

TEORÍA Y PRÁCTICA PARA LA PEDAGOGÍA TRANSFORMADORA

Experiencias mediadoras para el aprendizaje profundo

VARIOS AUTORES

Víctor González Escobar y Silvia López de Maturana Luna
Compiladores



Teoría y práctica para la pedagogía transformadora

Experiencias mediadoras para el aprendizaje profundo

Victor González Escobar y Silvia López de Maturana Luna

Compiladores

Nueva
Mirada
EDICIONES



Escuela de Educación, Antofagasta
Escuela de Educación, Coquimbo
UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL NORTE

COMITÉ EDITORIAL

Dra. María Jesús Márquez. Universidad de Málaga. España.

Dr. Simón Montoya. Universidad de Antioquia. Colombia.

Dra. Ada Montano. Ministerio de Educación. El Salvador.

Dr. Alberto Moreno. Universidad de Valparaíso. Chile.

Dr. Eduardo Sandoval. Universidad Autónoma de Chile.

Dra. Fátima Vidal Universidad de Brasilia. Brasil.

Teoría y práctica para la pedagogía transformadora

Experiencias mediadoras para el aprendizaje profundo

Varios autores

Víctor González Escobar / Silvia López de Maturana Luna, compiladores

Escuela de Educación, Antofagasta

Escuela de Educación, Coquimbo

©UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL NORTE

ISBN 978-956-9812-57-6

Primera edición: Mayo 2024

Nueva Mirada Ediciones

www.nuevaimiradaediciones.cl

Diseño y diagramación: Alejandro Abufom Heresi

abufom@gmail.com

Imagen de portada: www.freepik.com

Cualquier parte de este libro puede ser reproducido siempre que se mencione la fuente.

ÍNDICE

Presentación	7
Prólogo de <i>Vicky Colbert</i>	9
Introducción	13

Sección A

Bases teórico-conceptuales

1. Pedagogías de la emancipación <i>Jaume Martínez Bonafé</i>	17
2. Pedagogía crítica transformadora y rol ético y social del docente <i>Alípio Casali</i>	30
3. De la gratuidad a la reciprocidad: categorías conceptuales y valores a la base de la ética docente en el modelo formativo FID UCN <i>Alberto Barlocci</i>	36
4. Impacto sinérgico de la maravillosa pregunta: ¿qué pasaría si...? <i>Carlos Calvo Muñoz</i>	46
5. El perfil del/la profesor/a mediador/a <i>Lorenzo Tébar Belmonte</i>	53

Sección B

Encuadre pedagógico del Modelo Formativo

6. Formación Inicial, apropiación de MEC y EAM en la FID UCN <i>Víctor González Escobar</i>	66
7. Enseñanzas y aprendizajes mediados <i>Silvia López de Maturana Luna</i>	73
8. Implicancias de la teoría de la modificabilidad cognitiva estructural en los procesos de formación universitaria: marco referencial y evidencias empíricas <i>Claudio Parra Vásquez / Ivette Doll Castillo</i>	80
9. Uso de foros. Criterios de mediación, mapa cognitivo y funciones cognitivas <i>Mario Vásquez Astudillo</i>	88

10. Experiencia de Aprendizaje del Modelo Formativo ¿Y ahora qué? ¿Cómo seguimos? <i>Pabla Rivera Iribarren / Paulina Veas García</i>	101
---	-----

Sección C

Experiencias prácticas de aplicación en el aula

11. Visión de estudiantes de Pedagogía en Educación Básica con Especialización acerca de una pedagogía transformadora, desde el criterio del sentimiento de competencia y trascendencia en el trabajo realizado en su práctica profesional <i>Rolando Molina Martínez</i>	116
12. Hallarse en la otredad: Máquinas que nos cambian o sobre una actividad de permanencia y constancia de los objetos <i>Mauricio Briceño Saavedra</i>	122
13. Pedagogía Crítica en el contexto de los procesos formativos de profesores <i>Juan Pablo Garrido Trujillo</i>	127
14. Experiencia práctica de aplicación de las funciones ejecutivas en el aula <i>Rosa Sequeida González</i>	138

Sección D

Ejercicios de investigación acción en aulas universitarias

15. Investigación sobre enseñanza y aprendizaje de la investigación en Psicología: de lo cotidiano a la ciencia y viceversa <i>Susana Arancibia Carvajal</i>	145
16. Investigación - acción: Fonética Inglesa Aplicada Segmental y Suprasegmental <i>Agnieszka Sowinska</i>	152
17. Accesibilidad a la educación superior, cantidad de estudiantes por cursos versus calidad educativa: una mirada desde la Teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva y la práctica docente. <i>Romina Gómez López / Rodrigo Castillo Cuadra</i>	158
18. Experiencia de democratización del aprendizaje <i>Andrés González / Masiel Meza</i>	164
Sobre los autores y autoras	170

Presentación

La formación inicial docente representa un desafío constante de actualización y mejora. Para las universidades, como instituciones responsables de preparar a las nuevas generaciones de profesores y profesoras, la calidad y equidad en estos procesos formativos son imperativos esenciales.

Durante los últimos años, los actores vinculados al sistema educacional chileno dan cuenta de una preocupación sin precedentes con respecto a la formación del profesorado, estableciendo una correlación directa entre la calidad de ésta y del proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes en las aulas del país.

Ahora bien, entre las diversas variables que arrojan las investigaciones recientes sobre esta temática, la reflexión sobre la propia práctica docente es una de las más descendidas. Desde allí la importancia de esta publicación, cuyo propósito es contribuir a la mejora permanente desde la reflexión como elemento fundante para el logro de un aprendizaje profundo, a través de un aprendizaje mediado situado, sustentado en la pedagogía transformadora.

El presente libro pone, precisamente, en valor las reflexiones de académicas y académicos comprometidos con la formación inicial docente y la mejora de sus propias prácticas docentes, a partir de un modelo reflexivo, que vincula las trayectorias formativas propias, el ejercicio docente y los elementos fundantes de la pedagogía transformadora a través de la mediación cognitiva. Ha sido, sin duda, un importante esfuerzo que permite el desarrollo de capacidades, actitudes y valores aportando a una mirada pedagógica cuya finalidad última es la transformación de la sociedad.

En este contexto y desde la Facultad de Educación de la Universidad Católica del Norte, concebimos esta contribución como un aporte sustantivo a la formación inicial docente desde el norte del país, para el norte, con una perspectiva *glocal*.

Dra. Patricia Castillo Ladino

Decana

Facultad de Educación

Universidad Católica del Norte

Prólogo

La colección de capítulos que forman esta interesante publicación son producto de tres ediciones de un diplomado sobre formación docente y pedagogía de la Universidad Católica del Norte, sedes Antofagasta y Coquimbo en Chile. Los autores de los capítulos son profesores y estudiantes de este diplomado. Hay buenas razones para celebrar publicaciones como esta.

El mundo se encuentra en una etapa de profunda transición. Estamos viendo desmoronarse frente a nuestros ojos las certezas financieras, políticas, sociales y ambientales que por siglos habían ofrecido a la humanidad un sentido de estabilidad, continuidad y progreso. El nuevo orden que emerja tras la profunda serie de crisis que enfrenta la humanidad actualmente puede ser mejor o peor que el que estamos dejando atrás, y la educación jugará un papel crucial en definir hacia dónde se mueve la balanza.

La educación misma está tambaleándose. La pandemia del COVID-19 puso al descubierto y exacerbó grietas ya de por sí grandes en la calidad y la equidad de la educación formal a la que tienen acceso nuestros niños y jóvenes en Latinoamérica. Durante el cierre de escuelas más largo de la historia, múltiples voces hablaban de la importancia de repensar la escuela, de no volver a la misma normalidad de antes. Más allá de declaraciones y buenas intenciones, no obstante, el regreso a clases presenciales a lo largo del mundo ha revelado cuán profundamente arraigada está la cultura y la práctica escolar convencional. La relación vertical de autoridad y control entre maestros y estudiantes continúa prácticamente intacta, aun después de la sacudida más profunda y duradera que han tenido las escuelas y los sistemas escolares en toda nuestra historia.

Sin cambiar cómo pensamos y practicamos las relaciones entre maestros, estudiantes y conocimiento, lo que pensadores como Richard Elmore y Santiago Rincón-Gallardo llaman el núcleo pedagógico, hay poca esperanza de que la escuela se convierta, primero, en un vehículo efectivo para la formación de nuestras nuevas generaciones como aprendices, ciudadanos y trabajadores creativos y competentes y, segundo, en herramienta para la construcción de un mejor orden social, político, financiero, y ambiental, uno más justo y humano. Como he-

mos aprendido y hecho posible en Escuela Nueva, en miles de escuelas rurales de Colombia y en otros países, alcanzando a más de 7 millones de niños en comunidades históricamente marginadas en el Sur Global en alianza con los gobiernos, la educación de calidad puede sólo hacerse realidad cuando se transforma de raíz el núcleo pedagógico, de modo que los estudiantes se convierten en agentes de su propio aprendizaje, del de sus compañeros y del desarrollo comunitario, los maestros dejan atrás las clases frontales y se convierten en facilitadores y mentores del aprendizaje, y los contenidos y materiales se aprovechan como recursos para que sean los propios estudiantes quienes construyan su aprendizaje a través del diálogo y la interacción. Esta forma de aprender y enseñar ha inspirado reformas educativas en muchos países.

Los capítulos de esta colección representan un esfuerzo diverso e importante por abrir y ampliar la discusión sobre cómo pensamos y practicamos la educación, en particular el vínculo entre educadores, aprendices, y realidad – o, como dirían Elmore y Rincón-Gallardo, el núcleo pedagógico. Utilizando como base la Teoría de Modificabilidad Estructural de Reuven Feuerstein y la pedagogía crítica, que cuenta a Paulo Freire entre sus principales referentes, los autores exploran diversas temáticas, tanto conceptuales como prácticas, que plantean lo que es y lo que debiera ser la naturaleza del vínculo entre profesores, estudiantes, y el mundo.

Un asunto común que hilvana los capítulos de este libro es el rol de los docentes como mediadores entre los estudiantes y el mundo/objetos de conocimiento. Algunos capítulos rescatan la teoría crítica para destacar la naturaleza política del acto de educar, y proponen que el rol del docente debiera ser uno de agentes de crítica y transformación social. Varios otros, más orientados por el pensamiento educativo de Feuerstein, exploran el rol del docente como mediador para la construcción de sentido – ya sea en términos del significado de ideas y conceptos de diversas disciplinas académicas o de manera más amplia el sentido vital de las experiencias de aprendizaje. Algunos más, con orientaciones más pragmáticas, examinan herramientas y prácticas de mediación pedagógica, en tanto que otros tantos exploran las posibilidades e implicaciones de la práctica de mediación en la formación de docentes y estudiantes universitarios.

Reimaginar la educación requerirá repensar y redefinir la naturaleza de las relaciones al interior del núcleo pedagógico. Los capítulos en este libro avanzan en esta dirección y por ello debemos darles la

bienvenida. Al ir leyendo los capítulos, me fueron surgiendo algunas preguntas que me llevaron a pensar en tres áreas de trabajo/indagación que será importante desarrollar para asegurar que el trabajo de redefinir la educación no ocurra sólo en el campo de las ideas, sino que se traduzca también en transformaciones palpables de las maneras de hacer el trabajo del día a día en las aulas, las escuelas, y los sistemas educativos a lo largo del mundo. La primera consiste en examinar y buscar la congruencia entre articulación conceptual y práctica concreta: ¿qué tanto lo que planteamos debiera ser la mediación pedagógica es claramente observable en la experiencia escolar cotidiana de estudiantes y profesores? ¿En qué medida el rol de mediación perpetúa o subvierte las relaciones verticales de autoridad y poder que caracterizan al núcleo pedagógico en la escuela convencional? La segunda es la construcción de criterios claros y legítimos de impacto. ¿Qué es lo que esperamos que resulte de la adopción del rol mediador docente? ¿Cómo sabremos – o cómo convencemos a los escépticos – que esta alternativa es mejor que el estatus quo? Y la tercera se refiere a la diseminación o ‘escalabilidad’ de las nuevas formas de hacer educación. ¿Cómo y bajo qué condiciones es posible hacer realidad en el día a día de las aulas y las instituciones educativas prácticas de mediación como las que se discuten en este libro? ¿Cómo serán y cómo podemos construir sistemas educativos que posibiliten la consolidación y diseminación de pedagogías de mediación?

Sirvan estas interrogantes al mismo tiempo para introducir a los lectores a este libro y para estimular conversaciones y reflexiones sobre y más allá de las ideas que en él se plantean.

Vicky Colbert
Colombia, 2023

Introducción

La reflexión, el afán de arrojar luces sobre lo valioso, lo verdadero y lo que os preocupa, fue siempre y debe seguir siéndolo una seña cultural de la universidad. Sin ese espíritu estaría prisionera de lo superficial, lo útil, lo más rentable y vendible a corto plazo (Escudero, 2014)¹.

Introducir un libro que es producto de un Diplomado en donde aportan con sus ideas los/as docentes del curso y también el profesorado de la Universidad Católica del Norte, Antofagasta y Coquimbo, que participó como estudiantes, es una tarea pedagógicamente compleja porque entrelaza las maneras de aprender y de enseñar de los/as participantes con las nuevas teorías y estrategias prácticas para llevar a cabo un proceso educativo más humanizador. De ese proceso surgieron nuevas inquietudes y nuevas maneras de mirar el propio proceso de enseñanza y de aprendizaje del que cada uno/a era protagonista. El foco del Diplomado estuvo en el logro del aprendizaje profundo, primero del profesorado para que, luego, ellos/as extrapolaran al estudiantado gracias a las experiencias de aprendizaje mediado, cuya aspiración es el desarrollo de las funciones cognitivas de los mismos. De esa manera la pedagogía comenzó a hacerse transformadora y por lo tanto pasó a ser un compromiso ético y una creación de nuevos referentes epistemológicos.

En todo momento se tuvo presente que el estudiantado requiere aprender de manera profunda para evitar caer en superficialidades que le llevarán a mal interpretar la información que recibe y a no poder transformar los datos en información relevante, razón por la cual siempre carecerá de razones para poder explicar lo que hace, cómo lo hace y para qué lo hace. De esa manera nos dimos cuenta que el aprendizaje profundo promueve la comprensión y la aplicación de los aprendizajes durante toda la vida, por lo tanto, el/la estudiante debe haber incorporado en su formación el análisis crítico de nuevas ideas, integradas al conocimiento previo sobre el tema, favoreciendo su comprensión y su retención en el largo plazo de tal modo que pueden, más tarde, ser utilizadas en la solución de problemas en contextos diferentes.

1. Escudero Muñoz, Juan Manuel. (2014). Doctorado Honoris Causa. Santiago de Compostela.

Con el grupo del Diplomado conversamos la frecuencia con que observamos a estudiantes que no aprovechan su potencial cognitivo, lo que les ocasiona problemas al momento de aprender, ya que algunos/as ponen obstáculos a su propio proceso de aprendizaje disminuyendo el esfuerzo y transformando las enormes posibilidades para aprender con poco o ningún estudio (Printich, 2004)².

Muchos/as estudiantes universitarios/as traen variadas deficiencias cognitivas desde la escuela, producto de la falta de mediación del profesorado que deterioró su desarrollo cognitivo produciendo el *habitus* escolarizante, cuyo producto se observa claramente en las tres fases del acto mental: Entrada, Elaboración, y Salida de la información (Feuerstein, 1991)³. Eso trajo consigo diversas dificultades a la hora de interiorizar el conocimiento, razón por la cual se concluyó que es necesario mediar y consolidar un aprendizaje acorde a las exigencias universitarias, lo que implicó crear estrategias metodológicas para propender a su desarrollo.

Cuando se pensó en el Diplomado una de las razones fue que los procesos de aprendizaje debiesen ser comprendidos por el profesorado para que elaboren, promuevan y gestionen experiencias de aprendizaje que desarrollen las funciones cognitivas de sus estudiantes en diversos contextos, le otorguen sentido a lo que aprenden, relacionen ideas nuevas con las antiguas y culminen en la autonomía para elaborar las propias ideas sin necesidad de mucha orientación. De esa manera, el estudiantado podría ser recíproco ante la intencionalidad del profesorado mediador y lograr la trascendencia de los aprendizajes. Podrían aprender no sólo los temas que se les enseñan, sino también comprender nuevas formas de pensamiento y comportamiento más adecuados a las características de los nuevos desafíos políticos, éticos, sociales y culturales de los tiempos actuales.

Por consiguiente, el Diplomado consideró a la mediación como alternativa pedagógica que podía dar un giro relevante en la enseñanza del profesorado al permitirles descubrir y valorar cuáles son las condiciones necesarias para utilizar estrategias alternativas que ayudaran a modificar los estados de resistencia de sus estudiantes.

2. Pintrich, P. (2004). Un marco conceptual para evaluar la motivación y el aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios. *Educational Psychology Review*, 16 (4), 385- 407. <http://hdl.handle.net/2027.42/44454>

3. Feuerstein, R. (1991). *Mediated Learning Experience (MLE). Theoretical, Psychosocial and Learning Implications*. London: Freund Publishing House Ltd.

Durante el Diplomado, los/as participantes estudiaron las bases conceptuales de la Experiencia de Aprendizaje Mediado y de la Modificabilidad Estructural Cognitiva, ejercitaron y crearon estrategias mediadoras para el desarrollo de las funciones cognitivas de sus estudiantes y propusieron ideas transformadoras focalizadas hacia el aprendizaje profundo. Fue un trabajo de gran riqueza pedagógica y ética puesto que el profesorado asumió su papel de mediador y no solo de expositor de contenidos. De esa manera tenían mayores probabilidades de orientar los procesos de superación de las disfunciones cognitivas de sus estudiantes y evitarían los daños en el comportamiento académico, la autoestima y el autoconcepto (Tébar, 2007)⁴.

Nuestro sistema educativo está reclamando cambios profundos en todos sus niveles. El reto no es hacer algo, sino hacer lo que sea adecuado, pertinente y justo. La educación tiene que ver con la construcción intencional de proyectos de mejora y de transformación humana, cultural y social (Escudero, 2014).

En todo momento nos interesó que los/as participantes del Diplomado tomaran conciencia de la relevancia de formar estudiantes “como ciudadanos/as libres, autónomos/as, capaces de comprender y participar en el mundo complejo que les toca vivir” (Gimeno, 2005)⁵ y de facilitarles el desarrollo de la reflexión y acción críticas para, independientemente de la disciplina que estudian, formaran parte de un proyecto social que desarrolle una profunda fe en la lucha por humanizar la vida (Giroux en Freire, 1990)⁶. Por eso nos pareció urgente que en la universidad se vele por la puesta en marcha de objetivos y acciones relacionados con el desarrollo del pensamiento profundo para favorecer el cuestionamiento a las ideas mecánicas y artificiales que nada tienen que ver con la vida cotidiana. “Nada más propio de la institución universitaria como la osadía y responsabilidad de interrogarse sobre asuntos tan relevantes como lo es la educación” (Escudero, 2014).

Víctor González Escobar, Antofagasta
Silvia López de Maturana Luna, Coquimbo
Compiladores UCN, 2023

4. Tébar, L. (2007). *El profesor mediador del aprendizaje*. Bogotá: Magisterio.

5. Gimeno Sacristán, J. (2005). *La educación que aun es posible*. Madrid: Morata.

6. Giroux, H. en Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación*. Barcelona. Paidós.

Sección A

Bases teórico-conceptuales

Pedagogías de la emancipación

Jaume Martínez Bonafé

España

INTRODUCCIÓN

Ya se cumplieron más de 50 años de la primera edición de *La Pedagogía del Oprimido* (Freire, 1968). Fue un libro básico en la formación de aquel profesorado inquieto que en los últimos años de la Dictadura buscábamos fundamentos consistentes para una nueva escuela pública que, desde luego, no iba a nacer desde los dictados de las Escuelas de Magisterio del franquismo. A los libros de Freire les acompañaban otros referentes. La pedagogía popular de Celestin Freinet, las reflexiones sobre la experiencia y la democracia en Dewey, la escuela moderna de Ferrer y Guardia, las tesis sobre la desescolarización de Illich, la Escuela de Barbiana de Milani, Malaguzzi en educación infantil, junto a otros nombres propios cogidos de la mano iluminando las esperanzas de la renovación pedagógica. Estos nombres y estos libros constituían un *discurso* de empoderamiento, un modo entrelazar formas de decir con prácticas renovadoras, cultivando un saber de cambio y esperanza. Estas primeras palabras introductorias no acuden desde la nostalgia, en todo caso desde la denuncia. No es la primera vez. En plena Reforma publiqué un artículo bajo el título “Los olvidados. Memoria de una pedagogía divergente” (Martínez Bonafé, 1994), en el que denunciaba la ausencia en los nuevos discursos de la innovación de los referentes que inspiraron los debates sobre la escuela para la democracia, sepultados bajo un tsunami de términos esotéricos que alejaban al profesorado de su propio lenguaje y su propia experiencia. Pero si había algo que unificaba y ponía en relación los nombres propios antes citados era la idea que las innovaciones en las aulas no podían ir separadas de una mirada comprometida con la inclusión y la justicia social.

En octubre 1936, tras el golpe militar muchas ciudades y campos de España vivían un intenso proceso revolucionario (ocupación de fábricas y cuarteles, colectivizaciones agrarias,). En esa misma fecha la revista

l'Éducateur Prolétarien, fundada por La Cooperativa de Enseñanza Lai-ca, publicaba un artículo de Freinet que ponía en relación el compromiso social y el compromiso pedagógico con estas clarificadoras palabras:

En la coyuntura actual, obstinarse en hacer pedagogía pura sería un error y un crimen. La defensa de nuestras técnicas, en Francia como en España, se desarrolla en dos frentes a la vez: el frente escolar y pedagógico, por un lado, en el que debemos mostrarnos más atrevidos y creadores que nunca, porque el porvenir inmediato nos fuerza a ello; y el frente político y social, para defender vigorosamente las libertades democráticas y proletarias.

Pero hay que estar simultáneamente en ambos frentes. Los obreros y campesinos españoles construyen desde el interior, mientras luchan sus milicianos. No entenderíamos que sus compañeros hicieran pedagogía nueva sin preocuparse de lo que sucede a la puerta de la escuela; pero tampoco comprendemos a los compañeros que se apasionan, activa o pasivamente (por desgracia), por la acción militante, pero permanecen en sus clases en una actitud conservadora, asustados ante la vida y sus impulsos, desconfiados del aparente desorden del esfuerzo creador (Freinet, 1936, p. 2).

Y ciertamente, una de las principales aportaciones de Freinet es su traducción estratégica en términos de currículum, -sus "técnicas"- de las teorías sociales y pedagógicas del compromiso social bajo la forma de prácticas concretas (Freinet, 1973). La asamblea o el texto libre en Freinet o el círculo de cultura en la educación popular de Paulo Freire son coherentes traducciones prácticas de las teorías pedagógicas del compromiso social.

Otra constante, transversal a todo el movimiento de autores citados, tiene que ver con el sentido profundo y radical de la educación: la emancipación del ser humano, el desarrollo pleno de su libertad y capacidad de autonomía. Todos los problemas curriculares deben estar supeditados a este principio radical. A estas cuestiones quiero dedicar el contenido del presente capítulo: ¿Qué principios fundamentales están en la base de las teorías y las prácticas de una educación para la emancipación? ¿Qué se olvida? ¿Qué se silencia?

PARTIR DE LA CONDICIÓN DE SUJETO, SUJETADO, PERO SUJETO (POLÍTICO)

Ramón tenía nueve años cuando yo era su maestro en la escuela pública de la Poblada de Vallbona, allá por el final de los años setenta. Aquel niño de cabellos revueltos y rodillas marcadas por los golpes del juego y las aventuras de los huertos estaba prematuramente etiquetado como un desastre, como un fracasado escolar. Así me lo presentaron los colegas, así lo certificaba el Libro de Escolaridad, y así parecían percibirlo la familia y los vecinos.

Sin embargo, muy pronto Ramón empezó a ser un niño muy admirado por sus amiguitos y amiguitas de la clase, y desde luego, también por su maestro. Todos y todas esperábamos ansiosos, cada mañana, que se abriera la puerta del aula (¡claro! siempre con unos minutos de retraso) y apareciera Ramón. El chaval sacaba de su maltrecha mochila un papel arrugadito que a menudo adornaba con alguna mancha de aceite, subía a la tarima de madera que algún día fue territorio exclusivo del maestro, y se ponía a leer. Entonces salían de aquel papel las historias más hermosas, más imaginativas y divertidas que ustedes puedan suponer. Todos nos quedábamos en silencio, atentos y expectantes, y poco a poco las miradas de las niñas y los niños se encendían con aquellas historietas.

Yo aprovechaba aquellos textos libres, aquellas creaciones literarias, para trabajar otro currículum, de otra manera. Con Ramón dibujábamos, medíamos, contábamos, discutíamos, escribíamos, pensábamos, viajábamos, leíamos, cantábamos, sentíamos, aprendíamos. Desde los textos de Ramón recuperé la cultura popular, la experiencia de la vida cotidiana, el deseo de los niños, los proyectos que ilusionaban, los saberes que se dejaban querer, los territorios y culturas que se dejaban explorar. Yo empezaba por entonces a ensayar la pedagogía Freinet y tenía muy claro que la escuela debía estar al servicio del pueblo, y no al contrario. Nunca olvidaré, además, el tierno y afectivo reconocimiento del grupo hacia este amiguito, al que se le otorgó, dentro del territorio libre del aula, la autoridad de ayudarnos a todos a crecer y a experimentar el verdadero sentido de vivir. Con Ramón entraba en el aula el sujeto, la biografía, la palabra propia, el deseo.

Supongo que se dan ustedes cuenta que no estoy hablando de didáctica, sino de política. De un modo de entender la escuela, el maestro y el currículum, nacido del deseo de emancipación, de la voluntad de resis-

tir las presiones de la escuela reproductora de las desigualdades sociales y buscar espacios para ensayar pedagogías libertarias. Fue seguramente ese deseo emancipatorio el que me acercó a la intuición y el ensayo de partir y reconocer, precisamente, lo que la escuela oficial, la del éxito de unos para el fracaso de otros, despreciaba: el “fracasado escolar”.

Publiqué este relato que se corresponde con un apunte de mi biografía profesional en la revista *Cuadernos de Pedagogía*. Implícita en la historieta hay una teoría del sujeto. Una teoría del sujeto-aprendiz, pero también del sujeto-maestro. Freire nos lo recuerda: no somos recipientes vacíos. Tenemos historia, biografía, experiencia propia, deseo. Nacemos y nos socializamos en un contexto de culturas, significados, identidades, lenguas. Es el punto de partida, decía Dewey (1967), para cualquier buen aprendizaje. La vieja pero potente tradición escolástica ignoró este principio pedagógico fundamental, sepultándolo bajo la losa de las disciplinas académicas y su concreción en el libro de texto. Pero a la escuela entran vidas propias y en el sencillo andar de cada vida está la capacidad de ser sujeto; sujeto sujetado, pero sujeto.

A Ramón se le reconoce en el aula esa condición de sujeto, el reconocimiento de que puede caminar por sí mismo, desde sí mismo. Pero esta estrategia didáctica no está vaciada de reconocimiento político. Por eso, al lado de Ramón hay otro sujeto, el sujeto/maestro que toma en sus manos el protagonismo del desarrollo curricular enfrentándose a teorías pedagógicas que le asignan un mero papel reproductor de saberes prediseñados¹. Y desde la experiencia y la vida cotidiana de Ramón (y con Ramón la experiencia y la vida cotidiana del conjunto de las niñas y niños del aula), se inicia un camino, un proceso, una exploración, una búsqueda. Y en ese camino pasan algunas cosas, acontecimientos, creación de situaciones que permiten aprender resistiendo cualquier trazado ordenado previamente. Y en esa creación y resistencia se construyen saberes, se generan significados, desde los que nos dotamos de esa identidad de sujeto (que se sabe sujetado). No pienso en saberes-información con los que simbolizamos un cierto estado de cosas en un determinado ámbito social, político, cultural, artístico o científico. Es otro saber que nace, precisamente, del quiebre de ese saber-infor-

1. La crítica a la tecnocracia curricular y la necesidad de vincular el desarrollo curricular al protagonismo activo e investigador del profesorado en su propio y autónomo desarrollo profesional tuvo en Stenhouse (1984), Gimeno Sacristán (1988) o Lundgren (1992), contundentes argumentos.

mación de un determinado ámbito. Es un saber producido por sujetos comprometidos con la lectura interpretativa y crítica de los síntomas de una situación, y con las posibilidades de subvertirla. Ya lo se. Estos relatos y estas posibilidades no se escriben con mayúsculas. Son pequeños acontecimientos, ensayos particulares, memorias de cada cual desde las que se va construyendo la posibilidad histórica de sabernos en una escuela pública que ha creado un nuevo lenguaje, un modo de simbolizar un ser que ha nacido de la posibilidad y la condición de sabernos sujetos en el camino de la emancipación. Y siempre hay una pregunta inicial, una pregunta “generadora” en el sentido de Freire. Quizá por eso solía empezar mis clases preguntándonos: ¿Quiénes estamos aquí? ¿Qué queremos? ¿De qué somos capaces? ¿Nos dejamos llevar o construimos juntos, juntas, una situación que nos apasione, que merezca la pena ser vivida? Decía Foucault que formar conceptos es una manera de vivir, no de matar la vida.

EDUCACIÓN EDUCATIVA (SOBRE LAS RELACIONES ENTRE SUJETO Y CONOCIMIENTO)

El punto de partida de la pedagogía escolástica es que hay cosas importantes, “esenciales”, que el sujeto deberá conocer. El progreso individual, su valor de cambio, va a depender de la acumulación de acreditaciones que certifiquen esos aprendizajes reglados. Esa mirada fundamentalista, esencialista, sobre lo que debe ser enseñado en las escuelas responde a una idea única, una verdad exclusiva, universal, de lo que es conocimiento socialmente relevante. Desde los textos y grabados que se mostraban en los primeros monasterios y catedrales hasta las actuales pizarras virtuales y otros dispositivos digitales, se ha considerado al currículum escolar como el texto que deposita el saber esencial e indiscutible con el que garantizar la reproducción social. Primero quiso ser un saber revelado; más tarde pretendió un saber demostrado. Y en todos los casos fue un saber fragmentado y dicotomizante, que alejaba vivencialmente la razón de la experiencia situada, afectiva y sentimental.

Desde esta propuesta pedagógica el conocimiento es algo parecido a un producto que deberá ser adquirido. Un producto “de mercado”, un producto “acabado” o “de estantería”; un producto, por tanto, externo a la vida y experiencia del sujeto, que éste adquirirá a través de una práctica formativa. Por eso decimos que esta práctica tiene un carácter fundamentalista basado en la idea que hay “cosas importantes” –llamé-

mosle hoy “competencias” necesarias para una supuesta capacitación profesional, ...pero no educativa. La relación del sujeto con el conocimiento es aquí una relación de extrañamiento, una relación alienada. Es posible que en algunos casos se adquieran competencias técnicas, pero difícilmente capacidad de poder.

Por ese camino la educación no es *educativa*. No hay capacidad de empoderamiento. Las pedagogías críticas (Martínez Bonafé, 2013) advierten del carácter alienador de un conocimiento que no puede ser discutido y de una selección cultural que no pueda mostrar otras selecciones alternativas. Y sugieren la analítica de los discursos sobre lo que se considera conocimiento verdadero. El proyecto cultural de la escuela y lo que se considera conocimiento socialmente relevante si pretende ser realmente educativo debe poner los saberes disciplinares y académicos al servicio del crecimiento del ser humano, de su capacitación para la lectura crítica de la realidad. Las Matemáticas o la Lengua se hacen educativas cuando actúan como instrumentos para interpretar, comprender y transformar el mundo que vivimos.

Hay otras posibilidades curriculares, otras posibilidades para la capacitación de ser sujeto. La propuesta curricular de las pedagogías críticas es un registro performativo de los conflictos sociales, indaga en las micropolíticas de la raza, la clase, el género, y la orientación sexual, reconoce la experiencia vivida por estudiantes y profesores, escapa a la abstracción teórica para salir al encuentro de lo vivido en las calles, busca en las comunidades desfavorecidas o marginadas la posibilidad de encarnar saberes de solidaridad y transformación, y pone al estudiante ante una praxis constructiva de categorías universales de libertad y emancipación. En algunas escuelas, ahora mismo, el calendario, el temario y los formatos vienen definidos por el propio colectivo haciendo visible un sujeto plural, un “nosotros”, que muestra, en su actividad cotidiana, otras formas de construir las relaciones entre saberes y poderes. La asamblea del aula es, en este caso, un punto de partida horizontal para decidir un proyecto de trabajo cooperativo desde el que compartir y regalar aprendizajes.

EDUCACIÓN PÚBLICA (Y POPULAR... Y DESEADA)

Prolifera un discurso común sobre lo público –y sobre la escuela como esfera pública- basado en la idea de servicio o concesión cuya administración corresponde al Estado. Según este discurso, la escuela, como la

sanidad o el transporte, es un servicio público que gestiona y controla el Estado, y el maestro o la maestra serán entonces servidores públicos controlados –gestionados– por el Estado. ¿Cómo se construye aquí el sujeto del cambio pedagógico? ¿Dónde, -utilizando los términos de H. Arendt (1993)- el lugar para el diálogo, las “condiciones concretas” de la individualidad, el lugar en el que poder mostrar todos y cada uno *quienes somos* en el proyecto común de la escuela pública? En un interesante libro titulado *Escuela Pública, Democracia y Poder*, Julio Rogero e Ignacio Fernández de Castro, dos autores vinculados a los movimientos de renovación pedagógica, desarrollan una propuesta conceptual divergente con el discurso hegemónico citado. Veamos.

“Cuando la enseñanza que imparte es para “todos” sin exclusiones, la escuela es un servicio público. Pero sólo cuando el “todos” que realiza la acción de enseñar y el “todos” que realiza la acción de aprender es el “pueblo”, el mismo “pueblo”, entonces la escuela es una “escuela pública” en el sentido pleno que hemos dado al concepto “público”. En el modelo de escuela pública, el pueblo se ubica tanto en el lugar del beneficiario de la enseñanza –ya que al ser pública, la enseñanza que imparte tiene que ser para todos-, como el lugar del beneficiante, del sujeto del poder colectivo que realiza la acción de enseñar. Si la escuela –lugar y tiempo social sistémico organizado donde se enseña y donde se aprende- es pública, esa escuela es una organización democrática del pueblo, estructurada en sistema para realizar la compleja actividad de enseñar y aprender en el proceso de reproducción social del pueblo que así se organiza. Fernández de Castro, I. y Rogero, J. (2001, pp. 137-138)

En este nuevo marco conceptual el sujeto y las propuestas de una educación para la emancipación escapan de los límites corporativos, profesionalistas, o sectoriales y desde luego, a la mirada estrictamente técnica. El diálogo sobre el cambio, la mejora o la renovación de la escuela dependen más de la posibilidad de formas de aprendizaje de lo social, con un sujeto y una ciudadanía activa. No descubro nada nuevo. Se han producido y se producen experiencias en que padres y madres, estudiantes, profesores y administradores rompen con los corsés corporativos para constituir un espacio comunitario desde el que proyectar el modelo de escuela pública que desean.

Quizá también nos ayude a pensar la escuela pública el concepto de pro-común. Porque antes de nuestro primer día de entrada, como estudiantes y como profesorado, y después de nuestra salida, ese espacio institucional y cultural ya estaba allí y lo que en él gestionamos quedará

cuando nos marchamos. La cultura producida en las relaciones que allí se construyen, así como el modo en que en ese entorno gestionamos bienes naturales o culturales (desde el agua, el suelo, el juego de canicas y todo lo otro que se seleccionó como currículum) pertenecen a todos y todas y no pertenecen a nadie. El cuidado por tanto de esos bienes nos alerta (alerta a la comunidad educativa) tanto sobre lo que desaparece o se ignora (los saberes populares, por ejemplo) como lo que se valora y mantiene (los agujeros en el suelo del patio para el juego de canicas, el bocadillo sin pesticidas ni transgénicos, el huerto, o el proyecto de trabajo interdisciplinar). La escuela –pública- es un bien común que deberá perdurar en el tiempo y no debe ser colonizado por culturas, relaciones, normas o prescripciones institucionales que dependen de poderes e intereses ajenos a la vida que allí crece. Al fin y al cabo, es el lugar donde se ejerce el derecho a crecer como seres humanos emancipados y libres, el lugar institucional en que hace posible el derecho al pleno desarrollo de la personalidad. Allí se respira, se piensa se dialoga, se aprende, se comparte, se coopera y se madura en todos los complejos sentidos de la palabra. Un bien común, universal sostenible para el disfrute común de estas y de futuras generaciones. Pero ese bien común deberá ser sostenido por la comunidad, deberá ser pensado, diseñado, vivido, deseado, por las niñas y los niños que lo habitan, no puede ser vaciado de esa posibilidad pública y democrática, de esa posibilidad educativa.

EL PROBLEMA DEL CURRÍCULUM

Esto nos plantea el problema de los saberes socialmente necesarios y por tanto del currículum como dispositivo que concreta la selección de esos saberes. La escuela pública puede preguntarse quién selecciona ese fragmento cultural, a quién beneficia y quién se perjudica, y que otros fragmentos de cultura quedan ignorados o no reconocidos. La pregunta no es nueva y articulaba todo el entramado conceptual del libro de M. Apple (1986) *Ideología y currículum*. En el Prefacio, Apple señala con claridad que la forma y contenido del currículum hemos de examinarlas rigurosamente en cuanto que expresiones culturales de grupos particulares con intereses ideológicos de clase social, género y raza. Pero no es solo reproducción de conocimiento y valores ideológicos la que se efectúa con el currículum. Indica al mismo tiempo este autor que el currículum conforma un tipo de “conocimiento técnico” necesario para mantener los acuerdos económicos, políticos y culturales actualmente

existentes. Lo que se enseña en las escuelas (y lo que se aprende), lo que se selecciona como conocimiento escolar, responde a relaciones y estructuras de poder en el marco social capitalista en que se inscribe el sistema educativo.

Lo que a estas alturas me parece más significativo de aquel pionero trabajo de Apple es que, además de constituir un importante eslabón en las llamadas teorías de la reproducción (en el campo de la sociología de la educación), abría un nuevo recorrido teórico hacia la posibilidad de políticas de resistencia y las situaba precisamente en el campo del currículum. Y lo que también a estas alturas me parece que debería ser un importante motivo de preocupación es que la actual obsesión gerencialista por el logro, los resultados, la medición de rendimientos, competencias y otros dispositivos de gobernanza y gestión empresarial del currículum constituyan un discurso de ocultamiento, invisibilidad y desmemoria respecto de aquellas teorías estructurales y postestructurales que nos ayudaron a poner el punto de mira en lo que acertadamente Apple señalaba como cuestiones de clase, género o raza, haciendo visible la luchas de muchos educadores y educadoras como formas de contrapoder sobre esos procesos reproductivos. No es baladí esta cuestión. Conozco varios manifiestos en defensa de la escuela pública que se preocupan por la disminución del gasto pero dejan intacto el análisis sobre el currículum, es decir, sobre el dispositivo que concreta el proyecto cultural de la escuela y regula la relación entre sujeto y conocimiento.

EDUCACIÓN SITUADA (ENTRAÑADA)

Seguimos en el territorio del currículum. Tadeu da Silva lo definía de esta manera:

“El currículum es lugar, espacio, territorio. El currículum es relación de poder. El currículum es trayectoria, viaje, recorrido. El currículum es autobiografía, nuestra vida, currículum vitae. En el currículum se forja nuestra identidad. El currículum es texto, discurso, documento. El currículum es documento de identidad” (Tadeu da Silva, T. 2001, p. 187).

¿Cómo construir nuestro camino? ¿Qué nos diferencia y qué nos sitúa en el mundo? ¿Cuál es nuestro taller de vida? ¿Desde qué valores y desde qué epistemologías construimos nuestra relación con

la Naturaleza y con la Cultura? Con los discursos del ecofeminismo aprendí entender la vida, nuestra vida, como un compleja relación de interdependencia entre los seres humanos y de los seres humanos con el territorio. Y esto se concreta en el modo que nuestros cuerpos encarnan lo que sucede en un marco cultural y económico que cuida, o por el contrario, descuida, esas relaciones. En el marco del capitalismo, ciertamente, desprecia y/o destruye esas relaciones, e ignora las políticas cotidianas que las protegen o cuidan.

Una educación situada puede tomar del ecofeminismo un modo de entender el currículum que, enraizado en la vida cotidiana, coloca el núcleo central de su proyecto cultural en la sostenibilidad de la vida humana y la construcción de saberes que cualifiquen y le otorguen sentido concreto a la vida que se entaña en los cuerpos y deseos de cada cual. También aquí deberemos recordar a Freire: miramos el mundo, lo analizamos, buscamos su transformación desde la capacidad de reflexión crítica sobre lo que a nosotros y a nosotras nos pasa, desde lo concreto y cotidiano en que se muestra el mundo o cada una de nuestras vidas. Pero esto exige de la escuela un proyecto comprometido con las problemáticas socialmente relevantes de la vida cotidiana y una construcción del conocimiento integrador, multidisciplinar, experiencial, vivenciado.

Boaventura de Sousa Santos (2010) nos regala un par de conceptos que pueden ayudarnos a pensar políticas culturales y educativas de emancipación. El primero, descolonizar el saber. El segundo, la ecología de saberes. Dos conceptos que acuden a la raíz del pensamiento crítico y su dificultad para desarrollar políticas de emancipación social. El argumento de Sousa Santos es que esa dificultad está en gran medida condicionada por una tradición eurocéntrica y un universo cultural occidental que ignora otras dimensiones epistemológicas y continúa reproduciendo una forma de colonialismo en las mentalidades y subjetividades, en la cultura y en la epistemología. De este proceso colonizador es dependiente, sin lugar a dudas, el currículum escolar, sin que la teoría crítica educativa se haya esforzado demasiado por profundizar en este campo. La pregunta que se acerca, en este punto, a la posibilidad de una educación entañada en las diferentes y particulares problemáticas de territorios y subjetividades (perfectamente anunciadas en las luchas de los movimientos sociales feministas, ecologistas, ...) es si es posible pensar el currículum escolar con alguna distancia teórica de esa hegemónica y unilateral tradición eurocéntrica. La pregunta es si es posible un currículum situado, que haga visibles, inteligibles y útiles todos los

otros saberes de un universo cultural que la tradición occidental olvida, ignora o desprecia. El autor que comentamos a eso le llama ecología de saberes y su traducción intercultural.

EDUCACIÓN DE/EN LA CIUDAD

Creo que nos hemos preocupado por la educación con una mirada restringida a lo que pasa en el interior de la institución escolar. Sabemos de otras prácticas fuera de la escuela, y las nombramos extracurriculares. La tesis que vengo a defender en este punto es que la ciudad, con su urbanismo social, sus políticas culturales, sus formas de comunicación, sus relaciones económicas y la regulación de sus actividades cotidianas, constituyen un potente currículum, un verdadero programa educativo en el que se generan y difunden significados y se constituyen identidades. “... no hablo de la ciudad sino de aquello en lo que a través de ella nos hemos convertido” decía Rainer-María Rilke en su *Diario Florentino*. La ciudad es una forma material de la cultura; un complejo dispositivo cultural, de donde emergen mensajes, significaciones, donde se construyen experiencias, donde se alimentan los relatos, las narraciones, donde se forman y transforman las biografías. ¿Qué aprendemos en la ciudad y qué otras cosas diferentes podríamos aprender con políticas diferentes para la ciudad? En la Pedagogía nos hemos ocupado del currículum escolar, de su diseño y su desarrollo y de los debates según diferentes miradas epistemológicas sobre el mismo. Pero hay otro currículum, otro texto, el currículum de la ciudad, que produce y divulga saberes. ¿Quién lo produce? ¿Cómo se analiza?

La ciudad produce saberes en los que se muestran las tensiones y conflictos por dar significado a las experiencias de la vida. Hace tiempo encontré esta metáfora de un “juego interactivo” descrita por Jenaro Talens: Pensemos, por ejemplo, en un programa de los llamados interactivos, de gran éxito entre los menores de 12 años, SIM CITY. El jugador es elegido, de entrada, alcalde, y tiene en sus manos la posibilidad de construir y desarrollar su ciudad. Decide dónde se ubica un parque, cuántas plantas debe tener un edificio, dónde son necesarios los colegios, las vías de acceso a las autopistas, los hospitales, las bibliotecas públicas, los cines, los cuerpos de bomberos o las comisarías de policía. Si en un barrio hay mucha aglomeración ciudadana (muchos pisos habitables y muchas familias, de cuatro miembros de media, pongamos por caso), se necesitarán muchas comisarías, entre otras cosas porque la lógica del progra-

ma ha preestablecido que cada tanto número de habitantes se precisa un contingente policial o de lo contrario habrá disturbios. Si en un parque los bancos que jalonan los paseos están a media luz, el programa no prevé que sea para que las parejas puedan besarse con tranquilidad, sino para que la delincuencia organizada haga circular la droga. Por eso si el jugador no instala mucha luz –aunque eso cueste dinero y vaya en contra del ahorro energético- el jugador hace saltar una alarma diciendo que se ha cometido un atraco o un robo por drogadicitos en estado de “mono”. El jugador-alcalde puede también subir o bajar los impuestos, prometer cosas con fines electorales y luego no cumplirlas. En una palabra, para resumir, parecería que el juego *educa* a ser ciudadano.

Como en el juego, la ciudad *educa*. Del mismo modo que no se dice en el juego, tampoco en la ciudad se dice que para “ser ciudadano” circulan por sus calles modos de comportamiento, valores cívicos y morales, estilos y modos de vida, prácticas culturales elaboradas, en relación con las cuales construimos significados sobre el sentido de ser ciudadano. En el juego, nos dice Talens, la tolerancia y la capacidad de autogestión no están previstas en el programa; quien no se adapta a la lógica pierde puntos y hasta es posible que pierda la partida. No es un juego, obviamente, para enseñar a pensar en libertad. Al contrario, prima la obediencia y la sujeción a patrones preestablecidos. Pero la ciudad, la ciudad real, la ciudad que vivimos, puede ser otra cosa. Las tensiones entre saberes y poderes no están –todavía- predeterminados en un programa informático. Los discursos de la ciudad constituyen, por tanto, una práctica de producción de curricula, muchos y diferentes.

El niño cogido de la mano de la abuela, a los pies del semáforo, construye una teoría sobre el valor del tiempo y el espacio. El grupo de adolescentes que pasean las calles de un gran centro comercial cultivan su relación de amistad mediada por la omnipresencia de la mercancía, y desde aquí, una teoría sobre el cuerpo, la alimentación, la salud, la sexualidad, los viajes, la familia, el vestido... El grafiti, la pintada en la pared, la manifestación sindical, la mujer que intenta cruzar la plaza mal iluminada a las doce de la noche, la rotulación de las calles, el pobre durmiendo en el portal, la batucada feminista ... Diferentes significados de un rizoma social y cultural en un campo de batalla por la producción de subjetivación.

¿Podrían los alcaldes y las alcaldesas, concejales y concejalas, pensar sobre estas cuestiones, desarrollar un programa de intervención sobre los curricula de la ciudad? ¿Podrían pensar eso junto a las

directoras de escuela, junto a las maestras y los maestros? ¿Podrían añadirse a este pensamiento colectivo, las asociaciones de padres y madres, los movimientos sociales del municipio? O seguimos dejando que sea el capitalismo en sus diferentes formas –urbanismo, consumo, culturas, valores,...- el que libere sus interesados proyectos curriculares para la ciudad.

REFERENCIAS

- Apple, M.W. (1986) *Ideología y currículum*. Madrid: AKAL.
- Arendt, H. (1993) *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Dewey, J. (1967) *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- Fernández de Castro, I. y Rogero, J. (2001). *Escuela Pública, Democracia y Poder*. Madrid: Miño y Dávila.
- Freinet, Célestin (1936) “Il faut que le mouvement d’Éducation nouvelle soit un mouvement de masse”. *L’Éducateur Prolétarien*, N°1, octubre.
- Freinet, Célestin (1973). *Técnicas Freinet en la Escuela Moderna*. México: S. XXI.
- Freire, Paulo (1968). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: S. XXI
- Gimeno Sacristán, José (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Lundgren, U. P. (1992). *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid: Morata.
- Martínez Bonafé, Jaume (1994). Los olvidados: Memoria de una pedagogía divergente. *Cuadernos de Pedagogía*, 230, 58-65.
- Martínez Bonafé, J. (2013). Teorías y pedagogías críticas. Borrador de tesis o postulados de base. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 77 (27,2), 23-34.
- Sousa Santos, Boaventura de (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Trilce.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Tadeu da Silva, T. (2001.) *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículum*. Barcelona: Octaedro.

Pedagogía crítica transformadora y rol ético y social del docente

Alípio Casali

Brasil

A PEDAGOGÍA CRÍTICA TRANSFORMADORA: IDENTIFICAÇÃO

A chamada “Pedagogia Crítica Transformadora” consiste numa tendência ampla, abrangente, diversificada, para cujo vetor convergem importantes correntes pedagógicas, sobretudo na segunda metade do século XX. A Pedagogia Crítica Transformadora pretende implicar (sintetizando criticamente) toda a história conceitual e prática das Pedagogias, incluídos os ideais de Transformação e de Crítica a ela relacionados.

Consideremos genericamente as Pedagogias como sendo concepções-práticas acerca dos processos de reprodução/tradição e inovação/transformação das Sociedades, naquilo que elas dependem de um reconhecimento das suas próprias faltas (lacunas, vazios – direitos negados) e das suas potencialidades (possibilidades e direitos a serem realizados), mediadas pelo conhecimento organizado e validado pelas instituições educacionais que a realizam. Observe-se, nessa descrição sumária, a tensão entre as funções de reprodução (tra-dição) e de inovação (trans-formação). Trata-se de afirmar o valor da tradição, sem retorno a formas históricas e culturais ultrapassadas, e ao mesmo tempo enfatizar o valor da inovação tecnológica, política e cultural. A afirmação desses “princípios pedagógicos” referentes ao passado e ao futuro está bem clara na Pedagogia Crítica Transformadora, em três de suas referências:

- valorização das experiências e saberes populares não-escolares tradicionais;
- centralidade do interesse dos sujeitos como motor da aprendizagem, da sociabilidade, da cultura, da política –em suma, da vida;
- compromisso com a democracia radical, popular, representativa e participativa.

Transformação é um conceito distinto de Evolução. Evolução refere-se ao processo natural, involuntário, inconsciente, espontâneo – inerente à pulsão da natureza (em grego: *fusein* > *fúsis* = germinar, brotar; ≅ em latim: *natura* = “o que está para nascer”). Transformação é um conceito associado a processos históricos, que guardam algumas analogias com os processos evolutivos naturais, mas não se reduzem a eles. O que os diferencia substantivamente é a racionalidade e a liberdade humana, inerentes aos processos históricos.

O conceito de Crítica, dentre os três de nosso título, é o mais denso e complexo. O modo de funcionamento da consciência humana guarda continuidades, também por analogia, com a “consciência” animal e, mais originariamente, com a “consciência” vegetal, assim como com a “consciência” geral da Natureza enquanto sistema-vida integrado, em tensão e equilíbrio inerentemente inteligentes. A forma mais rudimentar dessa “consciência” é o reflexo (estímulo-resposta); sua forma mais evoluída é a reflexão dialógica, que culmina com a auto-consciência auto-crítica.

O exercício da criticidade humana, dizem as Neurociências, tem uma “sede” material: o córtex pré-frontal. Trata-se de uma parte do cérebro que funciona de modo flexível, integrado ao todo o conjunto, e é modificável – ou seja, tem “plasticidade”.

No grego clássico há uma família vocabular que é a principal referência semântica para nosso conceito contemporâneo de crítica: o verbo *krinén* (= separar, distinguir, discernir); o adjetivo *kritikós* (= capaz de discernir, julgar); e o substantivo *krísis* (= ação ou faculdade de decidir: o tribunal, o julgamento).

Na história do pensamento ocidental (europeu) moderno, o desenvolvimento do conceito de crítica passou por importantes marcos, como é o caso das críticas de René Descartes, Francis Bacon, Immanuel Kant, Friedrich Hegel, Karl Marx, Sigmund Freud, Max Horkheimer, Theodor Adorno, e tantos outros, além de toda a família de críticos da Epistemologia (Popper, Kuhn, Lakatos, Feyerabend, Prigogine), os quais buscaram exercer a crítica mais radical: a *autocrítica* do conhecimento – crítica da Razão acerca dos alcances e limites da própria Razão. Atualmente o exercício da auto-crítica passa obrigatoriamente também pelas Neurociências, em seu empenho por elucidar os funcionamentos do sistema cérebro-mente, ainda que nesse empreendimento as Neurociências tenham chegado a um paradoxo – uma hipótese meta-crítica – que pode ser formulado aproximadamente assim: “O sistema cérebro-mente

é um sistema tão complexo que nem mesmo um sistema tão complexo como o sistema cérebro-mente é capaz de compreendê-lo inteiramente”.

Na América Latina, especialmente, desde os anos 1960, desenvolveu-se essa tendência teórica, denominada de Pedagogia Crítica Transformadora, que consagrou o nome de Paulo Freire, do qual se aproximaram outros educadores e pensadores de referência, como: Moacir Gadotti; Marco Raúl Mejía; Oscar Jara; Carlos Núñez Hurtado; Michael Apple; Henry Giroux; Peter McLaren; Ira Shor; Peter Mayo; Catherine Walsh; Enrique Dussel; Boaventura S. Santos; Donald Macedo; Danilo Streck; e tantos outros, em diversos campos. Essa tendência posteriormente catalisou outros movimentos de outros campos temáticos, como: os movimentos feministas; de interseccionalidade (de classe, étnico-racial, de gênero); decoloniais; movimentos LGBTTTQIAP+; etc.

A PEDAGOGIA CRÍTICA TRANSFORMADORA: PAULO FREIRE

Há um grande argumento operando por dentro do conjunto da obra (teórico-prática) de Paulo Freire: uma premissa (a vocação ontológica a Ser-Mais); uma história antecedente (herança crítica) e um futuro; e um percurso pedagógico (Currículo) a ser cumprido.

A vocação ontológica a Ser-Mais. É a questão das potencialidades de Ser. Paulo Freire o demarca com clareza: *“El Hombre: um ser inconcluso y consciente de su inconclusión y su permanente movimiento tras la búsqueda del Ser Más”* (2005, p.75). *Ser inconcluso* significa *poder-ser-mais*. É o tema do Poder como Potência.

O histórico antecedente (herança crítica) e o futuro. A Pedagogia Crítica Transformadora de Paulo Freire se inscreve dentro da grande matriz cultural cristã, que é a grande matriz cultural do Ocidente. Trata-se do humanismo judaico-cristão, que afirma de partida todos os seres humanos como filhos do mesmo Pai Criador. O Cristianismo opera uma grande narrativa: (1) houve um Paraíso (uma ordem originária); (2) houve uma Queda – desordem, que abriu a História, todavia em curso, na qual há que se ter Fé e operar a Caridade (Obras), com Esperança; (3) há uma Salvação, já posta desde aqui-agora, mas também a ser cumprida inteiramente num futuro Utópico – o Reino. Percebe-se o quanto a grande narrativa do Cristianismo coincide com a da Educação. Não é por casualidade. Ademais, elas coincidem também com uma outra grande narrativa: a da política democrática, de construção da justiça e da paz.

O percurso (Currículo) da Pedagogia Crítica Transformadora: o ponto de partida, o processo, o resultado almejado. O ponto de partida do percurso curricular freireano é a palavra do oprimido. O educando “oprimido” é um “Outro”, um excluído, uma “Vítima”. A Palavra do Outro é reveladora da positividade da sua Vida (seus saberes; suas necessidades-desejos; suas potencialidades). Sua palavra é geradora da alfabetização-educação. As palavras e os saberes (a experiência) do cotidiano dos estudantes devem ser o ponto de partida e a referência constante do ensino-aprendizagem.

O processo pedagógico no percurso curricular freireano é o diálogo. Trata-se de um princípio ético: uma educação não-bancária. A célebre máxima de Paulo Freire cumpre essa demarcação ética e epistemológica radical: “*Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo; os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo*” (2005, p. 79). Ela institui o **diálogo** (*diá-logos*) como método (*metá-hodós*: o caminho que leva para além), implicando o compartilhamento de saberes e experiências, em cujo processo o Educador atua como um Mediador.

O resultado esperado do percurso curricular freireano é a autonomia do educando (FREIRE, 1996). Trata-se de um princípio ético. Uma pedagogia do oprimido deve ter como resultado que: o oprimido possa compreender sua condição de opressão; portanto, possa ampliar e adensar sua consciência (“conscientização”), de modo a reconhecer a injustiça estrutural da qual é vítima e tornar-se sujeito protagonista da sua própria libertação, em comunidade/coletividade.

Assim sendo, toda ação **pedagógica**, quando é **crítica**, produzirá alguma **transformação** (subjéctiva, cultural, política). Esse processo implica: uma crítica teórica e uma crítica prática (reciprocamente mediadas), ou seja, uma praxis de libertação. Cabe enfatizar que o conceito de libertação, em Paulo Freire, implica duas dinâmicas inerentes e indissociáveis: (1) negativamente: sair da opressão (desalienar-se, emancipar-se – negação da negação); (2) positivamente: poder estar aberto a novas possibilidades infinitas de desenvolvimento (Ser Mais), mediante compromissos.

É oportuno, finalmente, destacar o quanto em Paulo Freire o horizonte desse processo pedagógico crítico transformador ultrapassa em muito os limites do cognitivo e do político. Não terá sido por acaso que Paulo Freire tenha escolhido como última palavra escrita da sua Pedagogia do Oprimido, esta: “Nossa fé nos homens e na criação de um mundo em que seja menos difícil *amar*”.

RESPONSABILIDADE ÉTICA E SOCIAL DO DOCENTE

Encontramo-nos em meio a uma crise humanitária de Alteridade (de Ética) e de Sociabilidade (a desigualdade econômica crescente), o que torna urgente nosso tema.

As violências estruturais e persistentes em curso (econômicas, sociais, políticas, culturais) são sintomas de insustentabilidade da Humanidade, do modo como se encontra (des)organizada. Requer-se uma Teoria da Ética-Alteridade capaz de refundar criticamente a Educação, num mundo de poderes narcísicos e totalitários violentos e excludentes. Adotamos aqui as referências da Ética de Enrique Dussel (1998), para prover parte desse fundamento. Com essa referência, postulamos que uma conduta (individual; institucional; nacional; mundial) será eticamente crítica e **válida** na medida em que cumprir dois critérios: a realização radical da vida (princípio material universal da Ética) e a alteridade radical (princípio antropológico universal da Ética).

A realização radical da Vida (princípio material universal da Ética). Este critério pode ser formulado aproximadamente assim: “A vida deve poder criar-se, reproduzir-se (manter-se, conservar-se, proteger-se, cuidar-se) e desenvolver-se” (DUSSEL, 1998, p.129ss). Ou seja: a Vida (em permanente criação, reprodução e desenvolvimento) vivida em Comunidade, é o princípio e a finalidade de tudo. Se aplicarmos este princípio à prática educativa, teremos:

- a) Educação ética e criação da vida: o Educador deve acolher toda Vida criada e reconhecer/afirmar o valor absoluto de toda Vida que se lhe apresenta.
- b) Educação ética e reprodução da vida: a educação deve cumprir essa função social de ‘reproduzir as condições de reprodução’ da vida dos grupos mediante a transmissão dos conhecimentos e dos bons hábitos adquiridos, por uma geração à geração mais nova.
- c) Educação ética e desenvolvimento da vida: dos três princípios éticos materiais fundamentais, este é o que mais coincide com a essência da ação educativa. Pois todo ser vivo é um complexo de possibilidades de ser mais e melhor. Aqui se reencontra a “vocação ontológica a Ser-Mais”, de Paulo Freire (2005, p. 75).

A ALTERIDADE RADICAL (PRINCÍPIO ANTROPOLÓGICO UNIVERSAL DA ÉTICA)

A vida humana é vida con-vivida: nascemos de um Outro ser humano, convivemos com Outros seres humanos, prolongamos nossa vida na vida de Outros seres humanos.

Ora, eticamente falando, o Outro ser humano é *exterior* a qualquer Totalização (Emanuel Lévinas): é in-totalizável; porque no limite é in-compreensível; sua liberdade é ir-redutível; sua dignidade é in-violável.

Enrique Dussel designa o Outro em sua máxima exterioridade ética, como sendo: a “vítima” (1998, p. 17). Ou seja, a condição de vítima (máxima vulnerabilidade) constitui o Outro no seu perfil ético extremo, ao qual é devida a mais extrema acolhida, escuta, cuidado, solidariedade, compromisso. Se assim é, a **Ética Pedagógica da Vida** e da Alteridade exigirá do Educador uma disposição especial de compromisso com:

- os estudantes mais vitimados dentro da Escola: aqueles que apresentam maiores dificuldades de aprendizagem; portadores de deficiências físicas, mentais, psíquicas; discriminados por suas diferenças individuais e/ou culturais (étnico-raciais; de gênero; de sexualidade; de identidade religiosa, política, estética...);
- as crianças, adolescentes e jovens mais vitimados fora da Escola: aqueles que a ela não tiveram acesso ou que por ela foram descartados sem concluir a formação a que tinham direito.

Tudo isso requer do Educador, como pessoa e profissional, um conjunto de qualidades éticas, que serão ao mesmo tempo qualidades sociais, na forma de responsabilidades.

Estas seriam, a meu ver, as principais referências críticas para o cumprimento do papel ético e social do docente, em uma Universidade Católica, especialmente no contexto da América Latina, no mundo contemporâneo.

Aberto a críticas!

REFERÊNCIAS

- Dussel, E. (1998). *Ética de la Liberación en la Edad de la Globalización y de la Exclusión*. Madrid: Trotta.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. 1996. *Pedagogía da Autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

De la gratuidad a la reciprocidad: categorías conceptuales y valores a la base de la ética docente en el modelo formativo FID UCN

Alberto Barlocchi

Chile

Creo que está fuera de discusión que una pedagogía para ser realmente transformadora necesita alimentarse de una dimensión ética, que es parte de las motivaciones intrínsecas del o la docente. El método de intervenir en las funciones cognitivas mediante prácticas mediadoras supone un vínculo relacional entre docentes y discente que está impregnado de valores. La experiencia, además, dice que quien se dedica a la docencia por vocación, con pasión y dedicación, a menudo, hará intuitivamente tales mediaciones, que contribuyen a hacer significativo el aprendizaje. El poderlos racionalizar y sistematizar en el plano teórico, contribuirá a hacer todavía más eficaz en su praxis, afinará su intencionalidad, pero difícilmente revelará algo que no era ya parte de su experiencia. Creo que eso ocurre porque los valores que intervienen en la práctica mediadora son parte de la constitución moral de quien es docente. Sin embargo, no será ocioso profundizar cuáles son los supuestos y los valores que intervienen, cuál es el andamiaje conceptual que sostiene una teoría pedagógica que quiere ser transformadora.

Las reflexiones y experiencias que aparecen aquí nacen en el marco del Modelo Formativo de la Universidad Católica del Norte, que, a su vez, se centra en un Proyecto Educativo Institucional (PEI-UCN) en una visión a partir de “principios éticos racionales comunes a toda la humanidad, compartidos desde el Humanismo Cristiano” (PEI-UCN, p. 24). Dicha visión humanista, “resume todo su pensamiento en ‘la persona’” (p. 24).

Si bien se trata de una institución que declara su catolicidad, esa referencia a principios y valores, es compartible en modo universal, más allá de nuestras creencias religiosas o filosóficas. Resumir en la persona humana la visión humanista, supone reconocer su centralidad, considerando integralmente el ser humano en todas sus dimensiones. En el

caso de la pedagogía, eso implica reconocer la centralidad de los sujetos que intervienen en la práctica educativa, en especial el alumnado, como protagonistas de esos procesos cuya finalidad es su bien en el plano de un aprendizaje que permita su mayor desarrollo. Esta centralidad de la persona humana es algo todavía más profundo: considera al ser humano y a la humanidad como el fin por el cual desarrollar saberes que están al servicio de la/las personas y no viceversa. El fin y el sentido de las ciencias es avanzar hacia una mejor convivencia humana, favoreciendo su desarrollo integral.

Es un cambio de perspectiva antropológica y cultural clave. Cuando el saber, las ciencias, pierden de vista este servicio a la convivencia humana, se pueden transformar en una fuente de deshumanización. La política, cuando soslaya esta perspectiva se transforma en una mera técnica de obtención y conservación del poder, la economía en una práctica para acumular dinero, olvidando su misión como *oikos nomos* (ordenar la casa). No casualmente, el Proyecto Educativo de la UCN, señala que desde esta filosofía humanista la sociedad “debe estar orientada hacia el bien común”.

Pero ¿de dónde nace el bien común, ¿cómo se define? Para responder a esta pregunta, debemos volver al concepto de persona. Este supone una doble dimensión. Una que es individual, es decir, nuestra realidad psicofísica y espiritual, aquella que nos hace únicos e irrepetibles; y una segunda dimensión que es relacional: somos *seres-en-re-lación*. Puedo decir “yo”, porque existe un “tú”. Tomamos decisiones en nuestra vida, asumimos ciertos comportamientos, nos hacemos responsables de nuestros actos, etc., pero eso no ocurre sin el concurso de experiencias, sentimientos, razones, motivaciones, saberes e influencias que provienen del entramado de relaciones en el que hemos nacido y en el que nos hemos formado. En toda experiencia significativa de nuestra vida, con facilidad podremos encontrar la presencia de otros que las han inspirado o ayudado a vivir.

Es importante dar su justo peso a esta categoría de pensamiento, porque define cómo se desarrolla nuestra vida social. No se trata de dos dimensiones que se superponen, sino que ambas intervienen, en todo momento y en simultáneo, pues pertenecen al plano ontológico de la persona. Separarlas significa operar una forma de reduccionismo que conduce a otra categoría de pensamiento, por ejemplo, el individualismo o ciertas formas de colectivismo extremo incompatibles precisamente con el concepto de persona.

La dimensión relacional dice, por tanto, que no somos una sumatoria de individuos (categoría que se refiere a un sujeto que es autosuficiente), tal como sostenía en su momento la *premier* británica Margaret Thatcher: “La sociedad no existe, en todo caso están las familias”, al aplicar políticas que consideraban a los ciudadanos solo desde la perspectiva de sujetos aislados, actores auto interesados del mercado que debían procurarse con sus solas fuerzas los servicios necesarios¹. Es una postura tributaria del utilitarismo para el cual la sociedad es un concepto ficticio, pues no es otra cosa que la sumatoria de individuos (Bentham, 2005). El problema de esta lectura individualista es que no se apoya sobre verificaciones empíricas a partir de observaciones de los comportamientos. Los seres humanos somos también individualistas y a menudo egoístas, eso no se puede negar, pero de allí a concluir que somos solo eso o tendencialmente eso corre un trecho largo. Los estudios conducidos en el campo antropológico, precisamente para confirmar o refutar ciertas teorías económicas que postulan que el ser humano es sustancialmente auto interesado, dicen que eso no es cierto (Henrich et al., 2001) y que hay comportamientos solidarios y cooperantes, como también actitudes auto interesadas. El ser humano, por tanto, convive con estas tendencias y depende de la cultura en la que estamos insertos haber destacado un valor u otro. Sabemos cuán importante es la solidaridad, el altruismo, la fraternidad, la gratuidad.

Este *ser-con-otros*, tiene consecuencias: los otros son frecuentemente una motivación en nuestra vida, hacemos cosas en vista y para otros. No siempre se trata de aquello que haríamos por nuestra propia voluntad, sino que las circunstancias nos llevan a tomar tales determinaciones. No es infrecuente que eso intervenga favoreciendo nuestro crecimiento personal. Precisamente a partir de esas relaciones nos sentimos responsables unos de otros, porque sentimos que no podemos dejar al otro sin una intervención nuestra, una vez que advertimos que es necesaria. Y descubrimos que también somos interdependientes, que nada lo podremos lograr en soledad a partir de la simple idea que incluso cualquier actividad laboral depende de otras actividades laborales. La pandemia de Covid 19, el cambio climático, la guerra en Ucrania, nos están mostrando dramáticamente esta interdependencia y con mucha claridad.

1. Las ideas de M. Thatcher, por otro lado, se alimentaban de las teorías de Milton Friedman, Nobel de Economía 1974, uno de los referentes de la Escuela de negocios de Chicago.

Pero esta dinámica la constatamos también en el aula: cuántas veces la comprensión de un determinado contenido cambia por completo cuando eso ocurre en presencia de los otros, como es un curso, cuando hay un esfuerzo común de aprender ciertos temas. Viceversa hacemos la experiencia de lo difícil que es cuando cada alumna y alumno participa por su cuenta, sin relacionarse con los demás, sin interactuar. Hasta exponer se torna problemático.

Por otro lado, si somos cuando estamos en relación, quiere decir que nuestra manera de conocer y de aprender se desarrolla *también* en un ambiente de relaciones, de interacción entre personas. No es solo la penetración de algo en modo individual. Eso dice que la experiencia del aprendizaje es siempre una experiencia comunitaria, y cuanto más comunitaria más significativa. Junto con el estudio y el empeño individual, al que nunca se puede renunciar porque supone un importante factor en el plano de la madurez personal, adquiere mucha importancia desarrollar actividades grupales, trabajar en equipo, experimentar qué es una comunidad de aprendizaje que penetra ciertos contenidos.

Deberíamos ser muy prudentes antes de hacer hincapié en la existencia de una competición entre nuestros alumnos, aludiendo a la idea de que el futuro serán profesionales que competirán en el mercado laboral. El problema es que, a menudo, la idea de la competencia en el mercado se presta a malentendidos. Ante todo, llevar el lenguaje económico a otros ámbitos es siempre algo delicado, porque nuestra vida de relaciones, la familia, la amistad y el compañerismo no siguen la lógica del intercambio de bienes. Pensar en esos términos es erróneo porque el aula no es mercado, que es el espacio del contrato. Si bien es cierto que el día de mañana competiré con otros profesionales en el mercado laboral, eso no excluye el espíritu de cooperación y colaboración, de amistad mientras nos estamos formando. Todo lo contrario. Incluso dentro del mercado, competir no significa considerar a los otros como enemigos a los que tengo que eliminar, sino participantes en un esfuerzo en el que cada uno ofrece lo mejor y quien adquiere esos bienes o servicios elegirá a partir de sus conveniencias.

Cualquier mercado, cuyo objetivo es dirigir hacia lo mejor y más conveniente, necesita de competidores leales y honestos, no de enemigos dispuestos a eliminarse, precisamente porque eliminar a los otros significa apostar al monopolio y no a la competición. Y el monopolio es una distorsión del mercado. Fruto precisamente de tales malentendidos, una alumna me contaba de un colega que retiraba libros de la

biblioteca y los retenía para que los demás no pudieran tenerlos o les resultara complicado conseguirlos. Había entendido que eso era competir. Tal mentalidad es inaceptable, porque la nuestra es una economía de mercado, pero no una sociedad de mercado. Una sociedad de mercado no necesita de ciudadanos-personas, sino individuos-consumidores, lo cual contradice la perspectiva humanista que nos sostiene y opta socialmente por el individualismo.

Las relaciones humanas, por otra parte, son productoras de bienes, entre ellos, y en especial, el bien común, que está a la base de los objetivos de toda convivencia humana: aquellos valores éticos y políticos que persigue un país o una comunidad, grande o pequeña que sea, como una comunidad universitaria. La educación es un bien común. Característica del bien común, es que no nos atañe singularmente sino a la relación entre personas. Es entonces “el bien de la relación misma entre personas” (Zamagni, 2007, p. 23). Es un bien que podemos conseguirlo solo en su unidad, por ende, es indivisible. En cambio, es divisible el bien total, que es otra categoría, es decir, la sumatoria de bienes individuales. En el bien total, las relaciones no intervienen en los bienes individuales. Y mientras que en el bien total siendo una sumatoria de bienes -si alguno tiene valor cero, la suma final igual puede ser superior a cero-, en el bien común los factores que determinan el resultado final, por depender de las relaciones, son un producto -si uno de ellos es igual a cero, se anulará el valor final entero-. El docente se verá permanentemente presionado por interpretar el bien común de un curso, buscar un equilibrio cuando se trata de conciliar los intereses individuales con los de los demás, pero construyendo entre todos ese bien común que los une, y ayudando a leer la disciplina que imparte, la carrera de sus alumnos en vista de ser constructores de bienes comunes.

LOS VALORES

Pero ¿cuáles son los valores que intervienen en nuestra ética docente? Seguramente, son muchos. Aquí elegimos apenas algunos, en el entendido de que son básicos y transversales, y especialmente funcionales a la Experiencia de Aprendizaje Mediado, según el método desarrollado principalmente por Reuven Feuerstein (1991)².

2. Feuerstein la define como la calidad de la interrelación entre el alumno y su ambiente de acuerdo a la acción ejercida por el profesor que media el estímulo

Un primer valor es la gratuidad. Gratuidad significa hacer algo no porque tenga una conveniencia en ello, una recompensa o un reconocimiento, sino porque es de por sí bueno hacerlo. Eso no impide que ese gesto nuestro obtenga una compensación, un retorno, sino que no será esa la razón por la que lo realizamos, como bien señala el economista Luigino Bruni (2008). Creo que muchos estarán de acuerdo con que la docencia vive de la gratuidad. Buena parte de nuestras acciones, la manera de prepararnos para dar una clase, seguir un curso, no obedecen al ámbito de las obligaciones, incluso del deber ontológico, sino que son gestos gratuitos. El mero prepararnos cada mañana cuidando cómo nos presentamos, la empatía que desplegamos en el aula, la confianza que se establece, el cuidado incluso estético en nuestras presentaciones, el esmero en actualizar contenidos, la claridad en la presentación, la atención en las necesidades de cada uno, el seguimiento de situaciones personales, el apoyo a los que más necesitan ayuda, el esfuerzo de vincular contenidos a la vida cotidiana, el atribuir sentidos y valores a los saberes, la amabilidad, la paciencia, la tolerancia, la adaptación al contexto, la resiliencia ante las dificultades, la comprensión y la compasión con cada una, cada uno, y también la creatividad con la que enseñamos, la capacidad de innovar... y seguiría un infinito número de ejemplos, son expresiones del valor de la gratuidad. No lo hacemos porque de eso depende ser bien calificados o conformar a nuestros alumnos y padres en cuanto clientes, lo hacemos porque entendemos que la docencia supone también todo eso.

Es importante aquí destacar que estos comportamientos no figuran entre los aspectos contractuales o, cuando lo hacen, es en modo indirecto. Claramente, hay gestos que se realizan porque son parte de nuestra deontología, pero otros que no, son un aporte personal y gratuito que ofrecemos gratuitamente. Lo curioso es que se trata de aquellos comportamientos que más hacen a la calidad del docente. Quiere decir que un contrato por sí mismo no está en condiciones de determinar que yo sea un buen docente. Se nos confirma entonces que, felizmente, gran parte de nuestro actuar docente, aunque no solo, tiene su motivación en el valor de la gratuidad.

y que provoca al alumno para que sea parte activa en el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Ese modo de interrelación se diferencia cualitativamente de aquel en que la interrelación con el medio no pasa de ser la simple exposición directa al estímulo.

Esta dimensión habla de varias cosas. Ante todo, habla del don, es decir de aquello que nos involucra como capacidades que tenemos y que ponemos al servicio de los demás. Cuando eso ocurre, vamos más allá de la dimensión moral, sino que entramos en el plano ontológico: somos también don, no solo lo practicamos (Bruni y Smerilli, 2014)³.

La gratuidad es movida por otras motivaciones intrínsecas. Pensemos, por ejemplo, en el contrato de trabajo como docentes. Claramente, hay una motivación más extrínseca, pues el trabajo es nuestro sustento y la docencia es nuestra vocación profesional. Pero no son las únicas motivaciones, porque también hay motivaciones intrínsecas, las que nos mueven a dar un contenido más profundo a nuestro actuar, más vinculado a valores como el deseo de contribuir al bien común, al desarrollo de las personas, etc, y que no dependen solo de la conveniencia económica, sin perjuicio de que nuestra actividad también nos beneficie materialmente. Aquí hay una diferencia enorme entre ese “también nos conviene” del “porque nos conviene”.

El lector comprenderá entonces que no solo el contrato de un docente, sino que cualquier relación contractual, cualquier trabajo necesita de gratuidad. No podría ser diversamente, pues la gratuidad es la sal de la tierra. Es un regulador social como lo son las leyes (lo que debemos hacer) y como lo son los contratos (los que nos conviene hacer). Sería muy pobre una sociedad en la que solo haríamos aquello a lo que estamos obligados o nos conviene, sin aquello que hacemos por gratuidad. La ley y los contratos se ocupan de aquellos elementos que son necesarios, pero no suficientes para ser docente.

Cuando hablamos de gratuidad no estamos suponiendo algo con un valor cero, sino por el contrario algo que tiene un valor infinito, porque no hay manera de medir y de compensar valores como la lealtad, la confianza, la honestidad, la empatía... Cualquier suma mortificaría

3. Estos autores postulan que ciertos “dones” de algunos promotores de ideas o de iniciativas sociales, se sitúan al par de los carismas espirituales que han enriquecido las religiones y la cultura. Si Francisco de Asís es el ejemplo de un carisma que ha iluminado el valor del cuidado de los más pobres, el de Mahatma Gandhi ha iluminado la lucha no violenta. Del mismo modo, también ideas innovadoras son fruto de un don para toda la sociedad, por tanto, de un carisma laico. También la innovación de Feuerstein en pedagogía puede verse desde esta perspectiva, sus ideas son expresión de su forma de ser. No se sitúan solo en el plano ético, para ser parte de su dimensión antropológica y ontológica. “Es el ser que se manifiesta y resplandece”.

esos comportamientos y casi sería una ofensa hacia la persona que los practica. Por el contrario, es bueno y necesario que esos valores permanezcan en el ámbito de la gratuidad. La experiencia confirma que nunca es bueno ponerle precio a aquello que se hace gratuitamente.

Tampoco es sano transformar en incentivo lo que es propio del don. Pagar a las personas para sonreír, para que sean amables o empáticas es otro de los malentendidos del mercado, que pone precio a todo, pero no sabe dar valor a nada. El incentivo es parte de mecanismos que son propios del contrato, comportamiento que se prevén para incrementar la productividad o la eficiencia. Pero no se pueden usar para mejorar las relaciones humanas. Hay una diferencia sustancial entre el premio y el incentivo. El premio es por algo que no me espero, por algo que no he pactado, que no tiene una contraprestación. Es un reconocimiento por algo hecho, que recibo inesperadamente y que destaca el valor de ese comportamiento.

DE LA GRATUIDAD A LA RECIPROCIDAD

La gratuidad suele suscitar reciprocidad. Es decir, el otro responde –se espera positivamente– a esa actitud gratuita haciendo lo mismo o poniéndose en sintonía con ella; se establece así un ida y vuelta de comportamientos que dan otra calidad a las relaciones⁴. Esta dinámica recíproca –que tiene también un valor económico, político o social, porque crea *bienes relacionales*– es clave en la formación que podemos brindar como docentes. La reciprocidad instala entre los dos –o más– actores una expectativa, que no es una pretensión (el otro “debe” comportarse), sino que hay un clima de reciprocidad en esos comportamientos, pues “se” que el otro actúa con ese ánimo recíproco.

No es una obligación y no se trata del intercambio de equivalentes, lo que sería propio del mercado, que sigue el esquema contractual de la prestación y la contraprestación, que tienen una equivalencia: cierto bien o servicio tiene cierto precio y una vez entablada la relación contractual es lo que “debo” hacer. El gesto amistoso de acompañar un amigo hasta su casa en auto, no tendrá nunca un gesto equivalente, en este tipo de relaciones afectivas poner equivalente significa llevar a la tumba ese vínculo. El “gracias” de ese amigo será más que suficiente. Y

4. Claramente, también se puede dar una respuesta negativa, la persona decide no “reciprocarse” y no responde a nuestros comportamientos gratuitos.

si al otro día esa persona nos convidará con un café, tampoco será una equivalencia, sino una actitud recíproca.

La gratuidad instala entonces un clima de aprendizaje completamente diferente, pues promueve la respuesta del alumno/alumna a ciertos estímulos no solo porque así lo ha determinado el/la docente -y si no lo hace recibe una mala nota, o lo hace para conseguir una buena nota-, sino porque es bueno responder de ese modo. El proceso de aprendizaje significativo tiene la posibilidad de contar entonces con otro “clima” de aula. En efecto, Feuerstein indica que el elemento clave de la mediación es precisamente la intencionalidad/reciprocidad. Por reciprocidad entonces no se entiende el hecho de que el alumno cumpla con determinadas tareas, que entregue el trabajo a tiempo, sino que es más profunda que ello. La reciprocidad es cuando esos comportamientos gratuitos (y la mediación es fundamentalmente gratuidad, porque no es algo que estamos obligados a hacer, sino que lo hacemos porque es bueno para el alumno) tienen una respuesta, es decir, el alumno responde a esos estímulos activando funciones cognitivas que hacen significativo y modificador ese aprendizaje.

La experiencia de aprendizaje mediado, es generada por una comprensión de la alteridad que es hondamente ética, interviene detectando funciones cognitivas dormidas, no estimuladas o no desarrolladas y eso es posible solo el docente se encuentra con el otro ser. Un proceso que termina beneficiando a alumnos y docentes, porque será significativo y, a la vez, producirá en el/la docente una penetración todavía mayor de ese contenido.

Viene a la memoria la misericordia de la que habla Shakespeare en el *Mercader de Venecia*, cuando la compara con una lluvia suave que beneficia *tanto al que la concede como al que la recibe*. Etimológicamente, misericordia significa tener un corazón solidario con los que tienen necesidad. En este caso, la necesidad, es una pobreza de conocimiento a la que respondemos con nuestro corazón como docentes.

REFERENCIAS

- Bentham, J. (2005). *An introduction to the principles of moral and legislation*. London: Adamant Media Corporation.
- Bruni, L., (2008). *El precio de la gratuidad*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.

- Bruni, L., Smerilli, A. (2014). *L'altra metà dell'economia*. Roma: Città Nuova.
- Feuerstein, R. (1991). *Mediated Learning Experience (MLE). Theoretical, Psychosocial and Learning Implications*. London: Freund Publishing House Ltd.
- Feuerstein, R. (1988). *Don't accept me as I am*. New York: Plenum
- Henrich, J., Boyd, J. R., Bowles, S., Camerer, C., Fehr, E., Gintis H., y McElreath, R. (2001). In Search of Homo Economicus: Behavioral Experiments in 15 Small-Scale Societies. *The American Economic Review*, Vol. 91, N° 2, pp. 73-78.
- Universidad Católica del Norte (2017). Proyecto Educativo Institucional.
- Zamagni, S. (2007). Bien común en la sociedad posmoderna: propuestas para la acción político-económica. *Revista Cultura Económica*, Año XXV, N° 70, diciembre, pp. 23-43. Buenos Aires.

Impacto sinérgico de la maravillosa pregunta: ¿qué pasaría si...?

Carlos Calvo Muñoz

Chile

LA PASIÓN POR EDUCAR

Educar me apasiona, tanto cuando enseño sobre temas que he estudiado, investigado y reflexionado por años, como cuando me enseño a mí mismo. Ambos procesos, difíciles de separar, fluyen de uno al otro y me sumergen en las complejidades de mis sentipensamientos, mientras sus componentes, desconocidos la mayoría, bosquejados algunos y unos pocos conocidos, se entretajan caóticamente conformando dinámicas relacionales inéditas en mi experiencia que los ordenan de acuerdo a patrones emergentes otorgándoles sentido explicativo.

En algunas ocasiones y de manera sorpresiva me regalan alguna relación inédita que no había sospechado y que en parte me aclara lo que llevaba pensando por un buen tiempo. Esa relación es inédita en mi experiencia, aunque no lo sea para la comunidad profesional. Para mí, se trata de un hallazgo importante que ordena provisionalmente el flujo de mis pensamientos, les da un nuevo sentido, que intento armonizar, aunque sea de manera borrosa. La mayor parte de las veces la inferencia es intuitiva, que luego racionalizo argumentalmente. Se trata del efecto serendípico de peregrinajes erráticos que me han permitido deambular entre confusiones y aciertos efímeros que si no los anoto los pierdo para siempre, ya que al segundo no logro recuperarlos (Calvo, 2009).

La fugacidad de lo sutil es clave en todo descubrimiento; de hecho, es lo que marca indeleblemente la diferencia profunda entre quien, gracias a la experiencia, es experto, y quien solo conoce enciclopédicamente un tema. El aprendizaje del conjunto de la observación de tantas diferencias sutiles permite descubrir patrones ocultos para la mayoría, pero que devienen obvias para el que las ha reconocido, al tiempo que establecen puntos de inflexión que nos permiten reconocer a una per-

sona experta (Gladwell, 2006). Nada de esto es el resultado de razonamientos deductivos o inductivos, sino abductivos, que son usualmente marginados en la escuela y universidad tradicional.

Cuando un/a estudiante tiene ese chispazo debemos permitirle desarrollar su idea con todas las confusiones y errores que puede contener, para poder encontrar cuál es la chispa que puede encenderse si le damos oxígeno. Eso puede incomodarnos porque ese fulgor puede demorar años en pasar a brasa y a hoguera. El poeta William Butler nos sugiere una hermosa imagen cuando nos anuncia que “la educación no es sobre llenar un balde sino sobre encender un fuego” (Ingold, 2021).

Estos procesos tan comunes en nuestro vivir cotidiano han sido excluidos de los procesos de enseñanzas y de aprendizajes formales en escuelas y universidades, dada su orientación centrada en el producto, el orden y la secuencialidad lineal, cuya mejor expresión lo constituye la planificación docente.

Esta disposición epistemológica presiona a quien educa y a quienes aprenden a evitar sumirse en la dinámica caótica del proceso, en sus flujos, emergencias y disrupciones. Induce a ignorar el carácter medular de la experiencia educativa al inhibir el asombro, coartar la curiosidad, limitar la exploración lúdica de territorios ignotos y disolver su riqueza holística y sinérgica al reducirlos a productos altamente previsible respecto a aquello que *debe* acontecer y no a lo que *podría* sobrevenir. El primero orientado a la repetición y a la certeza; el segundo, a la creación y a la incertidumbre (Calvo, 2016)

No insinúo abandonar la planificación, pues hacerlo es indispensable y tarea inexcusable de quien pretende enseñar; sin embargo, al planificar debemos tener presente que solo esbozamos lo principal, sea el contenido o las funciones cognitivas deficientes y eficientes de mis estudiantes a fin de adecuar mi enseñanza a aquellas exigencias. En este sentido, la planificación es afín a un mapa que nunca debe sustituir al territorio que proyecta. Si lo hace, lo que ocurre con frecuencia en instituciones orientadas por el logro de estándares, la planificación se asemeja a la maldición del Rey Midas, que cuando obtuvo el don de transmutar todo lo que tocara en oro, ya no pudo beber, comer, tocarse ni bañarse en el río, cuyas aguas le salvarían de la maldición de convertirse en oro (Calvo, 1987).

Análogamente la escolarización transforma los procesos educativos de enseñanza y de aprendizaje en procedimientos que cercenan su riqueza educativa al ordenarlos de acuerdo a criterios artificiosos que

los disfrazan de coherencia formal y le atribuyen una secuencialidad temporal que aparentan representar las relaciones de causa y efectos originales. El aula muta simulando que en ella se investiga y disimulando los yerros al imputárselos al profesorado o al estudiantado o a las familias y/o al medio ambiente. En este sentido, como el *otro* siempre es el culpable, germina la mala consciencia.

LA EDUCACIÓN COMO PROCESO

Todo proceso es flujo relacional donde nada está aislado ni desconectado del resto, sino que discurre conformando totalidades sinérgicas, que superan infinitamente al mero agregado de sus partes, al modo como el agua es mucho más que dos moléculas de hidrógeno y una de oxígeno o cómo el olfato se integra con el gusto para saborear una comida o cómo las letras conforman una palabra y estas un texto, etc. En todos los casos, cada elemento se integra con los otros y colaboran entre sí (Apel, 2022).

En la escuela y universidad, por el contrario, se tiende a desfigurar los procesos y a refugiarse en los resultados formales porque no se comprende su carácter procesual dinámico y se instituyen como verdades incuestionables que se deben enseñar y aprender, tal como dice la *evidencia* histórica o científica. Un buen ejemplo lo encontramos en la enseñanza y aprendizaje sobre el encuentro de Colón y sus marineros con un mundo desconocido.

Se nos enseña que fue él, el capitán y no sus tripulantes, quien nos descubrió; nada se nos enseña respecto a que ellos fueron descubiertos por los habitantes de la isla Guanahani. Solo repetimos el nombre del capitán, el del vigía, Rodrigo de Triana, que avistó tierra y gritó eufórico, y el de las tres carabelas, pero sin preguntarnos que, si fue descubrimiento, a quiénes descubrieron los taínos, por qué se les ha usurpado todo protagonismo histórico, y cuál era el nombre de este continente antes de ese des-encuentro (Caparros, 2021). Es posible que quien nos lo enseñara agregara más información y yo haya sido un mal aprendiz, pero, incluso si hubiese sido, fue una enseñanza impertinente, no significativa ni trascendente. Agrava la falta el que esa enseñanza se reitera durante muchos años en la enseñanza escolar formal y que anualmente se celebra como día festivo “El Día de la Raza”, que afortunadamente se ha cambiado por el “Encuentro entre dos mundos”, que me gusta escribir como “El (des)encuentro entre dos mundos”:

Educar impone explorar directamente en el territorio y no en

el mapa que lo representa, puesto que éste solo bosqueja indicaciones generales y solo sirve para eso, tal como lo hace la aplicación *Waze*, de utilidad innegable para millones de automovilistas porque en general orienta bien, pero nada más, ya que no permite conocer casi nada del territorio, aunque lo delinee con precisión. No rechazo su uso ocasional, aunque conlleve el riesgo de perder el sentido de la orientación que se mejora gracias a la observación atenta en el territorio, prestando atención a lo que hace la diferencia y que muchas veces es sutil. Solo a modo especulativo menciono que en el futuro cercano nos enfrentaremos a profundos desafíos escolares gracias al desarrollo que tendrán la *realidad* virtual y *realidad* aumentada, más las nuevas tecnologías que se puedan desarrollar, que proveerán al aprendiente experiencias sinérgicas de inmersión educativa que le dificultarán discriminar si aquella experiencia la vivió físicamente o solo ha sido virtual. Esto desdibujará aún más los límites entre mapa y territorio de manera nunca antes vista (Winters, 2021). Con el desarrollo tecnológico y particularmente con el de la inteligencia artificial recibiremos ayudas inestimables y desafíos como nunca en la historia.

CAMBIOS INÉDITOS Y PROCESOS ANTIGUOS

Pienso en cómo serán los escenarios educativos unas décadas en el futuro; lo hago consciente del alto riesgo de equivocarme. Conjeturo qué pasará cuando la tecnología que hoy nos impresiona no sea más que pasado remoto y no sorprenda a los aprendientes de ese mañana imaginado, quienes difícilmente podrán entender para qué servían y cómo se usaban. Para tener alguna idea, tal vez recurran a algún dispositivo que les mostrará holográficamente cómo operaba el dispositivo, por ejemplo, nuestro teléfono *inteligente*; incluso podrían tener sensaciones hápticas al manipularlo.

Estarán acostumbrados/as a relacionarse con robots humanoides simpáticos, amables, afectuosamente reiterativos e incansables; estarán atentos a sus ritmos vitales que les animará con algún chiste pertinente, que el robot no comprenderá, cuando estén cansados y precisen distraerse; también les escucharán con atención tantas veces como desee contarle lo mismo una y mil veces. Además, podrá responder a casi todo lo que le pregunten y lo hará al modo como a cada uno le resulte más fácil y sencillo (Ishiguro, 2021). Las evaluaciones serán lúdicas mientras atienden a cambios sutiles en el ritmo respiratorio y cardíaco, a parpa-

deos y gestos, entre muchas otras señales, que le permitirán reorientar sus enseñanzas futuras complejizando las dificultades a fin de corroborar que el aprendiente puede usar la información en contextos diferentes. A lo mejor, estaremos alcanzando la añorada y justa evaluación personalizada.

Hoy en día, Netflix, Amazon y Google, entre otros, cuentan con algoritmos que les permiten caracterizar qué nos agrada y nos envían propaganda personalizada. Se sabe que los usuarios de Netflix solo dedicamos 1,8 segundos para decidir si nos agradó algún contenido. Kindle de Amazon también calcula cuánto tiempo demoramos en leer cada página, qué partes del libro leemos con lentitud y cuáles deprimen y en que momentos dejamos el libro para siempre. Si se mejora con reconocimiento facial y sensores biométricos “podrá saber cómo influyó cada frase que leímos en nuestro ritmo cardíaco y tensión arterial (Lee, 2021). Podrá saber qué nos hizo reír, que nos entristeció y qué nos enfureció. “Pronto los libros nos leerán mientras los leemos” (Harari, 2016: 376). Por su parte, Facebook puede predecir muchas de nuestras respuestas gracias a los “me gusta”, que le permite predecir nuestras opiniones y deseos mejor que la pareja y amigo/a. Los ejemplos suman, pero lo importante es comprender la tendencia de este proceso, que perfila el que puede ser nuestro mayor desafío: defendernos de ser reemplazados por un cyborg (Lovelock, 2021; Rodrigues, 2022). Esto puede ser tanto una distopía como una eutopía, que como humanidad debemos resolver (Tegmark, 2017). Como no soy experto, suspendo mi juicio, pero no mi esperanza en un futuro eutópico, antes que distópico.

Ahora bien, nada de lo anterior insinúa ni remotamente, la desaparición del docente que enseña encantando a sus educandos, ya que hasta el momento los *cyborgs* no logran la *singularidad*, es decir, el momento en que toman consciencia de sí mismo, lo que sucedería cuando los humanos hayamos trascendidos a la biología (Leonard, 2019). Nadie siquiera sospecha cómo serán ni cómo evolucionarán ni qué sinergia generarán (Diamandis & Kotler, 2020; Rubin, 2018; Seldon et al., 2020).

Sin duda alguna el devenir cercano y futuro nos deparará asombros inéditos y la probabilidad de potenciar los talentos humanos a límites inimaginables, pero ello dependerá de si superamos las restricciones de la escolarización con su énfasis en la repetición de contenidos y no en la creación de relaciones. Sea cual sea el futuro la educación deberá procurar que aprendamos aquello que los robots no podrán hacer (Aoun, 2017), por ejemplo, inferir principios generales desde muy po-

cas experiencias, tal como cualquier niño/a en el mundo hace a diario de manera fantástica. Los jóvenes y adultos que podríamos haber perdido aquella curiosidad inocente podemos recuperarla por medio de la pregunta sencilla.

Para mí ha sido fenomenal el uso de la pregunta hipotética: ¿qué pasaría si altero sutilmente el valor de una variable cualquiera? Para comprobar que basta alterar sutilmente un proceso para que el orden previo se desorganice caóticamente mientras tiende a reordenarse. Creo que esta es una de las llaves maestras que nos abre a probabilidades asombrosas para mantenernos como seres humanos gozosos del placer de aprender creando relaciones inéditas que nos entusiasmarán a continuar el lúdico peregrinaje educativo.

REFERENCIAS

- Aoun, Joseph E. Robot-Proof: Higher Education in the Age of Artificial Intelligence (MIT Press). The MIT Press, 2017. Kindle file.
- Apel Campo, Tamar. (2022). Las Huellas Matemáticas del Éxito: Enseñar para que los alumnos triunfen (Matemáticas con Enfoque Humanista) [Kindle iOS versión]. Retrieved from Amazon.com.
- Calvo, C. (2016). *Del mapa escolar al territorio educativo: diseñando la escuela desde la educación*. La Serena: Universidad de La Serena, 6ª edición.
- Calvo, C. (2009). El educando como peregrino de la ignorancia (pp. 11-329). En Arturo Guillaumín y Octavio Ochoa (ed.). *Hacia otra Educación. Miradas desde la Complejidad*. Xalapa: Arana Editores.
- Calvo, C. (1987). “El párvulo entre la etnoeducación y la escolarización: la tentación del Rey Midas.” En Apablaza, V. y Hugo Lavados (editores). *La educación de párvulos y el niño chileno: Un intento de análisis global*. Santiago de Chile: Corporación de Promoción Universitaria, 1987:40-51
- Caparrós, M. (2021). Ñamérica [Kindle iOS versión]. Retrieved from Amazon.com [APA]
- Diamandis, P. H., & Kotler, S. (2020). *The Future Is Faster Than You Think: How Converging Technologies Are Transforming Business, Industries, and Our Lives (Exponential Technology Series) (English Edition)* [Kindle iOS version]. Retrieved from Amazon.com [APA]

- Gladwell, Malcolm (2006). *Inteligencia intuitiva. ¿Por qué sabemos la verdad en dos segundos?* [The power of thinking without thinking]. Madrid: Editorial Taurus.
- Harari, Yuval Noah (2016). *Homo Deus*: Santiago: Debate
- Ingold, Tim (2021). *Llevando la vida: antropología y educación* [Kindle iOS version]. Retrieved from Amazon.com [APA]
- Ishiguro, K. & Vives, L. (2021). *Klara y el Sol* (Panorama de narrativas nº 1046) [Kindle iOS version]. Retrieved from Amazon.com [APA]
- Leonhard, G. (2019). *Technology vs. Humanity: The coming clash between man and machine* (English Edition) [Kindle iOS version]. Retrieved from Amazon.com
- Lee, K. & Qiufan, C. (2021). *AI 2041: Ten Visions for Our Future* (English Edition) [Kindle iOS version]. Retrieved from Amazon.com [APA]
- Lovelock, J. (2021). *Novaceno: La próxima era de la hiperinteligencia* (Contextos) [Kindle iOS version]. Retrieved from Amazon.com [APA]
- Rodrigues, João. (2022). *Contagio Cyborg: ¿Qué queda a la educación crítica en un mundo digital?* Editorial Libros Libres/IPECAL. Recuperado de: <https://bit.ly/librocontagiocyborg>.
- Rubin, P. (2018). *Future Presence: How Virtual Reality Is Changing Human Connection, Intimacy, and the Limits of Ordinary Life* (English Edition) [Kindle iOS version]. Retrieved from Amazon.com.
- Seldon, A., Abidoye, O., & Metcalf, T. (2020). *The Fourth Education Revolution Reconsidered: Will Artificial Intelligence Enrich or Diminish Humanity?* (English Edition) [Kindle iOS version]. Retrieved from Amazon.com
- Tegmark, M. (2017). *Life 3.0: Being Human in the Age of Artificial Intelligence* [Kindle iOS version]. Retrieved from Amazon.com
- Winters, T. (2021). *The Metaverse: Buying Virtual Land, NFTs, VR, Web3 & Preparing For the Next Big Thing!* (English Edition) [Kindle iOS version].

El perfil del/la profesor/a mediador/a

Lorenzo Tébar Belmonte

España

La educación se ve obligada a proporcionar las cartas náuticas de un mundo complejo y en perpetua agitación y, al mismo tiempo, la brújula para poder navegar por él.

La educación es, ante todo, un viaje interior.

“La educación encierra un tesoro”.

UNESCO, 1996.

JUSTIFICACIÓN

La Pedagogía de la Mediación - “*Una pedagogía con rostro humano*” - es el aporte genial del psicólogo clínico rumano Reuven Feuerstein (1921-2014; RF en adelante), recogiendo la influencia directa de Jean Piaget, maestro y compañero en la Universidad de Ginebra. Si bien el maestro orientaba su estudio por el campo científico, empírico, RF pretendía encontrar respuestas “modificadoras” y potenciadoras –por el cambio cualitativo-mediado- de los alumnos víctimas del Holocausto judío de la 2ª Guerra Mundial, por encargo del Estado de Israel.

Nuestro interés por remediar los problemas escolares de los alumnos más débiles y fracasados escolares, como los demás necesitados de un apoyo especial de inclusión escolar, nos permitió encontrar y estudiar al creador del modelo de la Modificabilidad Cognitiva Estructural (MCE). Se trata de un gran hallazgo, inspirado por las teorías vygotskianas de la Zona de Desarrollo Potencial (ZDP), que permite un avance excepcional del educando, gracias a la intervención del adulto, por la Experiencia de Aprendizaje Mediado (EAM).

La experiencia formativa al lado de RF nos permitió descubrir el auténtico significado de la Educación, también nuestras propias limita-

ciones psicopedagógica y la riqueza de su coherente e innovadora teoría de la Modificabilidad Cognitiva Estructural (MCE), los Programas: de *Enriquecimiento Instrumental* (PEI), el Psicodiagnóstico de Evaluación Dinámica (LPAD): Learning Propensity Assessment Device, su Metodología, por medio de la Experiencia de Aprendizaje Mediado (EAM), todo fundamentado en un enfoque de Psicología Clínica, aderezada con una serie de conceptos y estrategias psicopedagógicas, configuradoras de una metodología optimista, empática, de interacción dialógica con el educando. En estos recursos encontramos el auténtico “GPS” para la formación de los educadores y la “brújula” que indica el camino de la calidad educativa.

El encuentro con RF se produjo fruto de una búsqueda de una mayor calidad de la educación y una respuesta para la atención de los alumnos más vulnerables y con más dificultades en sus aprendizajes escolares. El hallazgo de esta nueva Psicología bien cimentada en los principios cognitivo-constructivistas, potenciadores y remediadores de las NNEE de los educandos, nos permitió descubrir las respuestas a las lagunas formativas del Profesor de aula normal, y concebir un trasvase de los aportes más enriquecedores que descubrimos en su Método. Para nuestro aliento y gratificante encuentro, RF quiso ser el tutor de nuestra tesis sobre el Perfil del Profesor Mediador en el aula, trasvasando sus ricos hallazgos a una Metodología orientada a la formación integral del alumno, a través de los aprendizajes y a un estilo de interacción mediado. Para ello concebimos un enfoque ampliado e integrador de su método (el Mapa Cognitivo) y la definición del Perfil del Profesor Mediador del Educador en el ámbito escolar normal, nuestra Propuesta Metodológica.

Precisamos subrayar la importancia de conocer y asimilar los nuevos y enriquecedores elementos de la Pedagogía de la Mediación para poder integrar sus aportes en el estilo de interacción del mediador en el aula, donde se desarrollan aspectos nuevos de profesionalidad: Realizar el diagnóstico etiológico del problema que se esconde en las disfunciones o barreras del aprendizaje del alumno, el control y dominio de una taxonomía constructivista, que forma la mente y eleva hasta el máximo potencial el desarrollo de las habilidades de pensamiento de los alumnos, en un proceso cada vez más elevado de los niveles de complejidad y de abstracción de las tareas de aprendizaje.

PUNTO DE PARTIDA: LOS RESULTADOS DE NUESTRA INVESTIGACIÓN

Reconociendo la importancia de los criterios de selección y acceso de los candidatos para el desempeño de una profesión tan compleja y trascendente, no pretendimos reducir esta fundamental tarea selectiva, sino que tratamos de proyectar nuestros hallazgos psicopedagógicos en la cualificación del desempeño práctico del docente en el aula, añadiendo los muchos aportes que la mediación conlleva, para elevar su eficiencia, su competencia y autoestima profesional.

Una vez comprendida la novedad e impacto de la teoría de la “modificabilidad” (MCE), descubrimos la exclusión de todo determinismo en educación, la influencia de factores endógenos y exógenos en la etiología de los problemas (a partir del *Síndrome de privación cultural*), su plus formativo y el salto cualitativo que exige al mediador, con relación al maestro-profesor que desconoce este modelo. Las hipótesis que formulamos provenían del hallazgo de nuestras propias lagunas, como docente y como psicólogo-orientador escolar.

Los fundamentos de la propuesta integral, desde el enfoque de las Ciencias de la Educación: Antropológico, psicológico, pedagógico, filosófico, sociológico, didáctico, humanizante, definitivamente..., nos completó una visión nueva y enriquecedora en la formación y actualización de los profesores de aula. Analizamos cuáles eran las nuevas competencias del profesor-mediador y, por tanto, los nuevos rasgos que deben definir su “perfil mediador” en el aula. Sin este bagaje de conceptos no podemos comprender la complejidad de la educación desde una perspectiva constructivista y, por añadidura, con elementos facilitadores del diagnóstico etiológico y orientación clínica del educando.

Al mismo tiempo, constatamos la simplicidad metodológica, reducida a los mínimos siete pasos que diseñan las unidades del programa de RF (el PEI), en el Mapa Cognitivo, si bien las programaciones aportan elementos teóricos y estratégicos que no se recogen entre los siete campos (procesos de metacognición e insight). Analizamos los parámetros de las cinco didácticas más genéricas del currículo escolar (Lengua, Matemáticas, Ciencias Naturales, Filosofía, Historia) y hallamos etapas comunes a todas ellas: éstos serían los elementos que enriquecerían nuestra propuesta metodológica, aunque debemos clarificar que nuestro Modelo Pedagógico está elaborado con el bricolaje de aportaciones de decenas de psicopedagogos. Y aquí surgió la necesaria definición de los rasgos del “Perfil”, anotando las diversas actividades que implicaba

cada una de las diez etapas de la programación general del aprendizaje de una lección, hasta un total de 32 rasgos del “Perfil”. Con el primer listado de 38 rasgos, invitamos a los 150 Mediadores españoles que acompañamos a formarse en Israel, a hacer su análisis personal de los ítems y nos dieran sus sugerencias. Con sus aportes, redujimos a 32 las cualidades del perfil, distribuidos en los diez parámetros, pasos o etapas, según aparecen en el cuadro (frente a cada uno de los 10 parámetros de la Propuesta Metodológica se indican los rasgos del perfil que lo definen):

MODELO DE PLANIFICACIÓN DE UNA LECCIÓN

Mapa cognitivo Reuven Feuerstein	Propuesta Metodológica
<ol style="list-style-type: none"> 1. Contenidos 2. Modalidad 3. Fases del acto mental 4. Operaciones mentales 5. Nivel de complejidad 6. Nivel de abstracción 7. Nivel de eficacia 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Objetivos 1, 10, 17 2. Criterios de mediación 2, 13, 26 3. Contenidos: Modalidades 6, 8, 12, 16, 22 4. Planificar estrategias 3,18, 21 5. Actividades: Funciones y operaciones 9, 19 6. Trabajo personal 4, 7, 11, 14 7. Interacción grupal 5, 15, 20 8. Insight: Generalización-transfer-aplicación 24, 25, 27, 30, 31 9. Evaluación 28, 29, 32 10. Síntesis: Conclusiones 23

El análisis estadístico de los resultados nos permitió descubrir la consistencia interna de las respuestas, a la luz de las compactas notas que resultaban de una concentrada desviación tipo. Este dato nos confortó, comprobando la sinceridad y nobleza de los encuestados en sus valoraciones. Los datos estadísticos y las gráficas lo dejan patente. (Tébar, 2003).

EL PERFIL DEL PROFESOR MEDIADOR Lorenzo Tébar Belmonte	
1.	<i>Planifico y programo los objetivos y las tareas</i> educativas de cada sesión con asiduidad.
2.	Busco la información necesaria para <i>conocer las dificultades de aprendizaje de los alumnos</i> , sus causas y efectos.
3.	Trato de identificar las <i>funciones cognitivas deficientes</i> de mis alumnos para hacerlas objeto de mi tarea educativa.
4.	Me aseguro de que <i>los alumnos han comprendido con claridad y precisión la información</i> dada, antes de iniciar las tareas.
5.	Fomento la <i>participación</i> de cada alumno tanto personal como grupal, favoreciendo la mutua <i>cooperación e interacción</i>
6.	Sondeo los <i>conocimientos previos</i> de los alumnos y el vocabulario básico conocido, al comenzar un tema o materia.
7.	Provoco en los alumnos la <i>necesidad de búsqueda, autodescubrimiento de las estrategias y soluciones</i> a los problemas que se plantean en la lección.
8.	<i>Gradúo y adapto los contenidos</i> según las capacidades de los alumnos.
9.	<i>Selecciono y combino las estrategias de aprendizaje</i> a medida que se conocen y asimilan.
10.	<i>Ayudo a los alumnos a descubrir los objetivos, la intencionalidad y trascendencia</i> de mis interacciones para implicarlos en las tareas.
11.	Presto atención a cada alumno para que aumente el <i>control de su impulsividad</i> y consiga mayor autodominio.
12.	Preveo y me <i>adelanto a las dificultades</i> de aprendizaje que los alumnos van a encontrar en la lección.
13.	<i>Selecciono los criterios de mediación y mi modo de interacción</i> , según las necesidades de los educandos
14.	<i>Doy el tiempo</i> necesario para la <i>búsqueda y la investigación</i> personal de las respuestas a las cuestiones planteadas, para que los alumnos aprendan a trabajar con <i>autonomía</i> .
15.	Cuido la <i>elaboración de preguntas y de nuevas hipótesis</i> para lograr profundizar la reflexión y la metacognición de los alumnos.
16.	Busco <i>cambios de modalidad y novedad</i> en la presentación de los contenidos y en las actividades.
17.	Analizo con los alumnos sus <i>procesos de búsqueda, planificación y logro de objetivos</i> para que adquieran <i>conciencia de sus cambios</i> y progresos.

18.	Ayudo a los alumnos a descubrir <i>nuevas relaciones</i> y los aspectos <i>positivos y optimistas</i> de los temas propuestos.
19.	Elevo gradualmente el nivel de <i>complejidad y abstracción</i> de las actividades para potenciar las capacidades de los alumnos.
20.	Presento <i>modelos de actuación y adapto las dificultades</i> en el aprendizaje para asegurar el aprendizaje significativo de los alumnos menos dotados.
21.	Alterno el <i>método inductivo-deductivo</i> para crear “desequilibrios” y “conflictos cognitivos” que activen diversas operaciones mentales.
22.	Hago que los alumnos <i>verbalicen los aprendizajes</i> para comprobar si los han comprendido y asimilado.
23.	Acostumbro a hacer la <i>síntesis</i> de lo tratado, al finalizar un tema o lección.
24.	Propongo actividades que exigen un <i>mayor esfuerzo de abstracción e interiorización</i> para comprobar la capacidad de comprensión y asimilación de los alumnos.
25.	Ayudo a los alumnos para que <i>descubran valores, elaboren principios y conclusiones</i> generalizadoras de lo estudiado.
26.	Cuido la mediación del <i>sentimiento de pertenencia</i> y estima de la cultura en la que viven los alumnos.
27.	Oriento a los alumnos para que <i>hallen utilidad y aplicación</i> a los aprendizajes en otras materias curriculares y en su vida.
28.	Propongo con frecuencia a los alumnos que hagan la <i>autoevaluación y el autoanálisis</i> de su proceso de aprendizaje.
29.	Ayudo a los alumnos a <i>buscar y comprender las causas de los aciertos y errores</i> , les oriento a aprender de ellos y a tener conocimiento equilibrado de si mismos.
30.	Motivo a los alumnos para la <i>autoexigencia, precisión, exactitud y el trabajo bien hecho</i> , según su capacidad de esfuerzo.
31.	Fomento la <i>creatividad y la diversidad</i> en la realización de trabajos, para dar oportunidad a que cada uno manifieste sus potencialidades.
32.	<i>Reviso y cambio el sistema de trabajo</i> , según los resultados de la evaluación y los objetivos conseguidos en las programaciones anteriores.

El presente cuestionario se pasó a los Profesores con una tabla lateral de puntuaciones (1 a 5) para cada ítem (32). Con las puntuaciones acumuladas realizamos el procesamiento estadístico para hallar

porcentajes y desviaciones tipo de cada ítem, según se muestran en los ítems más fuertes y más débiles.

LOS PUNTOS FUERTES Y DÉBILES DEL PERFIL DEL PROFESOR MEDIADOR

La amplia muestra de respuestas del Profesorado de América Latina y España a nuestro cuestionario (865), nos permite aventurar las propuestas más coherentes de formación del profesorado, al descubrir los resultados de su autoevaluación. Esta información vino a ratificar nuestras hipótesis, habiendo conocido los elementos más novedosos y enriquecedores, a través de las diversas etapas de la Formación de Mediadores en los workshops del ICELP de Israel.

Este amplio repertorio de información psicopedagógico ha permitido sintetizar los ricos aportes que constituyen nuestra propuesta del Modelo Psicopedagógico de actualización y de formación del Profesorado. Y, efectivamente, venimos constatando, desde hace más de 20 años, el positivo y enriquecedor impacto que supone para los veteranos y jóvenes educadores, la Pedagogía de la Mediación que, en realidad, permite cubrir las lagunas que se siguen manteniendo en la formación inicial de los maestros, por desconocimiento de esta vuelta a los objetivos más importantes de la formación, como son: el desarrollo integral de los educandos, la construcción de su mente, enseñar a aprender y a pensar, saborear el gozo de dominar las habilidades cognitivas, afectivas y sociales, la autonomía y capacidad de aprender nuevas estrategias, la mayor libertad y autonomía en el desarrollo de los estilos propios de aprendizaje...

Puntos DÉBILES del Perfil del Profesor Mediador		
Nº ítem	Definición de contenido	Puntos %
17	Analizar con los Alumnos sus procesos de <i>búsqueda, planificación y logro de objetivos</i> , para que adquieran <i>conciencia de sus cambios progresivos</i> .	65
21	Alternar <i>método inductivo-deductivo</i> para crear <i>des-equilibrio y conflicto cognitivo</i> .	66
3	Identificar <i>funciones cognitivas deficientes</i> y trabajar con ellas.	67

13	Seleccionar los <i> criterios de mediación y el modo de interacción</i> , según las necesidades de los alumnos.	67
25	Ayudar a descubrir <i> valores y elaboren principios y conclusiones generalizadoras</i> .	67
10	Ayudar a descubrir <i> objetivos, intencionalidad y trascendencia</i> de las tareas.	68
15	Cuidar las <i> preguntas</i> , la elaboración de <i> hipótesis</i> , la reflexión y la <i> metacognición</i> de los alumnos.	68
24	Proponer actividades que exigen mayor nivel de <i> abstracción e interiorización</i> .	68
28	Proponer <i> autoevaluación y autoanálisis</i> del proceso de aprendizaje.	68
12	Adelantarse a las <i> dificultades de aprendizaje</i> de los alumnos.	69

Puntos FUERTES del Perfil del Profesor Mediador

Nº Item	Definición de contenido	Puntos %
5	Fomenta la <i> participación</i> de los alumnos.	83
4	Asegura la <i> comprensión</i> de las tareas.	81
30	Motiva para la <i> autoexigencia</i> .	80
32	Revisa y controla el <i> sistema de trabajo</i> .	77
31	Fomenta la <i> creatividad y la diversidad</i> de las tareas.	77
16	Busca la <i> novedad y cambios de modalidad</i> de las tareas.	75
14	Da tiempo para la <i> búsqueda e investigación</i> .	75
1	<i> Planifica y programa</i> objetivos y tareas.	74
8	<i> Gradúa y adapta</i> los contenidos, según las capacidades.	74

Tébar (2009): *El profesor mediador del aprendizaje*. Bogotá: Magisterio.

PUNTOS CRÍTICOS, REFERENTES DEL MODELO PEDAGÓGICO QUE FUNDAMENTA EL PERFIL DEL PROFESOR MEDIADOR:

El análisis de la realidad educativa actual da pie y justifica las novedades que podamos aportar para dar calidad e innovación enriquecedora

a nuestra propuesta. Con los diversos apartados pretendemos aportar respuestas bien fundadas y coherentes a una **Pedagogía con fundamentación científica y visión plural**. Más que lagunas y fallos, apuntamos aquellos conceptos que consideramos imprescindibles en un nuevo enfoque, del que emana el perfil del Profesor Mediador:

1. La definición del **Paradigma** científico, sistema de creencias, principios, valores que fundamentan las Ciencias de la educación, desde sus tres pilares esenciales: Antropología, Teleología y Psicopedagogía, que nos permitirían disponer de un Modelo Pedagógico integral.

2. Las líneas maestras de un **Método** exhaustivo, abierto y flexible, capaz de servir de guía adaptada en las diversas didácticas de todas las disciplinas.

3. Una completa **Taxonomía** de las habilidades cognitivas que construyen la persona y el conocimiento en toda su potencia y extensión de contenidos, con sus procesos, estrategias y medios para su completa asimilación y desarrollo competencial.

4. Enfoque preventivo y clínico para detectar las barreras, prerrequisitos o **Funciones Cognitivas Deficientes**, que permitan detectar la etiología de los problemas y resuelvan las dificultades de aprendizaje de los educandos en los primeros años de la educación escolar.

5. La práctica constante de la **metacognición**, que ayude a la toma de conciencia del propio aprendizaje, y del **Insight** por la aplicación de los aprendizajes a otras disciplinas y a la vida, como también a la elaboración de conclusiones y principios rectores de la propia conducta.

6. **Enseñar a pensar** al educando, centro y protagonista del aprendizaje, a través de la práctica diaria del razonamiento inductivo y deductivo, la elevación del pensamiento abstracto, la interioridad y la introspección que permita desarrollar los más altos niveles de elaboración mental.

7. Enseñanza de **Procesos** y actividad práctica, donde los conceptos adquieran su total comprensión y faciliten al máximo el aprendizaje personal y cooperativo.

8. **El estilo pedagógico y socrático**, donde la palabra, la pregunta y el debate se prosiguen en un clima participativo y lleno de confianza, que hagan a cada alumno protagonista de su propio aprendizaje.

9. Elevar el nivel de desarrollo potencial a través de los **Procesos Cognitivos Superiores** (pensamiento crítico, creativo, resolución de problemas y toma de decisiones), como culminación de la tarea diaria en el aula.

10. Disponer de un **Psicodiagnóstico Dinámico (LPAD)**, detector de dificultades y que permita diagnosticar los problemas y dificultades de aprendizaje y realizar una labor preventiva y terapéutica eficaz a partir de crear entornos modificadores.

A MODO DE CONCLUSIÓN

La experiencia formadora y el conocimiento de las lagunas constatadas en esta apasionante aventura formadora, compartiendo la teoría, método, estrategias y ricos aportes de toda índole, nos permite proclamar la pertinente y acertada propuesta de formación que implica el conocimiento de la Pedagogía de la Mediación. Cuando los principios que la sustentan apuntan a los fundamentos y principios más esenciales de la Educación, el conocimiento de los abundantes aportes de la Mediación puede enriquecer cualquier modelo pedagógico y aportarle los nuevos elementos que todavía, lamentablemente, no han llegado a muchas Facultades y Normales, donde se forman los Educadores del S. XXI.

Constatamos que uno de los factores que más influye en la educación de calidad y en el rendimiento académico de los estudiantes es la calidad, preparación y dedicación de los docentes. Importa una formación fundada en un Paradigma ecléctico consensuado, en un modelo de formación acreditado por la experiencia, la experticia e interacción del formador en la propuesta teórico-práctica de su programa formativo. Sin duda, todo método es susceptible de mejora, si bien la propuesta aquí presentada produce un impacto clarificador y generador de una visión amplia e integral de la autoestima de la misión educadora.

También surgen los problemas políticos para asegurar el sistema de acceso y selección de nuevos candidatos a la profesión docente. Constatamos que es difícil atraer a los jóvenes con mejores expedientes académicos al magisterio. Es urgente elevar el nivel de autoestima de los educadores con una “cultura de la formación permanente”, con una justa elevación salarial y la inversión en medios didácticos acordes a la revolución tecnológica e implantación de las nuevas tecnologías como instrumento transformador de los procesos de aprendizaje. Igualmente comprobamos que la Pedagogía de la Mediación, con sus ricos aportes es garantía de transformación de los educadores y medio privilegiado de su actualización y búsqueda de mayor calidad profesional.

REFERENCIAS

- Feuerstein, R. (1980). *Instrumental Enrichment*. Glenview. Illinois.
- (1993): *Programa de Enriquecimiento Instrumental. Guías Didácticas I, II*. Madrid: Bruño.
 - (2006). *La pédagogie à visage humain*. Bordeaux: Le bord de l'eau.
- Machado, L.A. (1977). *La revolución de la inteligencia*. Barcelona: Seix Barral. (P. I. Harvard).
- Maclure, S. & Davis, P. (1991). *Learning to think: Thinking to learn*. Oxford: OCDE, Pergamon.
- (1998). *Aprender a pensar, pensar en aprender*. Barcelona: Gedisa.
- Martín, E. & Moreno, A. (2007). *Competencia para aprender a aprender*. Madrid: Alianza.
- Martínez, J.M., Brunet, J.J, Farrés, R. (1991). *Metodología de la mediación en el PEI*. Madrid: Bruño.
- Martínez, J.M. (1994). *La mediación en el proceso de aprendizaje*. Madrid: Bruño.
- (2005): *Colotli*. Madrid. Bruño.
- Piaget, J. (1967). *Logique et connaissance scientifique. Encyclopédie de la Pléiade*. Gallimard.
- (1973). *Seis estudios de Psicología*. Barcelona: Barral.
 - (1977). *Psicología y Pedagogía*. Barcelona. Ariel.
 - (1979). *La construcción de lo real en el niño*. Buenos Aires: Nueva Visión.
 - (1996). *De la lógica del niño a la lógica adolescente*. Barcelona: Paidós.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1996). *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*. Barcelona: Paidós.
- Prieto, M.D. (1989). *Modificabilidad cognitiva y PEI*. Madrid: Bruño.
- Raths, L. & Wassermann, S. (1980). *Cómo enseñar a pensar*. Buenos Aires: Paidós.
- Richard, J.F. (2004). *Les activités mentales*. Paris: Armand Colin.
- Ricoeur, P. & Changeux, J.P. (1999). *Lo que nos hace pensar*. Barcelona: Península
- Sternberg, R. & Detterman, D. (1992). *¿Qué es la inteligencia?* Madrid: Pirámide.
- (1999). *Enseñar a pensar*. Madrid: Santillana.
- Swartz, R.J., Costa, A.L. (2013). *El aprendizaje basado en el pensamiento*. Madrid. SM.

- Tardif, J. (1999). *Le transfer des apprentissages*. Quebec: Logiques.
- Tébar, L. (2003). *El perfil del profesor mediador*. Madrid: Santillana.
- (2009). *El profesor mediador del aprendizaje*. Bogotá: Magisterio.
 - (2011). *O perfil do professor mediador*. São Paulo: SENAC.

Sección B

Encuadre pedagógico del Modelo Formativo

Formación Inicial, apropiación de MEC y EAM en la FID UCN

Víctor González Escobar

Chile

La Universidad Católica del Norte a partir de su Misión, Visión y Valores institucionales, ha definido en su Proyecto Educativo Institucional, el principio fundamental: Quehacer Centrado en el Estudiante, que sustenta tres pilares: Formación Integral, Formación para la Globalización y Formación Permanente. Asimismo, el Proyecto Educativo Institucional explicita el Perfil del académico en su dimensión docente, a través de la definición de siete competencias básicas, a saber: construir estrategias pedagógicas, implementar el proceso de enseñanza y aprendizaje, diseñar una estrategia de evaluación de logros de aprendizajes, manifestar una visión positiva sobre los estudiantes, capitalizar la experiencia y contextualizar la enseñanza, integrar las tecnologías en ambientes de aprendizaje e investigar en docencia.

Por otro lado, en estos últimos años, se han realizado esfuerzos importantes en el Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (FID) a nivel Institucional. Este trabajo no sólo se ha centrado en los aspectos estructurales de los programas de formación del profesorado, sino que ha buscado desarrollar un proceso formativo coherente y consecuente con la política pública bajo el sello Institucional, y que trascienda la formación inicial docente, de tal forma que involucre el desarrollo profesional a lo largo de la vida del profesor y de la profesora.

Parte de este proceso quedó plasmado en el actual Modelo Formativo para la Formación Inicial Docente en la Universidad Católica del Norte, documento orientador que, en palabras del Vicerrector Académico, Dr. Nelson Fernández Vergara, “nos entrega un punto de partida que considera los marcos referenciales actuales y los elementos que darán la armonía necesaria para el despliegue del sello formativo en las pedagogías UCN” (MF FID, 2021).

Este Modelo Formativo pretende abordar la FID bajo una misma visión ontológica, epistemológica y filosófica, que sea compartida por quienes ejercen la docencia en las carreras de pedagogía y que esté impregnada de la visión y misión de la universidad, garantizando así la impronta Universidad Católica del Norte. Este modelo formativo marca la pauta para la concepción de una formación y ejercicio docente, cuya sustentación teórica se refleje en los planes de estudio y se perciba en el desarrollo de la práctica. Del mismo modo, el modelo permea todo el acontecer de las carreras de pedagogía, dejando como resultado, un profesional de la FID autónomo y con un sentido de criticidad, con una vocación para el servicio social y con una cosmovisión global desde la equidad y la inclusión.

En el Modelo Formativo se destaca el llamado del Papa Francisco hacia la construcción de “una aldea de la educación”, en donde invita, bajo el humanismo cristiano, a comprometerse para crear una red de relaciones humanas y abiertas. En este sentido el Papa subraya, que tal empresa no será posible sin la activación, por parte de todos de un triple coraje; en primer lugar, el coraje de poner a la persona en el centro; en segundo lugar, el coraje de invertir las mejores energías con creatividad y responsabilidad; y, en tercer lugar, el coraje de formar personas dispuestas a ponerse al servicio de la comunidad (MF FID, 2021).

De ahí el compromiso de la Formación Inicial Docente en la UCN con los valores institucionales de Libertad, Verdad y Justicia, como impronta ética, política y pedagógica, a saber:

...El futuro profesor, desde una perspectiva ética, será formado para la autonomía, la no neutralidad, la actitud alerta y activa ante los mecanismos de diferenciación social que reproduce y mantiene la desigualdad.

El futuro profesor, desde una perspectiva política, será formado para reconocer los derechos y responsabilidades de cada sujeto individual y social, releer y a expresar su cultura (inclusión social) y reconocer la historicidad de cada persona.

El futuro profesor, desde una perspectiva pedagógica, será formado para intencionar aprendizajes significativos y trascendentes, implementando un currículum más pertinente al sujeto y a su contexto, favoreciendo en sus futuros estudiantes el ejercicio de una libertad responsable que aporte al bien común (MF FID, 2021).

Lo anterior implica relevar lo que Martín Barbero señala como la palabra y la acción, en el sentido de que la palabra explicita la conciencia que viene de la acción. La acción y la palabra como espacios entrelazados de los que surge la experiencia primera del hombre, su constitución y en autor; la comunicación (nivel de las mediaciones), el lenguaje y la acción como formas de estar en el mundo y de la interacción entre los hombres (Martín Barbero, 2003).

MÁS DEL MODELO FORMATIVO FID UCN

Por el año 2018, la UCN diseñó un Plan de Implementación (PI) para el Mejoramiento de la FID cuyo foco era el fortalecimiento de la calidad de la formación docente, a través del establecimiento de altos estándares de calidad en sintonía con las políticas públicas a nivel nacional. El Plan (PI) construido sobre la base de un diagnóstico institucional integral que abordó el estado de la formación inicial docente en la Universidad, y que consideró diversos ámbitos del proceso formativo, entre ellos: el desarrollo estudiantil, titulación y educación continua, actualización curricular, vinculación con la comunidad escolar, desarrollo académico, investigación pedagógica, infraestructura y equipamiento y fortalecimiento de la gestión institucional. El Objetivo general del PI era “consolidar la formación inicial docente mediante el desarrollo de un modelo formativo que oriente el fortalecimiento del estudiante, el desarrollo profesional-académico y la gestión institucional”. El objetivo general fue complementado con 5 objetivos específicos entre los cuales el número 1 señalaba “Generar un Modelo Formativo Institucional para las pedagogías UCN”.

Para “generar un Modelo Formativo Institucional para las pedagogías UCN, se formó una comisión de académicos y académicas de las Unidades participantes del proyecto (Escuela de Educación, Departamento de Matemáticas, Escuela de Inglés y Departamento de Teología Coquimbo)¹ quienes fueron asesorados técnicamente por el académico chileno Dr. Carlos Calvo Muñoz, quien acompañó a la comisión con-

1. El año 2022 emerge la Escuela de Educación de Coquimbo; las académicas del Departamento de Teología que participaron en el Plan de Implementación pasaron a formar parte de la naciente Escuela y el año 2023 con la creación de la Facultad de Educación, la Escuela de Inglés se pasa a llamar Escuela de Lenguas y Literatura.

tribuyendo en la generación de criterios, orientaciones y lineamientos teóricos y prácticos para el diseño del modelo formativo institucional; dirigió un proceso de mediación pedagógica entre los diferentes equipos de trabajo en búsqueda de la adopción del un modelo unificado para la formación pedagógica en la UCN.

Es así que el Modelo Formativo FID UCN se estructuró en torno a tres ejes fundamentales, a saber:

- a) Formación Inicial Docente bajo el sello de la UCN
- b) Antecedentes de Contexto
- c) Fundamento y opciones del Modelo Formativo FID UCN

a) Formación Inicial Docente bajo el sello de la UCN: El Modelo formativo surge desde el sello institucional, fundado en los principios del Humanismo Cristiano y comprometida con los valores institucionales de Libertad, Verdad y Justicia. El profesor formado en la UCN será promotor de una sociedad más inclusiva y participativa donde los aprendizajes promovidos permitirán a todos los niños, niñas y jóvenes colaborar en la construcción de una sociedad más justa y solidaria.

b) Antecedentes de Contexto: El Modelo formativo se sustenta en las políticas y lineamientos oficiales sobre la Formación Inicial Docente en Chile como los Estándares Orientadores para la Formación Inicial Docente, la Ley N° 20903 que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente (2016), la Ley N° 20129 que establece un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior y el Marco para la Buena Enseñanza. A los lineamientos anteriores, se suman los que surgieron del Convenio de Desempeño PMI UCN1501 (Vocación, Diversidad, Innovación y Calidad: Fortalecimiento de la Formación Inicial de Profesores de la Universidad Católica del Norte): perfil de egreso de las carreras de pedagogía UCN, hacia una definición de perfil de ingreso, trayectoria y acompañamiento formativo en la FID-UCN y convenios con Instituciones Educativas.)

c) Fundamento y opciones del modelo: En el Modelo formativo confluyen una serie de elementos teórico-prácticos: los lineamientos institucionales expresados en el proyecto educativo (humanismo cristiano), el paradigma socio-constructivista, los aportes de la teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva y el Aprendizaje Mediado; formación basada en competencias e implementada a través de resultados de aprendizaje, desde una Pedagogía Transformadora. Considera también opciones pedagógicas relacionadas con el perfil de los formadores

de profesores de UCN, la identidad profesional, la opción por la Modificabilidad Estructural Cognitiva y las Experiencias de Aprendizaje Mediado, la prácticas pedagógicas progresivas y profesionales, la reflexión docente en situaciones de aprendizaje y la relación entre la investigación educativa y la práctica pedagógica.

Este Modelo concibe al futuro profesor formado en la UCN como un profesional que “implementa el currículo formativo poniendo en juego su propensión a aprender y a enseñar. Esto quiere decir que existe una convicción de que toda persona puede aprender independiente de su contexto sociocultural, socioeconómico, entre otros (determinantes distales). Por ello, el profesor debe desplegar su potencial de enseñanza creando diversas experiencias didácticas para un aprendizaje significativo y profundo de todos sus estudiantes” (MF FID, 2021).

HACIA LA APROPIACIÓN DEL MODELO

Uno de los elementos fundamentales del nuevo Modelo Formativo FID correspondió a su implementación y apropiación. El Modelo Formativo FID UCN, aprobado en octubre de 2020 consideró como primera estrategia de apropiación e implementación la generación de una propuesta formativa de las características de un diplomado, llamado Diplomado en Docencia Universitaria: Modelo Formativo FID UCN.

Este Diplomado, se constituyó en una actividad formativa que buscaba contribuir al desarrollo de las competencias docentes del cuerpo académico de las carreras de Pedagogía UCN, considerando el perfil declarado en el proyecto educativo institucional y en el Modelo Formativo FID. El Diplomado recoge elementos del perfil de formadores de formadores de la UCN declarando que posee conocimientos sobre los referentes teóricos que se encuentran a la base del proceso formativo, como es el constructivismo, la teoría de la modificabilidad estructural cognitiva y de la experiencia de aprendizaje mediado.

Todo lo anterior bajo la convicción que todos los estudiantes pueden aprender, pues esta capacidad es inherente al ser humano y que, mediante un proceso de mediación, las personas pueden modificarse o como señala el profesor Dr. Lorenzo Tébar, crearse nuevas disposiciones, ampliando el mundo de sus relaciones superando la percepción episódica de la realidad (Tébar, 2020). En resumen, se asume el desafío de formar docentes, desde una perspectiva transformadora, promoviendo su madurez como seres humanos, para que construyan el conoci-

miento y transformen su realidad sociocultural, resolviendo problemas desde la innovación educativa.

El objetivo general del Diplomado fue integrar el modelo formativo de las carreras de pedagogías de la UCN desde la mediación estructural cognitiva y de las experiencias de aprendizaje mediado, en base al Proyecto Educativo Institucional. Tuvo tres objetivos específicos: 1) analizar el modelo formativo de las pedagogías en el marco de la teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva para la formación de profesores y profesoras de la UCN; 2) reflexionar críticamente, sobre su propia práctica docente, en la Universidad Católica del Norte, en el marco del Proyecto Educativo y 3) aplicar procesos de diseño, implementación y evaluación de la intervención didáctico-pedagógica en educación superior, desde la mediación estructural cognitiva y de las experiencias de aprendizaje mediado, a partir de sus experiencias y acervos disciplinares.

Los objetivos anteriores se trabajaron en torno a 4 módulos que permitieran abordar la complejidad teórica-práctica que planteaba el modelo, a saber:

I. Proyecto Educativo Institucional y rol docente en el marco del Modelo Formativo FID: Relaciones entre el PEI UCN, el Modelo Formativo FID, la Pedagogía Crítica y Transformadora y el Rol ético y social del docente

II. Didáctica para la modificabilidad cognitiva desde las experiencias de aprendizaje mediado: Confluyen los procesos de aprendizajes y de enseñanzas en el paradigma de la complejidad, modificabilidad estructural cognitiva y experiencias de aprendizaje mediado, los mapas cognitivos y los diálogos e interacciones en experiencias de mediación.

III. Evaluación para la modificabilidad cognitiva: Funciones y características de la evaluación para potenciar el aprendizaje mediado desde la modificabilidad estructural cognitiva, proceso evaluativo e interacción dialógica para potenciar el aprendizaje mediado e instrumentos de evaluación para potenciar aprendizajes más eficientes y autónomos.

IV. Investigación de la práctica educativa Problematicación de elementos de la práctica educativa en el marco de la modificabilidad estructural cognitiva y de las experiencias de aprendizaje mediado

La implementación del Modelo Formativo FID UCN implicó actualizar una serie de documentos como la Guía de Concreción: Modelo de seguimiento y evaluación del currículo y la Guía de Concreción Pedagogías: Lineamientos para el Diseño Curricular de Pregrado.

Para cerrar, tomo las palabras de mi colega Silvia López de Maturana, en su libro *Maestros en el Territorio*:

“...Reconsiderar nuestra profesionalidad docente desde la praxis educativa, nos obliga a pensar cómo hemos transitado por el territorio educativo, razón por la cual se vuelven relevantes las preguntas sobre qué y cómo aprenden los seres humanos, qué y cómo les enseñamos, qué prioridades sesgan nuestra enseñanza, y qué le es conveniente de aquello que les enseñamos... Pensar la educación desde nuestro rol docente implica reflexionar sobre el sentido de las acciones educativas cotidianas, establecer relaciones y analizar las concordancias o discrepancias entre lo que pensamos, decimos y lo que realmente hacemos al interior de nuestras prácticas, es decir, saber y comprender qué, cómo, por qué y para qué hacemos lo que hacemos (López de Maturana, 2015).

REFERENCIAS

- López de Maturana, S. (2015). *Maestros en el territorio*. La Serena: Universidad de La Serena.
- Martín-Barbero, J. (2003). *La educación desde la comunicación*. Bogotá: Norma.
- Tébar, L. (2020). *El profesor mediador del aprendizaje*. Bogotá: Magisterio.
- UCN (2021). Modelo Formativo UCN Formación Inicial Docente.
- UCN (2017). Proyecto Educativo Institucional.
- Ley 20903. Sistema de Desarrollo Profesional Docente.
- Ley 20129. Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior.

Enseñanzas y aprendizajes mediados

Silvia López de Maturana Luna

Chile

Ocuparse de la enseñanza del profesorado y del aprendizaje del estudiantado implica simplificar y articular los procesos pedagógicos, sin afectar radicalmente la rica diversidad de las especialidades ni los estilos de docencia personales; crear las condiciones sencillas pero profundas que favorezcan el cambio en las prácticas dentro y fuera del aula, ejercitarnos en reconocer las funciones emocionales y cognitivas que obstaculizan o facilitan los aprendizajes, y reconocer el rol mediador de quien educa.

Los/as estudiantes necesitan pensar de manera más eficiente y los/as profesores/as crear experiencias de aprendizaje para su logro. Para eso se necesita saber cómo aprenden ya que lo que muestran no, necesariamente, es lo que saben. Por lo tanto, la tarea docente consiste en ayudarles a descubrir cómo fluye la propensión a aprender que cada uno/a posee. Una manera de hacerlo es preguntarse: ¿cómo explica lo que sabe? ¿puede decirlo de otra manera? ¿cómo transfiere? ¿cómo puedo ayudarle a desarrollar su capacidad de pensar? Preguntas como estas ponen en juego el rol docente mediador ya que permiten observar los obstáculos que los/as propios/as estudiantes ponen a sus procesos de aprendizaje cuando actúan a la defensiva al darse cuenta de sus dificultades y de las barreras que les impiden superarlas. Por ejemplo, ¿cómo entiende un/a estudiante lo que tiene que hacer si tiene un vocabulario reducido e impreciso y además dificultad para establecer relaciones?

La observación cotidiana en las aulas de cualquier nivel educativo muestra que muchos/as alumnos/as no comprenden lo que se les enseña, preparan mecánicamente las pruebas, reproducen linealmente los contenidos y tienen dificultad para aplicar lo aprendido a situaciones de la vida diaria. Eso se genera, entre otros motivos, por las dificultades que tienen para ser precisos/as, por sus escasas habilidades lingüísticas, por

la atención superficial a dos o más fuentes de información, por la planificación ambigua y definición trivial de los problemas, por su insuficiente conducta comparativa, por el vago planteamiento de hipótesis, por la proyección de relaciones virtuales indeterminadas y la imprecisión en las respuestas. Las deficiencias en esas funciones cognitivas también repercuten en la menguada autoestima, el bajo nivel de abstracción, la falta de estrategias, de reflexión, de autocontrol e implicación en la tarea. Todo ello conforma un patrón de redundancia negativa.

Para mediar esas dificultades se puede detectar y revisar su etiología, intervenir en el desarrollo de las funciones cognitivas, provocar experiencias de éxito, diversificar situaciones de aprendizaje, buscar relaciones, sentido y aplicación, utilizar diversas modalidades de enseñanza, diversificar el nivel de complejidad, provocar conflictos cognitivos, favorecer la autonomía, gracias a expectativas positivas e invitar a la autoevaluación y autocrítica.

MEDIACIÓN

La mediación es la experiencia educativa en la cual el/la mediador/a se interpone entre el estímulo y el sujeto y entre éste y la respuesta para orientarle en la recogida de datos, en su elaboración y en la comunicación de la respuesta. Mediar en lo cotidiano requiere de algunas preguntas que nos ayudan a conocer mejor a los/as estudiantes. Por ejemplo, ¿qué me llama la atención en su modo de aprender?, ¿cómo se organiza para aprender?, ¿a qué procesos cognitivos recurre con más frecuencia?, ¿con qué estrategias soluciona problemas?, ¿cómo transfiere las estrategias mediadas hacia nuevas situaciones?, ¿qué tipo de principios elabora?

No tiene sentido buscar cuál es la mejor fórmula para mediar; sin embargo, ayuda atribuir significados a los estímulos que nos provocan y nos motivan a aprender; igualmente podemos despertar el valor de sentirse desafiado/a y crear estrategias metodológicas que propendan a su fortalecimiento. Para lograrlo, ayuda poder detectar las funciones cognitivas deficitarias que no son percibidas explícitamente, pero impiden el desarrollo y consolidación del aprendizaje, así como las que ha desarrollado para apoyarse en ellas.

Si el o la estudiante no responde conviene preguntarse si se les ha ofrecido las condiciones necesarias para modificar sus estados de resistencia y si se han identificado las dificultades para saber en qué fase

del acto mental se encuentran. Puede ser que no haya sido preciso/a al tomar los datos o no haya explorado la situación de aprendizaje (fase de entrada), lo que le condujo a no identificar los datos relevantes (fase de elaboración) ni a dar la respuesta precisa (fase de salida).

CRITERIOS DE LA MEDIACIÓN

Los criterios de la mediación son doce, siendo tres los fundamentales en cualquier situación de aprendizaje; además, son culturalmente universales. La **intencionalidad-reciprocidad** pretende dejar en claro para qué sirve lo que se enseña, se asegura de que los/as estudiantes comprendan con claridad y precisión y se encanten con el aprendizaje. El **significado** atribuye sentido a lo que se aprende, lo vuelve cercano, familiar, y busca cambios de modalidades y que las actividades sean novedosas. La **trascendencia** ayuda a sugerir generalizaciones o modelos que faciliten a los/as estudiantes elaborar principios, inferir conclusiones de lo que están aprendiendo, aplicar en otros contextos y relacionar aquellos aprendizajes con otras materias curriculares, con su vida y sus valores.

Los otros nueve criterios forman parte de la actitud mediadora, que pueden activarse con mayor o menor intensidad de acuerdo a las circunstancias del momento, a diferencia de los tres mencionados recién que siempre deben estar presentes. Por ejemplo, el **sentimiento de ser competente** se activa si un/a estudiante o el grupo tiene poca confianza en sus propias capacidades; la **conducta compartida** favorece la participación y el trabajo en equipo; la **individualización y diferenciación psicológica** da el tiempo necesario para la búsqueda y la investigación personal; la **regulación de la conducta** promueve el autocontrol y ayuda a descubrir nuevas relaciones; el **logro de objetivos** busca metas a corto, mediano y largo plazo; la **búsqueda de lo nuevo y lo complejo** provoca desafíos para la creatividad; la **conciencia de cambio** les hace sentir que se han modificado y les ayuda a buscar y comprender las causas de los aciertos y errores; la **búsqueda de alternativas optimistas** les animan a seguir adelante y a descubrir los aspectos positivos de los temas propuestos, y el **sentido de pertenencia se activa** cuando hay debilidad identitaria.

Los/as mediadores/as pueden autoevaluarse al observar su propia práctica a través de una serie de indicadores que representan los criterios de la mediación; por ejemplo: ¿busco la información necesaria para conocer las dificultades de aprendizaje de los/as estudiantes?, ¿me

aseguro que han comprendido con claridad y precisión la información dada?, ¿fomento la participación personal y grupal?, ¿provoco la necesidad de búsqueda, autodescubrimiento de estrategias y soluciones a los problemas?, ¿preveo y me adelanto a las dificultades?, ¿fomento la elaboración de preguntas e hipótesis para profundizar la reflexión y metacognición?, ¿elevo gradualmente el nivel de complejidad y abstracción de las actividades para potenciar sus capacidades?

MODIFICABILIDAD ESTRUCTURAL COGNITIVA (MEC) Y FUNCIONES COGNITIVAS (FC)

Una óptima mediación provoca la modificabilidad cognitiva de los/as estudiantes. Esto significa que se ha provocado el cambio estructural en los patrones del desarrollo del pensamiento. La MEC se centra en procesos intencionados y activos, crea relaciones, es multidireccional, no ocurre al azar y procura transformaciones en la persona y en los ambientes. Dentro de las implicaciones pedagógicas de la MEC se observa el cambio en la autoimagen del educando y la modificabilidad del/de la mediador/a.

Para que se produzca la MEC se necesita del desarrollo de las FC, que se constituyen como prerrequisitos del pensamiento inteligente en cada una de las fases del acto mental. Cualquier deficiencia en el desarrollo de las FC implica el riesgo de que al percibir, explorar, atender, comprender, razonar y/o entregar la información, entre otras acciones, lo hagamos de manera parcial y superficial. Para evitarlo es imperativo detectar las deficiencias y organizar la docencia para crear estrategias de enseñanza que incidan en su desarrollo.

Una manera de evaluar el nivel de desarrollo emocional y cognitivo de los/as estudiantes es detectar en cada fase del acto mental aquellas FC que favorecen o dificultan el aprendizaje. Por ejemplo, en la fase de entrada, la **percepción** requiere atender con claridad a los datos y recoger la información lo más completa y clara que sea posible; la **exploración sistemática** de lo que constituye una situación de aprendizaje necesita de criterios para organizar y seleccionar los datos que sirvan para la tarea; las **habilidades lingüísticas** a nivel de entrada exige comprender el vocabulario y los conceptos utilizados en las indicaciones para la tarea; la **constancia y permanencia del objeto** precisa identificar un objeto o suceso una vez que ha sufrido transformaciones; la **atención a dos o más fuentes de información** pide considerar otras fuentes para complementar los datos que se reciben.

En la fase de elaboración la **definición de un problema**, demanda comprender la información recibida y saber qué hacer con los datos para transformarlos en información relevante; la **distinción de datos relevantes** solicita saber cuáles criterios selectivos utilizar y darse cuenta de cuál es el dato que debe seleccionar; la **conducta comparativa** apela a descubrir semejanzas y diferencias, así como relacionar los aprendizajes nuevos con los anteriores; la **amplitud del campo mental** interpela a hacer uso del pensamiento divergente y de los recursos que le faciliten el aprendizaje; la **interiorización del comportamiento** conmina a analizar los procesos de aprendizaje, profundizar en los datos recibidos y hacer metacognición; la planificación de la conducta requiere organizar la secuencia de la información y permite saber qué metas se han propuesto.

Y en la fase de salida, la **comunicación explícita** sugiere ponerse en el lugar de los demás para entender las explicaciones y saber si sus respuestas son claras y precisas; la **desinhibición de la respuesta** ayuda a identificar los bloqueos al responder y hablar con soltura; la **restricción de las respuestas por ensayo y error** procura responder expresando con seguridad lo que se piensa; las **habilidades lingüísticas a nivel de salida** precisa del uso de instrumentos verbales que le permitan responder de manera óptima y con buen vocabulario; la **precisión y exactitud** exige saber exponer lo que tiene que decir de acuerdo a lo que le han preguntado; el **transporte visual** conlleva comprender la relación entre los elementos y asociar un elemento con otro.

Lo expuesto nos ayuda a profundizar con seguridad en el proceso de enseñanza y a colaborar con el aprendizaje de nuestros/as estudiantes pues sabremos qué saben, cómo comprenden el tema, con qué actitud lo reciben y qué funciones cognitivas se han detectado deficitarias, entre muchas otras informaciones que tendremos a nuestra mano.

SUGERENCIAS PARA PREPARAR Y REALIZAR UNA SESIÓN MEDIADA

Una sesión mediada es diferente de una tradicional en tanto en cuanto en la primera, quien educa se pregunta seriamente quiénes son mis estudiantes, qué haremos en comunidad, por qué, para qué, qué pasaría si no resulta lo planeado y, lo más importante, es qué podrán realizar una vez se haya completado esta tarea. Dado que la preocupación y exigencia ética de quien educa es que todos/as aprendan, se eligen actividades que trasciendan lo programático y se preparan estrategias adicionales

en consideración a las dificultades previsible para facilitar el trabajo. Se sugiere realizar un mapa cognitivo para analizar el acto mental implicado en la tarea y tomar decisiones fundadas a futuro, revisando cual es el contenido de la clase o de la unidad, la modalidad a utilizar, las operaciones mentales implicadas en la tarea, las fases del acto mental que se activan o se pretende desarrollar con esa actividad, el nivel de complejidad y el de abstracción de la tarea y el nivel de eficacia requerido al/a la estudiante.

Al iniciar la clase se definen los problemas desde lo familiar, se introducen novedades y se asegura la fase de entrada de la información a través de los tres criterios fundamentales de la mediación. Se plantean y comparten los objetivos, se despierta el interés y la atención y se asegura la comprensión de los términos. Durante el desarrollo de la clase el/la mediador/a incentiva el trabajo personal orientando, animando, reforzando, previniendo la frustración y dando alternativas optimistas. Observa los problemas no previstos, está alerta ante las respuestas inesperadas que indican comprensión, provoca el diálogo, explora el pensamiento divergente, da ejemplos y pide otros, revisa conceptos y desarrolla las FC.

Antes de finalizar la clase se sugiere resumir y sintetizar de manera oral o escrita lo aprendido. Se puede preguntar **¿qué has (han) aprendido hoy?** Se aceptan las respuestas divergentes que, al hacerse públicas, favorecen la retroalimentación. Permite evaluar el grado de comprensión sobre lo aprendido, revisar los logros de los objetivos y el desarrollo de las FC, aplicar a otras áreas y extraer conclusiones para la próxima tarea y para la vida.

¿QUÉ SE PUEDE HACER COMO DOCENTES?

Cuando mediamos colaboramos en el desarrollo de las FC de nuestros/as estudiantes, lo que les permite conocer cómo conocen y autorregularse en sus procesos de aprendizaje. Se trata de pasar de una técnica de estudio a una estrategia de aprendizaje, del aprendizaje superficial al profundo, del repetidor de contenidos al constructor de significados, a sabiendas que toda relación previa potencia las FC y cada idea nueva genera redes de FC.

Para fomentar estos desarrollos es clave generar ambientes activo modificantes donde el trabajo colaborativo en la comunidad educativa -docentes y estudiantes- es fundamental para, por ejemplo, mediar el

aprendizaje de vocabulario y conceptos, ayudar a la lectura de temas de interés, invitar a verbalizar algunos asuntos para activar el pensamiento y lograr que las estructuras mentales del estudiantado se movilizan hacia el aprendizaje profundo, analizar críticamente los temas, aumentar el índice de modificabilidad y el sentido de ser competente, etc.

No se trata solo de un cambio de conducta, sino de modificabilidad estructural cognitiva, permanente y autoperpetuable, que les permite aprender, hoy y mañana, con el goce gracias al asombro, la creatividad y el descubrimiento.

REFERENCIAS

- Feuerstein, R. (2010). *Beyond Smarter*. New York: Teachers College Press.
- Feuerstein, R. (1983). *Instrumental Enrichment*. Baltimore: University Park Press.
- Feuerstein, R. (1991). *Mediated Learning Experience (MLE). Theoretical, Psychosocial and Learning Implications*. London: Freund Publishing House Ltd.
- López de Maturana, S. (2015). 2ª edición. *Maestros en el territorio*. La Serena: Universidad de La Serena.
- López de Maturana, S. (2018). 3ª edición. *Inclusión en la vida y la escuela. Pedagogía con sentido humano*. La Serena: Universidad de La Serena.
- Martínez, J.M. (1991). *Metodología de la Mediación en el P.E.I.* Madrid: Bruño.
- Prieto, M.D. (1989). *Modificabilidad Cognitiva y P.E.I.* Madrid: Bruño.
- Tébar, L. (2007) *El profesor mediador del aprendizaje*. Santiago de Chile: Arrayán.
- Vigotsky, L. (1995). *Pensamiento y Lenguaje*. Barcelona: Paidós.

Implicancias de la teoría de la modificabilidad cognitiva estructural en los procesos de formación universitaria: marco referencial y evidencias empíricas

Claudio Parra Vásquez

Ivette Doll Castillo

Chile

ALGO DE HISTORIA

El aumento de las posibilidades de acceso al sistema de educación superior (producto del incremento exponencial de universidades privadas) y la necesidad de adscribir a un sistema educativo basado en el desarrollo de competencias no solo disciplinares, sino que también genéricas, gatilló, hacia finales del siglo XX y principios del XXI, importantes desafíos para las universidades chilenas, las cuales debieron modificar sus modelos de formación para responder a las demandas de miles de estudiantes que ingresaban a las aulas universitarias con significativas carencias cognitivas y afectivas, heredadas de un sistema escolar público muy deteriorado que no pudo adaptarse a los cambios sistémicos que enfrentaba la sociedad chilena. A ello se sumó la crisis que impactó las concepciones curriculares de nuestro país, como resultado de la llegada de nuevos aires paradigmáticos que instalaron en el ideario educativo conceptos como *inclusión y diversidad*.

Paralelamente, en el espacio europeo, se realizaban importantes esfuerzos de renovación pedagógica liderados por las universidades de Groningen y Deusto. Fue precisamente en Deusto donde se gestó un nuevo modelo de aprendizaje (Villa y Poblete, 2007) que exigía, a inicios del siglo XXI, la apropiación de un conjunto de principios formativos entre los que destacaban la necesidad de promover el desarrollo del pensamiento y favorecer el aprendizaje autónomo y significativo. Pero la centralidad de estos principios tenía antecedentes en Chile. En efecto, hacia finales de la década de los ochenta, un grupo de investigadores

de algunas facultades de educación habían iniciado estudios en torno al impacto de la psicología cultural de Vygotsky en los sistemas educativos¹. La ley genética general del desarrollo cultural (Vygotsky, 2000, p. 150) y el concepto de zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 1978, p. 86) se constituían en el preámbulo de la introducción en Chile de otras teorías que situaban al pensamiento como objetivo educativo de primer orden. Ese fue el caso de la teoría de la Modificabilidad Cognitiva Estructural (TMCE) de Profesor Reuven Feuerstein.

El psicólogo rumano-israelí recaló en Chile a inicios de la década del 90 para exponer en el principal auditorio del edificio Portales (hoy GAM) los principios explicativos de lo que ya se perfilaba como un paradigma del desarrollo ontogenético y filogenético del ser humano. Cientos de profesoras/es universitarias/os atestaron el salón de eventos para escuchar al principal heredero de las ideas de Vygotsky y al discípulo directo del biólogo suizo Jean Piaget. La conferencia, los artículos y entrevistas que se publicaron en los principales periódicos de la nación remecieron los núcleos formativos de las facultades de educación que, hasta la fecha, estaban muy centrados en la epistemología genética de Piaget. En la ocasión, Feuerstein postuló que ninguno de los clásicos factores etiológicos (herencia, genética, nivel de maduración biológica, estímulos ambientales, diferencias culturales, estatus socio-económico y otros) podían determinar irremediamente la capacidad adaptativa de las personas. En su reemplazo propuso el *factor etiológico de la mediación* como el responsable directo o proximal del adecuado desarrollo cognitivo del ser humano. A partir de este axioma y de sus respectivos correlatos empíricos, algunos centros de educación superior se abrieron a la posibilidad cierta de evitar la deserción masiva de aquellos estudiantes que, evidenciando significativas carencias cognitivas, reprobaban las asignaturas nucleares de los planes de estudio e incluso los talleres remediales a través de los cuales se les otorgaba la última posibilidad de mantenerse en el sistema. La aplicación, en modalidad de talleres, del Programa de Enriquecimiento Instrumental (Feuerstein et al., 1980)

1. Al respecto es importante considerar que, en Chile, las obras del psicólogo soviético estuvieron vetadas durante muchos años por razones ideológicas. Las primeras ediciones traducidas al español de la ópera prima *Pensamiento y lenguaje* datan de principios de los 70. Las primeras ediciones en español de las obras escogidas del autor fueron publicadas por la editorial Visor a inicios de la década del 90.

permitió la continuidad de estudios a cientos de estudiantes universitarios con privación cultural. El devenir de este periplo de la década del noventa decantó en la formación de varios centros de desarrollo cognitivo que, al amparo de universidades pioneras, se instalaron en las ciudades más importantes del país para profundizar la TMCE y realizar investigaciones que respaldaran la creencia de que los seres humanos no son víctimas de su capital cognitivo y cultural.

EVIDENCIAS EMPÍRICAS

En la matriz conceptual de la TMCE se sitúa un conjunto de pares semánticos que reflejan las antípodas de las posibilidades de desarrollo cognitivo de la especie humana: modificación/modificabilidad, privación cultural/diferencia cultural, propensión del aprendizaje /potencial de aprendizaje, enfoque evaluativo estático/enfoque evaluativo dinámico, ambientes activos modificantes/ambientes pasivos aceptantes, factores etiológicos proximales/factores etiológicos distales, desarrollo cognitivo directo/desarrollo cognitivo mediado. Estos núcleos conceptuales ofrecen interesantes perspectivas para enmarcar las implicancias que tiene la TMCE en los procesos formativos que se desarrollan en las universidades.

El concepto de *modificabilidad* se sitúa en el centro de la TMCE. Feuerstein et al. (1988) lo idearon para desmarcarse del concepto naturalista de *modificación* y para referirse a los “cambios que ocurren en un individuo, en sus rasgos de personalidad, en sus destrezas y capacidades de pensamiento y, en general, en todos sus niveles de competencia” (p. 7). El término fue considerado un símil del concepto inteligencia, cuya definición quedó teóricamente plasmada como “capacidad para pensar adaptativamente en respuesta a los cambios en nuestro entorno” o como una “fuerza que impulsa al organismo a cambiarse a sí mismo y a cambiar la estructura del pensamiento para responder a las necesidades que se le presentan” (Feuerstein et al., 2010, p. 1). En tanto facultad, fuerza o capacidad adaptativa, la inteligencia está mediada tanto por el pensamiento como por las experiencias vitales que los seres humanos adquieren en los procesos de transmisión cultural. No por nada Vygotsky (2000) señaló que “pasamos a ser nosotros mismos a través de otros” (p. 149). En virtud de la centralidad del pensamiento en la TMCE, es menester luego, que los centros de educación superior dediquen impor-

tantes cuotas del quehacer formativo al desarrollo de los prerrequisitos del pensamiento (funciones cognitivas para Feuerstein) y de las operaciones mentales que hacen posible la recepción, organización, modificación y reestructuración de la información que ofrece el medio natural al individuo.

La herramienta que Feuerstein propone para producir modificabilidad en los individuos es la mediación de las experiencias de aprendizaje (en oposición a la modalidad de aprendizaje directo). Según Feuerstein y Lewin-Benham, la mediación en una “poderosa fuerza para cambiar el cerebro” (2012, p. 29). A través de la mediación se producen mayores posibilidades de plasticidad cerebral, es decir, de la “capacidad que tiene el cerebro para adaptar su estructura y funcionamiento como respuesta al aprendizaje” (Leeber, 2013, p. 229). Varias investigaciones han probado que al someter a los estudiantes universitarios a experiencias de aprendizaje mediado se producen mejoras significativas en sus competencias cognitivas (Fuentes, 2017; Morales et al., 2010; González y Galindo, 2011). En tanto herramienta, la mediación debería enmarcar la didáctica de los procesos de aprendizaje-enseñanza que se desarrollan en las aulas universitarias. Para determinar la calidad de la *didáctica mediacional* es fundamental, al menos, determinar hasta qué punto el potencial mediador evidencia la intención de vincularse con los aprendices para que piensen con efectividad, independiente de sus ritmos y estilos de aprendizaje y barreras que obstaculizan su actuación, y hasta qué punto es capaz de transmitir a sus estudiantes el sentido no solo disciplinar, sino vital que tienen las experiencias de aprendizaje y las posibilidades de trascender y transferir aquello que se aprende.

El Programa de Enriquecimiento Instrumental (IE) de Feuerstein et al. (1980) nació al alero del método Feuerstein². Ha sido una de las herramientas programáticas más usadas en el mundo para desarrollar habilidades de pensamiento y para explorar posibilidades de cambios cognitivos estructurales, es decir, “cambios significativos que ocurren en un individuo, en sus rasgos de personalidad, en sus destrezas y capacidades de pensamiento y, en general, en sus niveles de competencia” (Feuerstein et al., 1988, p. 7). Existen interesantes estudios acerca de su efecto en profesores de centros de educación superior o en profesores en formación. A través de un estudio cuasi-experimental, enmarcado

2. El término método Feuerstein fue acuñado por el equipo de investigadores del Feuerstein Institute y se refiere tanto al sistema teórico como al IE y al LPAD.

en una modalidad de pre-test y pos-test, Kozulin (2021) demostró que el IE es significativamente efectivo en el desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas de 28 profesionales de la educación. El mismo autor (2015) había demostrado que el uso del IE resultaba efectivo para mejorar la actuación cognitiva de un grupo de 80 profesores sudafricanos de escuelas secundarias. El resultado más sorprendente del estudio indicó que los profesores con más bajos resultados en el pre-test obtuvieron mejores resultados en el pos-test que aquellos que evidenciaron una mejor actuación cognitiva antes del entrenamiento con IE. En ambos estudios, el pos-test fue aplicado después de varios meses (ocho y nueve, respectivamente). Esto es un claro reflejo de la *permanencia* de los cambios en la estructura cognitiva de quienes se exponen al IE (Feuerstein et al., 2010).

El enfoque de la *evaluación dinámica mediada* de Feuerstein nace en oposición al enfoque de la *evaluación estática* o psicométrica del aprendizaje, y tiene sus orígenes en el concepto de zona de desarrollo próximo de Vygotsky. Al igual que el psicólogo soviético, Feuerstein centra su interés en los niveles de competencia cognitiva y en los índices de modificabilidad cognitiva estructural que puede alcanzar en un individuo cuando se expone a experiencias de aprendizaje mediado, en otras palabras se focaliza en la *propensión del aprendizaje*, concepto que denota, como contraparte del concepto *potencial de aprendizaje*, ciertas “cualidades de poder, energía, orientación e inclinación que reflejan de, mejor manera, las capacidades innatas no manifiestas de un individuo (Feuerstein et al., 2003, p. 51). En el contexto de este enfoque se crea el Learning Propensity Assessment Device (LPAD). El LPAD es un mecanismo evaluativo que permite obtener un perfil de modificabilidad (Feuerstein et al., 1985) que se estructura en función de los siguientes parámetros: *área donde se gatilla el cambio* (fase del acto mental, funciones cognitivas corregidas, operaciones mentales desarrolladas, campo energético motivacional, emocional y actitudinal y/o área del binomio precisión exactitud que define el nivel de eficiencia evidenciado en las tareas), *la calidad del cambio* (expresado en la resistencia extinción o cristalización del cambio) y *cantidad y naturaleza de la mediación requerida para concretar el cambio* (tipos de mediaciones requeridas y cantidad de exposiciones a las interacciones mediadas).

El LPAD ha resultado ser una herramienta muy efectiva para delinear perfiles de ingreso a las universidades y para ayudar a personas con privación cultural y diferencias culturales en la inserción y/

o adaptación a los sistemas de educación superior. Parra y Doll (2022) evaluaron con el LPAD (en su versión experimental de pre-test/mediación y pos-test) a una muestra de 25 estudiantes de primer año de la carrera de medicina de una universidad privada de la Región de Valparaíso, con el propósito de detectar necesidades particulares de formación profesional de los estudiantes a partir de indicadores de modificabilidad cognitiva estructural. Del total de la muestra intencionada, 13 estudiantes habían ingresado al sistema a través de un proceso de admisión especial, 10 de ellos provenían de colegios subvencionados y 2 de colegios municipales. Sus edades fluctuaban entre los 18 y 30 años con un promedio de calificaciones en la enseñanza media de 5.9 y un puntaje PSU ponderado de 652 puntos. Dada la naturaleza de la formación académica que se imparte en las facultades de medicina en Chile, era factible proyectar, en función de estas variables, un riesgo de deserción o fracaso académico.

El proceso de evaluación se encaminó al logro de los siguientes objetivos específicos: detectar funciones cognitivas deficientes y eficientes, determinar niveles de competencia cognitiva en el contexto de las tareas propuestas en el proceso de evaluación, determinar los rangos de modificabilidad de cada uno de los sujetos evaluados, determinar perfiles de riesgo académico y proponer modalidades de intervención cognitiva a partir de los índices de modificabilidad evidenciados por los sujetos. Como resultado de la investigación, se establecieron ocho índices distintos de modificabilidad cognitiva estructural en función de los niveles de competencia de los aprendices y cuatro niveles de riesgo académico potencial. Se concluyó que es posible modificar, en distintos niveles, el funcionamiento cognitivo de los sujetos del estudio a través de la exposición a experiencias de aprendizaje mediado. Estos niveles de modificabilidad cognitiva permitieron, a su vez, proponer cuatro modalidades de formación profesional para mejorar las expectativas de éxito académico de los estudiantes que se sometieron al proceso de evaluación.

En un estudio a mayor escala, Feuerstein et al. (2019) lideraron una investigación que ofreció la posibilidad de ingresar a prestigiosas carreras universitarias a un grupo de estudiantes etíopes a quienes, en circunstancias de admisión normal, se les hubiese negado una experiencia de formación profesional universitaria. 665 candidatos (todos con puntajes bajos en los test psicométricos de admisión) participaron en un proceso de selección que contempló una entrevista, la asisten-

cia a un curso de estrategias metacognitivas, una asesoría tutorial y la exploración del potencial de aprendizaje a través de un mecanismo de evaluación dinámica. Del total de candidatos, 174 fueron seleccionados para ingresar a la universidad; de ellos, el 49,4% ingresó a carreras consideradas prestigiosas como medicina, por ejemplo. El estudio muestra que solo un 4,6% abandonó sus estudios al finalizar el primer año, en comparación con el 12,4% de la muestra nacional. No se hallaron diferencias significativas en los test psicométricos entre los estudiantes que abandonaron y aquellos que prosiguieron estudios.

Los datos expuestos argumentan a favor del uso del método Feuerstein en contextos universitarios, pero ninguno de estos fríos datos puede nutrir, en esencia, las convicciones que nos llevan a levantar las barreras que impiden a nuestros estudiantes a pensar y aprender. Para eso se requiere internalizar un sistema de creencias como el que nos ofrecen Feuerstein et al. (1988) en la clásica obra *No me aceptes como soy*; un credo que deberíamos repetir como mantra educativo para no olvidar jamás que *la especie humana es modificable, el individuo que estoy formando es modificable, yo soy capaz de modificar a ese individuo, yo soy una persona que debe y tiene que ser modificada, la sociedad- y la opinión pública- es modificable y tiene que ser modificada.*

REFERENCIAS

- Feuerstein, R. Rand, Y. Hoffman, M. and Miller, R. (1980). *Instrumental Enrichment*. University Park Press.
- Feuerstein, R. Rand, Y. Haywood, C., Hoffman, M.B., Jensen, M.R. (1985). *LPAD – Learning Potential Assessment Device Manual*. HWCRI.
- Feuerstein, R., Rand, Y. y Rynders, E. (1988). *Don't Accept me as I am*. Springer.
- Feuerstein, R., Falik, L.H. y Feuerstein, R. S. (2003). *Feuerstein's Theory & Applied Systems: A Reader*. ICELP.
- Feuerstein, R., Feuerstein, R. S. y Falik, L. H. (2010). *Beyond Smarter. Mediated Learning and the brain's capacity for change*. Teachers College.
- Feuerstein, R. y Benham, A. (2012). *What Learning Looks Like. Mediated Learning in Theory and Practice, K-6*. Teachers College Press.

- Feuerstein, R., Tzuriel, D., Cohen, S., Cagan, A., Yosef, L., Devisheim, H., Falik, L., Goldenberg, R. (2019). Integration of Israeli Students of Ethiopian Origin in Israeli Universities. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 18 (1), pp. 18-34.
- Fuentes, S. (2017). Mediación y autorregulación en la formación de aprendices autónomos: una mirada desde la tarea universitaria, *Revista Assensus*, 2 (2), pp. 9-26.
- González, H. y Galindo, L. (2011). Aplicación de la EAM a la estrategia ABP en estudiantes de tercer semestre de medicina, Universidad Autónoma de Bucaramanga, Colombia. *Iatreia*, 24 (2). 422-431.
- Kozulin, A. (2015). The Impact of Cognitive Education Training on Teachers' Cognitive Performance. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 14 (2), pp. 252-261.
- Kozulin, A. (2021). Why Teachers Need Metacognition Training?. *Cultural-Historical Psychology*, 17 (2), pp. 59-64.
- Leeber, J. (2013). La Modificabilidad, Neuroplasticidad y la Ecología del Aprendizaje en función de la Educación Inclusiva. En S. López de Maturana (editora y compiladora), *Inclusión en la vida y la escuela: pedagogía con sentido humano* (pp. 224-247). Universidad de la Serena.
- Morales, A., Arévalos, R., Salas, N. y Assael, C. (2010). Estrategias para el mejoramiento de habilidades cognitivas: resultados de una intervención mediada. *Boletín de Investigación Educativa*, 25 (1), 63-78.
- Parra, C. y Doll, I. (2022). *Evaluación dinámica mediada del funcionamiento cognitivo como estrategia para mejorar los estándares de formación en estudiantes de primer año de la carrera de medicina de una universidad privada*. En vías de publicación.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Harvard University Press
- Vygotsky, L. S. (2000). *Historia del desarrollo de las funciones psicológicas superiores* (2da. edic.). Visor.
- Villa, A. y Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Universidad de Deusto.

Uso de foros. Criterios de mediación, mapa cognitivo y funciones cognitivas

Mario Vásquez Astudillo

Brasil/Chile

INTRODUCCIÓN

Actualmente existe un sinnúmero de herramientas y recursos digitales que pueden facilitar nuestra labor docente y el aprendizaje de nuestros alumnos. Sabemos que la tecnología amplifica nuestra intencionalidad pedagógica y las posibilidades de nuestros alumnos, por ello, en la perspectiva de Puentedura (2014) podemos transitar desde mejorar lo que ya realizamos sin ellas (sustituir y aumentar), hacia transformar (modificar y redefinir), ya que las tecnologías permiten crear nuevas actividades de aprendizaje, sin ellas inconcebibles. Las tecnologías como extensión de las capacidades humanas, presentan posibilidades para la emancipación personal, social y política de profesores y estudiantes, como nos indicaba Freire hace más de cincuenta años: la “formación técnico-científica no es antagonica a la formación humanista de los hombres, siempre que la ciencia y la tecnología estén al servicio de su liberación permanente, de su humanización” (1987, p. 90).

Desde una perspectiva socio constructivista, concordamos con la definición ampliada de tecnología propuesta por Cleveland-Innes y Wilton, entendida como “una herramienta o sistema que se utiliza para resolver problemas. En educación, esto significa cosas o herramientas utilizadas para apoyar la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes” (2020, p. 47). Según esta definición, las tecnologías educativas, como las herramientas, pueden incluir software (como los procesadores de texto), sistemas (como los sistemas de gestión del aprendizaje), servicios (como YouTube o Google Docs) y entornos (como Moodle, Google Classroom), así como el hardware y las redes de las que todo depende. También puede incluir “tecnologías” tradicionales como pizarras y libros de texto.

En este capítulo nos enfocaremos en el foro, una de las herra-

mientas tecnológicas surgidas en los orígenes de Internet. Los foros de discusión nacieron en 1979, en la Universidad de Duke, cuando un par de estudiantes observaron que las listas de correo no cubrían todas las necesidades ante una duda o un requerimiento, por lo cual crearon una aplicación la que hoy en día está integrada plenamente en la red y en todas las plataformas tecnológicas educativas.

Desde un punto de vista pedagógico, los foros se pueden utilizar de varias maneras: para organizar el estudio de un tema o texto dado; como espacios de socialización y fortalecimiento de las relaciones sociales; como espacio de intercambio de experiencias, reflexiones e informaciones; como biblioteca y espacio para la distribución de contenidos específicos; como medio de documentación y reporte.

La versatilidad de los foros da opciones a una gran variedad de posibilidades de uso como herramienta de mediación del aprendizaje. En este capítulo, revisaremos las principales alternativas de uso desde la perspectiva de la Teoría de Modificabilidad Estructural Cognitiva de Reuven Feuerstein. La aplicación de la teoría en nuestra práctica pedagógica no es lineal, es compleja; los elementos conceptuales, teóricos y prácticos son simultáneos, emergentes en cada práctica. Por ello, intentaremos integrar, en las opciones pedagógicas del uso de los foros, estos elementos constitutivos propuestos por Feuerstein: los criterios de mediación, el mapa cognitivo y las funciones cognitivas.

Al usar los foros, los profesores podemos ser mediadores, facilitadores y arquitectos de itinerarios formativos para el desarrollo de nuevas experiencias de aprendizaje mediado.

CRITERIOS DE MEDIACIÓN Y MAPA COGNITIVO EN EL USO DEL FORO

La experiencia de aprendizaje mediado (EAM) requiere la presencia de tres parámetros, que Feuerstein llama criterios de mediación, que son objeto de atención deliberada por parte del mediador: Intencionalidad/Reciprocidad, Sentido y Trascendencia.

CRITERIO DE INTENCIONALIDAD/RECIPROCIDAD

Intencionalidad/Reciprocidad, consideradas como un solo criterio, son inseparables en la mediación. El mediador interactúa deliberadamente con el sujeto, seleccionando, interpretando e interfiriendo en el proceso de construcción del conocimiento. Cabe señalar que no hay necesidad de

una conciencia inmediata de la intencionalidad por parte del alumno, ya que esta conciencia se forma a lo largo de un proceso. La reciprocidad, como su nombre lo indica, implica intercambio. El mediador debe estar abierto a las respuestas del sujeto, y éste debe dar indicaciones de que está cooperando, que se siente involucrado en el proceso de aprendizaje.

El foro es una herramienta de comunicación asíncrona muy versátil. Es un espacio donde todos pueden ver lo que hacen los demás, aunque no al mismo tiempo. Un foro de discusión es una herramienta de comunicación asíncrona para que los participantes puedan publicar y responder mensajes a lo largo del tiempo. Redmond et al. (2018) recomiendan usar foros para involucrar a los estudiantes y tienden a ser inclusivos, ya que permiten una participación flexible.

Ofrecemos algunas sugerencias sobre cuándo puede usar un foro de discusión, basado en Barth; Bourke (2011) y Ornelas (2007), dependiendo de nuestra intencionalidad, se puede utilizar como:

- **Discusión y debate** de temas relacionados con el contenido y objetivos de aprendizaje; temas controvertidos relacionados con el curso o asignatura; la reflexión colectiva o discusión de textos, videos u otros recursos; compartir opiniones

- **Mini-Blog**, donde cada alumno tiene un tema para crear su página personal.

- **Wiki**, para la construcción colaborativa de texto.

- **Mural**, donde los alumnos exponen sus trabajos.

- **Construcción** de obras o proyectos, estudios de caso, etc. Los mensajes y temas reportan o documentan acciones de un proyecto en curso y el foro funciona como un “diario de proyecto”.

- **Trabajo grupal**, apoyar el trabajo en grupo en lugar de utilizar el correo electrónico.

- **Experiencias**, recuperar experiencias de las prácticas de campo o discutir los resultados y conclusiones generados con la investigación realizadas por los estudiantes.

- **Lista de avisos y distribución**: los participantes reciben avisos y comunicaciones sobre el tema del foro o sobre el tema actual o, alternativamente, reciben tareas que deben cumplir y para que pueden utilizar el foro como medio para enviar estas tareas.

- **Compartir** (foro café), un espacio distendido e informal, la participación puede ser voluntaria, para compartir intereses personales, las estrategias de estudio y aprendizaje que cada uno utiliza; recursos útiles para la asignatura; etc. Puede ser un espacio de socialización y

fortalecimiento de las relaciones sociales: en este caso los foros permiten a los participantes conocerse, presentarse e intercambiar mensajes sobre asuntos personales. Por supuesto, todavía hay muchas otras posibilidades y aparecen todos los días, ya que los foros son herramientas muy flexibles y tienden a adaptarse a las nuevas necesidades y tecnologías.

Podemos vincular a este criterio de mediación de Intencionalidad/Reciprocidad en el uso de los foros, los siguientes parámetros del mapa cognitivo.

El *contenido* sobre el que se centra el acto mental: la competencia de los individuos en su conocimiento de una materia específica está ligada directamente a su experiencia pasada: historia educativa, personal y cultural.

A partir de una práctica guiada y la secuencia de los foros, estamos definiendo el *nivel de complejidad* (Vásquez, 2016): el acto mental se analiza según las unidades de información que contiene y según el grado de novedad o familiaridad que tiene para el sujeto. Del mismo modo, el *nivel de abstracción*: o la distancia existente entre un acto mental y los objetos o sucesos que implica. La mediación y retroalimentación que va realizando el profesor al grupo en su conjunto y de manera individual, orienta la participación y trabajo de cada alumno (reciprocidad).

Al comunicar los criterios de evaluación, autoevaluación y coevaluación del foro, según corresponda, estamos explicitando el *nivel de eficacia* del mapa cognitivo: se puede medir por la rapidez y la eficacia en la tarea. Los foros permiten la evaluación cuantitativa o cualitativa de cada mensaje. Se pueden crear diferentes criterios de evaluación (escalas, rúbricas) y automatizar algunas de estas tareas evaluativas con las actuales aplicaciones tecnológicas.

La intencionalidad es una postura general de querer realmente que el estudiante aprenda. Esta intencionalidad se percibe en el mediador por la forma en que organiza los estímulos para el mediado, cómo establece canales comunicativos para transmitir su intención al mediado, cómo crea vínculos para garantizar la reciprocidad y facilitar el aprendizaje.

CRITERIO DE SIGNIFICADO

Feuerstein considera que no existe el objeto neutro y que es peligroso actuar como tal transmitiendo a los estudiantes que algo no tiene significado. El significado es distinto de acuerdo a las culturas y es más

honesto entregar los significados que son importantes para el mediador ya que, dependiendo de lo que los estudiantes entiendan, se motivarán para buscar sus propios significados. Por ello es importante el trabajo en grupo de modo que comprendan que una misma cosa, puede tener varios significados, en la búsqueda del por qué del razonamiento y la forma lógica de expresar el pensamiento. Por este criterio de mediación, el mediador demuestra interés e implicación emocional y explica la comprensión del motivo por el cual realiza la actividad, verificando si el estímulo que se presenta está sensibilizando al mediado.

En el uso de los foros el *significado* se refiere al valor, la energía atribuida a la actividad, los objetos y los eventos, haciéndolos relevantes para el mundo y los estudiantes. Las ventajas de la comunicación asíncrona en los foros, posibilita integrar el criterio de mediación del significado en el diseño de las actividades del foro, dado que:

- Favorece más reflexión e investigación antes de publicar.
- Permite una mayor organización del contenido y la forma del texto que se publicará.
- Requiere expresión correcta y clara de las ideas.
- Permite una comprensión más profunda de ideas y conceptos.
- Facilita la práctica consciente de diferentes funciones cognitivas, tales como: observar, identificar, relacionar, comparar, analizar, inferir, sintetizar, divergir, discrepar, generalizar, etc.
- Posibilita el registro del proceso de construcción del conocimiento.
- Posibilita una mediación más focalizada por parte del docente.
- El éxito de un foro depende en gran medida del tipo de mediación, de la presencia del profesor en el diseño didáctico de la actividad del foro y en la mediación individual y grupal durante el periodo planificado de desarrollo del foro.

CRITERIO DE TRASCENDENCIA

Significa ir más allá de la situación o necesidad inmediata que motivó la intervención, en este caso el foro. No se refiere solo a una generalización en otras áreas del contenido del foro, sino que cada situación producida en la actividad definida para el foro sirva para otras situaciones. La trascendencia representa todo lo que se crea en el interior del pensamiento del individuo. Pretende promover la adquisición de principios, conceptos o estrategias que puedan generalizarse a otras situaciones. Implica el principio de encontrar una regla general que se pueda aplicar a situa-

ciones correlacionadas, lo que requiere el desarrollo de un pensamiento reflexivo sobre lo que subyace a la situación, con el fin de extender el conocimiento adquirido a otros contextos.

Si nunca hemos usado foros, aquí hay algunos consejos de Redmond et al. (2018, pág. 183) para los foros de discusión:

- Evite los foros de discusión totalmente desestructurados; es poco probable que involucren a los estudiantes.
- Estructure la actividad del foro de discusión haciendo preguntas relacionadas con la evaluación del curso, para que los estudiantes vean el valor de participar.
- Hacer preguntas abiertas para que todos los alumnos puedan aportar algo original.
- Anime a los estudiantes a responder a los demás, no sólo a ‘transmitir’ sus propios puntos de vista.
- No establezca límites de palabras: esto ahogará la discusión.
- Asigne una fecha límite a cada foro de discusión. Los foros de temas específicos suelen funcionar bien cuando duran una semana o dos. Esto también ayuda a acompañar a los estudiantes a través del plan de estudios.
- No es necesario que lea y responda todos los comentarios usted mismo; en su lugar, puede escribir una respuesta general para todos al final de cada período de discusión semanal o quincenal.
- Al final del periodo del foro, puede pedir a los estudiantes que “trasciendan” la experiencia vivida en el foro, tanto del contenido discutido como de las condiciones necesarias para una comunicación efectiva, tolerante, que acepta y respeta la diversidad a las personas y sus opiniones. La trascendencia estimula la curiosidad que lleva a indagar y descubrir relaciones y el deseo de saber más.

EVALUACIÓN DE FOROS

HETEROEVALUACIÓN DE LOS FOROS

Podemos realizar una valoración global de toda la participación en los foros en la asignatura. La secuencia de criterios puede ser considerada en su globalidad o en cada unidad. Podemos usar un conjunto de criterios comunes y específicos los cuales pueden tener una ponderación variable. Por ejemplo, en la Tabla 1, la distribución del % de evaluación de cada criterio se ha intencionado considerando:

- La generación de una práctica guiada para fomentar y mediar el desarrollo de las habilidades y logro de los objetivos.
- En el primer foro el foco está centrado en la identificación de elementos conceptuales; en la importancia de la frecuencia y oportunidad de la participación semanal (o el periodo temporal que se defina) para asegurar que participen activamente y de manera oportuna.
- La forma de usar el lenguaje y tono profesional (uso de las netiquetas), se propone que sea evaluado en los dos primeros foros, a fin de asegurar un ambiente de comunicación respetuosa y tolerante, siendo una base valiosa para el diálogo.
- La generación de diálogo tiene una mayor ponderación en las últimas unidades, ya que se ha propiciado una práctica previa la que ha sido retroalimentada, de tal forma de mediar el tipo de diálogo profesional que se espera, usando la conceptualización teórica y trascender su significado.

Tabla 1: Criterios de evaluación y distribución en las diferentes unidades

Criterios de evaluación	Unidad 1	Unidad 2	Unidad 3	Unidad 4
Identifica / Reflexiona / Fundamenta acerca de elementos teóricos y la trascendencia a su práctica educativa	40%	30%	30%	30%
Constancia en la participación: frecuencia y oportunidad de la participación en foro semanal	30%	20%	20%	20%
Aporta información y datos de valor (ejemplos, recursos, Referencias, etc.)	-	30%	20%	20%
Usa lenguaje y tono profesional (uso de las netiquetas); respeto a la participación de los otros	20%	10%	-	-
Genera diálogo	10%	10%	30%	30%
TOTAL	100%	100%	100%	100%

Fuente: elaboración propia.

Según Pizá-Gutiérrez et al. (2020) el trabajo fundamentado requiere la preparación del discurso del estudiante para comunicar sus ideas o responder a las ideas de los otros. Esta preparación puede obtenerse por iniciativa del propio estudiante o ayudarlo a prepararse, dejando como tarea la consulta de literatura, investigación documental y el análisis de información, especialmente cuando los estudiantes se enfrentan a opiniones o ideas divergentes. Este proceso de preparación y elaboración requiere la mediación del profesor en la práctica y participación en varios foros, cuyos criterios y focos para el desarrollo de las operaciones mentales y funciones cognitivas se puede secuenciar según la Tabla 1 o las distribuciones que estime cada profesor.

Para tomar en consideración una participación argumentada, es importante enseñar la habilidad de argumentación y no solo exigir una participación a este nivel. La enseñanza de esta habilidad implica brindar a los estudiantes ejemplos de los elementos que conlleva una argumentación. Asimismo, se pueden realizar ejercicios previos en los que tengan la oportunidad de expresar sus ideas, opiniones fundamentadas Pizá-Gutiérrez et al. (2020, p. 19).

Tabla 2: Rúbrica para evaluación de los foros

Nivel de Logro/ Indicador	Muy bien	Bien	Suficiente	Insuficiente
Identificación / Reflexión / Fundamentación	Identifica todos conceptos y problemas sobre..... en los materiales propuestos, establece relaciones de coincidencias y discrepancias y realiza una síntesis crítica y trasciende hacia otras realidades.	Identifica la mayoría de los conceptos y problemas sobre.... en los materiales propuestos, establece la mayoría de las relaciones de coincidencias y discrepancias y realiza una síntesis crítica y trasciende hacia otras realidades.	Identifica algunos de los conceptos y problemas sobre.... en los materiales propuestos, establece relaciones de coincidencias y discrepancias y realiza una síntesis crítica.	Identifica algunos conceptos o de forma imprecisa.... en los materiales propuestos, establece algunas relaciones de coincidencias y discrepancias; falta la elaboración de una síntesis crítica y trascender hacia otras realidades.

Constancia en la participación: frecuencia y oportunidad de la participación en foro semanal	Participa en varios momentos de la semana aportando ideas, comentarios y/o sugerencias a los colegas de tal forma que se cumpla el objetivo de la actividad.	Participa en varios momentos de la semana aportando ideas, comentarios y/o sugerencias a los colegas de tal forma que se cumpla el objetivo de la actividad	Participa en un solo momento de la semana aportando ideas, comentarios a los colegas, sin embargo, no logra aportar al para el logro del objetivo de la actividad	No participa o participa después del plazo dado.
Uso de lenguaje y tono profesional, respeto a la participación de los otros	Escribe sus aportaciones en forma clara, concisa, haciendo un uso adecuado de las netiquetas, maneja reglas de cortesía, sin extenderse mucho en la explicación.	Escribe sus aportaciones en forma clara, haciendo un uso adecuado de las netiquetas, maneja reglas de cortesía, sin extenderse mucho en la explicación.	Escribe sus aportaciones en forma clara, se extiende mucho en la explicación.	Escribe sus aportaciones en forma poco clara, no usa las netiquetas, y se extiende mucho en la explicación.
Genera diálogo	Comenta a cinco o más compañeros que reflejen una diversidad de problemas de investigación distintos a los planteados por usted y responde los comentarios a sus intervenciones.	Comenta a lo menos a cinco compañeros que reflejen una diversidad de problemas de investigación distintos a los planteados por usted.	Comenta a menos a cinco compañeros que reflejen una diversidad de problemas de investigación distintos a los planteados por usted.	Comenta mecánicamente o con frases hechas a algunos compañeros.

Fuente: elaboración propia.

Esta propuesta de rúbrica es una ejemplificación de algunos criterios de evaluación de los foros, la cual se puede usar al final de cada foro o evaluar un conjunto de foros, manteniendo la misma rúbrica, modificando solo las ponderaciones, según la propuesta presentada en la Tabla 1, siendo informados a los estudiantes antes de iniciar el primer foro, de tal forma de comunicar nuestra *Intencionalidad* y dejar clara la *Reciprocidad* que se espera, en el diálogo entre estudiantes y con el profesor.

AUTOEVALUACIÓN DE LAS FUNCIONES COGNITIVAS EN LOS FOROS

Podemos usar una lista de chequeo con las *funciones cognitivas* para que los estudiantes autoevalúen cuáles de ellas han aplicado en cada foro o secuencia de foros, en varios momentos (se pueden insertar columnas con las fechas de cada autoevaluación), y como van evolucionando sus *funciones cognitivas*. En el *mapa cognitivo, las fases del acto mental*, están relacionadas y cada una de ellas tiene sentido en la medida en que está relacionada con la otra.

Al autoevaluar sus *funciones cognitivas*, cada estudiante puede *trascender* en cómo las puede aplicar, poner en juego, por ejemplo en la propia asignatura, en otras asignaturas o en la vida cotidiana.

Fase de entrada

Función Cognitiva	Descripción
Percepción clara y precisa	Tengo un conocimiento claro y preciso de la información. Interiorizo. Reúno todos los datos y los retengo mentalmente. Distingo los detalles de los objetos, figuras, problemas y situaciones.
Comportamiento sistemático	Organizo y planifico la información. Trabajo de modo sistemático, sigo un orden, sigo un plan
Uso de vocabulario	Comprendo en forma precisa y exacta palabras y conceptos usados. Describo las cosas con precisión. Relaciono palabra-concepto, hago uso específico de los distintos lenguajes.
Conservación, constancia y permanencia del objeto	Conservo la invariabilidad de los objetos, por encima de posibles variaciones en algunos de sus atributos y dimensiones; los reconozco a pesar de sus cambios

Precisión y exactitud al recoger los datos	Percibo y selecciono la información en forma rigurosa. Soy preciso y me preocupo de que los datos que emplee sean exactos
--	---

Fase de elaboración

Función Cognitiva	Descripción
Definición del problema	Percibo el problema, en qué consiste, qué aspectos se deben considerar y cómo averiguarlos
Diferenciar datos relevantes de los irrelevantes	Diferencio la información importante y los datos para resolver un problema
Trazar estrategias para verificar hipótesis	En los ejercicios y tareas me planteo: cómo hacer, por dónde empezar, qué proceso seguir
Establecer relaciones virtuales	Interiorizo esquemas, leyes, modelos... que permitan la relación de proyecciones virtuales
Interiorizar el propio comportamiento	Me doy cuenta de lo que debo hacer y puedo explicarlo de modo preciso
Conducta planificada	Preveo la meta y planifico mis actividades: necesidades, utensilios, procesos, comprobaciones.
Conducta comparativa	Realizo comparaciones y relaciono objetos y sucesos anticipándome a las situaciones.
Flexibilidad	Utilizo diversas fuentes de información estableciendo entre ellas una relación y combinación adecuada
Pensamiento hipotético	Planteo varias soluciones sobre la base de evidencia lógica. Deduzco a partir de las hipótesis planteadas
Planificación de la conducta	Es la capacidad para prever la meta a alcanzar con una información previa

Fase de salida

Función Cognitiva	Descripción
Diferenciar datos relevantes y no relevantes	Elijo la información previamente almacenada significativa para la solución del problema.
Comunicación explícita	Doy respuestas claras, objetivas y completas, lo que implica mi comprensión de la información que transmito.

Precisión y exactitud en el uso de palabras y conceptos	Pienso y expreso en forma correcta las respuestas. Uso un vocabulario preciso y exacto
Respuestas certeras, sin ensayo-error	Evito las respuestas por azar o adivinación. Comunico las respuestas después de pensar con exactitud
Proyección de relaciones virtuales	Puedo establecer relaciones entre objetos (la relación no depende de ellos mismos sino de la capacidad para relacionarlos). Relaciono más allá de las apariencias
Conducta controlada	Cuando algo no me resulta lo intento de nuevo.
Comunicar respuestas sin bloqueos	Evito bloqueos que impiden dar respuestas: miedo, inseguridad, falta de vocabulario y conocimientos
Conducta no impulsiva	Reflexiono antes de emitir cualquier tipo de respuesta.

REFERENCIAS

- Barth, D.; Bourke, J. (2011). *Getting Started with Blended Learning*. Brisbane Australia: Griffith Institute for Higher Education (GIHE).
- Cleveland-Innes, M.; Wilton, D. (2018). *Guide to blended learning*. Canadá: Commonwealth of Learning.
- Feuerstein, R., Klein, P., & Tannenbaum, A. (1999). *Mediated Learning Experience (MLE): Theoretical, Psychosocial and Learning Implications*. Londres: Freund Publishing House.
- Freire, Paulo (1987). *Pedagogia do Oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Puentedura, Ruben. *SAMR: an applied introduction*. Disponible en: <http://www.hippasus.com/rrpweblog/archives/2014/01/31/SAMRAnAppliedIntroductio n.pdf>, 2014.
- Ornelas, D. (2007). El uso del foro de discusión virtual en la enseñanza. *Revista Iberoamericana de Educación*, v. 44, n. 4, p. 1-5.
- Pizá-Gutiérrez, R., Tapia-Ruelas, C. & Lozano-Rodríguez, A. (2020). Criterios para evaluar la calidad de la participación en foros virtuales. *Revista Eduscientia. Divulgación De La Ciencia Educativa*, 3(5), 14–24. Recuperado a partir de <http://www.eduscientia.com/index.php/journal/article/view/64>
- Redmond, P. et al. (2018). An online engagement framework for higher

education. *Online learning*, v. 22, n. 1, p. 183-204. <https://doi.org/10.24059/olj.v22i1.1175>

Vásquez Astudillo, M. (2016). Modelo para el Diseño de E-actividades de apoyo a las clases presenciales. *Revista Didáctica, Innovación y Multimedia*, núm. 33, <http://dimglobal.net/revista33.htm>.

Experiencia de Aprendizaje del Modelo Formativo ¿Y ahora qué? ¿Cómo seguimos?

Pabla Rivera Iribarren

Paulina Veas García

Chile

A inicios del año 2021 comenzamos a vivir una experiencia formativa muy enriquecedora. Una vez terminado el Modelo Formativo para las carreras de Pedagogía de la UCN fue necesario generar un espacio y tiempo educativo para que cada una y cada uno de los docentes que tenemos la responsabilidad de formar a las y los futuros profesores nos apropiáramos de los componentes clave para ponerlos en acción en nuestras clases. De allí nace el Diplomado en Docencia Universitaria: Modelo Formativo FID UCN y, en su primera versión, nos encontramos académicos y docentes de las distintas pedagogías UCN.

Los temas abordados se centraron en la apropiación del Proyecto Educativo Institucional (PEI), la Pedagogía Transformadora y la Teoría de la Modificabilidad Cognitiva Estructural. Algunas de estas temáticas nos resultaban muy cercanas y conocidas y otras se vislumbraban como temas potentes pero poco conocidos.

Muchos de nosotros, los docentes, sentíamos la experiencia del Diplomado como una gran oportunidad para apropiarnos del Modelo Formativo, pero también como una gran posibilidad de conversar y reflexionar sobre la formación de los futuros profesores generando diálogos horizontales donde cada uno pudiera poner sus saberes e ignorancias al servicio del aprendizaje de todos y todas.

En el Diplomado pudimos compartir con docentes e investigadores nacionales e internacionales que nos asombraron con sus saberes y que nos instaron a profundizar a través de las lecturas, la observación de videos y otros recursos. Para dar respuesta a este requerimiento e intentando ser fieles al PEI es que decidimos conformar un grupo de estudio; éramos dos pedagogas y dos teólogos. Semanalmente nos reu-

nimos todos los martes y jueves una hora antes de las clases para compartir las reflexiones surgidas a partir de las lecturas y adentrarnos en algunos conceptos clave propios de los pilares que sustentan el Modelo Formativo.

Esta experiencia fue muy enriquecedora para cada uno de nosotros pues las preguntas que surgían nos permitieron guiar las reflexiones. Este espacio y tiempo fue de mucha generosidad y humildad pues nos permitió escribir en duplas y corregir nuestros escritos en una revisión colectiva. Recordaremos este grupo de estudio por lo significativo de su aporte.

En la versión número dos del Diplomado fuimos invitadas a ser parte del equipo docente de algunos módulos, lo que nos permitió afianzar los aprendizajes y seguir enriqueciendo nuestros conocimientos.

NUESTROS PRINCIPALES APRENDIZAJES

El proceso del Diplomado, tanto en el rol de estudiante como de docentes, nos permitió profundizar en la comprensión de las funciones cognitivas, lo que se torna fundamental en el proceso de formación, ya que permite atender las causas del desempeño académico de los estudiantes universitarios y con ello la influencia directa en el éxito o fracaso en la trayectoria formativa. Esto en el caso particular de futuros/as docentes se hace aún más relevante, por la responsabilidad profesional que asumirán en la formación de niños, niñas y jóvenes en el sistema escolar.

En este contexto nos planteamos interrogantes entre ellas: ¿Cómo podemos incorporar prácticas pedagógicas que permitan que todos nuestros estudiantes aprendan y que disfruten con las instancias de aprendizaje?, ¿Cuáles son las estructuras que nos permiten potenciar el desarrollo del pensamiento?

Desde la Propuesta de Feuerstein y desde las experiencias de aprendizaje mediado, hablamos de las funciones cognitivas, entendidas como “una habilidad natural, una historia de aprendizaje, actitudes hacia el aprendizaje, motivos y estrategias” (Tébar, 2009, p. 149), es decir, hablar de aquellas herramientas que permiten asumir desafíos cognitivos, que pueden visualizar proyecciones y tener expectativas y motivación por el aprendizaje. Estos elementos se relacionan directamente con el pensamiento abstracto, con el planteamiento de hipótesis, con el razonamiento analítico, con el razonamiento analógico, es decir, refiere ampliar las situaciones de aprendizaje, ampliar el sistema de necesidades, ir

más allá de situaciones puntuales, por tanto, refiere a aquellos sustentos que están a la base de un aprendizaje más significativo y profundo que permita transferir los aprendizajes a otras situaciones cotidianas. Cada una de las funciones cognitivas, en la propuesta de Feuerstein, se organizan en distintas fases del acto mental, que para comprender de manera didáctica se organizan en las fases de entrada, fase de elaboración y fase de salida. La fase de entrada refiere a aquellas funciones que nos permiten una recogida de la información precisa, completa, de manera exploratoria, organizada, identificando las relaciones implícitas entre las fuentes de datos. Al referirnos a la fase de elaboración nos centramos en aquellas funciones que permiten hacer un uso adecuado de la información recogida, dando sentido y comprensión, descubriendo las relaciones e inferencias lógicas, extrapolando el aprendizaje. En la fase de salida, se espera que se pueda comunicar la información de manera comprensible con recursos lingüísticos que den cuenta de una reflexión y un pensamiento crítico y propio.

Las fases del acto mental y las funciones cognitivas se identifican como uno de los siete parámetros del mapa cognitivo que es desde esta propuesta, “la representación cartográfica de las etapas por las que transcurre el acto de aprender” (Tébar, 2009, p. 92). Estos elementos permiten acompañar el proceso de aprendizaje ayudando al o la mediador/a en la activación del desarrollo de las habilidades cognitivas y del proceso en el itinerario de aprendizaje. Los otros parámetros del mapa cognitivo; contenido, modalidad, operaciones mentales, niveles de complejidad, niveles de abstracción y nivel de eficacia, son todos componentes relevantes, tal como se mencionó anteriormente, para identificar las causas de las dificultades de aprendizaje de los y las estudiantes, sino además para guiar la tarea mediadora. En el caso particular de nuestro diplomado, ha sido desafiante la relación del mapa cognitivo con la planificación didáctica que propone nuestra universidad. Si bien no pretendemos agotar esa relación en asimilar los componentes de cada uno de ellos, nos ha parecido relevante considerar en la propuesta didáctica de aula, tener presente estos parámetros.

Nuestro modelo formativo, nos desafía como formadores de formadores, a tener presente estos componentes a transformar los ambientes pasivos aceptantes en ambientes activos modificantes, es decir generar espacios y tiempos educativos ricos y estimulantes que nos permiten modificarnos cognitivamente y emocionalmente. Este elemento ha sido sustantivo en el proceso formativo del diplomado, ya que en primera

instancia nos implica conocer cuáles son las características de ambos ambientes, identificar las características de nuestras aulas y espacios educativos y de esa forma, tomar decisiones de los cambios que podemos implementar.

¿Y AHORA CÓMO SEGUIMOS?

El Diplomado en Docencia Universitaria: Modelo Formativo FID UCN se ha constituido en un espacio y tiempo de crecimiento profesional, nos ha permitido comprender el rol ético, político y pedagógico que tenemos los docentes y los futuros profesores en el marco de una pedagogía transformadora; cómo hacer vida los valores que se declaran en el PEI desde la gratuidad y la fraternidad; valorar el potencial de aprendizaje de todas y todos los estudiantes y promover estrategias que permitan desarrollar las funciones cognitivas más descendidas a partir de la Experiencia de Aprendizaje Mediado; diversificar los procedimientos evaluativos considerando los fundamentos de la Evaluación Dinámica de la Propensión al Aprender y comprender que el proceso pedagógico no puede desarrollarse sin la vinculación con la investigación.

Lo que señalamos son los grandes tópicos abordados pero las experiencias tan sutiles que hemos vivenciado se constituyen también en enormes aprendizajes. Pero ¿qué sigue después de esto, ¿cómo nos hacemos cargo de lo aprendido, ¿cómo contagiamos a otros con este paradigma educativo, ¿cómo formamos a las y los futuros profesores desde nuestro propio hacer, sentir, pensar y convivir?

Estamos convencidas de que debemos poner en acción lo aprendido y para ello es que proponemos algunas ideas que nos parecen relevantes. Éstas siempre serán acciones inacabadas posibles de perfeccionarse y modificarse. Cada una de estas experiencias tendrían que desarrollarse de manera articulada, nunca de manera episódica, sino que, por el contrario, ejecutadas y reflexionadas de manera colegiada.

Mirar nuestra propia práctica pedagógica a la luz del perfil del mediador: Para asumir con responsabilidad un proceso formativo es necesario que la intención se manifieste desde las propias Unidades, que la reflexión, diseño, implementación y evaluación surja al interior de las mismas. Para ello, podemos contar con diferentes instrumentos de apoyo.

Proponemos mirar nuestra propia acción pedagógica utilizando la pauta de autopercepción del Perfil del Mediador de Lorenzo Tébar

(Tébar, 2009, p. 160). En ésta se plantean 32 enunciados a los cuales se debe indicar, de acuerdo a la escala propuesta, si se está de acuerdo o en desacuerdo, éstos son:

- Planifico y programo con asiduidad los objetivos y las tareas educativas en cada sesión.
- Busco la información necesaria para conocer las dificultades de aprendizaje de los alumnos, sus causas y efectos.
- Trato de identificar las funciones cognitivas deficientes de mis alumnos para hacerlas objeto de mi tarea educativa.
- Me aseguro de que los alumnos han comprendido con claridad y precisión la información dada, antes de iniciar las tareas.
- Fomento la participación de cada alumno tanto personal como grupal, fomentando la mutua cooperación e interacción.
- Sondeo los conocimientos previos de los alumnos y el vocabulario básico conocido al comenzar un tema o materia.
- Provoco en los alumnos la necesidad de búsqueda, autodescubrimiento de las estrategias y soluciones en los problemas que se plantean en la lección.
- Gradúo y adapto los contenidos según las capacidades de los alumnos.
- Selecciono y combino las estrategias de aprendizaje a medida que se conocen y asimilan.
- Ayudo a los alumnos a descubrir los objetivos, la intencionalidad y trascendencia de mis interacciones para implicarlos en la tarea.
- Presto atención a cada alumno para que aumente el control de su impulsividad y consiga mayor autodominio.
- Preveo y me adelanto a las dificultades de aprendizaje que los alumnos van a encontrar en la lección.
- Selecciono los criterios de mediación y mi modo de interacción, según las necesidades de los educandos.
- Doy el tiempo necesario para la búsqueda y la investigación personal de las respuestas a las cuestiones planteadas, para que los alumnos aprendan a trabajar con autonomía.
- Cuido la elaboración de preguntas y de nuevas hipótesis para lograr profundizar la reflexión y la metacognición de los alumnos.
- Busco cambios de modalidad y novedad en la presentación de los contenidos y en las actividades.
- Analizo con los alumnos sus procesos de búsqueda, planificación

y logro de objetivos para que adquirieran conciencia de sus cambios y progresos.

- Ayudo a los alumnos a descubrir nuevas relaciones y los aspectos positivos y optimistas de los temas propuestos.
- Elevo gradualmente el nivel de complejidad y abstracción de las actividades para potenciar las capacidades de los alumnos.
- Presento modelos de actuación y adapto las dificultades en el aprendizaje para asegurar el aprendizaje significativo de los alumnos menos dotados.
- Alterno el método inductivo - deductivo para crear “desequilibrios” y “conflictos cognitivos” que activen diversas operaciones mentales.
- Hago que los alumnos verbalicen los aprendizajes para comprobar si los han comprendido y asimilado.
- Acostumbro a hacer la síntesis de lo tratado al finalizar un tema o lección.
- Propongo actividades que exigen un mayor esfuerzo de abstracción e interiorización para comprobar la capacidad de comprensión y asimilación de los alumnos.
- Ayudo a los alumnos para que descubran valores, elaboren principios y conclusiones generalizadoras de lo estudiado.
- Cuido la mediación del sentimiento de pertenencia y estima de la cultura en la que viven los alumnos.
- Oriento a los alumnos para que hallen utilidad y aplicación a los aprendizajes en otras materias curriculares y en su vida.
- Propongo, con frecuencia, a los alumnos que hagan la autoevaluación y el autoanálisis de su proceso de aprendizaje.
- Ayudo a los alumnos a buscar y comprender las causas de los aciertos y errores, les oriento a aprender de ellos y a tener conocimiento equilibrado de si mismos
- Motivo a los alumnos para la autoexigencia, precisión, exactitud y el trabajo bien hecho, según su capacidad de esfuerzo.
- Fomento la creatividad y diversidad en la realización de trabajos, para dar oportunidad a que cada uno manifieste sus potencialidades y reviso y cambio el sistema de trabajo, según los resultados de la evaluación y los objetivos conseguidos en las programaciones anteriores.

Estos enunciados están directamente relacionados con los doce criterios de la mediación propuestos por Feuerstein. A través del análisis

sis podemos darnos cuenta de cómo orientamos nuestra docencia y las formas de interacción en el aula; cómo podemos mejorar las funciones de nuestro rol en el aula y profundizar en el sentido de los procesos de enseñanza y aprendizaje; cómo percibimos a los estudiantes y el rol activo que cumplen en el proceso, entre otros.

Este análisis se puede realizar de manera individual y también grupal de tal modo de tener un perfil del estilo de docencia en nuestras unidades. Reconociendo aquellos criterios que están potenciados y más descendidos podemos tomar decisiones respecto a cómo intencionar la mediación en aula a través de la planificación didáctica o el mapa cognitivo.

Planificar e implementar el diseño de clases de manera individual y colectiva considerando el perfil del mediador y las FC de los estudiantes.

A partir de los resultados del Perfil del mediador, el docente diseña, mediante la planificación didáctica y el Mapa Cognitivo, la implementación de clases; para ello, podría escoger entre los criterios de la mediación más descendidos para su desarrollo. Esta planificación debe tener en cuenta las funciones cognitivas más desarrolladas y descendidas de los estudiantes.

Para ello, proponemos que, al inicio de la carrera, en la etapa de diagnóstico y en la evaluación intermedia se aplique el Cuestionario de Autopercepción de Funciones Cognitivas la que fue compartida en el Diplomado. (Pauta elaborada por Silvia López de Maturana, extraída de Martínez (1991) Metodología de la Mediación en el PEI. Madrid, Bruño). En el Cuestionario de autopercepción se plantean 42 enunciados a los que las y los estudiantes deben señalar de acuerdo a la escala que va de siempre, generalmente, a veces, rara vez y nunca.

		S	G	AV	RV	N
01I	Cuando percibo (veo o escucho) una tarea me fijo en los detalles: diferencio, releo, interiorizo, mido...					
02I	Hago los trabajos con control y de modo sistemático.					
03I	Busco un sistema para no olvidar nada y para no tener que hacer dos veces las cosas.					

04I	Uso las palabras más apropiadas para nombrar las cosas.					
05I	Doy nombre a lo que percibo (veo, escucho, huelo, toco...) para poder hablar de ello y explicarlo mejor.					
06I	Me oriento muy bien en las relaciones espaciales de derecha, izquierda, atrás, adelante, lejos, cerca, etc.					
07I	Me oriento muy bien en los puntos cardinales: Norte, Sur, Este, Oeste.					
08I	Cuando quiero ordenar algunos hechos me fijo en su orden temporal: antes, ahora, después. Me pregunto: ¿cuándo sucedió este hecho?; ¿al mismo tiempo? ¿antes?					
09I	Se distinguir un objeto o una forma geométrica, aunque cambie de posición o tenga a su alrededor otras formas.					
10I	Me pregunto qué propiedades de las personas, objetos, hechos, acontecimientos, permanecen constantes, aun cuando hay algo que parece modificar su apariencia.					
11I	Antes de hacer un problema o una tarea tengo en cuenta todos los datos, sin olvidar ninguno.					
12I	Me fijo, organizo los datos y pienso antes de hacer algo con ellos.					
13I	Cuando hago un trabajo o tarea, tengo en cuenta las distintas fuentes de información, me fijo en cada una de ellas, las comparo y reúno todos los datos.					
14I	Cuando leo un problema puedo expresarlo de nuevo, con precisión y exactitud.					

		S	G	AV	RV	N
15E	Cuando leo un problema me pregunto ¿Cuál es el problema? ¿Qué tengo que decir? ¿Qué tengo que encontrar? ¿Qué tengo que hacer con estos datos?					
16E	En los problemas o tareas se distinguir los datos importantes de los menos importantes. Me fijo si es que hay algún dato que no sirve.					
17E	Sé como debo comparar los objetos y los datos, los percibo con claridad, pongo mentalmente unos junto a otros, veo semejanzas y diferencias.					
18E	Intento retener todos los datos necesarios (unidades de información para realizar una tarea).					
19E	Le presto más atención a los datos que me parecen más relevantes.					
20E	Busco la relación que hay entre los objetos, hechos y experiencias.					
21E	Me pregunto si un hecho es causa de otro o es su consecuencia.					
22E	Me pregunto si estoy trabajando bien o no, también compruebo la respuesta.					
23E	Cuando estudio soy capaz de suponer consecuencias. Me pregunto: “si pasa esto, entonces sucederá esto otro”, o “si no se da esto, entonces no se dará esto otro”.					
24E	Cuando afirmo una cosa, sé que puedo buscar la forma de justificarla.					
25E	Cuando afirmo algo también pienso en otras soluciones y selecciono la mejor.					

26E	Acostumbro a planificar lo que tengo que hacer, trato de seguirlo paso a paso.					
27E	Me pregunto por lo que tiene que ver una cosa con la otra, si puedo relacionar esto con aquello.					
28O	Me represento mentalmente los pasos que he planificado, veo las posibilidades y dificultades.					
29O	No me contento con poner ejemplos, puedo extraer principios.					
30O	Busco las palabras adecuadas para responder correctamente.					
31O	Cuando entiendo una cosa, también me imagino otros ejemplos, añado más hechos y agrego otros datos a lo que conozco.					
32O	Mis respuestas son claras y completas para que los otros entiendan bien lo que quiero decir.					
33O	Trato de explicar bien ya que tengo en cuenta el punto de vista de los demás.					
34O	Al explicar no me contento con decir palabras sueltas, sino que trato de relacionar todo lo que quiero decir.					
35O	Cuando doy una respuesta, me siento muy libre para hablar y decir lo que pienso.					
36O	No solo puedo responder bien, sino que puedo aprender de los errores.					
37O	Antes de responder me detengo a pensar para no contestar de cualquier manera. Si no estoy seguro/a no digo cualquier cosa para ver si acierto.					

38O	Doy respuestas utilizando palabras exactas y precisas.					
39O	Siento necesidad de hacer las cosas con mayor exactitud.					
40O	Cuando interiorizo una imagen puedo reproducirla exactamente, tanto de manera verbal como gráfica.					
41O	Prefiero pensar antes de dar una respuesta de la que no estoy seguro/a.					
42O	Soy menos impulsivo/a si es que no encuentro la palabra adecuada y trato de pensar antes de hablar.					

Una vez tabulados los resultados es posible obtener información relevante respecto a las Funciones Cognitivas de manera individual, por nivel, global, por fase del acto mental. Estos resultados se entregan tanto a estudiantes como docentes y estos últimos la incorporan en sus planificaciones; pueden ser abordadas por las y los docentes del nivel de tal modo de asegurar su desarrollo a través de la Experiencia de Aprendizaje Mediado.

SOCIALIZAR EL DISEÑO, IMPLEMENTACIÓN Y EVALUACIÓN UTILIZANDO LA METODOLOGÍA ESTUDIO DE CLASES

Una de las metodologías que consideran el aporte individual y colectivo, y generan espacios profesionalizantes de integración asociativa y cooperativa es la metodología de Estudio de Clases (Isoda, Arcavi y Mena-Lorca, 2012; Isoda y Olfos, 2009). Mejorar la enseñanza mejora a los profesores afirmaban Lewis, Perry, Friedkin y Roth (2012), señalando que el Estudio de Clases se enfoca en la mejora de la enseñanza y también del desarrollo de los profesores, aumentando el conocimiento matemático y las creencias que apoyan el mejoramiento de la enseñanza, así como también el aprendizaje de los estudiantes. El Estudio de Clases, *Lesson Study*, es reconocido en todo el mundo como un modelo de alta calidad para el aprendizaje profesional docente (Lee Bae et al., 2016; Stigler y Hiebert, 2016) y como metodología de investigación, mantiene

la validez ecológica al usar la lección como su unidad de análisis, una unidad lo suficientemente pequeña para ser estudiada, pero lo suficientemente grande como para representar los componentes claves del sistema de enseñanza y aprendizaje en el aula (Stigler y Hiebert, 2009, 2016).

Para el diseño, implementación y evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje sugerimos esta Metodología la que favorecerá el diálogo pedagógico y disciplinar; ampliará el análisis de los temas a escenarios diversos y complejos.

Las etapas que sugerimos son:

- 1) **CONTEXTUALIZACIÓN Y PREPARACIÓN:** Se exponen las características generales del grupo curso a las y los docentes participantes. Se presenta el Contenido o Aprendizaje Esperado a desarrollar. Se presentan diversas estrategias y actividades mediante lluvia de ideas. Se organiza la información en términos generales en el inicio, desarrollo y cierre.
- 2) **PLANIFICACIÓN:** Se diseña la clase en sus tres momentos de manera colectiva. Se elabora el material y recursos que se requieran para la implementación. El docente responsable afina la propuesta y presenta la planificación terminada al grupo de docentes.
- 3) **IMPLEMENTACIÓN:** Se desarrolla la clase. Para su análisis podría filmarse, otros docentes podrían asistir y observar tomando registro o el docente escribe su bitácora de clase.
- 4) **ANÁLISIS GENERAL:** Se revisa el video, los registros o la bitácora a la luz del diseño de clase elaborado. Se dialoga en torno a los tres momentos de la clase y el cumplimiento con la planeación. Se evalúa la clase implementada.
- 5) **PROFUNDIZACIÓN:** De manera colectiva, se destacan los principales aciertos, fortalezas, debilidades, dificultades. El responsable de la implementación profundiza en torno a los puntos destacados.

REFLEXIONAR Y CONSTRUIR LA PROPUESTA DIDÁCTICA A PARTIR DE LA LECTURA COLECTIVA DE DIARIOS DE CLASE Y DIARIO PERSONAL

Para desarrollar esta estrategia, compartiremos la experiencia didáctica propuesta por el profesor López Melero. Si bien su propuesta está pensada para el desarrollo de un curso con sus estudiantes también es posible llevarlo a grupos de estudio e investigativos.

El profesor Melero sugiere que llevemos un Diario de Clase donde cada día una o un estudiante describa de manera narrativa cómo ha vivido ese día de clase o qué le pareció a él o a ella ese día y, al día siguiente de clase, empezamos la misma con la lectura del Diario. El profesor llevará su propio Diario Personal que hará público para todos y todas a través de alguna plataforma. Es algo que siempre hace y que le sirve de reflexión y mejora en su pensamiento y su acción como docente. Sería muy apropiado que todos y todas llevaran su diario de clase. (López Melero, 2021, 2022).

Hemos vivenciado esta experiencia al participar en el Proyecto Roma-La Serena este 2022 y ha sido muy enriquecedora, pues la lectura del Diario de Clase de otro docente-investigador nutre nuestras propias notas, permite enriquecerlas por considerar, quizás, aspectos no abordados en nuestro propio proceso de escritura, refresca el tema y nos mantiene atentos a nuestros propios registros pues puede tocarnos dirigir o presentar el Diario.

El conjunto de notas compartidas favorece la reflexión individual del docente que imparte la asignatura pues puede percibir, mediante los relatos, aquellos aspectos que resultan más significativos para los estudiantes o aquellos más superficiales.

Las notas del Diario Personal se comparten con el grupo de docentes participantes y ver puntos de coincidencia y los divergentes; pueden surgir modos de abordar las asignaturas con estrategias comunes, entre otros.

Hemos querido compartir una serie de estrategias o actividades que podrían poner en acción una vez terminado el Diplomado en Docencia Universitaria Modelo Formativo de tal modo de que los aprendizajes enriquezcan nuestra práctica docente y puedan potenciar los diseños de clases y los procedimientos evaluativos.

El docente debe compartir con el equipo docente participante de la experiencia sus aciertos, dificultades y oportunidades de mejora; señalar cuáles han sido sus principales aprendizajes y recibir retroalimentación respecto a su proceso de mediación en el aula. Sugerimos que esta experiencia se desarrolle de manera recursiva incorporando a otras y otros docentes en un proceso reflexivo, colaborativo y amoroso.

REFERENCIAS

- López Melero, M. (2021, 2022). *Conociéndonos*. Proyecto Roma - La Serena.
- Tébar, L. (2009). *El Profesor Mediador del aprendizaje* (1° Ed.) Editorial Magisterio.
- Universidad Católica de Valparaíso (2022, 18 de julio). Instituto de Matemáticas, Facultad de Ciencias. Estudio de Clase. <http://ima.ucv.cl/seminarios-permanentes/estudio-de-clases/>

Sección C

Experiencias prácticas de aplicación en el aula

Visión de estudiantes de Pedagogía en Educación Básica
con Especialización acerca de una pedagogía
transformadora, desde el criterio del sentimiento
de competencia y trascendencia en el trabajo realizado
en su práctica profesional

Rolando Molina Martínez

Chile

INTRODUCCIÓN

El aprender a aprender, es un término que direcciona bastante lo que se orienta desde el paradigma sociocrítico y desde las fuentes de estimulación que permiten un desarrollo cognitivo desde las experiencias del Aprendizaje Mediado.

Hoy en día se hace urgente que la formación pedagógica que tienen los y las estudiantes de pedagogía se centre en la experiencia de aprendizaje mediado (EAM), tomando en cuenta que el o la docente juega un rol fundamental para que sus estudiantes logren vincularse con el mundo de las experiencias, lo que sin duda fomenta un aprendizaje significativo y que inherentemente convierte a los y las docentes en mediadores de un proceso de aprendizaje y teniendo en cuenta que todo ser humano es modificable.

Cuando se les consulta a los y las estudiantes de pedagogía que entienden por ser mediador en el proceso de aprendizaje, por lo general responden a partir de ideas vagas. Por lo tanto, es fundamental poder conceptualizar bien esta idea, puesto que, es relevante el direccionar criterios de mediación como el sentimiento de competencia y la trascendencia desde una adecuada fundamentación.

Lo que aprende un estudiante no siempre es novedoso o llamativo, por lo cual se pierde el interés o la motivación por indagar acerca de un tema, también existe la frustración cuando no se puede resolver un problema, es por ellos que él o la docente debe visualizar este tipo

de situaciones y con esto se debe muchas veces pedirle al educando que reconsidere la manera en que ha planteado el problema, que visualice el sentimiento de competencia, que entienda como trasciende ese aprendizaje en su vida y que a pesar de lo complejo que puede ser un nuevo aprendizaje es novedoso para su forma de experimentar el mundo.

En base a lo anterior es que se hace necesario comprender la visión que tiene estudiantes de pedagogía frente a los términos de sentimiento de competencia y trascendencia como criterios claves desde lo que ellos y ellas como futuros pedagogos entienden desde la experiencia de aprendizaje mediado y la pedagogía transformadora.

DESARROLLO

Teniendo en cuenta lo que es la pedagogía transformadora y tomando como rol central el rol de mediador que debe tener el o la docente, es que se trabajó con ciertos indicadores para evidenciar si los y las estudiantes de último de pedagogía intencionan y direccionan en sus prácticas una pedagogía transformadora y que promueva su rol de mediador desde los criterios de mediación como es el sentimiento de competencia y la trascendencia.

Para lo anterior se indago a un grupo curso de estudiantes de Pedagogía en Educación Básica con Especialización con el objeto de conocer y comprender como ellos entienden lo que es el aprendizaje mediado y que acercamiento tienen con los criterios de mediación ya descritos. Esto tomado desde las experiencias de sus prácticas profesionales, desde la confección del material hasta la interacción de sus clases.

A continuación, conceptualizaremos los dos criterios asociados al artículo y lo contrastaremos con el registro de un taller trabajado con estudiantes de Pedagogía.

SENTIMIENTO DE COMPETENCIA

Según Tobón (2008) las competencias como un proceso cognitivo o de pensamiento complejo, se verá reflejado en la forma creativa que tienen los y las estudiantes para resolver ciertos problemas de la vida cotidiana, con la intención de darle solución a estos. Por lo cual integra ciertos saberes que se asocian desde el saber ser hasta el saber conocer.

Dentro de la modificabilidad cognitiva estructural, el Sentido o Sentimiento de Competencia cumple un rol importantísimo desde la

docencia, puesto que, abre hacia un sentimiento positivo en el o la estudiante sobre si mismo lo cual conlleva a reconstruir aciertos y errores en el aprender sobre cierto contenido, así también sobre los procesos, estrategias y errores dentro de un proceso metacognitivo.

A los estudiantes de Pedagogía de Educación General Básica con Especialización se les consultó acerca de ciertos indicadores que son pertinentes al criterio de Sentido de la Competencia, a lo cual respondieron lo siguiente desde la experiencia de su práctica profesional.

Tabla N°1: Criterio de Medición: Sentimiento de Competencia

Indicadores que permiten observar la calidad de las interacciones mediadas:
<ul style="list-style-type: none"> • Utilizo estrategias que direccionan al logro de los objetivos propuestos. • Fomento positivamente que el estudiante sea consciente de sus capacidades al desarrollar una tarea. • Se da a conocer al estudiante el camino que condujo al éxito del objetivo propuesto. • Brindo retroalimentación a los estudiantes que destaca los aspectos positivos de su trabajo y les permite reflexionar sobre sus errores. • Invito a los estudiantes a realizar preguntas o hacer comentarios respecto a la dificultad de una tarea para que sean exitosos. • Fomento que los estudiantes cometan errores y los utilizo como instancias de aprendizaje.

Elaboración propia.

Según la percepción de los y las estudiantes y de como ellos comprenden este criterio y sus indicadores, se obtuvieron las siguientes respuestas:

“En la mayoría de los puntos que se plantean se han aplicado en la práctica pedagógica considerando los objetivos de aprendizajes, actividades que conducen a los conocimientos propuestos, trabajar en las dificultades que poseen los estudiantes sobre las tareas, actividades, retroalimentación y reflexión. Sin embargo, algunos de los puntos no fueron trabajados en práctica, en este

caso es dar a conocer al estudiante el camino que condujo al éxito del objetivo propuesto, ya que no se profundizó el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que no se trabajó la autorreflexión y tampoco pudimos generar este espacio para que los estudiantes participaran en este proceso, sabiendo que nosotros como docentes debemos guiarlo y mediarlo en este proceso”.

CRITERIO DE TRASCENDENCIA

Para Feuerstein (1963) la trascendencia dentro del aprendizaje mediado es observada como la idea de ir más allá de la situación o necesidad inmediata que motivo la intervención. Es por ello por lo que la trascendencia no solo representa ese algo que a partir de una situación se ven intencionadas otras. En el proceso de enseñanza aprendizaje la trascendencia será todo aquello que se represente en el estudiante como algo significativo y que sin duda lo llevará a la asociación.

Al igual que para el criterio anterior se recogieron las respuestas de los estudiantes de Pedagogía de Educación General Básica con Especialización a partir de indicadores para este criterio.

Tabla N° 2

Indicadores que permiten observar la calidad de las interacciones mediadas:
<ul style="list-style-type: none">• Explico las relaciones de los contenidos del curso con otros ámbitos significativos del saber y con sus actividades cotidianas.• Evidencio lo aprendido por los estudiantes desde la aplicabilidad o replicabilidad de las competencias aprendidas.• Activo los conocimientos previos del estudiante antes de comenzar un nuevo tema.• Logro que los estudiantes conecten lo discutido con el profesor en el aula y con situaciones en su entorno.• Proyecto con los estudiantes cuáles de las estrategias que utilizamos en clase pueden ser llevadas exitosamente al trabajar con sus cursos asignados en la Práctica.

Elaboración propia.

“En nuestras prácticas hemos logrado aplicar todos los puntos mencionados, ya que son relevantes para el aprendizaje de los alumnos. Por ejemplo, en el punto número tres menciona la activación de conocimientos previos, lo cual consideramos importante y necesario al momento de comenzar con el contenido”.

Otro grupo de estudiantes comprende lo siguiente:

“En cuanto al criterio de trascendencia, supimos implementar de mejor manera los indicadores planteados, contextualizando contenidos procurando la aplicación de este, en diferentes ámbitos de la vida de los estudiantes, activando conocimientos previos clase a clase con la finalidad de obtener un aprendizaje significativo, aplicando estrategias aprendidas en nuestra formación docente”.

CONSIDERACIONES FINALES

Una de las premisas del modelo de Feuerstein es que antes de modificar las conductas de los o las estudiantes debe existir la modificación del maestro, lo cual conlleva a entender el proceso cognitivo que debe realizar desde una pedagogía transformadora. Por lo tanto, se concibe que el primero que va a experimentar ese poder transformador es el o la docente.

Las vivencias formativas dentro del aula tendrán plena coherencia desde los aspectos teóricos y como esto se desarrolla en la práctica, ya que a partir de esto se otorgan todos los medios para lograr la modificación del o la estudiante.

Si bien los y las estudiantes de Pedagogía de Educación General Básica con Especialización logran tener una idea de lo que es la Experiencia de Aprendizaje Mediado se logra comprender que todo lo llevan a confusión con el aprendizaje significativo, no evidenciándose conocimiento puro de la teoría de la Modificabilidad Cognitiva Estructural, incluso se logra percibir que para ellos esto se da en la secuencia didáctica de las clases, puesto que nombran bastante en sus respuesta la activación de conocimientos previos. Por lo cual, si nos centramos en el primer párrafo, se hace necesario el orientar lo que es una conducta de entrada y una de salida desde la EAM.

El reto entonces es presentar en los alumnos de pedagogías las teorías fundamentadoras y sus aportes para que con ellos una vez en instancia finales como lo son las prácticas profesionales logren integrar aquellos elementos que se complementan en un modelo de actualización para la formación pedagógica de los y las futuros docentes. Con esto se fomentará un despertar en los y las estudiantes que los prepare para un desempeño exitoso.

REFERENCIAS

- Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. En *Revista Aula de innovación Educativa*. Disponible en <http://www.ub.edu/grintie>.
- Feuerstein, R. (1963). *Children of the Melah. Socio-cultural deprivation and its educational significance*. Israel.
- Noguez, S. (2002). El desarrollo del potencial de aprendizaje. Entrevista a Reuven Feuerstein. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 4 (2). Recuperado el 13/05/2012 de <http://redie.ens.uabc.mx/vol4no2/contenido-noguez.html>.
- Pilonieta, G. (2003). *La teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva y su influencia en la pedagogía para el desarrollo de las inteligencias y las comunidades de aprendizaje*. Asociación Colombiana para el Avance de las Ciencias del Comportamiento (ABA Colombia). Recuperado el 20/04/2011 de <http://www.abacolombia.org.com>.
- Tobón, S. (2006). *Aspectos Básicos de la formación basada en competencias*. Disponible en <http://www.sepbcsgob.mx/Pronap/Lectura%205.pdf>
- Tobón, S. (2008). *Formación Basada en Competencias*. Colombia: Ecoe Ediciones.

Hallarse en la otredad: Máquinas que nos cambian o sobre una actividad de permanencia y constancia de los objetos

Mauricio Briceño Saavedra

Chile

El presente capítulo tiene por objetivo exponer algunas reflexiones sobre una experiencia de mediación que fue pensada para trabajar la función cognitiva *permanencia y constancia de los objetos* (Feuerstein et al., 2015) pero que, en su puesta en práctica, a modo de “actividad”¹ en clases, fueron revelados otros matices que no se pensaron en su diagramación teórica inicial. Al respecto, fue fundamental el aporte de los, las y les estudiantes para reflexionar nuevos horizontes que puede traer el desarrollo de este ejercicio, y de manera particular, para dar cuenta sobre la reflexividad (Ibañez, 1991) como posición de el/la/le docente dentro del propio espacio del aprendizaje. El capítulo se divide en dos momentos: a) La máquina transformadora, explicación de la actividad; y b) Hallarse en la otredad, la recursividad del ejercicio docente y de la relación pedagógica; esta división responde al fin de destacar los cambios emergentes antes y después del uso de la actividad con estudiantes universitarios.

PRIMER MOMENTO: LA MÁQUINA TRANSFORMADORA, EXPLICACIÓN DE LA ACTIVIDAD

En el marco del diplomado en docencia universitaria, Modelo Formativo FID UCN, se nos encargó elaborar una actividad que promueva

1. Hago referencia a “actividad” entre comillas debido al uso acríptico que se le otorga al concepto. Al respecto, cuestiono la idea de actividad como momentos que cambian la dinámica expositiva, entendiendo que en la escucha también existen actividades relevantes generadas por los/as/es estudiantes pero que no conciben con los imaginarios de extroversión asociados al entendimiento clásico de lo “activo”.

la estimulación de una de las funciones cognitivas descritas por Feuerstein et al. (2015), donde más específicamente, mi trabajo se centró en **la función cognitiva de permanencia y constancia de los objetos**. Esta refiere a la capacidad para conservar la constancia de los objetos a pesar de las variaciones de algunos de sus atributos (López, 2010). Niveles deficientes en esta función, implican irreversibilidad y rigidez del pensamiento, dificultándose el establecimiento de relaciones y categorizaciones entre los objetos. Sumado a esto, a la actividad se le incorporaron preguntas sugerentes para mediar la trascendencia y significancia de los aprendizajes en los/as/es estudiantes.

El ejercicio elaborado lleva por nombre “**la máquina transformadora**”, el cual consiste en un dibujo de un aparato ficticio que hipotéticamente transforma todas las cosas que pasan por él. En primer lugar, se muestran elementos, materias primas, que, al pasar por el artefacto, son transformados en objetos, como madera en silla, mármol en estatua, y cobre en cables (imagen 1), siendo el objetivo de la actividad determinar qué aspectos son constantes y cuáles cambian en cada uno de los objetos.

En segundo lugar, se vuelve a exhibir la misma máquina, pero esta vez no siendo objetos los cambiados, sino que personas (imagen 2). La primera en entrar al aparato es un/a/e estudiante que se encuentra leyendo un libro y que, al salir, se aprecia exactamente el mismo dibujo, el niño/a/e leyendo, donde aparentemente nada ha cambiado. En efecto, la intención de la actividad se centra en examinar posibles cambios que no son perceptibles mediante la observación, pero que igualmente podrían estar sucediendo. Esto fue pensando a propósito del estatus ontológico del aprendizaje y la mayoría de los procesos estimulados en la educación: memorizar contenidos, reflexionar, analizar casos, etc. donde los métodos empiristas no son idóneos para su alcance, pero en el entendido de que sí existen pistas que nos permiten indagar o contrastar su existencia. Esta actividad sería coherente con la capacidad de desarrollo que poseen estudiantes “retrasados/as” (Feuerstein et al., 2013) cuyo potencial tiende a encontrarse oculto en los espacios educativos y donde la mediación puede ocupar un rol central para su visibilidad.

Como último elemento a trabajar, se presenta en la imagen a otro/a/e estudiante, que, según los estereotipos de género, lleva un uniforme masculino y que, tras la transformación por la máquina, se le aprecia usando uno estereotípicamente femenino (falda, zapatos, uso de pelo largo, etc.). El objetivo de integrar a esta segunda persona fue la de desarro-

llar la discusión referente a las identidades trans y los cuestionamientos y dificultades emergentes en la integración de la diversidad de género en contexto escolar, correspondiéndose con los avances en políticas públicas dirigidas al respeto de personas trans, como la ley de identidad de género (2019) y los marcos regulatorios específicos para contextos educativos, como la circular N° 812 de la Superintendencia de Educación (2021) para la inclusión de estudiantes trans al sistema escolar; y las orientaciones del Mineduc (2017) para la inclusión de personas lesbianas, gays, bisexuales, trans e intersex en el sistema educativo chileno.

Es menester clarificar que el cambio de vestimenta en el/la/le estudiante, no implica la vivencia de una identidad trans en particular. A saber, el género podría entenderse como un acto performático (Butler, 2007) que no debe llegar necesariamente a un destino (transitar desde hombre a mujer) o incluso, puede cuestionarse el estereotipo sobre que el uso de ciertas vestimentas sea condición de la identidad de género.

SEGUNDO MOMENTO: HALLARSE EN LA OTREDAD. LA RECURSIVIDAD DEL EJERCICIO DOCENTE Y DE LA RELACIÓN PEDAGÓGICA

La actividad anteriormente expuesta, fue realizada con algunos cursos de estudiantes universitarios² a quienes se les dieron las indicaciones de la “actividad”. Posterior a la finalización de la segunda sección (imagen 2), en la que se presentan personas a cambiar y se les plantea la pregunta mediadora de trascendencia: “¿En qué otro contexto puedes apreciar la constancia y permanencia de los objetos, hechos y personas?” es que estudiantes comenzaron a debatir acerca de los espacios en que existen “máquinas transformadoras”, y sobre el rol que poseen ellos/as/es dentro de estos. A saber, el estudiantado enfatizó que la experiencia de cambio se da ante el encuentro con otros/as/es y que el contexto pedagógico podría entenderse como un escenario donde interactúan otredades, cuyo mundo nos es imposible acceder desde la primera impresión, pero que, con la intención de conocer al/la/le otro/a/e (lo que podría ser una mediación), es posible comprender otros ámbitos de su ser. Este aspecto fue problematizado sobre la figura del estudiante lector, donde no se

2. La actividad fue elaborada para trabajarse con estudiantes de pedagogía, no obstante, su aplicación se desarrolló con estudiantes de psicología. A pesar de las diferencias, es posible generar discusiones que den sentido a los desafíos educativos actuales propios del profesorado.

puede visualizar qué aspectos han cambiado, pero que al encontrarse en una situación de aprendizaje (lectura), se podría dialogar para conocer sus diferencias y no solo “suponerlas”.

Esta idea de la interacción tomó un nuevo matiz cuando los/as/es estudiantes se preguntaron si ellos/as/es podrían considerarse máquinas transformadoras. Si bien, se argumentó en términos de procesos psicoterapéuticos, la similitud es evidente para un espacio pedagógico, ¿Somos los/as/es docentes máquinas transformadoras? El hecho de guiar al estudiante acerca de sus cambios implica una metamorfosis en sí, es decir, el ejercicio docente de mediar opera como una máquina transformadora sobre aprendizajes que están ocurriendo y que vuelven a ser reconstruidos. No obstante, si en el encuentro cambiamos, la máquina también es tocada por estos “objetos” y “personas” que pasan a través de ella.

De esta manera, la reflexividad nos invita a pensar sobre las formas en que a través de la enseñanza nos construimos como docentes. El estilo en que mediamos, las interpelaciones de estudiantes, los espacios conflictivos y las comodidades que sentimos al enseñar, son maneras en las que la otredad nos está tocando y transformando. En este sentido, utilizo el término de **hallarse en la otredad** con la intención de visibilizar que en la relación con otros/as/es, nos conformamos como sujetos que enseñan y se (auto)conocen.

Que el/la/le docente sea afectado/a/e no implica necesariamente que su posición como mediador quede relegada, debido a que el estatus epistémico asignado al conocimiento de quien enseña tiende a valorizarse por sobre el de quien aprende. Esta es una idea radical en la medida que sugiere reflexionar por las capacidades que la misma institución educativa coarta en sus estudiantes, donde el saber es atribuido al maestro y la ignorancia al estudiante (Ranciere, 2003). Así, en la relación pedagógica entre estudiantes y profesores/as, no solo se transmiten conceptos desde su contenido formal y curricular, sino que se reproducen las figuras de quién habla y quién escucha, quién enseña y quién aprende, quién posee la palabra y quién no (Barriga et al., 2021), en definitiva, quién posee el logos y aquellos/as que deben ser guiados mediante esta razón (Ranciere, 2014).

Finalmente, relato que este texto también se escribió en dos momentos, antes y después de la aplicación, para dar cuenta que el escrito igualmente fue transformado ante la existencia de los/as/es otros/as/es, estudiantes, quienes aportaron a la mejora de la actividad, propiciaron la reflexividad del propio ejercicio y tensionaron las figuras de apren-

diz-objeto en que la posición pedagógica los sitúa. En este sentido, no solo fueron transformadas las personas que entraron a la máquina, sino también la actividad, la propia “máquina” fue tocada en el encuentro. El objetivo último de esta reflexión se dirige a cuestionar sobre todos los espacios en el que el encuentro nos cambia, incluyendo este texto, por lo que cabe preguntarse: ¿qué aspectos han cambiado en nosotros/as/es después de la lectura de estas reflexiones?

REFERENCIAS

- Barriga-Redel, G., Briceño, M., & Lay-Lisboa, S. (2021). Poderes que educan: arquitectura, estéticas y discursos de la relación pedagógica universitaria. *Revista Latinoamericana Estudios de la Paz y el Conflicto*, 2(3), 31-50.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.
- Feuerstein, R., Feuerstein, R., & Falik, L. H. (2015). *Beyond smarter: Mediated learning and the brain's capacity for change*. New York: Teachers College Press.
- Feuerstein, R., Rand, Y. A., & Rynders, J. E. (2013). *Don't accept me as I am: Helping "retarded" people to excel*. New York: Springer.
- Ibañez, J. (1991). *El regreso del sujeto. La investigación social de segundo orden*. Santiago: Amerinda.
- López de Maturana, S. (2010). *Maestros en el Territorio*. La Serena: Editorial Universidad de La Serena.
- Ministerio de Educación (2017). Orientación para la inclusión de las personas lesbianas, gays, bisexuales, trans e intersex en el sistema educativo chileno. Disponible en: [http://convivenciaescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/04Orientaciones diversidadsexual-y-de-g%C3%A9nero-LGTBI.-Mineduc-2017.pdf](http://convivenciaescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/04Orientaciones_diversidadsexual-y-de-g%C3%A9nero-LGTBI.-Mineduc-2017.pdf)
- Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante: Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Laertes.
- Rancière, J. (2014). *El reparto de lo sensible. Estética y política*. Buenos Aires: Prometeo.
- Superintendencia de Educación (2021). Circular N° 812, Garantiza el derecho a la identidad de género de niñas, niños y estudiantes en el ámbito educacional.

Pedagogía Crítica en el contexto de los procesos formativos de profesores

Juan Pablo Garrido Trujillo

Chile

Este estudio articula la Pedagogía Crítica de Paulo Freire en relación a sus implicancias pedagógicas, éticas y sociopolíticas, con el fin de revisar en el contexto de la formación inicial de profesores la lógica de la pedagogía crítica. Discutimos los procesos formativos orientados por los formadores de profesores que no se quedan en la mera transmisión de conocimientos, sin fomentar el aprendizaje profundo ni ser crítico con lo que se aprende; por el contrario, aquellos que pretende ir más allá del contexto de la clase, que es el foco de la pedagogía crítica. Mediante el desarrollo del pensamiento crítico se invita a los estudiantes a cuestionarse la vida que les ha tocado vivir y analizar hasta qué punto pueden cambiarla, a no aprender de forma pasiva, a cuestionar lo aprendido y a transformar los valores y la práctica educativa, partiendo siempre de una postura ética y sociopolítica.

PEDAGOGÍA CRÍTICA EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES

Asumir la pedagogía crítica, en el contexto de la formación inicial de profesores es pensar y resignificar un nuevo paradigma del ejercicio profesional del profesor, desde sus máximos referentes como McLaren y Giroux y otros, se plantea una discontinuidad con los planteamientos de una formación docente tradicional y escolarizada, realizada desde la racionalidad técnica, en que el profesor no es sólo el poseedor del conocimiento, sino un agente transmisor de verdades absolutas, y en dónde el estudiante es un receptor de la Información. Desde esta perspectiva, la pedagogía tradicional intenta despolitizar toda actividad educativa, sosteniendo que la educación debe ser neutral y debe mantenerse al margen de toda posición o actividad política. Como alternativa a esta

perspectiva, Paulo Freire (2005) plantea que la enseñanza debe invitar al pensamiento crítico, a cuestionarse la realidad y lo aprendido en clases, ya que los conocimientos impartidos, al fin y al cabo, son seleccionados por personas que no pueden escapar de su contexto sociopolítico, con sus sesgos y opiniones.

En este marco, la pedagogía crítica reconoce el carácter político de la educación y se posiciona al lado de los grupos oprimidos en la lucha contra cualquier tipo de injusticia y explotación social. Sin duda, la propuesta pedagógica de Freire, permite reconocer aspectos problemáticos del quehacer educativo, en que las tendencias pedagógicas son de tipo tecno-instrumental, gerencial y de control; en que los proyectos de inclusión y de movilidad social no tienen cabida desde una lógica de compensación de desigualdades sociales y de mercado (Freire, 2012). Y junto a ellas, existen tendencias que se sostienen desde discursos anclados en la calidad, las competencias, la tolerancia y el relativismo ético.

La pedagogía crítica, como referente de la formación de profesores, implica reconocer que sus postulados, deben ser considerados en la resignificación de todo el quehacer formativo, entre estos postulados, se destaca que la educación no es ajena a la realidad sociopolítica, que el aprendizaje es dialógico, que las prácticas pedagógicas se construyen desde lo social, lo ético y político (Freire, 2007). En este sentido, es importante repensar la pedagogía crítica en función del “rol que la educación puede jugar en la sociedad extensa para el desmantelamiento de la ley del valor del capital como una forma central de mediación entre los seres humanos” (McLaren, 2012, p. 24). Sin duda, tal afirmación indica que los procesos de la pedagogía crítica tienen estrecha relación con la vida cotidiana de las personas y son dialógicos y simultáneamente económicos, políticos e ideológicos.

A modo de síntesis, la pedagogía crítica¹ se va configurando como un enfoque que orienta los discursos, la relación teoría-práctica de los procesos formativos, los cuales deben formar, por una parte, a un ciudadano consciente de su realidad y comprometido con su transformación, a través de un proceso dialógico, un humanismo crítico y

1. Hablamos de pedagogía crítica en plural, producto de la diversidad de sus enfoques epistemológicos, comunidades académicas y su carácter interdisciplinario. No existe un grupo homogéneo de autores que definan la pedagogía crítica de una única manera, sino autores o corrientes que comparten fuentes y puntos en común.

prácticas emancipadoras que permitan la constitución de vínculos solidarios. Y por otra parte, los profesores formadores de docentes han de contemplarse “en función de los intereses ideológicos y políticos que estructuran la naturaleza de su discurso, las relaciones sociales y los valores que ellos mismo legitiman en su enseñanza” (Giroux, 2001, p. 61). Manifestando así, la idea de los profesores como intelectuales transformativos, que combinan la reflexión y la práctica académica, con el fin de educar a los estudiantes para que sean ciudadanos reflexivos y activos en la transformación social.

PERSPECTIVA ÉTICO-POLÍTICA DE LA FORMACIÓN DE PROFESORES

En este marco, podemos identificar diversas líneas argumentativas, para desarrollar y construir una visión sociopolítica y ética en la formación de profesores. En primer lugar, se desarrolla una visión social en el trabajo de los profesores, considerando la formación en el campo de las políticas educativas, del currículum y aquellas que tienen que ver con la regulación social. Aquí, resaltamos la presencia en el plan formativo de prácticas pedagógicas en contextos socioculturales diversos.

La apuesta por lo ético se puede sustentar por sus fines y reconocimientos, empoderamiento y democracia en sujetos que se reconocen desde sus diferencias y desigualdades de condiciones de género, de etnia, de sexo, de cultura y otras. Desde esta perspectiva se construyen procesos formativos que favorezcan las interacciones entre los actores sociales que permitan la transformación de la sociedad desde una ciudadanía más incluyente.

Los sentidos de una pedagogía crítica en la formación de profesores, desde la perspectiva de Freire (2007) permiten promover una construcción dialógica del saber pedagógico, un realismo esperanzado, un humanismo crítico y prácticas emancipadoras que permitan construir una realidad social más justa y solidaria. En este sentido, la pedagogía no debe limitarse solo al campo de acción de las aulas, al contrario, debe influir en la producción y en la construcción de significados y sentidos de las estructuras sociales.

Por último, la pedagogía problematizadora propuesta por Freire (2005), como ya hemos señalado anteriormente, plantea el diálogo y la investigación como soportes fundamentales del proceso formativo, según McLaren “la naturaleza dialéctica de la pedagogía crítica habilita al investigador de la educación para ver la escuela no simplemente como

un lugar de adoctrinamiento o socialización o como un sitio de instrucción, sino también como un terreno cultural que promueve la afirmación del estudiante y su autotransformación” (p. 204).

METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

El enfoque de investigación es cualitativo y el diseño de investigación es narrativo-descriptivo centrados en la percepción que tienen los formadores de profesores sobre la pedagogía crítica. En este sentido, intentamos exponer las reflexiones pedagógicas de 10 profesores sobre la pedagogía crítica. Las características descritas son homogéneas, siendo los criterios de selección los siguientes: profesores formadores de profesores, profesores pertenecientes a distintas carreras de pedagogía y profesores formadores de profesores pertenecientes a la Universidad Católica del Norte (Chile). La técnica de recolección de la información fue a través de una entrevista semiestructurada, usada con la finalidad de obtener percepciones y reflexiones individuales.

El análisis de la información se realizó mediante el software Iramuteq. Este es un programa que permite desarrollar diferentes tipos de análisis de datos textuales (análisis del discurso), desde algunos muy simples como, por ejemplo, el de lexicografía básica, que consiste en un cálculo de frecuencia por palabras, hasta otros más complejos, como los análisis multivariados, entre ellos se destaca: la clasificación jerárquica descendente, y el análisis de similitud (Camargo & Justo, 2013, p. 515). El software permite organizar la distribución del vocabulario fácilmente comprensible y visualmente clara.

El análisis se realiza al texto, siguiendo la técnica Interface R para el análisis multidimensional de textos y cuestionarios, en que su funcionamiento consiste en preparar los datos y sus manuscritos luego son analizados en el software estadístico R. Y los resultados son desplegados por la interfaz R (Loubère y Ratinoud, 2014, p. 4). El software empleado permite descubrir la información esencial contenida en un texto, a través del análisis estadístico textual. A partir de ello, cuantificamos la información del texto, clasificándose y estableciendo correlaciones.

Los datos han sido organizados a partir de los testimonios de los participantes y analizados a la luz de la teoría de las representaciones sociales conforme a las técnicas de clasificación jerárquica descendente (CHD) simples, el análisis de similitud factorial de correspondencia (AFC). Los criterios de inclusión de los elementos en el dendograma y

un plan factorial en el que se utiliza como punto de corte: Chi cuadrado (χ^2 3,84) y el nivel de significación ($p > 0,05$).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En este capítulo se aludirá a los datos obtenidos de las entrevistas, de manera especial a aquellos referidos a las experiencias de aprendizaje en que los formadores promueven el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo.

El programa Iramuteq ha reconocido y separado el texto (corpus) en 70 segmentos, de los cuales son analizables de un total de 54, lo que indica que el nivel de aprovechamiento del texto es igual a 77,4% del total del estudio, y el análisis ha dividido el corpus en 3 clases conforme lo indica la figura 1.

A continuación, presentamos la clasificación jerárquica descendente, en la que se clasifica los segmentos de textos en función de sus respectivos vocabularios y que se presenta de manera gráfica en la figura 1.

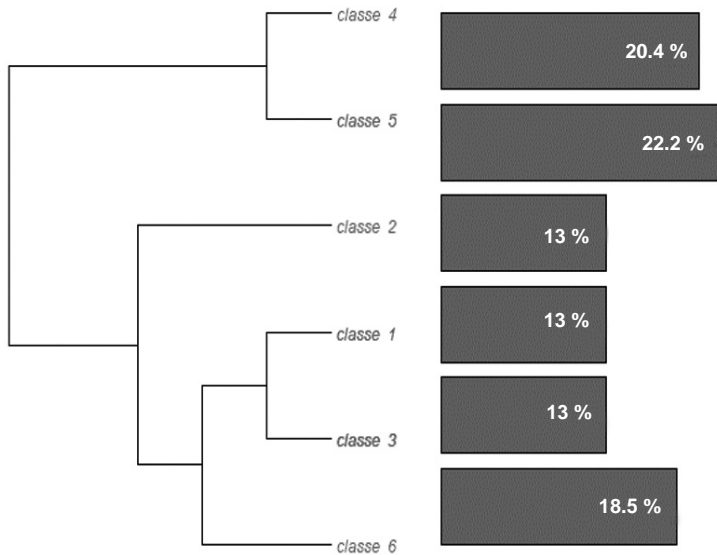


Figura 1. Dendrograma de las percepciones de los formadores de profesores sobre pedagogía crítica

El texto (corpus) analizado, se ha distribuido en 6 clases en este estudio, conforme a lo observado en la figura 1. Cada clase, ha sido sometida a un análisis cualitativo a partir de lo cual fueron numeradas y nombradas en función del contenido que revelan.

Las clases fueron nombradas de acuerdo a la clasificación del dendograma, que organizó el texto (corpus) en dos grandes ramas, las cuales a su vez, se estructuran en bloques, la primera rama, lo constituye un bloque (5) que tiene relación con la perspectiva pedagógica en la cual se sitúa el formador de formadores y que representa el 22,2% de su discurso; y el bloque (4) que dice relación con el contexto educativo en donde se desarrollan las experiencias de enseñanza y aprendizaje, y hace referencia al 20,4% del discurso del formador de profesores. La segunda rama se subdivide en dos grupos, el primer grupo, bloque (2) hace referencia a los procesos de reflexión que desarrolla el profesor formador en el proceso formativo y representa el 13% de su discurso. Y el segundo grupo se subdivide en dos subgrupos, uno hace referencia al Bloque (6) que tiene relación con las condiciones en las que se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje y representa el 18,5% de su discurso; el otro subgrupo contempla el bloque (3) el cual hace referencia a los procesos de negociación que desarrolla el profesor con sus estudiantes, y representa el 13% de su discurso; y por último, el subgrupo contempla el bloque (1) , el cual hace referencia a las vinculación que establece el profesor entre el conocimiento y los aspectos del aprendizaje, lo que representa un 13% de su discurso.

A partir de este análisis, profundizaremos en el discurso que manifiestan los formadores de profesores en referencia a la pedagogía crítica, en los diferentes aspectos analizados y que tienen relación con:

a) La perspectiva pedagógica de los formadores de profesores

En general, podemos señalar que el discurso de los formadores de profesores se sitúa en una perspectiva pedagógica en la cual convive una lógica técnica junto a una crítica, utilizan un lenguaje propio de la pedagogía crítica, se habla de una actitud emancipatoria y crítica, de autonomía y responsabilidad, abierta al diálogo y a la discusión, finalmente se utiliza la pregunta como recurso metodológico cuestionador de lo aprendido, en vistas a desarrollar el pensamiento reflexivo. En este proceso la pregunta se vuelve esencial para el desarrollo del conocimiento.

Algunos textos representativos de los formadores:

Sujeto 1: *Lo que puede favorecer a una actitud emancipatoria, se da espacio para que argumenten se plantean preguntas, que los lleva a cuestionar emplear definiciones propiedades y situarse en el proceso de enseñanza ellos discuten y van fundamentando de acuerdo con ideas pedagógicas y disciplinares.*

Sujeto 3:

El comportamiento de acogida, diálogo constante y reciprocidad de compartir los conocimientos y aprendizajes es fundamental en la perspectiva ética y responsabilidad social del aprendizaje sí, aunque el trabajo de reflexión y evaluación de la propia práctica puede ser más sistemática.

b) El contexto educativo del desarrollo de las experiencias de aprendizajes.

Por otra parte, se puede advertir en el discurso de los formadores de profesores, la presencia de una nueva forma de pensar el ejercicio profesional docente se manifiesta con claridad la toma en cuenta del proceso formativo, y no sólo se piensa en el estudiante como centro del quehacer educativo, sino también se piensa en el cómo, cuándo y dónde se desarrollan las habilidades, capacidades y actitudes de los estudiantes. Esto no quiere decir, que este aspecto no esté ausente de contradicciones.

Algunos textos representativos de los formadores:

Sujeto 1: *La matemática permite modelizar situaciones a contextos personales, sociales, educativos y científicos, eso permite trabajar en variados contextos. Intento vincular el programa de estudio con su desempeño en el aula mediante el empleo de lecturas infantiles y juveniles actuales o empleando noticias de la contingencia*

Sujeto 3: *Planteo una crítica a las pocas posibilidades que existen para subvertir el orden social y económico en la educación formal, también revisamos experiencia ancladas en la pedagogía crítica que permiten pensar en posibilidades de transformación real de los espacios educativos.*

c) Los procesos de reflexión promovidos en la acción formativa

En el discurso de los formadores de profesores, se percibe el esfuerzo por promover la reflexión y el análisis de la práctica educativa de manera constante, en vistas a facilitar el aprendizaje y a retroalimentar sus acciones formativas.

Sujeto 1: *Constantemente reflexiono y evalúo la práctica de forma-*

dor para mejorar la calidad de la enseñanza, buscando realizar un desarrollo profesional desde una perspectiva ética, además junto con mis estudiantes realizamos una constante retroalimentación de los aprendizajes

Sujeto 2: Se recurre bastante a la ejemplificación desde lo cotidiano lo actual o lo cercano asimismo las actividades siempre tributan a una reflexión sobre el ser docente o su futuro rol como educador

d) Las condiciones en las que se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje

En esta dimensión aparece el proceso formativo como una práctica de la libertad. La educación auténtica no se realiza del formador hacia el estudiante o del estudiante hacia el formador, sino del estudiante con el formador. En esta dinámica la educación es dialógica. Los formadores de profesores en sus textos, aparecen promoviendo la apropiación de significados de los contenidos, la búsqueda de relaciones entre los aprendizajes y los ambientes de confianza y libertad, además se promueven los aspectos históricos, sociales y culturales.

Sujeto 1: Creación de ambientes de libertad y confianza para que los estudiantes participen y promuevan momentos para manifestarse argumentar y aporten ideas a la clase, este tipo de ambiente promueve la discusión el aprendizaje la interiorización de contenidos la retroalimentación y el desarrollo de la argumentación adecuada.

Sujeto 2: Me gusta recoger las experiencias significativas previas que traen los estudiantes respecto al tema reflexionado trabajo para crear un ambiente de confianza que permita a las y los estudiantes opinar con libertad contrastar ideas en un ambiente de respeto mutuo

e) Los procesos de negociación que desarrolla el profesor con sus estudiantes.

Además, en el discurso de los formadores aparece como un elemento clave facilitar el aprendizaje crítico, lo que lleva a sostener que el aprendizaje está en las personas, no en las palabras, lo que determina que el proceso de enseñanza y aprendizaje implique procesos de negociación, de compartir significados, teniendo en cuenta de que los significados son contextuales y atribuidos por las personas, formadores y estudiantes, en los textos siguiente los proceso de negociación giran en torno a democratizar las relaciones en el aula, y en torno a evaluaciones y trabajos que exige el proceso formativo.

Sujeto 1: Desarrollo de procesos de negociación con los estudiantes

sobre los elementos del programa de estudio para democratizar las relaciones en las clases y los elementos que se negocian con los estudiantes trabajos y evaluaciones métodos de enseñanza

Sujeto 2:

Asimismo, las evaluaciones se discuten, qué se evaluará, fechas y se ajustan a las necesidades de los estudiantes, a sus argumentos...

f) La vinculación que establece el profesor entre el conocimiento y los aspectos del aprendizaje

Por último, en su discurso los formadores de profesores no sólo contextualizan los aprendizajes y las disciplinas que enseñan, sino que además lo vinculan con los aspectos sociales, culturales, políticos y económicos en distintos niveles de la acción educativa. Es muy importante el esfuerzo que desarrollan los formadores en poner en interacción social los aprendizajes con el contexto, evitando la fragmentación y atomización de lo que se enseña y aprende.

Sujeto 1: Vínculos entre los conocimientos y el proceso de enseñanza y aprendizaje con los aspectos contextuales sociales culturales políticos y económicos tanto a nivel macro *meso* y *microtextual*.

Sujeto 2: *Vinculaciones entre la disciplina que enseña los aspectos y temas tratados en clases a fin de evitar la fragmentación y atomización de los conocimientos que impiden un verdadero conocimiento del tema.*

CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS

A modo de conclusión, podemos señalar que estos planteamientos que emergen del discurso de formadores de profesores promueven, sin duda, nuevas formas de concebir las experiencias formativas propiciadas por los formadores de profesores, las cuáles ponen mayor atención al desarrollo de los procesos cognitivos intelectuales, afectivos y sociales, con la finalidad de comprender las necesidades contextuales de la formación. Desde esta mirada, los formadores de profesores adquieren nuevos roles en su acción formadora: se transforman en un guía, un apoyo para los estudiantes, por medio de una metodología activa en la que el alumnado es el protagonista en todo momento de su aprendizaje; promueven el desarrollo de habilidades críticas y reflexivas, de tal manera que los estudiantes juzguen la formación que reciben y que sepan opinar de manera crítica.

Por lo tanto, formadores y formandos necesitan tener claridad sobre el proyecto político que orienta sus concepciones educativas, sus acciones y sus roles, de tal manera que reconozcan sus contradicciones sociales y puedan dar sentido a una reflexión desde una perspectiva de cambio educativo y social. El formador de profesores debe tomar conciencia del poder transformador de sus acciones formativas, para desarrollar personas críticas, éticas y responsables con la sociedad. En este mismo sentido, se debe potenciar que el estudiantado sea un intérprete crítico de su sociedad, haciéndolos partícipes de su proceso de enseñanza y aprendizaje, de manera de conseguir que se transformen en agentes activos del cambio educativo y que perciban que son parte de dicho cambio. Sin duda, tanto el formador como el profesor en formación deben actuar bajo una lógica transformativa, que implica desarrollar la crítica y poder reconocer que el proceso formativo, se movilizan diversas formas de conocimientos, discursos, relaciones sociales y de poder, lo que debe llevar a tomar posturas responsables y éticas en los procesos de cambio educativo y social.

Desde una visión social, comprometida y desde una apertura pedagógica, se proponen algunos desafíos que posibiliten pensar las implicancias de la pedagogía crítica en la formación de profesores de la UCN:

- Potenciar lo pedagógico en el quehacer profesional del profesor, desde equipos formativos que dinamicen el sentido de la enseñanza y el aprendizaje de saberes, de la utilización de dispositivos y sus condiciones de posibilidad de implementación. Promover el diálogo permanente entre los estudiantes y formadores, de manera que permitan reflexionar y compartir el trabajo, con la finalidad de construir vínculos pedagógicos.
- Repensar la actuación de los profesores desde construcciones éticas y epistemológicas, dejando atrás lógicas de construcción del conocimiento tradicional, rompiendo con la finalidad de reproducción del conocimiento, memorístico y repetitivo, que tiene como finalidad ejercer el control del proceso formativo por parte del formador.
- Favorecer en el quehacer formativo relaciones dialógicas y de negociación cultural, basado en la construcción de sentidos sociales, en una dinámica de construcción de discursos éticos que permitan al estudiante desarrollar bienes materiales y sim-

bólicos que le permitan pensarse, interrogarse y actuar sobre sus propias trayectorias formativas, presente y futuro.

- Promover una pedagogía crítica que se abra a preguntas y que desinstalen las certezas y permitan avizorar posibilidades de actuación.

REFERENCIAS

- Camargo, B. V., & Justo, A. M. (2013). IRAMUTEQ: Um software gratuito para análise de dados textuais. *Temas em Psicologia, 21*(2), 513–518. <https://doi.org/10.9788/TP2013.2-16>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2007). *Pedagogía de la Esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la Indignación. Cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. Siglo XXI Editores.
- Giroux, H. (2001). Los profesores como intelectuales transformativos. *Revista Docencia, 15*, 60–66.
- Loubère, L., & Ratinoud, P. (2014). *Documentation IRaMuTeQ 0.6 alpha 3. Version 1*. Recuperado de http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/documentation_19_02_2014.pdf
- McLaren, P. (2012). *La pedagogía crítica revolucionaria*. Ediciones Heramientas.

Experiencia práctica de aplicación de las funciones ejecutivas en el aula

Rosa Sequeida González

Chile

RESUMEN

El artículo expone una experiencia académica, llevada a cabo durante la ejecución del Diplomado en Docencia Universitaria: Modelo Formativo FID UCN. Esta experiencia propone una actividad de aprendizaje con estudiantes de primer año de Pedagogía en Educación Básica con Especialización de la Universidad Católica del Norte, cuyo objetivo era aplicar actividades de experiencia de aprendizaje mediado para desarrollar la función cognitiva de orientación espacial y así incrementar la creatividad e innovación en el aprendizaje.

La estrategia utilizada para llevar a cabo esta actividad es a través la experiencia de Aprendizaje Mediado (EAM). Así, los estudiantes aprenden a aprender y se crean interacciones cualitativas y de esta manera saber lo que necesitan aplicando herramientas específicas y pertinentes. Relacionándolos con sus vivencias en los distintos contenidos de educación.

El diseño de las actividades siguió una perspectiva didáctica, basado en la observación de imágenes de hitos relevantes del acontecer educativo actual.

A partir de comentarios y discusiones de los estudiantes, se obtuvo información relevante para realizar el análisis de la propuesta; mostrando cómo los estudiantes cambian progresivamente su postura sobre la educación desde una visión que podría definirse como ingenua a una más compleja, que ve el desarrollo de las habilidades cognitivas superiores del estudiante en sus respectivas áreas disciplinares como el foco central de la docencia y futuros profesores.

INTRODUCCIÓN

El ingresar a la universidad, es un proceso propio de la vida que implica cambios en el estudiante, planteándole nuevos desafíos y transformaciones respecto a su desarrollo académico, social, personal y familiar.

En este sentido, el alumno debe poner en práctica diversas habilidades como lo son su capacidad de adaptación, de autonomía, de autorregulación, de estrategias y hábitos de estudio. Pero con regularidad se observa deficiencia en la habilidad de autonomía y de estrategias de estudio, debido a que en las aulas universitarias se comprueba que algunos estudiantes no aprovechan su potencial cognitivo lo que comienza a provocar dificultades, ya que, solo se queda en un aprendizaje superficial en vez de ser un aprendizaje profundo (Calvo y López de Maturana, 2018). Formándose una falsa conciencia de estar aprendiendo y, por parte del profesorado, de estar enseñando; es el error y la ilusión del aprendizaje (en Calvo y López de Maturana, 2018).

Es por ello que se hace imprescindible en la actual sociedad del conocimiento que los futuros profesionales que se están formando en las universidades chilenas, posean un conjunto de características que les permita desenvolverse de manera efectiva y eficiente frente a las demandas profesionales que le impone la sociedad en este entorno cambiante del cual somos parte.

“La Educación Superior debe orientar a las sociedades hacia la generación de conocimiento, como guía de los desafíos globales tales como la seguridad alimentaria, el cambio climático, la gestión del agua, el diálogo intercultural, la energía renovable y la salud pública” (UNESCO, 2009).

En base a lo expuesto el reto que surge en el perfil del docente que requiere la universidad es un profesor que no se quede solo con comprender e interpretar la realidad educativa y sus contextos, sino que busque la transformación social a través de la educación, mediante el diálogo, la visión democrática de los saberes, la investigación sobre el quehacer educativo y la reflexión pedagógica (Modelo Formativo, 2020, pp. 56).

Para poder lograr este planteamiento y estimular a que los estudiantes alcancen su máximo potencial, se planea la experiencia de aprendizaje mediado. (EAM) que señala a que cualquier individuo es susceptible de aprender y aprender a aprender. Creando orientaciones

y formas de operatividad, ya que, al conocer el poder de la interacción cualitativa, se puede saber lo que quiere o necesita un alumno (López de Maturana, 2010). Dejando de lado el pensar en la acción educativa entendida como un paradigma centrado en la enseñanza y en la mera transmisión de contenidos.

Por consiguiente, es una tarea desafiante poder lograr verdaderas experiencias de aprendizaje con nuestros estudiantes.

LA EXPERIENCIA

El contexto, en que se desarrolla la experiencia es por medio de la plataforma zoom, debido a la pandemia que se está viviendo a nivel mundial, por lo que, el desafío es aún mayor. ¿Cómo producir un ambiente propicio para el aprendizaje a través de la pantalla?

Para poder generar un ambiente activo modificante, es necesario tener altas expectativas en nuestros alumnos. Debido a que con este principio podemos promover la predisposición a aprender, a la construcción y ejercicio del pensamiento crítico como lo señala Marina. (2011). Sin importar si se realiza de manera virtual o presencial.

“No necesitamos preguntarnos si los alumnos pueden o no aprender, sino cómo es necesario enseñarles de modo tal, que la enseñanza active su potencial de aprendizaje disponible y favorezca su modificabilidad cognoscitiva estructural” (Cit. en López de Maturana, 2010: 45).

Teniendo convicción de que las personas estamos en constante cambio, de acuerdo a nuestras interacciones, es que se proponen actividades para desarrollar la función cognitiva de orientación espacial. Comprendiendo que las funciones cognitivas son estructuras dinámicas, importantes para el funcionamiento de la mente e influyen en la capacidad del alumno para utilizar la experiencia previa en su nuevo aprendizaje (Feuerstein, 1991).

La actividad se centró en mostrar fotografías de hitos importantes de la educación actual como lo son: la revolución pingüina (2006), el movimiento universitario (2011) e imagen de estudiantes saltando el torniquete del metro (2018). Los alumnos debían observar estas imágenes y contestar preguntas, relacionadas con las causas, el tiempo y las consecuencias de cada suceso.

Para asegurar el éxito de la experiencia se realizó el proceso de mediación para favorecer las interrelaciones de los participantes. Esto se centró en realizar preguntas que apuntaban a fortalecer las tres características fundamentales del proceso de mediación como lo son: Intencionalidad y reciprocidad, el significado y la trascendencia.

A continuación, se presenta un ejemplo de la función cognitiva *orientación espacial*, definida como la capacidad para establecer relaciones entre sucesos y objetos situados en el espacio. Se ubica en la base de entrada del pensamiento y su utilidad es que nos ayuda a relacionar los sucesos del presente, pasado y futuro. También a realizar proyecciones para luego establecer consecuencias.

Las deficiencias que se pueden presentar al no estar desarrollada esta función son: dificultad para ordenar, resumir, comparar y secuenciar sucesos. Por otra parte, produce ausencia de un sistema de referencia estable, además de problemas para seguir una trayectoria y por último dificultad para representar un orden cronológico.

La actividad de aprendizaje que se realizó para el desarrollo de esta función fue mostrar distintas imágenes sobre variados acontecimientos relacionados con las manifestaciones estudiantiles. Una imagen seleccionada fue sobre la revolución pingüina. Marcha que corresponde al primer alzamiento de masiva participación, protagonizadas por estudiantes secundarios realizadas en el año 2006.

Para mediar la intencionalidad y poder potenciar la observación y la búsqueda de información. Utilizando los datos para deducir los hechos ocurridos y así poder distinguir causas de consecuencias relacionando los hechos entre sí. Se realizaron algunas preguntas como, por ejemplo: ¿Qué se observa en la imagen? Escribe cuáles son las causas que provocaron esta revolución. ¿Por qué es llamada revolución pingüina? ¿Cuánto tiempo ha pasado desde que sucedió el hecho? Se establecen estas preguntas debido a que la relación continua con el pasado es importante para la capacidad de planificar, dirigir y relacionar el futuro, así como para representarlo y producir transformación en el pensamiento hipotético.

Los estudiantes señalaron que, de esta manera, se hace más simple analizar el concepto de tiempo debido a que es un concepto abstracto que exige una mayor capacidad de pensamiento relacional. Permitiendo establecer relaciones de manera más concreta. Desarrollar la capacidad de observación de detalles de la imagen para poder sacar conclusiones y relacionar la información con la actualidad.

CONCLUSIONES

La Universidad Católica del Norte busca implementar un sistema de gestión curricular que responda a un modelo de calidad con el fin de potenciar los aprendizajes y así generar equidad en las oportunidades. Pero, para lograr esta meta, se hace necesario que toda la comunidad educativa se adhiera a lo propuesto en el modelo formativo. Permitiendo el desarrollo integral del estudiante y asegura el desarrollo de competencias cognitivas elevadas.

Por lo que tener altas expectativas en nuestros estudiantes, se hace imprescindible para atreverse a innovar y probar nuevas metodologías como lo es el aprendizaje mediado. Que permite establecer metas y seleccionar los objetivos de manera que el individuo perciba e interprete los estímulos de forma significativa como lo señala Prieto (1989).

Por otra parte, se consideran las altas expectativas en los estudiantes como una de las variables que más afecta a los resultados de aprendizaje. Todo ser humano tiene un potencial para aprender y uno tiene un potencial para enseñar.

Es necesario desarrollar las funciones cognitivas en los estudiantes, debido a que la deficiencia no permite comprender lo que ve, lo que escucha, lo que lee ni lo que escribe generando problemas en su proceso de enseñanza aprendizaje. La deficiencia no significa su carencia total, sino, que no aparece en forma regular en el comportamiento habitual del estudiante.

La orientación temporal que engloba la capacidad personal para comprender el paso del tiempo es muy importante para la planificación, organización, comunicación y asimilación de datos. Por lo que desarrollarla se vuelve una herramienta útil para desempeñarse en el mundo académico.

La responsabilidad del éxito en los resultados se refleja con el compromiso del rol del formador, pues deberán ser capaces de innovar en los procesos formativos de manera tal de generar una visión de cambio en la estructura de aprendizaje de sus estudiantes y así puedan lograr realizar sus proyectos de vida.

REFERENCIAS

- Calvo, C. y López de Maturana, S. (2018). *Modificabilidad cognitiva y experiencia de aprendizaje mediado*. La Serena: Editorial Universidad de La Serena.
- Feuerstein, R. (1991). *Mediated Learning Experience: Theoretical, Psychosocial, and Learning Implications*. Londres: Freund Publishing House.
- Marina, J. A. (2011). *El cerebro infantil: la gran oportunidad*. Madrid: Editorial Ariel.
- López de Maturana, S. (2010). *Maestros en el territorio*. La Serena: Editorial Universidad de La Serena.
- Prieto, M. D. (1989). Características de la Experiencia del Aprendizaje Mediado, en *Modificabilidad Cognitiva y P.E.I.* Madrid: Bruño.
- Universidad Católica del Norte (2020). Modelo Formativo Formación inicial docente. UCN.
- UNESCO (2009). Conferencia Mundial sobre Educación Superior.

Sección D

Ejercicios de investigación acción en aulas universitarias

Investigación sobre enseñanza y aprendizaje de la investigación en Psicología: de lo cotidiano a la ciencia y viceversa

Susana Arancibia Carvajal
Chile

Las universidades deben ocuparse de la formación de un número creciente de estudiantes y con mayor diversidad de perfiles de entrada en los distintos programas de formación que se imparten. La carrera de Psicología de la Universidad Católica del Norte, Antofagasta, busca que sus profesionales en formación movilicen tres grandes dominios de competencias; a saber: Diagnóstico en Psicología, Intervención en Psicología y Generación de Conocimiento en Psicología. Es en este último dominio en el que se inscribe la asignatura de tercer semestre Fundamentos de investigación en Psicología, con 5 SCT-Chile, cuenta con 1,5 horas cronológicas a la semana destinadas a Cátedra, tres horas a taller y dos horas de trabajo autónomo. Es la primera asignatura vinculada directamente a la investigación en Psicología.

De acuerdo a lo reportado por el grupo de estudiantes que cursaban el primer semestre del año 2021 (segundo semestre de la malla curricular), se requiere que la asignatura se imparta acorde al contexto cotidiano en el que ellos se desenvuelven, con ejemplos concretos. En este sentido, las investigaciones revisadas plantean que el diseño de los procesos de enseñanza y de aprendizaje deben estar centrados en el estudiantado, enfocados en la resolución de problemas y en la contextualización de la enseñanza, debido a que esto favorece la motivación, la experiencia emocional ligada a las asignaturas y el logro de los respectivos resultados de aprendizaje (Eccles & Wigfield, 2002; Pekrun, 2006). Además, de acuerdo a Freire (1997), se requiere de docentes que respeten los saberes de los educandos, el reconocimiento y asunción de las identidades culturales diversas.

El presente análisis se sitúa en este contexto y busca promover el desarrollo de competencias evidenciado a través del logro de resultados de aprendizaje, por medio de la elaboración de un proceso de enseñanza y de aprendizaje contextualizado y transferible. Así, el impacto radica en una propuesta para mejorar la práctica de la enseñanza de una asignatura vinculada a la Investigación en Psicología, repercutiendo en la mejora de los aprendizajes de los y las estudiantes.

PROBLEMÁTICA DETECTADA

Como se ha señalado, el perfil de egreso de la carrera de Psicología considera el despliegue de la competencia generación de conocimiento en Psicología, incluida en un conjunto de asignaturas que van desde el segundo semestre de primer año hasta el segundo semestre de quinto año. En total son ocho asignaturas, de las cuales Fundamentos de Investigación es la segunda, precedida por Filosofía de las Ciencias y seguida de Metodología Cuantitativa I. Filosofía de las Ciencias, busca que el estudiantado pueda reconocer y valorar los aportes de la Filosofía de las ciencias en el desarrollo de una actitud reflexiva y crítica en la formación intelectual del psicólogo/a.

Por su parte Metodología Cuantitativa I, se centra en la aplicación de procedimientos de recolección de información cuantitativa, empleando los principios fundamentales de la psicometría, en el marco de un proceso de investigación científica del comportamiento humano, bajo una aproximación crítica y reflexiva de los fenómenos en estudio y del actuar investigativo. En su desempeño los estudiantes deberán resguardar los principios éticos de la disciplina.

La asignatura de Fundamentos de investigación busca que el estudiantado formule procesos de investigación en los distintos campos del accionar de la psicología, basándose en los fundamentos teóricos y la lógica de los procesos cuantitativos y cualitativos. La reprobación de esta asignatura implica el retraso en un año del proceso de formación, ya que se dicta sólo los primeros semestres de cada año. En consideración a los niveles de reprobación de la asignatura pre-pandemia (antes del año 2020) y al retorno a la presencialidad total en el año 2022, era fundamental optimizar los procesos de enseñanza que faciliten los aprendizajes, por lo que fue necesario, en primer lugar, realizar un diagnóstico.

El diagnóstico consideró la aplicación de: 1) encuesta de respuesta voluntaria a los y las estudiantes que estaban cursando la asignatura

previa, durante el segundo semestre en diciembre del 2021 (23 respuestas); 2) encuesta de respuesta voluntaria al inicio de la asignatura de Fundamentos de Investigación en marzo de 2021 (32 respuestas de un total de 61 estudiantes inscritos); 3) encuesta voluntaria al docente de la asignatura previa; 4) encuesta voluntaria a los dos docentes que imparten la asignatura de la cual Fundamentos de Investigación es pre requisito.

Según los resultados obtenidos a través de la aplicación de encuestas en formulario de Google, los y las estudiantes que acababan de cursar y aprobar la asignatura de Filosofía de las Ciencias, visualizan que para cursar con éxito Fundamentos de Investigación, la didáctica utilizada es una problemática a superar. De acuerdo al análisis de lo planteado en la encuesta aplicada en diciembre de 2021, los y las estudiantes explicitan la diversidad de estilos para aprender, reconociéndolos en sí mismos:

“Por favor que haya una inclusión de materiales didácticos, como: ppts, resúmenes y mapas conceptuales. [...] la clase era más una conversación y me costaba mucho seguirle el ritmo [...] Soy una alumna que aprende rápidamente y se me da el material para poder hacerlo”.

“Que sea dinámico, con uso de power points y actividades lúdicas”.

“Actividades didácticas”.

“Por favor, explicar la materia con ejemplificando o usando cosas de la vida cotidiana, siento que así se podría entender mejor la materia”.

“Preocuparse del ritmo y carga de las clases”.

El docente de la asignatura previa a Fundamentos de Investigación plantea la relevancia de considerar que las asignaturas fueron impartidas en modalidad virtual debido a la pandemia por COVID19, lo que pudo haber afectado la motivación y la participación del grupo curso en el desarrollo de las clases.

Los docentes de la asignatura que continúa de Fundamentos de la Investigación señalan como aspectos a mejorar: “Comprensión de cuestiones relativas al diseño. Observé poco conocimiento sobre los distintos tipos de estudios y diseños. También poco manejo de plan-

teamiento de preguntas y objetivos”. Este comentario evidencia la necesidad de que el grupo de estudiantes maneje de manera adecuada las nociones y conceptos básicos de investigación al momento de incorporarse a la asignatura de Metodología Cuantitativa I. Además, dan cuenta de la diversidad de formas de aprender del grupo de estudiantes, con diferentes niveles de desarrollo de competencias y de conocimientos, así como también de los aspectos involucrados en el proceso de aprendizaje. En sus palabras:

“Creo que se observa una segmentación muy grande sobre las formas de aprender contenidos. En este caso, hay personas que vienen con historia de daño y falta de confianza en asignaturas de este tipo, que se rindieron antes de buscar otras opciones de aprendizaje. La participación telemática no es generalizada al menos en esta generación, se notaba la segmentación y participación de algunos grupos por sobre otros”.

Los comentarios precedentes nos permiten fundamentar el diseño de actividades de enseñanza que sean universales, basado en los fundamentos del DUA, que consideren la mayor diversidad posible de aprendizajes, mejoren la motivación y la participación en clases, además de abordar didácticamente las nociones y conceptos implicados en el diseño e implementación de investigaciones. Así, se debe contemplar el manejo de instrumentos verbales técnicos propios de las investigaciones en general y en específico de psicología, atendiendo a que el estudiantado logre la comprensión de conceptos claves en esta área del saber. Para ello, el estudiantado requiere inicialmente aprender a observar, a hacerse preguntas, a comparar, a relacionar, a transferir a las situaciones cotidianas, plantear hipótesis, para posteriormente reconocer en aquellas situaciones de la vida diaria las nociones y conceptos científicos, y viceversa, es decir, términos utilizados en investigación científica extrapolados a la cotidianidad. En palabras de las sugerencias de los docentes encuestados:

“Mi sugerencia es que se concentren los esfuerzos para que los estudiantes tengan nociones fuertes sobre los tipos de estudio, los diseños, planteamiento de un problema de investigación (idea, preguntas, objetivos, hipótesis), y los niveles de medición de variables.”

“Reforzar la revisión del sentido de la investigación cuantitativa y qué elementos son centrales al revisar un documento (reconocer qué elementos tenemos en la redacción de resultados, instrumentos, etc.... solo para que puedan comprender a modo general cómo se constituye).”

¿QUÉ ESTÁ SUCEDIENDO Y CÓMO ASUMIRLO DESDE LA TEORÍA DE LA MODIFICABILIDAD ESTRUCTURAL COGNITIVA?

Desde la teoría de la modificabilidad estructural cognitiva, antes que todo, en la fase de entrada es necesario trabajar sobre la falta de instrumentos verbales y conceptos, a fin de permitir al estudiantado comprender algunos términos claves para así abordarlos en la fase de elaboración. En esta fase el profesorado debe además comprender las maneras de aprender del alumnado.

Del mismo modo, se debe trabajar sobre la precisión y la exactitud en la recopilación y reporte de información, de los conceptos, tanto en la fase de entrada como de salida. En el bien entendido de que comprenden y le dan sentido a los datos que están tomando con precisión, y que ponderan adecuadamente que si no son precisos pueden alterar todo el proceso que continúa.

Todas las actividades que se diseñen deben apelar a las propias experiencias de los y las estudiantes. Esto permitirá que en la fase de elaboración el estudiantado pueda comprender y elaborar categorías cognitivas, en particular las que tienen que ver con el planteamiento del problema de investigación, los objetivos, el muestreo, entre otros (buscar la evidencia lógica, planificar la conducta, plantearse hipótesis, distinguir datos relevantes).

La deficiencia que reportan los docentes en la fase de salida (docentes de la asignatura Metodología Cuantitativa I), es que los y las estudiantes llegan a la asignatura con un déficit en el manejo de instrumentos verbales para comunicar lo aprendido en la asignatura de Fundamentos de investigación, lo que puede ser resultado de la ausencia de activación de las Funciones Cognitivas necesarias en la fase de elaboración debido a la falta de reforzamiento en la fase de entrada.

PLAN DE ACCIÓN

En términos generales, el plan de acción propone generar actividades en las que los y las estudiantes puedan encontrar en su vida cotidiana muestras de los conceptos que la asignatura aborda. Por ejemplo, para el concepto de muestreo hacer el equivalente con la toma de muestras de sangre para detectar enfermedades, y posteriormente solicitar a cada estudiante que busque en su cotidianeidad los conceptos a abordar.

De manera más específica, a continuación, se plantea una actividad para trabajar la mediación de la función cognitiva precisión y exactitud, fase de salida. Para ello, lo primero es explicitar la intencionalidad, esto es: Identificar de manera precisa y exacta el alcance de una investigación cuantitativa en Psicología, coherente con el problema de investigación y los antecedentes teóricos y empíricos previos. Los alcances pueden ser: exploratorio, descriptivo, correlacional y explicativo.

ACTIVIDAD

- El estudiantado deberá descargar desde la plataforma institucional Campus Virtual un set de tarjeta de colores, tablero alcances y set de tarjetas sin color. Las tarjetas contienen características o ejemplos de estudios Exploratorios (abreviatura será EXPLO), Descriptivos (abreviatura será D), Correlacionales (abreviatura será C) y de estudios Explicativos (abreviatura será EXPLI).
- Primera parte: De manera individual, cada estudiante debe leer detenidamente cada tarjeta, fijándose bien en las palabras que están resaltadas, tomar nota de las diferencias que encuentre en las tarjetas de distintos colores y de todo aquello que le parezca relevante.
- Segunda parte: se conformarán grupos aleatorios en los que conversarán sobre aquello que les pareció relevante y en qué se diferencian las descripciones consignadas en las tarjetas de distintos colores. Deben tomar nota y hacer un resumen (si es en modalidad virtual: completar padlet).
- Tercera parte: cada grupo debe descargar el archivo de las tarjetas sin color y sin las abreviaturas antes mencionadas. A cada grupo se le proporcionará un tablero con cuatro casillas (Exploratorio, Descriptivo, Correlacional y Explicativo) en el que

deberán ubicar las tarjetas. Una variación de esta parte, puede ser utilizar kahoot, en las que se incorporen descripciones de los alcances de investigación y cada grupo en un formato de juego, a través de un representante, debe dar la respuesta en el menor tiempo posible (previa consulta con sus grupos).

En el diseño de esta actividad también es fundamental mediar la trascendencia, a través de las preguntas: ¿En qué otros contextos o disciplinas es necesaria una respuesta exacta y precisa? ¿En qué momentos de tu vida has necesitado dar respuestas precisas y exactas? Como ejemplo inicial para el grupo de estudiantes se puede plantear que el completar un rompecabezas requiere de respuestas precisas y exactas.

REFERENCIAS

- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual review of psychology*, 53, 109–132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- Pekrun, R. (2006). The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational Research and Practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315–341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>

Investigación - acción: Fonética Inglesa Aplicada Segmental y Suprasegmental

Agnieszka Sowinska
Polonia/Chile

IDENTIFICACIÓN DE LA PROBLEMÁTICA

El problema identificado en las clases dictadas en la asignatura de Fonética radica en que los estudiantes no están asignando el tiempo suficiente y no prestan suficiente atención para hacer las tareas. Se observa que no profundizan, no entran en detalles, entregan respuestas superficiales, la calidad de sus interpretaciones reflejadas en sus grabaciones audiovisuales o de su interpretación oral es baja. Esto, a pesar de que se les ha entregado el acceso a diversas herramientas digitales disponibles, las cuales, les pueden ayudar de forma significativa en la mejora de la pronunciación del idioma inglés.

OBSERVACIÓN

Este problema se puede observar en diferentes tareas, tanto de forma escrita, de audio y orales. Por ejemplo: mientras preparan una grabación, los estudiantes no escuchan ni analizan con atención la grabación del modelo entregado y no ensayan el texto lo suficiente antes de grabarse a sí mismos y no lo revisan antes del envío. Como resultado, cometen frecuentes errores de pronunciación. Al enviar las grabaciones, frecuentemente olvidan la transcripción fonética o incluso, si la tienen, su pronunciación en la grabación no la refleja.

Cuando se trata de pruebas o tareas escritas, proporcionan respuestas incompletas e imprecisas, y a menudo pasan por alto algunas instrucciones. Por ejemplo, se espera que los estudiantes identifiquen y nombren procesos de habla rápida en oraciones dadas, subrayando el lugar exacto en que ocurren. Lo que hacen solo lo nombran, sin describirlo adecuadamente.

REFLEXIÓN Y CONTRASTE TEÓRICO DE LA PROBLEMÁTICA

Mi hipótesis, es que esto sucede porque sus diversas funciones cognitivas no se han desarrollado lo suficiente. Más concretamente, cuando se trata de pruebas o tareas escritas, por ejemplo, en la fase de entrada del acto mental: (1) su percepción es imprecisa y borrosa: los estudiantes no tienen un conocimiento claro y preciso de la información, no recopilan todos los datos necesarios y no distinguen los detalles; (2) comportamiento exploratorio no planificado: Impulsión y Asistemático; (3) falta de instrumentos verbales y conceptos que afectan a la discriminación e identificación de los objetos con su nombre (en particular en el idioma inglés, nivel del idioma bajo).

En la fase de elaboración, falta exploración sistemática y análisis de ejemplos. Presentan dificultad o carencia de la conducta comparativa en la tarea de grabaciones con un modelo y dificultad en la planificación de la conducta en proyectos y grabaciones.

Principalmente, se aprecia que en la fase de salida (igual en tareas escritas y grabaciones), sus respuestas son breves e imprecisas porque (1) falta conducta controlada y (2) no impulsiva. Conducta controlada implica que cuando algo no me resulta lo intento de nuevo. Esto es muy importante en la práctica de la pronunciación del idioma. Conducta no impulsiva significa reflexionar antes de emitir cualquier tipo de respuesta. Además, (3) falta precisión y exactitud para comunicar las propias contestaciones.

PLAN DE ACCIÓN CON LA SUGERENCIA DE UN EJEMPLO DE MEDIACIÓN PARA EL DESARROLLO DE LAS FC DE LOS ESTUDIANTES → PROPUESTA DE EAM Y MEC

La Teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva del Dr. Reuven Feuerstein (Feuerstein et al., 2010), está basada en la firme convicción de que es posible modificar el desarrollo cognitivo de un ser humano. Desde el principio, entonces, es relevante asumir una actitud activa-Modificante que desarrolla el potencial de aprendizaje de los/las estudiantes. Dicha actitud, implica que el individuo es un sistema abierto y receptivo al cambio, capaz de adaptarse a las nuevas situaciones que le impone el medio.

4.1. MEDIACIÓN DE LA REGULACIÓN Y CONTROL DEL COMPORTAMIENTO.

La regulación y el control de la conducta cognitiva, restringe la impulsividad y permite analizar nuestras respuestas para evitar fallos. Para lidiar con el comportamiento impulsivo y desarrollar la función cognitiva *Función controlada y no impulsiva* en la fase de salida principalmente (como también la *conducta comparativa* en la elaboración de la información), sugiero los siguientes pasos para los estudiantes:

- Realizar un trabajo en equipo o en pares sobre una tarea, en el cual se compare el modelo de audio (grabación de un texto asignado) con la primera y segunda versión de la grabación del estudiante. Analizar la pronunciación de las vocales y consonantes específicas y posibles errores, dando el espacio de interacción, durante un período de tiempo específico.
- Trabajar de manera sistemática, explorando un tema conjunto con más detalles, reflexionando y rehaciendo las respuestas cuando son incorrectas o están mal expresadas, practicando el texto lo suficiente.
- Preparar una lista de verificación de las palabras claves del modelo y su pronunciación.
- Realizar la grabación la lectura del texto asignado y repetir la grabación si es necesario.
- Para finalizar la tarea escuchar el audio y verificar si han completado todas las partes de la tarea corroborando con la lista de verificación.

Abajo voy a presentar una tarea específica como un ejemplo, junto con las instrucciones. La tarea puede ser dividida en tres partes.

PARTE I

- Escuche los siguientes audios, los cuales forman parte de una historia The Tell-Tale Story por Edgar Alan Poe (<https://www.youtube.com/watch?v=Xg12xyGX5CY>, desde 1:05 hasta 1:37, leído por Nicolas Cage y <https://www.youtube.com/watch?v=-b6zpp2wm6VU>
 - Los primeros 42 segundos, leído por Sir Christopher Lee)

- Compare e identifique los acentos del idioma inglés, utilizados en los relatos (británico o americano).
- Identifique y anote las principales diferencias detectadas en los acentos.
- Responde la pregunta: ¿por qué es importante conocer varios acentos en inglés?

PARTE II

- Lea el siguiente texto y compare las siguientes transcripciones (realizado con tophonetics.com). ¿Cuál es la transcripción británica y cuál es americana? y ¿por qué?
- Identifique las palabras que tienen una pronunciación distinta, compare la pronunciación de las palabras, diferenciando entre acento americano y británico.

(Para appendix)

“It is impossible to say how first the idea entered my brain; but once conceived, it haunted me day and night. Object there was none. Passion there was none. I loved the old man. He had never wronged me. He had never given me insult. For his gold I had no desire. I think it was his eye! yes, it was this! One of his eyes resembled that of a vulture — a pale blue eye, with a film over it. Whenever it fell upon me, my blood ran cold; and so by degrees — very gradually — I made up my mind to take the life of the old man, and thus rid myself of the eye forever”.

It s ɪmˈpɒsəbəl tə seɪ haʊ fɜːst ði aɪˈdɪə ˈentəd maɪ breɪn; bət wʌns kənˈsɪːvd, ɪt ˈhɔːntɪd mi deɪ
ənd naɪt. ˈɒbdʒɪkt ðə wez nʌn. ˈpæʃən ðə wez nʌn. aɪ lʌvd ði əʊld mən. hi həd ˈnevə rɒŋd miː hi
həd ˈnevə ˈɡɪv n mi ˈɪnsʌlt. fə hɪz geʊld aɪ həd nəʊ dɪˈzɑɪə. aɪ θɪŋk ɪt wez ɪz aɪ! jes, ɪt wez ðɪs! hi
həd ði aɪ əv ə ˈvʌlfər-əɪ peɪl bluː aɪ, wɪð ə fɪlm ˈəʊvər ɪt. wen ˈevər ɪt fɛl əpən miː, maɪ blʌd ræn
keʊld; ənd səʊ baɪ dɪ ˈɡriːz-ˈveri ˈɡrædʒuəli-aɪ meɪd ʌp maɪ maɪnd tə teɪk ðə laɪf əv ði əʊld mən,
ənd ðʌs rɪd maɪ ˈself əv ði aɪ feːrəvə.

ɪt əz ɪm 'pəsəbəl tə seɪ haʊ fɜrst ði aɪ 'diə 'entəd maɪ breɪn; bət wʌns kən 'sɪvd, ɪt 'hɒntəd mi deɪ
 ənd naɪt. 'əbʒɛkt ðər wəz nʌn. 'pɛʃən ðər wəz nʌn. aɪ lʌvd ði ɔʊld mæn. hi həd 'nevər rɒŋd mi.
 hi həd 'nevər 'gɪvən mi 'ɪn sʌlt. fɜr hɪz goʊld aɪ həd noʊ dɪ 'zaɪər. aɪ θɪŋk ɪt wəz ɪz aɪ! jes, ɪt wəz
 ðɪs! hi həd ði aɪ əv ə 'vʌlfər-ət peɪl blu aɪ, wɪð ə fɪlm 'oʊvər ɪt. we 'nevər ɪt fel ə 'pɒn mi, maɪ blʌd
 ræn koʊld; ənd soʊ baɪ dɪ 'grɪz- 'veri 'grædʒuəli-aɪ meɪd ʌp maɪ maɪnd tə teɪk ðə laɪf əv ði ɔʊld
 mæn, ənd ðʌs ɪd ,maɪ 'self əv ði aɪ fə 'rɛvər.

PARTE III

- Grabe un audio con vuestra lectura del texto en voz alta, eligiendo acento americano o británico.
- Compare vuestra grabación con el modelo original y anote las diferencias detectadas (Autocorrección).
- Intercambia tu grabación con un compañero o compañera y anote las diferencias detectadas. (Corrección por pares)
- Realice una retroalimentación con tu compañero o compañera, con las correcciones para mejorar la pronunciación.
- Realice una versión final de vuestra grabación y enviar al profesor para la revisión.

Finalmente, para extender este ejercicio se sugiere escuchar *The Tell-Tale Heart* por Edgar Allan Poe hasta el fin y comparar la historia con unas historias de horror de Antofagasta: ¿Cuáles son los valores expresados en las historias? (https://issuu.com/linguisticsandeltucn/docs/creepy_stories_of_antofagasta_an_au)

4.2. RELACIÓN DE LA TAREA CON EL MAPA COGNITIVO:

- Contenido: fonética inglesa
- La modalidad de la tarea: escrita, verbal, audio.
- La tarea se centra en la fase de la salida: grabación final y el informe/comparación del modelo con primera y segunda versión del texto del estudiante.
- La principal operación mental: la realización de comparaciones (y el análisis)
- El nivel de abstracción: medio
- El nivel de complejidad: alto (proyecto)

- El nivel de eficacia: alto
- Para resumir: ¿Que busca mediar con esa actividad?

REFERENCIAS

Feuerstein, R, Feuerstein, R.S. y Falik, L.H. (2010). *Beyond Smarter – Mediated Learning and The Brain’s Capacity for Change*. Teachers College Press.

Accesibilidad a la educación superior, cantidad de
estudiantes por cursos versus calidad educativa:
una mirada desde la Teoría de la Modificabilidad
Estructural Cognitiva y la práctica docente.

Romina Gómez López
Rodrigo Castillo Cuadra
Chile

El objetivo de este capítulo es ofrecer una reflexión en torno al aumento de la cantidad de estudiantes por las distintas vías de accesibilidad a la educación superior en Chile, su incidencia en la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje y su abordaje en el aula considerando los planteamientos de la Teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva (Feuerstein, 1991) ofreciendo una propuesta práctica de mediación, a través del uso de la retroalimentación de aprendizajes como estrategia.

**ACCESIBILIDAD AL SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR, CURSOS
NUMEROSOS Y CALIDAD**

Durante las últimas décadas en Chile, el número de personas que acceden al Sistema de Educación Superior se ha incrementado significativamente, pasando desde una cobertura de un 8% a una del 53% en el período 1980-2015 (Espinoza, 2017). Este aumento en la matrícula ha implicado la conformación de cursos numerosos integrados por más 40 estudiantes¹ al interior de las aulas universitarias chilenas, con un solo profesor a cargo (Gómez y Donoso, 2018), emergiendo la problemática de como asegurar la calidad de los aprendizajes en cursos con 40, 60, 90 o más estudiantes.

Con la idea de asegurar mayor cobertura, los planteles de educa-

1. Un aula con 40 o más estudiantes, se denomina curso numeroso (en Sobrados, 2016).

ción superior han generado distintas vías de accesibilidad enfrentando a menudo la encrucijada de generar diseños curriculares flexibles pero que respeten los distintos prerrequisitos además del sistema de créditos transferibles (SCT), esto implica que los estudiantes transitan al interior de los planes curriculares integrando secciones de cursos numerosos. Esto no sucede solo a nivel de los cursos disciplinares antes conocidos como cursos troncales, sino también en las conocidas áreas de formación general en donde pueden distintas carreras involucrar a sus estudiantes en asignaturas de áreas sellos que generalmente superan los 60 estudiantes por curso.

En tal sentido, Primo Yúfera (1995, citado por Escribano, 1995:92 en Sobrados, 2016) señala:

Uno de los problemas actuales más graves de la universidad es la “masificación” y su consecuencia en la baja calidad de la enseñanza.

En Chile, la Ley N° 21.091 sobre Educación Superior en su artículo N° 2, letra b. Calidad, establece:

Las instituciones de educación superior y el Sistema de que forman parte deben orientarse a la búsqueda de la excelencia; a lograr los propósitos declarados por las instituciones en materia educativa, de generación del conocimiento, investigación e innovación; y a asegurar la calidad de los procesos y resultados del ejercicio de sus funciones y el cumplimiento de los criterios y estándares de calidad, cuando corresponda, establecidos por el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior.

En la búsqueda de la calidad, las instituciones de educación superior deberán tener en el centro a los estudiantes y sus aprendizajes, así como la generación de conocimiento e innovación.

Al respecto, resulta inevitable preguntarse: ¿cómo aseguramos aprendizajes significativos y trascendentes para cada uno de los estudiantes, en cursos numerosos?

Si bien, el paradigma de aprendizaje constructivista a través de las metodologías para el aprendizaje activo (Coll, 2001), en parte dan respuesta a esta pregunta, no deja de preocuparnos que la mayoría de

estas metodologías establece como base para su aplicación un máximo de 25 estudiantes por aula (Sobrados, 2016). Por otro lado, las metodologías para el aprendizaje activo deben ser mediadas por el profesor/a, de este modo podemos verificar (asegurar) que el aprendizaje significativo se ha producido. Para este fin, también se deben considerar los múltiples factores que se movilizan dentro del aula, como, por ejemplo, las características de los estudiantes, aspectos socioculturales, las propias creencias pedagógicas, entre otros (Ginns, Kitay y Prosser, 2008; González, 2010, González et al., 2011; Sobrados, 2016). Ante este complejo escenario educativo, constituido por cursos muy numerosos, se observa que el docente universitario opta por seguir empleando la clase magistral como estrategia de enseñanza (Biggs, 2008), contrariamente a lo establecido por los actuales paradigmas educativos a nivel superior.

A modo de contraste, un ámbito emergente desde el punto metodológico que pretende abordar este problema en las aulas universitarias es la línea de trabajo de autores que adaptan las metodológicas activas a grupos por sobre 40, 60 o hasta 90 estudiantes (Sobrados, 2016). Lo interesante de estas propuestas es que destacan al estudiante como el agente más importante dentro del aula, siendo su protagonista y beneficiario en interacción con sus pares (Biggs, 2008). Por esta razón se centran en el trabajo en equipo, estando en línea con las actuales propuestas sobre el mejoramiento del proceso de enseñanza y aprendizaje (Gómez y Donoso, 2018).

Si bien, actualmente en una enseñanza centrada en el estudiante se promueve el uso de las metodologías para el aprendizaje activo, especialmente cuando son numerosos, éstas no aseguran *per se* que el aprendizaje significativo, trascendental y de calidad se haya producido, temática que se abordará en el siguiente punto.

TEORÍA DE LA MODIFICABILIDAD COGNITIVA, RETROALIMENTACIÓN, CALIDAD DE LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN GRUPOS NUMEROSOS, EJERCICIOS DESDE LA PRÁCTICA DOCENTE

A continuación, plantearemos como, desde la mirada de la Teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva, se acentúa el rol del profesor/a en este tipo de cursos, en cuanto al diseño de las experiencias pedagógicas con metodologías activas y su labor como mediador durante la clase para promover la significatividad de los aprendizajes, al mismo tiempo que los verifica (aseguramiento de la calidad) utilizando la retroalimentación como estrategia para cursos numerosos.

Desde la Teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva el profesor/a, en cuanto mediador de aprendizajes, debe generar alternativas didácticas para lograr asegurar que todos y todas las estudiantes logren los resultados de aprendizaje, así como promover ambientes activos modificantes. De acuerdo con Feuerstein (Cit en Vásquez et.al 2000; Infancia, Educación y Aprendizaje Vol. 6 N°2 pp 18-35, 2020) el profesor crea una experiencia de aprendizaje mediado² cuando enseña de manera sencilla y directa atendiendo al desarrollo cognitivo de sus estudiantes y les ayuda a superar las dificultades que les impiden comprender; también selecciona estrategias de enseñanza, procedimientos e instrumentos de evaluación entre otras estrategias.

En este sentido, el proceso de retroalimentación o *feedback*, acompaña la experiencia de aprendizaje activo, siendo una estrategia docente que promueve la significatividad de los aprendizajes por medio de espacios de diálogos individuales y colectivos que le permite al estudiante no solo verificar lo adecuado de su aprendizaje, sino también crear espacios de mejora en el uso de sus propias estrategias cognitivas y sociales promoviendo el compromiso con la retroalimentación como un proceso activo y co-responsable (Molloy, Boud y Henderson, 2020).

Para el logro de lo anterior, es importante que el docente considere los principios de la Teoría de la Modificabilidad Cognitiva para diseñar los momentos de retroalimentación de una clase. A partir del uso de la retroalimentación, podrá diagnosticar, intervenir y monitorear los aprendizajes de los estudiantes, acorde a las tres fases del acto mental *input* (entrada), elaboración y *output* (salida), (Feuerstein, 1991) y con ello conocer que funciones sociocognitivas se pueden potenciar en el contexto de los cursos numerosos. Asimismo, la utilización de estrategias de retroalimentación permitiría conocer la percepción acerca del rol docente en este proceso. Este aspecto, no es menor, si consideramos la influencia de las expectativas y creencias sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, en especial en cursos numerosos, en donde la retroalimentación entre pares y la creación colectiva toman fuerzas.

Volviendo a lo anterior, el docente por medio del uso de la retro-

2. Feuerstein (1991) describe la de Experiencia de Aprendizaje Mediado como la interrelación afectiva y efectiva del mediador entre los estímulos y el sujeto mediado y entre éste y su respuesta, para que el proceso de aprendizaje resulte significativo y trascendente. Citado en Vásquez et. al. *Infancia, Educación y Aprendizaje* Vol. 6 pp 18-35, 2020.

alimentación, podrá accionar los pilares fundamentales de la mediación cognitiva: a. Intencionalidad y reciprocidad (conducta compartida, regulación de la conducta, conciencia de cambio), b. Significado (sentido de competencia, logro de objetivos, alternativas optimistas) c. Trascendencia (Individualización y diferenciación psicológica, búsqueda de lo nuevo y complejo, sentido de pertenencia) en búsqueda de diálogos y creaciones conjuntas que permitirán redireccionar los aprendizajes, en caso de ser necesario y/o cambiar las estrategias docentes acorde a lo que vaya percibiendo y verificando desde la retroalimentación constante y clase a clase. Todo ello permeado de ambientes activos-modificantes, *sine qua non* a un proceso de retroalimentación bidireccional y colectiva.

Desde la práctica pedagógica y nuestro rol como mediadores de aprendizajes consideramos fundamental atender los siguientes lineamientos para concretar en el aula lo expuesto en este capítulo. Primordial es conocer las expectativas y significados que los estudiantes en cursos numerosos le otorgan a la retroalimentación como un acto colectivo, en su defecto, se podrá transformar la mirada tradicional del rol docente, (centrado en el contenido) a una socioconstructivista (centrado en el estudiante). Luego, creemos fundamental planificar los espacios de retroalimentación para asegurar y verificar los aprendizajes (calidad) durante todas las fases del acto mental (Feuerstein, 1991), con ello el docente podrá rediseñar estrategias con el fin de asegurar el logro de los resultados de aprendizaje tanto cognitivos como socioafectivos.

Una alternativa para abordar la problemática de los grupos numerosos, es la retroalimentación de los aprendizajes de manera inmediata utilizando a la tecnología como facilitadora de las acciones de mediación, puesto que generan en los y las estudiantes un potencial motivacional y además permite el registro de datos para hacer seguimiento de manera individual (Carless & Winstone, 2020) y con ello resguardar los insumos adecuados para visualizar el logro de la modificabilidad cognitiva dada por la acción de la mediación docente.

Complementariamente, creemos importante utilizar una pauta de autoevaluación de funciones cognitivas³ al inicio, durante y al final del curso de manera individual para que sea el mismo estudiante que en

3. Adaptación de Pauta de Funciones Cognitivas elaborada por Silvia López de Maturana. Extraída de Martínez (1991) Metodología de la Mediación en el PEI Madrid: Bruño.

conjunto con el docente visualice las áreas de mejora y posibles nuevas problemáticas a abordar.

Al cierre de nuestra reflexión expresamos que una de las problemáticas más comunes con la que se encuentra el profesorado universitario en Chile, puede ser abordada a través de la mediación docente, con énfasis en la creación de ambientes activos modificantes y la práctica de la retroalimentación en grupos numerosos. Ahí la importancia de las ideas plasmadas en este texto. Para finalizar, es importante señalar que tenemos la convicción que la retroalimentación centrada no solo en el contenido sino también en las fases del acto mental (entrada-elaboración y salida) y sus funciones, promoverá un cambio en como el estudiante se percibe desde su potencial activo en la transformación de sus propios aprendizajes, encontrándole un sentido y abriéndose a nuevas oportunidades de aprender.

REFERENCIAS

- Biggs, J. (2008). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Carless, D & Winstone, N. (2020). Alfabetización de retroalimentación de los profesores y su interacción con la alfabetización de retroalimentación de los estudiantes, *Revista Perspectivas Críticas*.
- Coll, C. Palacios, J. & Marchesi, A. (2001). *Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza*. Desarrollo Psicológico y Educación. Alianza editorial, España.
- Espinoza, O. (20017). Acceso al sistema de educación superior en Chile. El tránsito desde un régimen de Elite a uno altamente masificado y desregulado. *Revista Universidades*, 74, México.
- Gómez, R. y Donoso, E (2018). Uso de la metodología “Aprendizaje en Equipos (ABE)”. Contribuciones al logro de un enfoque de aprendizaje profundo y a la mejora de la enseñanza. *Revista RE-IRE*, Vol. 11 N°2, pp. 31-44.
- Molloy, B. (s/f). Desarrollo de un marco centrado en el aprendizaje para la literacidad de la retroalimentación.
- Sobrados, M. (2016). El trabajo docente en grupos numerosos. Experiencias en el uso del portafolio. *Opción*, 32(10),pp. 773-788.
- Vásquez, A.; López de Maturana, S. et al. (2020). *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje* Vol. 6 N° 2 pp. 18-35.

Experiencia de democratización del aprendizaje

Andrés González

Masiel Meza

Chile

Muchas veces el aprendizaje se vivencia como opresivo, los educandos cuestionan el porqué de los contenidos y de los sistemas de enseñanza, tema que muchas veces no comprenden por lo que no son capaces de darle un sentido propio, situación que los aleja de un aprendizaje construido a partir de las motivaciones personales. Si recurrimos a Hegel este fomentará dicho cuestionamiento: ¿qué es el conocimiento para mí? se debería preguntar un educando. Si la problematización tiene un buen resultado obtendremos la respuesta, el aprendizaje no es algo que se me otorga a modo de transferencia, sino que es algo que construyo de y para mí, dándole sentido a la teoría de la alfabetización de Paulo Freire. El conocimiento debe ser construido, desde y con los educandos, considerando la diversidad intercultural, la historia local y la cultura popular propia de los participantes. La praxis formativa tiene como centro, el conocimiento “emergente” dentro del contexto y la relación dialógica entre educador y educandos. Freire (2005) afirma:

La narración, cuyo sujeto es el educador, conduce a los educandos a la memorización mecánica del contenido narrado. Más aún, la narración los transforma en “vasijas”, en recipientes que deben ser “llenados” por el educador. Cuando más vaya llenando los recipientes con sus ‘depósitos’, tanto mejor educador será. Cuanto más se dejen “llenar dócilmente”, tanto mejor educandos serán (p. 78).

INTRODUCCIÓN

El objetivo de este texto es presentar una propuesta de investigación acción enfocada en las Funciones Cognitivas (FC) proponiendo una alternativa diversificada para generar aprendizajes significativos en los

discentes y también docentes, superando la transferencia de contenidos, con el fin de dar protagonismo a la producción y construcción de los aprendizajes por parte de los estudiantes. Para esto consideramos la importancia de la teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva de Reuven Feuerstein, que plantea la importancia de establecer espacios aptos para favorecer el desarrollo progresivo de las habilidades cognitivas propias de la capacidad de pensar y junto a ello la capacidad humana de adaptación, que presenta la constante posibilidad de modificabilidad de la estructura cognitiva de las personas.

Planteamos entonces que estos aprendizajes construidos sean profundos y de carácter útil para la vida escolar, en todos sus niveles y también para la vida cotidiana. Para ello la observación conjugada con la problematización, de las FC desplegadas por los estudiantes jugará un papel fundamental en el transcurso del proyecto para entender las capacidades y necesidades del grupo curso, gracias a estas herramientas podremos otorgar una mediación oportuna según plantea la teoría de Feuerstein proporcionando un apoyo efectivo a nuestros estudiantes en un contexto donde cada persona tiene diferentes métodos de acercamiento al conocimiento basado en sus intereses y motivaciones, de tal forma el proceso de aprendizaje se plantea desde la integración de los objetivos de enseñanza, de la motivación del o la docente y de las motivaciones de los estudiantes, en otras palabras la iniciativa busca dar valor a los intereses de todas las partes que componen la instancia formativa.

Finalmente, consideramos elemental la tríada propuesta por el psicólogo Joseph Renzulli que se divide de la siguiente manera: Aptitudes intelectuales por encima de la media, Pensamiento creativo y la Implicación con la tarea. Con este mestizaje teórico dejaremos atrás la intención de transferencia de contenidos y por el contrario permitiremos el acceder a la construcción de aprendizajes.

PROBLEMATIZACIÓN

Para que una sociedad, un colectivo o una persona avance en su desarrollo es necesario poseer la capacidad de crear nuevas situaciones, nuevos contextos, crear cosas concretas y abstractas a partir de la información que el medio nos entrega. Es la capacidad de proyectar posibles realidades y relaciones potenciales que nos permiten movernos entre diferentes planos. Cuando no poseemos esta capacidad o no sabemos desplegarla de manera adecuada es muy probable que se genere un estancamiento,

donde no hay nuevas posibilidades. Cuando hablamos de formación estamos constantemente creando nuevos conocimientos, nuevas capacidades, nuevas formas de pensar y por ende de actuar (Meza, M., 2021). ¿Cómo podríamos establecer una situación democrática de enseñanza y aprendizaje replicable a cualquier contexto educativo?

Trabajar en la capacidad de modificación cognitiva debe ser un proceso paulatino y adecuado al grupo de estudiantes, de tal forma que a medida que los niños, niñas y jóvenes se desarrollan de manera estructural, social y cognitiva la educación debe permear y promover su capacidad de crear aprendizajes a través del uso del pensamiento hipotético, generando una constante transformación, esta se puede entender como una modificación de las estructuras cognitivas, y es posible a través de la mediación de los procesos cognitivos, en otras palabras es la capacidad de aprender. Dado lo anterior es que debemos estar en constante revisión de nuestras prácticas docentes y de las capacidades de nuestros estudiantes, con la intención de ajustar nuestros modos a las cualidades de los y las estudiantes y también considerando las falencias detectadas en su capacidad de interiorizar nuevos aprendizajes. Como planeta Freire: “Enseñar no es transferir conocimientos, sino crear las posibilidades de su producción o construcción” (*Pedagogía de la Autonomía*, p. 25).

En la búsqueda permanente de lograr aprendizajes significativos para nuestros estudiantes debemos actuar y replantear el papel que cumplimos los docentes y también nuestros estudiantes, Renzulli (2016) afirma:

Este cambio en cómo los profesores ven a los estudiantes es importante porque conlleva a nuevas expectativas sobre lo que hacen los alumnos y sobre cómo los profesores les ayudan. En vez de dar la lección de turno, los profesores empezarán a pensar en cómo ayudar a que un joven poeta consiga que publiquen su obra, en cómo conseguir que el gerente del centro comercial habilite un espacio para exponer maquetas de edificios históricos de su ciudad, y en cómo llevar a cabo una presentación por parte de jóvenes ambientalistas ante las autoridades medioambientales competentes (p. 32).

Nos surge entonces la necesidad de reflexionar sobre nuestra propia práctica y observamos lo siguiente, durante el segundo trimestre del año 2021 en la asignatura de Práctica Profesional II de la ca-

rrera Pedagogía General Básica de la Universidad Católica del Norte. Detectamos que el 10% de los estudiantes de la asignatura mostró un bajo compromiso en el proceso académico. A pesar de desenvolverse en un contexto difícil dada la pandemia de Covid-19 y sus consecuencias, al indagar en los ¿por qué?, decidimos cambiar la forma de producir conocimiento optando por la construcción del aprendizaje valorando las diferencias de nuestros estudiantes. La participación en clase es un ejercicio que requiere la atención, energía y la autodeterminación de los estudiantes, creemos que ser activos en el aprendizaje puede parecernos fácil, mientras que para algunos estudiantes puede ser un intento lleno de suposiciones, dudas y temores es por ello que en este análisis consideramos que los elementos que afectaron al rendimiento de algunos estudiantes fueron los siguientes: 1) Motivación, 2) Estrés, y 3) Conexión (a internet).

Para que el estudiante logre motivarse debe tener una meta clara y en ese camino debe ir generando conocimientos declarativos y procedimentales, tomando en cuenta la importancia del aspecto emocional en el aprendizaje es que decidimos gestar una propuesta que incorpore generar los recursos cognitivos, considerando el triángulo del aprendizaje basado en sentir, pensar y actuar.

SOLUCIÓN

Al revisar los resultados del grupo de la asignatura de Práctica Profesional II, consideramos que el factor que complicó el logro de los objetivos de aprendizajes fue principalmente la motivación. Por ello, nuestra solución consiste en ofrecer un formato de evaluación que considere diferentes actividades de aprendizajes que los y las estudiantes puedan desarrollar alineadas con sus intereses personales en la elaboración de proyectos.

Por otro lado, entendemos que los seres humanos estamos dotados de características psicológicas determinadas genéticamente, pero también estamos constantemente expuestos de forma directa a estímulos y son estos los que pueden generar modificaciones de largo o corto plazo en nuestra estructura cognitiva. Sin embargo, esta exposición no es suficiente para dicha modificación del mapa mental. Es ahí donde surge la relevancia del rol docente a través de la mediación para promover las experiencias de aprendizaje mediado (EAM). Es así como buscamos promover que el docente sea un catalizador del aprendizaje gracias

a la generación de instancias intencionadas según las características del grupo curso con el que interactúe. López de Maturana (2010) afirma:

En la escuela, la EAM define la calidad de la interrelación entre el alumno y su ambiente de acuerdo a la acción ejercida por el profesor que media el estímulo y que provoca al alumno para que sea parte activa en el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Ese modo de interrelación se diferencia cualitativamente de aquel en que la interrelación con el medio no pasa de ser la simple exposición directa al estímulo (Feuerstein, 1991) (p.69).

Por otra parte, consideramos que el problema detectado es de carácter transversal ya que la motivación puede ser potenciada en cualquier escenario, por lo mismo, hemos decidido aplicar la solución propuesta con un grupo de estudiantes de tercero medio del electivo de economía en el Colegio Bernardo O'Higgins de la ciudad de La Serena, que presenta un 84% de vulnerabilidad social y de esta manera estaríamos ofreciendo un sistema estructurado que es totalmente replicable a cualquier realidad educativa. Así surge nuestro proyecto denominado ÉPICA que es un acrónimo el cual significa formar estudiantes emprendedores, proactivos, innovadores y ciudadanos autónomos. La idea es fomentar en los estudiantes una actitud de vida que les permita enfrentar su futuro de manera creativa y positiva, aportando soluciones a las diversas problemáticas que enfrentarán y que serán parte de su propia construcción de futuro (González, A., 2017).

Determinamos que es fundamental aplicar una encuesta para detectar las capacidades por encima de la media de los estudiantes, con el objetivo de proporcionar un sistema de apoyo que favorezca la eliminación de barreras físicas, sensoriales, afectivas y cognitivas para la construcción del aprendizaje con la participación de todos los estudiantes, esta encuesta será entendida como una condición imprescindible para garantizar la igualdad de oportunidades en el espacio formativo. Dicho instrumento se encuentra en los anexos.

Dado que este proyecto promueve la democratización del aprendizaje, los estudiantes recibieron una sensibilización sobre la importancia de la MCE, EAM y el modelo de los Tres Anillos de Joseph Renzulli.

Joseph Renzulli pretende aprehender las principales características que definen el potencial que tiene el ser humano para llevar a cabo producciones creativas. El nombre deriva del marco conceptual de la

teoría, compuesto de tres grandes rasgos: la capacidad intelectual, el compromiso o implicación en la tarea y la creatividad, y su directa implicación en las distintas áreas de desempeño humano. El aspecto más significativo de esta teoría es muy probablemente el hecho de que la importancia recae en la interacción de estos tres factores aplicados a una situación concreta lo que crea las condiciones para que pueda darse un auténtico proceso de creación.

Lo antes mencionado va de la mano con el EAM, ya que buscamos favorecer una intervención que intenciona la elaboración de un proyecto según los intereses personales de cada estudiante del grupo intervenido. Por ende, nuestra función docente debe ser totalmente activa e intencionada, de tal modo que debemos configurar nuestra labor desde el entendimiento de las características de nuestros estudiantes y la manipulación de los estímulos propicios para generar un aprendizaje significativo y profundo para a través de los desafíos de aprendizaje comprendidos desde la emoción, cognición y el actuar.

REFERENCIAS

- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la Autonomía*, México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido*, México: Siglo XXI.
- López de Maturana, S. (2010). *Maestros del Territorio*. La Serena: Editorial Universidad de la Serena.
- Renzulli, J. (2016). *Enriqueciendo el Currículo para todo el Alumnado*. Editorial Ulzama. <https://centrorenzulli.es/es/el-modelo-de-los-tres-anillos/>
- Encuesta de apreciación <https://forms.gle/c3mEsz386ykrfSo88>

Sobre los autores y autoras

AGNIESZKA SOWINSKA

Profesora Asistente en el Departamento de Lingüística Experimental de la Universidad Nicolás Copérnico, Polonia, y también estuvo afiliada a la Escuela de Lenguas y Literatura de la Universidad Católica del Norte, Chile, donde trabajó como Profesora Asociada y dirigió el proyecto Fondecyt Iniciación (11191027) sobre el discurso de los estudiantes con discapacidades invisibles. También ha estado colaborando con el Centro de Investigación en Ciencias Cognitivas de la Universidad de Talca, Chile, y el Centro Interdisciplinario de Tecnologías Modernas de NCU, Polonia, realizando diversos proyectos y publicando en lingüística y comunicación.

ALBERTO BARLOCCI

Italiano, nacido en Nápoles. Desde 1988 vive en Sudamérica, primero en Uruguay, luego en la Argentina y actualmente en Chile. Es licenciado en Derecho de la Universidad Federico II de Nápoles. Finalizó el curso de Ciencias Sociales y Religiosas del Instituto Mystici Corporis de Loppiano (Florencia). Es Magíster en Socioeconomía de la ULIA. Desde hace más de 30 años se dedica al periodismo, habiendo trabajado en medios gráficos y radiotelevisivos de Uruguay, Argentina, Italia, Chile. Ha publicado artículos y ensayos en medios de comunicación de Sudamérica y Europa. Ha publicado varios libros sobre temas vinculados a la ética en general o relacionada con finanzas y economía. Desde 2017 es docente de la Universidad Católica del Norte, Chile, donde imparte cursos de grado y de postgrado en Ética, y de varias asignaturas en la Escuela de Ciencias Jurídicas Derecho.

ALÍPIO CASALI

Doctor en Educación por la Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo; Postdoctorado en Educación de la Universidad de París. Máster en Filosofía de la Educación por la Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo (PUC-SP) de la cual fue vicerrector. Tiene una especialización en Educación y Desarrollo en el Tercer Mundo por la Universidad de Ginebra; es Profesor Titular del Departamento de Fundamentos, Políticas y Gestión de la Educación; profesor, investigador y coordinador

del Programa de Posgrado en Educación: Currículum, de la PUC-SP, donde coordina el Currículum de la Línea de Investigación, Conocimiento, Cultura. Consultor en ética en organizaciones. Trabajó muchos años con Paulo Freire.

ANDRÉS GONZÁLEZ

Profesor de Historia y Geografía con una Licenciatura en Educación y múltiples diplomados, incluyendo Innovación, Creatividad y Docencia Universitaria. Se ha desempeñado tanto en el sector público como en el privado, incluyendo la Universidad Pedro de Valdivia y la Universidad Católica del Norte, en cursos de liderazgo e innovación. Además, ha contribuido con publicaciones en la revista de Historia Regional de Antofagasta CIAR y ha participado en la creación de Planes de Formación Ciudadana en variadas instituciones educativas. Recibió el premio OMNIA UCN en 2021 como el docente más innovador de la región de Antofagasta y ganó tres veces consecutivas los Microproyectos de Editorial Santillana.

CARLOS CALVO MUÑOZ

Ph.D. en Educación, Master of Arts en Antropología, en Educación, Stanford University, USA. Licenciado y Profesor de Filosofía, Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Académico postdoctoral en la Universidad de Stanford, USA, y Universidad de Lovaina, Bélgica. Profesor invitado y conferencista en universidades de América Latina, USA, Europa, India y China. Intereses: Educación informal, teoría del caos y de la complejidad, etnoeducación, educación indígena y de jóvenes y adultos. Como académico de la Universidad de La Serena, Chile, dirigió el Programa de Doctorado en Educación con mención en Mediación Pedagógica y coordinó el Programa de Intercambio de Maestros, PRIMA, programa educativo de autogestión para realizar pasantías de estudio dirigido a docentes y estudiantes, especialmente en el extranjero. Ha desarrollado una propuesta educativa diferente a la perspectiva escolarizada predominante en el sistema escolar oficial, que busca “desescolarizar a la escuela”. Fue integrante de la Convención Constitucional, desde julio de 2021 hasta su disolución en julio de 2022.

CLAUDIO PARRA VÁSQUEZ

Profesor de Castellano, Licenciado en Lengua y Literatura Hispánica, Magíster en Lingüística Aplicada, Trainer en Modificabilidad Cognitiva

Estructural y Doctor © en Educación. Actualmente se desempeña como académico regular y secretario académico en la Facultad de Educación y Ciencias Sociales de la Universidad Andrés Bello. Ha desempeñado distintos cargos directivos en el sistema escolar, en el sistema de educación superior (pregrado y postgrado) y en el sistema educativo técnico-profesional. Sus líneas de investigación y de producción de conocimientos se focalizan en el desarrollo de habilidades de comprensión crítica de textos, en el desarrollo del pensamiento neurocientífico y cuidante en la primera infancia y en la evaluación dinámica mediada de la propensión para el aprendizaje.

IVETTE DOLL CASTILLO

Educadora Diferencial; Magíster en Educación, Mención Desarrollo Cognitivo, y Doctora en Educación. Actualmente se desempeña como académica en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Playa Ancha y en la Facultad de Filosofía y Educación de la Universidad Católica de Valparaíso. Comparte su labor formativa con tareas de evaluación de carreras y/o instituciones en la Comisión Nacional de Acreditación de la República de Chile y en la Agencia Nacional de Acreditación y Evaluación de la Educación Superior del Paraguay. Sus líneas de investigación se focalizan en el desarrollo de habilidades de comprensión crítica de textos, en el desarrollo del pensamiento cuidante y en la evaluación dinámica mediada de la propensión para el aprendizaje.

JAUME MARTÍNEZ BONAFÉ

Profesor titular jubilado del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Valencia. Fue fundador y es destacado militante de los Movimientos de Renovación Pedagógica, a quienes ha representado, entre otros, en el Primer Foro Mundial de Educación celebrado en Porto Alegre, Brasil. Imparte cursos, seminarios y conferencias en diversas universidades españolas y de Latinoamérica. Publica artículos y libros sobre el desarrollo curricular, la formación del profesorado, la innovación educativa, las políticas de control sobre el currículum y el trabajo docente.

JUAN PABLO GARRIDO TRUJILLO

Profesor y Licenciado en Educación, Magíster en Ciencias de la Educación, mención Currículum de la PUC. Docente en la Facultad de Educación de la Universidad de Antofagasta. Diplomado en Formación de

Formadores de Práctica PUCV y Diplomado en Docencia Universitaria UCN. Sus áreas de investigación se vinculan a proyectos de investigación sobre la reflexión pedagógica en el acompañamiento de la práctica educativa y en procesos de mentoría en la práctica profesional de estudiantes de pedagogía. Director Ejecutivo y Representante Legal de la Fundación Educacional perteneciente al Arzobispado de Antofagasta.

LORENZO TÉBAR BELMONTE

Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación. Psicólogo, Universidad Central de Barcelona. Ha ejercido la docencia en las aulas de diversos niveles educativos y ha trabajado con diversos grupos de alumnos con fracaso escolar. Investiga sobre los Programas para enseñar a pensar y de modo especial el Programa de Enriquecimiento Instrumental de Reuven Feuerstein, buscando el perfil del docente y una respuesta metodológica acorde con los nuevos desafíos pedagógicos de nuestro tiempo. Ha impartido cursos en varias universidades españolas y en la mayor parte de países de Latinoamérica. Su tesis doctoral sobre el Perfil del Profesor Mediador mereció el Premio Extraordinario 2001 en Ciencias de la Educación de la UNED (Madrid). Profesor del Master en el IS-FEC-La Salle de París, y coordinador de la Pedagogía en la Red de Centros La Salle de la RELEM- Europa y Mediterráneo.

MARIO VÁSQUEZ ASTUDILLO

Profesor Visitante Extranjero, Programa de Posgrado, Centro de Educación, Universidad Federal de Santa María (UFSM). Doctor en Educación por la Universidad de Salamanca, España. Posdoctorado en Educación, Programa de Posgrado, Centro de Educación, Universidad Federal de Santa María (UFSM). Profesor de Español y Literatura por la PUC de Chile. Profesor en el Programa de Posgrado en Educación, Centro de Educación, Universidad Federal de Santa María (UFSM), Brasil. Líder del Grupo de Investigación en Educación en Cultura Digital y Redes de Formación GPKOSMOS (UFSM). Sus líneas de trabajo e investigación son: la formación docente; la integración de tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la Educación Básica y Superior; internacionalización de la Educación Superior; y la creatividad literaria en la educación.

MASIEL MEZA

Psicóloga bilingüe egresada de la Universidad Católica del Norte (2017), Diplomado en Docencia Universitaria impartido por la UCN (2021).

Actualmente cursando programa de posgrado en Terapia Breve, en el Instituto de Terapia Breve de Barcelona. Dedicada principalmente a las áreas de la psicología educacional y clínica. Implicada en el desarrollo e implementación de metodologías activas en el campo de la educación superior. Ha participado en proyectos de vinculación con el medio en el sistema universitario y realizado asesorías pedagógicas. Actualmente trabaja en el campo de la psicología clínica atendiendo desde una mirada sistémica enfocada en la salud mental y bienestar de las personas.

MAURICIO BRICEÑO SAAVEDRA

Psicólogo, jefe del Departamento de Desarrollo de las Personas de la Universidad de Antofagasta. Ha trabajado como docente en diversas carreras de pregrado de la Universidad Católica del Norte, tales como Psicología, Pedagogía y Periodismo. Además, se ha desempeñado como investigador donde destaca como encargado de investigación de los proyectos TARPUQ Talento-Escuela y FIC-r Programa Internacional de Innovación y Liderazgo Educativo del Centro de talentos académicos DeLTA UCN. Sus áreas de interés en investigación son la psicología social y la psicología educacional, donde ha presentado en diversos congresos nacionales e internacionales sobre temáticas de migración, racismo y relaciones de poder en educación.

PABLA RIVERA IRIBARREN

Profesora de Educación Diferencial. Magíster en Ciencias de la Educación, Magíster en Planificación, Innovación y Gestión de la Práctica Educativa y Doctora en Educación. Diplomada en Docencia Universitaria y con formación en Teoría de la Modificabilidad Cognitiva Estructural. En la trayectoria en educación especial e inclusiva por más de 30 años, se destaca trabajo en escuelas especiales y regulares. A nivel universitario se destaca el trabajo de docencia, gestión, vinculación e investigación en pre y postgrado en universidades regionales en Coquimbo, participando y liderando procesos de acreditación de carreras, guiando tesis de pregrado y de postgrado, así como parte de comisión internacional en tesis doctorales. En extensión académica e investigación se destaca la presentación en asesorías y ponencias a nivel regional, nacional e internacional en temáticas de inclusión y el trabajo en proyectos y artículos de investigación institucionales e interuniversitarios, producción en artículos y capítulos de libros, revisora de artículos en revistas de educación. Actualmente académica en carreras de pedagogía

y directora de la Escuela de Educación de la Universidad Católica del Norte, Coquimbo, Chile.

PAULINA VEAS GARCÍA

Profesora de Educación General Básica y Doctora en Educación con mención en Mediación Pedagógica. Profesional de extensa trayectoria en el área de la educación básica y superior, tanto en escuelas como universidades dentro y fuera de la región de Coquimbo. Temas de interés investigativo y didáctico: Estrategias de Enseñanza de la Lectura y Escritura Inicial; Mediación Pedagógica a docentes de aula, que permitan fortalecer el quehacer educativo y Gestión Curricular Universitaria. Jefa de Carrera de Pedagogía en Filosofía y Religión de la Universidad Católica del Norte, sede Coquimbo, Chile.

RODRIGO CASTILLO CUADRA

Profesor de Estado en Lengua Castellana y Filosofía, y Licenciado en Educación. Magíster en Estudios Culturales Latinoamericanos, mención Filosofía. Diplomado en Dramaturgia. Britanic Educational Center association Santiago de Chile. Diplomado en Docencia Universitaria, Universidad Católica del Norte (UCN), Chile. Académico del Instituto de Ciencias Religiosas y Filosofía, UCN. Dicta cátedras de Pensamiento Cultural Latinoamericano y Perspectivas Psicológicas del Ser Humano. Secretario de Vinculación con el Medio; preside la Comisión de Armonización de los Cursos de Formación General Teológica 2023. Miembro del Polo en Interculturalidad Gabriela Mistral y preside el Consejo ICALA Coquimbo del Intercambio Cultural Alemán Latinoamericano.

ROLANDO MOLINA MARTÍNEZ

Rolando Andrés Molina Martínez: Dr. en Ciencias de la Educación, Mg. en Gestión y Docencia Universitaria, Diplomado en Investigación Cualitativa, Diplomado en Modelo Formativo FID, UCN. Coordinador Nacional de Investigación Universidad del Alba. Académico hora Universidad Católica del Norte.

ROMINA GÓMEZ LÓPEZ

Psicóloga y Magíster en Educación, con vasta experiencia en el ámbito de la Educación Superior, ha liderado Diseños Curriculares de Pre y Posgrado, así como, capacitaciones y asesorías para la formación docente de profesores universitarios. Complementariamente, ha liderado

procesos de autoevaluación en carreras de pregrado y programas de postgrados. Actualmente, se desempeña como docente universitaria y asesora de procesos educativos. Ha sido autora y coautora de publicaciones sobre Metodología de Aprendizaje Basado en Equipos, Formación Inicial de Profesores de Inglés y Metodología Aprendizaje Servicio, al igual que, co-investigadora en diversos proyectos en el ámbito de la Educación Superior.

ROSA SEQUEIDA GONZÁLEZ

Profesora de Enseñanza Básica con Mención en Castellano por la Universidad Católica de Chile, Magíster en Educación por la Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Con 21 años de experiencia en el área de la Educación. Combinado el trabajo en centros escolares, con la psicopedagogía y el área académica. Se ha desempeñado en diversos escenarios profesionales con un alto compromiso con la educación, al servicio y a la responsabilidad social.

SILVIA LÓPEZ DE MATURANA LUNA

Dra. en Pedagogía y Diplomada en Estudios Avanzados y Suficiencia Investigadora, Universidad de Valencia, España. Magíster en Psicología Comunitaria y Magíster en Educación, Universidad de Chile. Educadora de párvulos y Educadora Diferencial, Universidad de La Serena, Chile. Trainer en Aprendizaje Mediado y Modificabilidad Cognitiva, ICELP, Jerusalén. Capacitada en Evaluación dinámica de la propensión al aprendizaje, Instituto San Pío X, Madrid. Facilitadora grupal, CPEIP, Chile. Entre sus líneas de compromiso, investigación, publicación y presentación en congresos nacionales e internacionales se encuentran la Profesionalidad docente; Historias de vida de buenos/as profesores/as; Aprendizaje mediado y Modificabilidad cognitiva; Pedagogía comunitaria; Infancias; e Inclusión. Es académica asociada (r) de la Univ. de La Serena, profesora de pre grado de la Univ. Católica del Norte y de post grado en la Univ. Central, Chile.

SUSANA ESTER ARANCIBIA CARVAJAL

Psicóloga, Licenciada en Psicología (Universidad de Concepción, Chile), Magíster en Psicología Social Comunitaria (Pontificia Universidad Católica de Chile). Académica desde hace 25 años de la Escuela de Psicología de la Universidad Católica del Norte, Antofagasta y, actualmente, en el rol de directora de dicha unidad. Ha sido docente de asignaturas

relacionadas con investigación en psicología y procesos psicosociales en comunidades. Ha investigado y participado en diversos proyectos asociados a la calidad en la educación: procesos de enseñanza, de aprendizaje, convivencia e inclusión.

VICKY COLBERT

Socióloga por la Universidad Javeriana, Colombia, con estudios de postgrado en la Universidad de Stanford, California (Estados Unidos). En 2015 fue honrada con un Doctorado Honoris Causa en Filosofía de la Universidad Americana de Nigeria. Es considerada la artífice de Fundación Escuela Nueva y co-creadora del modelo educativo del mismo nombre, basado en fortalecer el rol del niño y de la niña como ciudadano/a activo/a y partícipe de su comunidad. Este modelo se difundió primero en Colombia y después en otros países durante más de cuatro décadas. Ha sido viceministra de Educación Nacional, Asesora Regional en Educación de UNICEF para América Latina y el Caribe, y ha recibido numerosas distinciones en los campos de educación, emprendimiento social y liderazgo.

VÍCTOR GONZÁLEZ ESCOBAR

Doctor en Comunicación y Periodismo por la Universidad Autónoma de Barcelona, España, con Maestría y Licenciatura en Ciencias de la Comunicación y título profesional de Periodista por la Universidad de La Frontera. Con estudios de perfeccionamiento continuo en Chile y Alemania, relacionados con formación de profesores y aprendizaje electrónico. Académico en la Escuela de Educación de la Universidad Católica del Norte, docente de pre y postgrado, investigador en temas de tecnología y comunicación educativa, director de Proyectos Institucionales de Formación Inicial de Profesores, financiados por el Ministerio de Educación de Chile entre los años 2015-2022. Con publicaciones y presentaciones en congresos nacionales e internacionales.

