiempo pasaba la situación fue cambiando. Tratamos de sobrevivir con los nuevos protocolos de seguridad y adaptarnos a la nueva normalidad inventando cosas en la cocina con los insumos que nos fuera posible encontrar en la tienda, y, aunque en medio de las dificultades hay que ser resilientes, a veces esto se tornaba un poco difícil. (…) yo por mi lado le ayudaba a una profesora a preparar sus clases y a enseñarle cómo manejar las herramientas tecnológicas de manera muy organizada y meticulosa.

Decidimos continuar recogiendo información en lugares distantes geográficamente, para descubrir puntos



de encuentro en medio de la diversidad de los modos de enseñar y evaluar, ¿pero qué ha dejado en cada actor la experiencia de aprender en casa, y qué podemos reconfigurar al regresar a la "normalidad"? Aún no hay respuestas definitivas.

El Decreto 1290/2009, sobre la evaluación de los aprendizajes resalta características en términos de ser integral, procesual, diferencial, dimensional, múltiple, sistémica, y estar en relación con un saber hacer y un saber ser. ¿Cuántos de estos atributos trascendieron el discurso, antes y durante la pandemia? ¿Van más allá de los resultados asépticamente objetivos? ¿O, se asimilan a calificación, evaluación terminal al servicio de la verificación, contabilización y control? Es decir, ¿qué tan cerca estamos de llegar a la esencia de la evaluación formativa en términos de actividad metacognitiva y la autoevaluación que implica autorregular, autoformar e interestructurar el conocimiento en la educación remota?

Una maestra declara:

… Busqué a través de las actividades que los alumnos vieran los aprendizajes de manera divertida, que no fuesen agobiantes y que de una manera u otra sintieran que a pesar de la distancia su docente estaba con ellos. Las actividades propuestas se evaluaron en el orden de características como el compromiso, el esfuerzo, la creatividad, el entusiasmo, el orden y la disposición. Para ello se realiza una autoevaluación… se aprovechan los acompañamientos o contactos con el estudiante para realizar evaluaciones cualitativas. También se realiza la evaluación relacionada con el desarrollo de las guías que los estudiantes reciben mensualmente.



Para establecer la calificación se tienen en cuenta los criterios anteriormente expuestos y las condiciones particulares de cada estudiante; por último, esta evaluación se consensúa con el estudiante buscando que comprenda que es protagonista en su proceso formativo. Para que este proceso sea efectivo se ha tratado de mantener una estrecha relación con los padres, como facilitadores en los procesos de sus hijos.

“Para que este proceso sea efectivo, se ha tratado de mantener una estrecha relación con los padres, como facilitadores en los procesos de sus hijos.”

Es necesario profundizar en las concepciones de los docentes para reconfigurar el trabajo pedagógico a partir de proyectos. Algunas de las experiencias son las siguientes:

Biblioteca Itinerante, “Bajo la sombra del olivo”, liderada por Félix Meriño, estudiante de licenciatura en Educación Campesina y Rural, de la Universidad del Magdalena, ilustra los intentos por avizorar otros modos de trabajo:

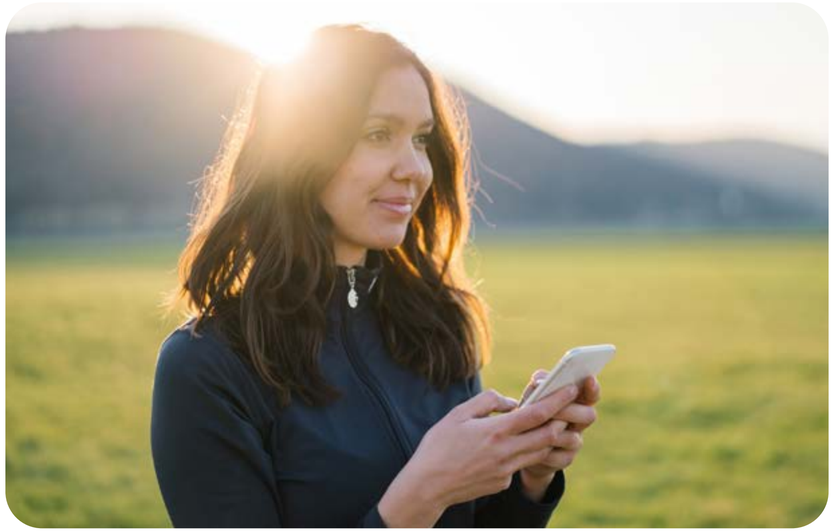
… Como docente de una escuela primaria, sé lo importante que es para los niños, aprender a leer, sobre todo en una vereda alejada como lo es la Arena, en el corregimiento de la Estrella que queda en el municipio de Chibolo Magdalena, un lugar con personas amorosas, sinceras, respetables, y maravillosas, con gran carisma, pero con muy pocos recursos. Como alguien que ama lo que hace, porque lo hace por vocación y con el mayor de los compromisos ante la comunidad y la educación, no podía sentirme ajeno a las necesidades de los estudiantes, sus carencias son mis carencias y sus ambiciones las mías, pero siendo una persona madura con algo más de visión y de experiencia que la vida me ha dado a través de los años, un día, sentado en mi salón de clase, lleno de vacío, y de una inefable sensación de impotencia al ver que no había elementos didácticos para enriquecer el proceso formativo de los niños, de mis estudiantes, de esas personitas que se convertirán en el futuro de esta región, pensaba: pero, ¿qué clase de futuro les espera si su presente está irónicamente lleno de carencias? Ya no podía seguir así, debía lograr algo más para mis estudiantes, algo más para mi escuela, algo más…



El pedagogo de los oprimidos, Paulo Freire, (1967) con su pedagogía dialógica mostró caminos en la relación entre profesores y estudiantes e inspiró la pedagogía de la esperanza; Félix sin saberlo se inscribe en esa perspectiva para su comunidad:

Es increíble como a veces la vida se maneja de formas insospechadas, y como la búsqueda de solución a un problema, te lleva por un sendero distinto y encuentras la oportunidad de solución de otro.

Una niña de la vereda de apenas 2 años, sufrió un caso grave de desnutrición, una



condición que requería urgente ayuda especializada, me apersoné del caso en la alcaldía municipal para conseguir esa ayuda; afortunadamente la encontré, pero desafortunadamente no fue suficiente, dado que la niña falleció posteriormente. En esa visita a la alcaldía, tuve la suerte de coincidir entonces con el secretario de educación municipal, quien me comentó que había una convocatoria del Ministerio de Cultura Nacional, llamada BRI, Bibliotecas Rurales Itinerantes, la cual era una iniciativa del Ministerio, de llevar una biblioteca a una escuela carente de ella, en el ámbito rural.

Empecé por investigar los términos de referencia de la convocatoria, no sabía si lo lograría, pero era la oportunidad que esperaba y no la iba a dejar perder. Aun teniendo todo en contra, sin internet, sin equipos, sin libros de texto, solo con el firme deseo, la voluntad y el apoyo de mis estudiantes y sus familias. Empecé a elaborar material audiovisual sobre los niños, creando algunos contenidos originales, poemas y cuentos, para luego grabarlos leyendo, grabar audios y demás, aunque del único equipo con el que se contaba era mi teléfono celular; luego el contenido era enviado al Ministerio, por los canales de recepción establecidos para este material, pero el contenido no iba solo, iba lleno de deseos y anhelos profundos de toda una comunidad.

- *Alfabetización de personas mayores.*
- *Capacitación en diferentes artes de mano-factura para la comunidad.*
- *Asesoría en nuevos emprendimientos.*

Desde el otro grupo focal constituido por 45 docentes en ejercicio se alimentan las reflexiones que se consignan en este documento, su ubicación, en términos geográficos en el Departamento del Magdalena: el 50% al distrito de Santa Marta y, el resto, a los municipios de El Piñón, Aracataca, Pueblo Viejo, Concordia, Zona Bananera.

Empecé a elaborar material audiovisual sobre los niños, creando algunos contenidos originales, poemas y cuentos, para luego grabarlos leyendo, grabar audios y demás, aunque del único equipo con el que se contaba era mi teléfono celular; luego el contenido era enviado al Ministerio, por los canales de recepción establecidos para este material, pero el contenido no iba solo, iba lleno de deseos y anhelos profundos de toda una comunidad.

Un poco más de la mitad de los docentes ha considerado útil el Decreto 1290/2009, sobre evaluación, y la otra mitad lo considera complejo. Los Lineamientos Curriculares del área de lengua castellana, son considerados por la mitad del grupo como el documento más útil; aproximadamente la otra mitad lo considera complejo, quizá por su nivel epistemológico. Los docentes prefieren un documento operativo, como lo son los DBA y las mallas de aprendizaje, a un documento de carácter filosófico, epistemológico, conceptual, como son los lineamientos curriculares del área.



Actividades o estrategias de evaluación del aprendizaje

Menos del 30% dice emplear el trabajo pedagógico alrededor de la predicción del contenido de los textos, las técnicas de recuento, relectura, parafraseo, utilización de organizadores de información, el análisis crítico interactivo de textos tomados al azar, la reescritura de los textos analizados, el uso de carpetas para archivar la evolución de procesos de acuerdo con las orientaciones de los lineamientos curriculares. Un alto porcentaje realiza actividades de falso/verdadero y, en general, acuden a este tipo de pruebas.

¿Qué efectos se busca generar en los estudiantes mediante las preguntas que se utilizan?

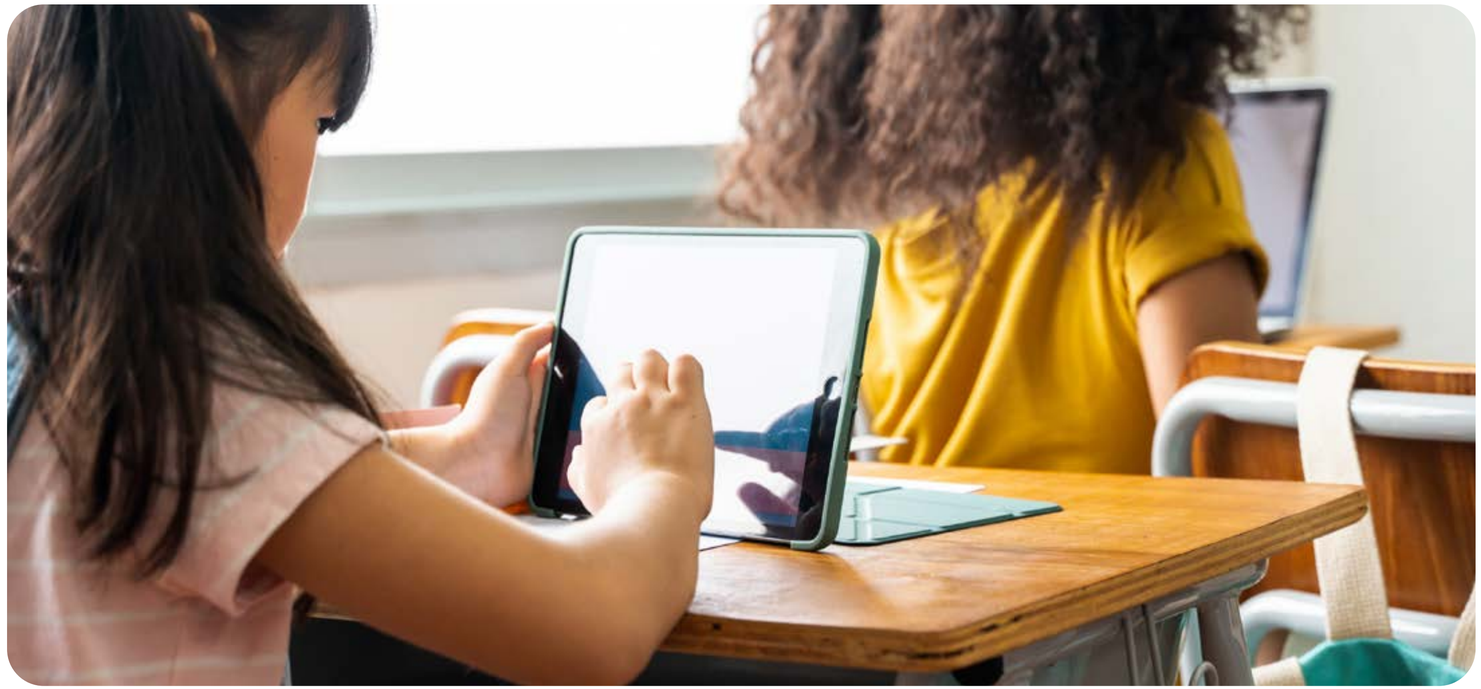
De acuerdo con los resultados, menos de la mitad del grupo hace preguntas al estudiante sobre los pasos que siguió para resolver una situación o realizar algo, para que revise su procedimiento, razone, busque diferentes soluciones a un mismo problema, fomente la capacidad de verificar lo que ha aprendido, aplique la misma estrategia a otras situaciones, o favorezca su autoevaluación. Este aspecto muestra la necesidad de trabajar con los maestros en el horizonte de la evaluación formativa desde los procesos cognitivos, metacognitivos y la autoevaluación en el marco de proyectos.

Fortalezas encontradas durante el tiempo de aprendizaje en casa.

Teniendo en cuenta que los procesos de aprendizaje se han desarrollado en medio de las dificultades del confinamiento y sin las condiciones necesarias, los docentes expresan que, a pesar de todo, se han encontrado fortalezas en los siguientes aspectos:

Herramientas digitales: En el manejo de las pocas herramientas digitales aportadas con recursos propios de los docentes y las familias, los estudiantes se muestran más recursivos y diestros para expresarse y usar los medios virtuales, y proporcionan más elementos para la evaluación formativa a cargo del docente y la autoevaluación de los estudiantes. Las escuelas habían recibido algunas dotaciones antes de la pandemia, pero los equipos no contaban con la tecnología necesaria para lo que exigía el confinamiento; la señal de Internet en muchas escuelas fue completamente deficiente e intermitente, lo que la hizo prácticamente imposible de usar. En tiempos de pandemia, los equipos y el Internet lo han suministrado los docentes y las familias desde sus hogares. Por esa razón se pudo tener contacto con los estudiantes; infortunadamente no con todos, por sus condiciones de vulnerabilidad social.

Desarrollo de la oralidad y su relación con el uso de las redes sociales: Los docentes reiteran que los estudiantes han utilizado las redes sociales para expresarse sin temor; han enriquecido la capacidad de escucha y se ha activado la comprensión por lo menos a nivel literal, pues la educación remota se



ha apoyado mucho en el texto escrito para la realización de las actividades en todas las áreas. A los estudiantes les agrada escuchar la narración de historias, reales o imaginarias, interpretar imágenes, expresar sus juicios con argumentos frente a los textos, cuestión que en el aula presencial los inhibía; pareciera entonces que la evaluación formativa tuviese más insumos en la virtualidad que en la presencialidad.

Los estudiantes se han interesado por investigar y buscar respuestas a las inquietudes sobre los temas tratados de manera virtual; la familia colabora en el desarrollo de los proyectos y han tomado con mayor seriedad el proceso formativo de sus hijos(as), pues han entendido la importancia de ayudarles a fortalecer la lectura y la escritura.

Reconfiguración del trabajo docente. En cuanto a la reconfiguración del trabajo con los estudiantes, las interacciones docentes–familia, y la evaluación de los aprendizajes al volver a la presencialidad o a los ambientes híbridos de aprendizaje, algunas ideas que se acoplan con la pedagogía por proyectos, dichas por los mismos docentes, son:

“Trabajar con los intereses de los estudiantes, que los dispongan emocionalmente hacia aprendizajes más efectivos”.

“Tener más en cuenta las necesidades de los estudiantes”.

“Abrir espacios de encuentro, de socialización, debates; que el uno escuche al otro y se puedan reconocer y reconstruir los saberes y las opiniones de cada quien”.

“Retomar el trabajo cooperativo”.

“Desarrollar competencias transversales que favorezcan la producción de pensamiento, la comunicación asertiva y la sana convivencia”.

“Pensar críticamente, hacer preguntas y reflexionar”.

“Continuar trabajando por proyectos casa–escuela”.

Estas ideas hacen parte, en efecto, de la evaluación formativa y de la actividad metacognitiva del sujeto que aprende.

Conclusiones

Se han encontrado huellas que descubren saberes nuevos, a partir de proyectos como el de la “Biblioteca itinerante” y el de “Alfabetización”, surgidos de las necesidades de la comunidad.

> Los docentes hablan de continuar con el trabajo cooperativo, con los proyectos, pero cabe seguir ahondando y preguntar ¿qué tipos de proyectos?, ¿cuántos docentes trabajaban desde estas perspectivas antes y durante la pandemia y cómo evaluarán el proceso después de la pandemia?

Si bien los docentes tienen un saber pedagógico, necesitan seguir creciendo intelectualmente acudiendo a fuentes y experiencias de otros docentes para asumir la evaluación formativa incorporando la actividad metacognitiva (reflexionar sobre cómo aprender).

En la encuesta, los docentes hablan de continuar con el trabajo cooperativo, con los proyectos, pero cabe seguir ahondando y preguntar ¿qué tipos de proyectos?, ¿cuántos docentes trabajaban desde estas perspectivas antes y durante la pandemia y cómo evaluarán el proceso después de la pandemia? **RM**



Inclusión y pandemia



Realizado por los profesionales del programa de Inclusión de la Fundación Colegio Emilio Valenzuela.

Colegio Emilio Valenzuela

Comencemos con un pequeño resumen de nuestro Programa de Inclusión, antes de entrar en materia. El programa nació en el 2012 como un proyecto para la Fundación Colegio Emilio Valenzuela (FCEV), en respuesta a las necesidades de los padres de familia cuyos hijos presentan dificultades de aprendizaje, ya sea por un trastorno de aprendizaje o alguna discapacidad.

El programa era además consecuente con los postulados de la FCEV, sin desconocer la historia y la población que estuvo desde la fundación del mismo. Durante estos años, el proyecto se ha fortalecido y aumentado cada año al punto que, para el año 2020, contaba 55 estudiantes con diferentes condiciones y cuatro orientadores pedagógicos colaborando con los docentes de la institución.

Como aspectos diferenciadores, el programa establece:

PRIMERO.

Apoyar a aquellas familias cuyos hijos necesitan ajustes y acompañamiento en su aprendizaje por las siguientes condiciones: 1. Discapacidad (sensorial visual, sensorial auditiva, sordoceguera, física o múltiple); 2. Dificultad psicosocial (mental) (trastorno del espectro autista, depresión, trastornos de ansiedad, trastorno bipolar, esquizofrenia, trastorno de la conducta oposicionista desafiante o trastornos de la conducta alimentaria), y 3. Trastornos específicos en el aprendizaje escolar y el comportamiento (trastornos específicos de aprendizaje escolar, trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad).

SEGUNDO.

Generar los procesos necesarios para alinearse con los procesos institucionales, con el fin de brindar un acompañamiento a estos estudiantes y sus familias, no solo por medio de los orientadores pedagógicos (educadores del programa de inclusión), sino además los orientadores escolares, los tutores, coordinadores académicos y los coordinadores de convivencia.



TERCERO.

Desde los inicios del programa, prevalece el énfasis en la formación de habilidades sociales y la academia como medio para una formación integral.

Todo lo anterior nos permite comprender que, mientras estuvimos en Pandemia por el COVID-19, fue necesario generar cambios en nuestras prácticas pedagógicas, de acompañamiento, seguimiento y demás, para lograr la calidad y la posibilidad de prestar un servicio educativo acorde con las necesidades de cada uno de los estudiantes y de la realidad que se estaba viviendo.

Este proceso, en el colegio, se desarrolló en varias etapas de acuerdo con la evolución



de la situación y nuestros recursos, conocimientos y posibilidades, así:

En la semana inicial de la cuarentena, en marzo de 2020, se trabajaron guías desde la casa. Estas guías eran enviadas por los docentes por medio de la plataforma educativa y, como programa, fue necesario realizar un comunicado, en el cual se presentaban estrategias para el apoyo por parte de los padres, el acompañamiento diario, con el fin de ayudarlos a realizar los apoyos o actividades pedagógicas y solucionar dificultades o dudas.

- Para la primera semana de abril, se estableció un nuevo horario de 3 clases por día, en las que los docentes se conectaban por videollamada durante una hora, para explicar el tema y, luego, se dejaban trabajos que el estudiante hacía en casa. Mientras tanto, los docentes iniciaron su formación en educación virtual, aplicaciones, plataforma y herramientas que favorecieran el aprendizaje. Desde el programa, cada orientador elaboró un horario de acompañamiento a los estudiantes y un proceso de seguimiento de elaboración de esos trabajos, con el fin de garantizar su realización y entrega.
- Se construye un plan de trabajo, con entrega de actividades virtuales y se determina hacer las clases de forma virtual. Para esto, fue necesario crear archivos con los horarios y vínculos directos, con el fin de facilitar el acceso a las clases. Se continuó con el seguimiento académico

y un acompañamiento a las familias, por medio de redes sociales directas, ya que estas nos permitían comunicarnos a mayor velocidad, con grupos de teléfonos, para manejar una sola información. Además era posible asesorar a las familias para determinar el espacio de estudio adecuado, las rutinas académicas y de acompañamiento.

- Luego de la semana santa, retornamos con un horario de 6 horas de clase, todas realizadas por medio de Meet y clases configuradas desde Classroom, lo cual generaba correos personales de la institución a cada estudiante. Para este momento, fue necesario enviar un comunicado con instrucciones claras sobre los correos y para pedir que no cambiaran las contraseñas, con el fin de poderlos apoyar desde la distancia. Por otro lado, surgió la necesidad de realizar reuniones, en horarios adicionales, con las familias. Eso se hizo con el acompañamiento de los orientadores y los coordinadores que se encargaban de verificar cómo estaban en la casa y de generar estrategias directas de acompañamiento, además de actividades de ocio y recreación en familia.

- En julio, con el fin de garantizar la conectividad, los docentes retornaron al colegio y se definieron espacios para realizar las clases virtuales. Esta decisión favoreció el acompañamiento docente. Continuábamos el seguimiento e ingreso a clases virtuales, para acompañar a los estudiantes del programa y a los profesores. Adicionalmente incrementamos el uso de redes paralelas, para solicitar algunas participaciones, acompañamientos o apoyos directos.

“En julio, con el fin de garantizar la conectividad, los docentes retornaron al colegio y se definieron espacios para realizar las clases virtuales. Esta decisión favoreció el acompañamiento docente.”

- En septiembre, el colegio logró abrir las puertas a los estudiantes y un 50% de ellos retornaron a las aulas presenciales, aunque fue necesario implementar aulas híbridas. Para este momento, se volvió a trabajar con las familias de aquellos estudiantes que se habían quedado en la virtualidad, con el fin de generar nuevas estrategias de acompañamiento, debido a que algunos estudiantes empezaron a quedar solos en casa, por el retorno

de los padres al trabajo. También se logró activar algunos procesos terapéuticos y se iniciaron las reuniones de triangulación. Así se cerró el año 2020, con grandes aprendizajes para todos, logros significativos y muchos retos por cubrir.

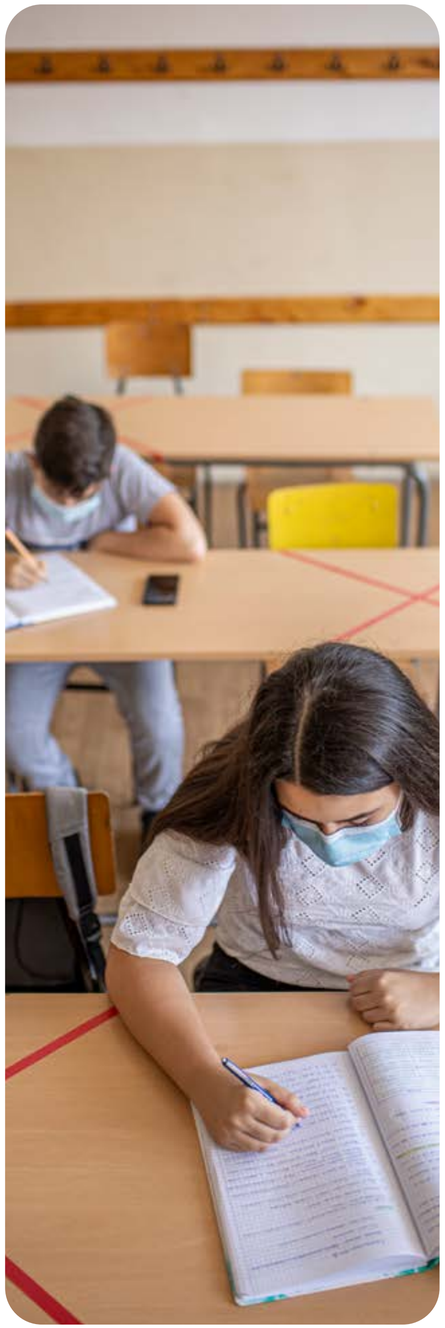
- Para inicios del 2021, se logró que el 90% de los estudiantes estuviera en el colegio, lo que nos permitió tener salones presenciales y un salón híbrido por nivel. Para este momento, los 62 estudiantes del programa iniciaron sesiones presenciales, lo cual nos permitió seguir dando el apoyo desde el colegio y brindar un acompañamiento directo más amplio; 6 estudiantes permanecieron en la virtualidad. Hoy en día, continúan los grupos por redes con las familias.



Para concluir, no solo logramos mejorar nuestras prácticas de seguimiento y acompañamiento, si no que hemos podido tomar mejores decisiones con los directivos del FCEV. Estos resultados no tienen importancia si los docentes y las familias no sienten lo mismo; por eso les dejamos, a continuación, los testimonios que reflejan un poco esos resultados, para que ustedes puedan darse cuenta.

> *"Tuve que cambiar desde mi aspecto físico, el tono de voz, la actitud para cada actividad, hacer uso de herramientas tecnológicas para darle un respiro a cada clase, aprender a generar pausas activas, valorándolas como estrategia de aprovechamiento pedagógico y como reinventarme cada día, pues lo que funcionaba una semana a la siguiente ya les aburría a los niños, fue todo un reto y me permitió darme cuenta de lo grandioso que es el ser docente".*

Docente de Preescolar



"Con Juan Andrés hemos probado varios colegios para lograr sentirnos tranquilos con el modelo de educación de nuestro hijo. Ya es el segundo año en el colegio Emilio Valenzuela y en el programa de inclusión; el cambio ha sido bastante bueno, tanto para Juan como para nosotros. Hemos aprendido con él que las cosas son un poco más difíciles de lo normal, pero con el acompañamiento que hemos tenido por parte del programa y de los tutores, Juan ha podido sobrellevar varias situaciones que se le han presentado".

Comentario de una familia al cierre del 2020 en la evaluación del programa de inclusión.

"La pandemia me permitió aprender muchas cosas, me configuraron mi computador para entrar a cada clase por vínculos directos. Me acompañaron, para poder hacer todas mis entregas y tuve que aumentar mi velocidad de escritura Braille, también me permitieron volver en julio del año pasado y esto me exigió aprender a guiarme con distancia con un dispositivo distinto que se inventaron mientras aprendía el uso del bastón".

Comentario de un estudiante del programa

En definitiva el acompañamiento permanente, el trabajo y apoyo de los padres de familia, la habilidad de los docentes para llegar a estos estudiantes, hizo posible que nuestros estudiantes de inclusión pudiesen vivir la experiencia de la pandemia, con las mismas oportunidades del resto de compañeros, con resultados admirables de su proceso y con confianza y tranquilidad en sus logros. **RM**



Bibliografía

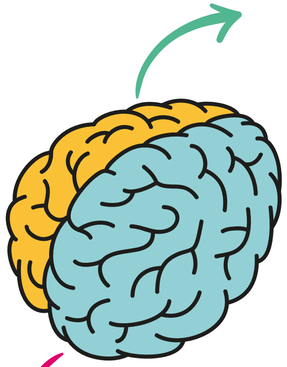
- Villanueva, A., (2004), Ley general de educación articulación con la ley 115. Cooperativa editorial magisterio.
- Garrido, J., (2002), Adaptaciones curriculares. Editorial Cepe.
- Greene *et al.* (2011), Unicef, *Evaluation for Equitable Development Results.* United States, Unicef.
- Correa, C., (2004), *Currículo dialógico, sistemático e interdisciplinar.* Editorial Trasversales Magisterio.
- Correa, J., (1999), Integración escolar para la población con necesidades educativas especiales. Editorial Aula abierta. Magisterio. Tomado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-79413.html
- Fundación Colegio Emilio Valenzuela, PROGRAMA DE EDUCACIÓN INCLUSIVA, DC-033V4 (2019).
- Ley 1349 de 2009, "Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad", ONU.
- Linares, G., (2015), Reuniones de revisión proyecto de inclusión 2013.
- Moreno, M., (2011), *Infancia política y discapacidad.* Universidad Nacional de Colombia.
- Roa, G, (2013*), Proyecto de inclusión 2012.*
- Unesco, (2005),

programa LOGROS

Una visión del aprendizaje desde la **Neuroeducación**

El programa **Logros** plantea el aprendizaje como un proceso integral en el que se relacionan procesos cognitivos, sociales, emocionales y neurofisiológicos, mediante los cuales se analiza el comportamiento del cerebro y se potencian sus funciones:

Cuidamos los ambientes de aprendizaje para **disminuir el estrés**



Cerebro Reptiliano

Buscamos generar **experiencias positivas** dentro del aula

Generamos empatía, autogestión, autocontrol y autoestima

Sistema Límbico



Vinculamos habilidades socioemocionales para **aumentar las hormonas de bienestar:** serotonina y endorfina

Desarrollamos **habilidades cognitivas** como: juicio crítico, solución de problemas y compresión de lectura



Cerebro Neocórtex

Implementamos procesos cognitivos transversales a todas las áreas



Vivo en un mundo muy diverso y cambiante en el que necesito entender cómo funciona mi cerebro para ***potenciar mis habilidades.***



Ver video: https://bit.ly/3pqXwN3

Para conocer más sobre Logros,
Agenda tu cita: Tel: (601) 390 6950 Cel:300 912 14 32
Correo electrónico: sac@santillana.com

SANTILLANA



Las narrativas transmedia: una alternativa

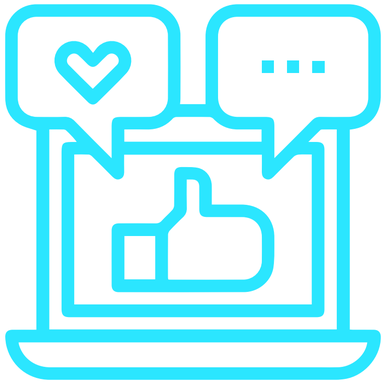
Es probable que el confinamiento provocado por la pandemia de COVID-19 haya llevado a maestros, maestras, alumnos y alumnas a recurrir a modalidades de aprendizaje transmedia de manera imprevista y sin siquiera tomar conciencia de ello.

A su vez, es probable que algunos de ellos creyeran, erróneamente, estar implementando modalidades de aprendizaje transmedia solo porque llevaban a cabo actividades *online*. Sin embargo, no es lo mismo improvisar durante momentos críticos que implementar prácticas planeadas y diseñadas para la educación remota. Si bien las modalidades de aprendizaje transmedia pueden llevarse a cabo tanto



David Jurado

Investigador y creador en artes audiovisuales. Doctor en Estudios Hispánicos y Latinoamericano de la Universidad de la Sorbona, maestro en Estudios Cinematográficos y Creación Documental de la Universidad de París (Diderot) y Licenciado en literatura de la Universidad de Guadalajara, México.



a distancia como en el aula, la distinción resulta clave para entender que su efectividad depende de su comprensión y uso consciente. Dicho en otras palabras, el uso constante de los medios digitales durante la pandemia en actividades de educación formal e informal requiere, en pospandemia, que se profundice y se perfeccione el entendimiento y el diseño de dichas prácticas.

Es cierto, por otra parte, que la progresión de las herramientas transmedia en los espacios educativos y su uso frecuente en la vida cotidiana preceden a la pandemia. Como lo señalaron Ruth Contreras y José Luis Eguia, la era digital ha impuesto un panorama de cambios profundos respecto a la



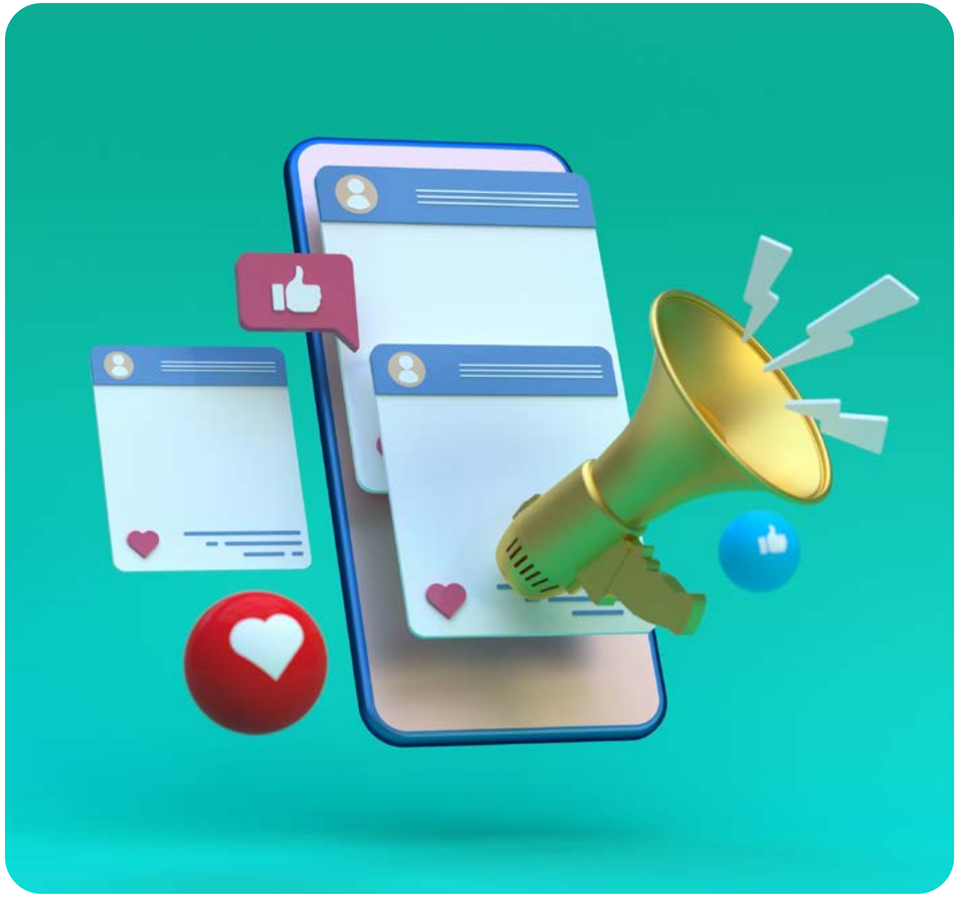
educación tradicional, pues con ella el valor dado a una cultura participativa se ha vuelto cada vez más predominante (Contreras & Eguia, 2017). No obstante, la utilidad y la necesidad de las prácticas transmedia se hicieron más evidente con la pandemia, al punto que resulta apremiante propiciar el desarrollo de habilidades digitales en jóvenes y adultos, no solo desde el punto de vista del manejo de diferentes plataformas y herramientas, sino también desde la capacidad para recibir, interpretar, programar y producir contenidos de calidad. No está de más recordar que la pandemia también demostró que la circulación y consumo inapropiado de información "tóxica" podía llegar a representar una "infodemia", tal cual lo señaló la Organización Mundial de la Salud. Resulta pues oportuno, para la pospandemia, volver sobre una de las bases conceptuales de las prácticas transmedia: sus narrativas.

¿Qué son las narrativas transmedia?

Las narrativas transmedia son historias que se inscriben en diferentes códigos (verbal, icónico, audiovisual, escrito) y en diferentes medios (radio, cine, redes, videojuegos, libros), en los cuales aparecen divididas en partes interdependientes, dispersas de manera sistemática, buscando crear una experiencia unificada y coordinada (Jenkins, 2006). Idealmente cada medio o plataforma contribuye de manera individual en el desarrollo y atractivo de la historia, que se despliega de manera exponencial en cada uno de ellos. Las narraciones transmedia no son, pues, meros contenidos multimedia. Si estos últimos hacen referencia a la integración de diferentes códigos comunicativos (texto, imagen, audio) en un producto digital único, interactivo e individual, los contenidos transmedia

trascienden este producto único y se expanden en múltiples productos, a través de los cuales el usuario puede navegar, editar, publicar e interactuar con otros usuarios de manera activa.

Otra característica de las narrativas transmedia es su no linealidad y acronología, pues las historias se despliegan en distintos tiempos y espacios. La historia principal no es más que un detonante de un universo en expansión. Ella no explica todos los detalles del mismo, sino que forma una base desde donde desarrollar historias complementarias que alimenten dicho universo, según sus reglas particulares. Existen distintas estrategias para que las narrativas transmedia se desglosen en distintas historias respecto a la primera: pueden ser *precuelas*, historias situadas en el pasado de la historia detonante; *intercuelas*, historias situadas entre acciones de la historia detonante, y *secuelas*, historias que se desarrollan después de la historia detonante. A su vez, este desglose puede estar determinado por variaciones estilísticas: los *remake*, nuevas versiones de la historia detonante, los *reboot*, nuevas versiones de la historia detonante con algún giro significativo y los *crossover*, la mezcla de dos o más universos distinguibles para crear uno nuevo (Sánchez & Albaladejo, 2018).



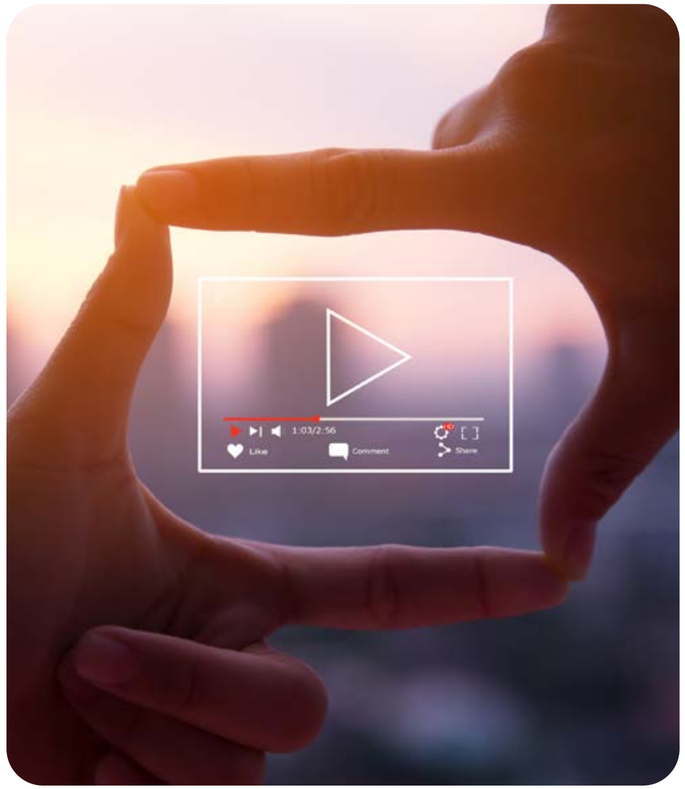
Finalmente, las narraciones transmedia no son necesariamente ficcionales. Pueden, por el contrario, estar nutridas por conjuntos de información de distinto tipo, periodística o científica, por ejemplo, organizados de manera narrativa y distribuidos en distintas plataformas y códigos. Esta dispersión sistemática del contenido propicia, según Jenkins (2009), dos habilidades: primero, la de la *navegación transmedia*, la capacidad de migrar de una a otra plataforma, de uno a otro código, y de lidiar con la circulación de ideas que esto supone; y, segundo, la de la *convergencia transmedia*, la capacidad de procesar, crear y hacer circular formas emergentes de historias y argumentos.

Las narrativas transmedia son, pues, historias abiertas, en movimiento, que solicitan a los usuarios para que las alimenten y las difundan. Por la misma razón, en el ámbito educativo, permiten enriquecer y expandir las experiencias de aprendizaje, promoviendo maneras lúdicas y entretenidas de comprometer a los estudiantes en la interpretación y producción de contenidos. Ahora, ¿qué pueden aportar a la educación en pospandemia?

Las narrativas transmedia en tiempos de crisis

La pandemia marca un antes y un después por múltiples razones. Quizás la más importante sea la de motivar una concientización, aunque sea a veces relativa, respecto a los riesgos de continuar con un modelo de sociedad que arrasa y desestabiliza ecosistemas necesarios para la vida humana sobre la tierra. Ante este panorama las instituciones educativas tienen dos opciones: hacerse de la vista gorda y continuar enseñando los mismos contenidos de siempre o incentivar espacios para reflexionar sobre la crisis actual y potenciar en los y las estudiantes actitudes creativas, cooperativas y resilientes. Philippe Lacadée, al abordar la desconexión que se da en ocasiones entre el mundo de la escuela y el mundo que está fuera de ella, recuerda que una pregunta frecuente en los estudiantes es: "¿y para qué sirve saber eso?", a lo cual los maestros y maestras suelen responder: "no fuimos formados para responder eso, solo aprenda" (Lacadée, 2013, p. 38). Pero, señala, lo importante no es saber para qué sirve el saber, sino cómo el saber genera o propicia otros saberes, otros intereses auténticos y necesarios a nivel individual y colectivo. No se trata de hacer de la escuela un espacio del afuera, porque simplemente no lo es, sino de permitir que la vida entre con sus problemas y sus retos en la escuela y se pueda jugar a ella, es decir, jugar a producir

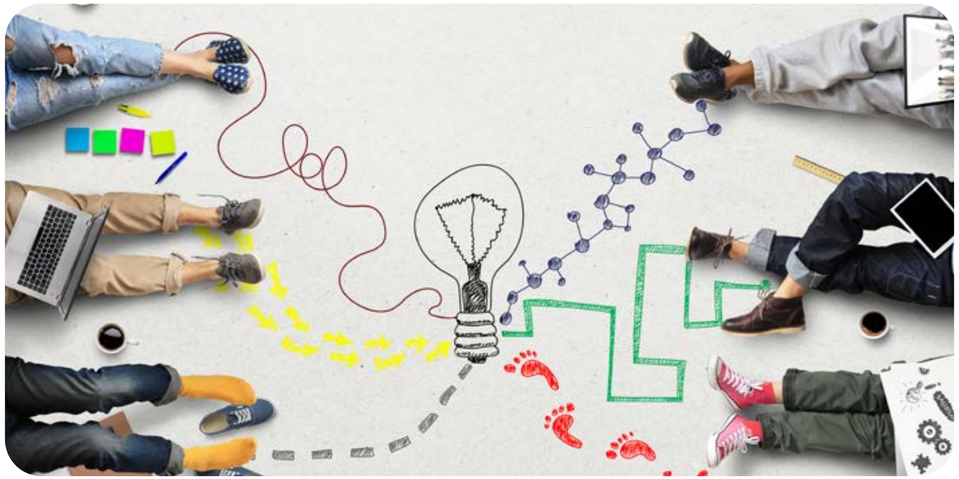
> "Lo importante no es saber para qué sirve el saber, sino cómo el saber genera o propicia otros saberes."





conocimiento y compromiso con la vida misma, así esta esté enmarcada en un espacio particular con reglas particulares. Para ello hay que saber escuchar a los y las estudiantes, tener en cuenta sus habilidades y saberes y, sobre todo, entender el contexto social en el que ellos y ellas se mueven. Se vuelve entonces primordial buscar maneras de que la crisis suscitada o, si se quiere, revelada por la pandemia entre con sus retos y preguntas en la escuela y a través de las inquietudes e intereses de los y las estudiantes.

En este sentido, las narrativas transmedia representan una vía idónea para articular puentes entre la escuela y la vida en pospandemia. Podemos empezar por señalar que al solicitar un usuario activo, involucrado en la deconstrucción, construcción y expansión de un universo particular, las narrativas transmedia suponen un compromiso emocional de parte de los usuarios. Tratar de esta manera los saberes relacionados con las causas y efectos de la pandemia no solo mejoraría la conexión social entre la escuela y la vida que está fuera de ella, sino que además favorecería el compromiso cívico de los estudiantes, pues el aprendizaje se realizaría como si no hubiera separación entre un afuera y un adentro de la escuela, como si todo sucediera en el seno mismo de la participación ciudadana. Recordemos que a los usuarios de las narrativas transmedia se los define no como meros consumidores, sino como *prosumidores* insertos en una cultura participativa, es decir, como usuarios con la posibilidad, e incluso la necesidad, de crear y compartir contenidos digitales híbridos y complejos derivados de sus experiencias transmedia (Scolari *et al*., 2018). Se podría incluso decir que la narración transmedia no está dada, sino que cada individuo la produce según su experiencia en tanto que destinatario y destinador en las distintas plataformas y a través de códigos distintos.



Por otra parte, las narraciones transmedia funcionan con herramientas y conocimientos de los estudiantes con acceso al mundo digital. Se trata, por un lado, de juegos, redes sociales, actividades en línea, textos interactivos, plataformas de video, etc. Y, por otro lado, de conocimientos y habilidades sobre el cuidado de sí o la imagen mediática de uno mismo, el control del flujo de información, la gestión de múltiples plataformas, la planeación y desarrollo de estrategias para resolver problemas lógicos propuestos por juegos y plataformas, la colaboración con otros para superar obstáculos en distintos códigos, la socialización en red, la comunicación de "conocimientos" de "expertos" a "novatos", entre otros (Scolari, 2018). Así, la participación de los estudiantes y el desarrollo de un aprendizaje más cercano a las experiencias "vivas" de ellos y ellas se vuelve más efectivo. Los participantes se ven implicados y encuentran de manera intuitiva un sentido en el aprendizaje, así como maneras personalizadas de cumplir con sus objetivos educativos. En el desarrollo hipotético de una narración transmedia sobre la pandemia, un estudiante no soltará entonces un "¿para qué esto?", sino un "¿cómo sucedió?", "¿por qué?", "¿qué hacemos?".



La pandemia también instaló el problema de la deserción escolar. Al menos en Colombia la deserción pasó de 2.7% a un 16.4% en zonas urbanas y de un 4.6% a un 30.1% en zonas rurales. Más allá de los problemas derivados de la baja conectividad y la falta de recursos tecnológicos para que los estudiantes no perdieran el ritmo escolar, hay dos variables para las que las narraciones transmedia pueden ser oportunas en este sentido. Por una parte, muchos de estos estudiantes tuvieron



que pasar de manera precipitada al mundo laboral por el aumento en los niveles de pobreza. Las instituciones educativas, por lo visto, no han sabido ni retener ni atender este fenómeno. Para este caso, las prácticas de aprendizaje realizadas a través de las narraciones transmedia podrían permitir una mayor flexibilidad y adaptabilidad gracias a la pluralidad de códigos y plataformas, así como a su capacidad de convocar al usuario. Los ejercicios no solo resultan atractivos y entretenidos, sino que son moldeables a las necesidades de estudiantes que no han encontrado en las instituciones educativas una oportunidad para desarrollar y perfeccionar habilidades que su nueva normalidad exige, como es el caso del mundo del trabajo.

> Las prácticas de aprendizaje realizadas a través de las narraciones transmedia podrían permitir una mayor flexibilidad y adaptabilidad.

Por otra parte, otra de las causas de la deserción escolar ha sido la abrumadora sobrecarga de tareas y trabajos que los estudiantes padecieron durante el confinamiento. A falta de una articulación orgánica entre las distintas áreas de aprendizaje, la dispersión de trabajos y tareas resultó contraproducente. Con la vuelta a las aulas el cuerpo docente debería considerar metodologías de aprendizaje que no solo no sean abrumadoras, sino que sean articuladas y promuevan un aprendizaje más autónomo. En este sentido, las narraciones transmedia, por ser abiertas, permiten concentrar la atención en tareas transdisciplinares y su flexibilidad y adaptabilidad a intereses individuales incentiva la autonomía y el interés genuino por el aprendizaje.

Habría que retomar el argumento de Françoise Lavocat, según el cual las narraciones, sobre todo las que están en un código alegórico, son recurrentes en momentos inmediatamente posteriores a hechos traumáticos, pues







contar historias vividas o relacionadas con la catástrofe padecida conduce hacia un proceso de restauración de sentidos y, a la larga, del tejido social mismo. En efecto, el ejercicio de narrar permite reconceptualizar sentidos rotos y anima a los que reciben estas historias "restauradoras" a crear las suyas propias. Las narraciones transmedia resultarían pues idóneas para abordar el trauma que deja la pandemia, para reconstruir ese pasado a partir de una pluralidad de puntos de vista.

Hasta aquí las narrativas transmedia parecen ser herramientas útiles para la pospandemia. Sin embargo, existen algunos retos y preguntas al implementarlas.

Los retos de las narrativas transmedia

Hay que empezar por señalar que el aprendizaje en el manejo de distintas plataformas digitales es un requisito, pero no es lo esencial en las narrativas transmedia. Lo esencial está en el desarrollo de metodologías innovadoras que permitan a los estudiantes comprometerse con la comprensión, producción y difusión de los contenidos de manera creativa y crítica. Una cosa es ser un alfabeta digital y otra desarrollar habilidades comunicativas y de pensamiento crítico, que potencien la pericia del manejo de las herramientas digitales. Hay que aprender entonces a aprovechar las narrativas transmedia para mejorar las competencias en lectoescritura multimedia, en la comunicación a través de medios digitales y en la experimentación con los mismos. Esto significa también llevar a los estudiantes a desarrollar una mirada interrogativa

sobre el mundo digitalizado y conectado en el que conviven, pues siempre quedará la pregunta de si las narrativas transmedia, en vez de acercarnos y volvernos más resilientes, nos aislarían más de lo que ya estamos, haciéndonos más vulnerables a la "toxicidad" de las infodemias.

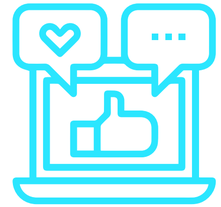
Insisto también en que el aprendizaje que se desprende de las narrativas transmedia pasa por el entendimiento de un universo que debe ser deconstruido por docentes y estudiantes para poder ser alimentado de manera coherente. Proponer proyectos transmedia supone por ello aprender a articular los contenidos curriculares con estas narraciones, se trate de historias existentes o de proyectos planteados desde



cero. Por otra parte, tal como lo están demandando especialistas en el tema, se requiere una redefinición urgente de las metas curriculares, pues se deberían evaluar las habilidades y conocimientos provenientes de los contextos digitales donde los jóvenes están socializando y aprendiendo de manera autónoma (Scolari, 2018; Amaral et al., 2020).

Finalmente, uno de los principales retos hoy en día es el de proveer de recursos a los centros educativos para garantizar las oportunidades que ofrecen las narrativas transmedia. Pero también resulta primordial que el acceso a las distintas plataformas sea equitativo, ya sea por el apoyo de las entidades públicas o por el desarrollo de plataformas con acceso abierto. De hecho, un estudio realizado en Portugal durante la pandemia de Covid19 demostró también que se debe asesorar a los cuerpos docentes para mejorar sus habilidades en prácticas educativas inmersivas, tales como los juegos, las animaciones, las infografías, etc. (Amaral et al., 2020). Si no hay este tipo de apoyos difícilmente se lograrán avances, aun cuando se tengan las herramientas digitales disponibles. **RM**

> Uno de los principales retos hoy en día es el de proveer de recursos a los centros educativos para garantizar las oportunidades que ofrecen las narrativas transmedia.



Referencias

- Amaral, I., Santos, S., & Simões, R. *Transmedia Literacy and Teaching Strategies in the Digital Environment during the Covid-19 Pandemic.* Conferencia Universidad de Coimbra, noviembre 1, 2020. https://doi.org/10.21125/iceri.2020.1519
- Bozkurt, A., Jung, I., Xiao, J., Vladimirschi, V., Schuwer, R., Egorov, G., Lambert, S. R., Al-Freih, M., Pete, J., Olcott Jr., D., Rodes, V., Aranciaga, I., Bali, M., Alvarez Jr., A. V., Roberts, J., Pazurek, A., Raffaghelli, J. E., Panagiotou, N., de Coëtlogon, P., Paskevicius, M. (2020). "A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 Pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis". *Asian Journal of Distance Education, 15*(1), 1-126.
- Contreras, R. S., & Eguia, J. L. (2017). "Transmedia Storytelling: Exploring its use in education". *Temes de Disseny, 33*, 26-35.
- Jenkins, H. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. The MIT Press.
- Lacadée, P. (2013). *La vraie vie à l'école: La psychanalyse à la rencontre des professeurs et de l'école*. Editorial Michelle.
- Lavocat, F. (2013). "Narratives of catastrophe in the early modern period: Awareness of historicity and emergence of interpretative viewpoints. *Poetics Today", 33*(3), 254-299.
- Sánchez, J., & Albaladejo, S. (2018). "Transmedia Storytelling and Teaching Experience in Higher Education". *International Journal of Contemporary Education, 1*, 52. https://doi.org/10.11114/ijce.v1i1.3077
- Scolari, C. (Ed.). (2018). *Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula.* Universitat Pompeu Fabra.
- Scolari, C., Wincour, R., Pereira, S., & Berreneche, C. (2018). "Alfabetismo transmedia. Una introducción". *Comunicación y sociedad, 33*, 7-13.



La oralidad en educación: el podcast

La oralidad digital que está emergiendo es el resultado de un potente proceso de evolución tecnológica, en el que la palabra hablada, más que los ojos y las manos, es una opción prometedora para abrir otro camino evolutivo en la cultura digital.

Con la oralidad digital la comunicación está en el aire, no en el mosaico de píxeles de una pantalla. La comunicación es de palabra, y no viendo y señalando una pantalla.

Antonio Rodríguez de las Heras



Manuela Lara

Dirección de estrategia y desarrollo digital at DIFUSIÓN (Grupo Klett), anteriormente directora de Innovación de Santillana Global.

La oralidad es un vehículo de comunicación esencial en la vida e intrínseco al ser humano y hoy, en estos tiempos dominados por la tecnología, la voz recobra relevancia gracias a los sistemas de procesamiento del lenguaje natural, de la inteligencia artificial y de los asistentes virtuales con voz, capaces de interactuar con la lengua humana y de aprender de nosotros para entender el contexto en que vivimos. Y precisamente el podcast, este formato del que vamos a hablar en este artículo, es un vehículo de transmisión de esa oralidad que ha nacido en plena era digital; un formato con muchísimas posibilidades en contextos de aprendizaje y educativos.

El Internet Advertising Bureau define el podcast como



"una serie de episodios de audio digital que los usuarios pueden escuchar. Generalmente se accede por suscripción a través de Internet". Además, esta institución internacional considera que los podcasts "son una manera efectiva de llegar a las audiencias de una forma atractiva con contenidos más extensos". Es decir, el podcast es un formato nacido en la era digital que ofrece una oportunidad nueva para construir relaciones distintas y de impacto con los usuarios, utilizando el lenguaje oral y construyendo historias significativas. Y esto aterriza de pleno en el mundo educativo. El podcast está muchas veces ligado al mundo de la radio —prácticamente todas las emisoras 'cuelgan' sus programas en este formato—, y los hay sobre casi cualquier tema o materia. Si nos centramos en el mundo educativo, se están dando las condiciones favorables para el desarrollo de una interesante oralidad digital. Esa oralidad digital nos libra del secuestro de las pantallas donde el video es el protagonista, y nos ayuda a recuperar la mirada y las manos, con las posibilidades que esto representa para la comunicación y el aprendizaje formal y no formal. Por lo tanto, podríamos decir que el podcast es un formato nacido en la era digital que ofrece una oportunidad nueva para construir relaciones distintas y de impacto con los usuarios, utilizando el lenguaje oral y construyendo historias

significativas; y esto aterriza de pleno en el mundo educativo.

Desde la perspectiva didáctica, el formato podcast presenta una polivalencia interesante: poder pasar más tiempo con nuestros usuarios, ser compatible con la realización de otras tareas, su convivencia con otros elementos de formación, su capacidad para



incidir en la retención de los conceptos de aprendizaje, la transversalidad de sus narrativas, y su valor para adquirir conocimientos y desarrollar habilidades de forma natural son algunas de sus aportaciones. "La naturaleza tan personal del podcast permite establecer una relación muy especial con tus oyentes y que ellos la establezcan contigo —podrían estar sentados aquí al lado, escuchándote y sonriendo—. No hay nada igual.", afirma Marc Maron, uno de los pioneros en la creación de podcast en EE. UU. En realidad, bien podríamos decir que el podcast no es ajeno al mundo educativo: el contenido en audio lleva tiempo estando presente en la oferta editorial. Pero siempre como un

complemento a otros materiales que tenían un peso específico mayor en la propuesta de aprendizaje. Sin embargo, ahora entramos en un territorio nuevo en

el que este formato se convierte en el elemento que articula la experiencia de aprendizaje, y por tanto pasa a estar en el centro.

¿Cómo podemos utilizar el podcast en educación?

1. El podcast es polivalente: los docentes que utilizan podcast los utilizan en ocasiones para introducir un tema, para consolidar conceptos o también para desarrollar las habilidades de comunicación de los estudiantes. Pensemos simplemente en cuántos de nosotros escuchamos podcast en nuestro tiempo libre para aprender algo nuevo. Pero si además nuestros estudiantes crean su propio podcast para el resto de la clase, su aprendizaje se multiplica.
2. El podcast es, en sí mismo, un modelo de trabajo: los docentes usuarios de podcast consideran que este formato, además de un contenido, es un modelo relevante para que los estudiantes realicen sus propios proyectos en el aula.

3. El podcast como herramienta para desarrollar las habilidades de comunicación y de comprensión: el uso del podcast como vehículo para trabajar estas habilidades lo hemos visto en docentes de inglés pero también en docentes de lengua española. De hecho, la expresión verbal se verá reforzada con el uso del podcast pero también su organización mental, ya que deberán preparar un guion para que el contenido del podcast sea claro y comprensible.

4. El podcast potencia la creatividad: cada podcast tiene sus recursos, sus efectos o sus recursos vocales, literarios, humorísticos, etc., para



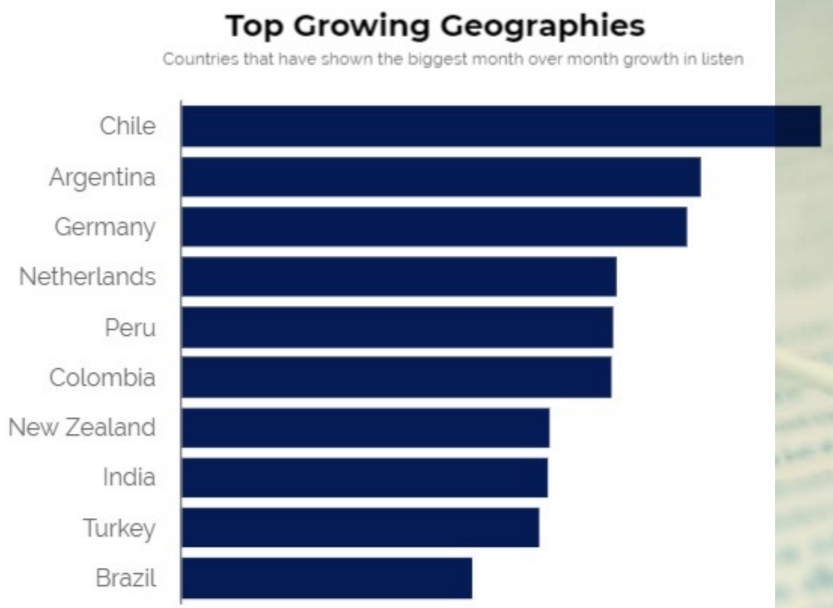
captar la atención del usuario y hacer el contenido mucho más atractivo. Nuestros estudiantes tendrán que pensar cómo y cuándo utilizar estos diferentes recursos, además de organizar el guion o definir la narrativa y el contenido.

5. El podcast estimula la competencia digital: el podcast implica edición y, por lo tanto, nuestros estudiantes tendrán que utilizar programas para cortar, pegar, añadir efectos, etc.

6. El podcast incrementa la motivación: a todos nos gusta que otras personas escuchen lo que uno ha creado, incrementa la motivación intrínseca. Pero también, si, como docentes, con los podcast elegidos, provocamos curiosidad, será el propio estudiante quien buscará más información y descubrirá nuevos mundos.

Además de las razones esgrimidas en el análisis mencionado antes, se abre ahora otra oportunidad/necesidad: no todos los hogares cuentan con computadoras para todos sus miembros, ni tampoco el ancho de banda suficiente (a veces no es un problema de la familia, sino de la región o incluso del país) para conectarse a contenidos muy pesados. Es por ello que el podcast, que puede ser consumido en un celular y que consume pocos datos, puede ser un formato idóneo en estos tiempos de crisis.

El consumo de podcast creció a nivel global durante los meses del confinamiento. Según datos de Voxnest, entre los 10 países que están liderando este incremento, se encuentran: Chile, Argentina, Perú, Colombia o Brasil.



Fuente: Voxnext, julio 2020.

¡Podcast en acción!

Ya hay propuestas y herramientas interesantes para llevar el podcast a nuestras aulas, así que recogemos a continuación algunas de las más relevantes, ¡pero seguro que en breve descubrirás otras muchas!

Para docentes

Radio Compartir Palabra Maestra: *Promovido por la Fundación Compartir de Colombia, sus programas giran en torno a impulsar el debate y la modernización del sistema educativo.*

The Google Teacher Tribe: *Podcast de Google (EE.UU) para docentes que utilizan sus herramientas.*

L de Lengua: *Podcast destinado a profesores de español como lengua extranjera. Producido por los centros de idiomas International House.*

Utopedia, la comunidad de los libros: *la aventura sonora de Conecta13. En cada episodio cuentan con un lector o lectora voraz, con voz propia en el mundo educativo, para compartir libros y reflexiones en una tertulia informal. Para no perdérselo...*

Aprendeintef: *Elaborado por el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado (INTEF) de España con el objetivo de promover la competencia digital de los docentes.*

Píldoras de educación: *Podcast que toca temas sobre innovación y cambio educativo para hacer un aporte significativo en el ámbito, presentado por el profesor David Santos. Un podcast que sin duda vale la pena compartir y escuchar.*

Educación al día: *Podcast de divulgación pedagógica que coordina el profesor José Quintanal Díaz, en la Facultad de Educación de la UNED (España), en colaboración con académicos y especialistas educativos. Nos ofrece un amplio recorrido por los más diversos contextos, particularmente educativo.*

A pie de pizarra: *En este podcast dirigido y ejecutado por Raquel Méndez, encontrarás contenido educativo muy interesante y tratado con mucha naturalidad. Encontrarás diferentes entrevistas a docentes que quieren compartir sus propuestas educativas, así como charlas con padres de familia, también podcast donde Raquel explica cómo lleva a cabo sus clases. ¡Otro que no debes perderte!*

La radio del profesor inquieto: *Dirigido por el profesor Juan Jesús Pleguezuelos, este espacio está dedicado a explicar temas sobre el ámbito de la enseñanza y la educación. Por medio de ejemplos claves y cotidianos, el profesor logra crear conexión para entender de manera constructiva situaciones complejas que suceden en el aula de clase.*

> Ya hay propuestas y herramientas interesantes para llevar el podcast a nuestras aulas,





Para estudiantes

Todo es ciencia: *Podcast colombiano que, a través de crónicas, entrevistas y experimentos, hace un recorrido por las historias y proyectos de investigación de los estudiantes.*

Listenwise: *Plataforma online que permite a profesores y escuelas utilizar podcast educativos producidos por la radio pública de EE. UU., NPR.*

FunKids: *Emisora de radio infantil de Reino Unido que difunde su programación regular y produce programas en podcast.*

Tumble: *Podcast de divulgación científica para niños de 8 a 12 años, concebido para ser escuchado tanto en familia como en el colegio (EE. UU.).*

Preparación de ENEM: *En Brasil existen distintas iniciativas para ayudar a los estudiantes a preparar su acceso a la universidad a través del formato podcast. Esta, Preparación de ENEM, es una de ellas, con contenidos específicos para este examen para distintas materias.*

Niños Sapiens: *Este programa infantil mexicano de podcast está hecho por niños y para niños. Su función es informar y entretener de manera lúdica y divertida para que niños y niñas aprendan, reflexionen, den su punto de vista y, al mismo tiempo, se diviertan.*



Radio Flipped: *Manuel Jesús Fernández Naranjo, profesor de Historia de Secundaria (IES Virgen del Castillo, Lebrija, España), realiza una interesante apuesta por el formato didáctico* ***flipped classroom****. Para ello, se apoya en el podcast como el vehículo para generar contenidos que permitan a sus alumnos avanzar fuera del aula los conceptos que posteriormente trabajarán.*

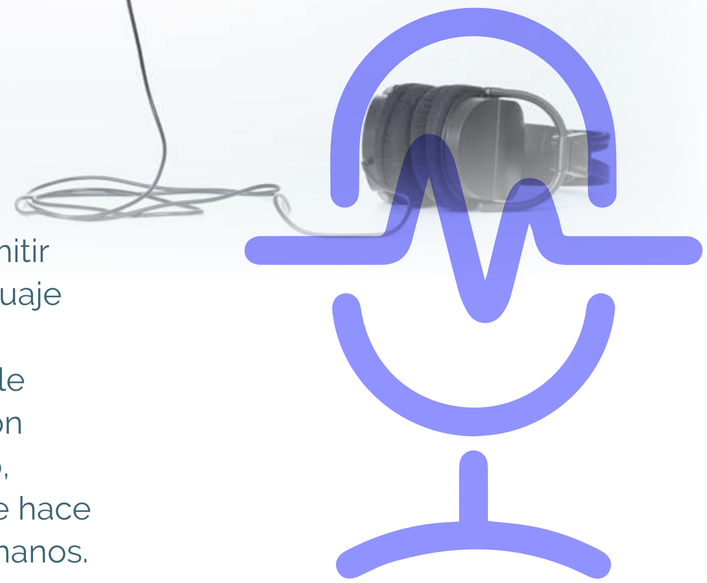
Exprésate, llena el mundo con tus palabras: *La docente Ledis Laura Quintana Seguanes (Institución Educativa Manuel J. Betancur, San Antonio de Prado, Medellín, Colombia) impulsa este proyecto. El podcast es el producto final de un trabajo desarrollado por los alumnos.*



Referencias

- La voz, *Revista Telos 111*, julio 2019.
- https://www.educaciontrespuntocero.com/recursos/los-mejores-podcasts-educativos/
- https://www.santillanalab.com/oferta-podcast-escolar/
- https://www.santillanalab.com/formatos-oralidad-digital-educacion/
- El País Retina: Un mundo digital para escuchar.

El podcast basa gran parte de su valor en la capacidad que tiene como formato para ser transmisor de historias significativas. Este tipo de contenido permite contar historias de una manera creativa y eficaz —también para transmitir conceptos de aprendizaje—. De hecho, el lenguaje distinto e innovador que propone genera una conexión especial con la audiencia. Así que dale al play y comienza a experimentar contigo y con tus estudiantes y, como decíamos al comienzo, salgamos de la atención excesiva que ahora se hace a las pantallas y recuperemos la mirada y las manos.



La transformación educativa pasa por la interactividad.

Si eres docente, descubre cómo hacerlo fácilmente con Genially



Concha Roldán



Head of Editorial sector at Genially, plataforma EdTech que facilita la creación de contenidos interactivos y que es utilizada por más de 15 millones de usuarios en 190 países.

Especialista en innovación educativa, transformación y estrategia digital de productos, negocios y equipos. Experta en Educación digital y diseño de modalidades formativas e-learning y blended learning.

Cuando hablamos de transformación educativa enseguida nos viene a la mente la palabra mágica "innovación" y automáticamente la asociamos a:

- Usar metodologías activas de aprendizaje en el aula.
- Poner a los estudiantes en el centro para que sean los auténticos protagonistas de su aprendizaje.
- Evolucionar el rol docente, para que los maestros pasen de ser meros transmisores de conocimientos a mentores o guías del proceso de aprendizaje de sus alumnos.

SANTILLANA

- Crear contenidos, recursos y actividades que propicien un aprendizaje significativo.
- Incluir la tecnología e incorporar lo digital.
- Apostar por modelos de evaluación formativa.
- Transformar, incluso, los espacios físicos y hacerlos más flexibles para que aprender sea una experiencia más abierta y gratificante para el alumnado.



Sin duda todo lo anterior forma parte de la transformación educativa. Pero no debemos olvidar que el verdadero reto para la Educación es entender el contexto en el que se desarrolla, ser permeable a los cambios, adaptarse y preparar a los estudiantes para desenvolverse en la sociedad que les ha tocado vivir.

Es indiscutible que la situación creada por la COVID-19 ha evidenciado y acelerado la necesidad de transformar el contexto de la Educación. Por un lado, en lo que se refiere a la adopción, por parte de la comunidad educativa, de aquellas competencias, herramientas, estrategias y conocimientos necesarios para responder a un entorno, cuando menos incierto. Por otro lado, en rediseñar el modelo educativo pre-COVID y generar un nuevo modelo, que integre de forma fluida lo que ocurre en el aula presencial con lo que ocurre en el nuevo espacio virtual.

Estamos ante un escenario sin precedentes en el que, como docentes, tenemos la oportunidad de valorar todo lo que hemos aprendido durante este convulso período. Y una de las grandes lecciones sin duda ha sido perder el miedo a la tecnología. No nos ha quedado otra que abrazarla y, por fin, hemos entendido que nos puede ayudar en nuestra labor docente, que podemos ahorrar tiempo si la usamos y que, en ningún caso, nos puede sustituir. Es más, que bien utilizada la tecnología nos puede empoderar.

Somos conscientes de que la tecnología puede facilitar esta transformación, pero siempre que vaya acompañada de una intervención pedagógica y de unas directrices orientadas a impulsar la motivación, la atención, la curiosidad, el descubrimiento, la autonomía

y la creatividad de nuestro alumnado. La tecnología sin pedagogía probablemente aporta poco al aprendizaje, ya que distrae más que centrar.

Es nuestro papel como docentes dotar de pedagogía a la tecnología, utilizar las herramientas y plataformas digitales para conectar, motivar y hacer partícipes a nuestros estudiantes del proceso de enseñanza-aprendizaje.

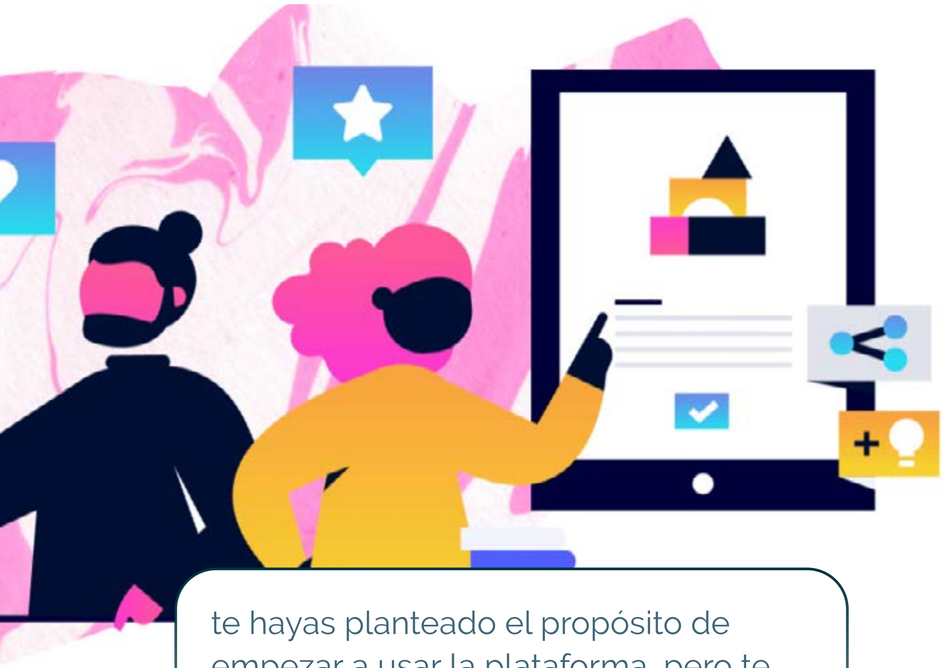
> Motiva e involucra a tu alumnado desde el primer día, ya sea en un entorno de aprendizaje presencial, online o blended.



Por esta razón una plataforma como **Genially** se puede convertir en nuestra aliada perfecta, ya que si la utilizamos en nuestra práctica docente vamos a conseguir generar un aprendizaje interactivo y bidireccional, ya sea en modalidad presencial, online o blended.

Soy docente, ¿para qué puedo utilizar Genially?

Seguro que conoces a algún compañero o compañera que hace geniallys y te ha contado lo bien que funcionan con su alumnado. Incluso puede que



te hayas planteado el propósito de empezar a usar la plataforma, pero te surgen dudas sobre para qué utilizarla, por dónde comenzar, si serás capaz de hacerlo o si te ocupará mucho tiempo.

Desde ya te decimos que, con Genially, todos somos capaces de hacer recursos y contenidos digitales geniales de una manera muy sencilla. Sí, sencilla… y rápida. Porque para usar Genially no hace falta tener conocimientos de programación ni de diseño, ya que tienes miles de plantillas creadas para la comunidad educativa y listas para utilizar.

Vamos a darte algunas ideas de para qué podemos utilizar Genially en nuestro día a día como docentes:

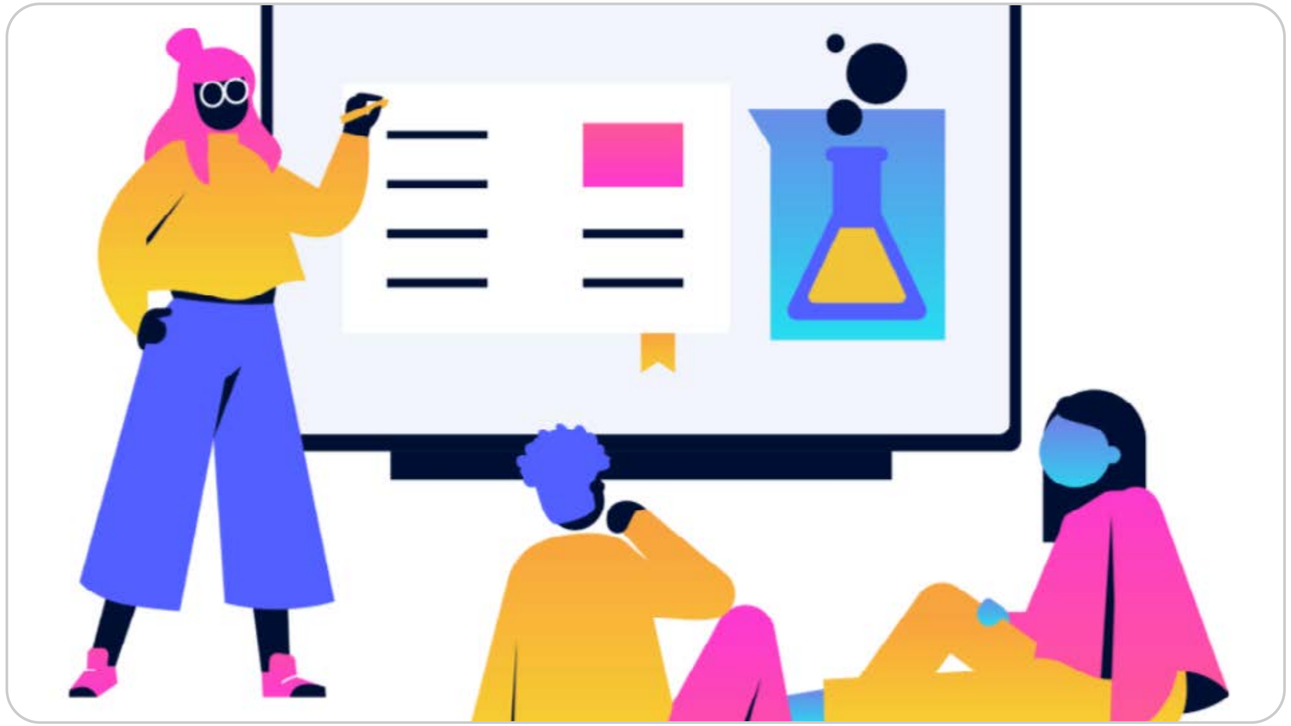
1. **Para impartir nuestras clases.** Anímate a crear una diversidad de contenidos y recursos didácticos digitales, dinámicos e interactivos para transmitir tu conocimiento a tus alumnos. Es perfecto para complementar los contenidos que te proporciona Santillana.

   Puedes crear presentaciones, mapas conceptuales, infografías, líneas del tiempo, imágenes interactivas, tarjetas didácticas, video presentaciones, galerías de imágenes, … y todo lo que te puedas imaginar.

Ve más allá del papel o de la clásica pizarra y capta la atención de tus alumnos, hazlos partícipes interactuando con tu contenido y personalizando su aprendizaje.

Por ejemplo, ¿quieres preparar las actividades del día a día de una manera visual y divertida? Hazlo con esta plantilla de pizarra, pensada para acabar con toda distracción. Contiene el efecto tiza, las animaciones y todos los recursos necesarios para activar tus clases.





2. **Para gamificar y dinamizar nuestras clases.** Plantea en tus clases dinámicas que incluyan recursos gamificados y anímate a introducir el aprendizaje basado en juegos en tu aula. Lograrás que tus alumnos se motiven y quieran aprender más y más.

   Construye una experiencia de aprendizaje divertida y estimulante, en la que invites a tus estudiantes a resolver retos y misiones de manera individual o colaborativa. Ellos estarán asimilando conocimiento casi sin darse cuenta y pondrán en práctica habilidades como la toma de decisiones, la resolución de problemas y el pensamiento crítico.

ENLACES

Ver presentación Pizarra animada

Por ejemplo, puedes jugar con tus alumnos uno de los juegos de mesa más famosos, ¡pero de forma digital! Usa esta plantilla para enseñar nuevos contenidos jugando, o incluso para repasar los contenidos clave de un período escolar. También es genial para fomentar el trabajo en equipo, si les motivas a encontrar la respuesta correcta en grupo.



Seguro que también eres muy aficionado a los escape rooms y breakouts educativos. Mediante estas dinámicas los estudiantes aprenden a ser más independientes: si logras que se sumerjan en

ENLACES

Ver juego Trivial

el juego, se olvidarán de que existes durante su desarrollo, interactuando entre sí para resolver los retos. Fomentar la interdependencia del grupo mejorará también el clima del aula.

Por ejemplo, en esta divertida gamificación, tu grupo de alumnos se adentra en una gran misión: recuperar las obras de arte que han sido robadas en un museo.

3. **Para que nuestro alumnado aplique y practique lo aprendido.** Si quieres que tus alumnos recuerden, comprendan, apliquen, analicen y evalúen lo aprendido, una manera muy sencilla de hacerlo es planteándoles quizzes de respuesta cerrada, con una o varias alternativas posibles.



ENLACES

Ver Escape room Museo

Ver Quiz Ninja



Por ejemplo, si quieres que refuercen cualquier tipo de concepto que les resulte complicado, ¿te imaginas hacerlo con este quiz ninja? Recuerda incluir un buen feedback, para apuntalar lo aprendido y ayudarles a reflexionar sobre sus respuestas. ¡Seguro que te pedirán más!

Impulsa la cultura maker y las competencias digitales entre tus alumnos de manera divertida. Proponles utilizar Genially para realizar sus propias creaciones digitales. No dejes que se aburran haciendo las típicas presentaciones. Estimula su creatividad invitándoles a crear todo tipo de contenido digital interactivo en el que podrán insertar videos, animaciones, gifts, audios… Pondrán en práctica lo aprendido construyendo su propio conocimiento. ¡Te van a sorprender!

4. **Para planificar y gestionar tu día a día.** Es fundamental planificar y programar las actividades de tu asignatura teniendo en cuenta el contexto de enseñanza, las características de tu alumnado, sus necesidades, sus estilos de aprendizaje, etc., para que realmente puedas alcanzar las metas que te has propuesto.

Por ejemplo, una buena e innovadora técnica son los paisajes de aprendizaje. Esta potente herramienta educativa se fundamenta en el punto de encuentro entre la teoría de las inteligencias múltiples y la Taxonomía de Bloom. Te permitirá programar actividades obligatorias, opcionales o de refuerzo que tengan conexión con el currículo y que, además, permitan que el paisaje sea adaptable y personalizable para nuestros alumnos. ¡Programa las actividades de tus clases con un paisaje de aprendizaje!





Establece estrategias para la mejora de la gestión del aula que además podrás compartir fácilmente con tus estudiantes. Desde sencillas normas que regulen los comportamientos más frecuentes, hasta el horario semanal con las asignaturas y las tareas que tienen que realizar.

Y ahora que está terminando el curso escolar ¿qué tal si sorprendes a tus estudiantes y a su familia con una orla para que se lleven un bonito recuerdo?

ENLACES

Ver Orla Clase

Ver Matriz de Programación Paisajes de Aprendizaje

Tú, mejor que nadie sabes que tus alumnos se fijan más en lo que haces que en lo que dices, por eso predicar con el ejemplo es tan eficaz en educación.



Genera experiencias de aprendizaje únicas, significativas y memorables que motiven a tus estudiantes a la vez que apuntalan su conocimiento. Aprender no tiene porqué ser aburrido. Sé tan creativo como ellos y hazlo de una manera simple. Está a tu alcance. No dejes nunca de sorprenderles y déjales que te sorprendan. El aprendizaje es bidireccional. Anímate y prueba, en **Genially** te estamos esperando. **RM**





¿Has escuchado de Bing Bang Ciencia? ¡Míralos aquí!

Plataforma cloudlabs virtual stem

para el aprendizaje de las áreas experimentales

CloudLabs STEM

Desde hace un par de décadas la tecnología ha empezado a jugar un rol muy relevante en los procesos de enseñanza y aprendizaje al brindar herramientas que, implementadas adecuadamente, dinamizan, fortalecen y resignifican las experiencias de docentes y estudiantes dentro y fuera del aula de clase.



Internet, los dispositivos digitales como computadores, teléfonos inteligentes y tabletas, las plataformas y los diferentes tipos de software se han convertido en herramientas que son potencializadoras de conocimientos y habilidades en los niños y jóvenes de hoy. Lo anterior permite que estudiantes y docentes puedan acceder a la información en diferentes tipos de formato y en cualquier lugar y momento, superando así las limitaciones que millones de usuarios enfrentaban día a día. Por ejemplo, mediante el uso de herramientas transmedia para el desarrollo de su asignatura, un docente puede proponer y promover múltiples formas de aprender que trascienden la relación docente-estudiante que usualmente ha caracterizado las experiencias en el aula. Como resultado, el autoaprendizaje, el aprendizaje entre pares y el aprendizaje colaborativo toman relevancia y, a su vez, hacen que el estudiante se empodere de su proceso de aprendizaje. Su participación ya no se limita a la recepción y memorización de conocimientos, sino que ahora es un agente que contribuye al descubrimiento y la construcción de los mismos.

Como herramienta transmedia, los laboratorios virtuales de CloudLabs han sido diseñados con un alcance para todos los niveles educativos, desde la educación básica primaria hasta la superior. Estos simuladores, buscan guardar las proporciones entre lo físico y lo virtual, recreando lo mejor posible, tanto las condiciones como el entorno y el contexto de un laboratorio físico. Sumado a esto, cada laboratorio virtual presenta un reto, enmarcado en un contexto relevante, que el estudiante deberá comprender, analizar y resolver haciendo uso de los elementos y la información que tiene a su disposición en el ecosistema de CloudLabs. Además, CloudLabs busca promover un escenario o ambiente educativo que sea interdisciplinar alrededor del modelo pedagógico

STEM, lo que permite el desarrollo de competencias específicas y científicas en los estudiantes. Con esto se pretende motivar e incentivar el estudio por las ciencias involucrando y optimizando los recursos tecnológicos con los que cuenta la institución educativa. De esta forma se desarrollan nuevas competencias, se fortalecen los procesos de aprendizaje de las ciencias y se afianzan y enriquecen los saberes adquiridos por los estudiantes.

Por su lado los docentes pueden hacer uso de los recursos de CloudLabs para la presentación o refuerzo de un tema o un concepto, promoviendo el trabajo individual o grupal dentro o fuera del aula. Además, pueden diseñar e implementar proyectos integradores que promuevan la interdisciplinariedad y el trabajo en equipo. En ambos casos, su rol fundamental consiste en orientar a los estudiantes en el descubrimiento y construcción de conocimientos y desarrollo de habilidades.

¿Cuáles son los beneficios y desafíos de este modelo?

El primer beneficio, es que reúne todas las características del modelo STEM en un único entorno virtual, usando solo un computador y brindando la posibilidad de acceder a más de 550 simuladores diferentes para resolver diversos tipos de situaciones, que abren camino a todo un universo de posibilidades de aprendizaje. Esto, a un bajo costo, si se le compara con laboratorios físicos, que requieren altas inversiones en adquisición, implementación y mantenimiento.

Otro beneficio es que facilita el trabajo de los profesores al ofrecer recursos que ayudan a explicar gráfica e interactivamente conceptos teóricos de diferentes niveles de complejidad, haciendo que también sea más práctico y divertido para los estudiantes, pues CloudLabs cuenta con un atractivo entorno gamificado que integra, en una única plataforma, desde laboratorios de física, química y biología, hasta escenarios como los que permiten maniobrar aviones, buques o portaviones, aprender el proceso de un cultivo en un invernadero, conocer el proceso de producción de bebidas en una fábrica de refrescos, configurar el control ambiental de un acuario, y muchos más Estos son espacios de difícil acceso durante la época escolar. En todos estos escenarios, gracias a las situaciones propuestas en cada desafío, los estudiantes tienen la oportunidad de aplicar conceptos teóricos de diversas áreas del conocimiento en situaciones prácticas de la vida cotidiana.

En un mundo en el que más del 60% de la población global tiene acceso a Internet, las plataformas virtuales tienen cada vez una mayor acogida como un recurso práctico para facilitar el aprendizaje, CloudLabs está aquí para atender la creciente demanda, favoreciendo el modelo de educación híbrida, es decir, educación presencial

mediada por recursos digitales. En este punto cabe resaltar que CloudLabs no es una herramienta exclusiva de educación remota ni de un contexto de pandemia; aunque es innegable que esta última ha hecho aún más evidentes los beneficios de herramientas virtuales creativas y dinámicas como las que venimos desarrollando en CloudLabs desde 2014, y que seguirán teniendo cada día más espacio en las instituciones educativas como resultado de la evolución tecnológica.

Un desafío que asume CloudLabs, es el acompañamiento constante a los usuarios de nuestras plataformas, ya que, como todo recurso tecnológico, tiene un proceso gradual de apropiación, a la vez



que se transforman paradigmas y se derriban algunas barreras de apego a lo tradicional al reconocer la necesidad de salir de la zona de confort y explorar nuevas opciones y formas de hacer las cosas en el marco de las demandas y los retos actuales. Ahora, un desafío externo que debemos asumir es que, actualmente, no toda la población tiene acceso a Internet y, en algunas regiones, no son muy estables las comunicaciones a través de estos medios. Pero esto es algo que también ha venido mejorando y lo seguirá haciendo.

"Un desafío que asume CloudLabs es el acompañamiento constante a los usuarios de nuestras plataformas, ya que, como todo recurso tecnológico, tiene un proceso gradual de apropiación por parte de docentes y estudiantes".

Por ejemplo, en el último año se estima que el número de usuarios de Internet, a nivel mundial, aumentó en más de 330 millones. ¡Es fantástico!

Actualmente, es algo relativamente fácil de lograr, pues estamos ante una generación de estudiantes nacidos en la era digital, niños y niñas que interactúan muy fácilmente con todo tipo de recursos virtuales, que se sienten atraídos por los desafíos y, más aún, si están en un entorno llamativo y entretenido. La clave entonces es



> Confiamos plenamente en la capacidad de los profesores para guiar a los estudiantes hacia la exploración de este tipo de plataformas, haciéndoles ver los beneficios y ventajas que tienen en sus pantallas

poderles transmitir a los estudiantes la importancia que tienen los conceptos que estudian y aprenden día a día al aplicarlos en diversos contextos reales; que puedan comprender que no se trata de memorizar o aprender fórmulas y definiciones, sino de saber darles usos prácticos en la vida real. Esto también puede verse desde el lado vocacional, ya que, explorando escenarios diferentes, los estudiantes tendrán más recursos para ir descubriendo las áreas con las que tienen más afinidad, saber en dónde les gustaría profundizar y tener más ideas para decidir los caminos que quisieran seguir en la educación superior.

Es importante para esto que los profesores mantengan una mentalidad abierta y también se involucren con las herramientas, y como usuarios, darse la oportunidad de explorar estos recursos aprovechándolos tanto como sus estudiantes, que puedan usarlas y maravillarse como nos ha pasado a muchos de nosotros cuando, al conocer un recurso como CloudLabs, no podemos evitar pensar en lo invaluable que hubiese sido contar con algo así en nuestra época escolar.

Confiamos plenamente en la capacidad de los profesores para guiar a los estudiantes hacia la exploración de este tipo de plataformas, haciéndoles ver los beneficios y ventajas que tienen en sus pantallas. Hecho esto, los estudiantes por sí solos se encargarán de explotar al máximo los contenidos de las plataformas digitales que les permitan desafiarse, aprender y divertirse. **RM**







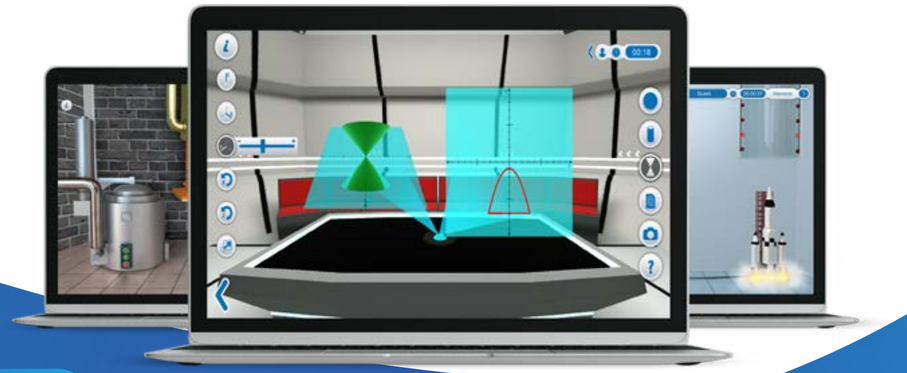
CloudLabs

STEM

SANTILLANA

¡Ahora puedo desarrollar mis habilidades como científico gracias a los laboratorios virtuales y simuladores de Cloudlabs!

¡Convierto mi computadora, mi celular y mi tableta en laboratorios experimentales que me permiten enfrentarme a problemas reales y potenciar mis habilidades STEM!





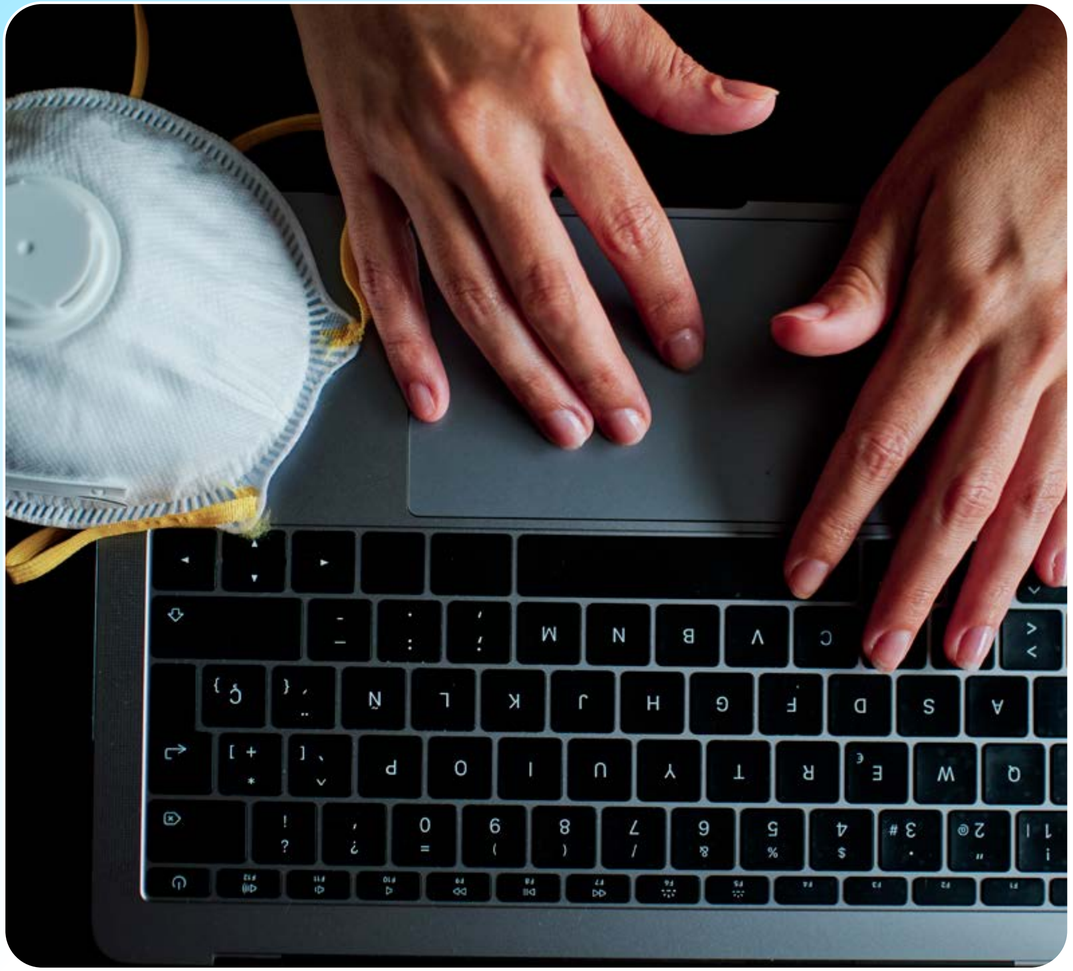
Ver video:
https://bit.ly/3xp5vhb

Mayor información:

Líneas telefónicas: (601) 390 6950 - 300 912 14 32

Correo electrónico: sac@santillana.com

6 retos del marketing educativo tras la pandemia del coronavirus





Pedro Millan

Doctor en Comunicación (Universidad de Sevilla). Docente desde 2006, aplica planteamientos y herramientas con enfoque al aprendizaje transversal y aplicado. Miembro de grupos de investigación y director de la revista internacional Cauce.

Suele decirse que toda crisis trae consigo una oportunidad, y la implacable pandemia por COVID-19 lo ha confirmado.

En el caso del sector educativo (público y privado), los obligados confinamientos significaron el cierre indefinido de los centros en todos los niveles y la posterior imposición de turnos de asistencia para cumplir los cupos de seguridad. Es decir, en un entorno muy cimentado sobre la presencialidad, se impuso la necesidad de hacer un trasvase de emergencia hacia la enseñanza 100% telemática primero, y a la semipresencial después.

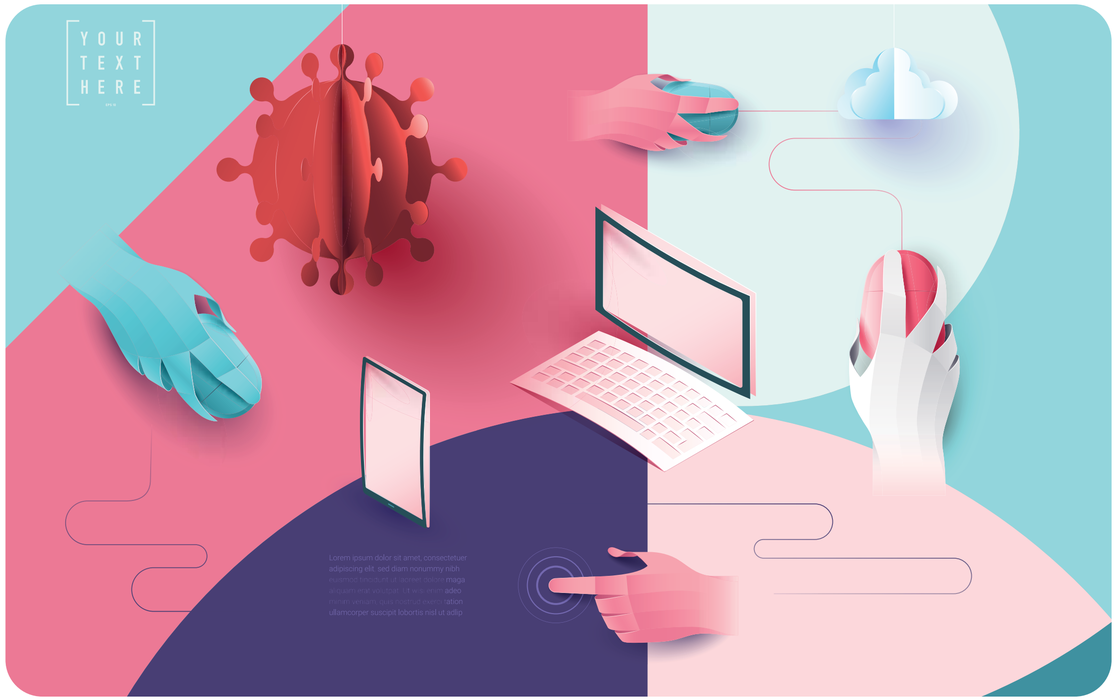


Sabido es que ello puso en evidencia, sin miramientos, algunas afirmaciones prematuras, pero arraigadas, sobre el *statu quo* de la educación en el siglo XXI. Por ejemplo, pese al claro potencial de las TIC para establecer innovadoras estrategias y novedosos métodos de enseñanza-aprendizaje, el progreso tecnológico todavía no ha desbancado los procedimientos tradicionales en una gran mayoría de centros, de manera que el cambio de paradigma, inherente a toda revolución exitosa, es todavía embrionario.

Pero el salto de la enseñanza al abismo digital tuvo otras muchas implicaciones importantes, algunas de las cuales se originan en la falta de planificación comunicativa y mercadotécnica por parte de la mayoría de los centros educativos, ya que muchos llevaban décadas acomodados en la rutina de un contacto presencial que no parecía requerir otros canales y en la creencia (sobre todo, los públicos) de que la clientela les venía dada, año tras año, de manera natural.

Así pues, los cierres de los centros educativos y los obligados confinamientos a que obligó la crisis sanitaria mundial evidenciaron la falta de verdaderas infraestructuras tecnológicas y las escasas o nulas competencias del profesorado ante la enseñanza telemática, pero también subrayaron la ausencia de unos procedimientos específicos y de sus recursos correspondientes para poder continuar con todos los demás procesos.

Por una parte, quedaron en jaque asuntos operativos tales como las funciones directivas, la administración, las reuniones del profesorado, las tutorías, las reuniones con padres y madres, etc. Por otra, se subrayó la ausencia total o parcial de estrategias en campos tan esenciales como la mercadotecnia (gestión de marca, captación, fidelización…) y la comunicación organizacional (relaciones con los *stakeholders* o públicos de interés, identidad e imagen corporativa, gestión de crisis…). Es decir, quedaron al descubierto importantes limitaciones en ambas caras de la moneda: las promociones interna y externa del centro, de las cuales todo depende.



Para comprender las graves consecuencias de lo anterior, conviene señalar que, pese a las consabidas diferencias entre países, el de la enseñanza es un sector cada vez más saturado por motivos endógenos, como el aumento y la diversificación de la oferta educativa, y exógenos, por ejemplo, el envejecimiento poblacional resultante de la menor natalidad (afectada por la venturosa incorporación femenina al mercado laboral) y de la mayor longevidad.

En el caso de Colombia, el sitio Datosmacro.com recoge que la tasa de natalidad ha descendido desde el 46,11% en 1960 (índice de fecundación de 6,74 hijos/mujer) hasta el 14,66% en 2019 (índice de fecundación de 1,79 hijos/mujer). Claro está, debemos contemplar que los niveles de escolaridad actuales difieren mucho de los de hace sesenta años, pero la marcada tendencia al envejecimiento demográfico (figura 1) no debe pasar desapercibida en nuestro ámbito y subraya la necesidad de posicionarse en este entorno saturado.

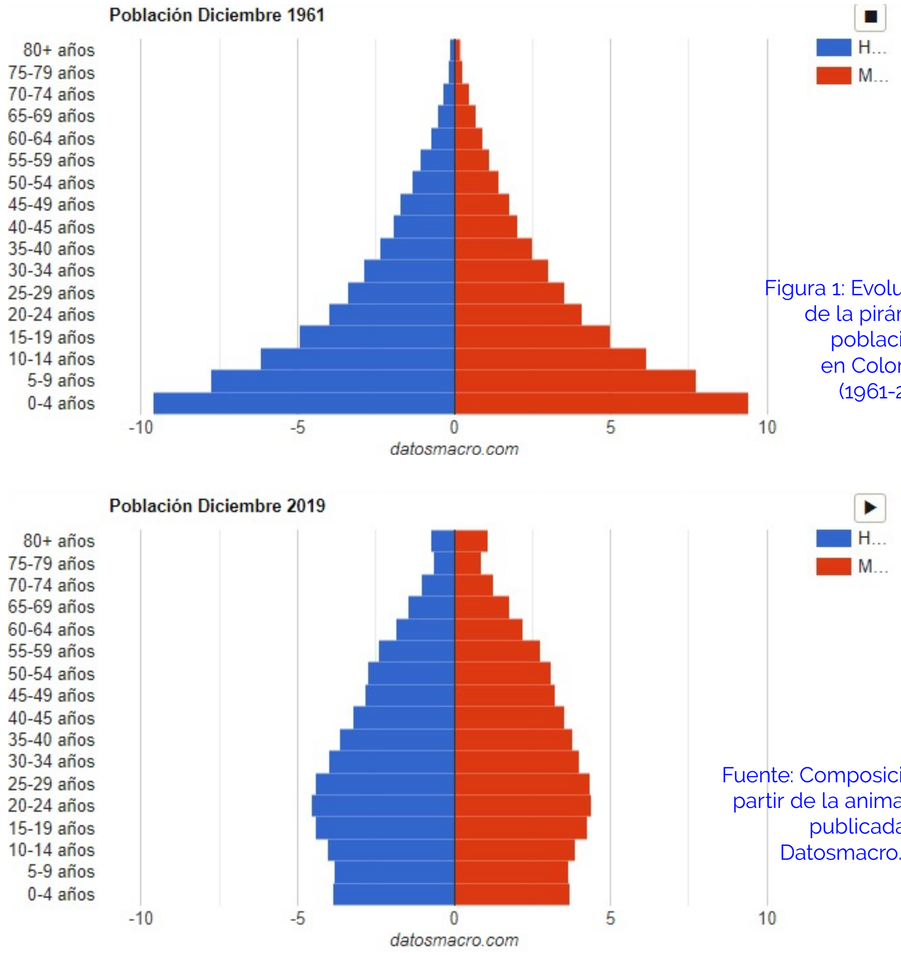
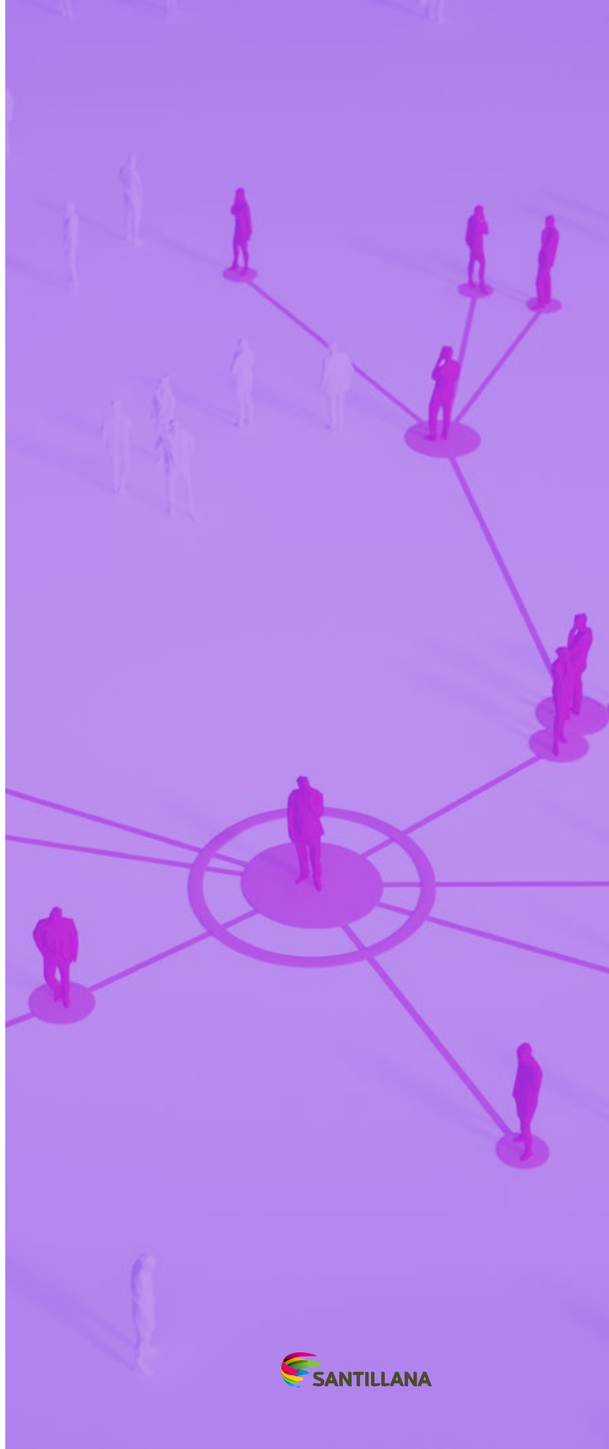


Figura 1: Evolución de la pirámide poblacional en Colombia (1961-2019)

Fuente: Composición a partir de la animación publicada por Datosmacro.com



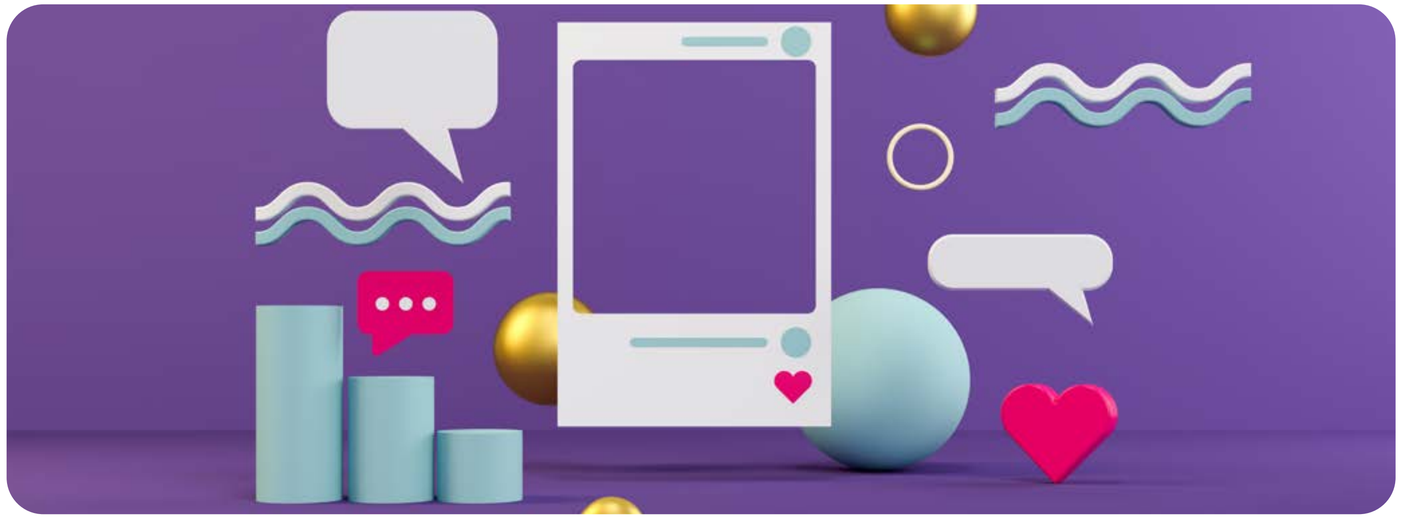
Reto 1: Actualización tecnológica



Según lo expuesto, puede afirmarse que una de las lecciones principales de la crisis sanitaria al sector educativo es la necesidad de actualizarse urgentemente en materia tecnológica para incorporar (donde se pueda) los procedimientos telemáticos de docencia, gestión y promoción.

Afrontar dicha urgencia entraña todo un desafío que requiere, a su vez, afrontar otra serie de retos complementarios, los cuales procedemos a exponer de forma muy sintética y lineal, previo recordatorio de que conforman un engranaje complejo y repleto de matices, por lo que corresponde a cada centro articularlos y establecer sus prioridades.

Reto 2: Establecer un responsable de comunicación formado y dedicado



Si hoy se da el caso de que un centro educativo decida gestionar de forma específica sus acciones comunicativas, suele conformarse con el trabajo voluntario de algún docente o técnico familiarizado con las redes sociales, quien se ofrece para ocuparse de atenderlas y de publicar en ellas algunos contenidos. Otra fórmula habitual es asignar algunas horas semanales para que alguien refuerce su carga laboral docente o administrativa. En el mejor de los casos, se acude a los servicios de alguien que se anuncia como *community manager* por el solo hecho de saber manejar operativamente (pero no estratégicamente) algunas redes sociales.

En definitiva, olvidando que la pluma no hace al novelista, se suele poner en manos indocumentadas e inexpertas uno de los procesos estratégicos más relevantes: la comunicación con los públicos de interés (*stakeholders*). Ello sin una planificación detallada que responda a necesidades y objetivos precisos, con un enfoque casi exclusivo hacia el alumnado y sus familias (desatendiendo al resto de la comunidad educativa y de los públicos externos) y, quizá lo más grave, sin continuidad.

La comunicación con nuestros públicos *internos* (personal docente y no docente), *mixtos* (personas fuera de plantilla, pero muy cercanas: alumnado, familias y

personal externo) y *externos* (inversores, entidades colaboradoras, medios de comunicación, entorno social, etc.) debe estar a cargo de un responsable o director de comunicación (*dircom*): alguien formado en estrategias de mercadotecnia y comunicación, dedicado en exclusiva a este importante cometido y, a ser posible, que cuente con un equipo (gabinete de comunicación), del que formarán parte figuras tan conocidas hoy como el mencionado *community manager.*

Claro está que la mayoría de los centros no pueden permitirse esta inversión estratégica, máxime en los públicos, donde no está definido este cargo profesional. Pero, al menos, seamos conscientes de que la comunicación y el marketing no se pueden improvisar. Tratemos de formar a algún miembro del equipo para que se dedique a ello con la mayor estabilidad posible, pues ello repercutirá decisivamente en los siguientes retos.



Reto 3: Plantear o revisar la identidad, la imagen y la marca



Siendo conocida en tantos sectores la importancia de gestionar los aspectos identitarios que afectan a la percepción propia de la empresa (*identidad* corporativa) y a cómo se la percibe en su entorno (*imagen* corporativa), en los centros educativos escasean las iniciativas planificadas al efecto, lo que implica que sus marcas estén poco definidas y, en general, se encuentren aletargadas en el imaginario interno y externo.

Aunque nuestra institución sea la única del entorno o más conocida que otras, ya es el momento de renunciar a la inercia. Es crucial plantear o revisar de manera integral la identidad propia y la imagen externa (lo cual va mucho más allá de actualizar el logotipo) para determinar la salud de la marca educativa y, llegado el caso, actualizarla.



Figura 2: Propuesta de actualización de identidad visual para centros EIN (España)

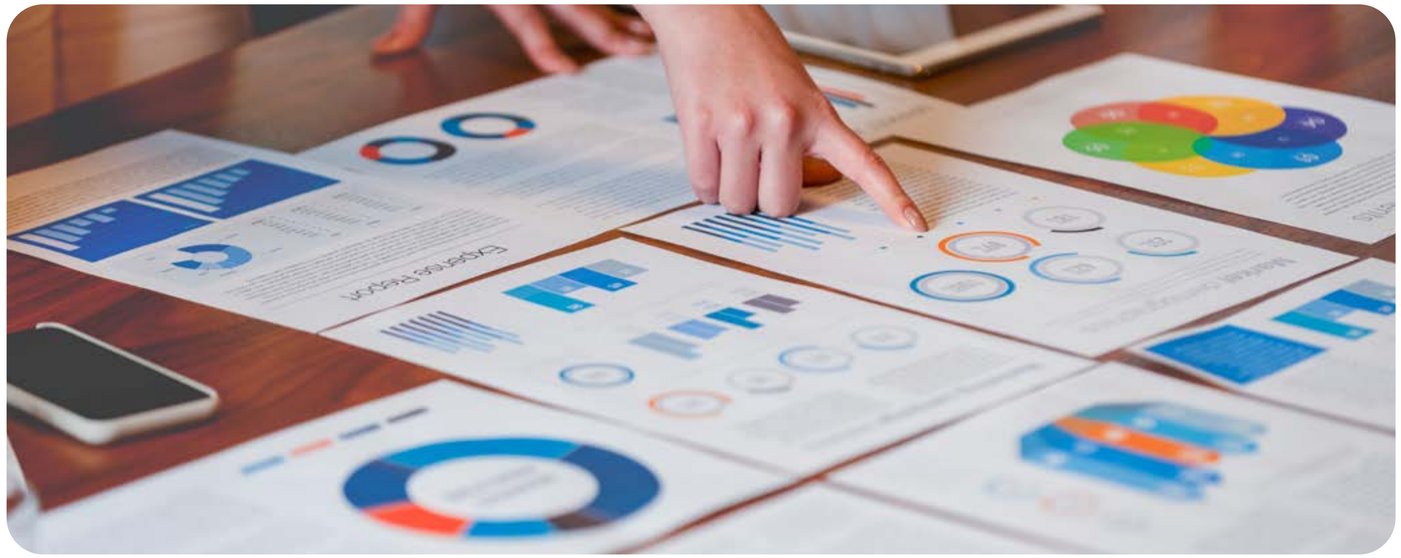
Fuente: Imagen cedida por Zaki, asesor *freelance* de marketing educativo

Conviene acudir a un asesor externo que nos evalúe con perspectiva e imparcialidad y que nos ayude a (re)definir las conocidas *misión* (yo, ahora), *visión* (yo, en el futuro) y *valores* (ideario que todo lo engloba y nos define). Es decir: ¿Quiénes somos? ¿Adónde nos dirigimos? ¿Por qué?

Afrontar este desafío es muy importante porque una identidad bien perfilada, coherente y relevante para la comunidad educativa contribuye muy positivamente a cohesionarla en pro de un buen clima y de un adecuado desempeño, pero también a establecer un valor diferencial frente a los competidores. Profundizar en los siete elementos de llamada *identidad diferencial* (Smith, 2009) nos ayudará a reconocer importantes matices de nuestra esencia.



Reto 4: Elaborar planes de comunicación interna, externa y de crisis



El marketing y la comunicación son procesos estratégicos que trascienden la mera publicidad. No olvidemos que el verbo correspondiente a promoción es *promover*, es decir, mover a que alguien haga algo. En efecto, el principal objetivo de la comunicación organizacional es *impulsar*, *fomentar* que todos los públicos de nuestro centro se impliquen comunitariamente y presenten actitudes proactivas.

Muy en consonancia con el anterior reto, debemos conocer y atender lo mejor posible a nuestros públicos internos, mixtos y externos para facilitarles el cumplimiento de sus funciones, estimular su compromiso o simpatía y construir una comunidad sólida y definida.

Un plan de comunicación interna debe contemplar que cada público de la comunidad educativa cuente con los canales tangibles, presenciales y digitales adecuados para que puedan cumplir sus cometidos (dimensión funcional de la comunicación), que se comuniquen entre ellos (vertical y horizontalmente) y que, en definitiva, tengan voz para opinar, proponer, compartir… dentro de un marco definido (dimensión comunitaria y emocional).

Por su parte, en el plan de comunicación externa se establecen las fórmulas y los

análogos canales para mantener un contacto bidireccional fluido entre el centro y los públicos ajenos a la comunidad educativa. Al diseñar esta estrategia, debemos aprovechar para establecer o reforzar los vínculos con nuestros colaboradores, aliados estratégicos, inversores, medios de comunicación locales, etc.

En cuanto a la comunicación de crisis, la experiencia reciente de la pandemia nos ha demostrado que no podemos relegar el diseño preventivo de planes para contingencias endógenas (accidentes, situaciones de acoso…) y exógenas (como la crisis sanitaria). Conviene formar un gabinete de crisis y diseñar protocolos de acción y comunicación con todos los públicos a fin de evitar las peligrosas improvisaciones en situaciones de especial riesgo y estrés.

Reto 5: Diseñar estrategias coherentes de promoción *offline* y *online*



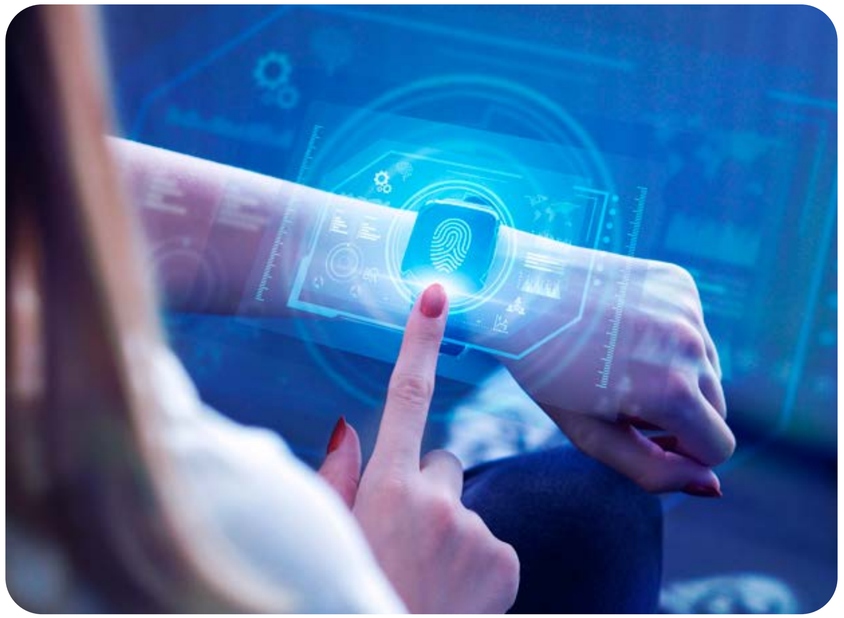
Todas nuestras campañas publicitarias y demás formas de promoción (colaboraciones en medios, participaciones en eventos educativos, etc.) deben estar perfectamente alineadas con todos nuestros parámetros identitarios y corporativos. En otras palabras: es necesaria la correspondencia entre los dichos y los hechos.

Así pues, cuando un centro emprenda sus propias acciones o solicite para ello servicios externos, debe tener muy presente que los procesos mercadotécnicos van mucho más allá de las tradicionales 4P: *product* (producto o servicio), *place* (lugar, instalaciones), *price* (precio) y *promotion* (la *promoción* en sí). Desde hace algunos años, se habla de las 8P porque se suman a las anteriores otras para ofrecer un enfoque mercadotécnico más personal: people (públicos), *physical evidence* (presentación),

process (cadena de valor) y *partners* (alianzas).

Ello se traduce en campañas mercadotécnicas digitales y tradicionales que plasmen nuestro valor añadido (misión, visón, valores…), en mantener buenas relaciones con los medios de comunicación y con los expertos en educación, así como y en diseñar buenas estrategias *de marketing de contenidos* para los medios sociales (plataformas de vídeo, redes sociales, blogs, etc.), los cuales permiten mucho más que contactar con las familias o publicar esporádicamente fotos y relatos de nuestras actividades.

Los llamados momentos de la verdad (*moments of truth*) nos ayudarán a tener en cuenta el hecho de que los públicos de nuestra comunidad educativa, cada cual desde su ángulo (personal docente y no docente, alumnado y familias), se asesoran bien antes de tomar una decisión (momento *cero*), pueden sentir dudas tras contratar un servicio que todavía no empezaron a disfrutar (momento *auténtico*), albergan unas primeras impresiones imborrables cuando nos conocen (primer momento), quedan marcados por ciertas experiencias durante el disfrute de los servicios (*segundos* momentos) y, en consecuencia, nos podrán recomendar o criticar (*terceros* momentos) en cualquier ocasión y por diferentes vías: en redes sociales, tomando café, etc.



Reto 6: Implantar políticas de Responsabilidad Social Educativa (RSEd)

En vínculo con el trato y los valores humanos que hoy se esperan de los productos y servicios y, por tanto, en línea también con la amplia noción actual de stakeholders, sería interesante que las instituciones educativas se pusieran al día en materia de Responsabilidad Social Corporativa (RSC). Todavía no es obligatorio adoptar políticas al efecto, pero ya existen interesantes políticas e iniciativas internacionales



de referencia, como marcadas por en el *Libro verde. Fomentar un marco europeo para la responsabilidad social de las empresas* (Comisión Europea, 2001) y por otras disposiciones nacionales derivadas del mismo. Sobre todo, existe un gran interés social en esta línea, el cual se refleja en que numerosas empresas de todos los sectores ya se hacen eco de este enfoque corporativo hacia los tres ejes de la RSC: el compromiso con nuestros públicos, la sostenibilidad medioambiental y la intervención social.

Invitamos a revisar las iniciativas de Responsabilidad Social Educativa (RSEd) en las que ello empieza a plasmarse, habida cuenta de que, además, estas políticas repercuten muy positivamente a efectos de posicionamiento estratégico, de compromiso por parte de la comunidad educativa y de identidad e imagen corporativas.

Además, la RSEd puede convertirse en un interesante eje transversal de nuestros planes formativos para articular planes de convivencia, para apoyar la enseñanza en metodologías activas, y para concienciar en el uso adecuado y responsable de las TIC, etc.

Conclusiones

Puede afirmarse que la pandemia de la COVID-19 no ha generado retos esencialmente nuevos para los centros educativos, sino que estos se han visto espoleados para ponerse al día en aspectos que tenían descuidados, para así poderse posicionar y destacar en el mercado (privado y público) de la enseñanza. Tengamos en cuenta que casi todas las empresas del mundo son pequeñas o medianas (la mayoría de los centros educativos son pymes), las cuales no suelen considerar prioritaria la comunicación y la suelen entender como mera publicidad, aferrándose a la resbaladiza idea de que un buen producto o servicio se vende solo.

Además, en términos generales, es en tiempos de bajo consumo por causa de alguna crisis cuando más competitivos deben ser nuestros servicios

educativos y cuando más esfuerzo promocional debemos hacer para ser nosotros quienes explotemos el escaso mercado superviviente. En el caso de los centros educativos, aquellos que se encuentren más actualizados en materia docente, que sean capaces de mantener sus servicios en circunstancias adversas, que gocen de la mejor salud mercadotécnica y que hayan planificado de manera óptima la comunicación con sus públicos internos, mixtos y externos serán, en condiciones normales, los mejor posicionados y los más preparados para afrontar las adversidades.



Por tanto, aunque la mayoría de los centros no estén preparados todavía para afrontar algunos de los desafíos planteados, no cabe duda de que conocerlos y estudiar sus implicaciones será de gran ayuda para encontrar el asesoramiento externo más adecuado. **RM**

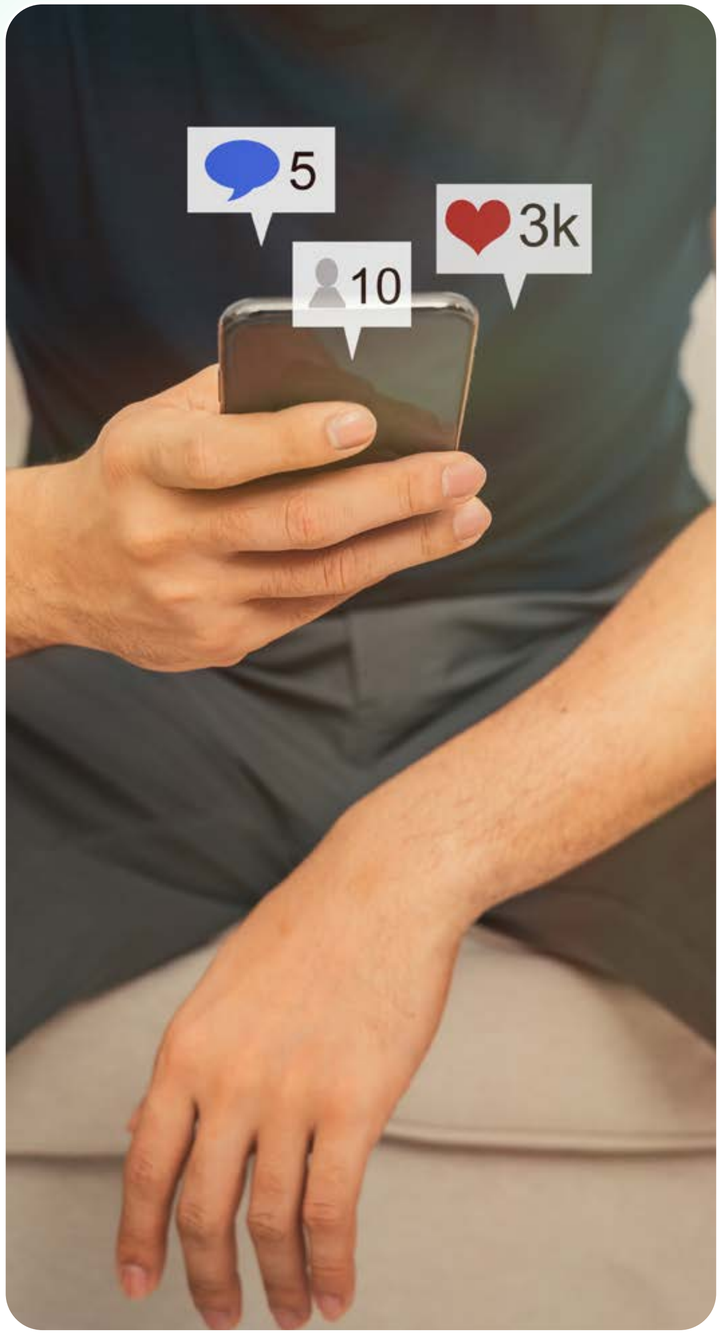


> En el caso de los centros educativos, aquellos que se encuentren más actualizados en materia docente, que sean capaces de mantener sus servicios en circunstancias adversas.

¡Conoce más de nuestra experta!

La importancia y el impacto de la comunicación a través de las redes sociales en la pospandemia

La inteligencia emocional es un derecho natural de todos nosotros sin importar la edad o la situación geográfica, social, física o económica en la que estamos. Es nuestra capacidad de vivir con empatía, autocontrol, entusiasmo, alegría, poder ser un observador presente y amoroso de todo lo que nos sucede y a la vez tener la capacidad de vivirlo con perspectiva y ecuanimidad.





Ana Aldea

Responsable global de Datasocial, agencia de Marketing Digital especializada en Inbound Marketing, automatización y analítica digital.

SANTILLANA

Aunque muchos de nosotros todavía asociamos las redes sociales a nuevos formatos de comunicación, ellas llevan con nosotros más de 20 años. Hasta ahora, el crecimiento de las redes sociales ha sido exponencial, pero la pandemia ha sido un acelerador sin precedentes que ha permitido que las redes sociales lleguen a aquellos pequeños resquicios que parecían vírgenes para la comunicación social, como las personas de mayor edad.

En 1995 vio nació la web SixDegrees, que se considera la **primera red social**. *Esta red permitía poner en contacto a amigas y amigos, agrupándolos según el grado de relación que tuvieran, para que interactuaran a través del envío de mensajes.*

Desde la aparición de las redes sociales nada ha acelerado tanto su uso como la pandemia, que ha disrumpido radicalmente la evolución de la web 1.0 a la Web 2.0.

En la web 1.0 los usuarios solo podíamos consumir la información, de manera que Internet amplificó notablemente la manera de consumir información, sin embargo, no fue revolucionaria desde el punto de vista de las estructuras de la comunicación. Este cambio lo propició la web 2.0 y la explosión de las redes sociales que convirtieron a los usuarios en generadores de contenido.

Nunca se ha generado más contenido en la historia de la humanidad que durante la pandemia.

Pero, antes de analizar cómo se ha acelerado la comunicación en redes sociales durante los últimos tiempos, conviene aclarar de qué hablamos cuando hablamos de redes sociales virtuales. Las redes sociales virtuales "son una serie de plataformas digitales que permiten la conexión e interacción entre diversas personas, así como la difusión ilimitada de información".

Es relevante la definición porque las redes sociales, durante el confinamiento que afectó al mundo en 2020, se convirtieron en las plataformas más usadas para conectar a las personas que no podrían relacionarse de otra manera.

Así, en esta etapa de aislamiento, se terminaron de incorporar a las redes sociales las pocas personas que no lo estaban todavía: ancianos y niños.

Los aspectos que vamos a analizar al respecto son:

- El crecimiento en las tasas de penetración de las redes sociales motivados por el COVID-19.
- El ascenso meteórico de las redes sociales corporativas.
- Las consecuencias que tiene esta digitalización para las empresas de educación.

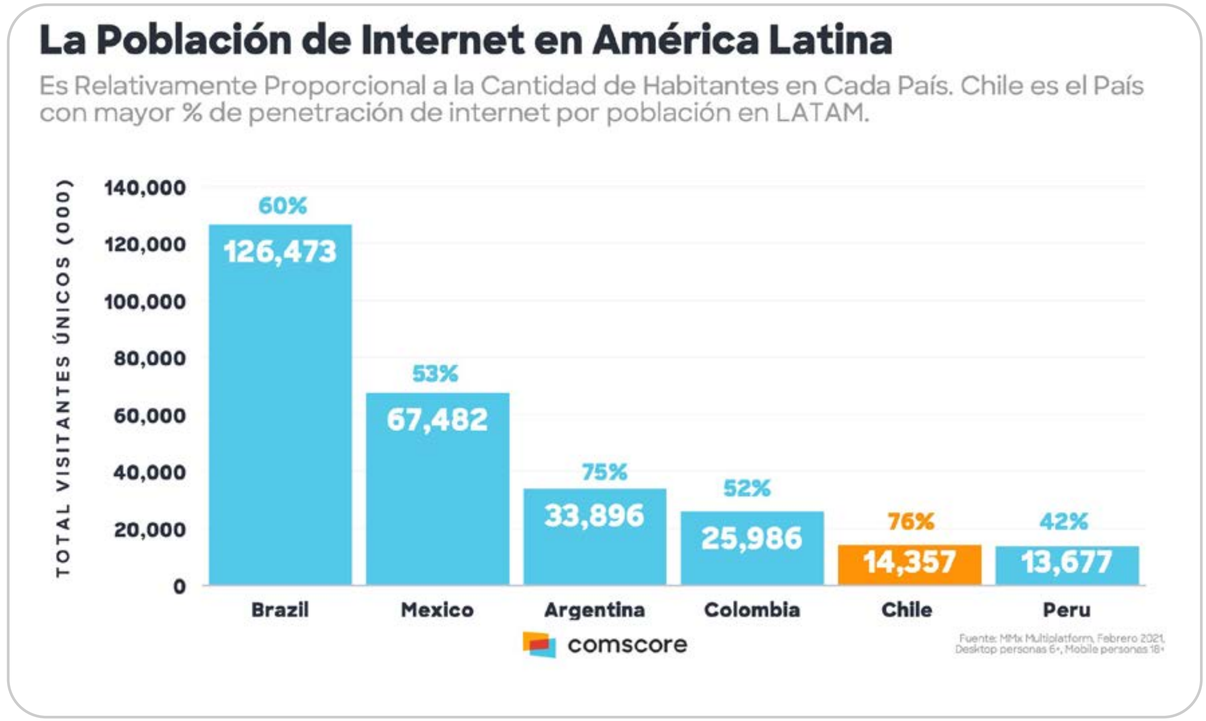
ENLACES

1~ **https://www.mpmsoftware.com/es/blog/redes-sociales-definicion-y-caracteristicas/**

El crecimiento en las tasas de penetración de las redes sociales motivados por el COVID-19.

Antes de poner el foco en el alcance de las redes sociales en los países de América latina, es necesario aclarar que, en la mayoría de los países, la digitalización es un camino que apenas se ha arrancado y, aunque el número de internautas puede ser muy alto en algunos países como Brasil, no debemos olvidar que la desigualdad social también se refleja en el acceso a Internet y todavía quedan muchos usuarios excluidos de la sociedad de la información.

2 Datos de Comscore



del total de usuarios activos de Internet.

Según Comscore , países como Brasil pasaron de una tasa de alcance del 87,6% a una tasa del 97,9%, lo que significa que las redes sociales se convirtieron en los canales de cobertura total.

Tanto México como Argentina se situaron en tasas de alcance por encima del 90%.

Entonces, con una imagen clara de cómo es la población con acceso a Internet, podemos dar un paso más y entender la penetración de las redes sociales: cuando hablamos de porcentajes de penetración de redes sociales hablamos acerca

En este apartado la conclusión es sencilla: la mayoría de los internautas son usuarios activos de redes sociales y el alcance de las redes sociales es casi total.

Las consecuencias del COVID-19 sobre la tasa de adopción de redes sociales tienen que ver mayoritariamente con la adopción de los más mayores y de los más pequeños. La inusitada situación ha hecho que los colectivos con mayores barreras de entrada se hayan visto abocados a las

ENLACES

2~ **https://www.comscore.com/lat/Prensa-y-Eventos/Blog/Chile-es-el-pais-con-mayor-proporcion-de-conexiones-a-Internet-de-Latinoamerica**

3~ **https://www.comscore.com/lat/Prensa-y-Eventos/Presentaciones-y-libros-blancos/2021/El-Estado-de-Social-Media-en-America-Latina**

redes sociales como única manera de mantener el contacto con las personas a las que están vinculadas fuera de la red.

El ascenso meteórico de las redes sociales corporativas

Cuando hablamos de redes sociales no debemos olvidar que existen dos tipos de redes sociales: las redes sociales de uso profesional y las redes sociales de tipo personal.

Sin duda, han sido miles de ciudadanos en todo el mundo los que se han lanzado a las plataformas de Internet como Zoom, Meet, etc., para mantener el contacto con sus seres queridos. Pero la pandemia y la necesidad de trabajar en remoto ha hecho también que millones de empleados en todo el mundo se conecten a redes sociales profesionales o corporativas y estas han crecido meteóricamente.

Hay dos ganadores claros que han sido empujados por el COVID-19 y que se quedarán asentados por mucho tiempo: Slack y Teams.

Para tomar conciencia del extraordinario crecimiento en el uso de Teams, baste recordar que hace poco más de un año, al comienzo de la pandemia, Microsoft solo contabilizaba 32 millones de usuarios diarios activos de Teams. Apenas una semanas después, con prácticamente todo el planeta confinado en casa y con la generalización del teletrabajo, la cifra se había más que duplicado al alcanzar los 75 millones de usuarios diarios activos **4** *y en abril, Microsoft Teams alcanzó los 145 millones de usuarios activos diarios.*

Aunque no hay datos oficiales de los usuarios de Slack y del creciente número de usuarios, nos podría servir para hacernos a una idea, que a finales del 2020, el gigante de Internet, Salesforce, compró la plataforma del slash por 27.700 **5** millones de dólares.

Las redes sociales corporativas son sin duda uno de los grandes ganadores y una de las principales consecuencias



ENLACES

4 https://www.silicon.es/microsoft-teams-alcanza-los-145-millones-de-usuarios-activos-diarios-2437572

5 https://www.elconfidencial.com/tecnologia/2020-11-28/salesforce-slack-compra-motivos-razones-claves_2850015/

SANTILLANA

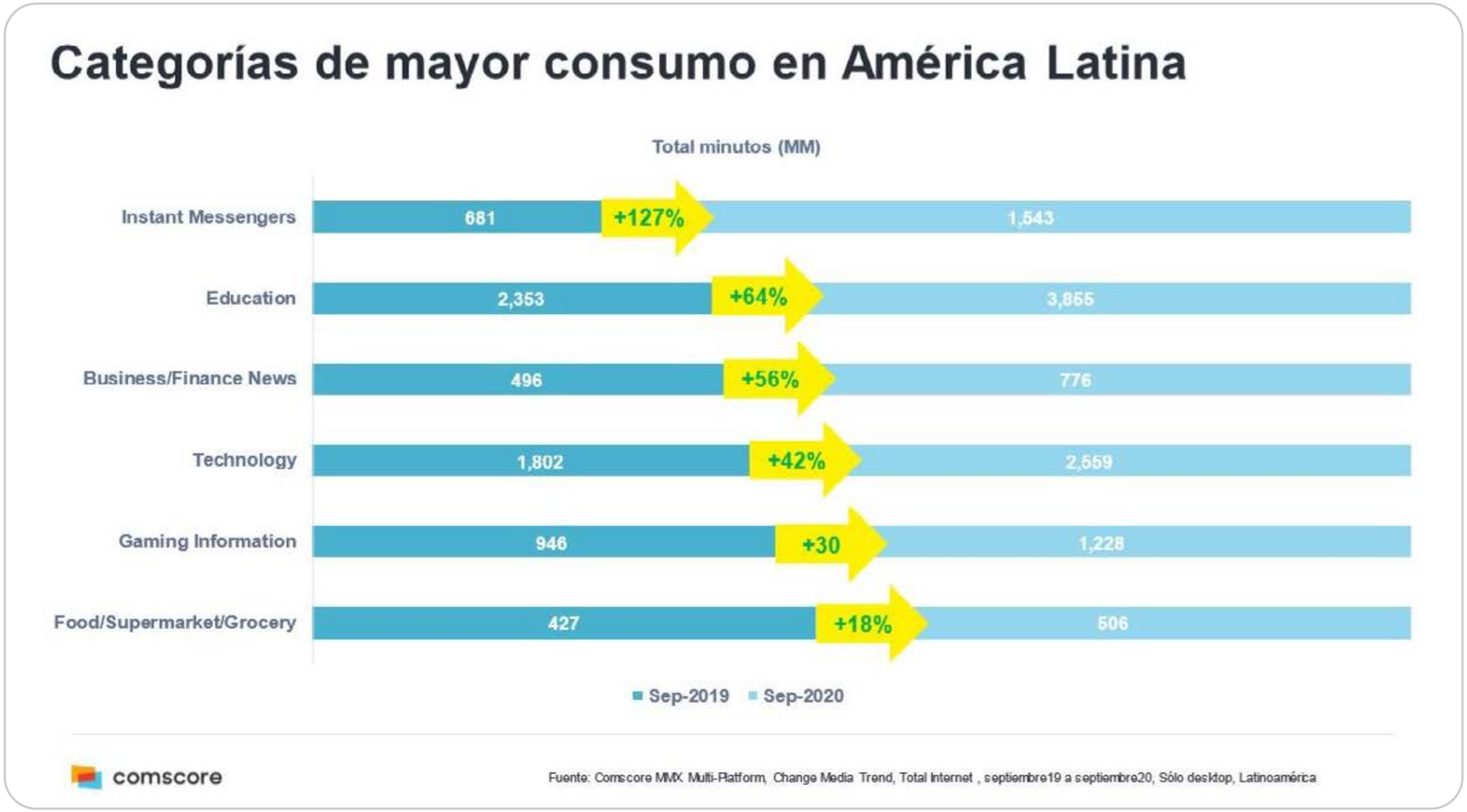
para tener en cuenta en 2022, de cara a las estrategias de marketing.

Las consecuencias que tiene esta digitalización para las empresas de educación

Lo que en el mundo de la digitalización se conoce como las 6 ds **6** de la exponencialidad ha afectado de manera acelerada la educación *online*.

- *'(D)igitized': el primer paso de la exponencialidad es convertir el producto o servicio en un bien digital, representable por unos y ceros, es decir, convertirlo en información.* Esta "D", la de digitalización nunca se ha hecho más rápido que durante la pandemia en la que colegios y universidades de todo el mundo se vieron abocados a la digitalización urgente y radical como una manera de mantener sus servicios en un mundo confinado.

- *'(D)isruptive': disrupción que se produce cuando el producto o servicio digitalizado alcanza unas mayores prestaciones que el servicio físico / analógico.* Aunque este punto puede ser controvertido en el caso de la educación, sin embargo, la educación *online* ha seguido caminos muy creativos que, aunque no remplazan la relación profesor-alumno, sí la complementan y mejoran.



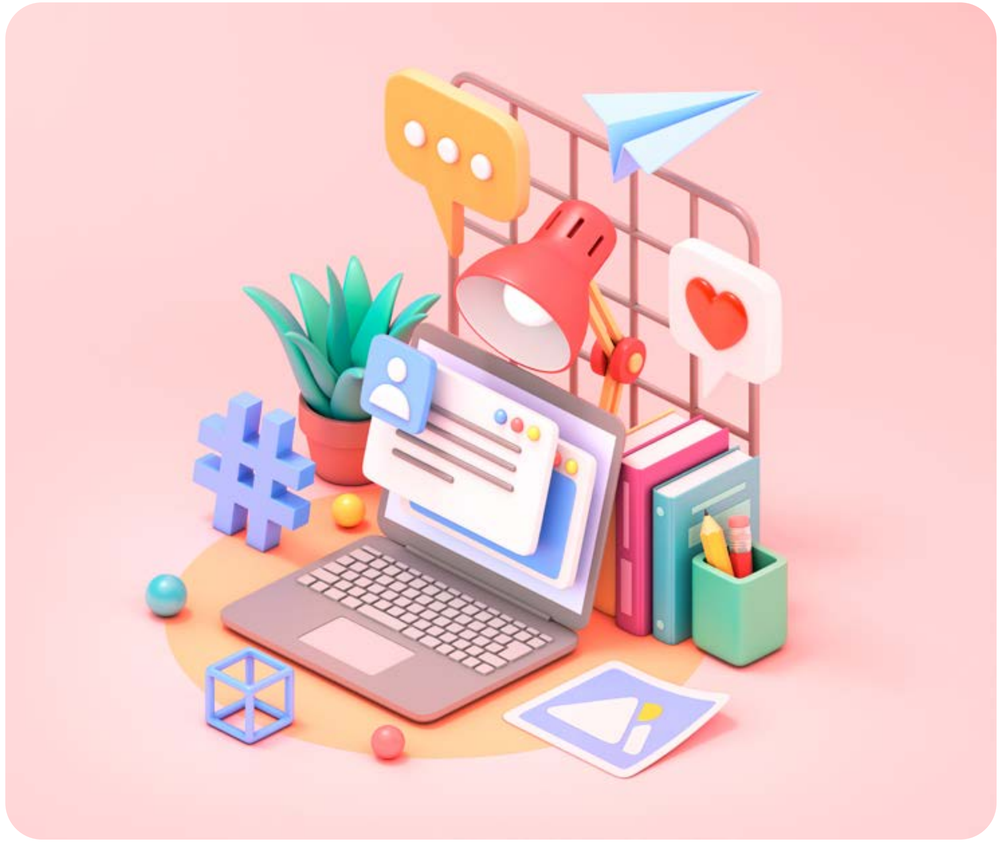
ENLACES

6~ **https://ignaciogavilan.com/las-seis-ds-de-la-exponencialidad/**

- *'(D)emonetized': el dinero se elimina de la ecuación puesto que el coste marginal de producción de bienes digitales es prácticamente nulo.*
- *'(D)ematerialized': Lo físico se elimina de la ecuación. puesto que lo digital es lógico, virtual, incorpóreo.* El coste de producción de material *online* es insignificante en comparación con el coste de la relaciones 1-1. La educación digital se mueve en el contexto de 1 a infinito, es decir, un profesor online puede llegar a millones de personas en todo el mundo, siendo el único límite el lenguaje.
- *'(D)emocratized': lo digital es más accesible para todo tipo de públicos y escapa del control gubernamental o grandes organizaciones.* Un buen ejemplo de la democratización la podríamos tener en Platzi, una de las plataformas más adoptadas por los estudiantes de Latinoamérica. Según Freddy Vega, uno de sus fundadores,

> *"el 84% de los alumnos incrementan su salario de tres a 10 veces, y eso es de por vida. Personas, que cobraban entre 200 y 500 dólares al mes, y estaban al borde o por debajo de la línea de pobreza, un año después pasan a 1.000, o a 3.000, y están en la clase media".*

La única D de las 6 que no se ha visto en la educación online en pandemia es la de '(D)eceptive (engañoso)': en el sentido de que el crecimiento exponencial es inicialmente muy lento, por lo que puede no llamar la atención… pero eso no tarda en cambiar, y de forma radical. En pandemia el sector de la educación online se ha acelerado a un ritmo vertiginoso y ese cambio, en cuánto a adopción, es absolutamente irreversible.



A modo de conclusión, el impacto de las redes sociales en pandemia ha acelerado definitivamente la adopción de estos sistemas conexión. La educación se ha visto afectada por una exponencialidad nunca antes vista y las redes sociales corporativas han crecido a un ritmo vertiginoso, lo que hace que no podamos perderlas de vista en nuestras estrategias sociales, de cara a 2022. **RM**

Enamora a las familias de tu colegio

¡Conoce más de nuestra experta!





Almudena Cano Palacio

Experta en marketing educativo y digital.Directora de LlenaTuCole.com. Consigue llenar tu colegio de alumnos y aumentar tu facturación

Cuando hablamos de enamorar, estamos hablando de fidelizar. De conseguir que los clientes que ya tienes, se conviertan en auténticos enamorados de tu marca, prescriptores de tu centro educativo. Personas que recomienden tu colegio a todos sus amigos y contactos.

Hacer una venta no es el final, sino el principio de una relación.



¿Por qué queremos enamorar a las familias?

Hay 4 razones principales:

1 Necesitamos que no se vayan de nuestro colegio nunca.

2 El *lifetime value* va a ser mayor. Vamos a conseguir reducir el coste de adquisición al ampliar el tiempo que un alumno se queda en nuestro centro. Y además cuesta aproximadamente 10 veces menos fidelizar que captar nuevos alumnos

3 Se reduce la desventaja competitiva y la sensibilidad a los precios. Los clientes estarán dispuestos a pagar más dinero por nuestros servicios porque le otorgarán mayor valor.

4 Necesitamos que se conviertan en evangelistas de nuestra marca y que la recomienden en su entorno.



SANTILLANA

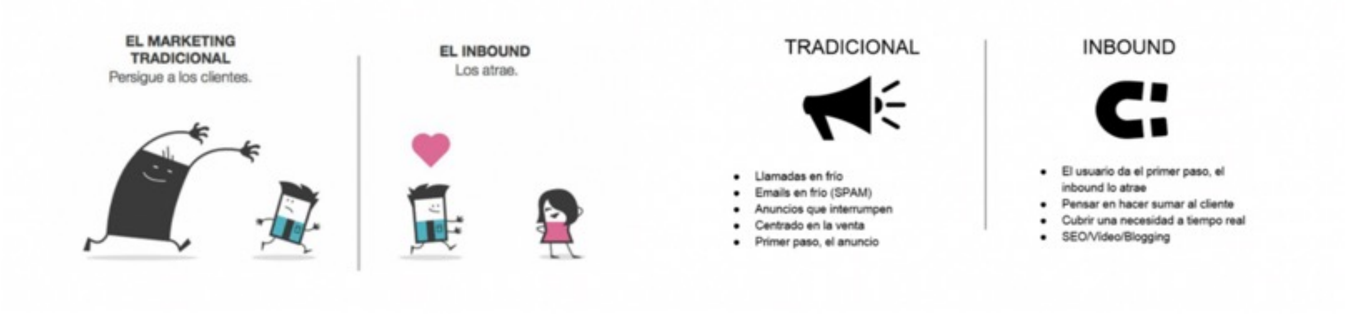
10 claves para enamorar o fidelizar a las familias de tu colegio

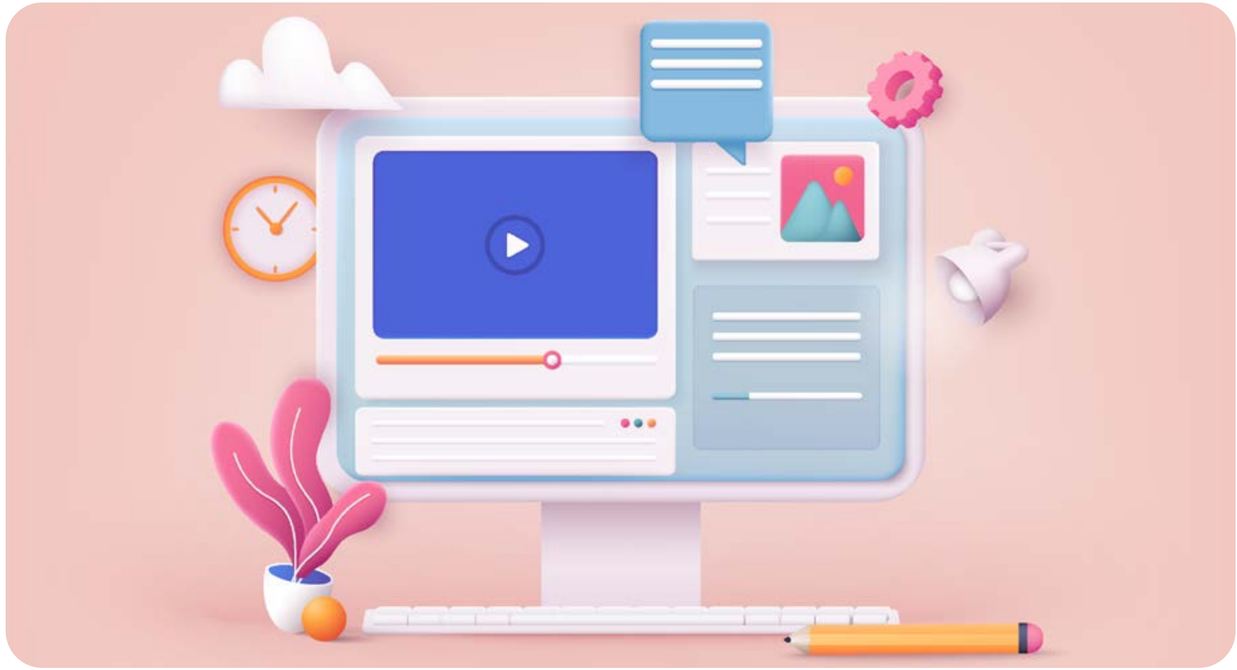
1 ***Conoce a tu público objetivo y ofrece lo que están buscando.*** **Actualiza tu forma de llegar a las personas para que se enamoren de tu marca a través del *Inbound* marketing.**

¿Te has puesto a pensar a qué tipo de público diriges la comunicación y marketing de tu colegio? Hoy en día un alto porcentaje de los padres de alumnos pequeños, son padres millenials.

¿Qué es un milennial? Somos todos los que nacimos en los avanzados años 80. Somos nativos digitales, usuarios multidispositivo y multipantalla. Dominamos la tecnología como una prolongación de nuestras manos, pasamos un 80% de nuestro tiempo de ocio, enganchado a las redes sociales y a Internet.

¿Crees que la publicidad convencional es una buena opción para captar la atención de los milennial? Como buena milennial y experta en marketing educativo, te recomiendo que utilices inbound marketing para captar y enamorar a tus clientes, y para que elimines las técnicas obsoletas del marketing tradicional e intrusivo.





2 Escucha a las familias de tu colegio y cumple con todo lo que puedas

Al igual que en una relación de amistad o de pareja, las familias necesitan atención constante. No te confíes solo por tenerles ya como clientes. Riega esa relación como si de una planta se tratase, porque puede morir.

Ejemplos prácticos para que las familias se sientan escuchadas y atendidas:

1. Envía encuestas a las familias cada año con propuestas de mejora.
2. Ten detalles siempre con ellas. Premia su fidelidad. Por ejemplo, si un niño está enfermo llama ese mismo día a ver qué le ocurre.
3. Invítales a eventos, hazles partícipes del día a día en el colegio, deja que se impliquen todo lo que quieran.



> Consigue que se sientan orgullosos de pertenecer a tu centro educativo.

3 Crea comunidad

Consigue que tengan sentido de pertenencia. Que estén tan orgullosos de formar parte de tu institución, que les guste llevar puesta la camiseta que lo distingue o tener la pegatina del colegio en su vehículo.

Haga que quieran gritar a los cuatro vientos que ¡están orgullosos de formar parte de tu colegio! El reto está en que parte del valor diferencial del colegio, no solamente esté en la educación, sino en el tipo de familias que hay dentro.

Las actividades para crear comunidad pueden realizarse fuera del ámbito escolar. Tenemos varios ejemplos: torneos de pádel, cuentacuentos, olimpiadas... Los padres y tutores se sentirán parte fundamental de la comunidad.

4 Content marketing

Crea contenido interesante para tu comunidad y consigue que las familias, tanto de tu colegio como de otros colegios, quieran seguir cada *post* que hace tu centro. Tu blog tiene un gran potencial tanto para captación como para fidelización. Atrae mayor tráfico a tu web y a tus redes, y fideliza a tus familias.

Evita subir contenido que podrías subir a la plataforma interna del colegio para las familias. ¡Tu web y tus redes son tu escaparate!

Crea conexión, comunidad y confianza.

5 Video marketing

Una imagen vale más que mil palabras…pero ¿y qué tal 24 imágenes por segundo? Si creas videos con contenido de valor, conseguirás atraer mayor tráfico a tu web y tus redes, y fidelizar a tus familias.

Ejemplos de contenidos: actividades del colegio, *tips* para los padres, funcionamiento del centro, psicología infantil, colaboraciones con otras cuentas…

¿Por qué hacerlo?

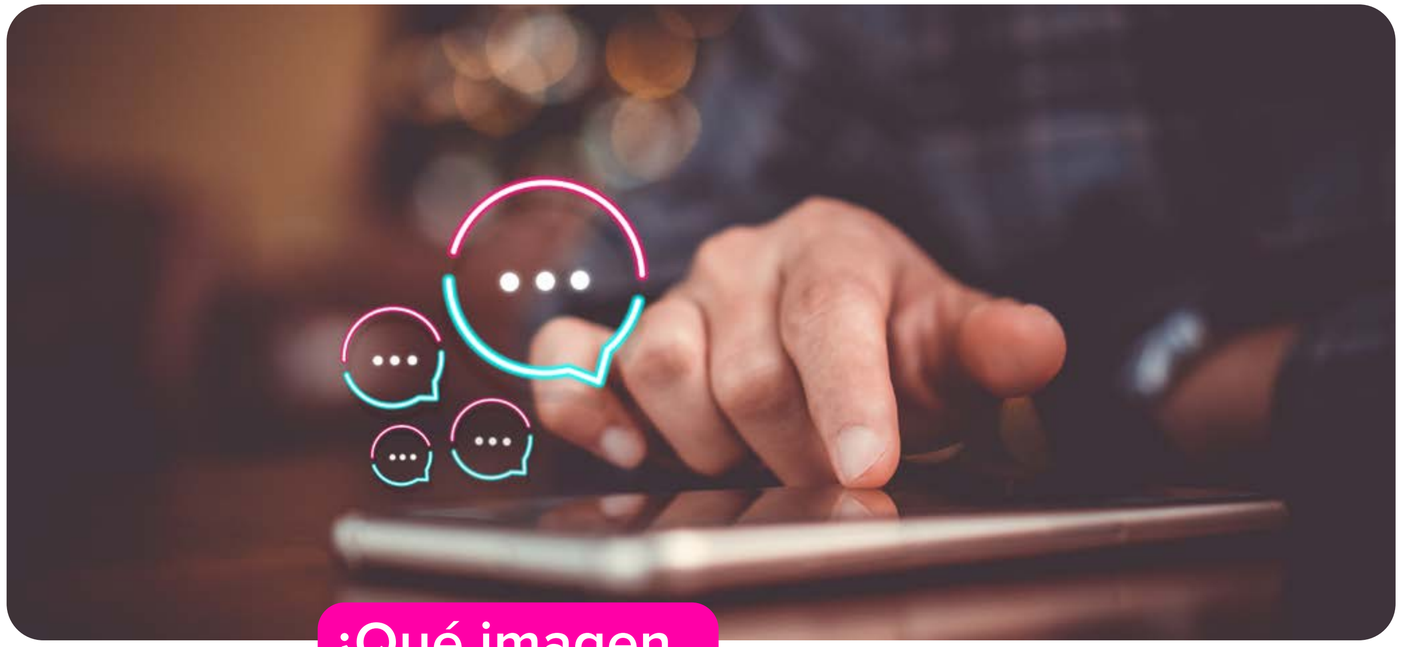
- Aumenta la viralidad y la visibilidad.
- Rápido y fácil de consumir.
- Genera EMOCIONES.
- Aporta valor.
- Es compartible.
- Genera confianza.
- Incrementa el compromiso y la conversión.
- Mejora el posicionamiento.



6 Información y seguimiento continuo

¿Alguna vez te llamaron para una actividad extraescolar y no había plazas?, ¿dónde dejas reflejado ese interés? Crea bases de datos para que cuando surja ese proyecto o actividad, puedas llamarles para mantenerles informados o enviarles un newsletter.

¡No pierdas nunca un lead!



7 Seasonal marketing y marketing emocional

Aprovecha los momentos puntuales del año para darle visibilidad a la propuesta de tu colegio.

No aporta valor diferencial un *post* con contenido como "Hoy es el día del deporte y en nuestro colegio le damos mucha importancia". Esto NO te diferencia del resto de colegios. Ejemplo práctico:

Apela a tu proyecto y a las emociones de los padres. Por ejemplo: no enviamos tareas y en verano hacemos un *post* con tareas para disfrutar como comer helado o bañarse en la piscina.

¿Qué imagen proyectarías con este *post*?

Respeto a la infancia + educación consciente

En la fiesta del 31 de octubre, trabajamos con los niños el manejo del miedo, porque en nuestro proyecto damos importancia a la gestión emocional, no solo festejamos.

> Aporta contenido de valor que de verdad interese a las familias o clientes potenciales.

Otro ejemplo práctico:

“Hoy es el día Internacional del yoga”.

Hacemos un *post*, si en nuestro colegio hacemos yoga. No solo deseamos un buen día internacional.

- Día mundial de la alimentación: No tenemos alimentos ultraprocesados en el menú escolar.
- Día del medioambiente: En nuestro colegio tenemos recreos *zerowaste*.

8 Innovación

A los padres millenials ya no nos convence un colegio únicamente por el hecho de “ser religioso” o “privado”, o por sus “supuestos valores”. Lo que realmente nos enamora es un colegio innovador, que despunte por encima de otros centros educativos, y con ello no me refiero a las notas de Evau / selectividad, sino a la forma de educar.

Crea el colegio al que te habría gustado ir a ti cuando eras pequeño. Un colegio vende no solo por sus notas o sus valores, sino por su pedagogía y su manera de educar.



9 El equipo

En cualquier tipo de empresa, lo que consigue que el negocio vaya bien, es el grupo humano que la forma. Por eso es tan importante el equipo de un centro educativo.

Tu valor diferencial no solo es tu proyecto educativo, también lo es tu equipo.

Consigue que los profesores de tu colegio creen contenido propio y lo compartan en sus redes sociales profesionales. No solo tendrá reconocimiento tu colegio sino sus profesores, quienes al fin y al cabo son los que forman a tus estudiantes.

Retroalimenta el orgullo de pertenencia tanto de los padres como de los alumnos y los profesores. También pueden crear contenido para los propios alumnos. ¿Te imaginas que un estudiante de 17 años siga a su profesor y le guste su contenido?

10 Enamora a tus propios profesores

Haz marketing para tus empleados.

Consigue que los profesores de otros colegios quieran trabajar en tu centro. Consigue que los profesores de tu colegio se sientan orgullosos de trabajar en tu colegio.

Ejemplos de cómo conseguirlo:

1. A través de reconocimientos laborales monetarios y no monetarios - reconocimientos públicos.
2. Toma en cuenta su opinión. Si te proponen algo y es factible, llévalo a cabo.
3. Hazles partícipes de las decisiones del centro y del proyecto.

> No existe mejor marketing que unos empleados felices con tu empresa.





ENLACES

Si te ha interesado este *post*, quizás te interese leer...

- **¿Qué presupuesto destinar al marketing de mi colegio?**
- **5 Trucos para captar padres millenial**
- **Marketing para escuelas de idiomas**

#MarketingEducativo

SANTILLANA 360°

¿Estás listo para llevar tu colegio a otro nivel?

¡Queremos acompañarte a ser una **escuela viva** que sigue creciendo y seguir construyendo juntos un colegio **a prueba de futuro**!

Captar

Conquistar el corazón de nuevos estudiantes y familias para lograr un aumento en el número de matrículas

Fidelizar

Creando sentido de pertenencia en la comunidad actual y midiendo la satisfacción de los estudiantes y familias

Posicionar

Tangibilizar nuestra experiencia y visibilizar la promesa de valor a través de los diferentes canales

Ponemos toda nuestra experiencia y la de nuestros **consultores** en **marketing educativo** al servicio de tu institución

Lleva tu colegio a otro nivel
Escanea el código QR y agenda tu cita

o escríbenos a marketingeducativo@santillana.com



Un proyecto de vida global para sus alumnos



Eduardo Trindade

Autor y editor independiente que ha trabajado en el mercado educativo, para escuelas y editoriales, en toda América Latina durante más de 25 años. Actualmente, además de estar involucrado en la edición y producción de contenido para proyectos de Richmond, tanto en Brasil como en el Reino Unido, Eduardo también es profesor en los MBA de Live University y Director Gerente de ASSIST Education Brasil, socio de Richmond para la solución High School Dual Diploma. Es periodista y tiene un MBA en Dirección de Empresas.

En los últimos años, antes de la pandemia que cambió el mundo, el número de estudiantes extranjeros que se iban a estudiar a universidades de los Estados Unidos venía creciendo constantemente a cada año. Esta tendencia de crecimiento es todo lo que se necesita para volver a impulsar con fuerza la medida de permitir que la vacunación global avance y los viajes internacionales sean normalizados. Y la pregunta que nos hacemos es: ¿Por qué?



Seguro no hay solo una respuesta o razón para tal crecimiento. Una de ellas tal vez sea el hecho de que los diferentes mercados de trabajo exigen, cada vez más, personas que no solo hablen inglés fluidamente, sino que también sean ciudadanos globales, que crean en la pluralidad cultural y sepan lidiar con diferentes contextos culturales.

Y en este panorama de un mercado de trabajo cada vez más exigente y en un mundo cada vez más global, estudiar en una escuela o universidad estadounidense, obviamente, es un gran diferencial para los estudiantes que desean embarcarse en un proyecto de vida que les brinde un futuro exitoso e interesante. Esto, no solo porque su nivel lingüístico se desarrolla muchísimo, sino también porque el alumno aprende a convivir con diferentes culturas, y eso le será extremamente útil en cualquier carrera que elija.

Hoy día, el camino más fácil para los alumnos extranjeros que desean estudiar en una universidad estadounidense, lo constituyen los programas de doble diploma de High School, como el de Richmond Solution for High School en alianza con Advantages School International, por ejemplo.

El cielo es el límite con el Programa de doble diploma de ASI / Santillana

Una ventaja, en la actualidad, es que los niños ya no necesitan ir a vivir a los Estados Unidos para obtener su diploma de High School. Con programas como el ASI Dual Diploma Program, ofrecido en Latino América por Santillana, les es posible concluir sus estudios americanos de High School en forma paralela con sus estudios, sin salir de su casa ni de su escuela local.

Este programa de doble diploma de ASI y Richmond Solution for High School por ejemplo, les permite a los estudiantes extranjeros aplicar, al término del programa, a cualquier universidad estadounidense en igualdad de condiciones con los alumnos americanos, sin necesidad de validar nada más. Esto es posible porque reciben un diploma americano de High School igual al de los alumnos que han hecho todos sus estudios de High School en los Estados Unidos.

Otra gran ventaja del programa de Richmond / ASI es que los alumnos, no solo pueden aplicar a cualquier universidad, sino que también tienen garantizado acceso a un programa de College + Universidad, que les permite concluir sus estudios universitarios en hasta 15 universidades de diferentes Estados estadounidenses.

Un estudiante, con un horizonte amplio como este, no solo cuenta con todas las condiciones para cambiar su vida, sino que además podrá en el futuro ayudar a cambiar las vidas de otras personas.



Calificación profesional de una escuela americana

De igual forma, para quienes no buscan estudiar en una universidad norteamericana, la alianza de Santillana con Advantages School International ofrece opciones interesantísimas de proyecto de vida, que también cuentan con un gran potencial para cambiar las vidas de otros.

Las opciones van desde salud, hasta robótica, pasando por ciberseguridad o diseño de juegos 3D, por ejemplo. Los estudiantes que eligen estos cursos tienen una oportunidad única de calificarse profesionalmente, en cursos del país norteamericano 100% en línea y, al término de cada curso, pueden recibir un certificado de una escuela

estadounidense, que les abrirá puertas hacia un futuro brillante y promisorio.

Este certificado les brinda a los estudiantes un gran diferencial al momento de buscar sus primeros empleos. Esto porque el certificado le garantiza al empleador, no solo que el candidato tiene conocimiento técnico de la carrera que busca, sino que también lo ha adquirido en una escuela de Estados Unidos, en inglés. Es decir, es un certificado que comprueba dos habilidades importantes: la técnica de la carrera elegida y el dominio lingüístico del inglés.



“Es un certificado que comprueba dos habilidades importantes: la técnica de la carrera elegida y el dominio lingüístico del inglés.”

Inversión para toda la vida

Tanto el programa de doble diploma, que garantiza a los estudiantes acceso a hasta a 15 universidades estadounidenses y aplicar a cualquier universidad del país norteamericano, como los cursos técnicos de ASI, que les da ventaja diferencial en el mercado de trabajo al principio de sus carreras, son inversiones importantes para toda la vida y que pueden cambiar definitivamente la vida de los aspirantes.

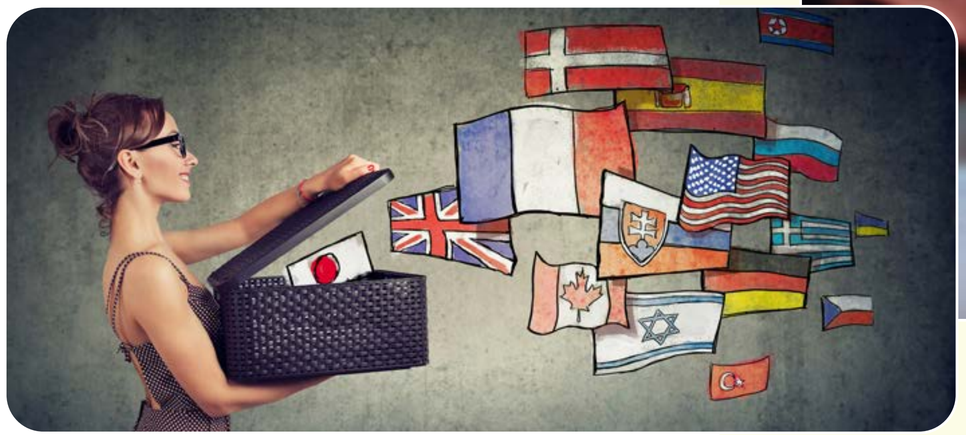


Siempre me gusta hablar de mi experiencia personal, de cómo hoy en día soy director de desarrollo de negocios en una escuela norteamericana y trabajo con personas de todo el mundo, lidiando con diferentes culturas y contextos, haciendo algo que me encanta.

Todo comenzó con la inversión que hizo mi papá en un intercambio para que yo cursara el último año de High School en los Estados Unidos, ya que en mi tiempo de estudiante no existían soluciones de doble diploma como la de ASI / Richmond, que le permite a uno cursar High School sin salir de su casa ni de su escuela local.

Así que, yo no tenía las facilidades de un doble diploma pero, gracias a mi papá y su inversión en mi High School en U. S. A., al volver a Brasil yo pude comenzar mi carrera como maestro de inglés a los 18 años, con un nivel lingüístico y cultural muy superior al de la mayor parte de los profesores de inglés de mi edad en la época. Y eso, por supuesto, ha cambiado mi vida positivamente y me ha abierto puertas que no se habrían abierto si yo no hubiera hecho High School en los Estados Unidos.

Desde entonces tengo claro que la mejor inversión que un padre puede hacer para su hijo o hija es su educación. Y seguramente darles la oportunidad de estudiar en una escuela de Estados Unidos en línea, para obtener un diploma de High School y después poder acceder a una universidad de ese país. Es algo magnífico, que tiene el poder para transformar la vida de sus hijos o hijas, y darles la oportunidad de convertirse en ciudadanos globales. **RM**





ADVANTAGES SCHOOL INTERNATIONAL

Richmond Solution for High School



¡Con Richmond Solution for High School y Advantages School International (ASI) le brindo a los estudiantes de mi colegio la oportunidad de obtener un diploma de High School, mientras estudian sus asignaturas del currículo nacional!

Les permito expandir sus horizontes académicos y profesionales, sin límite de fronteras con el programa American University Pathway.



US High School Dual diploma

¡Sigamos juntos construyendo caminos y preparando a nuestros jóvenes para vivir la ciudadanía global que les abre las puertas del futuro!

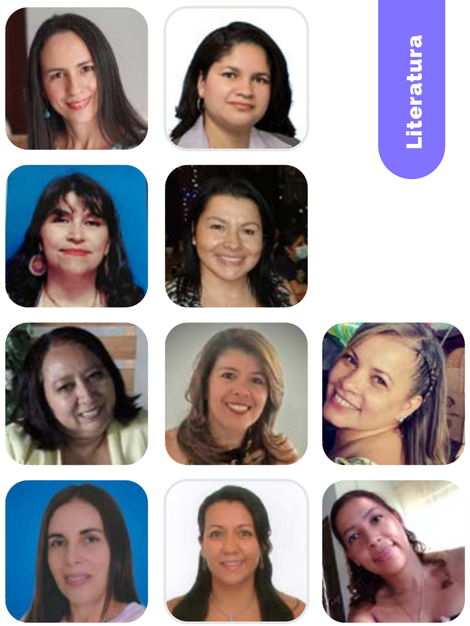
Mayor información:

Líneas telefónicas: Tel: (601) 390 6950 Cel: 300 912 14 32

Correo electrónico: sac@santillana.com

SANTILLANA





Acercar libros a lectores: una mediación literaria en la virtualidad

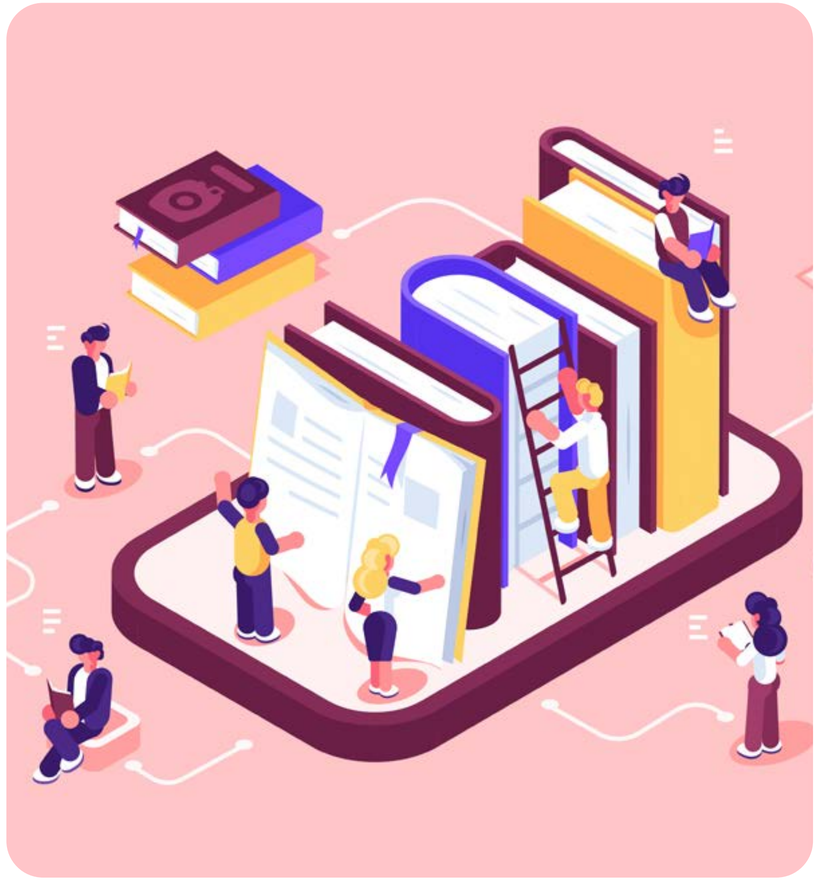
Esta ponencia indaga por las reflexiones, estrategias y aprendizajes que hemos tenido las maestras del colectivo *Libros, maestros y lectores: un viaje hacia la sensibilidad* al tener como propósito acercar a los estudiantes de preescolar y primaria a lo literario.

Alice Castaño Lora, Yenny Yanhet Cortés, Mayerlin Escobar, Luz Ángela García Rojas, Gloria Liliana Giraldo, Sandra Guzmán Escobar, Lilian Ruth Hernández, Diana María Vásquez, Paula Rosero, Ana María García

SANTILLANA

En esta época de pandemia en la que el diálogo con los estudiantes estuvo mediado por las pantallas, proponer un acercamiento a lo literario desde lo estético supuso un reto mayúsculo y requirió desplegar estrategias distintas a lo presencial.

El trabajo en colectivo supuso analizar y discutir estas propuestas en audios y videos. Este trabajo reflexivo nos permitió observar que transitamos por tres grandes momentos cuyos ejes fueron distintos. En un primer momento, la desazón, el agobio, la incertidumbre como protagonistas de las emociones y acciones que emprendimos. Así, en dicho momento la literatura fue clave para restablecer o *mantener el vínculo* con los estudiantes. En un segundo momento, la lectura literaria de forma asincrónica nos puso a pensar en el colectivo sobre los retos de involucrar a ese lector a quien le leemos, pero no vemos en busca de la *construcción de un lector virtual*. El tercer momento de reflexión por el que transitamos se enfocó en *la comunidad lectora*. Nos dimos cuenta que leíamos no solo a los niños, sino a las familias; por eso empezamos a preparar lecturas que las involucraran y a preparar con más detenimiento las interacciones que esperábamos que se dieran.



Entre la pandemia y la pospandemia: las pantallas

En febrero del año 2020, participamos en la iniciativa de los Laboratorios Taller en didáctica de la lengua y la literatura convocados por el Nodo Valle; en este espacio nos configuramos como grupo de estudio alrededor de las mediaciones literarias con la pregunta específica por lo estético de la literatura. Nos reunimos tres veces de forma presencial, hasta que llegó la pandemia y fuimos arrojados al interior de nuestros hogares. El 11 de junio retomamos nuevamente los encuentros de manera virtual; la pregunta por lo estético seguía vigente, pero nos asaltaba en ese momento la duda sobre cómo llevar la literatura a los niños y las niñas que no tenían libros en casa ni tenían conexión. A partir de estas reuniones frecuentes decidimos fortalecer el colectivo y reflexionar en conjunto sobre las propuestas de lectura que estábamos haciendo.

> Pensar en mantener el vínculo con nuestros estudiantes, nos invitó a crear espacios para llevar historias a las familias, a través de la lectura.

El proceso de reflexión condujo a compartir cómo cada una, en sus propios proyectos, secuencias o rutas de aprendizaje que trazaba con y para sus estudiantes involucraba la literatura. La dinámica de trabajo era compartir las experiencias de las mediaciones, ya fuera hablando o con los videos que elaborábamos sobre



las lecturas, y analizarlos en conjunto. Volviendo sobre el camino recorrido, tres ejes movilizaron nuestras inquietudes y conceptualizaciones: cómo mantener el vínculo con los estudiantes, cómo construir lectores en la virtualidad y cómo involucrar a las familias, durante y después de la pandemia (si habrá un después).

1. Mantener el vínculo

La separación abrupta que se suscitó tras el inicio de la cuarentena nos llevó a la transformación de la propuesta didáctica, que pasó de entornos presenciales a entornos virtuales. El trabajo en casa implicó reestructuraciones en el rol docente ya que los padres y/o cuidadores se convirtieron en nuestros aliados, razón por la cual estas propuestas tenían que estar pensadas desde las realidades de las familias. Una de las necesidades en tan inesperado reto era la de leer a los niños y niñas, pero ¿cómo mantener el vínculo en una situación tan atípica? Además, ¿qué podíamos leer en un panorama lleno de incertidumbre, preguntas y miedo?

Pensar en mantener el vínculo con nuestros estudiantes, nos invitó a crear espacios para llevar historias a las familias, a través de la lectura, como una opción maravillosa. La selección de los textos debía ser juiciosa pues detrás de mantener el vínculo de la maestra con el estudiante y la literatura, estaba la necesidad de escuchar, saber qué pensaban y cómo se sentían los chicos en medio de esta situación. Por ejemplo, la maestra Luz Ángela, junto a

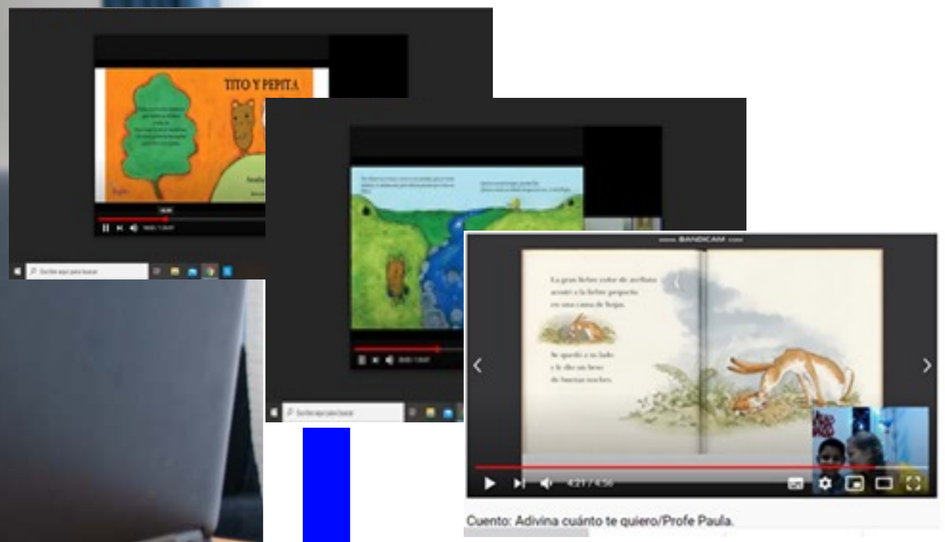
sus compañeras, preparó la lectura del texto *¿Qué pasa en el mundo?* **1** para brindar un poco de tranquilidad a los niños y niñas a través de las voces de sus maestras. Para esto era importante que las vieran nuevamente y, para lograrlo, propusieron una interacción que simulaba la acción de pasar el libro de mano en mano.

Por otro lado, la maestra Mayerlin manifiesta que "una pijamada literaria con la historia









Vamos a cazar un oso, de Michael Rosen, sería la indicada para vivir una experiencia de lectura en familia" **2** y reencontrarse con sus estudiantes. Liliana invita a los niños de su sede a "Tardes de lectura" **3** , que incluyen actividades manuales alusivas a las historias *Tito y Pepita*, de Amalia Low, y *Magia*, de Satoshi Kitamura. Yenny, con la poesía *El pollo Chiras* **4**, que dejó huella en su infancia, motiva a los niños y niñas a declamar con la colaboración de sus padres y/o cuidadores. Paula con *Adivina cuánto te quiero,* de Sam MacBratney, comparte, junto a su hijo menor, una bella obra con complicidad y empatía; al involucrar a su hijo en la lectura permite que sus estudiantes ingresen también a la intimidad de su hogar **5**.



ENLACES

1~https://drive.google.com/file/d/1V_T5dehk5h_3Dg641dgXaknvBjXj_Xv4/view?usp=drivesdk

2~https://www.youtube.com/watch?v=1Hzs-7dXS3A&feature=youtu.be

3~https://drive.google.com/file/d/1PgAGw8EXesqmWnr3_5nr7y2kkjSRClUV/view?usp=sharing

https://drive.google.com/file/d/1PgAGw8EXesqmWnr3_5nr7y2kkjSRClUV/view?usp=sharing

4~https://drive.google.com/file/d/1kmZRJXHWj_3IJOTslkAFqXzmCiC0TLjo/view?usp=sharing

5~https://drive.google.com/file/d/1bXfw17spvexDZcCuGybQTH8kyeroztRw/view?usp=sharing

Sandra Patricia media la lectura *Ramón preocupón,* de Anthony Browne **6**, como una manera de tender un puente en la distancia y acercarse a sus estudiantes, que tenían tanto por preguntar y contar, considerando fundamental que su voz fuese acompañada por su rostro para lograr cercanía.



Las mediaciones literarias en entornos virtuales dieron lugar a dificultades en dos aspectos: primero, la falta de equipos y conectividad en las familias; y segundo, la falta de un amplio conocimiento, por parte de las maestras, en el uso de las herramientas tecnológicas. El primer aspecto motiva decisiones en la forma sincrónica y/o asincrónica de ofrecer la lectura pensando en la necesidad de posibilitar el acceso de todos los niños y sus familias. En el segundo aspecto, las maestras comparten y enriquecen sus saberes en el colectivo a través del uso de programas como PowerPoint, Screencast, Loom, Filmora, etc.; como también, socializando las formas utilizadas para obtener los productos compartidos.

De esta manera, las maestras toman decisiones utilizando el texto físico o digital, formas sincrónicas o asincrónicas, audios o videos, pero lo más importante: reflexionando en el colectivo sobre su pertinencia. Compartir experiencias de lecturas sincrónicas y asincrónicas, con el colectivo de maestras, posibilitó la reflexión de



nuestras mediaciones literarias a partir de la mirada de otros y se convirtió en una manera de reconocer fortalezas y/o tomar decisiones inspiradas y nutridas desde otras propuestas.

2. Construcción de un lector virtual

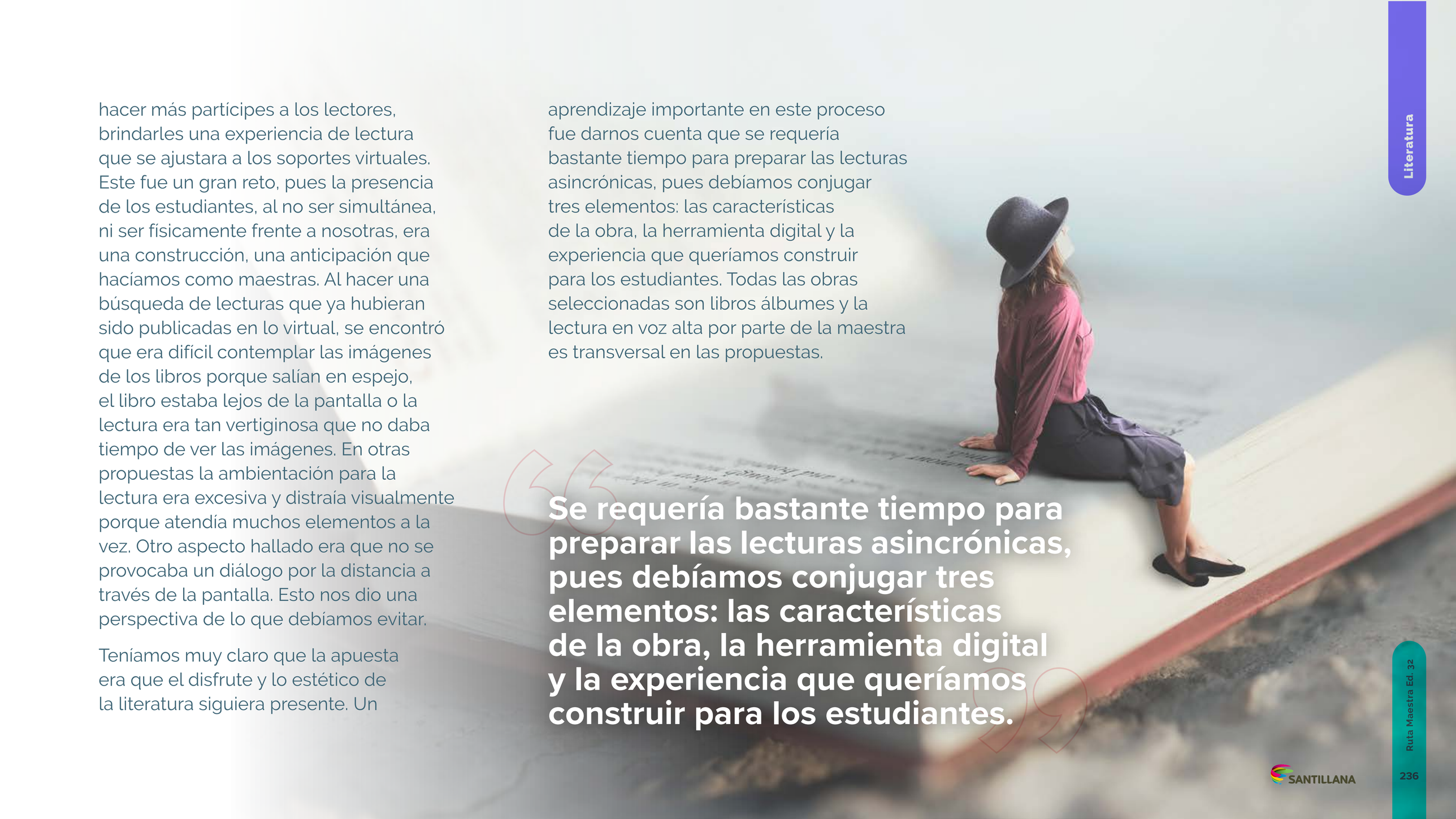
Al reflexionar en el colectivo sobre nuestras propuestas iniciales, nos dimos cuenta de que era necesario modificar las mediaciones de lectura, y tratar de

ENLACES

6~https://www.loom.com/share/3826453752a041a380c7bff8dc3f608f

hacer más partícipes a los lectores, brindarles una experiencia de lectura que se ajustara a los soportes virtuales. Este fue un gran reto, pues la presencia de los estudiantes, al no ser simultánea, ni ser físicamente frente a nosotras, era una construcción, una anticipación que hacíamos como maestras. Al hacer una búsqueda de lecturas que ya hubieran sido publicadas en lo virtual, se encontró que era difícil contemplar las imágenes de los libros porque salían en espejo, el libro estaba lejos de la pantalla o la lectura era tan vertiginosa que no daba tiempo de ver las imágenes. En otras propuestas la ambientación para la lectura era excesiva y distraía visualmente porque atendía muchos elementos a la vez. Otro aspecto hallado era que no se provocaba un diálogo por la distancia a través de la pantalla. Esto nos dio una perspectiva de lo que debíamos evitar.

Teníamos muy claro que la apuesta era que el disfrute y lo estético de la literatura siguiera presente. Un aprendizaje importante en este proceso fue darnos cuenta que se requería bastante tiempo para preparar las lecturas asincrónicas, pues debíamos conjugar tres elementos: las características de la obra, la herramienta digital y la experiencia que queríamos construir para los estudiantes. Todas las obras seleccionadas son libros álbumes y la lectura en voz alta por parte de la maestra es transversal en las propuestas.

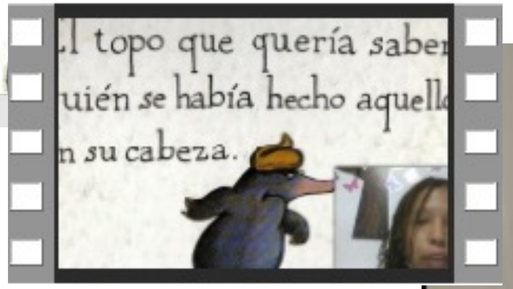


Se requería bastante tiempo para preparar las lecturas asincrónicas, pues debíamos conjugar tres elementos: las características de la obra, la herramienta digital y la experiencia que queríamos construir para los estudiantes.

Preparación de las lecturas, decisiones y descubrimientos:

La profesora Sandra seleccionó *El animal más feroz* **7** y planeó aspectos relacionados con el tono, el ritmo y las pausas que eran necesarias. Decidió que su rostro no saliera en pantalla para dar más lugar a la imagen. Además, consideró importante explicar a los niños el seudónimo del autor —Dipacho— como quien cuenta un secreto a otro. En la medida que hizo varias grabaciones, a modo de primeros borradores (ensayos) se dio cuenta, en el proceso, que algo faltaba para potenciar la lectura y halló la respuesta en la inclusión de los sonidos de los animales en mp4. La profesora Yenny leyó *El topo que quería saber quién se había hecho aquello en su cabeza* y preparó el juego con las voces de los animales y las onomatopeyas. Por su parte, la profesora Mayerlin decidió compartir la lectura de un cuento







tradicional contado por el antagonista *¡La auténtica historia de los tres cerditos!* **8** del autor Jon Scieszka y el ilustrador Lane Smith. Ella incluyó al protagonista de forma directa, creó una marioneta de lobo con material reciclable para que a través de su voz lograra persuadir al auditorio de su versión. Él es quien se dirige de forma directa a los niños y a sus familias para buscar su complicidad desde el inicio.

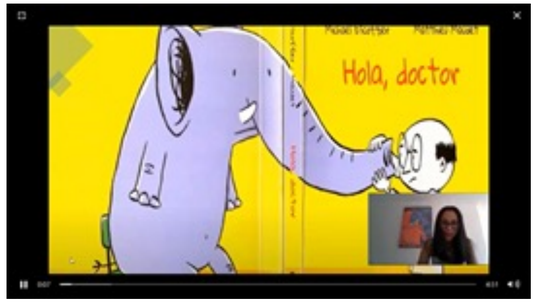
ENLACES

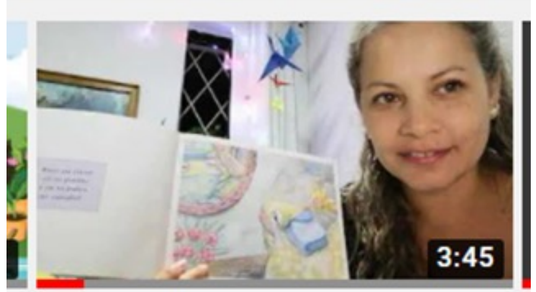
7~https://youtu.be/pMhSlbGdTj4

8~https://www.youtube.com/watch?v=SJhZRFJf4zo&feature=youtu.be

9~https://youtu.be/xC2373GFv1Q

La profesora Alice preparó la lectura de *Hola, doctor* **9**, pero sentía que si solo leía el texto verbal que aparece en la obra, es decir, los diálogos, el video sería muy plano y tal vez no despertaría curiosidad, así que puso también en palabras algunas acciones y reacciones que transcurren solo en las imágenes. Escribió ese texto con rima para que fuera más agradable escucharlo y lanzó el reto (que propone el autor en la imagen) de manera directa diciendo: "pero algo pasa en la sala de espera, ¿a ver si tú te das cuenta?", y así se aseguraba que los lectores virtuales supieran que se requería de una mirada atenta. La profesora Paula leyó *El Sapo distraído* **10** y su narración empezó con una invitación a los lectores a observar un fruto y descubrir la relación entre este, la historia de El sapo y Javier Rondón el escritor de la misma. El libro álbum no está escaneado y ella lo muestra a medida que va leyendo. Preparó el escenario, algunos libros al fondo, una canasta de frutas, ayudas de sonidos (como una campana) y la consonancia de los gestos con los momentos vitales de la historia en la plaza. También resalta detalles bellos de la historia como el clavel, buscando darle magia a la historia. Al cierre deja una pregunta abierta a los lectores: "¿alguna vez les ha pasado algo así, se han distraído y han olvidado algo importante?"





Cuento: El sapo distraído/Profe Paula.



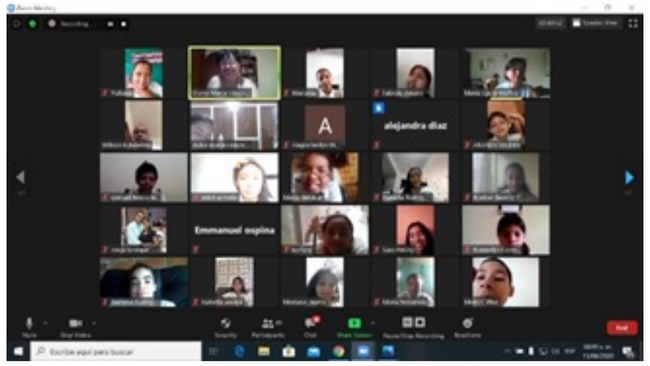
En el colectivo hemos aprendido que estas propuestas están lejos de ser recetas o manuales instructivos de cómo leer en la virtualidad, pues ponen de relieve que las decisiones están marcadas por la intención de acercar la historia a ese lector de quien no tendremos sus reacciones, pero queremos que le pase y sienta algo. En estos tiempos de

pandemia, lograr esto se hace usando recursos tecnológicos para cautivar a los chicos en casa, para enamorarlos a través de la lectura en voz alta y la selección de textos que debemos preparar para ofrecerlos luego como alimento exquisito a nuestros alumnos (Vásquez, 2019).

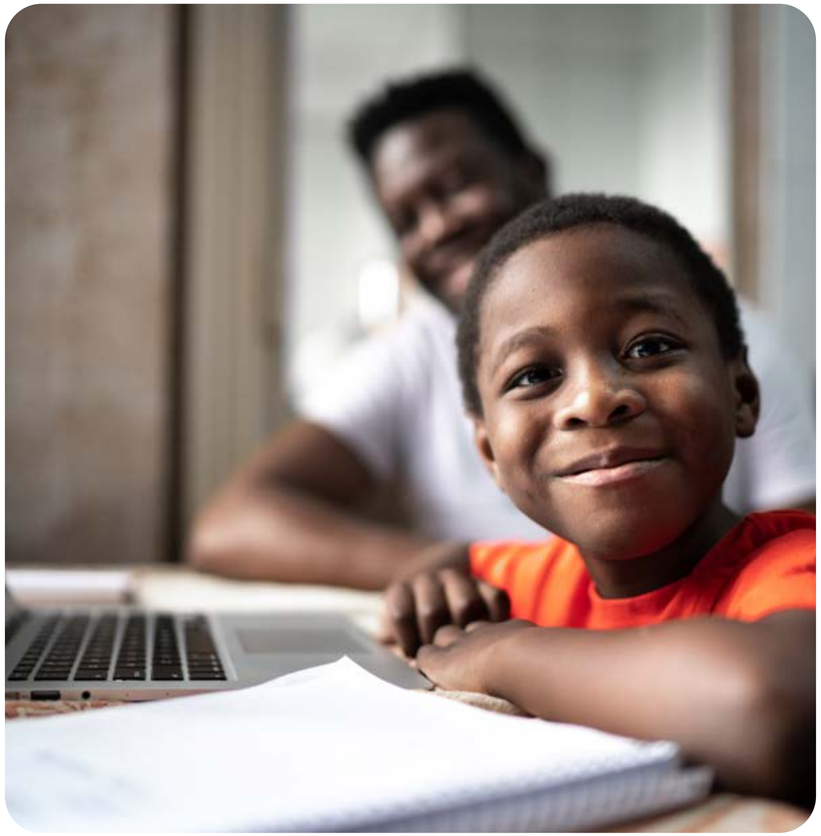
Nuestra labor de mediadores se convierte en protagónica; a partir de las posibilidades de cada texto hacemos propuestas y asumimos riesgos para agregar algo que potencie la historia, sea un diálogo entre personajes, la descripción de una escena, una canción, un estribillo, unos sonidos onomatopéyicos, unos silencios provocadores, algunas preguntas reflexivas, en fin, lo que surja de la esencia narrativa y ese encuentro entre un lector y un texto literario. Otro aspecto es la invitación que tenemos las maestras a dialogar sobre las obras, después de la lectura, que siga el encuentro entre lectores y surja la conversación a partir de las mismas.

ENLACES

10~https://youtu.be/IJl7uPEp91s

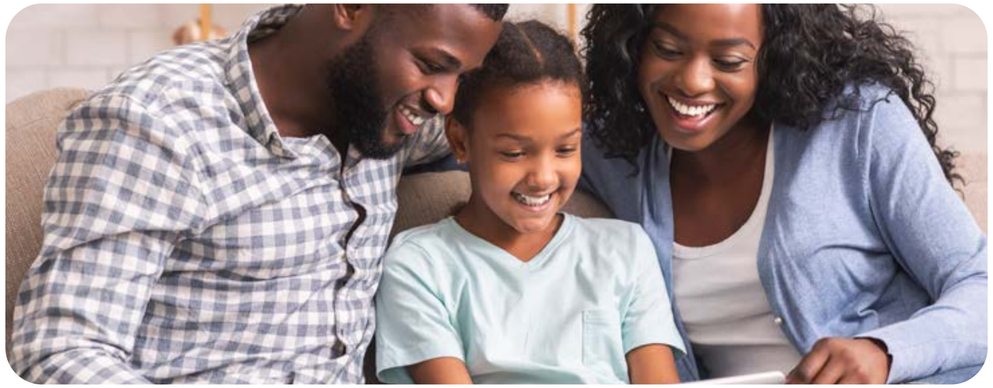


Estudiantes 5-1 leyendo en virtualidad Oda a la cebolla



3. La comunidad de lectura se amplía: lecturas en/ para la familia

Los meses transcurrían y las transformaciones en las propuestas didácticas hacían parte de un proceso en constante cambio y análisis, ya habíamos reflexionado alrededor de la necesidad de mantener un vínculo y de llevar las historias a los estudiantes. También habíamos hecho un alto en las particularidades y las necesidades del lector y el mediador virtual. Ahora, ¿hacia dónde dirigiríamos la mirada? las familias hacían parte de este proceso y no podíamos dejarlos por fuera, así que ahora dirigimos nuestra mirada a ellas, las nuevas mediadoras en el proceso pedagógico, quienes hacían su mejor esfuerzo pese a situaciones adversas o una historia vital lejana de la escuela formal.



El nuevo rol que asumían las familias era de vital importancia para garantizar la puesta en escena de las propuestas didácticas de los docentes; nos interesaba hacer acompañamiento en la orientación de las actividades dando un lugar de mayor participación en los procesos de lectura literaria a los adultos ya que hasta el momento habían estado "*detrás de cámaras*"; además, de esta manera, acompañar la voz docente. Por eso, ahora queríamos vincularlos con propuestas que estrecharan las interacciones entre los participantes, que los adultos pudieran reconocerse como lectores teniendo en cuenta su contexto académico y cultural. Para lograrlo hicimos diversas propuestas a partir de la lectura literaria como el juego en familia, la re-narración, la lectura liderada por los padres y la autonomía en la elección del texto. A continuación, Mayerlin nos cuenta su experiencia:

El texto Pedro es una Pizza **11** *del autor e ilustrador William Steig lo vi como una posibilidad de disfrutar una historia en la que el juego en familia rompe con el aburrimiento. En este sentido, decidí iniciar la historia presentándome en un ambiente cotidiano que incluía mi mecedora, mi mascota y una frase manifestando mi amor por la literatura infantil. También, los invité a compartir la manera cómo resolvían el aburrimiento en casa. De la misma manera, el texto Ahora no, Bernardo del autor e ilustrador David McKee* **12** *lo seleccioné porque es una obra que evidencia la manera en que se dan las interacciones entre un hijo y sus padres. En esta ocasión, invité a los padres a preguntar ¿Te has sentido alguna vez como Bernardo? ¿por qué? Las respuestas que compartieron las familias evidenciaban en los adultos risas, asombro y el planteamiento de otras preguntas.*

En la propuesta de Mayerlin encontramos la importancia de la ambientación en el momento de compartir la consigna, así como las preguntas orientadoras que son determinantes en lo que pedíamos a las familias. Luz Ángela por su parte aprovecha la renarración para vincular a los diferentes miembros del grupo familiar y a su vez a un encuentro asincrónico



ENLACES

11~https://www.youtube.com/watch?v=jqb_uSH8s_g&feature=youtu.be

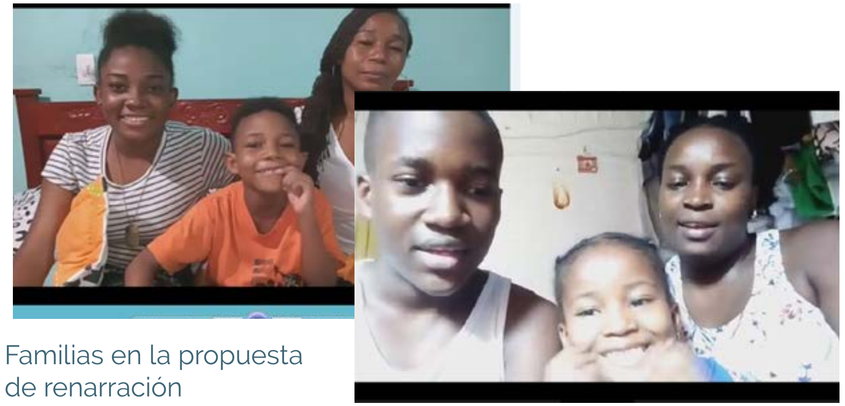
con las familias de los compañeros del grupo; de su experiencia nos comparte:

"Cuando enviaba los videos de las familias compartiendo las lecturas, al grupo de WhatsApp observaba que cada vez ellos eran más creativos al presentar sus experiencias y lo realizaban con una mayor fluidez, además los niños hacían comentarios sobre lo visto y felicitaban a sus compañeros. Esta actividad también logra establecer esa relación entre los niños de manera visual permitiéndoles estar en contacto entre ellos así sea de manera asincrónica."



"En mi caso, esa mirada a la familia la abordé con otro libro álbum que por su narrativa me permitía articular el contexto cultural e institucional del momento, el Petronito. Además, un texto en el que la imagen era protagonista ideal para el objetivo que me proponía, provocar la lectura en las familias, sin duda, esta era la historia indicada pues propicia un ambiente de confianza en aquellas familias donde no son lectores, donde sus creencias relacionan la lectura con la decodificación y donde sienten que su tiempo para aprender ya pasó. Por eso elegí compartir Jacinto y María José **13** *(Dipacho) una lectura en la que invitaba al adulto a estar, a buscar un espacio para disponerse a una lectura en la que los invitaba a asumir el rol de lectores,*

Las instituciones educativas tienen unas dinámicas propias en las que los docentes articulan sus intereses pedagógicos con las institucionales como es el caso de la profesora Sandra Patricia quien nos explica un poco de su intención:

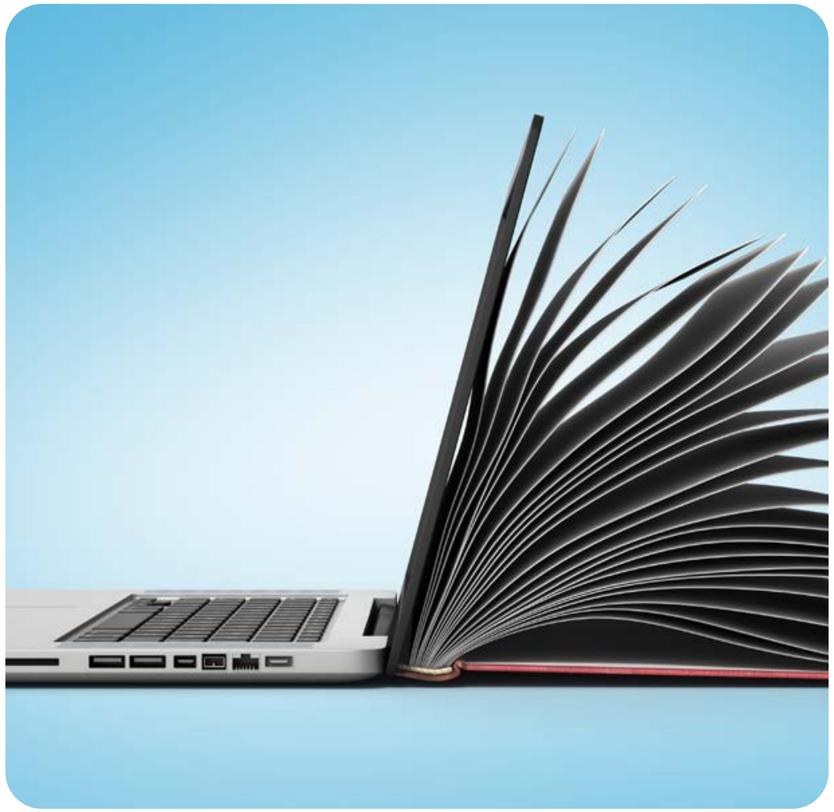


Familias en la propuesta de renarración



ENLACES

12~https://www.youtube.com/watch?v=nX6q5N664CY&feature=youtu.be



a permitirse crear la historia a partir de la propuesta del autor, una lectura en la que había unas invitaciones pero también unos silencios para cambiar de rol, unos silencios que podrían ser incómodos para el mediador que siempre busca llenarlos pero unos silencios necesarios para el otro."

ENLACES

13~https://youtu.be/fXlzilv7gVU

En ese momento del año escolar habíamos avanzado en nuestros análisis y reflexiones, lo que nos permitía alejar de cierto modo todas las emociones que suscitaba la incertidumbre originada por la pandemia; ahora asumíamos nuevos retos. En este trasegar, muchos padres se sumaron a este reto particular de efectuar un acompañamiento más activo en el aprendizaje de sus hijos, disfrutaron con las diferentes propuestas planteadas por nosotras, aprendiendo con y para sus hijos, viviendo experiencias de lectura para la vida.

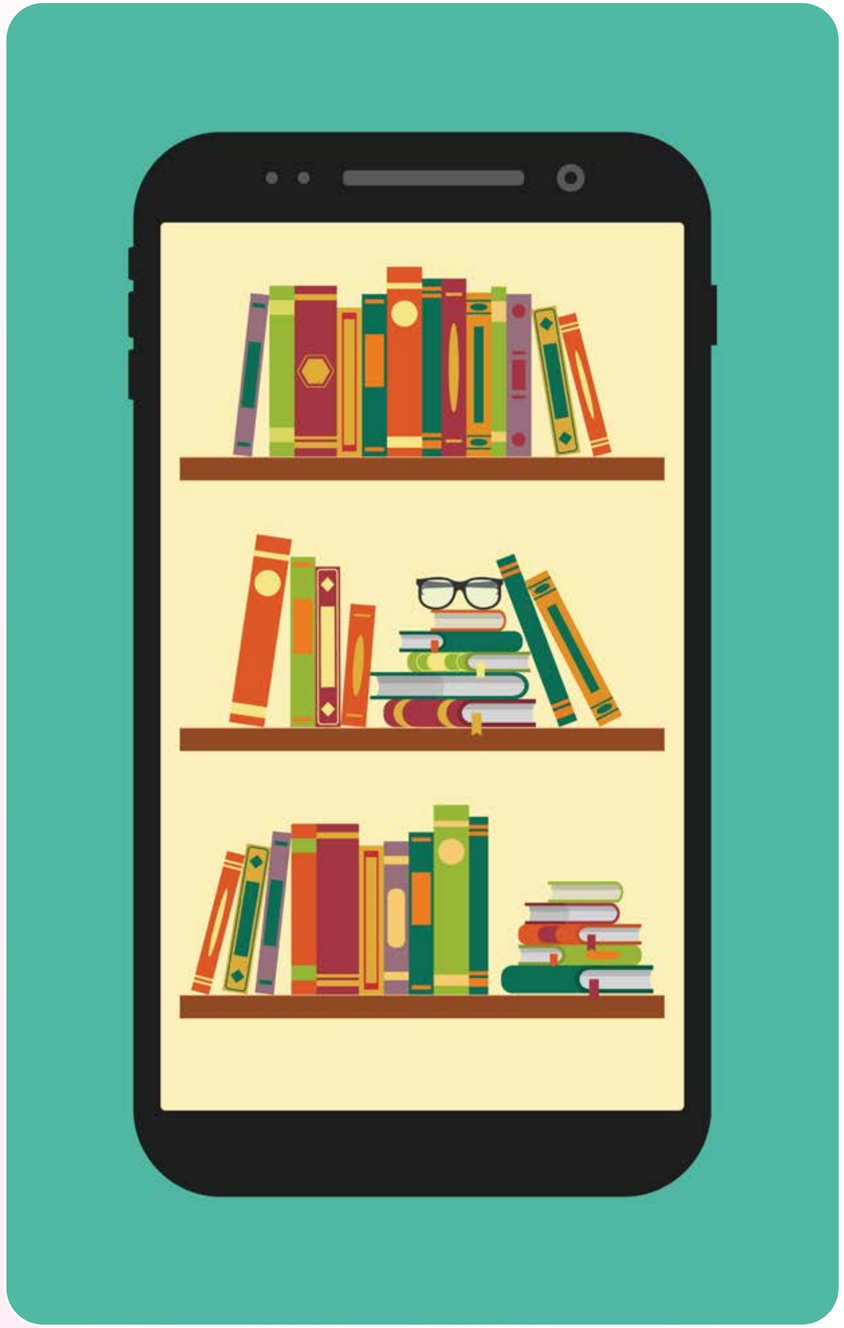
Conclusiones

Es necesario como docentes conocer y fortalecer los saberes en relación a la selección de los textos que vamos a compartir con las familias. Ser más hábiles y rigurosas en la planeación de las actividades y recursos a implementar en cada puesta en escena y el uso de las herramientas tecnológicas. Las obras literarias con sus especificidades ofrecen las pistas necesarias para las posibilidades de las mediaciones literarias en la virtualidad. Una riqueza de esta experiencia es que las maestras creamos nuestros propios contenidos que proponemos a los estudiantes. El ejercicio de "Dar de leer" implica un conocimiento detallado de nuestro lector, de la diversidad que hay en cada familia, sus intereses y necesidades particulares.



Si antes en las aulas presenciales era necesario planear las lecturas, en medios sincrónicos estas planeaciones se hacen más exigentes pues ingresan elementos multimediales. El vídeo como recurso didáctico permite fijar nuestra actuación y repetirla cuantas veces sea necesario, da la posibilidad que las lecturas se multipliquen, por ello conviene construir un guion para potenciar la mediación. Además, es fundamental para garantizar la posición activa de los lectores, que ellos tengan la oportunidad de pensar, reflexionar, reaccionar, involucrarse en la historia.

El tiempo de la pandemia ha sido una excelente oportunidad para configurar comunidades de lectores ofreciendo espacios para que las familias sean cómplices de la lectura y que vean en el ejemplo de las maestras posibilidades prospectivas de las que se puedan apropiar para vincular las lecturas como una de las oportunidades de vivir y sentir el tiempo en familia. También nos mostró la potencia de reflexionar en forma colectivo y considerar que si analizamos lo que hacemos nuestras prácticas se cualifican y construimos aprendizajes poderosos. Este proceso será inevitable en la pospandemia, porque la escuela se abrió a la familia y al mundo a través de las plataformas digitales. **RM**





El mercado laboral necesita métodos de enseñanza modernos

Durante la última década, el mundo ha experimentado una aceleración de las herramientas digitales para la educación a distancia. La llegada de la pandemia, sin embargo, dio una nueva velocidad a este proceso.



João Borges

Cofundador y director ejecutivo de DreamShaper

Es un escenario desafiante, que necesita ser entendido en profundidad, para generar nuevos conocimientos y mapear posibilidades de acciones para el presente y el futuro. Incluso ante a una crisis humanitaria y de salud, que todos tenemos que lamentar, comienzan a surgir nuevas oportunidades para mejorar la educación en sus más variados frentes, en un escenario durante y después de la pandemia.



Las metodologías activas pueden y deben ganar cada vez más espacio.

Las metodologías activas son estrategias de enseñanza enfocadas en la participación efectiva de los alumnos en la construcción del proceso de aprendizaje. Todo de forma flexible e interconectada. El alumno se convierte, entonces, en protagonista y transformador del proceso de enseñanza, mientras que el docente asume el rol de mentor, abriendo espacios de interacción y participación de los alumnos en la construcción del conocimiento.

El aprendizaje activo aumenta la flexibilidad cognitiva, que es la capacidad de alternar y realizar diferentes tareas, y ayuda a adaptarse a situaciones y problemas inesperados, superando incluso modelos mentales rígidos y automatismos ineficientes.

Todo esto hace que estas metodologías promuevan el desarrollo de la dimensión cognitiva y socioemocional de los alumnos.

La combinación de metodologías activas con modelos híbridos ofrece importantes aportes al diseño de soluciones actuales para alumnos y docentes.

Para lograr la eficacia en la enseñanza híbrida, el vínculo entre los dos modelos de aprendizaje (síncrono y asíncrono), debe existir una integración entre ellos, de modo que se complementen.

La integración de experiencias con tecnologías digitales tiene la misión de promover una reorganización del tiempo y el espacio del aula, promoviendo una mayor autonomía y compromiso, puntos fundamentales para la evolución intelectual y un mejor uso de los contenidos.

Además de la enseñanza híbrida, el aula invertida,

modelo en el que el docente proporciona los contenidos y, luego, en casa, el alumno intenta resolver los ejercicios e identificar sus dudas, y la gamificación, que consiste en acercar la experiencia de juego a la docencia, son otros ejemplos de metodologías activas. Estas son prácticas que los docentes de todo el mundo deben tener en consideración.

Es fundamental, en este momento, que cada institución analice su realidad y busque implementar las metodologías que mejor se ajusten a sus respectivos objetivos.



El aprendizaje a través de proyectos crea una ventaja competitiva en el mercado laboral.

En medio de las incertidumbres provocadas por la transformación digital, varios estudios publicados en los últimos años arrojan luz sobre el perfil del profesional del futuro. Uno de ellos, el informe El futuro del empleo, del Foro Económico Mundial, dejó claras algunas de las habilidades más importantes: innovación, creatividad, resolución de problemas complejos, pensamiento crítico y analítico, originalidad e iniciativa.

Aparentemente, mucha gente ya se ha dado cuenta de esto. Desde 2010, la creatividad, por ejemplo, aparece entre las diez palabras más utilizadas en los perfiles de LinkedIn. Desde el punto de vista institucional, la educación superior –e incluso la educación de nivel básico y medio– experimenta cambios curriculares que indican una adaptación a las necesidades del siglo XXI.

Aprendizaje Basado en Proyectos y *soft skills.*

Una de las principales ventajas del ABP es el desarrollo de soft skills. Especialistas, desde la educación primaria hasta la superior, fueron unánimes en su entendimiento de que el despertar de las habilidades socioemocionales es un vacío a llenar en la educación del alumnado actual. Otro consenso se refiere al mejor método para conseguirlo: el Aprendizaje Basado en Proyectos.

Como ha sido mencionado anteriormente, la principal diferencia entre ABP y la enseñanza expositiva y tradicional radica en la autonomía que se le otorga al alumno. Esto se debe a que la pura y simple transmisión de contenidos del profesor al alumno no exige acciones de búsqueda ni proactividad. Por otro lado, la

investigación y la resolución de problemas inherentes al ABP sitúan al alumno en el rol protagonista, favoreciendo características que incluyen la iniciativa y la creatividad.

Aquellos que tengan la oportunidad de aprender por proyectos, por tanto, tendrán más posibilidades en un mercado laboral ávido de profesionales con soft skills.

Empleabilidad a largo plazo

Desde la década de 1990, el concepto de mundo VUCA (volátil, incierto, complejo y ambiguo) ha ganado relevancia. En definitiva, las siglas hacen referencia a las constantes transformaciones que ha sufrido la sociedad desde entonces. Es una definición perfecta para el mundo laboral actual. De hecho: el momento en que los graduados de educación superior hayan pasado por seis carreras a lo largo de sus vidas no está muy lejos, según académicos de la Universidad de Singapur, mundialmente conocida por su vertical de aprendizaje permanente.



En este escenario, las instituciones educativas que adopten el ABP estarán garantizando más que la empleabilidad inmediata. Al colocar, en el mercado laboral,a personas que están acostumbradas a reinventarse, aseguran la empleabilidad a largo plazo de los estudiantes.

Por estas y otras razones, aprender por proyectos es la mejor opción para encontrar espacio en un mercado laboral tan competitivo como el del siglo XXI, y el objetivo primordial de DreamShaper es ayudar a las instituciones de enseñanza en todo el mundo a implementar esta metodología activa. **RM**

“Aquellos que tengan la oportunidad de aprender por proyectos, por tanto, tendrán más posibilidades en un mercado laboral ávido de profesionales con *soft skills.*”

Dreamshaper

SANTILLANA

¡Ahora puedo crear paso a paso proyectos basados en mis propios intereses!

¡Y he encontrado diferentes formas de solucionar problemas como se dan en el mundo profesional gracias a Dreamshaper!

¡Conecta con las necesidades reales de tus estudiantes, poniendo en marcha la Pedagogía por Proyectos con Dreamshaper!



Ver video:
https://bit.ly/3ljltSB

Mayor información

Agenda tu cita: Tel: (601) 390 6950 Cel:300 912 14 32

Correo electrónico: sac@santillana.com