



Investigaciones educativas

Agencia, compromiso, creatividad y neurociencias
para una enseñanza transformadora

Daiana Yamila Rigo, Romina Cecilia Elisondo y María Laura de la Barrera
Compiladoras

C*UyE
Colección Vinculación y Educación

ISBN 978-987-688-625-3
e-book

UniRío
editora

Investigaciones educativas : agencia, compromiso, creatividad y neurociencias para una enseñanza transformadora / Daiana Rigo ... [et al.] ; Compilación de Daiana Rigo ; Romina Elisondo ; María Laura de la Barrera. - 1a ed. - Río Cuarto : UniRío Editora, 2025.

Libro digital, PDF - (Vinculación y educación)

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-688-625-3

1. Formación Docente. 2. Ciencias de la Educación. 3. Estrategias de Aprendizaje.

I. Rigo, Daiana II. Rigo, Daiana, comp. III. Elisondo, Romina, comp. IV. de la Barrera, María Laura, comp. CDD 370.711

Investigaciones educativas : agencia, compromiso, creatividad y neurociencias para una enseñanza transformadora

Daiana Rigo; Romina Elisondo; María Laura de la Barrera (compiladoras)

2025 © *UniRío editora*. Universidad Nacional de Río Cuarto
Ruta Nacional 36 km 601 – (X5804) Río Cuarto – Argentina
Tel.: 54 (358) 467 6309
editorial@rec.unrc.edu.ar
www.unirioeditora.com.ar



Este obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 2.5 Argentina.
http://creativecommons.org/licenses/by/2.5/ar/deed.es_AR

DOI: <https://doi.org/10.63207/978-987-688-625-3>

Uni. Tres primeras letras de «Universidad». Uso popular muy nuestro; la Uni. Universidad del latín «universitas» (personas dedicadas al ocio del saber), se contextualiza para nosotros en nuestro anclaje territorial y en la concepción de conocimientos y saberes construidos y compartidos socialmente.

El río. Celeste y Naranja. El agua y la arena de nuestro Río Cuarto en constante confluencia y devenir.

La gota. El acento y el impacto visual: agua en un movimiento de vuelo libre de un «nosotros». Conocimiento que circula y calma la sed.

Consejo Editorial

Facultad de Agronomía y Veterinaria
Prof. Alicia Carranza

Facultad de Ciencias Económicas
Prof. Clara Sorondo

Facultad de Ciencias Exactas,
Físico-Químicas y Naturales
Prof. Clarisa Bionda
Prof. Laura Dalerba

Facultad de Ciencias Humanas
Prof. José Di Marco
Prof. Claudio Asaad

Facultad de Ingeniería
Prof. Marcelo Alcoba

Biblioteca Central Juan Filloy
Bibl. Claudia Rodríguez

Secretaría Académica
Prof. Pablo Pizzi

Equipo Editorial

Secretario Académico:
Pablo Pizzi

Director editorial:
Gabriel Carini

Equipo:
José Luis Ammann, Maximiliano Brito, Ana Carolina Savino, Lara Oviedo, Roberto Guardia, Marcela Rapetti y Daniel Ferniot

Índice

Prólogo.....	7
Palabras iniciales.....	12
<i>Apartado I</i>	
Compromiso y agencia en la educación: caminos hacia la transformación de las prácticas educativas	19
Agencia docente en el ámbito universitario: una revisión sistemática	20
Teresa Quintero	
Compromiso académico y agente en experiencias de educación jurídica clínica en la UNSL.....	35
Amelia Marchisone	
Agencia: clave para el análisis de la formación docente.....	53
Mayra Pedraza	
Enlazando mundos: un acercamiento práctico de propuestas innovadoras de Nivel Inicial a espacios teóricos de Educación Superior.....	68
Ivana Battistini	
El impacto de los talleres del área de acompañamiento y seguimiento estudiantil del IFDCSL, en el fortalecimiento de aprendizajes comprometidos y agentes	80
Florencia Menéndez	

El papel de los agentes educativos en la implementación de estrategias creativas para promover aprendizajes comprometidos 87
Marianela Romagnoli

Aprendizaje creativo y agente: una revisión del uso de la fotovoz en espacios educativos 97
María Pilar Salazar

Apartado II

Creatividad en la educación: estrategias para innovar en el aula 104

Creatividad en la clase de matemática. Aportes de la psicología educativa para repensar las propuestas de enseñanza 105
María Cecilia González

La secuencia didáctica creativa: una manera de hacerla posible 119
Victoria Campi

La creatividad en la puesta en acto de políticas orientadas a garantizar el derecho a la educación superior: Una revisión teórica sobre la temática 130
Milagros Selene Ekerman

Creatividad en el aula: impacto de estas prácticas en los estudiantes..... 145
Eugenia Cendoya

Análisis de prácticas creativas docentes en la Facultad de Ciencias Económicas de la UNRC 160
Paula Garnero

Experiencias corporales y aprendizaje creativo-comprometido según los contextos..... 168
María del Rosario Pellegrino

Converger en la creatividad: un espacio para abordar desafíos educativos vigentes 200

Pamela Magnoli

Creatividad y estrategias docentes 213

María Lucrecia Piñeiro

Apartado III

Neurociencia educacional: conectando ciencia y enseñanza 224

Diseño Universal para el aprendizaje (DUA) y los aportes de las investigaciones en el campo de la educación 225

Natalia Balmaceda

Habilidades metacognitivas en el nivel superior 237

Gabriela Melina Bongiovanni

Formación docente y TEA: hacia la construcción de un aprendizaje significativo y participativo 245

María Victoria Gaude

Estrategias docentes para promover el desarrollo de las conciencias fonológicas en nivel inicial y primario..... 258

Paula Eugenia Barral

Palabras finales

Innovación en la divulgación de la investigación educativa 270

Daiana Yamila Rigo, Romina Elisondo y María Laura de la Barrera

Prólogo

Es un verdadero honor haber sido invitada a prologar este libro, resultado del trabajo colaborativo de mis queridas colegas, las docentes e investigadoras Daiana Rigo, Romina Elisondo y María Laura de la Barrera. A lo largo de su trayectoria en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto, han cultivado un profundo afecto y respeto académico que hoy se refleja en esta obra. Su compromiso con la investigación y su dedicación al desarrollo académico de posgrado se materializan en este proyecto conjunto, que lleva su sello intelectual y una huella imborrable en nuestra comunidad académica.

La presente publicación se presenta como un valioso aporte para repensar la educación en tiempos de cambio, ofreciendo alternativas de prácticas pedagógicas para poder enfrentar los retos del siglo XXI con herramientas y estrategias innovadoras, inclusivas y transformadoras. Ante los desafíos complejos del entorno educativo, caracterizado por una rápida evolución tecnológica, demandas sociales emergentes y nuevas perspectivas didácticas, es fundamental una adaptación continua de las prácticas educativas en todos los niveles de enseñanza y aprendizaje. Y esta producción se presenta como una herramienta esencial para apoyar y guiar ese proceso de transformación.

Este volumen se distingue por reunir valiosas contribuciones de docentes investigadoras provenientes de diversos contextos educativos, entre los que se incluyen la Universidad Nacional de Río Cuarto, la Universidad

Nacional de San Luis, la Universidad Nacional de Hurlingham, la Universidad de Mendoza (sede Río Cuarto), el Instituto de Formación Docente Continua de San Luis, la Escuela Normal Superior Justo José de Urquiza, el Instituto Superior de Formación Docente Ramón Menéndez Pidal, el Jardín de Infantes Rosario Vera Peñaloza, así como de becarias del CONICET e ISTE-CONICET.

La obra, estructurada en torno a cuatro ejes fundamentales —Compromiso, Agencia, Creatividad y Neurociencia Educacional—, constituye una instancia de reflexión crítica y análisis situado, que invita a estudiantes y docentes a cuestionar los paradigmas predominantes, desarticular estereotipos establecidos y fomentar nuevas formas de interacciones comunicativas. La profundización, integración y puesta en diálogo de estos aspectos por parte de los docentes resulta esencial para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como para la consecución de una formación holística, que no solo aborde las dimensiones cognitivas, sino también las capacidades metacognitivas y socioemocionales de los estudiantes en contextos diversos. Y este trabajo, precisamente, ofrece valiosos recursos para favorecer la adquisición de nuevos conocimientos que les permita a los estudiantes afrontar los desafíos de la sociedad moderna con competencia, creatividad y autonomía.

En cada uno de los capítulos, el lector descubrirá una rica variedad de experiencias de investigación-acción, exhaustivas revisiones bibliográficas y resultados de proyectos de investigación analizados desde diversas perspectivas y contextos. Con claridad y dinamismo, se dan a conocer modelos pedagógicos aplicados a la enseñanza en el campo de las Ciencias Humanas, las Ciencias Sociales y las Ciencias Naturales, abarcando contextos que van desde el nivel inicial y primario hasta el ámbito universitario, con especial énfasis en este último. A lo largo de la obra, se refleja un enfoque fundamentado que invita a enriquecer las prácticas educativas en estos campos disciplinares.

Particularmente, se destacan los avances y propuestas sobre agencia docente y estudiantil. Durante el desarrollo del libro, el lector podrá explorar novedosas formas en las que tanto docentes como estudiantes se convierten en actores centrales dentro del proceso formativo. A través de un enfoque que promueve la autonomía, la reflexión crítica y la participación activa, se ofrece un recorrido por experiencias y estrategias que buscan empoderar a ambos actores dentro del aula. Las diversas propuestas brindan una visión enriquecedora de la educación facilitando la comprensión del conocimiento educativo desde al menos dos perspectivas: el conocimiento adquirido formalmente, y aquel que se construye a través de la práctica propiamente dicha. Este saber, basado en la observación sistemática y la participación activa en comunidades de aprendizaje, constituye un pilar esencial para la optimización de las prácticas docentes y para garantizar la transferencia efectiva de los aprendizajes más allá del aula. En este sentido, cobra relevancia la posibilidad de contar con investigaciones informadas como las de este volumen, dada su capacidad para incidir e influir en contextos específicos de la praxis educativa.

Valiosos avances en estrategias pedagógicas centrales, como la creatividad, el compromiso y la retroalimentación constructiva, se presentan de manera detallada en este libro, proporcionando al lector herramientas vitales para fomentar la generación de aprendizajes activos y significativos. Asimismo, se describen secuencias didácticas innovadoras de gran impacto que no solo potencian las habilidades metacognitivas y los procesos de autorregulación de los estudiantes, sino que también proponen modelos para abordar y valorar la diversidad en el aula. Este enfoque inclusivo asegura el desarrollo del máximo potencial de cada estudiante dentro de un entorno que favorece su crecimiento integral. Las secuencias didácticas ponen su acento en el desarrollo de los procesos de autorregulación por parte de los estudiantes, permitiendo que los mismos comprendan mejor su rol como aprendices, las tareas en las que se involucran y las estrategias disponibles para cumplir con esas tareas. En definitiva, esta comprensión conlleva a

que puedan ser más conscientes y autónomos en las decisiones que toman respecto a sus propios aprendizajes.

Las autoras abordan de manera destacada las relaciones existentes entre las neurociencias y el proceso educativo a través de una propuesta de integración de los marcos teóricos vinculados a la creatividad, la motivación y los aspectos emocionales en las prácticas pedagógicas para facilitar la adquisición de nuevos saberes. Los distintos capítulos resaltan la importancia de equilibrar el desarrollo cognitivo y emocional de los estudiantes con el fin de aplicar enfoques que promuevan entornos de aprendizaje seguros y eficaces, al mismo tiempo que respeten las diferencias individuales. A lo largo de estas páginas, se invita a los docentes a aplicar estos conocimientos para crear espacios donde la consideración de los factores afectivos, la creatividad y el compromiso se conviertan en los motores fundamentales del aprendizaje, con el fin de abordar los desafíos de una sociedad diversa y tecnológicamente avanzada.

Investigaciones Educativas: Agencia, Compromiso, Creatividad y Neurociencias para una Enseñanza Transformadora constituye un recurso invaluable para la formación docente, tanto inicial como continua, en los distintos niveles educativos. Se plantea la figura del docente como un verdadero agente de cambio, es decir, como un docente creativo, entusiasta, comprometido, capaz de generar en el aula un ambiente propicio donde se valoran las individualidades de cada estudiante, sin perder de vista la importancia de sus capacidades analíticas y críticas. A través de los capítulos, se proponen criterios pedagógicos y marcos teóricos fundamentales que incentivan la creación de climas afectivos y condiciones de aprendizaje favorables.

Esta obra ha suscitado una reflexión profunda sobre mis propias prácticas en las aulas universitarias. Confío en que, de igual forma, se convierta en un poderoso estímulo para aquellos docentes que aún sienten incertidumbre sobre la posibilidad de transformar sus enfoques pedagó-

gicos, animándolos a emprender la exploración de nuevos abordajes que enriquezcan su labor educativa. Mi deseo es que este trabajo sirva como fuente de inspiración para que se comprometan a adoptar enfoques innovadores, especialmente en este momento en que toda una generación de profesionales se enfrenta a desafíos que requieren respuestas adaptadas a las demandas de los tiempos actuales. No podemos quedarnos estáticos ante esta realidad; más que nunca, la educación necesita de nuestra capacidad para reinventarnos.

María Inés Valsecchi

Río Cuarto, marzo de 2025

Palabras iniciales

Este libro ofrece una revisión exhaustiva sobre investigaciones en el ámbito educativo, enfocándose en ejes fundamentales que promueven una enseñanza más efectiva y transformadora: compromiso, agencia, creatividad y neurociencia educacional, a partir de diecinueve escritos —contenidos en tres apartados—, más un capítulo de cierre que muestra la importancia de la divulgación de las investigaciones educativas en formatos novedosos.

En el primer apartado, “Compromiso y agencia en la educación: caminos hacia la transformación de las prácticas educativas”, se exploran las dimensiones del compromiso y la agencia en el aprendizaje, analizando cómo estos conceptos pueden empoderar a estudiantes y docentes para transformar sus prácticas educativas. Se presentan siete revisiones bibliográficas que evidencian la importancia de un compromiso activo en el aprendizaje y el desarrollo de una agencia personal, fomentando un ambiente educativo más inclusivo y motivador en diversas disciplinas y áreas del conocimiento.

El trabajo de la Mgter. Quintero tiene como objetivo sintetizar las investigaciones recientes sobre la agencia docente en el ámbito universitario, especialmente en la enseñanza de las ciencias naturales, desde el 2020 hasta mayo de 2024. Se enfoca en aspectos como la creatividad y el compromiso en la enseñanza experimental, analizando cómo se entiende e investiga la agencia docente en este contexto. La revisión sigue el método PRISMA para seleccionar y analizar los estudios más relevantes, destacando hallaz-

gos importantes relacionados con la agencia docente antes y después de la pandemia y su influencia en la formación docente inicial y continua.

El artículo de la Prof. Marchisone revisa cómo el Consultorio Jurídico Gratuito de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL) promueve el compromiso académico y la agencia en estudiantes de derecho mediante la educación jurídica clínica. Esta metodología permite a estudiantes avanzados trabajar en casos reales, desarrollando habilidades como análisis crítico, trabajo colaborativo y estrategia en la resolución de problemas. A partir de aportes de la Psicología Educativa, el trabajo destaca cómo estas experiencias promueven la agencia estudiantil, convirtiéndolos en agentes activos de su aprendizaje y comprometidos con el acceso a la justicia.

El escrito de la Lic. Pedraza explora el concepto de agencia en la formación docente, relacionándolo con el desarrollo social, las estructuras educativas y la subjetividad en el contexto de un proyecto doctoral sobre la Universidad Nacional de Río Cuarto. Al abordar cómo los futuros docentes interpretan y responden a sus entornos, se analiza la agencia como capacidad para actuar de manera autónoma y creativa dentro de las estructuras normativas y sociales. La revisión propone una relación innovadora entre agencia y subjetivación docente, utilizando el paradigma de la complejidad para entender estos procesos en un sistema dinámico.

La revisión de la Prof. Battistini profundiza sobre investigaciones educativas que vinculen la teoría con la práctica en la formación de estudiantes avanzados en educación infantil, con el propósito de evaluar el impacto de propuestas innovadoras en sus experiencias de planificación docente. Se pretende identificar entre los resultados presentados propuestas que pueden fomentar un aprendizaje profundo en futuros docentes y transformar sus prácticas educativas.

El artículo de la Lic. Menéndez analiza el impacto de los talleres del Área de Acompañamiento y Seguimiento Estudiantil del Instituto de Formación Docente Continua de San Luis en el fortalecimiento de apren-

dizajes comprometidos y agentes. A través de una revisión descriptiva de estudios y experiencias, se busca reflexionar sobre cómo estos espacios contribuyen a la formación de docentes críticos y creativos. Este análisis permite evaluar el acompañamiento a las trayectorias estudiantiles, promoviendo prácticas educativas que generen estudiantes activos y responsables de su propio aprendizaje.

El trabajo de la Prof. Romagnoli explora el papel de los agentes educativos en la implementación de estrategias para fomentar un aprendizaje comprometido en la educación inicial. Se analizan enfoques como las actividades lúdicas, el apoyo familiar y el aprendizaje basado en retos, destacando la colaboración entre escuela y familia, y el uso responsable de la tecnología para potenciar el desarrollo integral en los niños. Además, se subraya la importancia de diseñar ambientes de aprendizaje que propicien la exploración y la creatividad, esenciales para el compromiso estudiantil.

Por último, la revisión de la Prof. Salazar describe la técnica de la fotovoz en educación superior, relacionándola con la creatividad y la agencia. La fotovoz, un método cualitativo participativo, permite a estudiantes expresar sus perspectivas a través de imágenes, fomentando el compromiso y el aprendizaje significativo. A pesar de su uso limitado en educación superior, estudios sugieren que esta técnica impulsa la motivación y la responsabilidad social en los estudiantes. La revisión destaca la fotovoz como una herramienta transformadora que merece mayor exploración en el ámbito educativo

El segundo apartado “Creatividad en la educación: estrategias para innovar en el aula” se centra en la creatividad como motor de innovación en la enseñanza. Allí se discuten estrategias prácticas que los educadores pueden implementar para cultivar un entorno creativo en el aula, promoviendo el pensamiento crítico y la resolución de problemas. En el presente apartado se incluyen siete escritos que destacan la relación entre creatividad, compromiso y aprendizaje.

El escrito de la Prof. María Cecilia González invita a repensar las propuestas de enseñanza en las clases de matemáticas recuperando aportes de la psicología educacional y la creatividad. La autora discute planteos actuales referidos a creatividad, compromiso, motivación y autorregulación y formula lineamientos y acciones concretas para potenciar los aprendizajes creativos. Se señala la necesidad de considerar dimensiones afectivas y comportamentales en las propuestas educativas, reconociendo la multidimensionalidad y complejidad de los procesos que se desarrollan en las aulas.

El trabajo de la Lic. Victoria Campi tiene como propósito realizar una aproximación teórica acerca de la temática “La secuencia didáctica creativa”. El escrito propone reflexionar acerca de los modos de generar secuencias didácticas creativas en diversos entornos de enseñanza y aprendizaje. El trabajo se estructura en tres apartados: secuencia didáctica; creatividad y uso de tecnologías, y aprendizaje comprometido. La autora destaca la importancia de los recursos digitales en la planificación de secuencias didácticas creativas y plantea interesantes líneas de acción e investigación.

La propuesta de la Lic. Milagros Selene Ekerman se enmarca en la investigación doctoral denominada “La puesta en acto de políticas de ingreso orientadas a garantizar el derecho a la educación superior: el caso de la Universidad Nacional de Río Cuarto”, se plantea como objetivo comprender cómo se ponen en acto las políticas institucionales de ingreso en cada una de las cinco Facultades. El escrito propone una revisión teórica sobre conceptos vinculados a la creatividad y la puesta en acto de políticas públicas. Se presentan planteos teóricos de diversos autores y se discuten vinculaciones entre creatividad y políticas educativas. A lo largo del trabajo, se destaca el papel de los docentes en la puesta en acto de políticas educativas.

En el escrito de la Dra. Eugenia Cendoya, se revisan diversos artículos sobre creatividad en contextos educativos. Se retoman planteos de la UNESCO y la OCDE para fundamentar acerca de la importancia de la creatividad en el contexto actual. Asimismo, se presentan algunas consi-

deraciones acerca de la neurociencia educacional y su vinculación con los procesos creativos. La autora destaca el papel de los docentes como facilitadores de aprendizajes colaborativos e interacciones con recursos variados en la construcción de contextos educativos creativos.

La Lic. Paula Garnero presenta una revisión teórica en la que se abordan contenidos referidos a creatividad y compromiso. Se examinan diversos autores sobre la temática y se destaca la importancia de repensar sus prácticas y desarrollar nuevas acciones e intervenciones que potencien procesos creativos, comprometidos con la enseñanza y el aprendizaje. Se incluyen planteos sobre metodología de la investigación y se abordan diversos estudios actuales sobre creatividad y compromiso. Se argumenta respecto de la importancia de articular ambos constructos para generar cambios educativos.

El objetivo del trabajo de la Mgter. María del Rosario Pellegrino es comprender cómo son las experiencias corporales de los estudiantes en la escuela, y qué relaciones tienen con las experiencias de aprendizaje de los contenidos educativos. La autora presenta discusiones teóricas sobre creatividad y compromiso. En el escrito se presentan datos emergentes de observaciones no participantes en una asociación civil de enseñanza no formal con pedagogía Waldorf. En el escrito se incluyen interesantes registros de las experiencias que resultan valiosos para comprender la temática propuesta.

La propuesta de la Lic. Pamela Magnoli permite repensar la creatividad en el marco de procesos de investigación en educación. Se argumenta acerca de la complejidad de los objetos de investigación en el campo educativo. La autora señala la importancia de la creatividad en las preguntas, los problemas de investigación, los métodos y los procesos de comunicación de los resultados. Plantea la necesidad de desarrollar la creatividad en procesos de investigación, de innovación y de búsqueda de alternativas para potenciar el aprendizaje y la permanencia de los estudiantes en las instituciones educativas.

En tanto la Prof. Piñeiro, en su capítulo y tras cierta revisión bibliográfica, analiza algunas perspectivas de autores relacionadas con la creatividad y estrategias docentes partiendo de la idea que pensar, que la búsqueda de un tema es ya una instancia creativa; particularmente por dos momentos: porque se permite una revisión de conocimientos previos e introspección sobre las experiencias de prácticas de la carrera y porque se da una oportunidad de organización única de parte del estudiante para presentar de modo particular la temática escogida, preguntas, objetivos, desarrollo y conclusiones. La autora considera que este proceso de construcción y de diseño de un trabajo final de grado requiere de creatividad y estrategias docentes particulares.

Finalmente, el tercer apartado “Neurociencia educacional: conectando ciencia y enseñanza” investiga los avances en neurociencia educacional y su vinculación con el contexto educativo. Se analizan cómo los hallazgos científicos sobre el cerebro pueden informar y mejorar las prácticas de enseñanza, optimizando la forma en que los estudiantes construyen los conocimientos. Este apartado establece puentes entre la teoría científica y la práctica pedagógica, ofreciendo un enfoque integral para entender el aprendizaje.

En este espacio, la Prof. Balmaceda, destaca que a nivel mundial vienen desarrollándose acuerdos y marcos legales que protegen los derechos de las personas con discapacidad, puntualmente los referidos a la educación. Profundiza en DUA, Diseño Universal para el Aprendizaje como un enfoque que brinda herramientas a los educadores para llevar adelante prácticas que atiendan a la diversidad, considerando a todos los estudiantes, no sólo aquellos que tienen discapacidad. El acento está puesto en la retroalimentación de los desarrollos y la investigación de este modelo considerando las diferentes versiones que le permiten estar vigente.

Se suma el capítulo de la Prof. Bongiovanni, afirmando que potenciar las habilidades metacognitivas en los estudiantes se torna esencial en sus trayectorias sosteniendo que esto posibilitará mejorar los procesos de enseñanza, el desarrollo de estrategias de aprendizaje y una consideración de ciertos estilos

de aprendizaje previos. La metacognición, asegura, como instancia de conocer sobre cómo se conoce y poder ir regulando el proceso, puede desarrollarse tras experiencias de aprendizaje potentes que así lo permitan.

La Prof. Gaude, en su apartado, indaga la formación docente en relación con el aprendizaje comprometido y agente para estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Hace el llamado a realizar una formación continua que dé lugar a los y las docentes a acomodarse a las necesidades cambiantes del aula, promoviendo mayores niveles de inclusión educativa. Destaca conceptos como neurodiversidad y estrategias pedagógicas necesarias, cruciales para apoyar el desarrollo integral de estudiantes con dichas condiciones poniendo el acento en generar ambientes de aprendizaje inclusivos. Propone el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como recurso para minimizar barreras y garantizar aprendizajes significativos.

En el último capítulo del tercer apartado, la Lic. Barral afirma que la práctica basada en evidencia implica la adecuación de técnicas y estrategias en función de la retroalimentación entre el ejercicio y las actualizaciones científicas. Se aboca a la temática de las conciencias fonológicas, realizando una revisión bibliográfica, desde una perspectiva que incluye la creatividad e interpela a la divulgación científica. Indaga acerca de las estrategias docentes desarrolladas y probadas empíricamente a los fines de promover el desarrollo de las conciencias fonológicas en el nivel inicial y primario. La autora integra desarrollos teóricos y resultados de investigaciones desde la Psicología Educacional.

A través de estos tres apartados, el libro busca proporcionar a educadores, investigadores y académicos herramientas valiosas y perspectivas innovadoras que faciliten la transformación educativa en un mundo en constante cambio.

Para cerrar, el capítulo “Palabras finales”, escrito por las profesoras Rigo, Eli-sondo y De la Barrera expone y reflexiona sobre nuevos formatos que emergen en la era digital para divulgar los resultados de los estudios desarrollados en el marco de las investigaciones educativas, marcando desafíos de publicar y comunicar la ciencia hoy.

Apartado I

**Compromiso y agencia en la educación:
caminos hacia la transformación de las
prácticas educativas**

Agencia docente en el ámbito universitario: una revisión sistemática

Teresa Quintero

Facultad de Ciencias Exactas, Físico-Químicas y Naturales, UNRC

Introducción

El concepto de agencia docente ha surgido en la literatura recientemente como una alternativa para comprender cómo los docentes podrían implementar prácticas y comprometerse con las políticas educativas. Para Duff (2012), la agencia se refiere a la capacidad de tomar decisiones, autorregularse y luchar por un objetivo común que conduzca a una transformación personal o social.

En particular, es de interés el concepto de agencia docente de profesores de ciencias naturales, desde aspectos de la creatividad y el compromiso en la enseñanza de las ciencias, fundamentalmente en la enseñanza experimental. El conocimiento de la agencia docente en la enseñanza de las ciencias posibilitaría seleccionar y diseñar estrategias y herramientas adecuadas para la formación de futuros docentes y promover actividades de actualización fundamentadas, que podrían redundar en innovaciones y potenciar

procesos creativos comprometidos con la enseñanza y el aprendizaje (Elisondo, 2020). Como expresan Monereo y Badia (2020), solo se logra un cambio profundo y permanente en la innovación educativa si se modifica la identidad profesional de los docentes; para ello se necesita conocer cómo los docentes se convierten en agentes que actúan creativamente, negocian e integran recursos didácticos y digitales en su práctica (Rigo et al., 2023).

En función de los intereses de investigación, se plantearon preguntas, tales como: ¿Qué se sabe sobre la agencia docente a partir de las investigaciones realizadas en los últimos años? ¿Cómo se caracteriza la agencia docente? ¿Qué metodologías e instrumentos se utilizan para investigar la agencia docente?, en particular sobre la agencia docente para profesores universitarios de ciencias naturales. Se espera que responder a las preguntas anteriores, a través de una revisión sistemática, sea un aporte al ámbito de la investigación en educación en ciencias en el nivel superior.

El objetivo de la presente revisión es describir qué se sabe sobre la agencia docente (periodo 2020 – mayo de 2024), en el ámbito universitario y en particular en la enseñanza de las ciencias naturales. Caracterizar el concepto de agencia docente en este marco permitirá un acercamiento a los antecedentes existentes.

Metodología

Se realizó una revisión bibliográfica sistemática con un enfoque mixto, que incluye un análisis cualitativo y descriptivo de los contenidos encontrados en el periodo enero de 2020 a mayo de 2024, conjuntamente con un análisis cuantitativo del proceso realizado. La metodología utilizada fue *Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses*, conocido por la sigla PRISMA, que estandariza acciones y gráficas para la selección y evaluación de artículos y/o documentos, permitiendo adaptar la técnica a distintas disciplinas, para su posterior análisis y síntesis. Hace unos años

esta técnica fue actualizada, se utiliza por esa razón la Declaración PRISMA 2020 (Page et al., 2021).

La búsqueda de la bibliografía se realizó durante el mes de junio, desde los buscadores digitales *Google Scholar*, *Scencedirect*, *Semantic Scholar* y *Redalyc*; ya que el método PRISMA permite añadir documentos desde otras plataformas y/o sitios web, se procedió a seleccionar algunos artículos desde el repositorio digital del sitio de CONICET, quien es el principal organismo de promoción e investigación científica tecnológica en Argentina y reúne la producción de esas actividades para su consulta libre y gratuita.

Las fórmulas que se introdujeron en estos buscadores incluyeron las siguientes frases, con los debidos conectores: Agencia docente; “Agencia docente”, “Agencia docente” + “profesores universitarios”, “Agencia docente” + “profesores de ciencias”, teaching agency; “teaching agency”, “teachers’agency”, “teaching agency” + “science teacher”, “teaching agency + University”. Considerando para cada buscador la forma de escritura adecuada. La selección final de los artículos y/o documentos fueron resultados de una serie de inclusiones y exclusiones para refinar la búsqueda a la temática investigada en cada fase aplicada. En la fase de identificación los criterios de inclusión están acordados por: (1) temas que se relacionen con Agencia docente en la universidad; (2) publicaciones entre el intervalo de tiempo 2020-2024, quedando excluidos todos aquellos documentos que no guarden relación a ello. Esta revisión sistemática de la literatura se centra únicamente en la educación superior, en el contexto universitario para comprender en ese ámbito la agencia docente. Por lo tanto, la búsqueda se limita a “profesores universitarios” y “university, college or higher education institute”.

En lo que respecta a la fase de cribado, se determinó en una primera instancia por título, palabras claves y resúmenes, debe incluir: Agencia docente, Universidad, profesores de ciencias, enseñanza de las ciencias (naturales y tecnología).

Posterior a ese cribado, se procedió a leer los documentos. En este punto, se excluyeron teniendo en cuenta tres razones:

- Razón 1: el documento no aborda una investigación sobre la Agencia docente.
- Razón 2: el documento no desarrolla agencia docente específicamente en el ámbito universitario.
- Razón 3: el documento no desarrolla agencia docente en relación a la enseñanza de las ciencias naturales.

Resultados y discusión

En un trabajo previo se desarrolló una revisión sistemática en el repositorio institucional de CONICET¹ entre los años 2020-2024, con las siguientes ecuaciones: *agencia docente*, “*agencia docente*”. La primera búsqueda arrojó un total de 30 ítems, mientras que el uso de comillas devolvió, para ese periodo, un solo artículo que está incluido en las 30 iniciales. Se realizó un primer análisis de los artículos, a partir del cual se descartaron 18 antecedentes, en los que agencia tiene otro significado o no se refiere a agencia docente (por ejemplo: agencia del Estado, agencia como organismo, entre otros), entre ellos se encuentran artículos y capítulos de libros. Doce (12) artículos incluyen el concepto de agencia docente, pero considerando universidad y ciencias, en particular la formación docente, de esos artículos se seleccionaron los que se listan a continuación en la tabla 1.

1 <https://ri.conicet.gov.ar/>

Tabla 1. Artículos que contienen concepto de agencia en relación con la docencia

Autores	Título	Palabras clave	Datos de publicación
1. Rigo, Daiana Yamila; Amaya, Stefania Soledad; Guarido, Guadalupe; Llanes, Lucía	Los recursos digitales como herramientas para repensar la agencia docente en futuros formadores	Agencia, formación docente, creencias, limitaciones, TIC.	<i>Educación Superior</i> , año XXII, 36 (julio-diciembre, 2023)
2. Rigo, Daiana Yamila; Guarido, Guadalupe; Amaya, Stefania Soledad; Llanes, Lucía	Experiencia educativa en virtualidad: percepciones de futuros formadores sobre una agencia en construcción	Agencia colaborativa y proyectiva, compromiso, formación docente, virtualidad.	PURIQ (2022), 4. e361-ISSN 2664-4029 E-ISSN 2707-3602
3. Elisondo, Romina Cecilia; de la Barrera, María Laura; Rigo, Daiana Yamila	Contextos educativos en transformación: Revisión de investigaciones y experiencias en pandemia	Agencia, compromiso, contextos educativos, creatividad, emociones, funciones ejecutivas	<i>Revista Caribeña de Investigación Educativa</i> , 2022, 6(2), 144-158
4. Elisondo, Romina Cecilia; Melgar, Maria Fernanda; Chesta, Rosana Cecilia; Siracusa, Marcela	Prácticas creativas en contextos educativos desiguales. Un estudio con docentes argentinos en tiempos de COVID-19	Creatividad – enseñanza – COVID-19 – desigualdad	<i>Diálogos sobre educación</i> , 12(22), enero-junio 2021. ISSN 2007-2171

Fuente: elaboración propia.

En una segunda etapa se desarrolló la metodología de revisión sistemática descrita precedentemente y la información relevada se presenta en la siguiente matriz (tabla 2).

Tabla 2. Matriz de revisión sistemática

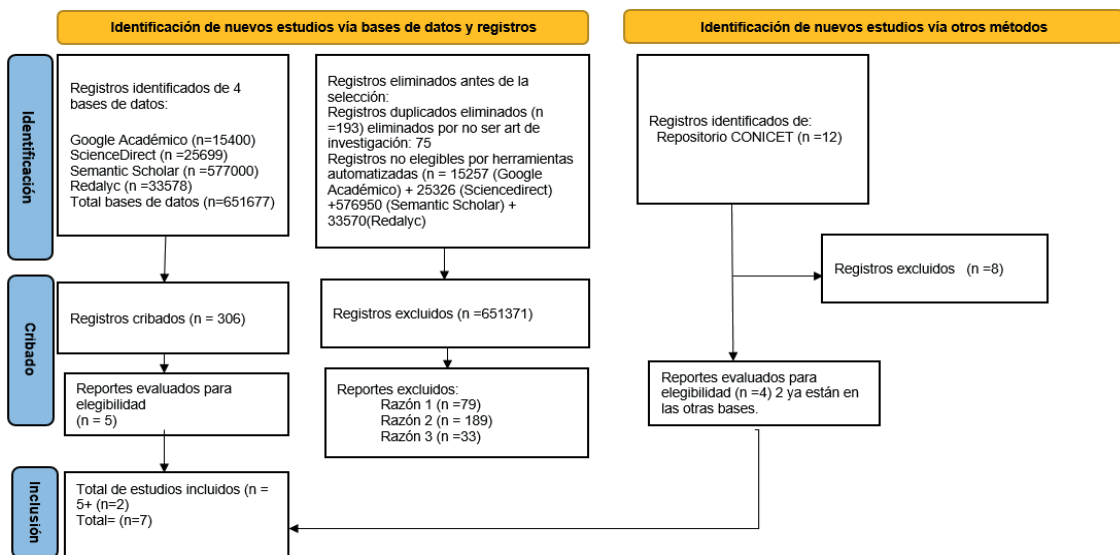
Motor de búsqueda	Fecha	Ecuación	Número de resultados
Google Académico	2020-1/5/2024	Agencia docente	15.400
Google Académico	2020-1/5/2024	“Agencia docente”	143
Google Académico	2020-1/5/2024	“Agencia docente” + “profesores universitarios”	13
Google Académico	2020-1/5/2024	“Agencia docente” + “profesores de ciencias”	4
Sciencedirect	2020-8/5/2024	Teaching agency	25.699
Sciencedirect	2020-8/5/2024	Teaching agency (Review articles, Research articles, Book chapters)	22.442
Sciencedirect	2020-8/5/2024	“Teachers’ agency”	373
Sciencedirect	2020-8/5/2024	“Teaching agency” (Review articles, Research articles, Book chapters)	14
Sciencedirect	2020-8/5/2024	“Teaching agency” + “Science Teacher” (Review artic., Research artic., Book chapters)	2
Semantic Scholar	2020-24/5/2024	Teaching agency	577.000
Semantic Scholar	2020-24/5/2024	Teachers’ agency	529.000
Semantic Scholar	2020-24/5/2024	“Teachers’ agency”	831
Semantic Scholar	2020-24/5/2024	“Teaching agency”	50
Semantic Scholar	2020-24/5/2024	“Teaching agency” + “science teacher”	9
Semantic Scholar	2020-24/5/2024	“Teaching agency and university”	1
Redalyc	2020-25/5/2024	Agencia docente	33.578
Redalyc	2020-25/5/2024	“Agencia docente”	8

Fuente: elaboración propia.

En la tabla 2, se puede observar que la búsqueda por la ecuación *Agencia docente* en el período seleccionado (2020 – mayo de 2024) devuelve un número de artículos muy grande, que va desde 15.400 a 577.000, por lo cual la revisión exhaustiva de los mismos está fuera de las posibilidades en los tiempos estipulados. Se procede especificar la búsqueda usando “Agencia docente” y el número de artículos pasa a ser entre 8 y 831 antecedentes, lo que permite un manejo razonable de los mismos. Afinando más el proceso de búsqueda por los intereses de investigación incluyendo el ámbito universitario y ciencias, los resultados se encuentran en 1 y 13 artículos. Se procedió a aplicar una serie de inclusiones y cribas para detectar los antecedentes de interés, refinar la identificación y recibir resultados relacionados con los docentes universitarios. Se excluyeron las fuentes que no correspondían a artículos de investigación en revistas y artículos académicos publicados antes del 2020, y que no estuvieran incluidos en una revista académica revisada por pares.

En la figura 1, según las directrices PRISMA, se presenta una panorámica general de los artículos excluidos e incluidos en números, para llegar a los que finalmente son revisados en profundidad.

Figura 1. Diagrama de flujo de la revisión bibliográfica a través del Método PRISMA



Fuente: elaboración propia, adaptada de <http://www.prisma-statement.org/PRISMA-statement/FlowDiagram>

Dentro de los artículos revisados, se eliminó manualmente una serie de artículos por no responder al ámbito de las ciencias, por ser revisiones del concepto o ensayos teóricos. Además, dentro de los que quedaron se revisó si cumplían con la consigna de ser del ámbito universitario y de ciencias. En la tabla 3 se presentan los artículos revisados.

Tabla 3. Artículos revisados

Referencia	Título	Palabras clave
Vetoshkina (2022).	Teaching ‘a course without content’: relational agentic orientations to reorganisation of higher education. Studies in Continuing Education	Relational agency; agentic orientations; higher education; cultural-historical activity theory; educational reorganization
Strubbe, et al. (2020).	Beyond teaching methods: Highlighting physics faculty’s strengths and agency	
Rigo et al. (2022).	Experiencia educativa en virtualidad. Percepciones de futuros formadores sobre una agencia en construcción	Agencia colaborativa y proyectiva, compromiso, formación docente, virtualidad
Rigo et al. (2023)	Los recursos digitales como herramientas para repensar la agencia docente en futuros formadores	Agencia, formación docente, creencias, limitaciones, TIC

Fuente: elaboración propia.

Para la revisión se consideraron los artículos listados en la tabla 3 y los artículos de Elisondo y colaboradores (2021 y 2022), que integran la búsqueda realizada en el Repositorio de CONICET, por su relación con la agencia docente, la creatividad y el compromiso docente, aspectos de interés.

En particular, el estudio de Vetoshkina (2022) analiza las orientaciones agénciales de los docentes universitarios en un curso masivo de una universidad finlandesa. Tiene como objetivo conceptualizar la agencia relacional mediante el estudio de las orientaciones agénciales de los profesores universitarios hacia una reorganización de la educación superior. En Finlandia, la investigación y la enseñanza en ciencias de la educación han sido moldeadas por dos factores clave: la “academización” de la formación docente (donde los docentes deben obtener una maestría universitaria) y un plan de estudios nacional que otorga a los docentes un alto grado de libertad, con énfasis en la enseñanza basada en la investigación. Además, las universidades finlandesas gozan de una gran autonomía en el diseño curricular para la formación docente.

Las orientaciones se clasificaron según las expansiones de diferentes objetos de actividad (propio, ajeno, parcialmente compartido) y la evaluación que los docentes hicieron de estas expansiones (pragmático-adaptativo, crítico, transformador del desarrollo). El estudio etnográfico se realizó con múltiples fuentes de datos (entrevistas, observaciones de reuniones de profesores, observaciones de grupos dirigidos por profesores, entrevistas con profesores y estudiantes, debates por correo electrónico y documentos relacionados con el curso). Consideraron el principio de triangulación, específicamente, la validación de los participantes, lo que representó enviar el borrador del artículo a algunos de los profesores para recibir sus opiniones y comentarios. Los resultados indican que los profesores se centran principalmente en el aprendizaje de los estudiantes y buscan ampliar el objeto de la actividad de aprendizaje. Esto va más allá de simplemente buscar recursos en otros; también implica ser un recurso para los demás. En resumen, la agencia relacional desafía la idea de que la gestión del cambio se trata sólo de adaptarse a nuevas prácticas, alentando a los docentes a ser agentes activos en la transformación de la educación superior. Si bien no se trata de un estudio específicamente de la agencia docente, ya que indaga sobre la agencia relacional docente en el marco de una universidad finlandesa, en la formación docente, cobra interés por la metodología de trabajo y por los resultados que presenta en el marco de la transformación educativa en la educación superior.

En el caso de la investigación desarrollada por Strubbe et al. (2020), se centra en la enseñanza de educación en física y cómo los investigadores a menudo evalúan si los profesores utilizan métodos de enseñanza específicos basados en la investigación en educación en física (*Physics Education Research* - PER). Sin embargo, encuentran que la mayoría de los profesores no encuadran su enseñanza en términos de qué métodos concretos utilizan, sino más bien en términos de sus propias ideas y valores. Esto sugiere que el paradigma centrado en el método de enseñanza pasa por alto características clave de la enseñanza desarrollada. Estas características incluyen

las ideas productivas que los profesores tienen sobre el aprendizaje de los estudiantes y la agencia del profesorado en torno a la enseñanza. Presentan tres estudios de caso de docentes que hablan sobre su enseñanza y los analizan en términos de dos marcos teóricos: un referido a los principios de enseñanza (cómo funciona el aprendizaje) y otro a la agencia del profesorado (teoría de la autodeterminación). Con relación a esto, expresan que para comprender qué motiva a los profesores a desarrollar su enseñanza, eligen la teoría de la autodeterminación (*self-determination theory* - SDT) por ser un marco que posibilita entender la motivación humana, identificando tres necesidades psicológicas innatas que subyacen a las motivaciones: competencia, autonomía y relación. Seleccionan esas tres características que encajan bien con la visión de la agencia del profesorado que sustentan. Es decir, considera a los profesores como aprendices y profesores agentes que toman decisiones conscientes mientras están influenciados por limitaciones externas. El estudio propone un nuevo paradigma llamado “paradigma agente basado en activos” para comprender mejor la enseñanza de los docentes, resalta y valora la agencia del profesorado; y va más allá del enfoque tradicional centrado en métodos específicos de enseñanza.

Por otra parte, la investigación de Rigo et al. (2022) tuvo como objetivo describir cómo percibe el desarrollo de la agencia un grupo de estudiantes universitarios durante una experiencia educativa mediada por las TIC en la formación docente. Se trató de un estudio con un diseño cualitativo interpretativo, en el que participaron 44 estudiantes que cursaban la asignatura Psicología Educativa, perteneciente a los planes de estudio de varios profesados de la Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba, Argentina, entre ellos: Lengua y Literatura, Historia, Biología, Química, Matemática y Física. De los estudiantes participantes, la mayoría fueron mujeres. Iniciaron con la formulación de un desafío en tiempos de pandemia, una actividad en la que se les propuso incluir a la ciudad como un potencial recurso educativo, proyectando un recorrido por la misma con la intención de enseñar algunos contenidos disciplinares como futuros pro-

fesores. Para la recopilación de datos, llevaron a cabo entrevistas grupales y las analizaron utilizando ATLAS.ti. Las categorías emergentes reflejaron una agencia que se define como interactiva y contextual, construida junto con otros actores en respuesta a los desafíos que surgen en situaciones educativas reales e inciertas. Encontraron que las experiencias, influenciadas por las tecnologías digitales, permitieron a los estudiantes desplegar diversas acciones y comportamientos. Las autoras expresan que los resultados sugieren la necesidad de repensar las prácticas educativas dentro de los entornos institucionales, ofreciendo espacios auténticos de discusión e intercambio interdisciplinario para integrar nuevos recursos digitales en la formación de futuros docentes.

En otra publicación, Rigo y colaboradoras (2023) presentan un estudio que tiene como objetivo comprender cómo los futuros docentes definen y redefinen la agencia iterativa, proyectiva y práctica-evaluativa mientras interactúan con un recurso digital educativo en la planificación de un recorrido educativo y el uso de un QR. La investigación se encuadra en un diseño cualitativo-interpretativo en el que se pretende comprender las definiciones y redefiniciones que futuros docentes construyen en relación a la agencia iterativa, proyectiva y práctica-evaluativa mientras interactúan con un recurso digital-educativo en la planificación de temas curriculares de sus futuras prácticas docentes. Participaron en la investigación 17 estudiantes, pertenecientes a dos cátedras; 6 de ellos estaban cursando la Práctica IV del Profesorado en Historia en el Instituto Superior María Inmaculada (ISMI) y los restantes cursaban Psicología Educativa para diversos profesorado de la UNRC (Lengua y Literatura (n=4); Biología (n=2); Química (n=1) e Historia (n=4)). A partir de la experiencia educativa diseñada que incluye una serie de preguntas guía, se les solicitó a los estudiantes que planificaran un recorrido por la ciudad. Desarrollaron la lectura de artículos relacionados al medio urbano y educación, así como también a la digitalización de propuestas pedagógicas con el uso de QR para conocer ciudades. Luego, trabajaron sobre la reflexión de su planificación previa y

se les invitó a jugar y explorar dos recorridos virtuales. La recolección de datos fue realizada en dos etapas, a partir de los cuadernos de campo de los estudiantes y del diálogo con los mismos, y se realizaron observaciones no participantes y no estructuradas. Analizaron los datos considerando el método de comparación constante para la generación de categorías emergentes y realizaron la triangulación de los datos recolectados por ambos instrumentos. A partir de los resultados que obtienen, las investigadoras afirman que los estudiantes activaron cada dimensión de agencia (iterativa, práctico-evaluativa y proyectiva), recuperando experiencias pasadas, nutriéndose de nuevas perspectivas y acciones educativas, reconociendo las posibilidades y las barreras personales (creencias y limitaciones materiales). Algunos formulan trayectos alternativos para encontrar soluciones o mantienen rutinas ya instauradas. Las investigadoras sostienen que son los cambios transcurridos post pandemia, los que marcan la nueva agenda educativa y las acciones formativas a concretar, incorporando las TIC para promover una pedagogía centrada en el estudiante. En palabras de Rigo et al. (2023): “Aquellos futuros docentes que participan en experiencias formativas que los desafían a utilizar nuevas herramientas digitales expresan una mayor agencia al enfrentar problemas emergentes, buscando soluciones creativas y adaptándose a los cambios contextuales” (p. 27).

También marcan la importancia del aprendizaje continuo para superar las limitaciones personales y contextuales del ejercicio docente.

El trabajo de Elisondo et al. (2021) es una investigación exploratoria llevada a cabo con el objeto de analizar prácticas creativas de enseñanza desarrolladas durante el aislamiento social por la pandemia de COVID-19. Se trata de un estudio realizado a partir de entrevistas en la práctica de 140 docentes del Departamento de Río Cuarto (Córdoba) que trabajan en diferentes niveles y modalidades del sistema educativo. Con el fin de recuperar las voces de maestros y profesores, aplicaron un cuestionario online con preguntas de opción abierta y analizaron los significados construidos respecto de los cambios emergentes por la pandemia. Para el análisis, uti-

lizaron el programa ATLAS.Ti V8 y construyeron cuatro categorías analíticas: creatividad para seguir educando; ponerle el cuerpo; dificultades, limitaciones y desigualdades; docencia y agencia en tiempos de pandemia. Encontraron que los maestros y profesores construyen prácticas creativas que permiten sostener el compromiso con la educación en contextos inciertos y desiguales. El estudio propone generar conocimientos sobre la relación entre creatividad y educación durante la pandemia, con el objetivo de aportar a la planificación de medidas y políticas educativas en distintos niveles educativos.

Conclusión

A través de la búsqueda sistemática, se encontraron una gran cantidad de ítems que hacen referencia a la agencia docente, pero son muy pocos los que responden a los intereses particulares, es decir, que se refieren a agencia docente y profesores universitarios de ciencias. Este sería entonces un campo vacante importante para trabajar. Otro punto es que también la gran mayoría de los artículos estudian la agencia docente en otros niveles educativos (inicial, primario y secundario) y en temáticas no relativas a las ciencias naturales. De los artículos revisados en profundidad, la agencia relacional surge como un punto importante en la transformación educativa. Por su parte, el paradigma “agente basado en activos” posibilita comprender y valorar la agencia del profesorado y va más allá del enfoque tradicional centrado en métodos específicos de enseñanza, lo que lo hace interesante para ser profundizado. Asimismo, los trabajos de Rigo et al. (2021 y 2023) y de Elisondo et al. (2023) muestran un panorama cercano de la agencia docente en la y post pandemia, además de proveer nociones para repensar las prácticas y trabajar en pos de mejorar la formación docente inicial y continua en ciencias.

Referencias bibliográficas

- Duff, P. A. (2012). Identity, agency, and second language acquisition. In S. M. Gass & A. Mackey (Eds.), *The Routledge handbook of second language acquisition* (pp. 410–426). Routledge.
- Elisondo, R. C. (2020). Compromiso y creatividad en contextos educativos: Relaciones necesarias. En D. Y. Rigo (Coord.), *Compromiso y educación. Redefinición del aula como contexto de aprendizaje* (pp. 21–27). Colección Mundo Digital. https://doi.org/10.14198/MEDCOM/2020/13_cmd
- Elisondo, R., Melgar, M. F., Chesta, R., & Siracusa, M. (2021). Prácticas creativas en contextos educativos desiguales. Un estudio con docentes argentinos en tiempos de COVID-19. *Diálogos sobre educación*, 12(22).
- Monereo, C., & Badía, A. (2020). A dialogical self-approach to understanding teacher identity in times of educational innovations. *Quaderns de Psicologia*, 22(2), e1572. <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1572>
- Page, M. J., McKenzie, J., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., & Moher, D. E. (2021). Declaración PRISMA 2020: Una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Española de Cardiología*, 74(9), 790–799.
- Rigo, D., Rovere, R., Caraballo, M., Squillari, R., & Bodo, A. (2023). Formación docente y compromiso agente. Investigaciones desarrolladas en contextos virtuales. En A. Vogliotti (Coord.), *Innovación curricular en educación superior: Diseños, implementaciones, evaluaciones* (pp. 1482–1491). UniRio Editora. <https://www.unirioeditora.com.ar/producto/innovacioncurricular-educacion-superior/>
- Rigo, D. Y., Amaya, S., Guarido, G., & Llanes, L. (2023). Los recursos digitales como herramientas para repensar la agencia docente en futuros formadores. *Educación Superior*, (36), 11–31. <https://doi.org/10.56918/es.2023.i36.pp11-31>
- Rigo, D. Y., Guarido, G., Amaya, S., & Llanes, L. (2022). Experiencia educativa en virtualidad. Percepciones de futuros formadores sobre una agencia en construcción. *Puriq*, 4, e361. <https://doi.org/10.37073/puriq.4.361>
- Strubbe, L. E., Madsen, A. M., McKagan, S. B., & Sayre, E. C. (2020). Beyond teaching methods: Highlighting physics faculty's strengths and agency. *Physical Review Physics Education Research*, 16, 020105.
- Vetoshkina, L. (2022). Teaching 'a course without content': Relational agentic orientations to reorganisation of higher education. *Studies in Continuing Education*, 45(3), 344–360. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2022.2098710>

Compromiso académico y agente en experiencias de educación jurídica clínica en la UNSL

Amelia Marchisone

Consultorio Jurídico Gratuito, Facultad de Ciencias Económicas Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de San Luis

Introducción

El Consultorio Jurídico Gratuito de la Universidad Nacional de San Luis ha sido diseñado como un dispositivo de educación jurídica clínica en el que los estudiantes avanzados de la carrera de abogacía (cursantes de la asignatura Práctica Profesional) deben asumir el rol profesional, bajo la supervisión de sus profesores, en la gestión de problemas o conflictos jurídicos de personas que, por encontrarse en alguna situación de vulnerabilidad, no pueden contratar un abogado particular.

A partir de esa iniciativa educativa concreta, el presente trabajo realiza una revisión sobre los aportes teóricos de la psicología educacional que

permitirían fundamentar de qué manera el abordaje de casos reales, bajo los lineamientos de la educación jurídica clínica, promovería la construcción de agencia por parte de los estudiantes y, de esa manera, contribuiría al compromiso académico de los futuros graduados.

Asimismo, la noción de compromiso académico y los principios de la educación jurídica clínica imponen el análisis de los contextos y situaciones de aprendizaje, así como el de las actividades que motivan a los estudiantes a aprender a usar estratégicamente sus conocimientos. Es decir, la revisión atenderá también a los aportes de aquellos trabajos que tienen en cuenta los métodos para la enseñanza de las estrategias de aprendizaje.

Este estudio parte de la hipótesis de que la invitación a participar en este tipo de actividades profesionales vinculadas a casos reales conduce a los estudiantes a “movilizarse” e “involucrarse”, trascendiendo el contexto inmediato, dando forma a las circunstancias y los cursos de la vida (Bandura en Rigo et al., 2021, p. 82). De esta forma, el sujeto pasivo que habita las aulas tradicionales de derecho puede convertirse en agente de su proceso de aprendizaje al realizar actividades que tienen que ver con la gestión de la solución profesional a través de: la generación y planeación de soluciones posibles, el análisis desde múltiples perspectivas, la consideración de las estructuras sociales y el contexto, la necesidad del trabajo colaborativo, entre otros. En ese sentido, los estudiantes, ahora agentes, despliegan actos intencionales, proactivos y constructivos para mejorar sus oportunidades de aprendizaje (Reeve en Rigo et al., 2021, p. 83), es decir, se comprometen con su proceso de formación.

La educación jurídica clínica: principales aspectos a tener en cuenta²

El cuestionamiento al desempeño de los profesionales jurídicos y el consecuente reproche a los procesos de formación ha sido abordado en numerosos estudios desde hace varias décadas (Böhmer, 2012; Bourdieu, 1991; Kennedy, 2004, 2012; González et al., 2011; Lista, 2006; Lista et al., 2009; Marchisone, 2010; Otero y Puebla, 2020; Pérez Lledó, 2007). De acuerdo con esos trabajos, las universidades no estarían formando profesionales jurídicos reflexivos y críticos comprometidos con el destino de su comunidad, y se advierte que crece el descontento social hacia el desempeño de esos *expertos*. Las críticas se extienden al modelo de docencia, que se presentaría como hegemónico, y a las consecuencias de la socialización de los estudiantes de abogacía durante su paso por la universidad.

En ese contexto desafiante, la educación jurídica clínica ha ido tomando relevancia y protagonismo en los espacios de formación de abogados y abogadas, en los que confluye la preocupación por una nueva forma de aprender y enseñar, y por una nueva manera de abordar los problemas sociales que requieren la intervención de los profesionales jurídicos.

Una definición amplia de la educación jurídica clínica entiende a ésta como un método de enseñanza activa que incluye el aprendizaje basado en la experiencia (a través de, por ejemplo, clínicas con servicios de asistencia jurídica a clientes reales, como es el caso del Consultorio Jurídico Gratuito de la UNSL) y bajo la supervisión de profesores (Wilson, 2013).

Reconociendo la potencialidad transformadora y superadora de esta metodología respecto al modelo de enseñanza “tradicional” del derecho, García Añón (2013) identifica las que serían las principales características

2 Este apartado se fundamenta en buena medida en conceptualizaciones y desarrollos que han sido trabajados por la autora para una publicación sobre educación jurídica clínica actualmente en etapa de revisión.

de la educación jurídica clínica: a) el aprendizaje centrado en el estudiante y basado en la experiencia; b) la adopción de un enfoque basado en el aprendizaje de habilidades y destrezas; c) el abordaje crítico de la realidad en la que se inserta; y d) la comprensión del acceso a la justicia como un derecho para todos los miembros de la sociedad.

En consecuencia, la educación jurídica clínica aspira a ser una práctica educativa transformadora y supone un verdadero cambio de paradigma que no puede limitarse solo a plantear iniciativas reactivas al sistema predominante. En ese orden de ideas, la educación clínica desafía los arraigados supuestos que subyacen al modelo tradicional: a) la centralidad y protagonismo del profesor vs. el aprendizaje centrado en el estudiante y basado en la experiencia; b) la comprensión de la enseñanza del derecho como un proceso de transmisión de contenidos vs. el aprendizaje de habilidades y destrezas; y c) el posicionamiento valorativamente neutro en torno a la acción del derecho en la realidad social vs. el abordaje crítico de la realidad.

A continuación, se presenta una breve referencia a estas transformaciones, que, como se verá, guardan una estrecha relación con los postulados del compromiso académico.

Centralidad y protagonismo del profesor vs. aprendizaje centrado en el estudiante y a partir de la experiencia

Uno de los postulados básicos de la educación jurídica clínica es el traslado del protagonismo y la responsabilidad en el proceso de formación de la figura del profesor a la del estudiante.

La reconfiguración del rol docente de protagonista a tutor o mediador es necesaria para posibilitar otro de los elementos definitorios de la educación jurídica clínica: el aprendizaje del derecho a partir de la experiencia de asumir una posición o un rol profesional en un conflicto. Si bien el rol profesional es desempeñado en un contexto rigurosamente reglamentado y

supervisado y de riesgo controlado, por primera vez en su carrera los futuros graduados son expuestos a la realidad y sus desafíos. Esta experiencia de transición no sólo es significativa para la adquisición de conocimientos o habilidades, sino que también posibilita -a partir de un compromiso activo y en un marco de necesaria autonomía- que el estudiante represente y se represente el rol que va a tener en la profesión.

Equiparación (y reducción) de la enseñanza a la transmisión de contenidos vs. aprendizaje de habilidades y destrezas

En muchas aulas en las que se enseña el derecho prima la idea de que la formación de abogados y abogadas solo requiere de la transmisión de aquellos contenidos teóricos disciplinares -con suerte algunos procedimentales- que el profesor escoja del curriculum prescripto en la institución. Estas prácticas educativas han sido ampliamente cuestionadas por entender que no coadyuvan a formar estudiantes autónomos, ni les permiten adquirir ciertas destrezas y/o hábitos que los capaciten para analizar su entorno, formular hipótesis, arriesgar soluciones alternativas o participar y comprometerse en la vida social, todas competencias profesionales elementales de un abogado (Courtis, 2007).

Es importante destacar que la crítica no se circunscribe al déficit en la enseñanza de destrezas y habilidades técnicas/prácticas. El cuestionamiento obliga a un análisis más profundo y a repensar la epistemología de la práctica profesional y la incorporación de la práctica reflexiva en los procesos de formación profesional. En este sentido, los aportes de Schön (1992) han contribuido para la identificación de dos perspectivas epistemológicas de la práctica profesional (una más acorde con la denominada enseñanza tradicional del derecho y otra con los postulados de la educación clínica):

- *Perspectiva de la racionalidad técnica.* De acuerdo con este enfoque —asociado al modelo tradicional— un profesional competente es aquel que puede aplicar acciones, reglas y procedimientos derivados del conocimiento pro-

fesional a la solución de los problemas instrumentales de la práctica. En consecuencia, su formación solo requiere que aprenda primero los conocimientos teóricos de la disciplina y, luego, realice un ejercicio supervisado de la práctica en la que debe demostrar la aplicación más o menos experta de aquellos aprendizajes previos. Este enfoque de la formación práctica se sustenta en una particular epistemología denominada por Schön como racionalidad técnica. Es una mirada que se corresponde con aquellos currículums normativos en los que se advierte una organización de contenidos estructurada secuencialmente (Schön, 1992) y que, en el caso de las facultades de derecho, se ordenan a partir de contenidos de derecho sustantivo y de derecho procesal primero, luego algún tipo de conocimientos requeridos para resolver problemas prácticos y, finalmente, un *practicum*³ en el que se aprende a aplicar esos conocimientos a los problemas de la vida cotidiana.

- *Perspectiva de la práctica reflexiva*: desde esta segunda perspectiva, en cambio, el experto o el profesional competente no se caracteriza por poseer más conocimiento acumulado sino por contar con el talento, intuición o arte que le permite abordar lo que Schön denomina situaciones de las zonas indeterminadas de la práctica (1992). Entonces, si bien el aprendizaje de teorías, reglas y procedimientos es condición necesaria para la formación profesional de un abogado o de una abogada, no puede pensarse que ese conocimiento sea suficiente para el tratamiento de las complejas y singulares situaciones de la realidad social. Por el contrario, se trata también de incorporar ciertas habilidades y aptitudes para las tareas procesales, las relaciones con el cliente y los otros operadores jurídicos. Para ello, ciertos autores (Schön, 1992; Perrenoud, 2004) proponen la incorporación de la práctica reflexiva en las actividades de los aprendices de tal manera que el estudiante reflexivo pueda llevar adelante una reflexión sobre sí mismo, su formación, su identidad profesional, su inserción en sistemas sociales y a sus relaciones con los demás (Perrenoud, 2004). Esta práctica reflexiva

3 Schön (1992, p. 45) define al *practicum* como una situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender la práctica.

posibilita que el estudiante se conozca tanto a sí mismo como al sistema, dejándole las bases reflexivas para su propio cambio.

Posicionamiento valorativamente neutro en torno a la acción del derecho vs. abordaje crítico de la realidad

En un modelo de docencia jurídica tradicional, el derecho suele ser concebido como un fenómeno neutro, independiente de relaciones e intereses sociales y, por lo tanto, enseñado desde un trabajo aséptico —supuestamente a ideológico— que termina siendo funcional al autoritarismo (Witker, 2007).

Por el contrario, la educación jurídica clínica promueve una formación reflexiva en la que los estudiantes puedan reconocer críticamente las complejas articulaciones entre contexto, conocimiento, acción, intereses, poder, que sostienen las situaciones de exclusión y desigualdad. Por ello, la experiencia de los estudiantes en dispositivos como el Consultorio aspira a contribuir a la formación para visibilizar esas injusticias y abordar las consecuentes demandas sociales con un claro compromiso con los principios del estado democrático de derecho.

Aportes de la psicología educacional

Los lineamientos de la educación jurídica clínica previamente señalados dan cuenta de una estrecha relación con conceptos que se vienen trabajando en la psicología educacional y que tienen que ver con la noción de compromiso académico y, en particular, una de sus dimensiones, la agencia; así como con los conceptos de aprendizaje y educación expandidos.

Compromiso académico y agencia

Son numerosos los trabajos que abordan la conceptualización del compromiso académico en la literatura especializada. No obstante, todos son

coincidentes con Reeve (2013, p. 579) en que la noción de compromiso refiere a la “participación activa de un estudiante en una actividad de aprendizaje”. De acuerdo con este autor, el compromiso funciona como un camino que el estudiante voluntariamente recorre hacia ciertos resultados educativos y que se consideran altamente positivos como el progreso o el rendimiento académico. “Es un constructo multidimensional que consiste en tres aspectos distintos, aunque interrelacionados y mutuamente complementarios, hacia el progreso académico: sus aspectos conductual, emocional y cognitivo” (Reeve, 2013, p. 579).

Kuh y Hu (2001) y Kuh (2009) en Rigo y Rovere (2021) definen al compromiso en el nivel superior de educación

[...] como el tiempo y la calidad del esfuerzo que los estudiantes dirigen hacia las actividades educativas que contribuyen directamente a sus objetivos académicos. También, hace referencia al esfuerzo y al tiempo que las instituciones dedican a motivar a los estudiantes a participar de tales actividades (p. 47).

Es decir, para entender y definir el compromiso académico, es fundamental considerar la interacción entre las características personales de los estudiantes, las actividades que despliegan y su entorno. En este sentido, el compromiso se entiende como un concepto amplio y complejo, conformado por una multiplicidad de dimensiones (metaconstructo), que puede adaptarse y mejorar con las circunstancias (modificable), está en constante evolución (dinámico) y depende del contexto particular (situado) (Rigo y Rovere, 2021).

A las manifestaciones cognitivas, conductuales y afectivas a las que tradicionalmente se ha vinculado el compromiso académico, desde la década de 1980, la teoría constructivista del aprendizaje ha enfatizado el papel agente del estudiante (Bandura, 2006, en Rigo et al., 2021). Reeve (2013) ha definido esta particular dimensión como compromiso agéntico y la ha explicado como “la contribución constructiva de los estudiantes en el flujo de la instrucción que reciben”. De acuerdo con los

ejemplos provistos por el autor, esa agencia se revela en conductas observables que tienen que ver con ofrecer aportes, expresar una preferencia, ofrecer una sugerencia o contribución, hacer una pregunta, comunicar lo que están pensando y necesitando, recomendar una meta u objetivo a perseguir, comunicar su nivel de interés, solicitar recursos u oportunidades de aprendizaje, buscar formas de añadir relevancia personal a la lección, pedir una opinión sobre cómo resolver problemas, buscar aclaraciones, generar opciones, comunicar gustos y disgustos, etcétera.

Según Rigo et al. (2021), ser agente se opone a la imagen de un sujeto pasivo que se limita a residir en su contexto sin posibilidades de influir ni intervenir en los propios procesos de desarrollo y adaptación. Por el contrario, la agencia supone la intencionalidad en las acciones llevadas a cabo por las personas, así como la autorreactividad, la previsión y la autorreflexión. Las autoras refieren a estas propiedades de la agencia como: a) *intencionalidad*, la capacidad para realizar planes de acción para alcanzar las metas y objetivos previamente fijados; b) *previsión*, en la que el sujeto no solo planifica su actividad hacia ciertas metas, sino que incorpora una extensión temporal de la agencia y anticipa cómo los resultados de sus esfuerzos actuales (por ejemplo, pasar el examen) impactarán en su futuro académico y profesional; c) *autorreactividad*, que hace referencia a la autorregulación de los cursos de acción, direccionada por las metas propuestas; d) *autorreflexión*, una actividad metacognitiva que consiste en la capacidad de examinar y valorar el propio accionar. Tal como puede advertirse, estas propiedades abordan cada una diferentes aspectos del comportamiento y la planificación proactiva, pero están interrelacionadas y juntas forman una comprensión integral de la agencia personal.

Ahora bien, es oportuno destacar que no siempre los sujetos, en nuestro caso los estudiantes, tienen a su alcance condiciones o pueden llevar adelante prácticas sociales que les permitan modificar por sí mismos los escenarios en los que se involucran. En el mismo orden de ideas, las trayectorias no pueden pensarse en términos aislados, ajenos a ciertos contextos e influen-

cias socioestructurales. Esto lleva a reconocer que es necesario incorporar, junto a la idea de agencia personal, las nociones de agencia representada y colectiva, respectivamente, dado que muchos de los objetivos que se buscan son alcanzables solo a través del esfuerzo compartido, es decir, del trabajo coordinado con otros (Bandura, 2006, en Rigo et al., 2021).

Aprendizaje expandido

Relacionado con lo anterior y entre otros autores, Yamazumi (2006) aborda la creación de nuevas formas de prácticas pedagógicas en las instituciones educativas. Concretamente, se refiere al aprendizaje expansivo como nuevas prácticas que abrazan redes avanzadas de aprendizaje y que suponen una autoorganización colaborativa desde abajo, en oposición al denominado aprendizaje escolar encapsulado que brindan las instituciones desde arriba.

Tal como ya se mencionó al desarrollar la epistemología de la racionalidad técnica, Yamazumi destaca el impacto de las políticas neoliberales en las prácticas educativas de las últimas décadas y cómo han reducido el trabajo docente a la implementación de paquetes y directrices curriculares materia por materia, bajo un estricto control técnico de los resultados del aprendizaje mediante pruebas estandarizadas. De esta manera, según el citado autor, el objeto y motivo de las actividades escolares se han reducido y revertido a los métodos tradicionales de enseñanza y aprendizaje (Yamazumi, 2006).

Por el contrario, el aprendizaje expansivo se centra en un nuevo y ampliado objeto de aprendizaje, donde el problema o el riesgo mismo debe ser creado a partir de situaciones problemáticas desconcertantes, inquietantes e inciertas (las zonas indeterminadas de la práctica de las que habla Schön), yendo más allá de la información dada desde arriba y expandiendo las acciones de aprendizaje (Yamazumi, 2006).

En ese sentido, se promueve la construcción de nuevas condiciones de aprendizaje en un marco de movilidad, flexibilidad y portabilidad, que permita a los estudiantes seleccionar objetivos de aprendizaje, interactuar y colaborar (Rigo et al., 2021). En otras palabras, las ideas de educación y aprendizaje expandidos enfatizan la importancia de desarrollar experiencias educativas en cualquier entorno (no solamente en el aula tradicional) que permitan implementar nuevas pedagogías y nuevas prácticas de forma colaborativa, construyendo comunidades y creando nuevos saberes.

Clima afectivo y condiciones de aprendizaje

Finalmente, Rigo et al. (2021) destacan la importancia que las prácticas educativas centradas en el estudiante y orientadas a promover un aprendizaje activo que incluya responsabilidad y autonomía, contemple las preferencias personales de los estudiantes; es decir, sus intereses, metas, aspiraciones y necesidades motivacionales.

Son numerosos los autores citados por estas investigadoras que hacen depender la agencia de los estudiantes de la calidad de “la interacción profesor-alumno-alumno, del apoyo social, las experiencias de confianza, y la creación de un clima permisivo y emocionalmente seguro” (Rigo et al., 2021, p. 53).

Las conclusiones de estos estudios dan cuenta de la necesidad de investigar las condiciones de aprendizaje en las que se desarrolla la enseñanza y el aprendizaje de derecho, máxime teniendo en cuenta que no son pocos los trabajos que describen el clima de esos espacios como verticalista y profundamente autoritario (Witker, 2007).

Enseñanza de las estrategias de aprendizaje

Según se adelantó en los apartados iniciales, la participación en las actividades educativas de las clínicas conlleva instancias de tutorización muy

cercanas entre docentes y estudiantes, que contribuirían a que estos aprendan a utilizar estratégicamente sus conocimientos.

En esa línea, Monereo (2001) enfatiza la necesidad de pensar en los métodos para enseñar estrategias de aprendizaje, es decir, en “enseñar a aprender”. La simplicidad de la propuesta podría inducir a error e ignorar la complejidad que supone este desafío. En efecto, la enseñanza de las estrategias de aprendizaje implica —nada más y nada menos— seleccionar y analizar aquellas formas de enseñanza que tienen como principal finalidad conseguir que el estudiante sea autónomo en su aprendizaje, que comprenda el contenido y que adquiera las condiciones necesarias para seguir aprendiendo.

Como bien señala el autor, es impensable plantear la cuestión con un alcance universal y descontextualizado de la situación concreta de aprendizaje. Sin embargo, es innegable que existen modalidades que responden mejor que otras a dichas expectativas. En este sentido, se privilegian estrategias en las que prime la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje, el uso reflexivo de los procedimientos a aprender y la cesión gradual de la responsabilidad al alumno.

En ese marco, algunos métodos se presentan más centrados en explicitar la estrategia que se desea enseñar, mientras que otros están más orientados a fomentar el control y la regulación internos. En ese orden, se pueden mencionar la presentación o modelado de la estrategia, la práctica guiada y la práctica independiente.

En la primera, la presentación o explicitación de una estrategia, el docente favorecería la toma de conciencia por parte del estudiante de que determinadas tareas conllevan una planificación previa, una regulación y una valoración del proceso. Por su parte, en la práctica guiada, el profesor orientaría —de manera directa o indirecta, pero siempre reflexiva— la práctica del alumno, favoreciendo que este tome decisiones, planifique, regule y valore su actuación en actividades de aprendizaje. Finalmente,

en la práctica independiente, el objetivo sería proporcionar al estudiante situaciones de práctica lo suficientemente variadas para que, de forma progresivamente más autónoma, se vea en la necesidad de ajustar las estrategias aprendidas a contextos diferentes, cada vez más complejos y alejados de las situaciones de aprendizaje originales (Monereo, 2001).

Nuevas prácticas educativas en el campo del derecho

Si bien del trabajo de revisión realizado para este artículo no se encontraron antecedentes de estudios que vinculen directamente experiencias de educación jurídica clínica con el grado de compromiso académico construido por los estudiantes, sí se identificaron investigaciones que relacionan este último constructo con estrategias o programas de aprendizaje-servicio.

Simon (citado en Permaul, 2009) describe el aprendizaje-servicio como “un método de enseñanza y aprendizaje que combina el servicio comunitario con la instrucción para enriquecer la experiencia de aprendizaje y agregar un servicio valioso dentro de la comunidad” (p. 1). La definición propuesta evidencia significativas similitudes con las características de la educación jurídica clínica, lo que permite —aunque no trasladar directamente las conclusiones— vislumbrar resultados semejantes o muy próximos en iniciativas clínicas.

Entre estas similitudes cabe mencionar, en primer lugar, que tanto la enseñanza clínica como el aprendizaje-servicio se basan en la idea de que los estudiantes aprenden mejor a través de la experiencia directa (aprendizaje experiencial). En segundo lugar, ambos métodos enfatizan la importancia de la reflexión para mejorar la comprensión y las habilidades, así como para conectar la teoría con la práctica y evaluar el impacto de su trabajo en la comunidad. En tercer lugar, uno y otro contribuyen al desarrollo de habilidades profesionales relevantes, tales como el trabajo en equipo, la comunicación y la responsabilidad social. Finalmente, ambos enfoques promueven un fuerte compromiso con la comunidad.

Partiendo de esta necesaria aclaración, resultan significativas para este estudio las conclusiones arribadas por Permaul (2009), quien identificó diferencias notables en el compromiso académico de los estudiantes matriculados en cursos de aprendizaje-servicio. Concretamente, la investigación da cuenta de que estos estudiantes evidenciaron mejoras en el rendimiento académico general —medido por el promedio de calificaciones—, especialmente en habilidades de escritura y pensamiento crítico; mayor compromiso con ciertos valores, en particular el activismo; aumento de la autoeficacia, referida a un sentido de sí mismo, autoconfianza y autoestima; asunción de roles de liderazgo, medido en iniciativa y habilidades interpersonales; y clarificación de la elección de carrera, con tendencia hacia campos orientados al servicio.

Por su parte, estudios más recientes basados en aprendizaje-servicio y mentorías han identificado, entre sus beneficios, el incremento del compromiso con el aprendizaje, el aumento en la consecución de contenidos y en características concernientes al desarrollo personal, la consolidación de competencias, el estímulo a la reflexión y al pensamiento crítico, una mayor conexión entre la enseñanza áulica y las necesidades del entorno, y el refuerzo de los lazos sociales y vínculos entre los diferentes miembros de la comunidad (Hervás-Torres et al., 2022).

En otras palabras, actividades académicas innovadoras —en el sentido de transformadoras de las prácticas educativas tradicionales—, como las desarrolladas en consultorios y clínicas jurídicas, se enmarcan como iniciativas que facilitan el aprendizaje fuera del aula, promoviendo interacciones significativas entre tutores y estudiantes, entre los estudiantes entre sí, y entre estos y ciudadanos víctimas sistemáticas de desigualdad y exclusión sociales.

Las características de gestión de las actividades del Consultorio hacen que los estudiantes deban asumir un rol activo en su proceso de formación, no solo en la tramitación de los casos, sino también al visibilizar y adherir a ciertos propósitos sociales valiosos —el más evidente, la viabilización del acceso a la justicia—, o al compartir situaciones de aprendizaje colabora-

tivo entre compañeros y tutores. De acuerdo con la teoría trabajada, estas circunstancias potenciarían el compromiso académico de los estudiantes.

Rigo y Rovere (2021) destacan, en este sentido, que el compromiso se construye y reconstruye a través de las percepciones e identidades de los estudiantes, quienes —a partir de sus experiencias particulares— adjudican significado y sentido a sus acciones.

Las características de las actividades que los estudiantes llevan adelante en clínicas y consultorios —al asumir colectivamente la dirección y gestión de un caso jurídico, responsabilizarse de sus decisiones en un contexto estrictamente supervisado y de escaso riesgo profesional, y abordar temáticas de alta sensibilidad e impacto social que dotan de sentido y significado a su formación— estructuran situaciones de aprendizaje que atienden y valoran las iniciativas, opiniones y experiencias de los estudiantes, brindando oportunidades y espacios para participar activamente en la reflexión teórica y la resolución práctica de problemas. En consecuencia, y de acuerdo con los autores citados, estas prácticas promoverían en buena medida la agencia personal (Rigo et al., 2021).

Conclusión

Los aportes de la psicología educacional mencionados en los anteriores apartados se presentan como valiosas herramientas de investigación educativa en el campo de la educación jurídica clínica. Si bien los postulados de esta metodología confirman las contribuciones a la construcción y reconstrucción del compromiso académico y agéntico de los estudiantes, favorece el aprendizaje expandido, transformaría el clima afectivo del aula y hasta facilita la enseñanza de estrategias de aprendizaje, es necesaria una investigación seria y sistemática que permita dar cuenta efectivamente y en términos científicos de estos promisorios resultados.

La problematización de la educación jurídica clínica implementada en casos concretos y a la luz de estos conceptos referentes, puede resultar de significativo impacto en los procesos de formación de abogados y abogadas, no solo para beneficio individual de esos graduados, sino también para los miembros de la sociedad en la que esos profesionales brindarán sus servicios.

Referencias bibliográficas

- Böhmer, M. (2012). Ensayo sobre la necesidad de consistencia pedagógica en el derecho argentino. *Pensar en Derecho*, 11-21.
- Bourdieu, P. (1991). Los juristas, guardianes de la hipocresía colectiva. En C. y otros (Eds.), *Normas jurídicas y regulación social*. París: L.G.D.J.
- Courtis, C. (2007). La educación clínica como práctica transformadora. En C. Courtis & M. Villarreal (Eds.), *Enseñanza clínica del derecho. Una alternativa a los métodos tradicionales de formación de abogados* (pp. 9-24). México: Sans Serif Editores.
- García Añón, J. (2013). Transformaciones en la docencia y el aprendizaje del derecho: ¿la educación jurídica clínica como elemento transformador? En J. García Añón (Ed.), *Transformaciones en la docencia y el aprendizaje del Derecho. Actas del Quinto Congreso Nacional de Docencia en Ciencias Jurídicas* (pp. 11-13). Unitat d'Innovació Educativa, Facultat de Dret, Universitat de València. https://www.uv.es/innodret/pub/2013actas_congreso.pdf
- González, M., Marano, M., Bianco, C., & Carrera, M. C. (2011). Estado del arte de la educación jurídica a diez años del Congreso Nacional de Sociología Jurídica. *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho*, (17), 175-218.
- Hervás-Torres, M., Miñaca-Laprida, M., Fernández-Martín, F., & Arco-Tirado, J. (2022). La mejora del compromiso académico mediante la mentoría y el aprendizaje-servicio. *Revista Electrónica Educare*, 26(2), 570-588. <https://doi.org/10.15359/ree.26-2.30>

- Kennedy, D. (2004). La educación legal como preparación para la jerarquía. *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho*, (3), 118-147.
- Kennedy, D. (2012). *La enseñanza del derecho como forma de acción política*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Lista, C. (2006). La educación jurídica en Argentina: tendencias y perspectivas. En R. Pérez Perdomo & J. Rodríguez Torres (Coords.), *La formación jurídica en América Latina. Tensiones e innovaciones en tiempos de globalización* (pp. 239-271). Bogotá: Universidad del Externado de Colombia.
- Lista, C., Brígido, A. M., Begala, S., & Tessio Conca, A. (2009). *La socialización de los estudiantes de abogacía: crónica de una metamorfosis*. Córdoba, Argentina: Hispania Editorial.
- Marchisone, M. A. (2010). Propuestas para la buena enseñanza del derecho. En *Actas del I Congreso Argentino y Latinoamericano de Posgrados en Educación Superior* (pp. [número de páginas si disponible]). San Luis: UNSL-SPU.
- Monereo, C., Pozo, J., & Castelló, M. (2001). La enseñanza de estrategias de aprendizaje en el contexto escolar. En C. Coll, J. Palacios, & A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación II* (pp. [número de páginas si disponible]). Madrid: Editorial Alianza.
- Otero, J., & Puebla, F. (2020). Procesos de acreditación y crisis en la enseñanza del Derecho: Ejes para el debate. En *Actas II Jornadas de Investigación en Ciencia Jurídica* (pp. 43-60). Azul: Editorial Azul SA.
- Pérez Lledó, J. A. (2007). Teoría y práctica en la enseñanza del derecho. *Academia. Revista sobre la enseñanza del derecho*, 85-189.
- Permaul, J. S. (2009). Theoretical bases for service-learning: Implications for program design and effectiveness. *New Horizons in Education*, 57(3), 1-7.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- Reeve, J. (2013). How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 579-595.

- Rigo, D. Y., & Rovere, R. (2021). El compromiso académico estudiantil presente en una educación expandida por el uso de las TIC. *Revista Andina de Educación*, 4(2), 46-55.
- Rigo, D. Y., Squillari, R. B., Caraballo, M. R., & Rovere, R. (2021). Revisión teórica del concepto agencia: Implicancias educativas para comprender el compromiso académico. *Ciencia y Educación*, 5(2), 81-92. <https://doi.org/10.22206/cyed.2021.v5i2.pp81-92>
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona, España: Paidós.
- Wilson, R. (2013). Más allá del imperialismo jurídico: La educación jurídica clínica de los Estados Unidos y el nuevo movimiento de Derecho y Desarrollo. En F. S. Bloch (Ed.), *El movimiento global de clínicas jurídicas: Formando juristas en la justicia social*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Witker, J. (2007). Algunas reflexiones en torno a la reforma curricular de los estudios jurídicos en América Latina. En *Estudios en homenaje a Marcia Muñoz De Alba Medrano: La enseñanza del derecho*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Yamazumi, K. (2006). Activity theory and the transformation of pedagogic practice. *Educational Studies in Japan*, 1, 77-90.

Agencia: clave para el análisis de la formación docente

Mayra Pedraza

Becaria Doctoral ISTE, CONICET, UNRC. Docente de Nivel Medio en Colegio Santa Eufrasia, Río Cuarto

Introducción

En el marco del proyecto de doctorado denominado “Análisis Político de la Formación Docente (1995-2020). Procesos de Subjetivación en la Universidad Nacional de Río Cuarto”, se prevé trabajar una temática ligada a las políticas públicas educativas, en particular a la formación docente. En este sentido, se propone un estudio a partir de perspectivas críticas que retoman diversos aspectos como la historia educativa, la planificación y el planeamiento, en su dimensión político-social y en directa relación con la producción de sujetos, la disputa por la hegemonía del discurso que regula y organiza la enseñanza, y la configuración de subjetividades docentes. Para ello, la información obtenida será interpretada desde el paradigma de la complejidad, analizando los hechos como parte de un sistema dinámico complejo en el que la interacción dialéctica caracteriza a todos los niveles,

“tanto entre el sistema como totalidad y cada uno de los subsistemas que lo componen, como entre cada subsistema y las partes o elementos que lo constituyen” (García, 2006, p. 190).

Hemos diseñado una idea metodológica que, en primera instancia, analice los planes de estudio de los profesorados de la UNRC en su contenido discursivo, considerando que corresponden a elementos normativos (resoluciones de dos unidades académicas); para luego dar paso a entrevistas a miembros de las comisiones que formaron parte del proceso de producción de dichos planes de estudio en aquel momento.

El interés primordial de esta propuesta es observar posibles elementos creativos que pudieran haberse desarrollado en esos procesos, entendiendo el marco histórico y político neoliberal en el cual se crearon los documentos (fin de la década del 90). Consideramos la creatividad, siguiendo a Heard, Krstic y Richardson (2023), como un proceso material y social que produce ideas, enfoques y soluciones. Así, podrían haberse dado esos procesos de distintas maneras, adecuándose o no a los marcos normativos nacionales de la época, y, en tal caso, analizar cómo fueron diseñados desde esos procesos creativos, construidos contextualmente, y el grado de compromiso que asumieron.

A partir de ello, se busca observar y analizar la relación con el desarrollo de agencia en los futuros profesionales formados y en formación. Tal como plantea Sautu (2014), se realiza una articulación entre la agencia, la estructura y las relaciones de clases, observando el contexto histórico, político-económico y las formas en las cuales se desarrollan dichas agencias. Esto permitirá estudiar los modos en que se construyen identidades y prácticas, es decir, los procesos de subjetivación o producción de sujetos profesionales.

De aquí surge entonces la siguiente pregunta: ¿qué estudios teóricos sobre el sentido del desarrollo de agencia pueden utilizarse al momento de analizar, desde categorías también políticas, la formación docente? ¿Cómo podemos desarrollar dicho estudio de modo creativo?

Metodología

Para responder estos interrogantes, este artículo se propuso como objetivo identificar bibliografía que desarrolle el concepto de agencia en relación con la formación docente y categorías políticas. Para ello, se recurrió a la revisión de antecedentes de diversos/as autores/as que trabajan conceptos como el desarrollo de agencia, la noción de estructura y clases sociales, y la construcción de sentidos.

Cabe destacar que los estudios que a continuación se presentan, y que tienen importancia para el desarrollo de nuestra investigación, han sido extraídos de portales bibliográficos y repositorios institucionales, donde se encuentran producciones académicas relevantes para el mundo científico en general y para los estudios de educación y política en particular.

Resultados principales

En primer lugar, resulta pertinente mencionar dos artículos de la socióloga argentina Ruth Sautu, en los que desarrolla el concepto de agencia y lo relaciona con categorías que podrían ayudarnos a pensar esta idea en el contexto de la formación docente, la subjetividad y la creatividad.

Por un lado, se presenta el artículo “Agencia y estructura en la reproducción y cambio de las clases sociales” (Sautu, 2014), que pretende analizar las pautas de comportamiento y las orientaciones psicosociales y culturales que conforman el microcosmos de las clases sociales, filtrados por el género y la etnia. También se propone analizar el papel de la agencia humana en los procesos de movilidad e inmovilidad social, tanto intra como intergeneracional. El artículo busca discutir, en el nivel microsociedad, dos conceptos clave: agencia y estructura, y lo que implican las diferencias en el análisis de la reproducción y el cambio de las clases sociales desde las perspectivas macro y microsociales. Además, intenta relacionar en lo

cotidiano las relaciones sociales de clase, como la dominación/subordinación, la apropiación diferencial de recursos y oportunidades, y la fluidez/cerrazón-exclusión.

Para ello, recurre metodológicamente a una discusión conceptual entre la reproducción y el cambio en la estructura de clase y en las clases sociales, así como a los procesos y mecanismos mediante los cuales tienen lugar. Observa situaciones en las que se da relación entre estructura y agencia, en las cuales están involucrados la reproducción o la movilidad/cambio de las clases sociales, realizando encuestas cuantitativas.

En el análisis microsocia del papel de la agencia y la estructura en los procesos de herencia y movilidad social, la autora propone emergentes observacionales que permiten analizar ambas dimensiones en la vida ocupacional de una persona. El marco teórico con el que trabaja está asentado en las tradiciones teóricas marxista y weberiana. En términos generales, conceptualiza la *agencia* como la capacidad de los actores sociales para interpretar su mundo, decidir cursos de acción y desarrollar comportamientos e interacciones sociales. Desde el enfoque del Interaccionismo simbólico, la *estructura* se expresa como las condiciones en las cuales se desarrolla la acción social y la interacción, incorporadas significativamente por los sujetos en sus interpretaciones y comportamientos.

Además, estructura y agencia son conceptualizadas como el ámbito en el cual tienen lugar las relaciones sociales. Los agentes sociales llevan consigo su clase, género y otras inserciones estructurales. Si bien la agencia humana está presente, la estructura establece los límites. En este enfoque, la reproducción y el cambio de las clases sociales se producen en las relaciones sociales, en las cuales agencia y estructura se articulan en el contexto de los procesos históricos (económico-tecnológicos y socio-culturales). Los procesos macro y micro-sociales de reproducción y cambio ocurren en un contexto histórico-social y político, y se influyen mutuamente. Por tanto, estas perspectivas teórico-metodológicas se complementan.

Sautu concluye que la influencia de la pertenencia a una clase sobre la agencia se expresa a lo largo de toda la trayectoria ocupacional de una persona. La reproducción de las clases sociales no es simplemente un proceso consecuencia de los comportamientos individuales; tanto la reproducción como el cambio son procesos sociales e históricos. La agencia está entretejida en un complejo síndrome que, desde la psicología social, se conforma por los llamados *self-processes*: elaboraciones e interpretaciones psicosociales que constituyen la expresión subjetiva de pautas y modelos culturales objeto de autorreflexión, que se manifiestan como disposiciones, juicios, expectativas y comportamientos evidenciados en el procesamiento de la experiencia y en las representaciones y reconstrucción de la memoria.

Finalmente, Sautu propone que agencia y estructura operan de manera interdependiente. La estructura social es creada por la actividad humana, y las prácticas socio-estructurales imponen límites y proveen recursos y oportunidades para el desarrollo y funcionamiento personal. El ámbito en el cual se expresan ambas, agencia y estructura, son las relaciones sociales, procesos cambiantes influenciados por el contexto histórico.

El otro artículo de Sautu, más reciente, titulado “La agencia humana en el decurso de la trayectoria ocupacional” (2022), también aborda el ámbito ocupacional de las personas. Su objetivo es analizar cómo se manifiesta la agencia humana, entendida como la capacidad de autonomía de las personas para orientar su propia vida, a lo largo de sus trayectorias ocupacionales. La autora intenta comprender cómo los actores sociales conciben situaciones o sucesos pautados sociocultural y normativamente, observando cómo se expresa la agencia, en tanto autonomía y creatividad humana, a partir de relatos que describen los contenidos de la agencia humana. De este modo, trata de entender cómo se expresa en situaciones de interacción social.

En términos teóricos, el artículo se enmarca en algunos conceptos básicos que la autora utiliza para llevar a cabo sus técnicas metodológicas. Para Sautu, la agencia está presente en todos los comportamientos y relaciones

sociales. Es, en esencia, una expresión de la creatividad y autonomía de las personas, que va marcando sus cursos de vida dentro de un contexto social, estructural y de relaciones sociales (Buss, 2012, en Sautu, 2022). La agencia se considera la capacidad de las personas para pensarse a sí mismas y orientar su propia vida dentro de las posibilidades y limitaciones del contexto situacional de los cursos de vida. Sautu plantea que la discusión es un proceso reflexivo del actor social sobre sí mismo. En la dimensión psicológica que subyace a la agencia humana, se trata de una compleja capacidad que permite a las personas actuar sobre su entorno, desplegar su autocontrol y desempeñar actividades diversas en vista de la realización de metas.

La autora señala que existe una concepción individualista de la agencia, criticada por ser sesgada y corresponder a una concepción neoliberal de la misma. Esta visión individualista presupone un *self* que posee un paquete de capacidades y calificaciones que maneja reflexivamente, como si fuera un negocio (Gershon, 2011, en Sautu, 2022). En cambio, la perspectiva relacional ubica a las personas en situaciones de interacción social, entendidas como procesos en los que las personas se influyen mutuamente (Turner, 1988, en Sautu, 2022). Este enfoque requiere considerar un contexto macrosocial histórico-social.

Para cumplir con los objetivos propuestos, Sautu realiza un ejercicio de conceptualización mediante el análisis de cuatro historias de vida, que sistematizó a partir de transcripciones verbatim de entrevistas realizadas. Previamente, se realizaron encuestas aleatorias, de las cuales se reentrevistaron a 23 personas y se reconstruyeron sus historias de vida. Se seleccionaron cuatro historias: dos de mujeres y dos de varones mayores de 55 años, de clase media, residentes en el AMBA.

De este análisis emergen tres ejes temáticos comunes: el papel de los lazos familiares y sociales en el acceso ocupacional; la creatividad, resolución de problemas y ejercicio de control en el desempeño ocupacional; y los contenidos simbólicos-evaluativos en la auto-presentación y evaluación. A

partir de la sistematización de las transcripciones verbatim de las entrevistas, la autora obtiene dos tipos de datos: i) contenidos verbales, en particular el uso de verbos, adjetivos, metáforas y símbolos, y ii) descripciones de sí mismos/as y de los otros, así como las situaciones de interacción social y su ubicación espacio-temporal. Las cuatro personas, siendo jóvenes, accedieron a su primer trabajo, generalmente informal, a través de familiares o conocidos. Estas historias muestran cómo las personas se vinculan y hacen uso de sus lazos sociales, evidenciando la presencia de la clase social y de los círculos de relaciones dentro de ellas. La capacidad agéntica no funciona en el vacío; consiste en el uso creativo de los recursos disponibles para resolver situaciones nuevas, entre ellas, el desempeño ocupacional. Si efectivamente esto es así, todas las personas entrevistadas poseen, en alguna medida, esa capacidad.

Por lo tanto, Sautu concluye que la agencia, como autonomía y creatividad, forma parte de esa conversación reflexiva interna cuando se evalúa una situación, se enumeran, a veces de manera intuitiva, los recursos materiales, de información y los lazos sociales, y se reorientan las decisiones laborales. La agencia es intencional, reflexiva, imaginativa-creativa y autoafirmativa. Aunque todos los seres humanos poseemos, en mayor o menor medida, capacidad de agencia, la autora sugiere que algunas personas, por clase, género, etnia, generación, etc., pueden estar mejor entrenadas en agencia (Appadurai, 2015, en Sautu, 2022).

Luego, nos encontramos con la autora ecuatoriana Sonia Magalí Arteaga Correo, que también en el año 2022 escribe “Práctica docente: una mirada desde la perspectiva del desarrollo de agencia en la enseñanza de lenguas extranjeras”. En este artículo se plantea como objetivo realizar una interpretación del concepto de agencia a partir de una mirada basada en la hermenéutica del sujeto, el cuidado de sí y las relaciones de poder del filósofo Michel Foucault (1926-1984), para resignificar la relación no de docente-estudiante, sino de docente-yo/docente como parte del proceso pedagógico que acontece en las aulas de inglés, en el contexto ecuatoriano.

No se encuentra en el desarrollo del trabajo una metodología muy esclarecida, pero sí podemos ver que realiza un análisis de tipo comparativo de distintos conceptos y teorías.

En relación con la estructura y la agencia, propone que la agencia se refiere a las acciones y pensamientos que una persona posee y demuestra como parte de su accionar. Mientras que la estructura se refiere al conjunto de fuerzas sociales, escolares y laborales que, de manera conjunta, forman el comportamiento y el pensamiento de una persona. Aquí se pone énfasis en que el debate sociológico está en comprender cómo estos dos conceptos se interrelacionan.

Su anclaje más fuerte está basado en Foucault, en el que se conceptualiza la agencia docente, en el campo neoliberal, como la forma en la que el maestro actúa de acuerdo a las políticas gubernamentales, como agente de cambio, como persona reflexiva sobre su práctica, sobre cómo el docente apropia nuevas estrategias metodológicas para el desarrollo de sus clases. La agencia en Foucault se analiza a partir del cuidado de sí, en base a las relaciones de bio-poder, lo que brinda una re-significación del concepto de agencia hacia un llamado al autoconocimiento y la autorreflexión no solo en su práctica dentro del aula, sino en el interior, en el *self* del maestro, de manera que la función pedagógica demuestre una práctica libre de dominación. La agencia es un modo de condicionarse ante las interacciones sociales. Se comparte agencia y se desarrolla agencia. Es una propiedad que surge en las relaciones, y no es prefijada ni el efecto de una entidad o relación, sino que funciona en el contexto de las relaciones, incluyendo las del discurso. Toda relación requiere que exista un otro que actúe, y que, dentro de estas interrelaciones, el sujeto responda y muestre reacciones (Foucault, 1983, en Arteaga Correo, 2022).

En este sentido, la agencia docente representa una conciencia sobre sí mismo y su capacidad de tomar decisiones. La autora trae a Foucault y plantea que lo que él denomina como procesos de autoformación (Foucault, 1997, p. 281, en Arteaga Correo, 2022) o de autoconciencia, se

aprenden ya desde los procesos de formación docente como una alternativa a las formas coercitivas utilizadas en el pasado. Prácticas aparentemente emancipadoras, que representan una conciencia sobre sí mismo y su capacidad de tomar decisiones. Para Foucault, los efectos de las nociones de poder sobre la agencia, específicamente en la docente, son los de modelar a los individuos para que se vuelvan capaces de soportar las nuevas condiciones que se han creado, de tal manera que ellos mismos contribuyan con su comportamiento a que estas condiciones sean cada vez más duras y permanentes. Un “sujeto docente de sí misma/o” con la intención de crear un efecto en cadena para reproducir esta nueva idea de individuo: pasa del sujeto sujetado al sujeto “autopoiético”. Un individuo que tiene que ser lo más eficaz posible, se tiene que mostrar totalmente entregado al trabajo, tiene que ir perfeccionándose con un aprendizaje continuo y tiene que aceptar la flexibilidad exigida por los cambios incesantes que imponen los retos educativos.

También recurre a los conceptos de Laval y Dardot, en donde es el sujeto quien tiene que trabajar en su propia eficacia, en la intensificación de su esfuerzo, como si esta conducta le fuese ordenada desde su interior, viniera de él mismo, sin que otro le exija. Un individuo en constante competición, que tiene que maximizar sus resultados, tiene que exponerse a riesgos y asumir completamente la responsabilidad de los fracasos.

Por lo tanto, el docente podrá narrar su realidad o simplemente cerrar los ojos y cumplir; esta decisión será el resultado del desarrollo agéntico del docente. Tanto para los estudiantes como para los docentes, existen acciones que permiten la formación de sí mismo; procesos como el cuidado de sí, el conocimiento de uno mismo y la búsqueda de la verdad están involucrados en esta formación, procesos que marcan las respuestas a determinadas actuaciones y que resultan ser producto de agencia. Los procesos de autopreocupación se encuentran conectados a relaciones de poder que se constituyen en tecnologías de dominación, las cuales, unidas a las propias tecnologías del yo, forman lo que Foucault llama gobernabi-

lidad (Foucault, 1988, en Arteaga Correo, 2022), cuyo único objetivo es la formación de individuos dóciles y útiles para la sociedad a través de una formación agéntica.

El artículo “Ser docente: la construcción del sentido de agencia en la composición de textos académicos” del investigador mexicano Víctor Ambrosio Espinoza Chávez busca comprender las estrategias o tácticas que los normalistas exponen en las producciones textuales para construir un sentido de agencia a lo largo de la formación profesional que responda a sus expectativas de vida.

Realiza, por lo tanto, un análisis práctico utilizando metodológicamente el análisis de la producción de textos académicos de normalistas para informar sobre sus prácticas docentes. Analiza e interpreta los momentos más destacados del sentido de agencia en la profesión docente, mediante un enfoque cualitativo-interpretativo con la finalidad de interpretar los escritos (analizar las expresiones de los sujetos en sus producciones textuales mediante la hermenéutica de Ricoeur, 1976, 1995). Luego, realiza una triangulación entre los discursos registrados en grabaciones de distintas sesiones y encuentros académicos entre normalistas y formadores de docentes. Se transcribieron y analizaron desde dos referentes: el plano de la expresión y del contenido, para estructurar las categorías que permitan comprender los elementos de agencia de los sujetos en la trayectoria de formación. Aquí, las expresiones de subjetividad fueron las descripciones emotivas asociadas con los procesos de razonamiento que los normalistas narraron por escrito.

Su marco teórico consistió en tomar los conceptos de agencia desde Yurén (2013), Bauman (2001) y Freire (2005): un vínculo que se teje entre las acciones de los sujetos y los discursos creados en las instituciones. Para Yurén y Mick (2013), la agencia es la forma en que los sujetos intervienen a través de la autoformación para alcanzar una “autonomización” con respecto de las propuestas institucionales que determinan los contenidos,

propósitos y recursos aplicados en el contexto de planes y programas de estudio (en Espinoza Chávez, 2020).

El sentido de agencia en la formación de docentes es una idea de autonomía expuesta en el plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria. Direcciona la formación hacia acciones en las que el sujeto sea un agente creativo y propositivo en la construcción del saber docente, situación que fortalece un sentido de pertenencia al campo profesional. La relación entre docentes y estudiantes en educación superior abre múltiples posibilidades para trabajar desde la perspectiva del agente: “convertirse en miembro, miembros de comunidades que construyen colectivamente, en espacios micro, su autonomía, su propio destino” (Izquierdo, 2013, p. 10, en Espinoza Chávez, 2020). Por lo tanto, es el reconocimiento de sí mismo con un poder para tomar las decisiones y acciones necesarias a su propio juicio y emprender modificaciones en su trayectoria académica.

Logra concluir que la educación es un campo en el que se tejen relaciones de poder, dominación y sumisión, pero también donde se construyen opciones con las que los sujetos desanudan estas dependencias y reconfiguran sus opciones de formación y preparación para actuar en el mundo. Por eso, es necesario el análisis de la relación entre la cultura institucional de la formación inicial de los docentes y los sujetos que la viven, ya que las instituciones siguen siendo lugares donde se desarrollan los procesos de opresión-liberación.

Los normalistas documentan la experiencia mediante relatos de diarios y registros de observación, y con ello elaboran diversas composiciones textuales. En ellos, las problemáticas del campo de la docencia y los mecanismos para superarlas permiten la valoración de algunos rasgos de agencia en este proceso de formación del futuro profesionalista: la percepción del logro de las competencias durante la trayectoria académica y el ímpetu para desarrollarlas con recursos que rebasan las propuestas institucionales. Se recurre a la autoformación en investigación y a la colaboración entre pares.

Uno de los rasgos de agencia ha sido la fortaleza emocional que construyen a lo largo de la formación inicial.

Por último, abordamos el artículo de Paris González Aguirre: “El concepto de capacidad de agencia en Giddens y su relación con el desarrollo social”. Aquí se quieren visibilizar los casos en los que la capacidad de agencia individual modifica dinámicas sociales, y revisar las bases de las que emerge la propuesta de Giddens.

Para ello, realizó un trabajo de campo en la Red Universitaria de la Diversidad Sexual (REUNDISEX) - Guadalajara, Jalisco, utilizando el criterio de inclusión al trabajo de personas adscriptas a la comunidad LGBTQ+: lesbianas, gays y trans, en su mayoría. La técnica mayormente usada fue la de observación participante, con muestreo de «bola de nieve».

Se basó en la teoría de la estructuración de Giddens (1986), que plantea a los sujetos y la estructura en una dinámica relacional en la que ninguno de los elementos es pasivo, sino que hay un vínculo de dos vías. Uno de los conceptos que puede extraerse de la teoría de la estructuración y el que más relación tiene con el desarrollo social es la capacidad de agencia. Aquí, la agencia es la capacidad que los actores tienen para cambiar sus condiciones sociales y estructurales o de desventaja. Ya no se centra exclusivamente en lo que la estructura produce en los sujetos, o viceversa. Se busca hablar de la relación que tienen ambos y cómo es que actor y estructura se influyen mutuamente.

Para este autor, el desarrollo social es la expansión de libertades de los individuos. La capacidad de agencia nos permite observar, a nosotros como investigadores, la reflexividad en acción, vista como una conducta humana que se reproduce en el tiempo y es continua. También como ejercicio de libertad, Amartya Sen (Sen, 2000, en González Aguirre, 2007).

Llega a la conclusión, luego de su estudio, que la pega de carteles llevada a cabo por un individuo particular derivó en un colectivo consolidado, con objetivos claros, cuya participación en la vida política de Jalisco fue

importante para la comunidad LGBTTTIQ+. Se observaron dos cosas: 1. Las formas en las que los actores, a partir de acciones individuales o como colectivo, creaban condiciones para el reconocimiento o garantía de algunos de sus derechos. 2. Las prácticas, no solamente la pertenencia a un colectivo, sino también lo que se considera como mundano, esas prácticas de la vida cotidiana, que incidían en su constitución como sujetos. Se vincula con la agencia, la reflexividad y la racionalización, pues se encontraron acciones pensadas para mejorar situaciones de vulnerabilidad.

Por lo tanto, hay dos ideas claras: no toda acción es capacidad de agencia per se; y no toda reflexividad está relacionada con la agencia. Debemos considerar, junto a la capacidad de agencia, la intencionalidad. Las intenciones que tienen los sujetos, eso que buscan llevar a cabo, también es parte de su capacidad de agencia y un ejercicio de su libertad. Los desarrolladores sociales no estamos obligados a utilizar la agencia para hacer una lectura social de todos los casos.

A modo de conclusiones

Durante el recorrido de búsqueda, lectura y puesta en valor de los artículos académicos con los que hemos trabajado, podemos decir que todos nos brindan diversos elementos conceptuales sobre el desarrollo de la agencia, que pueden servirnos en gran medida para definirlo en nuestro trabajo de investigación, teniendo siempre en cuenta la idea de establecer una relación directa con los procesos de subjetivación en la formación de docentes.

En este sentido, los primeros tres artículos tienen una gran importancia para ayudarnos a construir un cuerpo de antecedentes teóricos pertinente, sobre todo porque las autoras analizan el desarrollo de la agencia en relación con estructuras sociales (en clases sociales y su desarrollo conceptual desde perspectivas marxistas y weberianas) y la relación significativa que se establece en el tercer artículo entre agencia, subjetividad (Foucault) y

neoliberalismo (Laval y Dardot), elementos de gran relevancia para la investigación que intentamos realizar.

Los últimos artículos son importantes en tanto nos permiten observar formas creativas de llevar a cabo investigaciones. En ambos, el desarrollo de la agencia se estudia a partir de casos concretos, mediante técnicas metodológicas que resultan interesantes tanto por los datos que arrojan como por la creatividad de su análisis (trabajo con normalistas en uno y con la comunidad LGBTTTIQ+ en otro), buscando observar más allá de lo primeramente aparente.

Tanto los primeros artículos, en términos teóricos, como los últimos, en sus aspectos prácticos, pueden ser de utilidad en el desarrollo del trabajo de investigación que planteamos realizar. Poder construir una relación entre el desarrollo de la agencia y los procesos de subjetivación dados en la formación docente a partir de sus marcos normativos plantea un desafío creativo, pero de gran relevancia para dar consistencia a los resultados que buscamos obtener.

Referencias bibliográficas

- Ambrosio Espinoza Chávez, V. (2020). Ser Docente: La construcción del sentido de agencia en la composición de textos académicos. *Educando para educar*, 21(39), 91-104.
- Arteaga Correo, S. M. (2022). Práctica Docente: Una mirada desde la perspectiva del desarrollo de agencia en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Entramados*, 9(12), 139-152.
- García, R. (2006). *Sistemas Complejos. Concepto, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. Ed. Gedisa.
- González Aguirre, P. (2007). El concepto de capacidad de agencia en Giddens y su relación con el Desarrollo Social. *Aristas del Desarrollo Social, IXAYA*, 11(20), 10-27.

- Sautu, R. (2014). Agencia y estructura en la reproducción y cambio de las clases sociales. *Estudios críticos sobre Sociedad y Desarrollo. Theoriai*, 29, 100-120.
- Sautu, R. (2022) La agencia humana en el decurso de la trayectoria ocupacional. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, 12(23), 7-20.

Enlazando mundos: un acercamiento práctico de propuestas innovadoras de Nivel Inicial a espacios teóricos de Educación Superior

Ivana Battistini

Docente de sala de cinco años en el Jardín Rosario Vera Peñaloza.
Universidad Nacional de Río Cuarto

Introducción

Sanjurjo (2009) sostiene que saber analizar, argumentar, plantearse preguntas, dudar, sorprenderse, leer, discutir, escribir sobre la propia práctica, mirar desde distintos puntos de vista, reconocer diversos factores, mirarse en el espejo, conversar con las situaciones que nos presenta la práctica, mirarla a la luz de diversas teorías, socializar nuestros análisis, poner en suspenso nuestros propios juicios, estructurar hipótesis, entre otras cuestiones, son aprendizajes necesarios para el trabajo docente.

La formación y la práctica de los profesionales de la educación es, sin lugar a dudas, no solo un espacio de APLICACIÓN de saberes, sino tam-

bién un espacio de PRODUCCIÓN de saberes específicos que proceden de esa misma práctica (Murillo, 2006). Por ello, la investigación es educativa en la medida en que se relaciona con la práctica y los docentes se hallan implicados en ese proceso de investigación. Como sostiene Carro (2000), los docentes son los que poseen las mejores condiciones para RECONSTRUIR su contexto de trabajo. En ese sentido, si el objetivo de la investigación educativa es mejorar las condiciones en que se lleva a cabo la educación, los docentes adquieren un rol protagónico al momento de determinar cómo lograrlo.

Metodología

El presente artículo es, en palabras de Squires (1994), una revisión descriptiva, que pretende identificar y revisar aspectos relevantes de investigaciones educativas que acerquen la teoría a la práctica profesional de estudiantes avanzados de carreras Universitarias vinculadas a la Educación de las primeras infancias; en pos de indagar ¿qué se sabe?, ¿qué población se analizó y en qué contexto? y ¿cuáles fueron los resultados obtenidos?

El análisis de los datos aquí recolectados, irán en busca de respuestas a la siguiente pregunta: ¿de qué manera impacta en los/as estudiantes, el acercamiento de propuestas innovadoras de Nivel Inicial, al momento de ensayar planificaciones áulicas para su práctica profesional docente ?; vale aclarar que, este supuesto se gesta durante el proceso de participación de una docente de Nivel Inicial en ejercicio, como profesora adscripta en una cátedra de Ciencias Naturales y su didáctica del profesorado de Nivel Inicial de la Universidad Nacional de Río Cuarto.

Las primeras aproximaciones relacionadas a esta temática, se realizaron en portales bibliográficos como DIALNET y REDALyC y se enmarcan en investigaciones que abordan la “adscripción y formación docente en el

nivel superior: el entremedio como espacio para anidar-se”; “las prácticas docentes y mejora de la escuela” y “la investigación-acción como estrategia de aprendizaje en la formación inicial del profesorado”.

Además, los criterios que se tuvieron en cuenta para realizar estas búsquedas fueron:

- Adscripción y formación docente en el nivel superior.
- Aportes prácticos a estudiantes avanzados de carreras relacionadas a la educación.
- Intervenciones de docentes co-formadores a prácticas profesionales en el Nivel Superior.

Aportes de los estudios seleccionados

A continuación, se citan las fuentes que lo documentan y sus principales características:

- a. Adscripción y formación docente en el nivel superior: el entremedio como espacio para anidar-se. Geraldina Goñi y María Marta Yedaide

Esta investigación centra su estudio en que para muchos/as graduados/as, los primeros pasos en la docencia tuvieron lugar mucho antes de llegar a las escuelas, con la decisión de ser adscriptos/as en diversas asignaturas del profesorado de inglés.

La vasta experiencia y el aprendizaje que adquieren con las adscripciones les ha llevado a preguntar: ¿de qué manera estos trayectos contribuyen con la formación docente y la concepción de sí de las personas como eventuales profesionales del idioma?

Para la etapa inicial del trabajo, adoptaron lo propuesto por Beijaard y Meijer (2017), quienes postulan que la identidad profesional docente

está co-compuesta por la dimensión personal, al igual que la dimensión profesional.

En una segunda instancia, se acercaron a la construcción de la subjetividad de los docentes de inglés, a partir de procesos de adscripción en el nivel superior, como un movimiento intencionado que se detiene en ciertas historias de llegada.

Para ello, intentaron recuperar la voz de los/as estudiantes adscriptos/as a docencia en el profesorado de inglés de la UNMdP, a través de sus relatos y entrevistas grupales y relatos escritos como instrumentos de producción de datos (Morgan, 2008). También, mantuvieron conversaciones con 18 adscriptos/as, todos/as del Área de Habilidades Lingüísticas del Plan de Estudios del Profesorado de Inglés de la UNMdP.

Crearon distintas preguntas sobre episodios y vivencias de sus experiencias como adscriptos/as. Al entrevistar, adoptaron el rol de co-autoras, lo que les permitió interpretar de manera conjunta con las/los participantes.

A medida que avanzó la investigación, las autoras diagramaron una segunda etapa de trabajo autoetnográfico. Ellas, no vivían esta investigación como observadoras participantes, sino que también testimoniaron, desde la experiencia de adscripción. Allí, pusieron a dialogar sus propias voces y las entramaron al resto.

En cuanto a las conclusiones y alcances de la investigación, citan que, en cualquier caso, para cualquier nivel educativo, la experiencia de adscripción parece pronunciarse a favor del aprendizaje profundo respecto al ser docente.

Las autoras, siguiendo a Spivac (1988), se aventuran en afirmar que el oficio docente se abraza más fácil y convenientemente con pares más experimentados cuyo rol no sea estrictamente el del docente, sino el de tutor o guía.

b. Las prácticas docentes y mejora de la escuela. Nacarid Rodríguez Trujillo

Este otro estudio, pretende disminuir la brecha entre teoría y práctica; docencia e investigación; Universidad y escuelas en el ámbito de la formación de docentes.

Existen aquí cuatro razones que lo justifican: las instituciones de formación docente y la calidad de las escuelas oficiales; el significado de la formación de profesionales reflexivos; la integración investigación-enseñanza y la relación entre la academia y la realidad escolar.

Para ello, se constituyó un equipo de investigación compuesto por dos investigadores y dos profesores de prácticas docentes de una Universidad de Venezuela; con el objetivo de proponer un plan de mejora. Para ello, dividieron la misma en dos etapas, una de análisis y otra de construcción de dicho plan.

El mismo, se llevó a cabo en dos años escolares, 2005/6 y 2006/07. Se trabajó con dos escuelas, una con una cantidad importante de estudiantes y la otra con un número inferior.

Allí, la práctica docente fue el eje vertebrador de las relaciones entre ambas instituciones.

A la luz, los principales resultados denotan que través de este proyecto de investigación y mejora, los/as practicante, recibieron preparación teórica práctica en el uso de procedimientos e instrumentos de investigación; aplicaron procedimientos de análisis e interpretación de informaciones recopiladas para el proyecto; trabajaron en un ambiente propicio al cambio y la mejora; adquirieron mayor responsabilidad con las actividades de las prácticas y tuvieron mayor exigencia en la calidad de los informes para la evaluación de su rendimiento.

El rol de los profesores de prácticas y de los investigadores, debieron ampliar sus funciones y diversificarlas. Los nuevos roles fueron: tutor de

los/as practicantes; promotor del cambio escolar; asesor pedagógico; investigador de la realidad escolar; investigador de su práctica como docente.

La experiencia demuestra que es posible desarrollar acciones integradas de docencia, investigación y extensión; así como acercarse a la interrelación dialéctica teoría-práctica-teoría. Es una excelente oportunidad para zanjar las tradicionales separaciones entre académicos y prácticos; teoría y realidad e investigadores y docentes.

- c. La investigación-acción como estrategia de aprendizaje en la formación inicial del profesorado. Cristina Maciel de Oliveira

Esta otra investigación analizada, plantea criterios de acción pedagógica para la formación inicial de profesionales de la enseñanza con habilidades regulativas para planificar, orientar y evaluar sus propios procesos cognitivos, en relación con los contenidos de aprendizaje a enseñar y con los vinculados a su actuación docente.

Los tres ejes que enmarcan este estudio son: el profesor estratégico, el enfoque de investigación-acción en el marco de las teorías sobre la práctica de la función docente, y la investigación-acción como estrategia de aprendizaje en la formación del profesorado.

El autor plantea la necesidad de pensar en una formación continua que tenga en cuenta al profesor como aprendiz y como enseñante estratégico, y que le aporte instrumentos para: Interpretar y analizar las situaciones profesionales en las que actúa y tomar decisiones como aprendiz y como docente estratégico que le permita enriquecer su formación.

Para ello, presentan dos experiencias y organizan la síntesis de los informes de cada equipo de trabajo en las dimensiones profesor aprendiz y profesor enseñante, en el entendido de que pueden ilustrar el proceso de investigación-acción que orientan como estrategia de aprendizaje en procura de la formación de profesores estratégicos.

De las experiencias, se observa que las estrategias que postulaban, se fueron implementando en algunas áreas disciplinares, observándose:

1. La correcta formulación de las preguntas en el aula tiene relación con la mejora en la calidad de la transposición didáctica de la materia y con el mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos
2. Planifican las preguntas a realizar.
3. Consideran los objetivos de la clase en la planificación de las preguntas y en el tipo de preguntas a formular (para motivar, para indagar ideas previas, de evaluación, inicio, proceso o cierre de la clase, cerradas, semi cerradas o abiertas, de argumentación, etc.).
4. Aplican estrategias y control del curso de acción.
5. Evalúan la actuación docente.
6. Proponen instancias de autoevaluación y de observación de la propia práctica en relación con la formulación de preguntas y presentan informes.
7. Aplican estrategias y control del curso de acción.

Síntesis y convergencia entre los estudios analizados

Antes de comenzar a analizar los datos aportados en las investigaciones seleccionadas, es necesario aclarar que en primera instancia y a los fines de filtrar la búsqueda y obtener resultados específicos, se hizo foco en el enunciado: “impacto de propuestas innovadoras en estudiantes avanzados de la carrera de nivel inicial y la misma no aportó antecedentes precisos del nivel; estas referían, más bien, a datos de adscripciones y experiencias con estudiantes en el nivel superior; por lo que para ampliar el criterio de búsqueda se optó por enmarcarlo en aportes de docentes adscriptos a estudiantes de carreras afines a la educación.

Los estudios analizados nutren indirectamente, al objetivo del presente escrito; dado a que concluye en que la experiencia de adscripción se pronuncia a favor del aprendizaje profundo, respecto al ser docente.

Así, al considerar que en la investigación de base es un profesor adscrito quien se propone acercar experiencias innovadoras de Nivel Inicial a futuros profesionales, se constituye en un aspecto susceptible de ser investigado en futuros ensayos, dado a que indudablemente, es una práctica que, de manera sistemática, va configurando el oficio de ser docente en el ámbito de Educación Superior.

Por otro lado, las prácticas docentes y mejora de la escuela, de Nacarid Rodríguez Trujillo y la investigación-acción como estrategia de aprendizaje en la formación inicial del profesorado de, Cristina Maciel de Oliveira, pretenden disminuir de alguna manera la distancia entre teoría y práctica educativa; más esta hace hincapié en la investigación acción situadas en un “profesor aprendiz-profesor enseñante”; es decir un profesor en formación continua, que se sustenta de experiencias valiosas para enseñar y a la vez realiza una autoevaluación/autocrítica sobre su accionar.

En estos estudios, se observa que tienen como base la conceptualización de la enseñanza como un fenómeno social, cultural e inclusive político, construido por los agentes sociales involucrados (docentes, estudiantes y toda la comunidad educativa). Está enmarcado en una práctica (no solo docente) sino educativa que es compleja y puede ser interpretada por los docentes desde su quehacer: “Para cambiar la escuela es necesario que las prácticas docentes cambien. Y para que éstas cambien se precisa un profesorado capaz de reflexionar, analizar e indagar su práctica docente, que se constituya en investigador de su propia práctica profesional” (Latorre, 2003, p. 11).

A estas concepciones adhiere la autora del presente artículo, ya que considera que tiene la valiosa oportunidad de acompañar, guiar, orientar y continuar aprendiendo en las aulas de Nivel Superior, junto a otros y otras,

al compartir experiencias prácticas del quehacer docente en las salas del Nivel Inicial, plasmadas en propuestas innovadoras.

Apostar a que las prácticas docentes cambien, implica compromisos y responsabilidades compartidas, de todos los agentes sociales involucrados en el acto educativo; pensar en ambientes que promuevan la creatividad de los/as estudiantes, se presenta como aquella oportunidad prometedora de buenas prácticas.

Convertirse en investigador/es de la propia práctica profesional, permite también incorporar, revisar y moldear, la agencia personal, entendida esta, como una serie de elementos centrales (intencionalidad, premeditación, auto reactividad, auto reflexión) que permiten a las personas “jugar un rol en su auto desarrollo, adaptación y auto renovación a través del tiempo” (Bandura, 2006, p. 164).

Pensando en el grupo que nos atañe, se define agencia en estudiantes universitarios como un “conjunto de habilidades personales, académicas y de interacción social que el estudiante posee y emplea para el logro de sus metas académicas orientadas a la mejora de sus logros escolares” (Maytorena, 2017, p. 57).

¿Serán estas propuestas innovadoras que buscan acercar la práctica a la teoría, una verdadera oportunidad para que cada estudiante recupere, reactive, consolide y aplique “su agencia personal” para el logro o mejora de sus metas académicas?

En reiteradas oportunidades, dentro del artículo se retoma el objetivo principal del mismo, que hace mención a investigar el impacto que produce en estudiantes avanzados de la carrera de Nivel Inicial, el acercamiento de propuestas educativas innovadoras en instancias cercanas a la práctica profesional docente, por lo que es preciso enunciar que se entiende por innovar en el plano educativo.

En palabras de Navarro Asencio et al. (2017), la innovación educativa se dirige a la puesta en marcha de procesos, estrategias, ideas, etc., de forma planificada y sistematizada, con el objetivo de introducir cambios en las prácticas educativas vigentes. Su propósito es, por tanto, la transformación de la realidad educativa para su mejora, modificando actitudes o metodologías que intervienen en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Innovar en educación no consiste, por ejemplo, en introducir únicamente nuevas técnicas o materiales; es decir, una innovación no tiene por qué ser adecuada por el hecho de ser una novedad, sino que debe contribuir a la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje o resolver problemas educativos de una forma distinta a la utilizada en ese momento.

En este apartado es necesario hacer una aclaración, el proceso de observación, estudio e implementación de las propuestas innovadoras a las aulas de Nivel Superior que lleva a cabo la profesora adscripta, es posible gracias al espacio compartido con las/os docentes titulares de la cátedra, quienes manifestaron una necesidad e interés particular en acercar a los/as estudiantes experiencias prácticas innovadoras de las salas de Nivel Inicial, para vincularlas a la teoría.

De esta manera, el aporte de su participación en las clases y durante el tiempo que dure la adscripción, pretende contribuir a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los/as estudiantes al momento de planificar propuestas para ser desarrolladas en sus prácticas profesionales en el Nivel Inicial y a la revisión de las agencias personales.

Consideraciones finales

Si regresamos a la pregunta inicial que orienta el desarrollo de este escrito, debemos asumir como docentes, el compromiso de generar entornos en los que, tras presentar sistemáticamente propuestas innovadoras desarrolladas

en las salas de Nivel Inicial, los/as estudiantes se sientan seguros, implicados y comprometidos, en el desafío de generar “sus propuestas”, desde la óptica de un futuro profesional de la educación, posicionándose como aquel docente que piensa en un ambiente propicio para que el aprendizaje se concrete y en el que él/la se retroalimenta.

Sería de interés y a la luz de una nueva investigación, recabar aquellos datos, que provee la implementación del modelo de compromiso creativo que plantea Andersen (2018), dado a que las docentes titulares de la cátedra comparten interdisciplinariamente propuestas que promueven en las/os estudiantes la autonomía, el desarrollo de competencias diversas y la integración cuerpo-mente-sujeto-contexto, de los/las estudiantes, a través de propuestas variadas que aspiran a potenciar en estudiantes y docentes aprendizajes basados en experiencias corporales, sensoriales, lúdicas y expresivas, en el marco de interacciones con otras personas en contextos culturales más amplios, como plantea la autora.

También, quien escribe adhiere a una de las ideas generales para construir contextos creativos de enseñanza y aprendizaje, que plantea Elisondo Romina (2018), la de generar contextos inesperados de aprendizaje y rupturas con prácticas tradicionales. Sería propicio incorporar, docentes inesperados, actividades sorpresivas y visitas a contextos nuevos, a los fines de promover el interés por planificar propuestas innovadoras y ricas en contenido.

A los fines de que las ideas trasciendan y gesten otras nuevas, aspiro a que este artículo de revisión, continúe gestándose en una comunidad de redes, se revise, critique, analice y reconstruya junto a otros y otras.

Referencias bibliográficas

- Capocasale Bruno, A. (2022). Un posible enfoque de la enseñanza de la investigación educativa en Formación. *Peldaños Revista de ciencias sociales y educación*, 8. <https://ojs.cfe.edu.uy/index.php/peld/article/view/1145>
- Maytorena Noriega, M.de los Á., y González Lomelí, D. (2020). Escala de agencia personal en educación superior: diseño y validación. *Psicumex*, 10(1), 39-60. <https://doi.org/10.36793/psicumex.v10i1.338>
- Elisondo, R.C. (2020). Compromiso y creatividad en contextos educativos: relaciones necesarias. En D.Y. Rigo (Coord.), *Compromiso y educación. Redefinición del aula como contexto de aprendizaje* (pp. 21-27). Alicante: Colección Mundo Digital. https://www.doi.org/10.14198/MEDCOM/2020/13_cmd
- Navarro Asencio, E., Jiménez García, E., Rappoport Redondo, S y Thoilliez Ruano, B. (2017). *Fundamentos de la investigación y la innovación educativa*. Universidad Internacional de La Rioja (UNIR).
- Sanjurjo, L., (2009). (coord.). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Vera Carrasco, O. (2009). Cómo escribir artículos de revisión. *Revista Médica La Paz*, 15(1), 63-69. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1726-89582009000100010&lng=es&tlng=es.
- Goñi, G. y Yedaide, M. (2018). Adscripción y formación docente en el nivel superior: el entremedio como espacio para anidar-se. Recuperado de <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-AdscripcionesYFormacionDocenteEnElNivelSuperior-8817626.pdf>
- Rodriguez Trujillo, N. (2007). Prácticas docentes y mejora de la escuela. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2514190>.
- Maciel de Oliveira, C. (2003). La investigación-acción como estrategia de aprendizaje en la formación inicial del profesorado. Recuperado de <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/21542/rie33a05.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

El impacto de los talleres del área de acompañamiento y seguimiento estudiantil del IFDCSL, en el fortalecimiento de aprendizajes comprometidos y agentes

Florencia Menéndez

Responsable del Área de acompañamiento y seguimiento estudiantil en el IFDC, San Luis

Introducción

En la ciudad de San Luis Capital, en el centro de la misma, se encuentra el Instituto Provincial de Formación Docente Continua. En dicha institución se dicta el Profesorado de Primaria, Inglés, Literatura y Lengua, Ciencias Políticas, Historia y Geografía. Con formación de grado de cuatro años, cohorte de validez nacional, franja horaria y enseñanza gratuita. En dicha institución formo parte del Área de Acompañamiento y Seguimiento Estudiantil; con un grupo de colegas de las disciplinas de Psicología, Psicopedagogía, Comunicación Social y Ciencia de la Educación, como docentes de áreas disciplinares de los diversos profesorados.

La creación del área de Acompañamiento y seguimiento estudiantil, tiene como objetivo orientar el potencial de los estudiantes del IFDC SL, en los cambios y desafíos que se presentan, de manera única e individual en cada estudiante, que decide transitar su formación académica en esta institución. Con una mirada y accionar interdisciplinario, ensamblado saberes, tendiendo redes y puentes que beneficien el camino del aprender.

Partiendo del objetivo troncal de dicha institución, promover “una práctica pedagógica transformadora e innovadora que impacte significativamente en el mejoramiento de la calidad de la enseñanza y en los resultados del aprendizaje del sistema educativo provincial” (IFDC, 1999, p. 2).

Desde dicha área se busca fortalecer las herramientas de los estudiantes para adaptarse, transitar de forma exitosa y formar futuros profesionales críticos y comprometidos con la labor de enseñar.

Por esto mismo, es la responsabilidad y la importancia del área de acompañamiento, para poder fortalecer la permanencia de los estudiantes y complementar la formación integral, a través de un trabajo entre estudiantes, docentes, tutores docentes, tutores pares y autoridades.

Líneas de acción del Área de Acompañamiento

El Área de Acompañamiento y Seguimiento Estudiantil del IFDC SL desarrolla diversas líneas de acción orientadas a fortalecer la trayectoria académica de los estudiantes. Entre ellas, se brinda acompañamiento pedagógico y psicológico personalizado y a demanda, con el objetivo de fortalecer la autonomía académica. Asimismo, se realiza un seguimiento específico a los ingresantes durante el primer año de la carrera, a través de distintas acciones como talleres de lectura y escritura, fortalecimiento del rol del estudiante del Nivel Superior, estrategias de estudio y tutorías. También se ofrece apoyo al desempeño académico para todos los estudiantes mediante

talleres abiertos que abordan la preparación para exámenes finales, la lectura e interpretación de consignas y el desarrollo de estrategias de estudio, entre otros. Finalmente, se implementan proyectos destinados a los futuros egresados, con propuestas orientadas a su inserción en el ámbito laboral.

Asimismo, coordina acciones, en etapas específicas, que permiten realizar el seguimiento de sus líneas de acciones. Esto hace que tenga continuidad y que cumpla con el objetivo propuesto por el equipo interdisciplinario.

Acompañamiento, compromiso y creatividad

Retomar las experiencias y escuchar en las propias voces de los alumnos y alumnas permite generar instancias de retroalimentación que forjan un camino de construcción conjunta, en el que se puedan repensar y analizar las propuestas del área de Acompañamiento y Seguimiento Estudiantil. En este sentido, los estudios sobre el contexto de aprendizaje han promovido investigaciones orientadas al diseño de ambientes propicios para aprender (Rinaudo, 2009), entendiendo el contexto como una relación cualitativa entre la persona y los aspectos de la enseñanza (Cole, 1999). Así, un instituto que busca innovar y fortalecer la formación que ofrece debe reflexionar sobre sus propias prácticas para promover una educación transformadora, plantearse nuevos objetivos y delinear acciones con sentido.

Tal como afirma Cereijido (2003), “todo proceso profundo de transformación, cualquiera sea el dominio en el cual se actúe, comienza con la apertura de nuevas vías de acción. Es así la construcción de nuevos posibles” (p. 53). Esta perspectiva habilita el trabajo interdisciplinario con una mirada crítica, donde se visibilicen datos concretos que sustenten las decisiones institucionales. Entre los hallazgos más significativos, se identifican tres tipos de espacios de acompañamiento estudiantil: tutorías de pares,

tutorías docentes y asesorías, todos con objetivos comunes orientados al fortalecimiento de las trayectorias.

Durante la pandemia, estos espacios atravesaron procesos de virtualización acelerada, donde los actores valoraron especialmente el acompañamiento temprano, aunque señalaron dificultades para sostener la participación (Prados y otros, 2023). Investigar el impacto de las líneas de acción del acompañamiento y su relación con los aprendizajes comprometidos se alinea con las agendas educativas de la OECD (2019), que reconocen al compromiso estudiantil como un metaconstructo dinámico, donde el alumno se implica en el “cómo” de su aprendizaje (Reeve, Cheon y Jang, 2019), estrechamente vinculado con las experiencias situadas (Ayouni, 2021). Desde esta perspectiva, el compromiso y la creatividad son comprendidos como procesos sociales complejos que involucran vínculos con personas, conocimientos y objetos culturales (Rigo, 2020), siendo claves para pensar acciones educativas que impulsen la enseñanza significativa.

En el contexto educativo actual, urge implementar políticas e intervenciones que fomenten relaciones comprometidas con el conocimiento y las instituciones, favoreciendo una articulación sólida entre investigación y práctica educativa. Esto posibilita innovaciones colaborativas que fortalecen la permanencia, el aprendizaje comprensivo y la enseñanza creativa. Beghetto (2021) señala que el aprendizaje basado en la pasión, la cocreación y la colaboración estimula la creatividad, generando atmósferas que incrementan la confianza, la motivación y el pensamiento crítico. A su vez, Suárez y Díaz (2015) advierten que es necesario analizar cómo las acciones que impulsan a los estudiantes impactan en su gestión del aprendizaje y en el compromiso con su formación, permitiendo “agenciar” decisiones con sentido. En este marco, las políticas universitarias de acompañamiento comenzaron a multiplicarse, orientándose a dar respuestas situadas más que a reproducir modelos uniformes (García, 2023). Estas políticas no solo impactan positivamente en las trayectorias estudiantiles, sino también en su salud mental, aspecto fundamental para su bienestar integral.

Díaz y Camargo (2020) destacan que un alto porcentaje de estudiantes que abandonan sus estudios no hacen uso de los servicios de apoyo psicológico, y que, a diferencia de estudios anteriores, los factores económicos no fueron decisivos en la permanencia, siendo el bienestar físico y emocional un componente clave. En síntesis, el análisis crítico de la literatura permite concluir que los espacios institucionales que piensan, acompañan y asesoran las trayectorias estudiantiles no solo logran disminuir la deserción, sino que favorecen recorridos exitosos, en los que los estudiantes desarrollan un profundo conocimiento sobre su forma de aprender. En este horizonte, resulta necesario continuar diseñando acciones innovadoras y comprometidas que acompañen las divergencias del aprendizaje, desde una mirada sensible, situada y creativa.

Consideraciones finales

Son numerosos los estudios que abordan el acompañamiento y el seguimiento de las trayectorias estudiantiles, lo que evidencia que se trata de una temática que preocupa y ocupa a los diversos actores vinculados con la Educación Superior.

Frente a este escenario, resulta fundamental seguir reflexionando sobre cómo acompañamos, qué tipo de formación ofrecemos, cómo la llevamos adelante y, sobre todo, cuál es su sentido: el qué, el cómo y el para qué deben guiar nuestras prácticas y políticas.

Las políticas públicas orientadas a la retención y el acompañamiento de los estudiantes han demostrado tener efectos positivos en el sostenimiento de las trayectorias educativas, incidiendo directamente en aspectos clave como el bienestar y la salud mental de los estudiantes.

En este marco, el rol, las funciones y los objetivos del área de Acompañamiento Estudiantil cobran especial relevancia, ya que impactan tanto de

manera directa como indirecta en los recorridos académicos, en los procesos de aprendizaje y en las tasas de egreso en los profesorados. Se trata, en definitiva, de pensar en estudiantes estratégicos, comprometidos con su formación y exitosos en sus futuros desempeños profesionales.

Referencias bibliográficas

- Aarón, D., & Zanatta, E. (2022). Conformación de la identidad profesional en estudiantes de educación superior: una revisión sistemática. *Revista de Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de México*, 11(3). <https://revistapsicologia.uaemex.mx/>
- Ayouni, S., Hajjej, F., Maddeh, M. y Al-Otaibi, S. (2021). A new ML-based approach to enhance student engagement in online environment. *PLoS ONE* 16(11): e0258788. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0258788>
- Beghetto, R. A. (2021). *Creative leaning education*. Arizona University.
- Cereijido, M. (2003). Prólogo. En C. Rotunno, E. Díaz & E. Guijarro (Comps.), *La construcción de lo posible* (p. 3). Zorzal.
- Cole, M. (1999). *Psicología cultural. Una disciplina del pasado y del futuro*. Morata.
- Díaz-Camargo, E., Riaño-Garzón, M., García, S. A. B., Vallejo, D. Y. M., Méndez, L. I. S., Valero, I. Y., & Bautista-Sandoval, M. J. (2020). Acompañamiento psicológico y permanencia en estudiantes universitarios. *Psicología Escolar e Educativa*, 24, e216830. <https://doi.org/10.1590/2175-35392020216830>
- García, P. (2023). Regulación del ingreso y acompañamiento a las trayectorias educativas en la universidad pública en los países del MERCOSUR. *Integración y Conocimiento*, 12(2), 231–251. <https://doi.org/10.61203/2347-0658.v12.n2.42055>
- OECD (2019). Student agency for 2030. https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/student-agency/Student_Agency_for_2030_concept_note.pdf
- Prados, M. L., Pozzo, M. I., & Pierella, M. P. (2023). Las políticas de acompañamiento estudiantil en la Universidad Nacional de Rosario y los procesos de virtualización forzosa. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 1(18). <https://doi.org/10.35305/rece.v1i18.779>

- Reeve, J., Cheon, S. H., & Jang, H.-R. (2019). A teacher-focused intervention to enhance students' classroom engagement. In J. A. Fredricks, A. L. Reschly, & S. L. Christenson (Eds.), *Handbook of student engagement interventions: Working with disengaged students* (pp. 87–102). Elsevier Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-813413-9.00007-3>
- Rigo, D. (2020). *Compromiso y educación. Redefinición del aula como contexto de aprendizaje*. Colección Mundo Digital.
- Rinaudo, C. (2009). *Investigación educativa. Ideas para pensar nuevos vínculos con la docencia*. Colecciones de cuadernillo de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria.
- Suárez-Montes, N., & Díaz-Subieta, L. B. (2015). Estrés académico, deserción y estrategias de retención de estudiantes en la educación superior. *Revista de Salud Pública*, 17(2), 300–313.

El papel de los agentes educativos en la implementación de estrategias creativas para promover aprendizajes comprometidos

Marianela Romagnoli

Profesora en Educación Inicial, UNRC

Introducción

La educación inicial es una etapa crucial en el desarrollo global de los niños porque establece las bases para su futuro educativo y personal. Por lo tanto, es fundamental que los agentes educativos, los docentes, los padres o cualquier otro cuidador utilicen estrategias innovadoras para promover el aprendizaje implicado. El propósito de esta revisión bibliográfica es examinar y sintetizar diferentes estrategias educativas propuestas por varios autores, dando prioridad a la educación inicial y fomentando la participación activa de los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Método

Para crear esta revisión de la literatura científica, se utilizó la búsqueda en una variedad de fuentes desde una perspectiva tanto multidisciplinar como interdisciplinaria sobre el tema, con los términos clave: educación infantil, estrategias educativas, compromiso académico y creatividad. Estas fuentes incluyen artículos de revistas científicas, tesis de máster y capítulos de libros. La pertinencia del contenido, la calidad de la metodología de la investigación y la fecha de publicación fueron los criterios de selección de las fuentes documentales, dando prioridad a los estudios más recientes (de los años 2020 a 2023) para dar cuenta de la modernidad de la investigación.

Se seleccionaron un total de siete fuentes documentales relacionadas con los temas relevantes.

Cada artículo que se obtuvo fue evaluado minuciosamente en función de su rigor metodológico, relevancia para el tema de investigación y contribución al campo educativo. Los siguientes estándares se tomaron en cuenta para garantizar la calidad de los estudios seleccionados:

1. Rigor metodológico: se examinó la claridad y coherencia de las metodologías utilizadas en cada estudio, incluido el diseño de la investigación, la selección de participantes, los instrumentos de recopilación de datos y el análisis estadístico. Se priorizaron los estudios que emplearon métodos válidos y confiables para garantizar que los resultados fueran confiables.
2. Relevancia para el tema de investigación: se analizó la relevancia de cada artículo en relación con el objetivo del estudio y los temas de la revisión de la literatura. Proporcionar información específica y detallada sobre estrategias educativas para aumentar el compromiso de los estudiantes en la educación inicial fue el favorito.

3. Contribución al campo educativo: en el campo de la educación inicial, se evaluaron la originalidad y el potencial impacto de cada estudio en el avance del conocimiento. Los artículos que ofrecían nuevas perspectivas, enfoques innovadores o sugerencias para mejorar la práctica educativa en este contexto fueron valorados positivamente.

Los artículos que cumplieron con estos criterios fueron elegidos para la revisión bibliográfica, mientras que los artículos que no cumplieron con los estándares de calidad requeridos fueron descartados. La integridad y confiabilidad de los datos analizados en el presente estudio están garantizadas por este proceso de selección riguroso.

Análisis de variabilidad de los artículos

Los artículos seleccionados arrojan un panorama significativo a partir de la rica variedad de enfoques metodológicos y de su temática, lo que permite tener una amplia y completa visión de las estrategias educativas llevadas a cabo en la educación inicial, planteándose así de forma explícita tendencias comunes y diferencias notables con relación tanto a las técnicas utilizadas a los resultados observados en cada trabajo. Esto contribuyó a que el análisis y posterior debate sean mucho más enriquecedores.

Desarrollo

Los artículos seleccionados abordan una variedad de estrategias educativas aplicadas en la educación inicial, con un enfoque en el desarrollo del compromiso estudiantil a través de la creatividad. Se identificaron diferentes áreas temáticas, que incluyen el uso de actividades lúdicas, el acompañamiento educativo y familiar, el desarrollo del pensamiento lógico-matemático y el aprendizaje basado en retos.

Cuadro 1. “Estrategias Educativas”

Autores	Antecedente	Aspectos Destacados
Celi Rojas, S. Z., Sánchez, V. C., Quilca Terán, M. S., & Paladines Benítez, M. D. C. (2021).	Estrategias didácticas para el desarrollo del pensamiento lógico matemático en niños de educación inicial.	<ul style="list-style-type: none"> - Importancia del uso de estrategias lúdicas y manipulativas para estimular el desarrollo del pensamiento lógico matemático. - Identificación de 50 estrategias didácticas agrupadas en categorías como juegos matemáticos, actividades manipulativas, resolución de problemas y uso de TIC.
Álvarez-Gallego, M. M., Herrera-Rivera, O., & Guzmán-Athortúa, N. (2021).	Estrategias de Acompañamiento Educativo y Familiar en la Educación Inicial: una revisión teórica	<ul style="list-style-type: none"> - Necesidad de fortalecer la colaboración entre instituciones educativas y familias para mejorar los procesos educativos en la infancia. - Identificación de brechas en las estrategias de acompañamiento familiar.
Albán, G. P. G., Murrieta, G. V. R., Rivera, E. D. L., & Caicedo, F. J. A. (2023).	Análisis de las Estrategias Tecnológicas Aplicadas a la Educación Inicial	<ul style="list-style-type: none"> - Impacto positivo de las estrategias tecnológicas en la educación inicial para personalizar experiencias, fomentar la participación activa y desarrollar habilidades clave. - Importancia de equilibrar el uso de la tecnología con las interacciones sociales directas.
Llomitoa, M. D. C. (2022).	Aprendizaje Basado En Retos Como Herramienta Didáctica Para El Área De Educación Inicial II	<ul style="list-style-type: none"> - Propuesta de una guía didáctica para generar aprendizaje significativo en niños de Educación Inicial utilizando el aprendizaje basado en retos. - Identificación de dificultades por parte de los docentes en la elaboración de estrategias efectivas.
Beltrán Álvarez, L. D. P. (2023).	Actividades lúdicas como estrategias para el desarrollo de lenguaje oral en niños de educación inicial	<ul style="list-style-type: none"> - Importancia de las actividades lúdicas en el desarrollo del lenguaje oral en niños de educación inicial - Papel fundamental de las actividades lúdicas para facilitar la entrega de contenidos, el aprendizaje en el aula y promover la participación activa de los estudiantes.

Fuente: elaboración propia

Comparación entre Artículos

- **Actividades Lúdicas vs. Pensamiento Lógico-Matemático:** el estudio de Beltrán Álvarez (2023) se centra en el uso de actividades lúdicas para fomentar el desarrollo del lenguaje oral en niños de educación inicial, mientras que el artículo de Celi Rojas et al. (2021) se enfoca en estrategias didácticas para el desarrollo del pensamiento lógico-matemático en la misma población. Ambos estudios destacan la importancia del juego y la exploración activa en el aprendizaje de los niños, aunque desde perspectivas diferentes. Esta comparación resalta la complementariedad de enfoques para promover un desarrollo integral en los estudiantes.
- **Estrategias Tecnológicas vs. Aprendizaje Basado en Retos:** el artículo de Albán et al. (2023) analiza estrategias tecnológicas aplicadas en la educación inicial, mientras que el estudio de Llomitoa (2022) se centra en el aprendizaje basado en retos. Ambos enfoques buscan promover la participación activa de los estudiantes y el compromiso con el aprendizaje a través de métodos innovadores. Sin embargo, mientras que las estrategias tecnológicas pueden aprovechar herramientas digitales para enriquecer el proceso de enseñanza aprendizaje, el aprendizaje basado en retos promueve el pensamiento crítico y la resolución de problemas a través de desafíos concretos.

El papel de los agentes educativos

A partir de los antecedentes revisados y algunos de los materiales ofrecidos por el equipo de docentes del posgrado, podemos decir que los agentes educativos son fundamentales en la puesta en práctica de estrategias creativas que propicien aprendizajes comprometidos en los alumnos/as. Algunas de las funciones concretas que pueden llegar a desempeñar son:

- Diseñar e implementar estrategias didácticas creativas: los agentes educativos deben poseer un amplio repertorio de estrategias didácticas creativas que se adapten a las necesidades e intereses de los estudiantes. Estas estrategias pueden incluir juegos, actividades manipulativas, resolución de problemas, narraciones, uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC), entre otras.
- Fomentar la colaboración entre la escuela y la familia: es fundamental establecer una comunicación fluida y colaborativa entre la escuela y la familia para crear un entorno de aprendizaje coherente y enriquecedor para los estudiantes. Los agentes educativos pueden organizar talleres, reuniones y actividades conjuntas para fortalecer este vínculo.
- Integrar las tecnologías de manera responsable: las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) pueden ser herramientas valiosas para promover aprendizajes comprometidos. Sin embargo, es importante utilizarlas de manera responsable y equilibrada, considerando siempre los beneficios y riesgos potenciales para el desarrollo de los estudiantes.
- Promover el aprendizaje basado en retos: el aprendizaje basado en retos es una estrategia que permite a los estudiantes desarrollar habilidades de pensamiento crítico, resolución de problemas, trabajo en equipo y comunicación. Los agentes educativos pueden diseñar retos desafiantes y motivadores que se adapten a los diferentes niveles de aprendizaje de los estudiantes.
- Utilizar el juego como herramienta de aprendizaje: el juego es una actividad fundamental en el desarrollo de los niños. Los agentes educativos pueden aprovechar el poder del juego para crear experiencias de aprendizaje significativas y agradables.
- Evaluar y reflexionar sobre la práctica docente: es importante que los agentes educativos evalúen continuamente su práctica docente y reflexionen sobre la efectividad de las estrategias que implementan. Esto

les permitirá identificar áreas de mejora y adaptar sus estrategias a las necesidades específicas de sus estudiantes.

Tomando en cuenta el texto de Elisondo (2020) resalta la relación intrínseca entre creatividad y compromiso en contextos educativos, subrayando que ambos son procesos sociales complejos que dependen de interacciones entre personas, conocimientos y objetos culturales. La autora destaca que la creatividad no se limita a una capacidad individual, sino que es un proceso social que involucra interacciones con otros individuos y con la cultura en general. Asimismo, señala que el compromiso no es exclusivamente un fenómeno individual, sino una construcción social que surge de las interacciones entre las personas en un contexto específico, mediado por el conocimiento que se construye entre ellos.

En este sentido, se enfatiza sobre la importancia de generar entornos creativos en los contextos educativos para potenciar el compromiso académico tanto de docentes como de estudiantes. Destaca la necesidad de crear contextos innovadores y creativos en la enseñanza y el aprendizaje para abordar problemáticas como el abandono escolar y el desinterés por el aprendizaje. Estos entornos favorecen la autonomía, la diversidad de opciones y la autorregulación del aprendizaje, creando condiciones propicias para el desarrollo de la creatividad y el compromiso de manera simultánea (Elisondo, 2020).

Asimismo, el análisis de Elisondo (2020) subraya la interdependencia entre los procesos creativos y el compromiso activo de las personas. Muestra cómo el compromiso puede potenciar la creatividad y viceversa, y destaca la importancia de generar contextos educativos que promuevan esta retroalimentación positiva. Asimismo, resalta que los entornos que fomentan la autonomía, la diversidad de opciones y la autorregulación del aprendizaje no solo promueven la creatividad y el compromiso, sino que también contribuyen al desarrollo integral de los individuos en contextos educativos.

Por último, Manavella (2023) proporciona una perspectiva detallada sobre el compromiso con los aprendizajes y su relación con el contexto educativo. Ofreciendo una visión amplia sobre los facilitadores del compromiso y los diferentes contextos de aprendizaje, incluyendo tanto los formales como los no formales e informales.

Cuadro 2. Facilitadores del compromiso con los aprendizajes

Facilitadores personales	Facilitadores contextuales
<ul style="list-style-type: none"> - Interés y valoración hacia las actividades académicas. - Creencias sobre sus capacidades para aprender y construir nuevos conocimientos. - Historiales de logro. - Deseos por aprender. - Orientación a metas de aprendizaje. - Sentido de pertenencia hacia el grupo y la institución escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Que las tareas académicas ofrezcan oportunidades para la exploración. Son novedosas, desafiantes y diversas. Tengan creciente nivel de complejidad. Sean significativas y situadas. Brinden oportunidades de trabajo colaborativo. - Que los docentes promuevan interacciones con pares. Apoyen el trabajo del aprendiz. Supervisen las actividades de los estudiantes. - Apoyo de otros significativos (familiares, compañeros y docentes).

Fuente: Manavella (2023, p. 20)

Según lo expuesto por Manavella (2023), el compromiso con los aprendizajes se conceptualiza como un constructo multidimensional que abarca aspectos emocionales, cognitivos y comportamentales. Además, se destaca la importancia de considerar tanto los facilitadores personales como los contextuales que influyen en la construcción del compromiso por parte de los estudiantes. Asimismo, se reconoce la relevancia de los diferentes contextos de aprendizaje, que van más allá del ámbito escolar formal, incluyendo contextos no formales e informales que también contribuyen al desarrollo del compromiso y el aprendizaje.

Conclusiones

A partir de la revisión de los datos y artículos, se encontró que las estrategias educativas a partir de la creatividad son claves para el aprendizaje comprometido en la educación inicial. En cambio, se trató la necesidad de la formación de los agentes educativos y del diseño de ambientes de aprendizaje que estimulen las posibilidades de exploración y experimentación. Así se constató también que la colaboración entre maestros, familias y comunidad fuera potenciadora del aprendizaje comprometido que propone la educación inicial para el desarrollo integral de los niños y las niñas. Por último, es necesario observar la interrelación del compromiso y el contexto. Los facilitadores personales-contextuales son determinantes en un compromiso por parte de los alumnos, pero también que los contextos de aprendizaje en particular podían intervenir en el tipo y la calidad de ese compromiso en el alumnado.

Referencia bibliográfica

- Albán, G. P. G., Murrieta, G. V. R., Rivera, E. D. L., & Caicedo, F. J. A. (2023). Análisis de las estrategias tecnológicas aplicadas a la educación inicial. *Journal of Science and Research: Revista Ciencia e Investigación*, 8(2), 355–364. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9235499>
- Álvarez-Gallego, M. M., Herrera-Rivera, O., & Guzmán-Atehortúa, N. (2021). Estrategias de acompañamiento educativo y familiar en la educación inicial: Una revisión teórica. *Revista Lasallista de Investigación*, 18(2), 222–238. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1794-44492021000200222&script=sci_arttext
- Beltrán Álvarez, L. D. P. (2023). *Actividades lúdicas como estrategias para el desarrollo de lenguaje oral en niños de educación inicial* [Tesis de maestría, Universidad Politécnica Salesiana]. <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/25006/1/MSQ597.pdf>

- Celi Rojas, S. Z., Sánchez, V. C., Quilca Terán, M. S., & Paladines Benítez, M. D. C. (2021). Estrategias didácticas para el desarrollo del pensamiento lógico matemático en niños de educación inicial. *Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 5(19), 826–842. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2616-79642021000300826&script=sci_arttext
- Elisondo, R. C. (2020). Compromiso y creatividad en contextos educativos: Relaciones necesarias. En D. Y. Rigo (Ed.), *Compromiso y educación. Redefinición del aula como contexto de aprendizaje* (pp. 21–27). Colección Mundo Digital.
- Manavella, A. (2023). Compromiso y contexto: Dos constructos vinculados a los procesos de aprendizaje. En M. C. Rinaudo et al. (Eds.), *Compromiso, aprendizaje y oficios: Estudios y experiencias de trabajo y participación en diversos contextos* (pp. 17–43). Universidad Nacional de Villa María.
- Llomitó, M. D. C. (2022). *Aprendizaje basado en retos como herramienta didáctica para el área de Educación Inicial II* [Tesis de maestría, Universidad Tecnológica Indoamérica]. <https://repositorio.uti.edu.ec/bitstream/123456789/2769/1/LLOMITOA%20GEOCONDA%20DEL%20CARMEN.pdf>

Aprendizaje creativo y agente: una revisión del uso de la fotovoz en espacios educativos

María Pilar Salazar

Docente ayudante de primera semiexclusiva en el Departamento de Educación Inicial, Facultad de Ciencias Humanas, UNRC

Introducción

El presente escrito fue elaborado en el marco del trabajo final del curso de posgrado extracurricular Investigación Educativa: Aportes teóricos y prácticos para pensar las aulas de hoy, dictado en la UNRC, Facultad de Ciencias Humanas en los meses de abril y mayo del 2024. El mismo busca realizar una revisión, a modo de relevamiento, para conocer acerca de lo que se está trabajando en el ámbito educativo en relación con la fotovoz, y al mismo tiempo establecer vinculaciones con contenidos de dos módulos trabajados en el dictado del curso: creatividad y agencia.

A partir de este trabajo es posible identificar algunas otras disciplinas en las que se implementó o implementa la técnica de la fotovoz, sin embargo,

lo que se busca por medio de esta revisión está relacionado con el empleo de la técnica con vistas a alcanzar aprendizajes creativos y significativos en estudiantes del nivel superior.

Para la selección de los artículos en esta revisión se tuvo en cuenta que los mismos fueran, en la medida de lo posible, publicaciones actuales, pues se entiende que en ellos encontraremos intertextos o referencias explícitas de trabajos pioneros en esta temática.

¿Qué es la foto voz?

De acuerdo con la bibliografía consultada, la fotovoz es una técnica de recolección de datos que posibilita la expresión y manifestación de actores sociales respecto a un tema específico. Suarez Lantaron (2023) la reconoce como una herramienta empleada recientemente en estudios de corte cualitativo y la define como “técnica que emplea recursos visuales y discursivos para el conocimiento de la realidad social” (p. 56), a la vez que permite materializar las perspectivas de un colectivo subrepresentado de la sociedad sobre algún aspecto específico de la realidad (Muñoz Rodríguez et al., 2022; Doval et al., 2013; Melleiro y Gualda, 2005) y hacer explícito mediante la palabra aquello que viven y sienten en determinado momento de sus historias.

Se trata de una metodología participativa en la que, a partir de imágenes fotográficas se consigue guiar grupos de discusión o entrevistas para conocer o profundizar respecto a una problemática o situación de relevancia investigativa y que involucra a un grupo social definido. En algunas publicaciones se expone el potencial transformador al que aspira esta metodología, ya que se comprende que “desde el lenguaje visual y la narrativa, la fotovoz promueve un método alternativo de comunicación que visibiliza las dinámicas sociales, a menudo inequitativas, con la esperanza de iniciar reacciones y movilizar cambios sustanciales que impulsen acciones de transformación social” (Wang, en Muñoz et al., 2022, p. 2).

Las imágenes a las que se recurre para este tipo de trabajo pueden ser producidas por los mismos actores a quienes se entrevista, como lo es en el caso de Melleiro y Gualda (2005) o bien pueden provenir de otras fuentes, como en Fernandes et al. (2018). No obstante, el foco está puesto en los significados que esas imágenes traen consigo y que son puestos en circulación no solo desde lo icónico, sino también desde la palabra que ancla *el* sentido, pues es ampliamente reconocido el carácter polisémico de las imágenes, por lo que la fotografía no escapa a ello.

Autores como Melleiro y Gualda (2005) entienden que a través de las fotografías se manifiestan cuestiones de índole ético, emocional y subjetivo asociados al corte temporal de la vida de quien capturó la imagen y que permiten acercar “la representación de la realidad vivida, sobre la cual tiene pocas oportunidades o posibilidad de reflexionar. Así se crea una abertura para que las emociones y sentimientos cotidianos puedan ser percibidos y compartidos de una manera original y espontánea” (Vaisman, en Melleiro y Gualda, 2005, p. 52).

De esta manera, vehiculizar la palabra a través de la imagen permite no solo la representación de una realidad puntual, sino también el acercamiento, la reflexión y problematización, siempre desde una perspectiva personal y creativa, respecto de vivencias cotidianas de determinados actores sociales.

Fotovoz: experiencias en educación

De acuerdo con la revisión realizada la fotovoz, desde su aparición, es un recurso utilizado en diversos campos disciplinares como en ámbitos de la salud (Melleiro y Gualda, 2005), estudios antropológicos (Montoya et al., 2020; Jelin, 2012) y en ámbitos educativos formales (Suarez Lantaron, 2023; Sarascosti y de Toro, 2023; Rojas, 2022; Fernandes et al., 2018; Sanchez Montalbán, 2018; Doval et al., 2013). Sin embargo, en lo que compete a este trabajo, nos ocupamos de aquellos que tienen relación con

las prácticas educativas, y en particular con aquellas orientadas a estudiantes del nivel superior y su relación con el compromiso con los propios procesos de aprendizaje y la creatividad.

Entendemos que la fotovoz se presenta como una propuesta creativa en tanto habilita y permite afrontar nuevas situaciones de aprendizaje construidos a partir de la interacción con otros. Elisondo (2020) sostiene que la creatividad existe en potencia en todos y todas, y que “se desarrolla en interrelación con otros sujetos mediante acciones culturales diversas” (p. 8). Ubicamos a la educación y al hecho fotográfico como parte de esas acciones.

Se piensa en la creatividad como un proceso social, que, en su devenir, trae aparejada la necesidad de contar e intercambiar con otros sujetos de la comunidad como así también con objetos de la cultura, en este sentido, la autora retoma a las declaraciones de UNESCO (2015) y refuerza la idea de que los procesos creativos suponen la generación y el desarrollo de ideas y productos originales que posibilitan transformaciones en contextos sociales particulares.

De acuerdo con esto, es posible pensar en la herramienta de la fotovoz como una práctica transformadora dentro de los procesos de enseñanza aprendizaje en estudiantes del nivel superior. Dentro del ámbito educativo se hallan estudios que subrayan que “el uso de este tipo de metodología favorece la motivación e implicación del alumnado en el desarrollo de su aprendizaje, no sólo en relación con cuestiones académicas sino también de compromiso y responsabilidad social” (Suarez Lantarón, 2023). Esto permite pensar en una nueva manera de propiciar nuevos intercambios dentro de las aulas y que a al mismo tiempo, den lugar al compromiso agéntico, es decir acciones que surgen de la propia iniciativa de los estudiantes en las que asumen una actitud proactiva y constructiva que permiten realizar mejoras en sus aprendizajes, enriqueciendo la propia experiencia educativa (Rigo, 2021). El compromiso académico de los estudiantes se entiende

como un concepto amplio que incluye características psicológicas, comportamentales y contextuales vistas desde una perspectiva interactiva y relacional (Rigo, 2021), por lo que la técnica de la fotovoz puede resultar una herramienta de trabajo apropiada para acompañar procesos de aprendizaje y, por qué no, generar nuevos. En relación con esto resulta de interés mencionar el trabajo sobre el compromiso escolar realizado por Saracosti y de Toro (2023) en una escuela chilena, en el cual abordan la temática del compromiso escolar a partir de diferentes técnicas de recolección de datos; una de ellas fue la fotovoz. Algunos de los resultados compartidos se relacionan con la incidencia que el apoyo y el acompañamiento de compañeros, docentes y familia tienen en los aprendizajes de los estudiantes.

En cuanto a la temática fotovoz y educación superior, se encuentran trabajos interesantes con estudiantes realizado por Fernandes et al., (2018) en el marco del trayecto de formación de la carrera de enfermería respecto al concepto de familia. A grandes rasgos la labor de estos autores buscó profundizar el concepto de familia en estudiantes avanzados en la formación inicial de enfermería, a través de la herramienta fotovoz, utilizando las fotografías familiares de los estudiantes como estrategia de aprendizaje. De ello surge que en las voces de los estudiantes pudo evidenciarse que la utilización de imágenes permite acercarse al concepto asociado a la familia y profundizar en ellos. A modo de conclusión de esta experiencia, los autores señalan que las prácticas de cuidados de enfermería con la familia dependerán del concepto de familia que tenga cada persona.

Conclusión

La fotovoz en educación está presente en mayor medida en instituciones de enseñanza de niños y adolescentes, en cuanto al nivel superior es un instrumento poco abordado aún. Sin embargo, se considera que puede constituirse en una práctica de aprendizaje y enseñanza muy rica dado

que permite abordar desde la imagen y el discurso verbal conocimientos, relaciones entre contenidos, fundamentaciones conceptuales que permitan fortalecer, enriquecer y profundizar saberes previos e introducir a los estudiantes en nuevas problemáticas a indagar. Suarez Lantarón (2023) sostiene que en su estudio “el uso de la herramienta fotovoz promovió la implicación y motivación entre el alumnado participante, tanto en el proyecto como en su aprendizaje no solo de los aspectos puramente curriculares, sino también de valores, compromiso y responsabilidad social” (p. 66). Siendo así, es posible pensar entonces en la técnica de la fotovoz como una potencial herramienta que motive a los estudiantes a emprender aprendizajes significativos y creativos, de los que se sientan no solo parte sino también protagonistas.

No obstante, es preciso continuar el estudio de la técnica fotovoz y sus implicancias en el ámbito educativo de nivel superior para poder conocer y enriquecer el propio recorrido en esta temática.

Referencias bibliográficas

- Doval, M. I., Martínez-Figueira, M. E., & Raposo, M. (2013). La voz de sus ojos: La participación de los escolares mediante Fotovoz. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 150–171.
- Elisondo, R. C. (2020). Compromiso y creatividad en contextos educativos: Relaciones necesarias. En D. Y. Rigo (Coord.), *Compromiso y educación. Redefinición del aula como contexto de aprendizaje* (pp. 21–27). Colección Mundo Digital. https://doi.org/10.14198/MEDCOM/2020/13_cmd
- Fernandes, C., Ferreira, F., & Marques, G. (2018). Conceito de família em estudantes de graduação em enfermagem através do Photovoice. *Avances en Enfermería*, 36(1), 59–68. <https://doi.org/10.15446/av.enferm.v36n1.63988>
- Jelin, E. (2012). La fotografía en la investigación social: Algunas reflexiones personales. *Memoria y Sociedad*, 16(33), 55–67. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0122-51972012000200002

- Melleiro, M., & Gualda, M. R. (2005). La fotovoz como estrategia para la recolección de datos en una investigación etnográfica. *Ciencia y Enfermería*, 11(1), 51–57. <https://doi.org/10.4067/S0717-95532005000100006>
- Montoya, Z. E. C., Herrera, G. M. C., & Ochoa, O. A. (2020). Foto-voz como técnica de investigación en jóvenes migrantes de retorno. Trayectorias migratorias, identidad y educación. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 45, 15–49. <https://doi.org/10.5944/empiria.45.2020.26303>
- Muñoz Rodríguez, D., Carmona Rodríguez, C., & Bell Sebastián, J. (2022). Fotovoz como metodología innovadora en educación superior. *TECHNO REVIEW. International Technology, Science and Society Review / Revista Internacional de Tecnología, Ciencia y Sociedad*, 11(1), 2–20.
- Rigo, D. (2022). Percepciones de estudiantes sobre compromiso académico y clima del aula. Tendencias pasadas, presentes y futuras sobre una educación superior en transición. *ENSAYOS. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 36(2), 77–96. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v36i2.2640> (Trabajo original publicado el 28 de diciembre de 2021)
- Rojas, J. E. (2022). La fotografía como estrategia didáctica para la enseñanza-aprendizaje del medio ambiente con los estudiantes de noveno grado del Colegio Cambridge School de Pamplona. Una experiencia pedagógica. *Conocimiento, Investigación y Educación (CIE)*, 1(3). <https://ojs.unipamplona.edu.co/index.php/cie/article/view/1768>
- Sánchez Montalbán, M. (2018). Selfie y foto/video-documentalismo contemporáneo. Parámetros para la reflexión y creatividad en el ámbito educativo. *Contraluz: Revista de la Asociación Cultural Arturo Cerdá y Rico*, 11, 31–47. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6876111>
- Saracostti, M., & de Toro, X. (2023). Pequeños/as grandes investigadores: Niñeces creando conocimiento sobre el compromiso escolar en Chile. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 21(3), 1–31. <https://doi.org/10.11600/rlcsnj.21.3.6079>
- Suárez-Lantarón, B. (2023). Difficulties for the design and application of co-teaching lessons for pre-service technology teachers. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 21(1), 53–69. <https://doi.org/10.4995/redu.2023.19310>
- Vera Carrasco, O. (2009). Cómo escribir artículos de revisión. *Revista Médica La Paz*, 15(1), 63–69. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1726-89582009000100010

Apartado II

Creatividad en la educación: estrategias para innovar en el aula

Creatividad en la clase de matemática. Aportes de la psicología educacional para repensar las propuestas de enseñanza

María Cecilia González

Docente de la Universidad Nacional de San Luis, Facultad de Ciencias Físico
Matemáticas y Naturales, Departamento de Matemática

Introducción

Si pensamos en los objetivos transversales de la formación tanto a nivel secundario como a nivel universitario, es probable que muchos docentes acuerden en la importancia que los estudiantes puedan ser creativos en sus producciones y en la formulación de ideas. Esta idea de creatividad, fuertemente vinculada con una enseñanza no basada en la reproducción, resultaría importante desde varios puntos de vista. Desde el punto de vista personal, la posibilidad de poner en juego la creatividad al servicio del aprendizaje posiciona a los sujetos en un lugar de acción en el cual los conocimientos se resignifican y reinvierten dando lugar a aprendizajes sig-

nificativos. Si nos enfocamos en el desarrollo de habilidades para la vida, la creatividad se vislumbra como una capacidad necesaria para adaptarse a una sociedad cambiante.

Estas consideraciones, lejos de ser ideas de un grupo reducido de docentes innovadores, se encuentran en variedad de documentos que discuten metas educativas a nivel mundial como por ejemplo los de la UNESCO (2023). En el marco de las competencias que se prevén importantes para la sociedad, se señala a la creatividad como una de las competencias cruciales para el siglo XXI, asociada con la capacidad de generar ideas originales y formas creativas de resolver problemas. Según el organismo, una de las razones por las cuales la creatividad es considerada esencial para el futuro radica en la dificultad para automatizar procesos creativos para la resolución de problemas complejos.

Ahora bien, esta concepción de creatividad no pretende circunscribirla a los espacios vinculados con el desarrollo de habilidades artísticas en cualquiera de sus expresiones, sino que se plantea una creatividad que puede promoverse desde todos los espacios formativos. En particular, en este artículo, nos interesa compartir aportes de bibliografía actualizada que destacan la importancia del contexto en las prácticas de enseñanza como espacio de intervención para el diseño de clases que promuevan la creatividad, para vincularlo con el diseño de clases de matemáticas. Con esta idea como meta, nos planteamos las siguientes preguntas directrices para este trabajo: ¿qué entendemos por creatividad? ¿Cómo puede promoverse la creatividad desde la clase de matemática? ¿Qué aspectos del contexto de la clase se pueden tener en cuenta para propiciar el desarrollo de esta capacidad en los estudiantes? ¿Qué relación podría establecerse entre creatividad y compromiso?

Creatividad

Como primer acercamiento a lo que entendemos por creatividad, tomaremos los aportes de Elisondo (2020), quien en diversos artículos vinculados con su estudio en la educación profundiza sobre esta temática:

Ser creativo no es una empresa sencilla, supone arriesgarse a generar ideas nuevas, provocar rupturas y nuevas formas de acción. Pocas veces los contextos, entre ellos los educativos, están preparados para recibir los aportes de los creativos. Desarrollar la creatividad presume compromiso y dedicación, contrariamente a ciertos mitos que asocian a la creatividad con lo súbito, repentino e inesperado. Los procesos creativos demandan mucho trabajo y esfuerzo, suponen aprendizajes diversos y desarrollo de múltiples habilidades (Elisondo, 2022, p. 22).

De las ideas anteriores, podemos extraer algunas de las dimensiones de este constructo como el fuerte vínculo existente entre creatividad y compromiso, así como la importancia del contexto para que ésta tenga lugar. Otra consideración importante será la alta complejidad cognitiva que supone esta actividad.

En el marco de la educación matemática, el concepto de creatividad también ha adquirido gran importancia. Para citar una referencia actualizada podemos considerar el congreso Iberoamericano de Educación (2010), en el cuál la creatividad se considera una de las competencias básicas a desarrollar con miras al año 2021. En este punto, resulta relevante distinguir que en el marco de la Comunidad Iberoamericana de Educadores Matemáticos el concepto de educación matemática y didáctica de las matemáticas (muchas veces utilizados como sinónimos) no se consideran equivalentes, entendiendo que cada uno de estos conceptos focalizan en distintos aspectos vinculados a la formación. El término Educación Matemática (que utilizaremos en este trabajo) busca resaltar las dos componentes que caracterizan a las matemáticas escolares, una de carácter instructivo y otra de carácter educativo. En este marco al hablar de creatividad, no se pretende circunscribirla a “resolver problemas de forma creativa” lo cual

estaría orientado a fortalecer la formación de “mejores matemáticos”, sino que refleja un carácter más amplio vinculado a las prácticas y tareas que promueven el desarrollo de esta capacidad en los estudiantes. La mirada que se plantea en el marco de estas propuestas es la del campo de las matemáticas como un terreno fértil para potenciar formas de pensar y hacer que habiliten a todos los estudiantes a resolver de forma creativa problemas vinculados a su entorno y a su vida.

Esta necesidad de pensar en la enseñanza de la matemática en el marco de la Educación matemática, amplía los horizontes para profundizar sobre otras variables (más allá de las disciplinares) que influyen en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Dos de las dimensiones que adquieren gran relevancia en este marco son el contexto y la dimensión afectiva de los estudiantes. Tomando estas consideraciones, Arteaga Valdez (2010) plantea lo siguiente:

Las matemáticas escolares han dejado de concebirse ya, como un objeto acabado que hay que dominar y se ha comenzado a considerar como una actividad humana, con margen para la creatividad, la intuición y el pensamiento lateral o divergente, especulativo y heurístico, que es necesario cultivar y desarrollar respetando la individualidad y el ritmo de cada uno de los estudiantes (p. 1).

Esta perspectiva permite vincular los aportes de la psicología educacional con la enseñanza-aprendizaje de la matemática al considerar su faceta educativa.

Compromiso

El estudio del compromiso académico tiene un largo recorrido vinculado en sus inicios con estudios de deserción y retención de estudiantes universitarios. Este constructo teórico, se describe en sus comienzos con la denominación de implicación o involucración académica en trabajos como los

de Astin (1984). Considerado como un concepto con múltiples variables, los trabajos de investigación que ahondaron en estas problemáticas fueron delimitando y ampliando las aristas que deben considerarse en su estudio.

A partir de una investigación exhaustiva de antecedentes, Daura (2015), plantea lo siguiente:

Entre las conceptualizaciones que se elaboraron sobre la misma, Hu y Kuh (2002, p. 555) la consideran como “el esfuerzo que efectúan los estudiantes con el propósito de realizar las actividades educativas y alcanzar los objetivos deseados”. Por su parte, Kuh y colaboradores (Kuh, Cruce, Shoup, Kinzie & Gonyea, 2008, p. 542) elaboraron la definición que se utiliza con más frecuencia y afirman que el compromiso estudiantil concierne, por un lado, al tiempo y las energías que los alumnos invierten para efectuar las actividades académicas y, por el otro, al esfuerzo de las instituciones para desenvolver prácticas educativas efectivas (p. 56).

Además, destaca las consideraciones que Zepke, Leach y Butler, (2010) elaboraron acerca de las distintas visiones desde las cuales las investigaciones revisadas hasta el momento del estudio abordan el compromiso. Estas visiones se caracterizan bajo los siguientes rótulos: Motivación y participación, Compromiso transaccional (entre alumnos y docentes), Compromiso transaccional (entre alumnos entre sí), apoyo institucional, participación ciudadana y apoyo no institucional.

Como podemos deducir de las visiones mencionadas anteriormente, los estudios de compromiso académico buscan contemplar distintos aspectos que influyen en el desarrollo de esta capacidad por parte de los individuos para la concreción de metas académicas. Así, en este espectro de posibilidades aparece la importancia de considerar tanto los aspectos socio-afectivos vinculados a los sujetos, como son la motivación y el apoyo no institucional (de familiares, amigos y entorno afectivo), como aquellos de carácter contextual referidos a los entornos de la clase (compromisos transaccionales) también los que se vinculan con cuestiones de carácter institucional como podrían ser los servicios de apoyo dirigidos a los estu-

diantes, o las decisiones de mejora continua en la universidad y aquellos relacionados con la transferencia de conocimientos como es el caso de la participación ciudadana.

El estudio del compromiso también se puede vincular a la creatividad, como bien plantea Elisondo (2020) a partir de una revisión bibliográfica exhaustiva:

El compromiso parece ser un requisito indispensable de la creatividad. Asimismo, la creatividad también potencia el compromiso. Los contextos creativos que promueven la autonomía, la divergencia y la toma de decisiones resultan propicios para el compromiso. El desarrollo de actividades creativas favorece el *fluir* y el involucramiento activo con los procesos de creación (Csikszentmihalyi, 1998, p. 22).

Estas consideraciones, llevaron al surgimiento del constructo de compromiso creativo en base al cual Anderson (2018) desarrolla un modelo centrado en la promoción de la autonomía, el desarrollo de competencias diversas y la integración cuerpo-mente-sujeto-contexto. El modelo de compromiso creativo intenta potenciar en estudiantes y docentes aprendizajes basados en experiencias corporales, sensoriales, lúdicas y expresivas, en el marco de interacciones con otras personas en contextos culturales más amplios (Elisondo, 2020, p. 24).

En síntesis, el considerar la importancia del estudio del compromiso para la concreción de metas académicas y el logro de aprendizajes significativos, llevó al surgimiento de numerosas investigaciones que, a partir del diseño de diversas propuestas educativas, se proponen potenciarlo, atendiendo a las diferentes dimensiones que la revisión bibliográfica provee. Entendiendo también el fuerte vínculo que se puede establecer entre compromiso y creatividad, podemos hablar entonces de un compromiso creativo. Discutiremos a continuación algunos conocimientos actuales respecto a estas temáticas que consideramos podrían ser aportes interesantes para los profesores de matemática que estén buscando mejorar sus prácticas docentes.

Feedback, compromiso, motivación y autorregulación

Como ya hemos venido comentando, una de las variables desde las cuales se pueden intervenir en las aulas para promover el compromiso estudiantil es el contexto o marco en el cual se desarrollan las propuestas educativas. Esta variable abarcaría los tipos de tareas, las interacciones docentes-estudiantes, los tiempos, entre otros factores. Estudios como los de Garello y Rinaudo (2013), plantean la importancia del feedback, parte del contexto, como una de las variables más decisivas para el fortalecimiento de la autorregulación, factor necesario para el logro de metas académicas e intrínsecamente vinculado al compromiso. Autores como Paoloni y Rinaudo (2009) sostienen también la importancia del feedback para el desarrollo de la motivación, concepto que también se halla fuertemente vinculado al compromiso académico.

Tanto la motivación como la autorregulación son categorías relacionadas con los sujetos que aprenden ya sea en contextos formales de enseñanza como en espacios no formales. La motivación se define como un constructo de tipo afectivo que, siendo parte del sujeto, influye en el compromiso académico. Tomando los aportes que Paoloni y Rinaudo (2009) recuperan en su artículo, podemos afirmar que las perspectivas situadas de la motivación se caracterizan por enfatizar la faceta integral y social de los procesos motivacionales, lo que explica que los estudios actuales sobre motivación académica se orienten cada vez más en el sentido de examinar de qué manera los factores de la clase influyen los procesos motivacionales de los estudiantes (Perry, Turner y Meyer, 2006; Pintrich y Schunk, 1996).

Respecto a la autorregulación, sucede algo similar. Basados en el mismo marco socio-constructivista del aprendizaje, diversos autores sostienen que la autorregulación no sería algo innato en el individuo, sino que el conjunto de comportamientos autorregulados puede verse enriquecido o inhibido por las circunstancias que lo rodean (Garello y Rinaudo, 2013).

Entendiendo entonces la importancia del contexto para la autorregulación y motivación es que se plantea la importancia del estudio del feedback. Una de las primeras consideraciones que resultaría necesaria realizar es la diferenciación de dos clases de feedback: interno (del mismo sujeto) y externo (de los profesores o de los pares). El feedback interno, se concibe como un proceso en el cual cada individuo establecería un diálogo y adecuación entre las metas internas y las metas externas a la hora de realizar una tarea académica. El feedback externo debería propiciar un buen feedback interno para la concreción de objetivos ajustados a las expectativas externas con miras a la autorregulación del individuo. Otra de las funciones del feedback externo sería la de sostener la motivación para la concreción de tareas académicas.

Teniendo en cuenta las consideraciones anteriores se proponen ciertas características que debería cumplir el feedback externo:

- acentuar el esfuerzo y el progreso personal del estudiante, brinde alternativas de acción para progresar en la tarea cuando sea necesario (Alexander, 2006);
- transmitir información sobre la calidad de la actuación marcando suficiencias e insuficiencias relativas a la tarea en sí y no a la persona, sea realizado en privado y no públicamente (Huertas y Montero, 2001);
- favorecer procesos de autoevaluación respecto de las estrategias empleadas para lograr la meta propuesta;
- promover atribuciones causales internas y controlables (Alexander, 2006; González Fernández, 2005);
- brindar oportunidad para un constante análisis de los requerimientos de la tarea (Alexander, 2006) y favorezca la toma de conciencia de las propias motivacionales y de lo que implica aprender (Alonso Tapia, 2000).

Estudios empíricos realizados con estudiantes universitarios, sustentan la importancia de un buen feedback externo para el sostenimiento de la motivación interna en el logro de metas académicas y para el logro de una autorregulación de aprendizajes. Como ejemplo de estudios de este tipo podemos citar el estudio comparativo realizado por Pauloni y Rinaudo (2006), en el que se propone la realización de una tarea de largo alcance con dos grupos de estudiantes universitarios (Ingeniería y Educación). Entre las conclusiones de este trabajo, se encuentran que luego del análisis cuantitativo y cualitativo del desempeño y recorrido de dichos estudiantes, aquellos que participaron de instancias de feedback con las características sugeridas por la bibliografía se perciben como más motivados y con mejores logros académicos.

Tipos de tareas y compromiso creativo

Hasta este momento, hemos venido profundizando en diversos constructos que si bien pueden estudiarse por separado, se encuentran fuertemente vinculados: motivación, compromiso, autorregulación y creatividad. En este apartado, en el que analizaremos bibliografía vinculada a los tipos de tareas (y en particular las tareas matemáticas) estableceremos precisamente algunas conexiones entre ellos. Las tareas (inmersas en una propuesta educativa) pueden tener distintos objetivos. Compartiremos a continuación algunas características que se han podido identificar a partir de estudios e investigaciones para que dichas tareas promuevan la creatividad en los estudiantes, atendiendo a la importancia del contexto en el que dicha tarea se va a desarrollar para el logro de objetivos.

Arteaga et al., (2016) plantean la importancia de pensar la enseñanza de la matemática en el marco de la Educación matemática entendiendo a este espacio con gran potencial para el desarrollo de la creatividad. De manera similar a lo que otros autores y autoras han venido aportando, se considera

que el desarrollo de la creatividad no estará determinado por las tareas que se propongan, sino que serán importantes otros factores contextuales como el clima del aula para que ésta tenga lugar. También será importante la motivación del sujeto, entendiendo que no basta con que el individuo tenga los recursos cognitivos que le permitan crear ese algo nuevo, es indispensable que quiera y sienta la necesidad de hacerlo. (Arteaga et al., 2016). Desde esta perspectiva, se plantean algunas condiciones que deberían cumplir las tareas matemáticas (y la evaluación de aprendizajes) para favorecer el desarrollo de la creatividad (Arteaga, et al, 2016, pp. 88-89):

- Utilizar las amplias posibilidades de aplicación del sistema de conocimientos y el sistema de habilidades de esta asignatura para despertar el interés y fomentar en los alumnos el gusto por la Matemática; unido a lecturas o informaciones sobre la historia de esta ciencia, así como biografías de grandes matemáticos, destacando sus aportes al desarrollo de esta rama del conocimiento.
- La utilización de acertijos, trucos y juegos que hagan de la Matemática una disciplina amena e interesante, sin que ello llegue a formar en los estudiantes una idea distorsionada de lo que es esta ciencia.
- El enfoque de la Matemática escolar centrado en la resolución de problemas, dando prioridad, siempre que los contenidos lo permitan, a situaciones problemáticas relacionadas con la vida cotidiana del alumno y que puedan ser tomadas del entorno que lo rodea. Los problemas deben ser considerados como recurso didáctico tanto para la adquisición como para la fijación del conocimiento.
- Propiciar que el alumno ensaye, compruebe, especule, descubra él mismo o con ayuda de los compañeros de clase, las generalidades, las leyes, las reglas, las expresiones que están siempre tras algunas de las aplicaciones de la Matemática.
- Utilizar métodos y técnicas novedosas que estimulen y propicien el comportamiento creativo y el desarrollo progresivo de la independen-

cia cognoscitiva creadora de los alumnos. En esta dirección los métodos problémicos se presentan como candidatos por excelencia.

- *El estudio del compromiso académico. Panorama general sobre su abordaje.* Desarrollar formas de pensamiento extralógico (no formal) y lógico (formal) que se complementan en la solución creativa de problemas, y que propician la aparición del producto creativo-una idea de solución novedosa u original, una nueva relación, etc.
- La evaluación debe ser valorativa, que propicie la autovaloración y la autoevaluación en correspondencia con las metas asumidas por el alumno. Renunciar a los temarios cerrados, único para todos los estudiantes, dando la posibilidad a estos para que puedan elegir y ejecutar las tareas o ítems del examen en correspondencia con su nivel real de posibilidades.
- Propiciar el aprendizaje en pequeños grupos, tanto en la búsqueda del conocimiento como en la solución de problemas nuevos o no rutinarios que requieren de ingenio y creatividad para su solución.
- Un estilo de comunicación que propicie una elevada motivación hacia el proceso de aprendizaje, que desarrolle los intereses, la seguridad emocional y que refuerce la autoestima, basado en la utilización del diálogo en el proceso de elaboración y construcción del conocimiento.

Este tipo de tareas matemáticas deberán ser acompañadas por los docentes desde un rol diferente al tradicional, propiciando un clima áulico favorecedor de la creatividad. Si consideramos también los aportes anteriores, un feedback adecuado como parte del contexto podría favorecer el compromiso necesario para sostener la actividad creativa y atender las dificultades que pudieran surgir en el camino de su resolución. Es relevante resaltar entonces la importancia que estas instancias se orienten a sostener la motivación de los estudiantes y promover la autorregulación mediante el acompañamiento en el desarrollo de habilidades de orden metacognitivas.

Conclusiones

Haciéndonos eco de las palabras de Rinaudo y Paoloni (2009): “Desde una perspectiva socio-constructivista, se considera que el aprendizaje es un proceso dinámico y complejo en el que intervienen aspectos cognitivos, motivacionales, emocionales y contextuales en permanente interacción o interdependencia” (p. 4). Así, la motivación y el compromiso académico en el marco del aprendizaje formal se plantean como aspectos del sujeto muy importantes para el logro de metas académicas, ambos vinculados al contexto de aprendizaje.

Por la necesidad del mundo que cambia y la evolución de las personas que los habitan, resulta importante cuestionar, revisar y mejorar las propuestas de enseñanza. En este sentido es que la creatividad docente tiene un valor importante. Para que esta capacidad se manifieste también en los estudiantes y habilite el logro de aprendizajes significativos resulta necesario conocer aportes de estudios científicos que pueden orientar la creatividad docente para el diseño de propuestas de enseñanza con esa finalidad. Los aportes referidos al contexto como los tipos de feedback invitan a repensar también en el acompañamiento necesario de los procesos de enseñanza-aprendizaje que estén orientados al desarrollo de la creatividad y el compromiso. Como sostienen autores que han estudiado estas temáticas, resulta importante reconocer la importancia del modo y el contexto en el que se produce el feedback y, por otro lado, comprender que su efectividad para el aprendizaje depende no sólo de la calidad de la información que se genera sino también del modo en que el destinatario la recibe, la interpreta y la utiliza (Askwe, 2000; Nicol y Macfarlane-Dick, 2004; Rinaudo, 2006).

Consideramos que la educación matemática concebida como un espacio de formación integral del individuo podría aportar al desarrollo de esta capacidad, no solamente vinculada a las formas creativas de resolución de problemas sino atendiendo a la importancia del rol docente y los tipos de tareas que se presentan a los estudiantes. En este sentido es que nos

parece muy valioso contar con tipologías de tareas base que sirvan como referencia para aquellos docentes que estén interesados en ampliar las herramientas disponibles para el diseño de sus clases. Los estudios que hemos mencionado en el marco de la psicología educacional permiten integrar y visualizar aspectos de carácter afectivo y comportamentales de los individuos que deben considerarse también en las propuestas educativas para atender la multidimensionalidad y complejidad de la educación.

Referencias bibliográficas

- Alexander, P. (2006). *Psychology in learning and instruction*. Pearson Merrill Prentice Hall.
- Alonso Tapia, J. (2000). *Motivar para el aprendizaje: Teorías y estrategias*. Edebé.
- Anderson, R. (2018). Creative engagement: Embodied metaphor, the affective brain, and meaningful learning. *Mind, Brain, and Education*, 12(2), 72–81.
- Armada Arteaga, L., Arteaga Valdés, E., & Del Sol Martínez, J. L. (2016). El desarrollo de la creatividad en la enseñanza de la Matemática. El reto de la educación Matemática en el siglo XXI. *Revista Conrado*, 12(54), 84–92. <http://conrado.ucf.edu.cu/>
- Arteaga Valdés, E. (2010, septiembre). Competencias básicas: El desarrollo de la creatividad en la educación matemática. *Congreso Iberoamericano de Educación. Metas 2021: La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*. OEI. Buenos Aires, Argentina.
- Askew, S. (2000). *Feedback for learning*. Routledge Palmer.
- Astin, A. W. (1984). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Development*, 25, 297–308.
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Creatividad: El flujo y la psicología del descubrimiento y la invención*. Paidós.
- Daura, F. T. (2015). El estudio del compromiso académico. *Diálogos Pedagógicos*, 25, 54–75.
- Elisondo, R. C. (2020). Compromiso y creatividad en contextos educativos: Relaciones necesarias. En D. Y. Rigo (Coord.), *Compromiso y educación. Redefinición del*

aula como contexto de aprendizaje (pp. 21–27). Colección Mundo Digital de la Revista Mediterránea de Comunicación.

- Garello, M. V., & Rinaudo, M. C. (2013). Autorregulación del aprendizaje, feedback y transferencia de conocimiento: Investigación de diseño con estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), 131–147. <http://redie.uabc.mx/vol15no2/contenido-garellorinaudo.html>
- Huertas, J. A., & Montero, I. (2001). *La interacción en el aula: Aprender con los demás*. Aique.
- Nicol, D., & Macfarlane-Dick, D. (2004). Rethinking formative assessment in HE: A theoretical model and seven principles of good feedback practice. *The Higher Education Academy*. http://www.heacademy.ac.uk/assessment/ASS051D_SENLEF_model.doc
- Paoloni, P. V., & Rinaudo, M. C. (2009). Motivación, tareas académicas y procesos de feedback: Un estudio comparativo entre alumnos universitarios. *REME*, 11, 31–40.
- UNESCO Office Montevideo and Regional Bureau for Science in Latin America and the Caribbean. (2023). *Los futuros que construimos: Habilidades y competencias para los futuros de la educación y el trabajo*. Eidos Argentina. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386933>
- Trowler, V. (2010). *Student engagement: Literature review*. The Higher Education Academy.
- Zepke, N., Leach, L., & Butler, P. (2010). *Student engagement: What is it and what influences it?* Teaching and Learning Research Initiative.
- Zimmerman, B. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). Academic Press.

La secuencia didáctica creativa: una manera de hacerla posible

Victoria Campi

Profesora ayudante de primera efectiva con régimen de dedicación semiexclusivo, Universidad Nacional de Río Cuarto

Introducción

“La educación es sobre todo educación del deseo”, así inicia el capítulo cuatro del libro de Joan Ferrés Prats *La educación como industria del deseo*. ¿Qué quiere decir el autor con esto? En términos generales, tiene que ver con la competencia de construir deseo por aprender y que los estudiantes no se sientan innecesarios. Pero también, hace referencia a cómo nosotros, los profesionales de la educación, nos cuestionamos acerca de cuáles son las dificultades de aprendizaje que presentan los alumnos como así también cuáles son nuestras falencias, cómo podemos motivarlos, generar interés y transformar el objeto de conocimiento en objeto de deseo. Ahora bien, desde nuestra experiencia como docentes ¿de qué manera podemos lograr que eso sea posible diariamente? ¿Cómo promover la participación de los alumnos? ¿Cómo incentivarlos a seguir estudiando?

El propósito de este artículo es descriptivo-exploratorio, por lo tanto, se tiene como objetivo general realizar una aproximación acerca de la temática *La secuencia didáctica creativa* y realizar una revisión descriptiva de la misma. Se intenta dar respuesta a las preguntas ¿qué se sabe del tema? y ¿cuál es la importancia de planificar una secuencia didáctica creativa? ¿cómo se puede lograr?

Resulta pertinente abordar este interrogante, ya que permite repensar nuestros modos de enseñar, como así también reflexionar acerca de la cotidianidad en el trabajo docente y las complejidades del trabajo de enseñar.

Las investigaciones previas acerca de la temática *La secuencia didáctica creativa*, presentan diferentes perspectivas para abordarlo, desde la construcción y planeamiento de las secuencias como recurso didáctico hasta los cambios de hábitos en las personas que las desarrollan.

Para el logro del objetivo general de este artículo, se plantean y discuten los fundamentos teóricos que sustentan el mismo, y se describen los aspectos más relevantes de algunas investigaciones vinculadas con la temática. Se desarrollan los subtítulos: secuencia didáctica; la creatividad y uso de tecnologías, y el aprendizaje comprometido.

Secuencia didáctica

Ferrés i Prats (2008) plantea un vínculo entre la educación y la publicidad, destacando que esta última tiene la habilidad de captar la atención y motivar al consumo. Un ejemplo claro de la eficacia de los publicistas, especialmente en el ámbito del deseo, es su capacidad para persuadir al público de que necesita ciertos productos que, en realidad, no son esenciales. Esta efectividad radica, en buena medida, en la atención que la publicidad les otorga a las emociones, lo que le permite establecer una conexión profunda con los receptores. En este sentido, se considera que las emociones son

una herramienta necesaria para el desarrollo de la tarea mediadora en los procesos de enseñanza-aprendizaje, y son éstas las que a su vez nos movilizan. Sin embargo, es frecuente que, en los espacios de enseñanza, no se sepa cómo cumplir esa función, la de crear deseo. Según Ferrés (2008), se poseen productos de calidad, pero no se sabe cómo venderlos. Uno de los interrogantes que los docentes nos hacemos a diario es ¿cómo tiene que ser un buen docente? Quizás una respuesta sea tener saberes, pero no basta con eso. Los profesionales no son plenamente conscientes de que una de las competencias fundamentales que se espera de ellos es la de involucrar activamente al estudiante y despertar en él la disposición al esfuerzo. Con frecuencia, el profesor se percibe a sí mismo como un técnico especializado dentro de una fábrica de conocimientos, sin reparar en que el conocimiento solo puede emerger si antes se ha generado un deseo por aprender. Por ello, la habilidad para explicar contenidos debe ir necesariamente acompañada por la capacidad de implicar emocional e intelectualmente al estudiante (Ferrés i Prats, 2008).

He aquí, la importancia de planificar secuencias didácticas creativas. En el ámbito latinoamericano Jéssica Araya Ramírez (2014) propone un artículo cuya finalidad es exponer los resultados de una sistematización de una experiencia pedagógica producida a partir de la aplicación de una estrategia de aprendizaje denominada “la secuencia didáctica”. La intención es desarrollar una unidad temática de un curso de Didáctica de la lectoescritura, que es parte del plan de estudio de la Carrera de Educación Primaria de la Universidad de Costa Rica, y mejorar los procesos de aprendizaje, sobre los principios didácticos, en relación a las etapas de la composición de los textos en el período escolar. La autora, plantea que la “secuencia didáctica” consiste en pequeños ciclos de enseñanza y aprendizaje constituidos por diversas actividades organizadas y dirigidas hacia una finalidad, y que su propósito es articular de manera explícita los objetivos, contenidos y las diferentes actividades de un determinado proyecto de trabajo.

Es importante destacar, que, a la definición antes mencionada, se le agrega que las actividades planificadas, se realizarán en un tiempo y con un ritmo establecido. Por ende, tanto el orden como el ritmo, conforman parámetros de las secuencias didácticas (González Barajas et al., 2010). Así lo explican los autores en su trabajo de investigación, cuyo objetivo principal es medir el impacto que tiene el uso de la secuencia didáctica en el desempeño académico de los alumnos. En este sentido, el Centro de Estudios Superiores del Estado de Sonora impulsa el modelo educativo Enfocado en el Aprendizaje y las Competencias del Estudiante, estructurado en las competencias profesionales, la flexibilidad curricular y académico-administrativa, y el enfoque centrado en el estudiante y el aprendizaje. La base de este modelo es la “secuencia didáctica” como herramienta pedagógica en la construcción de las competencias profesionales.

Además, se remarca que la secuencia didáctica puede ser aplicada en diferentes ámbitos educativos y para el desarrollo de cualquier temática y asignatura (Araya Ramírez, 2014), como así también, algunas actividades pueden ser planteadas en un contexto espacio-temporal diferente al aula (González Barajas et al., 2010).

La creatividad y uso de tecnologías

La creatividad es la capacidad de generar nuevas e interesantes preguntas, problemas, y la disposición para dar nuevas y eficientes respuestas (Corbalán, 2008). Tiene que ver con la capacidad de cuestionamiento, que implica componentes cognitivos tales como la iniciativa, la curiosidad, originalidad, novedad, producción divergente, búsqueda de respuestas, entre otros. Pero para que esto sea posible, es necesaria la libertad en la que se hace posible. Es evidente el papel fundamental de las tecnologías en la forma de comunicarnos en las aulas. Aun así, se presentan espacios híbridos que combinan entornos, lenguajes, formas de interactuar tanto virtuales como

presenciales. Además, se desarrollan otras experiencias, donde los jóvenes producen diversos contenidos mediante plataformas digitales, articulando lo oral, audiovisual, para la divulgación de textos. Esto puede verse, por ejemplo, en la investigación realizada por Faustino Medina (2020), donde el objetivo general del trabajo es ofrecer una propuesta didáctica que impulse la utilización de la red social Instagram como recurso didáctico para el desarrollo de competencias de escritura creativa de microrrelatos. Algunos fundamentos teóricos que sustentan este estudio son “recursos didácticos” y “propuesta didáctica”. Respecto de los primeros, Medina (2020) sostiene que no son simples instrumentos pedagógicos, por el contrario, son mediadores entre los docentes y el proceso de aprendizaje, y facilitan el logro de los objetivos de los docentes, a través de diversas funciones específicas: estructuradora de la realidad, motivadora, controladora de los contenidos de aprendizaje e innovadora. En cuanto a la “propuesta didáctica”, se trata del empleo de espacios virtuales como la red social Instagram para el impulso y desarrollo de la escritura de microrrelatos, por lo tanto, su aplicación puede beneficiar la comprensión y producción de este tipo de textos en los estudiantes (Medina, 2020).

Por lo tanto, se puede decir que el conocimiento se desarrolla mediante múltiples plataformas donde se entrelazan diversos lenguajes y formatos. El abanico de experiencias y modos de vincularse que se generan en espacios de encuentro es amplio, con diversas personas, con dispositivos tecnológicos o no. Justamente la propuesta de la investigación de Orlaineta Agüero, García Salcedo, Sánchez Guzmán y Mendoza (2012) expone una propuesta metodológica que se sustenta en el Aprendizaje Activo, la cual es estructurada para fomentar el aprendizaje en los estudiantes. El trabajo tiene como objetivo evaluar el aprendizaje de conceptos sobre electricidad, utilizando como elemento principal la lectura de un cómic en una secuencia didáctica, en estudiantes de bachillerato en la Ciudad de México. Además, la secuencia incorpora un grupo de actividades de tipo experimental, discusiones grupales y de clases cuya finalidad es promover la mejora de la comprensión de los contenidos y establecer un vínculo entre los mismos.

La investigación aporta una visión particular y un concepto teórico fundamental, y es que el cómic se entiende como una herramienta didáctica. Los autores sostienen que existen diversos motivos para utilizar el cómic.

Este medio de comunicación masivo es capaz de transmitir conocimiento y valores en un contexto lúdico. Estimulan la imaginación del lector, lo hacen partícipe de la lectura, fomentan su autoestima, aumentan su vocabulario, mejoran su capacidad crítica, fortalecen la inteligencia emocional y la asimilación de conceptos en diversas áreas del conocimiento, y promueven el trabajo en equipo (Orlaineta Agüero et al., 2012, p. 470).

De esta manera, se mezclan diversos modos de interactuar. La creatividad y el uso de las nuevas tecnologías, puede incentivar el aprendizaje y motivar la participación de los estudiantes, pueden emplearse como recursos didácticos siempre y cuando exista una planificación previa de las actividades que incorporen su utilización. “Las nuevas tecnologías son parte importante de la sociedad. Por lo tanto, deben integrarse en los procesos formativos de manera consciente y con objetivos establecidos por el maestro” (Medina, 2020, p. 90).

De esta manera, se puede decir que estas tareas y acciones planificadas, conducen a un aprendizaje comprometido y creativo, y agente. Agencia comprendida como un proceso cambiante y activo que se forma y construye en interacción y participación (que a su vez posibilita la formación de identidades) dentro de un contexto determinado, y que conlleva constantes cambios tanto en el espacio educativo como de uno mismo. Por lo tanto, siguiendo a Coll (1988), el estudiante es el agente (gracias a que el docente da lugar), y responsable de su proceso de aprendizaje, artesano de su propia producción, atribuyéndole significados a un concepto o contenido.

El aprendizaje comprometido

Es cierto que los docentes tenemos que tener vocación, pero eso no es suficiente, debido a que la misma rutina cotidiana genera que muchas veces pese a tener vocación, nos quedemos a medio andar. Por eso, considero que, si los docentes vivimos en constante inquietud, y con actitud para enseñar con placer, podremos promover el interés en los estudiantes, pero no podemos fomentar esto si nosotros no somos creativos y críticos del conocimiento. A su vez, si no permitimos que los estudiantes sean críticos, daremos lugar a que sean meramente receptivos de información. He aquí, la importancia del compromiso con los aprendizajes, y el aprendizaje creativo. Si bien el constructo compromiso involucra varias dimensiones, y ofrece una mirada amplia, en esta ocasión se direcciona respecto a cómo sienten, piensan, actúan e interactúan los estudiantes en la escuela (Rinaudo y Paoloni, 2023). Por otra parte, siguiendo las ideas de Berghetto (2021) se entenderá por aprendizaje creativo a aquel que produce nuevas y relevantes interpretaciones tanto para las personas como para grupos.

Una publicación de Lisset Vargas Minorta, Gamboa Suárez y Prada Núñez (2021), presenta una investigación que analiza la práctica pedagógica desde la pedagogía por proyectos empleando la secuencia didáctica para el desarrollo de competencias comunicativas en estudiantes de educación media. El trabajo revisa la manera en que la secuencia didáctica, en el área de la lectoescritura, se centra en la enseñanza y en la elaboración de un texto oral o escrito. Los autores plantean que la competencia comunicativa en la dimensión comunicativa se entiende como la capacidad que se obtiene de expresar e interpretar conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones mediante la oralidad o la escritura, como así también a partir de la interacción adecuadamente, y de forma creativa en el plano lingüístico en una variedad de contextos culturales y sociales, como el aprendizaje, la formación, el trabajo, la vida en familia, la vida en sociedad, el tiempo libre, etc.

El estudio demuestra que el profesor es visto por los estudiantes como un orientador de las situaciones comunicativas que generan el aprendizaje, de todos los elementos que influyen en el discurso. Además, es importante señalar que la secuencia didáctica, permite a los alumnos reforzar el aprendizaje de los componentes de la competencia comunicativa escritora, desde el desarrollo de prácticas creativas desde la literacidad, la cual puede impresionar positivamente en las diversas pruebas de conocimiento tanto institucionales como estatales.

Conclusiones

El presente artículo de revisión se centró particularmente en indagar acerca de las secuencias didácticas creativas y la importancia de su implementación. En esta línea, se buscó responder a las siguientes preguntas de investigación: ¿qué se sabe del tema?, ¿cuál es la importancia de planificar una secuencia didáctica creativa?, ¿cómo se puede lograr?

Los principales resultados obtenidos de las investigaciones consultadas en torno a la implementación de secuencias didácticas para la enseñanza y el aprendizaje fueron alentadores. Se observó que la secuencia didáctica constituye una herramienta pedagógica de apoyo al estudiante. Por ejemplo, el uso de redes sociales como Instagram se muestra posible y beneficioso para el desarrollo de la escritura creativa. Sin embargo, es necesario que los docentes fomenten activamente la incorporación de estos recursos digitales en sus prácticas pedagógicas.

Asimismo, se desprende que en las secuencias didácticas pueden emplearse otros recursos, como el cómic, que resultan útiles no solo para evaluar el aprendizaje conceptual sobre un tema específico, sino también para favorecer su comprensión, incentivar el aprendizaje colaborativo y promover la participación estudiantil.

De acuerdo con los hallazgos de las investigaciones analizadas, puede afirmarse que mediante la implementación de secuencias didácticas los docentes logran cumplir con estrategias tanto de formación como de evaluación. No obstante, se sugiere capacitar a todo el personal docente en la elaboración y actualización de estas secuencias.

Como se expuso a lo largo de este trabajo, la relevancia de esta revisión radicó en poner de manifiesto lo investigado hasta el momento en torno a las secuencias didácticas creativas, así como la importancia de su planificación. Se consideró, en este sentido, a la secuencia didáctica como una herramienta más para la enseñanza y como una estrategia potencialmente beneficiosa para el aprendizaje.

En esta línea, se propone potenciar y fomentar el uso de recursos digitales como las redes sociales, por ejemplo, mediante la realización de actividades de producción de contenidos que articulen temáticas específicas abordadas en clase. Se observa que el uso de estos medios ha crecido en los últimos años, por lo que resulta oportuno aprovechar la capacidad y creatividad de los estudiantes para crear publicaciones que reflejen los conocimientos adquiridos en el ámbito escolar.

Asimismo, podrían diseñarse secuencias didácticas en las que los estudiantes utilicen redes sociales para producir videos tutoriales en los que recreen situaciones y muestren sus saberes. Esta práctica no solo cumple una función participativa, sino que también puede contribuir a explicar contenidos a otros estudiantes que presenten dificultades en su comprensión.

A partir de este trabajo, se propone que futuras investigaciones analicen en profundidad si, efectivamente, el uso de redes sociales en el marco de secuencias didácticas contribuye significativamente al aprendizaje y a la narración creativa.

En este sentido, resulta pertinente cuestionarnos: ¿nuestro trabajo docente nos produce placer? ¿Los estudiantes sienten deseo de aprender? Tal

vez, interactuar con ellos en encuentros híbridos, indagar qué los moviliza y preocupa, nos ayude a enseñar y educar mejor.

Es fundamental que los docentes ejercitemos la creatividad al momento de planificar nuestras clases. Simular diferentes situaciones puede resultar una estrategia atractiva para generar interés en los estudiantes y facilitar la explicación de determinados conceptos. Organizar actividades que los involucren activamente permite construir un ambiente creativo, contagioso y entusiasta, donde los alumnos puedan expresar opiniones e ideas. La creatividad no debe surgir únicamente de los docentes, sino del grupo en su conjunto, respetando siempre al que piensa diferente.

Paulo Freire sostenía: “El proceso de enseñar, que implica el proceso de educar y viceversa, contiene la pasión de conocer que nos inserta en una búsqueda placentera, aunque nada fácil” (Freire, 2004, p. 10). En este sentido, programar una clase o una secuencia didáctica no es una tarea sencilla, pero la sugerencia de Freire sigue representando un desafío vigente para los docentes de hoy.

Referencias bibliográficas

- Araya Ramírez, J. (2024). El uso de la secuencia didáctica en la educación superior. *Revista Educación*, 38(1), 69–84. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44030587004>
- Berghetto, R. A. (2021). Creative learning in education. En M. L. Kern & M. L. Weh-meyer (Eds.), *The Palgrave handbook of positive education* (pp. 473–491). Palgrave Macmillan.
- Corbalán Berna, J. (2008). ¿De qué se habla cuando hablamos de creatividad? *Cuadernos FHyCS-UNJu*, 35, 11–21. <http://www.scielo.org.ar/pdf/cfhycs/n35/n35a01.pdf>
- Ferrés i Prats, J. (2008). *La educación como industria del deseo: Un nuevo estilo comunicativo*. Gedisa.

- Freire, P. (2004). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI Editores Argentina.
- González Barajas, M. T., Kaplan Navarro, J. C., Reyes Osua, G., & Reyes Osua, M. A. (2010). La secuencia didáctica, herramienta pedagógica del modelo educativo ENFACE. *Unión de Universidades de América Latina y el Caribe*, 46, 27–33. <https://www.redalyc.org/pdf/373/37318636004.pdf>
- Medina, F. (2020). Instagram como recurso didáctico para desarrollar la escritura creativa: Caso microrrelato. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 17(33), 84–93. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7341442>
- Minorta, L., Gamboa Suárez, A., & Nuñez, R. (2021). Pedagogía por proyectos y secuencia didáctica: Una alternativa para el desarrollo de competencias comunicativas. *Revista Boletín Redipe*, 10(10). <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1470>
- Orlaineta Agüero, S., García Salcedo, R., Sánchez Guzmán, D., & Guzmán Mendoza, J. (2012). Los cómics en la enseñanza de la Física: Diseño e implementación de una secuencia didáctica para circuitos eléctricos en bachillerato. *Latin-American Journal of Physics Education*, 6(3). http://www.lajpe.org/sep12/21_LAJPE_692_Ricardo_Garcia_preprint_corr_f.pdf
- Rinaudo, C., & Paoloni, P. (2023). Consideraciones finales: Aportes y proyecciones de la investigación sobre el compromiso en el aprendizaje de oficios. En A. Manavella & R. Martin (Comps.), *Compromiso, aprendizaje y oficios. Estudios y experiencias de trabajo y participación en diversos contextos* (pp. 145–151). Universidad Nacional de Villa María.

La creatividad en la puesta en acto de políticas orientadas a garantizar el derecho a la educación superior: Una revisión teórica sobre la temática

Milagros Selene Ekerman

Becaria doctoral CONICET ISTE-UNRC. Docente del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC

Urge la acción creativa, no en un sentido trivial o genérico, sino en el sentido fuerte de crear nuevas formas de sociabilidad, nuevas instituciones, y por qué no, nuevas sociedades

(Cristiano, 2011, p. 55)

Introducción

El reconocimiento de la educación superior como un derecho en los planos internacional, regional y local implica que las políticas e instituciones universitarias deben generar condiciones que sostengan las trayectorias académicas de sus estudiantes, promoviendo su acceso, permanencia, aprendizajes relevantes y egreso.

Las universidades públicas —entre ellas, la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC)— diseñan y ejecutan políticas, programas y proyectos orientados a garantizar el derecho a la educación, entre los cuales se incluyen estrategias específicas para facilitar el ingreso de todas y todos los estudiantes.

En el marco de la investigación doctoral titulada *La puesta en acto de políticas de ingreso orientadas a garantizar el derecho a la educación superior: el caso de la Universidad Nacional de Río Cuarto*, se plantea como objetivo comprender cómo se implementan las políticas institucionales de ingreso de la UNRC en cada una de sus cinco facultades. Para ello, se adopta una metodología de investigación cualitativa o interpretativa, en tanto se busca comprender los procesos de puesta en acto de los proyectos como plexos de significados. El estudio se orienta a describir los procesos desde la perspectiva de las personas y equipos que los llevan adelante, identificando sentidos, conexiones e influencias contextuales locales.

Prima, entonces, una lógica de investigación inductiva, generativa, subjetiva, intensiva, holística y comprensiva, donde la investigadora se muestra atenta a los efectos que su estudio produce en quienes participan.

En este sentido, el presente artículo se propone como una revisión teórica de los conceptos de *creatividad* y *puesta en acto de políticas*. Se espera que este marco conceptual contribuya a uno de los objetivos de la investigación: analizar los procesos creativos que desarrollan docentes y autoridades de las distintas facultades de la UNRC en la implementación de las políticas de ingreso a la institución.

En este marco, Ball (en Avelar, 2016) sostiene que la puesta en acto de las políticas educativas implica articular contexto y creatividad, además de reconocer los desafíos que surgen al trasladar el texto normativo a la práctica. De allí la relevancia de enfatizar los aportes significativos que puede ofrecer el análisis de los procesos creativos desarrollados por autoridades y

docentes en la puesta en acto de los programas y proyectos de ingreso de las cinco facultades de nuestra casa de estudios.

La creatividad como emergente esencial en los procesos educativos

Crear y recrear son procesos inherentes al ser humano en diversas áreas de la vida, que permiten —en mayor o menor medida— desarrollarse, adaptarse y vincularse con otros. El proceso creativo se comprende como una forma de acción mediante la cual los sujetos se desplazan entre distintas posiciones, implicando relaciones simbólicas, materiales y temporales entre sí mismos y los demás. A partir de ello, se construyen imaginativamente nuevas perspectivas sobre la acción, lo que posibilita la emergencia de la novedad y favorece una mayor reflexividad (Glaveanu, 2015).

Por su parte, Elisondo (2020) define la creatividad como la potencialidad de crear y resolver problemas en distintas situaciones —cotidianas, laborales, de ocio, entre otras— que poseen todas las personas, y que se desarrolla en interrelación con otros, mediante diversas acciones culturales.

En otras palabras, siguiendo a Cristiano (2016), la creatividad puede definirse como la capacidad de los agentes sociales para formular y ejecutar nuevos proyectos de acción. Desde esta perspectiva, un acto es considerado creativo en la medida en que introduce algo nuevo en el mundo, atendiendo a parámetros que permitan establecer cuáles fueron las acciones precedentes en un determinado contexto. Así, para afirmar que una solución a un problema político es creativa, es necesario considerar el (o los) modo(s) en que dicho problema fue abordado anteriormente, teniendo en cuenta el estado específico del sistema de interacción en el que se encuentra inmerso. Además, para que una acción sea considerada creativa, debe introducir una novedad relevante, es decir, algo significativo desde un punto de vista valorativo.

Glaveanu et al. (2019) desarrollan un manifiesto sobre la teoría e investigación de la creatividad con el objetivo de reflexionar, estudiar y cultivar esta capacidad como un fenómeno sociocultural. Su propuesta resulta pertinente para pensar la creatividad en los procesos de recontextualización de las políticas, al concebirlas como hechos sociales e identificar sus características en los sistemas de interacción. En este manifiesto, se plantea que la creatividad:

- Es un fenómeno psicológico, social y material: los sujetos participan de un mundo socio-material, es decir, no crean de forma aislada.
- Es una acción mediada culturalmente: emplea signos y herramientas provistas por la cultura para generar nuevos recursos culturales que faciliten futuros actos creativos.
- Es relacional: se basa en la interacción y el intercambio social, tanto directo como mediado o implícito.
- Su valor y significado son contextuales: se entienden desde perspectivas y posiciones sociales e históricas, considerando las intencionalidades que impactan en el mundo.
- Es fundamental para la sociedad: puede promover el progreso social mediante invenciones y descubrimientos, y transformar la forma en que las personas se relacionan consigo mismas, con los otros y con el entorno.
- Es dinámica: tanto en su significado como en su práctica, lo cual dirige la atención hacia los procesos que subyacen a la actividad creativa y sus posibles consecuencias.
- Está situada: aunque su expresión presenta similitudes y diferencias según las situaciones y los dominios.
- Tiene especificidades metodológicas: su investigación es compleja, especialmente al aplicar pruebas e instrumentos.

- Exige considerar las dinámicas de poder en sus análisis y en los campos de estudio.
- Requiere enfoques metodológicos tanto cuantitativos como cualitativos con una sólida base teórica.
- Supone revisar críticamente la literatura previa sin abandonarla.
- Implica una responsabilidad social de quienes investigan: como corresponsables de construir sociedades más inclusivas, tolerantes y sostenibles.

Desde este enfoque, resulta fundamental concebir la importancia de los contextos sociohistóricos y materiales en las acciones creativas, así como la distribución social, material y temporal del trabajo creativo. Para analizar estos procesos, es necesario prestar especial atención a los entornos culturales en los que se desarrollan, considerando las creencias, representaciones y sentidos construidos socialmente, así como los lenguajes y prácticas culturales que los atraviesan (Elisondo, 2020).

Elisondo (2018) analiza las relaciones entre creatividad y educación mediante una revisión teórica de textos publicados en los últimos años. A partir de dicho análisis, propone cinco ejes: *nuevos paradigmas, nuevas perspectivas; mucho más que el arte; mucho más que cognición, disciplinas y respuestas; mucho más que en aulas; y mucho más que el individuo*. Además, plantea diez “buenas ideas” para construir entornos creativos en contextos educativos diversos:

1. Llegar con una buena idea, construida a partir de la planificación y reflexión docente.
2. Mirar la educación desde perspectivas creativas.
3. Reconocer el sustento emocional de la creatividad.
4. Ampliar las interacciones, entendiendo su carácter social.
5. Promover “mini-creatividades”, pensamientos y preguntas.

6. Propiciar actividades extracurriculares y oportunidades fuera del aula.
7. Generar contextos inesperados y rupturas con prácticas tradicionales.
8. Fomentar la autonomía, autorregulación y elección.
9. Estimular interacciones con artefactos tecnológicos.
10. Abordar contenidos desde perspectivas indisciplinadas.

En la misma línea, Elisondo y Piga (2020) desarrollan un estudio cualitativo con el objetivo de analizar los significados atribuidos por los propios actores a sus procesos creativos, considerando concepciones, actividades y emociones involucradas. El trabajo se realizó en contextos educativos formales y no formales, en dos etapas: una primera, mediante un cuestionario sobre creatividad cotidiana (con 200 participantes de entre 18 y 78 años, residentes en Río Cuarto); y una segunda, con entrevistas a 20 personas seleccionadas de la muestra inicial, enfocadas en contextos educativos propicios para la creatividad. El análisis de los datos permitió identificar categorías como: concepciones de creatividad, actividades creativas, emociones en el proceso creativo y creatividad en contextos educativos. Desde la mirada de los actores, la creatividad es una capacidad universal que se despliega en las actividades cotidianas, vinculándose con emociones positivas y satisfacción personal. Además, crear contextos creativos implica asumir desafíos, compromisos y riesgos por parte de docentes e instituciones. Se destaca el valor del trabajo colaborativo entre docentes para sostener procesos innovadores y generar cambios en los espacios educativos. Asimismo, se considera necesario el compromiso de las autoridades institucionales y la apertura de políticas que generen “intersticios donde las innovaciones sean posibles”.

Desde una perspectiva educativa, la creatividad se configura como una herramienta clave para el desarrollo de novedades significativas, con potencial transformador e innovador, y adquiere sentido en las acciones de los agentes educativos. Elisondo (2018) resalta la importancia de comprender la creatividad desde una mirada educativa general, reconociendo las potencialidades de los actores a partir de las relaciones entre cuerpo, mente y

espíritu. A su vez, propone atender a las complejidades del aprendizaje y a las interacciones entre sujetos, objetos y lenguajes en contextos culturales diversos, claves para los procesos creativos. Desde una perspectiva socio-cultural, reflexiva y crítica, la creatividad también puede entenderse como sustento de justicia social en el ámbito educativo.

En este sentido, Elisondo y Melgar (2020) proponen:

Usar la creatividad de docentes y estudiantes para construir espacios educativos cada vez más amplios y diversos [...] pensar a las innovaciones educativas como posibilidades para generar mayores oportunidades de justicia social en el ámbito de las aulas, las instituciones educativas y también de las políticas educativas públicas (p. 190).

Así, las acciones creativas que despliegan los agentes educativos en las instituciones resultan fundamentales, en tanto permiten construir prácticas, proyectos y políticas inclusivas, siempre que su intencionalidad se oriente a garantizar el derecho a la educación. Para ello, es indispensable crear espacios de diálogo entre la comunidad educativa, investigadores y gestores de políticas, con el fin de generar participación de los distintos sectores y construir nuevas perspectivas sobre la educación que reconozcan las potencialidades de las personas, por encima de sus limitaciones (Elisondo y Melgar, 2020). En consecuencia, resulta imprescindible atender a la importancia de los procesos creativos en la puesta en acto de las políticas educativas institucionales.

La creatividad en la puesta en acto de políticas

Las políticas se interpretan y reinterpretan, los procesos de creación y re-creación son inherentes a su hechura. Desde la perspectiva de Ball en la puesta en acto de las políticas cobran un rol primordial los procesos creativos de interpretación y traducción de las mismas por parte de los actores educativos. De acuerdo a esto podemos decir que las/los docentes cumplen

un rol clave en la hechura de las políticas en tanto deben lidiar con diferentes desafíos que se les presentan en un contexto simbólico y material determinado, en tal sentido:

Las políticas normalmente no dicen qué hacer, crean las circunstancias en las cuales el margen de opciones disponibles para decidir es estrecho, cambiante, o se fijan metas o resultados particulares. Sin embargo, una respuesta debe ser armada, construida en el contexto, y contrapesada con otras expectativas. Todo esto involucra una acción social creativa, no una reacción robótica (Ball, 2002, p.2).

De la misma forma, las interpretaciones que las personas hacen de las políticas no se hacen en el vacío y el grado de libertad para definir las depende del tipo de política y de la formación discursiva en la que se inscriben (Beech y Meo, 2016). Atendiendo a estas consideraciones, diferentes actores educativos pondrán en marcha las políticas de acuerdo a las posibilidades de despliegue del proceso creativo, que dará sentido a la interpretación y traducción del texto político.

Carné, Carpinetti y Ford (2014) de la Universidad Nacional de Rosario, exploran la vinculación entre política y creatividad. Se presenta en primer lugar, la noción de política como práctica orientada a reproducir o a subvertir el orden de organización social, presentado la distinción entre política instituida y política instituyente. Por otro lado, el estudio explora la noción de creatividad, argumentando la distinción de la creatividad como creación y como innovación. Por último, se vinculan las nociones de Política y Creatividad. El trabajo plantea como hipótesis que, al no haber una sola manera de comprender estas nociones, su relación es variable y tiene efectos diversos: “Mientras algunos procesos creativos e innovadores pueden ser emancipatorios, inclusivos y democratizadores, otros señalan una tendencia mucho más preocupante hacia la erosión de la responsabilidad democrática y la consolidación de un rápido proceso de neoliberalización” (Swyngedouw, 2009 en Martínez Moreno, 2011, p. 22). Podemos decir que la acción social creativa es la base para construir una respuesta a los problemas que involucran los lineamientos políticos, de esta forma,

según Ball (2002 en Correa, 2020), las prácticas interactivas y sustentables -que trascienden la mera traducción simplificada de los textos políticos- suponen un pensamiento productivo, de invención y adaptación que se traduce en soluciones creativas a los problemas educativos.

Entonces, es imprescindible que consideremos la hechura de las políticas en tanto proceso creativo que, tal como definimos en párrafos anteriores, implica que suscite una novedad en algún sentido relevante. Ball (en Avelar, 2016) asume pensar que a partir de este proceso creativo que significa la puesta en acto deberíamos esperar que emerja algo distinto al texto escrito de la política.

Por consiguiente, la noción de puesta en acto de las políticas significa un quiebre preponderante en la comprensión de la hechura de las mismas, superando la noción de implementación. Debido a que, desde esta perspectiva, las políticas comienzan a ser entendidas como procesos heterogéneos y constantes, sujetos a interpretaciones que se imprimen en las maneras creativas en las que son puestas en acto en las instituciones (Ball, 1993 en Beech y Meo, 2016). Así es que la creatividad que los actores institucionales desarrollan en la producción de tales políticas, cobra un rol fundamental que significa y da sentido a las prácticas educativas.

Beech y Meo (2016), siguiendo los aportes de Ball, entienden que “la interpretación de las políticas es un proceso de traducción reflexivo, creativo y situado” (p. 11), es decir, interpretar los textos políticos implica una posición comprensiva sobre el mismo por parte de los actores institucionales, quienes a su vez desplegarán formas -más o menos- novedosas para traducir esa política en un contexto situacional determinado y atravesado por diversas circunstancias. Estas circunstancias hacen a la complejidad del escenario institucional educativo. En suma, Ball (en Avelar, 2016) plantea que los docentes tienen que tomar lo que dicen los textos y convertirlo en algo viable, lo cual implica que algunas políticas demanden mucha creatividad por parte de estos actores. El autor refiere:

Lo que estoy entonces tratando de hacer a través de la idea de la “puesta en acto” es poner todas esas cosas en juego: poner al contexto en juego, poner a la creatividad en juego, y reconocer los desafíos presentes en el proceso de ese movimiento del texto a la práctica. Esta es una de las formas en que funcionan las políticas (Ball en Avelar, 2016, p. 7).

Poner en juego al contexto, a la creatividad y a los desafíos que se presentan en la producción de las políticas es visibilizar y atender a la complejidad que requiere este proceso; significa gestionar de una forma -más o menos- creativa los atravesamientos que emergen e inciden en la puesta en acto. Es por ello que cobra tal relevancia la acción creativa social en la viabilidad de las políticas educativas, así como los recursos e infraestructura de cada escenario particular.

Dicho esto, debemos destacar que las investigaciones “tradicionales” tienden a marginalizar el contexto de la práctica, así como la creatividad que despliegan los actores escolares al interpretarlas, traducirlas y ponerlas en acto (Beech y Meo, 2016); de esta manera quedan excluidas las complejidades que atañen al proceso de las políticas dentro (y fuera) de las instituciones educativas, y eso es un aporte esencial que pueden -deberían- desarrollar las investigaciones educativas. Por su parte, Ball (en Avelar, 2016) especifica que la investigación tiene que considerar lo que sucede en ámbitos reales con personas reales, haciendo foco en la creatividad y la capacidad de elaboración de las políticas, sin limitarse a una comprensión lineal y simplista de la implementación de las mismas. En consonancia, el autor considera que la política debe ser reconstruida y recreada en relación al contexto.

La relación que se imbrica entre la creatividad, el contexto y la puesta en acto de las políticas es imperante para comprender la hechura de las mismas. Atender al contexto nos interpela a considerar los ambientes, las historias y situaciones, así como también la infraestructura, el presupuesto, las formas de gestión y las situaciones de enseñanza-aprendizaje, la cantidad de estudiantes, entre otras consideraciones que hacen y circulan en

las instituciones educativas (Da Rosa, 2019). El contexto, así entendido, da un margen de actuación a la creatividad en la puesta en acto de las políticas, es decir las condiciones socio-económicas-culturales enmarcan las posibilidades del acto creativo, en un inter-juego de negociación y tensión que da mayores o menores limitaciones a la acción creativa que despliega el agente educativo en la puesta en marcha de alguna política.

Es por todo lo dicho hasta aquí que los estudios sobre creatividad aportan desarrollos sustanciosos y potentes a la hora de investigar la puesta en acto de las políticas educativas, propiciando el análisis de las maneras en que las mismas son producidas en relación al contexto y la situación de los agentes educativos. Elisondo y Melgar (2020) plantean que: “Los estudios de la creatividad enfatizan aspectos divergentes de los aprendizajes y subrayan la importancia de la participación y el diálogo en los procesos educativos” (p. 199). Siguiendo a las autoras, estos aportes son significativos para el diseño de planes, programas y políticas educativas que promuevan la justicia social a partir de la inclusión de los diversos sectores sociales y en consecuencia la ampliación de oportunidades educativas; esto se traduce y cobra mayor relevancia en nuestra investigación a partir de un enfoque de la educación superior como derecho.

Los procesos creativos cobran real importancia de la mano de actores que ponen en práctica las políticas educativas y las interpretan. Los impactos de estas políticas en el escenario educativo pueden ser potentes transformadores del campo, pero también pueden ser reproductores de los -ya perpetrados- circuitos excluyentes. De hecho, desde esta perspectiva entra en juego la subjetividad como variante a tener en cuenta en el análisis de la puesta en acto de tales políticas. Entonces, la capacidad de visualizar y valorar el acto creativo en sí mismo como herramienta privilegiada para la innovación es un desafío latente que puede generar nuevas formas de transitar las instituciones de educación superior y poner en tensión los posicionamientos tradicionales.

La importancia de los contextos creativos en la puesta en acto de las políticas

La trama que implica a los procesos creativos en la puesta en acto de las políticas institucionales en la universidad, se resignifica desde la perspectiva que concibe la Educación Superior como un derecho. Así pues, analizar los procesos creativos de autoridades y docentes en la recontextualización de las políticas de Ingreso a la UNRC desde la perspectiva de derechos, implica poner el foco en el acompañamiento a las trayectorias educativas.

En este punto, me interesa retomar la importancia de los contextos de aprendizajes en los que se desarrollan los procesos de estudiantes, como también de profesores que ponen en acto determinadas políticas para enriquecer las trayectorias estudiantiles. Especialmente, en el ingreso a la universidad un sinfín de dimensiones se entrecruzan en distintas direcciones contribuyendo a la complejidad que se imbrica en la integración a la cultura académica e institucional en este momento de la trayectoria, lo cual implica -sin lugar a dudas- un proceso de aprendizaje.

En relación a ello, podemos decir que estos procesos están situados en un tiempo y un espacio específico. Desde las perspectivas socioculturales, atender al contexto implica el estudio de las variables históricas y culturales: como un “tejido que envuelve” o “algo que entrelaza”, que permite capturar el carácter dinámico que se establece en el complejo sistema de interacciones entre la persona y la situación de aprendizaje (Manavella, 2023). Entonces, para comprender los procesos creativos que llevan adelante profesores en el ingreso a la UNRC, debemos atender al entramado que se configura entre los aspectos personales (tanto de docentes como de estudiantes) y contextuales implicados en los procesos de aprendizaje que se co-construyen en el Ingreso.

Al respecto, se puede afirmar que los contextos que apoyan la creatividad promueven mayores niveles de confianza, resistencia, motivación

y compromiso en las personas, potenciando el pensamiento crítico y la resolución de problemas. Es indispensable atender a las potencialidades transformadoras de las interacciones entre estudiantes y profesores en la construcción de nuevos contextos que propicien el aprendizaje creativo y comprometido (Davies et al. 2013 en Manavella 2023; Elisondo, 2020). En consonancia, se hace fundamental potenciar la relación entre creatividad y compromiso:

Ser creativo no es una empresa sencilla, supone arriesgarse a generar ideas nuevas, provocar rupturas y nuevas formas de acción. [...] Las relaciones entre creatividad y compromiso parecen ser complejas y dialécticas, ambos constructos se interrelacionan y potencian en el marco de determinadas acciones e interacciones con otras personas. Creatividad y compromiso son procesos sociales que dependen de decisiones de las personas y también de ciertas condiciones de los contextos y de las comunidades. (Elisondo, 2020, p. 22)

Asumir estas consideraciones nos convoca a re-pensar los marcos conceptuales, teóricos y prácticos desde los que se plantean las acciones que llevan adelante los educadores y educandos que caminan las universidades.

Consideraciones finales

De acuerdo a lo desarrollado hasta aquí, es imperante atender a la creatividad como un proceso que, inevitablemente, atraviesa la puesta en acto de las políticas educativas en la UNRC y, en consecuencia, es imprescindible poner atención en los actores educativos que las ponen en marcha de manera situacional, en un contexto determinado. Ball (en Avelar, 2016) plantea que la puesta en acto de las políticas educativas implica poner en juego el contexto y la creatividad, como también reconocer los desafíos que se presentan en el proceso de llevar el texto a la práctica. Así es que, enfatizamos en los aportes significativos que nos puede brindar el análisis de los procesos creativos desarrollados por diferentes actores institucionales en la puesta en acto de estas políticas.

En síntesis, la creatividad se configura como un componente clave a la hora de analizar, desde el campo del Planeamiento Institucional, la puesta en acto de políticas. Este recorrido teórico sobre los contextos creativos que se imbrican en los modos en que la política es reconstruida en los diferentes niveles de gobierno institucional, es un intento por aportar a la temática a fin de enriquecer los escenarios educativos en los que se disputan las políticas orientadas a garantizar el derecho a la Educación Superior.

Referencias bibliográficas

- Avelar, M. (2016). *Entrevista con Stephen J. Ball: Su contribución al análisis de las políticas educativas* (versión traducida). Publicado originalmente como: *Interview with Stephen J. Ball: Analyzing His Contribution to Education Policy Research*. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(24). <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2368>
- Beech, J., & Meo, A. I. (2016). Explorando el uso de las herramientas teóricas de Stephen J. Ball en el estudio de las políticas educativas en América Latina. *Education Policy Analysis Archives*, 24, 23. <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2362>
- Carné, M., Carpinetti, J., & Ford, A. (2014). Avances en la exploración de la relación entre política y creatividad. *Convocación*, 30, 1–15. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/67579/CONICET_Digital_Nro.1e91f02d-91e3-4030-ae63-a76f10737044_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Cristiano, J. L. (2016). Esquema de una teoría del agente centrada en la creatividad. *Papeles del CEIC. International Journal on Collective Identity Research*, 1, 1–25.
- da Rosa, S. S. (2019). Uma introdução às ideias e às contribuições de Stephen J. Ball para o tema da implementação de políticas educacionais. *Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, 4, 1–17.
- Elisondo, R. C. (2018). Creatividad y educación: Llegar con una buena idea. *Creatividad y Sociedad*, 27, 145–166. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/98611>
- Elisondo, R. C. (2020). Compromiso y creatividad en contextos educativos: Relaciones necesarias. *Colección Mundo Digital. Revista Mediterránea de Educación*. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/146614>

- Elisondo, R. C., & Piga, M. F. (2020). Todos podemos ser creativos. Aportes a la educación. *Diálogos sobre Educación. Temas Actuales en Investigación Educativa*, 11(20). https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-21712020000100010&script=sci_arttext
- Elisondo, R. C., & Melgar, M. F. (2020). Creatividad para la innovación educativa: Algunos estudios actuales. En Ferreyra, H. A., & Sañudo Guerra, L. (Comps.), *Miradas y voces de la investigación educativa IV: Instituciones y sistemas educativos. Innovación educativa con miras a la justicia social. Aportes desde la investigación educativa* (pp. 189–204). Universidad Católica de Córdoba. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/146616>
- Glăveanu, V. P. (2015). Creativity as a sociocultural act. *The Journal of Creative Behavior*, 49(3), 165–180. <https://doi.org/10.1002/jocb.94>
- Glăveanu, V. P., Hanson, M. H., Baer, J., Barbot, B., Clapp, E. P., Corazza, G. E., & Sternberg, R. J. (2019). Avances en la teoría e investigación de la creatividad: Un manifiesto sociocultural. *Uni-pluriversidad*. <https://doi.org/10.17533/udea.unipluri.19.1.07>
- Manavella, A. (2023). Compromiso, aprendizaje y oficios: Estudios y experiencias de trabajo y participación en diversos contextos. En A. Manavella & R. Martín (Comps.), *Compromiso, aprendizaje y oficios: Estudios y experiencias de trabajo y participación en diversos contextos* (pp. 17–44). Teseo Press; Universidad Nacional de Villa María.

Creatividad en el aula: impacto de estas prácticas en los estudiantes

Eugenia Cendoya

Instituto de Investigaciones en Micología y Micotoxicología (IMICO)

CONICET-Universidad Nacional de Río Cuarto

Introducción

La UNESCO define la creatividad como una herramienta de transformación individual y social que puede manifestarse en diferentes ámbitos y actividades de la vida diaria. Recientemente, este organismo ha señalado la creatividad como una de las competencias cruciales para el siglo XXI, ya que la asocia con la capacidad de generar ideas originales y formas creativas de resolver problemas. Según la UNESCO (2023), una de las razones por las cuales la creatividad es considerada esencial para el futuro radica en la dificultad de automatizar procesos creativos para la resolución de problemas complejos.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos también destaca la importancia de la creatividad en el desarrollo de las personas, particularmente de los estudiantes, argumentando que el pensamiento creativo conduce a la generación de ideas valiosas y originales. Este pensa-

miento puede aplicarse no solo a contextos relacionados con la expresión de la imaginación, como la escritura creativa o las artes, sino también a otras áreas donde la generación de ideas es funcional para la investigación de problemas sociales.

La relevancia de la creatividad en la educación es tal que, en 2019, veinte académicos representantes de diversas líneas de investigación sobre la creatividad elaboraron un manifiesto con el propósito de marcar un cambio conceptual dentro del campo y generar nuevas direcciones de investigación. Este manifiesto busca rescatar los avances realizados en estudios sobre la creatividad, particularmente las contribuciones aportadas por la investigación sociocultural, ya que los enfoques socioculturales han realizado aportes sustanciales al concepto de creatividad en las últimas décadas y hoy pueden proporcionar propuestas para guiar nuestra comprensión de la investigación anterior y generar nuevas direcciones en investigación y práctica.

Los autores del manifiesto consideran urgente abordar lo allí propuesto como respuesta al ritmo acelerado en la transición de la sociedad de la información a la sociedad post-información, donde la vida física coexistirá con múltiples formas de inteligencia artificial y la creatividad se convertirá en una necesidad para la dignidad y la supervivencia de la especie humana. En este manifiesto se establece que la creatividad es un fenómeno psicológico, social y material (físico y representado), una acción mediada culturalmente; en todo momento se considera la acción creativa relacional y la creación significativa. También se establece que la creatividad es fundamental para la sociedad, dinámica (tanto en sus significados como en las prácticas) y situada, y requiere especificarse. Respecto al estudio de la creatividad, se sostiene que requiere tanto metodologías cuantitativas como cualitativas, y que quienes investigan la creatividad tienen una responsabilidad social (Glăveanu et al., 2020).

En relación con la creatividad en la educación, Beghetto (2021) sostiene que el aprendizaje creativo se compone de cinco dimensiones: estu-

diantes (confianza creativa, valoración de la creatividad y asunción de riesgos); docentes (creencias, actividades propuestas, valoraciones y apoyos a la creatividad); conocimientos (flexibilidad, interdisciplina, combinaciones conceptuales, etc.); incertidumbre (actividades inesperadas, procedimientos alternativos, autonomía y posibilidad de elección); y contextos (clases, instituciones, actividades extracurriculares, entornos sociales y culturales diversos).

Otros autores, al analizar treinta y cinco artículos, identificaron siete características de las pedagogías creativas en los años de escolaridad formal: generar y explorar ideas; fomentar conjuntamente la autonomía y la agencia; promover el juego como elemento central de las pedagogías creativas, potenciando la alegría, la exploración, la espontaneidad y la libertad; estimular la resolución de problemas del mundo real; construir entornos donde se asuman riesgos y se acepten fracasos, propiciando la libre expresión e iniciativa de los estudiantes y el desarrollo de propuestas creativas; promover la co-construcción y colaboración entre profesores y alumnos en actividades y proyectos conjuntos que potencien el sentido de pertenencia, la confianza, el cuidado y la autoevaluación; y desarrollar la creatividad de los docentes como modelo de actuación y resolución de problemas en las clases y las propuestas educativas (Cremin & Chappell, 2021).

Richardson y Mishra (2018) sostienen que es necesario establecer condiciones para potenciar acciones creativas en las aulas: brindar tareas auténticas y relevantes para los estudiantes, que posibiliten la elección de alternativas, la generación de ideas novedosas y la búsqueda de metas claras. Resulta también indispensable que los estudiantes y los docentes estén interesados, entusiasmados o intrínsecamente motivados, teniendo siempre en cuenta la necesidad de un clima áulico de respeto, tolerancia y atención a condiciones emocionales inherentes a los aprendizajes. También es necesario aceptar errores, asumir riesgos y ofrecer retroalimentaciones orientadas a mejorar. Los autores destacan la relevancia de disponer de recursos variados y de entornos que favorezcan el aprendizaje colaborativo. En el

diseño y desarrollo de contextos creativos, los docentes tienen un papel clave como facilitadores, orientadores y promotores del trabajo colaborativo.

Renzulli et al. (2022) valoran acciones docentes vinculadas a la promoción de la creatividad, específicamente: estimular la generación de ideas, la imaginación, las nuevas posibilidades y el abordaje de problemas desde múltiples perspectivas; proporcionar tiempo para el desarrollo de ideas; apoyar las nuevas ideas; ofrecer retroalimentaciones y alentar devoluciones de los compañeros; brindar oportunidades para la expresión creativa; promover la evaluación externa de las producciones en concursos; y potenciar procesos innovadores de los estudiantes en diferentes contextos. En otras palabras, los contextos de la clase para propiciar la creatividad serían: incorporar la creatividad a la enseñanza diaria; utilizar actividades que promuevan la generación y el registro de múltiples ideas, la redefinición de problemas, el uso de analogías y la evaluación permanente de los procesos; brindar oportunidades para elegir, imaginar y explorar; incorporar el interés de los estudiantes y cierto nivel de elección en las actividades de aprendizaje, permitiendo que los estudiantes encuentren sus propias formas de resolver problemas y, cuando sea apropiado, generar productos, soluciones y resultados novedosos; monitorear los mensajes motivacionales que se envían en el aula y proteger la motivación intrínseca de los estudiantes; abordar la creatividad y el aprendizaje académico como medios para otros fines, en lugar de fines en sí mismos; promover proyectos escolares y comunitarios significativos a partir de los cuales los estudiantes puedan realizar aportes en otros contextos, como podría ser aplicar conocimientos en prácticas socio-comunitarias; y modelar y apoyar la creatividad en el aula. Las aulas creativas tienen estructuras físicas permeables que permiten que el aprendizaje creativo entre y se extienda más allá de las paredes del aula (Beghetto & Kaufman, 2014).

Por su parte, Anderson (2018) propone las siguientes orientaciones para desarrollar el compromiso creativo en la práctica educativa: propiciar el tiempo necesario a los estudiantes para que interpreten las consignas y

el contenido de manera creativa; promover capacidades de comprensión y construcción de metáforas sobre conocimientos abstractos; integrar a las rutinas áulicas prácticas dramáticas, lúdicas y expresivas; crear espacios para que los alumnos presenten sus producciones en público, propiciando la participación de otras personas en los procesos educativos; reflexionar respecto de las emociones y las experiencias de aprendizaje en el contexto áulico; y generar retroalimentaciones positivas entre docentes y estudiantes respecto de los aprendizajes y las actividades desarrolladas.

La investigación siempre demanda la activación de pensamientos divergentes y acciones alternativas propias de la creatividad. Es decir, la investigación requiere de creatividad tanto para resolver los complejos problemas que emergen durante el proceso como para crear nuevos conocimientos articulados en tramas conceptuales previas más amplias. La creatividad puede ser un objeto de estudio; sin embargo, siempre debería ser un requisito de las investigaciones. Animarse a construir diseños creativos y dinámicos de investigación, sustentados teóricamente y éticamente, es un gran desafío para los científicos. La investigación, en tanto proceso creativo, siempre es un fenómeno complejo que supone acciones e interrelaciones entre sujetos, objetos culturales nuevos y existentes en contextos sociales particulares.

En un trabajo publicado en 2012, Elisondo et al. postulan que uno de los caminos para crear oportunidades de creatividad es diseñar contextos educativos inesperados. Diseñar contextos educativos con componentes inesperados supone apartarse de la rutina, de lo preestablecido, de lo esperable según los programas y las tradiciones construidas. Incorporar elementos inesperados habilita el surgimiento de respuestas y producciones también inesperadas, difícilmente predecibles. Resaltan que resultan interesantes las experiencias educativas en las que se incorporan objetos extraños, excéntricos y fuera de contexto con el propósito de estimular pensamientos y producciones creativas e interacciones entre miembros de los grupos. Plantean la implementación de objetos extraños que promuevan la participación, curiosidad, motivación y búsqueda de nuevas interpretacio-

nes y formas de resolver tareas. Desarrollaron una experiencia denominada “La valija de la abuela Cristina”, dentro de la cual los alumnos podían encontrar diversos objetos como un zapatito de juguete, un metrónomo antiguo, un metrónomo moderno, entre otros, y la consigna fue producir en grupos un texto con sentido en el que se interrelacionaran al menos tres de los objetos. Luego, las producciones se presentaron a los demás grupos y, por último, los coordinadores promovieron la reflexión.

Luego, en el trabajo, los autores narran experiencias de clases que incluyen docentes inesperados, personas ajenas a las cátedras, que no deberían estar en ese momento y en ese lugar, ya que incluir docentes inesperados permite a los estudiantes establecer contactos con otras personas, conocer otros puntos de vista, otros conocimientos y otras formas de hacer las cosas. Luego de finalizado el cursado de las asignaturas, los autores entrevistaron a los alumnos para conocer sus apreciaciones acerca de la materia y, como resultado, se encontraron con que los estudiantes valoraron positivamente la visita de docentes inesperados y consideraron a este tipo de propuestas como originales e innovadoras.

Años más tarde, Elisondo (2018) enumera que, para crear contextos creativos, se puede: promover mini-creatividades, posibilidades de pensamientos y preguntas; propiciar actividades extracurriculares y crear oportunidades de aprendizaje fuera de las aulas; generar contextos inesperados de aprendizaje y rupturas con prácticas tradicionales; proponer tareas que potencien la autonomía, la autorregulación de los aprendizajes y la libre elección de alternativas; propiciar interacciones con diferentes artefactos tecnológicos y trabajar contenidos desde perspectivas indisciplinadas.

Recientemente, Marroquín-Ciendúa y Rodríguez-Martínez (2022) indicaron que los procesos de aprendizaje implican una mediación de procesos de pensamiento creativo. Considerando que la ruptura de paradigmas, fundamentada en el uso de la flexibilidad perceptual y cognitiva, aporta en el aprendizaje, los autores realizaron un estudio teórico de corte reflexivo

y exploratorio, con la finalidad de hacer un acercamiento a la relación que existe entre creatividad y didácticas de clase, entre modelos disruptivos y prácticas pedagógicas. Analizando bibliografía publicada, disponible desde el año 2000 en adelante, obtuvieron resultados que permitieron reconocer vínculos entre la innovación pedagógica, la creatividad y el aprendizaje. Concluyeron que la implementación de nuevos modelos didácticos debe tener en consideración la necesidad de establecer cómo las motivaciones intrínsecas y extrínsecas afectan al estudiante tanto en la apropiación y construcción del conocimiento como en el involucramiento con sus propios procesos de aprendizaje. Los autores resaltan que quienes hacen parte de la comunidad académica tienen una incidencia dentro del proceso de enseñanza–aprendizaje, cuyo escenario mayor es el aula de clase. De esta manera, resulta imprescindible pensar en ese escenario no solamente como un laboratorio, no únicamente como un entorno para el desarrollo del taller, ni exclusivamente como el espacio para conferencias magistrales, sino más bien como una catapulta desde la cual poder elevar las potencialidades de los docentes, repercutiendo de manera directa en el crecimiento personal y profesional de los estudiantes. Ellos resaltan que los docentes deben definir su rol como motivadores extrínsecos y entender que deben estar abiertos al hallazgo de nuevos modelos didácticos, modelos a los que se llega no solamente con planeación e investigación, sino también con una cuota de creatividad y con una importante ración de espíritu disruptivo.

Rebollo y Soubirón (2010) resaltan que los cambios en el sistema educativo uruguayo en los últimos años han valorado la creatividad docente, no vista como un don intrínseco, sino como un aspecto a desarrollar en función del contexto social, de la gestión de centro, de la motivación docente, del trabajo colaborativo, entre otros. Los autores proponen como objetivo de su trabajo explorar cómo se visualiza el docente a sí mismo desde el punto de vista de su capacidad creativa en la labor de clase, en particular, de un grupo de profesores de Química de educación media pública. Para ello, adaptaron el cuestionario de creatividad Indexing Creativity

Fostering Teacher Behavior (CFTIndex). Se trató de un trabajo de carácter exploratorio y descriptivo, de carácter cualicuantitativo, cuyos resultados permitieron concluir que la población de docentes de Química de educación media estudiada plantea las conductas fomentadoras de la creatividad analizadas. Aunque consideran como una limitante de su trabajo indagar solo algunas conductas asociadas al pensamiento creativo, los resultados constituyen apenas una aproximación al conocimiento de las potencialidades de los profesores en relación con la creatividad a la hora de desempeñar su labor de aula.

Mejorar el aprendizaje de los estudiantes y adaptarlo a las demandas del mercado laboral actual es un tema de gran interés planteado por distintos organismos internacionales. Los alumnos deben alcanzar un aprendizaje profundo de los contenidos académicos y desarrollar su capacidad creativa para la resolución de problemas. Freiberg-Hoffmann et al. (2021) analizaron los enfoques de aprendizaje (profundo y superficial) y la creatividad (proceso creativo y personalidad creativa) en estudiantes universitarios, según variables sociodemográficas y académicas. Para ello, se emplearon un diseño no experimental y transversal. Participaron 301 estudiantes universitarios de Psicología (51 %) e Ingeniería (49 %) y, como resultado, se registraron diferencias significativas en los enfoques profundo y superficial: el primero, a favor de las mujeres, y el segundo, favorable a los varones. En relación con la creatividad, se observó una diferencia significativa en la personalidad creativa a favor de los varones y del proceso creativo a favor de los estudiantes de Psicología. Por otra parte, el rendimiento académico fue explicado negativamente por el enfoque superficial ($\beta = -0,276$) y positivamente por el proceso creativo ($\beta = 0,185$). Lo interesante de los resultados es que se podría concluir que, para mejorar el rendimiento académico, se necesita aplicar estrategias de enseñanza y evaluación que desestimen el aprendizaje superficial y promuevan el proceso creativo en los estudiantes. Los cambios en las prácticas educativas deberán, además, enfocarse en mejorar el aprendizaje profundo y la creatividad para ajustar

el perfil profesional de habilidades de los egresados al requerido actualmente por el ámbito laboral.

Melgar y Elisondo (2017) presentaron un estudio de valoraciones de estudiantes de tres asignaturas de las licenciaturas en Psicopedagogía y Profesorado en Educación Especial de la Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina. Los autores se propusieron indagar valoraciones de los estudiantes respecto de las propuestas de enseñanza, considerando actividades desarrolladas, contenidos, materiales, recursos educativos y el desempeño de los docentes, para luego identificar, a partir de reflexiones metacognitivas, buenas prácticas de enseñanza en la universidad. Los resultados mostraron valoraciones diversas respecto de las prácticas de enseñanza desarrolladas. Cada estudiante construyó valoraciones particulares respecto de los procesos educativos; sin embargo, se observaron coincidencias especialmente al valorar las prácticas que más les agradaron. Las propuestas educativas en museos no pasaron desapercibidas, ya que todos los estudiantes se refirieron a ellas, ya sea para emitir valoraciones positivas o negativas. Por otro lado, los estudiantes valoraron positivamente aquellas actividades que ofrecieron alternativas diversas de resolución y espacios de libertad para tomar decisiones individuales y grupales. También valoraron positivamente aquellas propuestas áulicas que incluyeron la visita de otras personas. En líneas generales, la mayoría de los estudiantes valoró positivamente las prácticas educativas en contextos fuera del aula, el desarrollo de propuestas innovadoras para la presentación de los contenidos curriculares y las clases con especialistas invitados. Para mejorar los contextos de enseñanza y aprendizaje, la mayoría de los estudiantes propuso más actividades prácticas y la necesidad de generar articulaciones entre los dos grupos que cursan el espacio curricular: estudiantes de Educación Especial y de Psicopedagogía. Otro dato interesante resultó ser que aquellos aspectos valorados positivamente por los estudiantes han sido identificados por investigadores y especialistas como contextos propicios para la creatividad: autonomía, libertad, actividades extracurriculares, interacciones con especialistas y uso de recursos diversos. Por lo tanto, muchas de las actividades

desarrolladas en las asignaturas pueden considerarse potencialmente promotoras de la creatividad, en tanto ofrecen posibilidades para el desarrollo de pensamiento divergente, la formulación y resolución de problemas, y la interacción con sujetos y objetos diversos.

Así, podríamos seguir citando trabajos de investigación educativa en los que la creatividad aplicada en los contextos de clases es valorada por los estudiantes, promoviendo el aprendizaje y contribuyendo a la cultura en general. Los logros creativos no solo son nuevos y apropiados para una determinada tarea, sino que pueden dar significado e incluso alegrar nuestra existencia y, como tales, son un distintivo clave de nuestra humanidad. La cultura no es externa a la persona ni estática, sino que es constitutiva de la mente y de la sociedad, al ofrecer los recursos simbólicos necesarios para percibir, pensar, recordar, imaginar y, en última instancia, crear. La noción de “acción creativa” trata de abarcar, en este contexto, lo psicológico, lo conductual y lo cultural. Ver a la creatividad como una forma de hacer o realizar algo no niega el papel desempeñado por el pensamiento creativo. Por el contrario, esta visión integra la cognición creativa y considera al pensamiento ideacional en sí mismo como una forma de “acción internalizada” con múltiples ecos y consecuencias comportamentales.

Neurociencia educacional y creatividad

La vinculación entre las neurociencias y la educación debe entenderse como una articulación en la que ambas disciplinas aportan a la construcción de conocimiento, sin que una predomine sobre la otra. En otras palabras, si bien los avances de las neurociencias son legítimos y sumamente interesantes, también debe reconocerse la producción del campo educativo, valorando la especificidad de la labor docente y el saber sobre sus propias prácticas, como actores esenciales en dicho campo (Castorina, 2016, 2018). En todo proceso educativo que implique enseñar y aprender en contextos

determinados y situados, el sustrato neurobiológico y los procedimientos que lo posibilitan constituyen condiciones necesarias, pero no suficientes para que se produzca el encuentro educativo.

Los requisitos para que ocurra un aprendizaje pedagógico incluyen: los dispositivos básicos de aprendizaje (motivación, atención, habituación, sensibilización, memoria y sensopercepción); la actividad nerviosa superior (funcionamiento del sistema nervioso en términos de procesos de excitación e inhibición, con fines adaptativos); las funciones cerebrales superiores (gnosias, praxias y lenguaje); y un equilibrio afectivo-emocional, siempre necesario para el desarrollo integral del proceso (Martínez-Suárez et al., 2018).

El concepto de neurociencia educacional está siendo coconstruido por profesionales de diversas disciplinas. Puede considerarse una subdisciplina de la neurociencia cognitiva (Bruer, 2016), cuyo objetivo general es develar qué estructuras y funciones neurales se asocian con los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, su alcance va más allá. Diversos autores indican que la neurociencia educacional puede ofrecer ideas valiosas para enriquecer dichos procesos, aunque sin prescribir directamente cómo aplicar esos hallazgos en contextos educativos específicos. Para lograr esa transferencia, es indispensable un trabajo conjunto y colaborativo entre educadores y neurocientíficos.

El aprendizaje, como proceso, ocurre en la interacción entre el individuo y su entorno. No se limita únicamente al cerebro, sino que involucra al cuerpo entero en cada acción, pensamiento o intención. Por ello, es fundamental mantener una mirada crítica y cautelosa al establecer relaciones entre neurociencias y educación. Las neurociencias, en general, no constituyen la solución de todos los problemas ni representan una receta mágica, como algunos discursos intentan imponer.

Burgos y Osses (2015), en su artículo “Creatividad y neurociencia: binomio esencial en el contexto educativo”, cuestionan que la academia

científica ha descuidado el diseño de estrategias basadas en investigaciones neurocientíficas que comprendan la creatividad como un fenómeno social, posible de ser desarrollado en comunidad, lo que favorece los procesos de aprendizaje. Destacan la importancia de poner los avances neurocientíficos al servicio de la educación. Así, técnicas como la resonancia magnética funcional permiten observar los cambios en la corteza cerebral asociados al aprendizaje y facilitan comparaciones etarias.

Además, los recursos audiovisuales en el aula podrían desempeñar un rol fundamental en el aprendizaje grupal y en la nivelación de habilidades. El proceso de enseñanza debería incorporar estrategias creativas basadas en los aportes de la neurociencia, a fin de mejorar los resultados en relación con habilidades transversales. Avances recientes indican que los componentes léxico-fonológicos, subléxicos y semánticos movilizan regiones específicas de las cortezas frontal inferior y temporal.

Un entorno que despierte la sorpresa en los niños y propicie la generación de nuevas conexiones neuronales favorece el aprendizaje creativo, entendido como la capacidad de establecer asociaciones novedosas. Es decir, lo creativo no necesariamente es lo inédito, sino una forma distinta en que el cerebro resuelve un problema, recurriendo a recuerdos significativos, aprendizajes previos, experiencias sensoriales y recursos disponibles. En conclusión, se requieren estrategias que incorporen los avances neurocientíficos al contexto escolar, promoviendo que los docentes se apropien de ellos, comprendan sus fundamentos y reconozcan sus beneficios comprobables en el desarrollo cognitivo, la creatividad y las habilidades expresivas.

Consideraciones finales

Como conclusión, me gustaría resaltar la importancia de la creatividad en el contexto educativo y la vinculación directa de su implementación con la neurociencia educacional. Conocer cómo funciona el cerebro y cómo éste

se prepara para el aprendizaje, formar profesores o educadores capaces de aplicar los avances de la neurociencia en el aula y alumnos que reconozcan sus posibilidades en los procesos y productos del aprendizaje. Rigo et al. (2017) resaltan la necesidad de favorecer y de introducir situaciones donde se permita el despliegue de habilidades para crear, pensar, proyectar, decidir, en función de factores contextuales dados por la situación educativa concreta que se esté llevando a cabo. Favorecer un pensamiento estratégico donde a través de una amplia variedad de recursos pueda llegarse a resultados parecidos. En este sentido, las sorpresas, la novedad inyectan una dosis de agrado a nuestras cogniciones y emociones. El gusto por aprender, el saber reponerse y aprender de los errores, poder revisar procedimientos, generar nuevos interrogantes y proyectar resoluciones de situaciones desafiantes, es lo que marcará el grado de motivación, el desarrollo y fortalecimiento del funcionamiento ejecutivo. Es el ser humano el único capaz de pensarse a sí mismo y actuar en consecuencia. Lo claro es que, esa posibilidad, ha de ser enseñada y aprendida. Serán las aulas, las situaciones de aprendizaje que allí se desarrollen las que permitirán que se cumpla con el objetivo.

Referencias bibliográficas

- Anderson, R. (2018). Creative engagement: Embodied metaphor, the affective brain, and meaningful learning. *Mind, Brain, and Education*, 12(2), 72–81. <https://doi.org/10.1111/mbe.12183>
- Beghetto, R. A. (2021). Creative learning in education. En M. L. Kern & M. L. Weh-meyer (Eds.), *The Palgrave handbook of positive education* (pp. 473–491). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-64537-3_28
- Beghetto, R. A., & Kaufman, J. C. (2014). Classroom contexts for creativity. *High Ability Studies*, 25(1), 53–69. <https://doi.org/10.1080/13598139.2014.905247>
- Bruer, J. T. (2016). Where is educational neuroscience? *Educational Neuroscience*, 1, 1–12.

- Burgos, C., & Osses, S. (2015). Creatividad y neurociencia: Binomio esencial en el contexto educativo. *Revista Médica de Chile*, 143(7), 7–17. <http://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872015000700018>
- Castorina, J. A. (2016). La relación problemática entre neurociencias y educación: Condiciones y análisis crítico. *Propuesta Educativa*, 46, 26–41. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1995-77852016000200004
- Castorina, J. A. (2018). El problema del conocimiento en la investigación educativa: El aplicacionismo de las disciplinas, en particular las neurociencias. *Anuario Digital de Investigación Educativa*, 1. <https://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/adiv/article/view/3204>
- Cremin, T., & Chappell, K. (2021). Creative pedagogies: A systematic review. *Research Papers in Education*, 36(3), 299–331. <https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1677757>
- Elisondo, R. (2018). Creatividad y educación: Llegar con una buena idea. *Creatividad y Sociedad*, 27, 145–166.
- Elisondo, R., Donolo, D., & Rinaudo, M. (2012). Docentes inesperados y creatividad: Experiencias en contextos de educación superior. *Revista Electrónica de Investigación, Docencia y Creatividad*, 1, 103–114.
- Freiberg-Hoffmann, A., Vigh, C., & Fernández-Liporace, M. (2021). Creatividad y enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicogente*, 24(46), 1–17. <https://doi.org/10.17081/psico.24.46.4492>
- Glaveanu, V. P., Hanchett Hanson, M., Baer, J., Barbot, B., Clapp, E. P., Corazza, G. E., ... & Sternberg, R. J. (2020). Advancing creativity theory and research: A socio cultural manifesto. *The Journal of Creative Behavior*, 54(3), 741–745. <https://doi.org/10.1002/jocb.395>
- Marroquín-Ciendúa, F., & Rodríguez-Martínez, G. (2022). Creatividad en el aula de clase: La importancia de las didácticas disruptivas en relación con la generación de motivaciones para enseñar y aprender. *Brazilian Journal of Development*, 8(7), 54238–54250. <https://doi.org/10.34117/bjdv8n7-303>
- Martínez-Suárez, P., Arístides-Palacio, O., & Montánchez-Torres, M. (2018). Juan Enrique Azcoaga (1925–2015): Pionero de la neuropsicología del aprendizaje. *CienciAmérica*, 7(1), 37–48.
- Melgar, M., & Elisondo, R. (2017). Metacognición y buenas prácticas en la universidad: ¿Qué aspectos valoran los estudiantes? *Innovación Educativa*, 17(74), 17–38.

- Rebollo, C., & Soubirón, E. (2010). La creatividad como factor generador de nuevos entornos de aprendizaje en la educación media. *Congreso Iberoamericano de Educación. Metas 2021*. <https://surl.li/gexmcj>
- Renzulli, J. S., Beghetto, R. A., Brandon, L., & Karwowski, M. (2022). Development of an instrument to measure opportunities for imagination, creativity, and innovation (ICI) in schools. *Gifted Education International*, 38(2), 174–193. <https://doi.org/10.1177/02614294211042333>
- Richardson, C., & Mishra, P. (2018). Learning environments that support student creativity: Developing the SCALE. *Thinking Skills and Creativity*, 27, 45–54. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2017.11.004>
- Rigo, D., De la Barrera, M., & Travaglia, P. (2017). Diseñar la clase: Aportes desde las neurociencias y la psicología educacional. *Revista de Psicopedagogía*, 34(105). <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/71237>
- UNESCO. (2023). *Los futuros que construimos: Habilidades y competencias para los futuros de la educación y el trabajo*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386933>

Análisis de prácticas creativas docentes en la Facultad de Ciencias Económicas de la UNRC

Paula Garnero

Ayudante de primera simple con dedicación semiexclusiva en la Facultad de Ciencias Económicas (UNRC)

Introducción

La temática de investigación educativa que ha sido seleccionada en esta instancia es la de analizar las prácticas creativas que realizan los docentes de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNRC, espacio que es mi actual lugar de trabajo.

Recuperando voces de distintos autores, puede entenderse a la creatividad como un potencial de todas las personas, que se da en relación con otros a partir de diversas acciones culturales. La creatividad es la capacidad de crear y resolver problemas en distintas situaciones de la vida cotidiana, y se desarrolla en distintos campos; el que nos interesa abordar en este escrito es el educativo (Richards, 2010, en Elisondo, 2020). Los procesos creativos adquieren distintas particularidades, sentidos y significados, según los

entornos culturales donde se desarrollan (Glaveanu, 2018, en Elisondo, 2020).

En relación con lo explicitado anteriormente y, teniendo en cuenta los aportes de Klimenko (2011), podemos decir que la enseñanza en sí misma es un proceso de creación, el cual implica la reflexión permanente sobre la propia práctica, y a partir de allí, se ponen en marcha distintas estrategias y recursos que permitan el logro de objetivos de aprendizaje para con los estudiantes.

En este sentido, los docentes desempeñan un papel clave en la promoción de procesos creativos a través de sus prácticas de enseñanza, partiendo desde orientaciones áulicas hasta la inclusión de sus estudiantes en ámbitos especializados. Estos agentes se convierten en potenciales facilitadores que pueden favorecer (u obstaculizar) las potencialidades creadoras de los estudiantes para la construcción de nuevos conocimientos. En el nivel superior, los procesos creativos dependen no solo de las actividades en el aula, sino también de aquellas que se llevan a cabo fuera de las mismas: actividades de extensión, ayudantías, investigación, entre otras, donde los estudiantes también pueden participar. Estos espacios resultan oportunos para la inserción de los alumnos en ambientes específicos, donde se llevan a cabo actividades concretas vinculadas al futuro ejercicio profesional de la disciplina elegida, guiadas por el profesor a cargo (Elisondo et al., 2008).

Aquí, el docente se considera como agente principal, quien planifica, diseña, es flexible, realiza ajustes y regula sus propios procesos metacognitivos y los de sus alumnos. Generar espacios propicios para el desarrollo de la capacidad creativa promueve una formación más integral de los estudiantes, porque abarca las dimensiones afectiva, cognitiva, de aprendizaje, de la autorregulación y de la autonomía. Si estas condiciones no se dan, dichos espacios pueden volverse obstaculizadores del desarrollo de la capacidad creativa. Para ello, resulta interesante analizar las cinco dimensiones en la práctica docente de la FCE que propone Beghetto (2021):

1. Estudiantes (confianza creativa, valoración de la creatividad y asunción de riesgos),
2. Docentes (creencias, actividades propuestas, valoraciones y apoyos a la creatividad),
3. Conocimientos (flexibilidad, interdisciplina, combinaciones conceptuales, etc.),
4. Incertidumbre (actividades inesperadas, procedimientos alternativos, autonomía y posibilidad de elección), y
5. Contextos (clases, instituciones, actividades extracurriculares, entornos sociales y culturales diversos).

Siguiendo con esta línea, resulta pertinente hablar de la estrecha vinculación entre creatividad y compromiso. El compromiso y la creatividad en entornos educativos formales dependen de las interrelaciones entre docentes y estudiantes, mediadas por los conocimientos, abarcando las dimensiones afectivas, cognitivas y conductuales de las personas involucradas en dicha actividad. Estos procesos dependen tanto de algunas condiciones de los contextos donde se llevan a cabo las actividades como de las decisiones de las personas implicadas (Elisondo, 2020). Los contextos educativos y actividades que promueven la posibilidad de elegir, la autorregulación de los procesos de aprendizaje, la autonomía y el pensamiento crítico potencian el compromiso y la creatividad (Ames, 1992; Blumenfeld et al., 2006; Stipek, 1996; en Elisondo, 2020; Cole, Sugioka y Yamagata-Lynch, 1999; Elisondo, 2015, 2018; Soh, 2015; en Elisondo, 2020). Aquellos contextos áulicos que promueven la creatividad dan cuenta de la participación de los estudiantes en tareas flexibles, con posibilidades de elección, basadas en proyectos e interdisciplinarias (Richardson & Mishra, 2018, en Elisondo, 2020).

Aportes diversos sobre creatividad

A partir de la revisión bibliográfica vinculada a la temática en cuestión, se han identificado distintos antecedentes. Uno de ellos es el resultado de la investigación de las autoras Klimenko y Bottero Castello (2016). El artículo presenta resultados parciales de un estudio que indaga características de las prácticas de enseñanza de los docentes en una institución universitaria, y cómo dichas prácticas fomentan la capacidad creativa en los estudiantes. El enfoque empleado en esta investigación fue cuantitativo descriptivo y, como instrumento de recolección de datos, se utilizó una escala Likert diseñada según los indicadores de las prácticas de enseñanza: estrategias de mediación cognitiva, estrategias de mediación emocional, estrategias evaluativas, recursos educativos, planificación y ambiente en el aula. El instrumento mostró una alta confiabilidad ($\alpha = .986$, Alfa de Cronbach) y fue aplicado en sus dos versiones a 49 docentes y 93 estudiantes de la institución, en las facultades de Administración, Psicología, Derecho e Ingeniería. Los resultados demostraron, en gran parte, prácticas docentes deficitarias respecto de la promoción de la capacidad creativa en los estudiantes, específicamente en lo que refiere a estrategias de mediación cognitiva y estrategias evaluativas. A pesar de ello, este estudio permitió evidenciar que los docentes tienden a reportar una visión más favorable sobre sus prácticas, la cual contrasta con una evaluación más baja por parte de los estudiantes, lo que indica que su actuación en las aulas todavía está orientada por metodologías más tradicionales.

Otro estudio de las mismas autoras, denominado *Concepciones de algunos docentes universitarios al respecto de la articulación de la creatividad en sus prácticas de enseñanza* (Klimenko & Bottero Castello, 2017), también presenta resultados parciales y estuvo orientado a indagar las concepciones de los docentes sobre la articulación de la creatividad en sus prácticas de enseñanza, teniendo en cuenta categorías previas como propósitos de enseñanza, concepción sobre el alumno creativo, concepción

del docente creativo, enseñanza creativa y aprendizaje creativo. Se empleó un diseño cualitativo con una entrevista semiestructurada, y la muestra estuvo compuesta por 10 docentes de diferentes programas. Los resultados permitieron observar una tendencia general en los docentes entrevistados a mostrar poca responsabilidad personal por el fomento de la creatividad en sus prácticas docentes, adjudicando dicha responsabilidad a sus estudiantes y al sistema educativo. Si bien valoran de forma positiva la creatividad y su aporte al proceso de aprendizaje, sus prácticas concretas de enseñanza se encuentran algo alejadas de ser implementadas en la realidad.

Otro antecedente relevante y vinculado a la temática es la investigación realizada por Elma Barahona (2004), Estudio de validez del Cuestionario de Prácticas Pedagógicas para la Creatividad (CPPC), llevada a cabo en Chile. Para la misma se diseñó un instrumento para medir las percepciones de los profesores con respecto de sus prácticas pedagógicas relacionadas con la creatividad. Se estructuró como una escala de autorreporte, conformada por 48 ítems, dirigida a docentes de enseñanza media de la Región Metropolitana de Santiago. Así, se evaluaron tres tipos de validez: validez de contenido (realizada por jueces expertos), validez de constructo (estudiada a través del análisis factorial) y validez concurrente (realizada mediante el Índice de Comportamientos de los Profesores que Fomentan la Creatividad [CFIndex] de Soh). La confiabilidad se obtuvo mediante el método Alpha de Cronbach. La estructura teórica del instrumento resultó acorde con los cuatro principios para la creatividad desarrollados por Mena. Se discutieron las limitaciones del estudio y se plantearon sugerencias para trabajos futuros (Barahona, 2004).

Por su parte, De la Torre y Violant (2002), en su artículo Estrategias creativas en la enseñanza universitaria, abordan el cambio de la docencia universitaria a partir del concepto de estrategias didácticas, pensando en el docente como profesor activo, creativo e innovador, y también en la enseñanza y las estrategias didácticas creativas aplicadas en las aulas universitarias. Para ello, se llevó a cabo una investigación “de desarrollo”, mediante

un estudio de casos cruzados de estrategias, profesores y asignaturas, partiendo de la descripción de bases, procedimientos y valoraciones del alumnado luego de la aplicación del estudio. Dentro de las estrategias se pueden mencionar: el diálogo analógico, los relatos, la dramatización y el día de la palabra. Como recursos de recolección de información, se utilizó la observación sistemática de clases y entrevistas, tanto al profesorado como al alumnado. Luego se triangularon los datos obtenidos. Este estudio puso de manifiesto que, a partir del uso de estrategias didácticas innovadoras en las aulas universitarias, se pueden desarrollar habilidades de pensamiento novedosas sin dejar de lado la adquisición de conocimientos.

Melgar et al. (2016), en el artículo denominado “El poder educativo de lo inesperado: estudio de experiencias innovadoras en la universidad”, presentan un estudio sobre experiencias realizadas en clases de la carrera de Psicopedagogía de la Universidad Nacional de Río Cuarto con docentes inesperados. El método empleado para la recolección de datos fueron narrativas y cuestionarios abiertos de respuesta individual. Como resultados principales, se dieron a conocer las valoraciones realizadas por los estudiantes y los docentes involucrados en estos contextos. Las experiencias se realizaron con estudiantes de la cátedra de Psicometría Educacional. La actividad tuvo por objetivo reflexionar sobre la medición en Psicología y Educación a partir de una experiencia alternativa. Los resultados obtenidos demostraron, por un lado, valoraciones positivas por parte de los estudiantes, haciendo hincapié en lo inesperado de la propuesta, el trabajo grupal y la nueva experiencia, y por parte de los docentes, el desafío de compartir y transmitir conocimientos y de generar nuevas oportunidades para el aprendizaje. Emerge aquí una nueva clasificación de docentes inesperados: docentes nuevos, inesperados para los estudiantes, y docentes esperados que se desempeñan de manera inesperada. Estas intervenciones didácticas promueven la construcción de contextos creativos en las aulas universitarias. Asimismo, resultan significativos los estudios realizados sobre prácticas creativas en tiempos de pandemia (Elisondo et al., 2023). En dichos

estudios se construyeron indicadores para definir prácticas creativas, los cuales resultan de relevancia para realizar la actividad final de este curso de posgrado.

Consideraciones finales

Teniendo en cuenta los aportes a los distintos tipos de paradigmas de innovación e investigación (cuantitativa, cualitativa y mixta), a partir de este escrito es posible dar cuenta de una posible investigación cualitativa de la temática explicitada al principio. En una investigación de tipo cualitativa, se recogen datos a través de la observación y en este caso particular, la entrevista, con el fin de poder identificar la naturaleza, la dinámica y las relaciones que acontecen en la práctica docente universitaria en la FCE-UNRC, es decir, de poder comprender sentidos y significados construidos (Taylor y Bogdan, 1986; Vasilachis, 2006) por los participantes respecto de las acciones creativas que desarrollan en sus clases. La muestra será elegida por conveniencia, de manera intencional y no probabilística, procurando conformarla con cantidades iguales docentes noveles y docentes con mayor antigüedad en sus funciones, mientras que, como estrategia de recolección de datos, se utilizará una entrevista semi estructurada. Para el análisis de los datos obtenidos se empleará el proceso de inducción analítica (Taylor y Bogdan, 1986; Flick, 2007), lo que permitirá elaborar distintas categorías emergentes y en consecuencia, su respectivo análisis, para luego publicar y difundir los resultados a la comunidad científica. Se destaca la importancia de dar a conocer estos resultados a la comunidad científica porque les permitirá a distintos docentes del ámbito de las Ciencias Económicas repensar sus prácticas y poner en práctica nuevas acciones e intervenciones que potencien procesos creativos, comprometidos con la enseñanza y el aprendizaje, vinculando conocimientos e instituciones.

Referencia bibliográfica

- Barahona, E. (2004). Estudio de validez del Cuestionario de Prácticas Pedagógicas para la Creatividad (CPPC). *Psyche (Santiago)*, 13(1), 157–174.
- Beghetto, R. A. (2021). Creative learning in education. En M. L. Kern & M. L. Weh-meyer (Eds.), *The Palgrave handbook of positive education* (pp. 473–491). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-64537-3_25
- De la Torre, S., & Violant, V. (2001). Estrategias creativas en la enseñanza universitaria. *Creatividad y Sociedad*, 3(1), 21–47.
- Elisondo, R., Donolo, D., & Rinaudo, M. C. (2008). Ocasiones para la creatividad en contextos de educación superior. *Red-U. Revista de Docencia Universitaria*, 4. http://www.um.es/ead/Red_U/4
- Elisondo, R. C. (2020). Compromiso y creatividad en contextos educativos: Relaciones necesarias. En Y. D. Rigo (Coord.), *Compromiso y educación. Redefinición del aula como contexto de aprendizaje* (pp. 21–27). Colección Mundo Digital. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/146614>
- Elisondo, R., De la Barrera, M. L., Riccetti, A., & Melgar, M. F. (2023). Educación superior, prácticas creativas y pandemia: Un estudio con profesores argentinos. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 37, 171–194.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa* (2.ª ed.). Morata.
- Klimenko, O. (2011). Fomento de la capacidad creativa desde las prácticas de enseñanza. *Pensando Psicología*, 7(12), 89–99.
- Klimenko, O., & Botero Castello, A. M. (2016). Fomento de la capacidad creativa desde las prácticas de enseñanza en una institución universitaria. *Psicoespacios*, 10(17), 71–93. <https://doi.org/10.25057/21452776.803>
- Klimenko, O., & Botero, A. (2017). Concepciones de algunos docentes universitarios al respecto de la articulación de la creatividad en sus prácticas de enseñanza. *Psicoespacios*, 11(18), 74–94. <http://revistas.iue.edu.co/index.php/Psicoespacios>
- Melgar, M., Elisondo, R., Donolo, D., & Stoll, R. (2016). El poder educativo de lo inesperado: Estudio de experiencias innovadoras en la universidad. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 7(2), 31–47.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.

Experiencias corporales y aprendizaje creativo-comprometido según los contextos

María del Rosario Pellegrino

Universidad Nacional de Hurlingham (UNAHUR). Instituto de Educación.
Hurlingham, Argentina.

Introducción

La experiencia en la escuela es, en primer término, una experiencia corporal. Dado que la existencia es corporal (Le Bretón, 2008), los estudiantes no pueden asistir a la escuela sin sus cuerpos: “existimos en nuestros cuerpos, y con ellos constituimos nuestra experiencia vivida” (Milstein & Mendes, 2013, p. 144). A su vez, el cuerpo interviene en el proceso de aprendizaje y constituye su origen (Fernández, 1987). Por eso, las actividades corporales que incluyen movimiento se asocian a una mejora en el rendimiento académico (Savina, Garrity, Kenny & Doerr, 2016).

El aprendizaje de contenidos escolares exige una participación activa. En este sentido, participar es, según Baquero (2006), ser parte de la situación que se habita. Pero, además, para participar activamente, según Serra

(2018), se requiere “hacer algo”, ya sea escuchar, preguntar, responder, leer o realizar un ejercicio. Es decir, tanto el cuerpo como el movimiento son fundamento y soporte de la participación. Del mismo modo, el aprendizaje involucra tanto procesos mentales como corporales, y está centrado en la acción (Baquero, 2006).

Aunque existan variaciones en las formas de participar y de comprender, este concepto alude a “situaciones en las que los sujetos están implicados” (Serra, 2016, p. 46). De modo que la participación activa conlleva “un compromiso por parte de los estudiantes en la realización de actividades de todo orden” (Serra, 2016, p. 1), que ha sido denominado de diversas maneras: *involvement* (Oyserman, Terry & Bybee, 2002), implicación (Serra, 2016), involucramiento (Sánchez Hernández & Andrade Palos, 2020), *engagement* (Veiga et al., 2014), y compromiso (Blanco & Rodríguez-Martínez, 2015; Guarido, Rigo & De la Barrera, 2023; Gutiérrez et al., 2019; Manavella, 2023; Morcillo-Martínez et al., 2021; Sandoval-Muñoz et al., 2018).

Asimismo, según Elisondo (2020), el compromiso está vinculado a la creatividad: el compromiso es necesario para la creatividad, y esta última potencia al compromiso. La acción creativa es relacional, está mediada culturalmente, recibe y otorga significado, es situada (aunque tiene ciertas regularidades que hacen que sea transferible a otros dominios y/o contextos) y está inmersa en relaciones de poder (Glăveanu et al., 2019). A su vez, “creamos no como mentes aisladas sino como seres encarnados que participamos en un mundo socio-material” (Glăveanu et al., 2019, p. 100). Es decir, describir las experiencias corporales de los estudiantes en la situación escolar puede resultar útil para comprender el proceso de aprendizaje creativo-comprometido.

Para describir estas experiencias, es imprescindible tener en cuenta los ambientes o contextos en los cuales se desarrollan. De forma que el abordaje de las experiencias corporales “incluye la descripción de la materialidad de los cuerpos en contextos de interacción, tomando en cuenta la expe-

riencia práctica del cuerpo en la vida social, sus modos de vincularse con el mundo” (Mora, 2011, p. 154).

Paralelamente, en el ámbito de la psicología educacional, algunas perspectivas —como la de Paoloni et al. (2014)— proponen el estudio de tópicos como la creatividad y la autorregulación desde visiones situadas. En este sentido, Rinaudo (2014) brindó claves para pensar el contexto en relación con la participación: un “contexto poderoso” es aquel que reúne determinadas características que acompañan el proceso de construcción de la identidad de los estudiantes. Entre estas características, se destaca el estímulo a la participación mediante el ofrecimiento de oportunidades y tareas de calidad (significativas, auténticas, con actuación autónoma), el apoyo a la actuación, la autonomía y la inserción profesional (Rinaudo, 2014). Así, “promueven el aprendizaje activo y constructivo y presentan típicamente oportunidades para las actividades colaborativas. Además, los ambientes poderosos de aprendizaje generalmente ofrecen una experiencia de aprendizaje en el contexto de una situación real” (Jong & Pieters, 2006, como se citó en Rinaudo, 2014, p. 185).

De la misma manera, pero en relación con el compromiso y la creatividad -que son dos dimensiones de una misma cuestión-, Elisondo (2020) brindó orientaciones para los contextos educativos: acciones concretas como enseñar con un enfoque más lúdico y proporcionar oportunidades para la elección y el descubrimiento.

De modo que existen relaciones entre: (1) el aprendizaje y las experiencias corporales; (2) la participación y las experiencias corporales; (3) la participación y el compromiso; (4) el compromiso y la creatividad; (5) las experiencias corporales y los contextos; (6) la participación y los contextos; y (7) la creatividad y los contextos. Pero, para avanzar hacia una mayor comprensión de estos procesos —es decir, de las experiencias corporales y el aprendizaje creativo-comprometido según los contextos— es necesario pensar en el diseño de investigación.

En primer lugar, “el estudio de la creatividad requiere una comprensión cualitativa de la experiencia, los significados y los procesos de creación” (Glăveanu et al., 2019, p. 104). Buscar otros modos de acceder a la experiencia, a los procesos y a los significados más allá de los tests puede resultar un aporte a este campo. Esto se debe a que la creatividad es “un fenómeno sociocultural” (Glăveanu et al., 2019, p. 100) y, como tal, se encuentra atravesada por múltiples dimensiones difíciles de captar e integrar a través de tests.

En segundo lugar, tal como se ha presentado, existe una relación compleja entre los conceptos de experiencia corporal, aprendizaje, compromiso y creatividad. Dado que es necesario que esta complejidad sea considerada en el diseño, los métodos y la interpretación de los hallazgos (Glăveanu et al., 2019), y que el estudio de la creatividad -según los mismos autores- se encuentra inmerso en el marco de los estudios socioculturales, el enfoque etnográfico puede resultar adecuado, ya que conserva “la riqueza de las relaciones particulares” (Rockwell, 2009, p. 21). Así, puede asumir el desafío de

[...] entretejer varias dimensiones que históricamente han sido estudiadas de forma aislada o incluso en oposición entre sí, y abordar las razones disciplinarias, filosóficas, culturales y políticas de estas oposiciones. La integración de múltiples dimensiones también requerirá abordar -o al menos reconocer- la complejidad de perspectivas (Glăveanu et al., 2019, pp. 100-101).

Con el objeto de reflexionar sobre los constructos propuestos, se analizan distintas viñetas registradas a través de observaciones no participantes a estudiantes de sexto grado en una asociación civil del conurbano bonaerense. Estas observaciones se realizan en el marco del trabajo de campo, con el enfoque mencionado, durante el año 2024. La institución elegida brinda educación no formal a niños, niñas y adolescentes no escolarizados, y se vincula con la pedagogía Waldorf.

La creatividad en la palabra

Paloma: Bien. Perfecto. Vamos a nombrar seres vivos, pero uno cada uno.

Copia uno abajo del otro: pez, león, araña. Primero le van dictando los estudiantes de adelante.

Desde más atrás, Julieta dice: “Leonel” (no sé si es el nombre de una persona que no conozco y está haciendo un chiste, o si es el nombre de una mascota).

Abigail: Puma.

Marcos: Tulipán.

Alguien: La Tierra.

Paloma: La Tierra no es un ser vivo, no tiene vida.

Julieta: El Sol.

Paloma: Bicho bolita (su entonación parece incitar a una enumeración).

Agrega: ¿Algo más chiquito?

Marcos: El coronavirus.

Paloma: El coronavirus no tiene vida. ¿Qué tengo en las uñas?

Paloma: Bacterias. Lo más chiquito es la bacteria. Hay algo un poquito más grande que la bacteria que usamos en la cocina...

Marcos: Cucarachas.

Alguien dice algo que no capto.

Paloma: Eso no es un ser vivo.

Paloma dice algo sobre el azúcar.

Alguien de adelante dice: Levadura.

Juan: Y si yo... (no escucho).

Paloma: La matás, sos un asesino. Lo más chiquito es una bacteria, porque es una célula.

(Adaptado de Diario de campo A, 19 de agosto de 2024)

Este registro constituye la primera clase de biología que tuvo el grupo de sexto año observado. En esa clase la docente se presentó a sí misma y también a la materia en cuestión. Y, aunque no aparece en el registro, por la rapidez con la que transcurrían los diálogos, la docente iba nombrando a uno por uno. Cabe aclarar que a esa clase asistieron en total 9 estudiantes: 5 de sexto y 4 de séptimo. De modo que, todos y todas participaron ya sea espontáneamente o frente al pedido de Paloma. En este caso, si bien los cuerpos de los estudiantes están presentes, la participación es a través de la palabra.

A su vez, ante la consigna de que nombren seres vivos aparecen respuestas sorprendentes. Pero, ¿puede ser la evocación de una cosa, una manifestación de la creatividad? ¿O la creatividad exigiría además un acto de creación o de combinación? Aparecen también del lado de la docente, la inclusión de datos sorprendentes como el ejemplo de la levadura. Otra vez, ¿puede ser la evocación de una cosa, una manifestación de la creatividad? ¿O la creatividad exigiría además un acto de creación o de combinación en la tarea docente de enseñar?

Paín y Jarreau (1995), en relación a la relación a la representación y la actividad plástica, afirman que,

[...] en efecto, toda representación en la que haya un margen de elección y de arbitrariedad, puede ser considerada como perteneciente al orden de la creatividad, porque el sujeto propone en ella una combinatoria particular que no existiría sin él. La representación creativa tiene siempre una dosis de redundancia, que constituye su estilo, y una dosis de originalidad que hace su diferencia (p. 60)

En este sentido, cada respuesta de los estudiantes, así como el dato de la levadura, provienen de una elección que contiene redundancia. Esto es porque ninguno inventó un nuevo animal, más bien se limitaron a recuperar ciertas palabras que culturalmente están asociadas al pedido. Pero, a su vez, las elecciones que hicieron exhiben una notable originalidad.

Sin embargo, entendiendo que las respuestas fueron sumamente creativas, no todas ellas se ajustan al conocimiento existente en el campo de la biología, que es el que la docente pretende enseñar. De modo, que en este caso, la creatividad se ordena según los saberes de la disciplina en cuestión: la tierra puede ser una respuesta creativa pero no tiene vida según la biología, entonces la elección no se adecúa a lo que el contexto exige. Por eso, Beghetto (2021) afirma que además de ser originales, lo que implica ser únicas, nuevas o diferentes, es necesario que las contribuciones de los estudiantes cumplan con eficacia a las limitaciones que propone la tarea.

La creatividad en las preguntas y los comentarios

Marcos: Maestra, ¿cuál es el nombre científico del pulmón?

Paloma: Del pulmón, pulmón.

Paloma: Este es Diego, Diego en diminuto (mientras habla, las manos se acercan en movimientos circulares a un hombrecito que estaba dibujado en el pizarrón).

Juan dice algo que no capto.

Paloma: ¿Los lobulillos?

Juan dice algo parecido a “parece un árbol de oxígeno”.

Leen todos un lema.

Paloma (mirando a Marcos): ¡Y al final no me dijiste cuál era el nombre científico!

Marcos: Arapaima.

Paloma: ¿Y el nombre común?

Marcos: Arapaima.

Paloma: Ah, como el pulmón.

Lautaro: Es como ¿qué cable cortamos, el azul o el rojo?

Paloma: La nariz. Esto en realidad se llaman narinas (realiza un movimiento circular cerca de las fosas nasales, como bordeándolas sin tocarlas).

Paloma continúa: Chau, Diego (borra el dibujo del sistema circulatorio). El sistema circulatorio vamos a ver hoy. ¿Para qué sirve?

Habla alguien de séptimo y Paloma va diciendo: “Ajá”.

Paloma: Transporta la sangre, ¿qué más? ¿Tienen idea? Ehhh... la sangre, ¿cómo está formada? ¿Se imaginan?

Marcos: Está formada por células.

Paloma: ¿Qué células?

Paloma habla de las células que habían visto (aparentemente en clases anteriores). Les pregunta por una célula que no tiene núcleo.

Marcos: Levadura.

Paloma: Glo-bu... (interrumpe como esperando que alguien responda).

Alguien de séptimo dice: ¡Glóbulos rojos!

Paloma: Están los glóbulos blancos también, que son células de defensa. Nos defienden de... (no escucho).

Julieta dice algo que no escucho, pero me pareció que dijo algo sobre el vaso (creo que preguntó si son las que se forman en el vaso).

Paloma: Son las que se forman en el vaso, muy bien.

Marcos: ¿Los autos tienen células?

Paloma: Los autos no tienen células.

Marcos: Sí.

Lautaro: Tienen engranaje.

Mientras tanto, Paloma continúa hablando de glándulas, nombra los ovarios, los testículos, etc.

Paloma: A ver, ¿qué más hace la sangre?

Agrega que, si nos cortamos, se corta para evitar tener una hemorragia, y que la sangre tiene unas células que son plaquetas.

Lautaro: ¿En los granos pasa lo mismo?

Paloma: No, en realidad no. Vos tenés células que son las sudoríparas, que largan sudor; las sebáceas... Chicos, me están sacando de tema, eh... (hace un dibujo de la piel en el pizarrón con tiza naranja. No llego

a copiar el dibujo. Tampoco todo lo que dice porque habla bastante rápido).

Paloma: ¿Cómo está formado? Venas, arterias y capilares que llegan hasta lo más chiquitito de la célula. Esos son los vasos capilares. Los vasos sanguíneos se van achicando hasta formar los capilares. (Hace un dibujo en el pizarrón mientras habla de los tamaños: “más chiquita”, “más gruesa”).

Paloma continúa: ¡Ay! ¡Qué lástima que no traje el libro!

Alguien dice algo que no pude registrar.

Paloma (como respondiendo) dice: Se pone dura cuando nos ponemos viejos (creo que se refiere a las arterias).

Paloma continúa: La sangre llega del pulmón con oxígeno... ¿A qué les suena que se abre y se cierra?

Paloma: Al latido del corazón.

Lautaro pregunta qué pasa si no abre.

Paloma: Tenés un problema del corazón.

Marcos: ¿Y qué pasa si está falseado?

Paloma responde algo, pero no llego a escribir su respuesta.

Juana: ¿Y qué pasa si el corazón va más rápido?

Paloma le dice que ahora vamos a ver el recorrido.

Alguien de séptimo dice algo sobre el ojo.

Paloma: No tiene que ver con la sangre, es otra cosa... Tiene muchos músculos... Ay, chicos, me sacan de tema...

Hace un dibujo, una especie de círculo en el pizarrón con tiza celeste. Mientras, habla de varias partes del ojo: de la retina, que tiene células y “si no funcionan bien no ves bien”; que hay un nervio que, si no funciona bien, “tampoco ves bien”. Hablan de la miopía.

Alguien de séptimo dice que su abuela tiene cataratas.

Hay varias conversaciones al mismo tiempo.

(Adaptado de Diario de campo A, 30 de agosto de 2024)

En esta escena, hay evocación en varios momentos, pero no en todos hay elección y/o combinación. En algunas evocaciones hay repetición, pero no hay originalidad. Por ejemplo, cuando la docente dice “glo-bu” o cuando pregunta por la célula que no tiene núcleo. Los estudiantes tienen que adivinar a qué palabra se refiere y decirla en voz alta. Pero las asociaciones a “un árbol de oxígeno”, a cables, a los autos y a los granos sí portan originalidad. Son a su vez espontáneas y en algunos casos están vinculadas a intereses personales. Por ejemplo, la pregunta por el ojo parece estar vinculada a cuestiones familiares, y la pregunta por los granos está vinculada a cuestiones que transita ese estudiante en torno a la pubertad, que se han manifestado y que él mismo ha verbalizado en varias oportunidades.

La creatividad en este caso combina las situaciones personales/familiares con los contenidos educativos establecidos, y la estrategia de la que se valen los/las estudiantes para articular estas dos cuestiones es la pregunta. Este recurso les permite aprender las dos cosas: los contenidos y aquello que les interesa saber. A su vez “formular preguntas e indagar sobre fenómenos enigmáticos potencian la curiosidad y el compromiso con las tareas. (Lam, Pak y Ma, 2007 en Elisondo, 2020, p. 23). Asimismo, Maytorena Noriega y González Lomelí (2020) en su escala de agencia personal incluyen un ítem vinculado a esta cuestión: “Cuando estoy realizando mis tareas señaló lo que no entendí para preguntar a qué se refiere” (p. 50). De manera que podría estar vinculado a las cuestiones que aquí se plantean.

El concepto de agencia personal alude al “conjunto de habilidades personales, académicas y de interacción social que el estudiante posee y emplea para el logro de sus metas académicas orientadas a la mejora de sus logros escolares” (Maytorena, 2017, p. 57). Y se considera “un factor importante y pertinente en el desarrollo del proceso de adquisición de aprendizajes, independientemente de la disciplina científica sobre la cual se enmarque” (Maytorena Noriega y González Lomelí, 2020, p. 42)

Por otra parte, la frase de la docente “me sacan de tema” pone en evidencia que la creatividad de los estudiantes pugna por primacía, respecto de la planificación o el proyecto que ésta tenía de su clase, y le exige varias cuestiones. Por un lado, un saber más allá del saber de esa clase. La docente sabe y fue mostrando que sabe los temas que aborda desde la primera clase, con sus datos sorprendentes. Posiblemente, sea su saber el que genera, no solo la curiosidad de preguntar sino también, el deseo de escuchar la opinión de un experto. Por otro lado, la situación le reclama “flexibilidad y adaptabilidad frente a las cambiantes circunstancias que surgen en el proceso de interacción en el aula” (Klimenko, 2011), para captar y darle lugar a lo que proponen los estudiantes. Y por último cierta capacidad de improvisación ante estos pedidos desconcertantes. Esta última cuestión requiere poner en juego la creatividad.

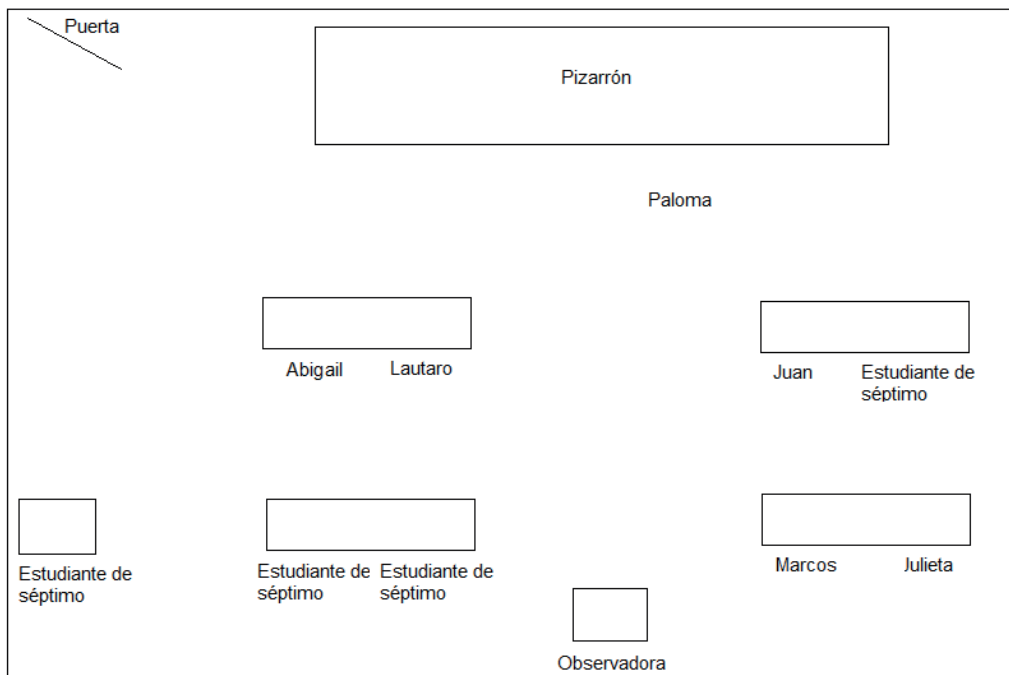
Respecto de la improvisación, Stokoe y Sirkin (1994) afirman que en el arte “improvisar no siempre equivale a producir algo nuevo. En este momento del proceso el artista pone en juego de modo espontáneo las tendencias de su personalidad” (p. 28), y en este caso, de su formación también. Es decir que, ante estos cuestionamientos, la docente necesita ser creativa y poner a jugar tanto su personalidad como su formación. Elige momento a momento, qué decir y qué no, hasta dónde profundizar, el modo en el que va a comunicar aquello que sabe (o qué no sabe). En este caso, recurre al pizarrón para graficar el ojo. Y logra, en pocos minutos, mostrar la complejidad de este órgano de una manera clara y sencilla.

Este trabajo que se toma la docente para responder los interrogantes, da cuenta de que trata a las preguntas de los estudiantes con seriedad. En este sentido, Elisondo (2020) recomienda a los contextos educativos tratar con seriedad las preguntas e ideas de los estudiantes (especialmente las inusuales e inesperadas). Porque, “si los estudiantes sienten que las preguntas y respuestas inesperadas no son alentadas y respetadas, entonces es probable que no estén dispuestos a asumir los riesgos necesarios para compartir o explorar nuevas ideas” (p. 23).

La creatividad en el hacer individual y colectivo. Los aportes de la interacción.

Al día siguiente, los estudiantes se ubican del siguiente modo:

Figura 1. Ubicación de los/las estudiantes en el aula



Fuente: elaboración propia.

Nota: Los estudiantes de sexto compartieron la clase junto a los estudiantes de séptimo grado, tal como puede verse en la figura. El aula en la que se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje corresponde al aula de séptimo grado.

Paloma dice: si me escuchan (usa una voz fuerte), si me escuchan van a saber lo que vamos a hacer.

Va repartiendo hojas y les dice que tienen que hacer dos o tres animales que después los van a ir armando en la cadena.

En el pizarrón están escritas las palabras “Red alimentaria”. Dice algo más que no llegué a copiar por estar observando y registrando lo que sucedía.

Marcos tiene un libro abierto en plano vertical. Es el mismo que había visto antes. Y él, en algún momento, había dicho que había traído un libro de biología. Apoya el objeto en el banco desde su borde inferior. Tiene letras negras y pequeñas (como una novela), con algunos sombreados en verde oscuro. Yo me había imaginado un libro lleno de colores y de animales cuando dijo que había traído un libro de biología. Pero éste, parece un libro de texto.

Marcos grita: Lautaroooooooo

Se para con el libro y va a donde está Lautaro. Algo le dice mientras le muestra el libro.

Julieta: yo hago plantas porque no sé dibujar animales.

Paloma: puede ser... árboles, maíz, tomate, rosas, algas. Entra todo en plantas (dice esto mientras va escribiendo en el pizarrón)

Lautaro se levanta y se muestran los cuadernos con Marcos.

Lautaro vuelve a su asiento y le dice a Juan, señalando su dibujo, si el animal era de River.

Juan: ¡no es de River!

Lautaro: ahí quedó mejor (mientras extiende el brazo con la hoja mostrándole a la docente).

Paloma: ahh, está bien

Paloma agrega: pero ¡no le tenés que hacer el pastito! ¡El pastito lo vas a sacar de otro!

Ahora Lautaro se lo muestra a Julieta extendiendo el brazo, y vuelve a llevar la hoja a su banco. Su cabeza mira al frente y hacia abajo. Dice algo como: “no sabés lo que me costó”.

Lautaro: Marcos, ¿me mostrarás tu libro de biología?, quiero ver cómo se hace un sapo (lo dice con una sonrisa entusiasmada mientras se para y se acerca a Marcos). Le dice a Julieta, que compartía el banco con éste: “¿me dejás de ese lado?”

Cambian de lugar: Julieta se sienta donde estaba sentado Lautaro y Lautaro se sienta en el lugar de Julieta. Llevó una hoja blanca consigo y tiene un cuaderno o pilón de hojas debajo, como usándolos de apoyo.

Abigail se acerca a lo de Marcos y Lautaro. Está parada al costado de Marcos. Juan se da vuelta.

Abigail: ¿es de Estados Unidos? (no sé a qué se refiere, pero creo que habla del libro o de alguno de los dibujos. No parece un chiste, porque utiliza un tono de voz neutro y suave)

Abigail se aleja y vuelve. Dice: “¿qué estás haciendo Lautaro?”

Lautaro dice algo de un pato. Con su mano izquierda sostiene un puchito de hojas del libro y pone una goma como separando donde termina la selección. En la página abierta hay como un paisaje en blanco y negro. No es una foto, es como un dibujo que parece de otra época.

Marcos: ahhh ¡un saltamontes!

Abigail: ¿no es un grillo ese?

Julieta: ¿Qué falta? (Parece dirigirse a Paloma).

Ya hay varios estudiantes en posición bípeda: Julieta, Abigail y Juan.

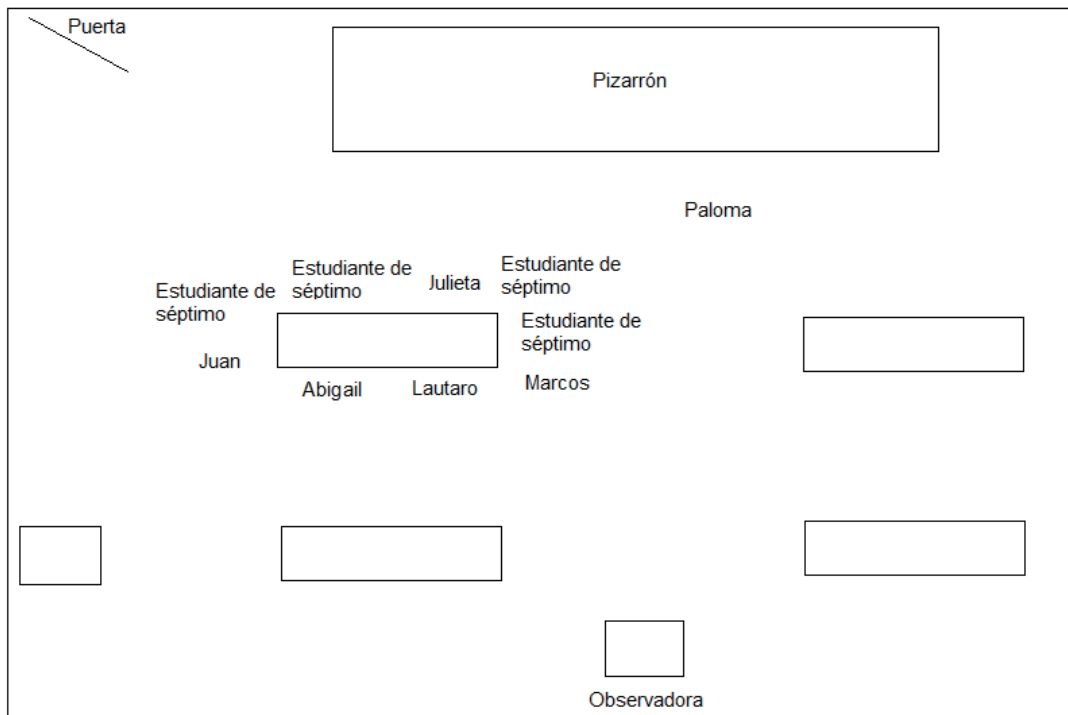
Paloma le pregunta a Juan si se anima a hacer un animal. Nombra varios animales como pensando qué faltaba. Creo que nombra un león o un puma.

Juan está recortando. Con la mano derecha sostiene la tijera, con la mano izquierda mueve la hoja como en sentido circular, dándole de comer a la tijera. Hace esto en una posición de pie. Su tronco se dirige a Marcos y al grupete. Su mirada está puesta en la tijera. Realiza algunos movimientos de ojos hacia sus compañeros, que son rápidos y enseguida vuelven a la hoja. Cambia de lugar, y se pone al lado de Julieta. Sigue recortando.

Paloma le dice algo como que preste atención a recortar o que recorte con ganas, “no así nomás” (es como una exclamación el tono que utiliza).

La disposición de los estudiantes en el ambiente ahora está alrededor del primer banco (en relación al pizarrón), que es el más próximo a la puerta. En ese banco estaban sentados Abigail y Lautaro. El resto se ubica de pie alrededor.

Figura 2. Modificaciones en el ambiente a través de los desplazamientos de los estudiantes.



Fuente: Elaboración propia.

Juan, con una hoja al frente, le dice a Julieta:

-Me está quedando bastante bien.

La mira a G. y, cambiando la hoja de posición, repite:

-Me está quedando bastante bien, ¿no?

(Parece buscar aprobación en su interlocutora).

Marcos comenta en voz alta:

-Antes yo reproducía caracoles.

Paloma interviene:

-Bueno, hay que armar cadenas. Ustedes ármenlas. Hagan de cuenta que yo no estoy.

Se escuchan varias conversaciones superpuestas que no logro registrar con claridad. Paloma intenta volver a tomar la palabra:

-A ver, ¿me escuchan? Un, dos, tres, ¿me escuchan?

Luego les aclara que no hace falta que todos formen parte de la misma cadena. Sugiere que algunos armen una cadena, y otros, otra.

Abigail pregunta al grupo:

- ¿Quién come a la hormiga?

Alguien responde:

- ¡Yo!

Julieta pregunta:

- *¿Quién come al ratón, Marcos?*

Marcos, que estaba parado al costado de su banco, se acerca para observar mejor. Se genera una conversación animada sobre “quién come a quién”, con intervenciones entrelazadas que no llegan a atribuir con precisión.

Marcos reflexiona en voz alta:

-El caracol se lo puede comer... A ver...

Lautaro interviene:

-Hacé lo que quieras, ¡es entre todos esto!

Abigail dice:

-Y esto...

Alguien comenta entusiasmado:

- ¡Nosotros comemos el hongo!

Otra voz afirma:

- ¡Claro!

Juan, observando un dibujo, pregunta:

- ¿Eso es un pescado?

Luego señala y dice:

-Acá ponelo. Tiene que ser esto. Comé a esto. ¿Y el pez qué come? El pez come bacterias o cosas así.

Paloma pregunta a una estudiante de séptimo:

- ¿Diste tu idea ya?

La estudiante responde que no la tiene.

Paloma le contesta:

-No, el pato no se come al... (no alcanzo a escuchar si dice conejo o cangrejo). Lo que pasa es que tenemos que hacer algo coherente. Tengo el pez, el agua...

Menciona que algunos animales estaban volando.

Algunos estudiantes se sientan nuevamente, pero en lugares distintos a los que ocupaban al inicio de la clase.

Marcos propone:

-No, pero el cangrejo también se puede comer al pez. Y el pez se come al plancton. Pero igual hay peces que se alimentan de insectos. ¡Yo hice una libélula!

(Levanta el brazo izquierdo con el dibujo de un pez en la mano).

Paloma retoma:

-El pez se come... (nombra varias cosas que no logro registrar).

Marcos insiste y se levanta rápidamente para acercarse de nuevo al grupo:

-El pez se puede comer a esta libélula que estoy haciendo.

Paloma responde:

-Bueno, dale.

Se ubica frente al primer banco, con los brazos extendidos hacia abajo. Realiza movimientos circulares, como si estuviera acomodando las pie-

zas del trabajo grupal.

-Bueno, ¿qué falta? ¿Unas alquitas?

Algunas estudiantes de séptimo anuncian que ya son las 10:02.

Juan ofrece:

- ¿Querés que haga unas plantitas para poner?

Paloma concluye:

-Yo creo que ya está.

(Adaptado de Diario de campo A, 23 de agosto 2024)

Figura 3. Realización grupal cooperativa sobre cadenas alimenticias.



Fuente: elaboración propia.

Nota: Esta lámina fue elaborada por el grupo a partir del aporte de imágenes creadas individualmente. Fotografía tomada el 29 de agosto del 2024.

Según Stokoe y Sirkin (1994), el ser humano es creador, la cualidad creativa es inherente a su especie. Por eso, “no hay ser humano, entonces, carente de creatividad” (p. 20). Pero puede suceder que a veces existan trabas vinculadas a estereotipos, prejuicios y patrones sociales. En este sentido cuando Julieta dice “yo hago plantas porque no sé dibujar animales”, pone en evidencia estas trabas, aunque aun así su creatividad le permite hacer otra cosa para poder participar comprometidamente. Pero, ¿qué ocurre cuando alguien no tiene ideas y por ello no participa?, como fue el caso de la estudiante de séptimo. ¿Cómo se puede intervenir?

Por otra parte, en esta escena se observan varias cuestiones que la diferencian de las primeras dos viñetas. En primer lugar, la docente propone una actividad grafo-plástica que implica el dibujo y el recortado. Cada uno/a elige y despliega diferentes estrategias o modos de desarrollar la tarea que incluyen a las numerosas y variadas interacciones desatadas en torno a la consigna. Estas, a su vez, fueron posibles por los innumerables desplazamientos en el espacio (muchos de ellos, no fueron registrados).

De modo que la creatividad humana se basa en la interacción y/o el intercambio, e inclusive, aún en la soledad otras personas están presentes de manera implícita: ya sea a través de la influencia de sus opiniones, expectativas o conocimientos. A su vez, quien crea en soledad puede convertirse en su propio espectador (Glaveanu et al., 2019). Pero,

[...] es importante tener en cuenta aquí que ello no implica decir que las personas siempre serán más creativas cuando trabajen juntas en colaboraciones no explícitas. El elemento social no se debe romantizar: los conflictos personales, los estilos incompatibles y otros problemas pueden disminuir los esfuerzos creativos de la colaboración. Sin embargo, el desarrollo de la creatividad a lo largo de toda la vida no puede concebirse por fuera de las relaciones entre el ser y otras personas (Glaveanu et. al, 2019, p. 101).

En el caso propuesto, las múltiples elecciones se integran en la construcción colectiva del conocimiento. Esto se debe a las interacciones es-

pontáneas que ellos/as mismos/as generan, pero también al desafío común que propone la docente. En este sentido la docente es guía y mediadora del proceso de aprendizaje del estudiante a través de su participación activa en tareas y actividades que favorezcan la construcción de significados progresivamente más cercanos a los que proponen los contenidos del currículo escolar (Coll, 1988).

Asimismo, la actividad propuesta tiene la característica de ser, además, una actividad cooperativa en la que se incorporan las realizaciones individuales. En este sentido,

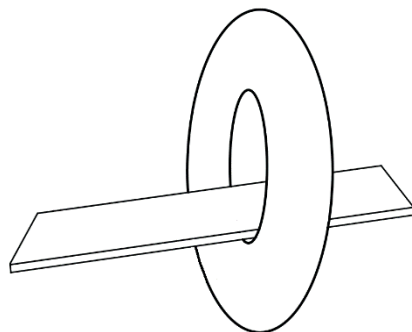
[...] lo que identifica al AC [Aprendizaje Cooperativo], lo que le distingue del simple trabajo grupal, es la corresponsabilidad de cada estudiante por su propio aprendizaje, pero también y muy especialmente, por el de todos y cada uno de sus compañeros de grupo. (Velázquez Callado, Fraile Aranda y López Pastor, 2014, p. 240).

El aprendizaje creativo-comprometido más allá de los contenidos educativos

Durante el recreo, en el patio externo, Juan juega con un objeto que parece construido artesanalmente. Son dos palos unidos en sus extremos por una cinta.

Marcos se sienta sobre un neumático que tiene un listón de madera atravesado, tiene un pie de cada lado apoyado en el listón y lo hace balancearse.

Figura 4. Estructura compuesta por dos objetos, utilizada para entretenerse en el recreo.



Fuente: Elaboración propia.

Lautaro está arriba del neumático con el palo en el medio. Intenta hacer rolar la rueda balanceándose con los pies, pisando el listón de un lado y del otro. Pone ambas manos sobre el neumático, empuja con ellas una, otra y otra vez. Sale disparado hacia delante.

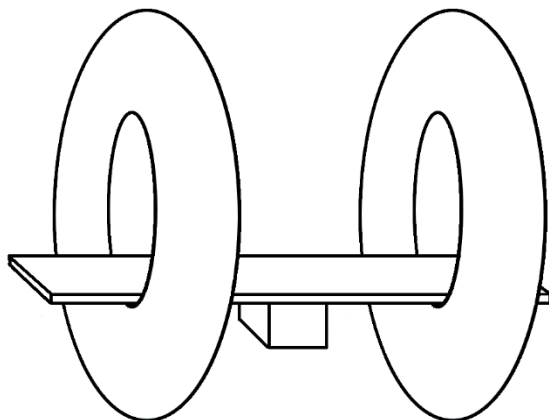
Se sube de nuevo, balancea las piernas, empuja con ambas manos y dice: Marcos, dame la mano, ayúdame.

Marcos, que estaba parado en frente suyo, le extiende los dos brazos. Lautaro se agarra de los antebrazos de este compañero y sale del objeto hacia delante.

Ahora se sube Julieta, pero sin el palo. No se sienta. Tiene el neumático entre medio de sus dos piernas. Pisa un borde del hueco y luego el borde del otro lado. Está agachada sin sentarse, y con las manos va haciendo rodar el objeto.

Ahora hay dos ruedas atravesadas por un palo más largo que tiene un centro de madera.

Figura 5. Transformación del objeto de entretenimiento a partir de la incorporación de un tercer elemento en su estructura



Fuente: Elaboración propia.

Lautaro se sube apoyándose con ambas manos en los hombros de Juan, que estaba parado en frente suyo.

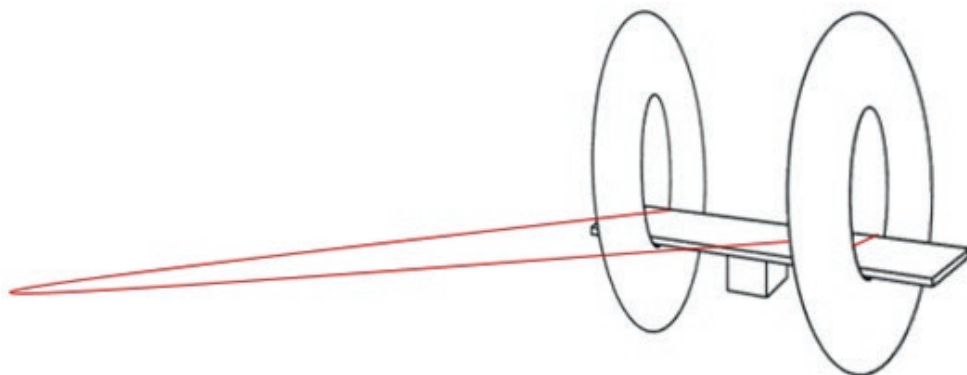
Lautaro dice: “No funciona nada”.

Ahora está sentado sobre la tabla. Prueba saltar en cuclillas al tiempo que gira las ruedas con las manos.

Se para y, con las rodillas semiflexionadas y el tronco en cuadrupedia alta, mueve las ruedas con las manos mientras hace pequeños saltos sobre la madera (Adaptado de Diario de campo A, 29 de agosto 2024).

Al día siguiente, también en el recreo, una de las docentes se ríe. Le dice algo de los homosapiens y que cuide los dientes. El artefacto tiene ahora una larga soga roja entre las ruedas.

Figura 6. Transformación del objeto de entretenimiento a partir de la incorporación de un cuarto elemento en su estructura



Fuente: elaboración propia.

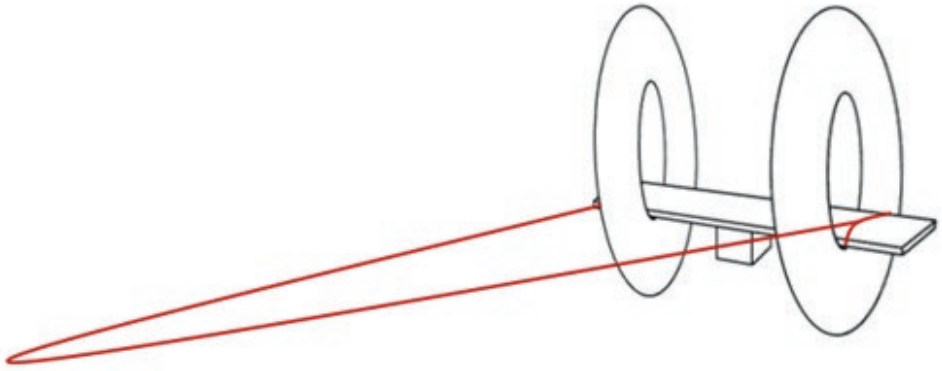
Lautaro estaba parado a unos metros del artefacto, se encuentra dentro de la soga roja, de tal modo que la mitad de la soga se apoyaba sobre la zona baja de la espalda. Dice que empuje. Marcos apoya una mano sobre cada rueda y empuja hacia adelante, mientras Lautaro corre hacia atrás tirando de la soga con las manos. Se desplazan del sector cementado al patio de tierra y luego, vuelven al cemento.

Ahora Lautaro está parado sobre la tabla y Marcos tira con ambas manos. Abigail y Julieta se encuentran cerca.

Julieta: es parado, porque si estás sentado, ¿cómo te movés?

Marcos pasa la soga por fuera de los neumáticos.

Figura 7. Transformación del objeto de entretenimiento a partir de modificaciones internas



Fuente: elaboración propia.

Lautaro está parado arriba del artefacto sosteniendo un palo con la mano izquierda.

Se escucha una voz adulta (creo que es la voz de Margarita): ¡Muy bien!
¡El equilibrio!

La voz de otro adulto (Mariano): Caballos de fuerza.

Alguien de sexto, posiblemente Abigail, dice: Hay que filmarlo.

Marcos tira de la soga. Lautaro se inclina hacia adelante y apoya el palo en el piso hacia la izquierda del artefacto. En una pérdida de equilibrio, arquea la espalda hacia atrás, y apoya el palo atrás. De nuevo hacia adelante, y repite este procedimiento (que no está exento de aumentos de tensión y de ajustes por las sucesivas pérdidas de equilibrio), varias veces. Se escuchan los golpeteos del palo cada vez que lo apoya en el suelo.

...

Marcos pone el palo enfrente suyo y dice: mi invento funciona, está progresando.

Tiene ambas manos en el palo y avanza lento, con el cuerpo tenso como si estuviera apretado como un matambre.

Pasa Pamela y me dice: tenés para hacerte un jugo con todo esto.

Yo le respondo que sí. No me da la mano.

Margarita les pide que lo desarmen, que no lo dejen debajo del agua.

Marcos mete la mano entre las ruedas. Todos/as acompañan y lo dejan debajo de las chapas (Adaptado de Diario de campo A, 30 de agosto 2024)

Mientras que en la escena anterior, referida a la cadena alimenticia, se observa una actividad cooperativa propuesta por la docente y utilizada como herramienta educativa (Velázquez Callado, 2004), en esta viñeta se presenta una actividad libremente elegida que tiene un fin en sí misma (Huizinga, 2007). Por ello, no se trata de una actividad escolar sino de un juego que ocurre espontáneamente. Además, dado que los participantes parecen tener un objetivo común —que el artefacto funcione y puedan desplazarse con él por el espacio—, la escena responde a una estructura de juego cooperativo. De hecho, cumple con las tres características propias de este tipo de juego: “(1) ausencia de oposición, (2) inclusión de todos y (3) la diversión y el disfrute” (Cuesta Cañadas et al., 2016, p. 101). Así, los objetivos del juego se vinculan con los de todos y cada uno de los participantes, ya que “cada uno alcanza su meta solo si el resto de los participantes alcanza la suya” (Omeñaca Cilla y Ruiz Omeñaca, 2005, p. 45).

Por otra parte, en esta secuencia —que ilustra la creatividad en todo su esplendor— se advierte algo más que el simple funcionamiento de las “tres dimensiones constitutivas de la capacidad creativa: la dimensión de los procesos cognitivos y metacognitivos, la dimensión afectivo-motivacional y la dimensión instrumental o de conocimientos y destrezas concretas” (Klimenko, 2011, p. 90). Para que esta escena se despliegue, es necesario algo más que el funcionamiento de estas dimensiones: es el placer y la satisfacción que dicho funcionamiento genera lo que posibilita la concreción de las realizaciones. Placer y satisfacción que, además, se encuentran ligados a la mirada de los otros (Bergés, 1997).

Este recorte, por último, evidencia que el aprendizaje creativo puede desarrollarse más allá de las paredes del aula, tal como sostiene Beghetto (2021). Según este autor, cuando los estudiantes tienen tanto oportunidades como apoyo para identificar problemas que requieren solución, y encuentran modos propios de resolverlos, pueden realizar contribuciones a sus escuelas, comunidades y más allá.

En esta escena, las contribuciones se dirigen en primer término a los propios/as compañeros/as, quienes encuentran en la actividad una forma de recrearse. Estos/as, a su vez, también hacen sus propios aportes. La riqueza de estas realizaciones es observada y valorada positivamente por los docentes presentes, quienes parecen deleitarse con la escena. Además, dado que en este caso había una persona observando y registrando la situación, el juego creativo de los/as estudiantes contribuye a la comprensión de las experiencias corporales y su relación con el aprendizaje. También aporta al análisis del juego cooperativo, tema trabajado previamente en otras investigaciones (Pellegrino, 2023). Esta posibilidad de contribución no pasa desapercibida: es registrada por Pamela.

Aunque en este caso los aprendizajes no se vinculen de forma directa con contenidos escolares específicos, la creatividad no solo se manifiesta y despliega, sino que además convoca a la participación de otros/as estudiantes. Surge entonces una pregunta relevante: ¿sería posible enseñar contenidos a partir del juego espontáneo sin convertirlo en una actividad?

Consideraciones finales

Con el objeto de reflexionar sobre las experiencias corporales y el aprendizaje creativo-comprometido en el contexto/ambiente en el que se desarrollan, se analizaron distintas viñetas sin respetar un orden cronológico. Estas fueron registradas en un grupo de sexto grado mediante observacio-

nes no participantes, en una asociación civil del Conurbano bonaerense que brinda educación no formal a estudiantes no escolarizados desde una concepción pedagógica Waldorf.

En la primera escena se observa que todos/as los/as estudiantes participaron, ya sea espontáneamente o en respuesta al pedido de Paloma, quien solicita que nombren un ser vivo. Posiblemente esto esté relacionado con la cantidad de estudiantes presentes (asistieron nueve). Las respuestas de los/as estudiantes resultan sorprendentes y originales. A su vez, la docente incluye datos llamativos en su explicación. No obstante, no todas las respuestas coinciden con lo que la biología considera correcto. Aunque estas contestaciones no dejan de ser creativas, en algunos casos se despliega una creatividad que no se ajusta a las limitaciones que el ambiente propone. Además, en este ejemplo, la participación se da fundamentalmente en el plano de la palabra.

En la segunda viñeta, la participación ocurre a través de incontables interacciones que constituyen, en algunos casos, algo más que una adivinanza o la elección de una palabra: se trata de comentarios y/o preguntas que implican a la persona y/o a su familia. De ahí que la capacidad de formular preguntas creativas posiblemente se vincule con el concepto de *agencia personal*. Aunque los interrogantes se relacionan directamente con la materia en cuestión, tampoco se ajustan a las limitaciones del ambiente, es decir, al tema propuesto por la docente en esa clase.

A su vez, los interrogantes de los/as estudiantes exigen a la docente otorgarles un estatuto de prioridad, lo que pone en tensión el desarrollo previsto de la clase. Le demandan: (1) un saber que trasciende el saber específico de la clase; (2) flexibilidad y adaptabilidad, tanto para captar como para dar lugar a los emergentes; (3) capacidad de improvisar basándose en su personalidad y formación; lo cual implica, en última instancia, (4) poner en juego su creatividad. La docente responde a las preguntas con seriedad: lo hace con lo que sabe, sin menospreciarlas ni postergarlas. Les abre un lugar dentro del espacio-tiempo de la clase.

En la tercera viñeta se muestra que, si bien todas las personas poseen creatividad, en algunas situaciones esta puede verse obturada por ciertas trabas. En ocasiones, el propio sujeto logra sortear estos obstáculos para participar. Cuando esto no es posible, cabe preguntarse: ¿de qué modo se puede intervenir? Por otra parte, en esta escena —a diferencia de las dos anteriores— se observa una mayor implicación corporal. Se desarrollan actividades grafo-plásticas, como el dibujo y el recorte. También se desencadenan numerosas y variadas interacciones en torno a la consigna, que implican desplazamientos en el espacio. Y si bien no siempre las personas son más creativas cuando trabajan juntas, la creatividad humana lleva implícita la interacción y/o el intercambio, al menos a través de la influencia que los/as otros/as pueden ejercer sobre nuestros modos. En este caso, la mayoría de las interacciones se desarrolló de manera espontánea. Pero, además, la docente propuso (intencional o involuntariamente) una actividad cooperativa, en la que se observó una construcción colectiva del conocimiento a partir de los aportes individuales.

La cuarta viñeta ilustra un aprendizaje creativo-comprometido que se produce más allá de los contenidos escolares y que, a su vez, es valorado por el entorno adulto. En ella, el cuerpo y el movimiento están implicados de forma sumamente clara. También se evidencia el uso de objetos como soporte para el despliegue de la creatividad y el intercambio con los/as compañeros/as. Lo que se observa es el proceso de construcción de un juego cooperativo espontáneo, posibilitado por el placer y la satisfacción que promueven las realizaciones descritas.

Cabe señalar que este trabajo se basó en observaciones. Para lograr una mayor comprensión de los constructos aquí analizados, sería necesario incorporar la perspectiva de los/as estudiantes a través de otras herramientas metodológicas, como pueden ser las entrevistas. Es fundamental tener en cuenta la mirada de quienes, en definitiva, son los/as protagonistas de estos procesos.

Por último, a partir de estas reflexiones surgen nuevos interrogantes: ¿sería posible enseñar contenidos educativos a partir del juego espontáneo, potenciándolo en lugar de reducirlo a una actividad?

Referencias bibliográficas

- Baquero, R. (2006). *Sujetos y aprendizaje*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Beghetto, R. A. (2021). Creative learning in education. En M. L. Kern & M. L. Weh-meyer (Eds.), *The Palgrave handbook of positive education* (pp. 473–491). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-64537-3_19
- Bergés, J. (1997). Función estructurante del placer. *Crónicas Clínicas en Relajación Tera-péutica y Psicomotricidad*, 5, 79–88.
- Blanco, N., & Rodríguez-Martínez, C. (2015). Attitude and commitment to school of successful secondary school students / Actitud y compromiso hacia la escuela en estudiantes de secundaria considerados de éxito escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 38(3), 542–568. <https://doi.org/10.1080/02103702.2015.1054663>
- Coll, C. (1988). Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. *Infancia y Aprendizaje*, 41, 131–142.
- Cuesta Cañadas, C., Prieto Ayuso, A., Gómez Barreto, I. M., Barrera, M. X., & Gil Madrona, P. (2016). La contribución de los juegos cooperativos a la mejora psicomotriz en niños de educación infantil. *Paradigma*, 37(1), 99–134.
- Elisondo, R. C. (2020). Compromiso y creatividad en contextos educativos: relaciones necesarias. En Y. D. Rigo (Coord.), *Compromiso y educación. Redefinición del aula como contexto de aprendizaje* (pp. 21–27). Colección Mundo Digital. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/146614>
- Fernández, A. (1987). *La inteligencia atrapada: abordaje psicopedagógico clínico del niño y su familia*. Ediciones Nueva Visión.
- Glaveanu, V. P., Hanchett Hanson, M., Baer, J., Barbot, B., Clapp, E. P., Corazza, G. E., Hennessey, B., Kaufman, J. C., Lebudá, I., Lubart, T., Montuori, A., Ness, I. J., Plucker, J., Reiter Palmon, R., Sierra, Z., Simonton, D. K., Neves Pereira, M. S., & Sternberg, R. J. (2019). Avances en la teoría e investigación de la creatividad: Un manifiesto sociocultural. *Uni-pluriversidad*, 19(1), 97–106. <https://doi.org/10.17533/udea.unipluri.19.1.07>

- Guarido, G., Rigo, D., & de la Barrera, M. L. (2023). Experiencias educativas que construyen: compromiso académico en la formación docente universitaria. *Contextos de Educación*, 35. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10091368>
- Gutiérrez, M., Tomás, J. M., Gómez, A., & Moll, A. (2019). Clima motivacional, satisfacción, compromiso y éxito académico en estudiantes angoleños y dominicanos. *Psicología Escolar e Educativa*, 23, e188764. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392019018764>
- Huizinga, J. (2007). *Homo ludens*. Alianza Editorial.
- Klimenko, O. (2011). Fomento de la capacidad creativa desde las prácticas de enseñanza. *Revista Pensando Psicología*, 7(12), 88–99.
- Le Bretón, D. (2008). *La sociología del cuerpo*. Editorial Nueva Visión.
- Manavella, A. (2023). Compromiso y contexto. Dos constructos vinculados a los procesos de aprendizaje. En M. C. Rinaudo et al., A. Manavella & R. B. Martín (Comps.), *Compromiso, aprendizaje y oficios: estudios y experiencias de trabajo y participación en diversos contextos* (pp. 17–43). Universidad Nacional de Villa María. <http://dx.doi.org/10.55778/ts874993977>
- Maytorena Noriega, M. de los Á. (2017). *Una aproximación interdisciplinaria a la agencia humana en escenarios educativos* (Tesis doctoral). Universidad de Sonora.
- Maytorena Noriega, M. de los Á., & González Lomelí, D. (2020). Escala de agencia personal en educación superior: diseño y validación. *Psicumex*, 10(1), 39–60.
- Milstein, D., & Mendes, H. (2013). Cuerpo y escuela. Dimensiones de la política. *Revista Iberoamericana de Educación*, 62, 143–161.
- Mora, A. S. (2011). *El cuerpo en la danza desde la Antropología: prácticas, representaciones y experiencias durante la formación en danzas clásicas, danza contemporánea y expresión corporal* (Tesis doctoral). Universidad Nacional de La Plata.
- Morcillo-Martínez, A., Infantes-Paniagua, A., García-Notario, A., & Contreras-Jordán, O. R. (2021). Validación de la versión española de la Escala de Compromiso Académico para Educación Primaria. *Relieve*, 27(2), 7. <http://doi.org/10.30827/relieve.v27i2.22769>
- Omeñaca Cilla, R., & Ruiz Omeñaca, J. V. (2005). *Juegos cooperativos y educación física* (3.ª ed.). Paidotribo.
- Oyserman, D., Terry, K., & Bybee, D. (2002). A possible selves intervention to enhance school involvement. *Journal of Adolescence*, 25, 313–326. <https://doi.org/10.1006/yjado.474>

- Paín, S., & Jarreau, G. (1995). *Una psicoterapia por el arte. Teoría y técnica*. Nueva Visión.
- Paoloni, P. V., Rinaudo, M. V., Donolo, D., González Fernández, A., Chiecher, A. C., Gaeta González, M. L., Elisondo, R., García, F., Rosemberg, C. R., Menti, A. B., Parisí, E. R., & Bronzi, M. E. (2014). *Cuestiones en psicología educacional: Perspectivas teóricas, metodológicas y estudios de campo* (Cuadernos de Educación 01). Sociedad Latina de Comunicación Social.
- Pellegrino, M. del R. (2023). *Juegos cooperativos en la formación terciaria de educación física* (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Avellaneda.
- Rinaudo, M. C. (2014). Estudios sobre los contextos de aprendizaje: arenas y fronteras. En P. Paoloni et al. (Eds.), *Cuestiones en psicología educacional: Perspectivas teóricas, metodológicas y estudios de campo* (pp. 163–205). Sociedad Latina de Comunicación Social.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Sánchez Hernández, M. E., & Andrade Palos, P. (2020). Análisis factorial confirmatorio de la Escala de Involucramiento Escolar para Adolescentes (EIE-A). *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 20(1), 1–18. <https://doi.org/10.15517/aie.v20i1.40020>
- Sandoval-Muñoz, M. J., Mayorga-Muñoz, C. J., Elgueta-Sepúlveda, H. E., Soto-Higuera, A. I., Viveros-Lopomo, J., & Riquelme Sandoval, S. V. (2018). Compromiso y motivación escolar: Una discusión conceptual. *Revista Educación*, 42(2). <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.23471>
- Savina, E., Garrity, K., Kenny, P., & Doerr, C. (2016). The benefits of movement for youth: A whole child approach. *Contemporary School Psychology*, 20, 282–292. <https://doi.org/10.1007/s40688-016-0084-z>
- Serra, J. C. (2016). La implicación en el estudio de estudiantes secundarios: Aportes para la reflexión sobre la inclusión educativa. En *Inclusión educativa en la escuela secundaria obligatoria: investigación, desafíos, propuestas para el futuro*. Editorial UNDAV.
- Serra, J. C. (2018). La relación con el saber en el “Mundo escolar personal”. Configuraciones conceptuales para entender la implicación en el estudio de estudiantes secundarios. En *Inclusión educativa en la escuela secundaria obligatoria: investigación, desafíos, propuestas para el futuro*. Editorial UNDAV.
- Stokoe, P., & Sirkin, A. (1994). *El proceso de la creación en el arte*. Almagesto.

- Veiga, F. H., Burden, R., Appleton, J., do Céu Taveira, M., & Galvão, D. (2014). Student's engagement in school: Conceptualization and relations with personal variables and academic performance. *Revista de Psicología y Educación*, 9(1), 29–47.
- Velázquez Callado, C. (2004). *Las actividades físicas cooperativas. Una propuesta para la formación de valores a través de la educación física en las escuelas de educación básica*. Secretaría de Educación Pública.
- Velázquez Callado, C., Fraile Aranda, A., Callado, C., & López Pastor, V. M. (2014). Aprendizaje cooperativo en educación física. *Movimiento*, 20(1), 239–259.

Converger en la creatividad: un espacio para abordar desafíos educativos vigentes

Pamela Magnoli

Becaria en el Doctorado en Ciencias Sociales (CONICET/ ISTE- UNRC).
Docente de la Universidad Nacional de Río Cuarto en el Departamento de
Trabajo Social

Presentación de la investigación en curso: bordeando la temática de estudio

La presente propuesta de trabajo se sitúa en la formación del doctorado en Ciencias Sociales, la misma radica en el interés respecto a la temática educativa en nuestro país, en la región sur de la provincia de Córdoba, específicamente la ciudad de Río Cuarto. El trabajo está enmarcado en el campo de los problemas educativos, es decir, en el estudio de algunos factores sociales que influyen en los resultados educativos (García de Faneli, 2010). El objetivo se centra en comprender las estrategias de los y las jóvenes para permanecer en las escuelas secundarias bajo el espectro de

las desigualdades en diferentes escuelas de la ciudad. Este trabajo buscará generar un entramado bajo el objetivo anteriormente mencionado, donde diferentes niveles de análisis se conjuguen para su mayor comprensión y abordaje intentando capturar la complejidad que subyace en el mismo. Niveles macro, meso y micro se conjugarán en el interjuego de instituciones escolares seleccionadas para el presente estudio y los sujetos que comprenden dicha muestra. Diferentes niveles en constante interacción, tramando la complejidad misma que se desenvuelve en la escena social cotidiana.

Como supuesto principal se sostiene que las diferentes estrategias de las juventudes se despliegan en un marco desigual donde las mismas son capaces de capturar desigualdades sociales, muchas veces traducidas en desigualdades escolares. En este marco, se intentará conjurar tras niveles de abordajes a las problemáticas educativas intentando abordar en su complejidad, al menos desde los aspectos seleccionados.

El presente trabajo está organizado en dos bloques, uno donde se dan cuenta de los antecedentes de la investigación y otro apartado que intentará generar puentes de conexión con lo abordado en el curso.

Antecedentes de la investigación

En el curso de las últimas tres décadas el sistema educativo no ha dejado de expandirse, más allá del signo político de los gobiernos, los ciclos económicos, las iniciativas de ajuste estructural o procesos de crisis en la historia de nuestro país (Bottinelli, 2017). Sin embargo, problemáticas como la desvinculación escolar siguen vigentes en la realidad educativa de nuestro país, concretamente desde la ampliación del Derecho a la educación en 2006 con la Ley N° 26.206, donde la obligatoriedad se extiende hacia el nivel secundario. “Cada esfuerzo por ampliar la escolarización ha traído consigo numerosa cantidad de niños, niñas y jóvenes que no ingresan a la escuela,

o bien que ingresando no permanecen, o que permaneciendo sus ritmos y formas escolares no son las habitualmente esperadas” (Terigi, 2009, p. 6).

En un reciente estudio descriptivo y en clave histórica Acosta (2023), da cuenta cómo el sistema educativo argentino y específicamente el nivel medio, permitió la incorporación constante de jóvenes verificando un aumento sostenido de la matrícula, a pesar de ello, la escuela secundaria no fue capaz de mantener a todos quienes se incorporaron a dicho nivel educativo. Desde los resultados arrojados en el último Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas (2022) se da cuenta que la asistencia de la población en Argentina estaría muy cerca de alcanzar un nivel de universalización específicamente en el nivel primario, el 97.4% de la población relevada asiste a la misma. Mientras que, en la edad secundaria, dicho porcentaje de asistencia comienza a disminuir notablemente. En el Ciclo Básico de educación secundaria la asistencia es de 95.8% y, en el Ciclo de Especialización del 90.2%. Es decir, jóvenes entre 15 y 17 años -edad/trayectorias teóricas de los y las estudiantes- comienzan a abandonar sus trayectorias escolares, siendo esto eco en numerosos estudios que dan cuenta que los mayores o los potenciales estudiantes a abandonar el sistema educativo se encuentran en dicho ciclo, o más bien, entre los cursos de cuarto y sexto año.

No obstante, a lo largo del tiempo, si bien los datos de los diferentes Censos realizados dan cuenta de un aumento gradual y sostenido de la matrícula en el sistema educativo argentino todo, los niveles de personas que “asistieron” al sistema educativo también son preocupantes porque, abonando a la hipótesis de la autora Acosta (2023) en el sistema educativo sigue siendo una deuda pendiente los y las estudiantes que por diversas razones han de abandonar sus estudios. Siguiendo esta línea de análisis y contextualizando a nivel regional, la provincia de Córdoba, desde los datos arrojados por el Censo Nacional de 2022, el 67,2% de la población asiste al sistema educativo, el 32.1 % asistió, mientras que, el 0.7% nunca asistió. Particularizando estos datos en el departamento de Río Cuarto, del total

de la población por viviendas escolares relevadas (277.979) el 32% de la población presenta condición de que asiste al sistema educativo, mientras que, el 63% dice no asistir pero que en algún momento asistió y el 5% nunca asistió. Dichas cifras arrojadas, son alarmantes a nivel regional, de aquí la relevancia del presente proyecto de investigación en un marco de desigualdad, donde las estrategias de los y las jóvenes deben de ser leídas bajo este espectro. Considerando el abanico de posibilidades que puedan surgir desde los y las jóvenes al momento de decidir permanecer -o no- en la escuela secundaria. Sabiendo que, el abandono escolar es lo último que se sucede en las trayectorias escolares los estudiantes, antes de él, se traman un sin fin de sucesos que actúan a modo de alarmas anticipándose a raras decisiones más rotundas como las del abandono mismo. (Kessler 2007; Grinberg y Abalsamo, 2016; Otero, Córlica y Vicente, 2022; Fernández Menor, 2023; González y Cutanda, 2020).

En sintonía, autores como Dussel (2004), Tiramonti (2004), Tenti Fanfani, (2007), Llomovate y Kaplan, (2005) abordan cómo las desigualdades sociales devienen en desigualdades educativas y explican, por ejemplo, los procesos de éxito y fracaso escolar (Elchiry, 1990), las desiguales trayectorias educativas (Terigi, 2008), etc. En este marco, es la categoría de trayectorias escolares nodal para abordar las desigualdades educativas desde sus diferentes expresiones, explícitamente a partir de la vinculación y desvinculación de los y las jóvenes en el sistema escolar. Las trayectorias de jóvenes se encuentran impregnadas de estrategias, que deben ser comprendidas en un abanico mucho más amplio, en el interjuego entre la estructura y la coyuntura, entre los *habitus* esperados y esperables, entre los posibles, lo predecible y lo que ocurre. Es decir, desde esas estrategias de campo que cada joven pone en juego a la hora de moverse dentro del sistema educativo -explícitamente-.

En el escenario escolar actual, las trayectorias se presentan zigzagueantes, diversas y contingentes (Terigi, 2014). Las entradas y salidas de la escuela, los cambios entre una y otra, e incluso la alternancia con programas

socioeducativos dan cuenta de que las prácticas de «circulación» son habituales (Bosio, 2021). Cuestionar la idea de linealidad de las trayectorias como lo normal o regular permite correr el foco del individuo para analizar también las condiciones institucionales y sistémicas que generan obstáculos estructurales y coyunturales (Briscioli, 2017). En este sentido, la categoría de estrategias cobra relevancia.

Numerosos estudios han dado cuenta de la complejidad de su abordaje en lo que refiere al campo de la educación, entre ellas: estrategias de aprendizaje (Rodríguez Zamora, Espinoza Núñez; 2017), estrategias didácticas, estrategias de participación juvenil (Francés García, 2008), estrategias de políticas educativas (Espínola Hoffmann, Viola Claro Stuardo, Juan Pablo, 2010), estrategias de sustento (Long, 2001), de resistencia (Rivera Aguilera et al., 2023), también estrategias de combinación múltiple que van tramando las juventudes entre la trayectoria escolar y laboral (Hernández Mary, 2019) No obstante, en este abanico de estudios que dan cuenta de la heterogeneidad de dicha categoría, nos interesa las estrategias que los y las jóvenes generan en sus recorridos por las escuelas secundarias ya sea para permanecer en ella o no.

La categoría analítica de estrategias en el presente trabajo será abordada desde la propuesta teórica del autor Bourdieu (1997). El mismo presenta las estrategias como categoría analítica, la cual ubica en una doble existencia de lo real, una de ellas da cuenta de las estructuras sociales externas, que refiere a los campos de posiciones sociales históricamente construidos y, otra dimensión refiere a estructuras sociales internalizadas, es decir *habitus*, que a grandes rasgos son disposiciones incorporadas por los agentes a lo largo de su trayectoria social. El autor Bourdieu (1997), pone en juego no solo la estructuración de las prácticas en relación a la posición que los sujetos ocupan en el espacio social, sino que también mira los *habitus* incorporados en dichos sujetos teniendo en cuenta esquemas de percepción, evaluación y de acción. De este modo, toda práctica debe ser entendida en términos de estrategia en defensa a los intereses ligados a la posición que se

ocupa en el campo de juego específico, todo ello sin ser el sujeto social necesariamente consciente de este mecanismo. (Bourdieu, 1997) El habitus permite dar cuenta de las prácticas en términos de estrategias, dar razones de las mismas, sin hablar propiamente de prácticas racionales. Dentro de este contexto los agentes sociales son razonables, no cometen locuras (“esto no es para nosotros”), y sus estrategias, como se ha mencionado, obedecen a regularidades y forman configuraciones que son coherentes y socialmente inteligibles, es decir, socialmente explicables, por la posición que ocupan en el campo que es objeto de análisis y además, por los habitus incorporados (Bourdieu, 1990).

En este sentido, la categoría de estrategias anuda la relevancia que el proyecto intenta capturar, desde la estructura y coyuntura, desde la estructura estructurante, desde la capacidad de agencia de los sujetos y sus condiciones objetivas de existencia. Es decir, estrategias que no se reducen a un mero hacer, sino más bien están impregnadas de condiciones y condicionantes en los cuales el sujeto crea y recrea sus propias estrategias en el juego de permanecer en el sistema educativo. En este sentido, es menester leerlas, y colocarlas bajo el lente de las desigualdades sociales, insisto, muchas veces devenidas en desigualdades educativas. El supuesto que se sostiene radica en que, las estrategias de las juventudes para permanecer en la escuela secundaria responden a determinado habitus y disposiciones que cada uno de ellos se encuentra respecto a la estructura social.

Estudios sobre los mecanismos que producen y reproducen desigualdades son tenidos en cuenta desde trabajos referentes como Reygadas, (2004; 2008); Salvia y Chavez Molina (2013), Svampa (2005); Heredia, Pereyra y Svampa (2020); Poy y Salvia (2019) donde los autores entran la naturaleza de las relaciones sociales que presenta el mundo de la pobreza, sin perder de vista sus vínculos con el sistema económico, social y político. Estos estudios descentran la mirada meramente económica de las desigualdades, para entramarlas y complejizarlas con desigualdades que son socialmente construidas y legitimadas donde la presencia de un ideario igualitario desde

el cual construir mayor cohesión social se debilita cada vez más, mientras avanza el reforzamiento del individualismo y la competencia, cuyo corolario no puede ser otro que el incrementar la desigualdad. (Reygadas, 2008)

La desigualdad se reproduce en las relaciones sociales (Reygadas, 2004). Anclados a los *habitus* de clase de cada sujeto, subrayamos entonces las desigualdades en tanto capacidades estructurantes, pero también relacionales, donde la acción individual de cada sujeto en absoluto puede verse aislada, abstraída de una estructura más amplia que la enmarque. Bajo este manejo de antecedentes es que ancló el proyecto de investigación y la presente propuesta de trabajo, procurando no solo poder develar el encadenamiento de desigualdades que se entranan en las trayectorias de los y las jóvenes en las escuelas secundarias, sino también, cómo se entranan desigualdades diferenciales de clase, donde el desafío estará puesto en poder establecer distancias, contrastes, disparidades en cuanto a apropiación de recursos materiales y simbólicos, empoderamientos y relaciones de fuerza en el marco de las disputas por las posiciones sociales y, cómo todo esto se visibiliza en las estrategias escolares de los y las jóvenes, poniendo el foco particularmente en los procesos de vinculación y desvinculación con el sistema escolar. En este marco, algunos interrogantes que surgen y son horizonte de la propuesta: ¿De qué modo el Estado procura el legado social de *Educación para todos*? ¿Qué entrelíneas subyace entre lo oficialmente escrito y la puesta en acto en el territorio? ¿Educación para todos y todas o para quiénes? Las políticas sociales, ¿acompañan, incentivan el sostenimiento de las trayectorias educativas? ¿Cuáles son las estrategias que los y las jóvenes crean para sostener su recorrido escolar? ¿Cómo impacta ese abanico de estrategias en sus propios recorridos? ¿Qué obstáculos, barreras y también oportunidades y posibilidades encuentran en sus recorridos? ¿Cuáles son las percepciones y experiencias de las juventudes?

Investigación educativa y creatividad, incumbencias en la propuesta de trabajo

¿Investigar sobre educación o investigar en educación? es la pregunta que también me trae a escribir sobre la relevancia de la investigación en educación y sobre educación. Retomo para ello Capocasale Bruno (2022) donde a partir de numerosos autores va describiendo y distinguiendo entre investigar sobre o en educación:

Stenhouse (1996) hace, a su vez, una distinción entre “investigación en educación” e “investigación sobre educación”. Ambas son complementarias y ninguna tiene mayor estatus epistémico científico. La “investigación en educación” se realiza dentro de un proyecto educativo con los sujetos que participan en él, y la investigación sobre la educación, se realiza para contribuir al conocimiento de la educación (Imbernón, 2002, p. 17). Esta distinción genera características diferentes al proceso de investigación y a los resultados obtenidos. Esta diferenciación también la realiza (Elliot, 1994, p. 34) distinguiendo entre investigación educativa e investigación sobre educación. La cualidad que las separa es esencialmente la participación o no del profesorado en el proceso de investigación (Capocasale Bruno, 2022, p. 45).

Enmarcando mi proyecto en una investigación sobre educación, apelo a la idea que presenta Rinaudo (2009): “la investigación educativa es mejor en tanto pueda responder o acercarse a los propósitos de comprender y tratar los problemas educativos si los contenidos simbólicos que constituyen el campo satisfacen los criterios y pautas que definen a una investigación de calidad” (p. 59). Es decir, la investigación educativa debe orientarse al mejoramiento de nuestras prácticas, y constituirse como un material que invite a reflexionar sobre decisiones y acciones vinculadas a esta temática de incumbencia. La investigación educativa asume un compromiso social: colaborar con la solución de los problemas que estudia. Los resultados del proceso investigativo no solo deben ser aceptados por el ámbito de colegas y expertos, sino también comprendidos por educadores, políticos y la sociedad en general (Rinaudo, 2007).

En este sentido, Baquero y Uralde (199) expresan que “la investigación educativa se propone la construcción de nuevos conocimientos sobre las concepciones, procesos y prácticas que subyacen al accionar educativo” (p. 2).

Destaco aquí la potencialidad de introducir la creatividad en los procesos de investigación: creatividad en las preguntas o problemas, en los métodos de trabajo y también en las formas de escritura. La creatividad, entonces, como parte constitutiva de los proyectos de investigación y, específicamente, en el campo de la educación. Elisondo (2020) entiende la creatividad como una potencialidad de todas las personas, que se desarrolla en interrelación con otros sujetos mediante acciones culturales diversas. En el campo de la investigación e innovación educativa, es indispensable pensar las interacciones entre creatividad y compromiso desde perspectivas socioculturales, que consideren las particularidades de las comunidades, los lenguajes y las prácticas sociales.

En este marco, considero necesario vincular creatividad e investigación como un par indisoluble, capaz de interpelar los contextos actuales, generar nuevas miradas y proponer alternativas tan necesarias en los tiempos que corren. Propuestas que sean capaces de captar voces diversas entre docentes, estudiantes y demás actores de las escenas educativas, y que potencien así prácticas contextualizadas a las necesidades que hoy presentan los sistemas educativos. La creatividad, lejos de ser una capacidad individual, es un proceso social que implica interacciones con otras personas y con objetos de la cultura. Los procesos creativos suponen la generación y el desarrollo de ideas y productos originales que posibiliten transformaciones en contextos sociales particulares (UNESCO, 2015).

Reflexiones finales

Finalmente, en este último apartado, quiero hacer referencia a la necesidad de mirar los problemas educativos estructurales —aquellos que vienen de

antafío—, pero desde nuevos modos de visualizarse, de ser en la realidad, contextualizándose y renovándose constantemente. Se trata, entonces, de problemas estructurales, antiguos, pero con nuevas formas de significarse en la actualidad de las aulas y demás espacios educativos.

Retomo aquí la importancia de la creatividad en las investigaciones educativas: no solo como recurso para capturar procesos que se van tramando en las escenas escolares, sino también como herramienta para que dichas investigaciones no queden reservadas únicamente a un público de expertos. Es preciso que puedan romper barreras y llegar a sus protagonistas. Considero que este es un desafío que nos convoca a seguir trabajando, no solo en el desarrollo de nuestras investigaciones, sino también en sus producciones posteriores. ¿A dónde llegan? ¿A quiénes alcanzan? ¿Son los sujetos de nuestras investigaciones conocedores de esas producciones?

Surgen entonces preguntas clave: investigaciones educativas, ¿para quiénes son? Solo algunos interrogantes a modo de seguir incomodándonos en nuestras propuestas académicas, enmarcadas en investigaciones y diversas puestas en acto que nos interpelan. En ellas, la creatividad debe ser la inspiración para crear, justamente, nuevos espacios y nuevos modos de abordar cuestiones estructurales del sistema educativo que se renuevan.

Creatividad para investigar, para innovar, para seguir creando... creando oportunidades, creando nuevos modos de estar, de permanecer y de terminar la escuela secundaria.

Referencias bibliográficas

- Acosta, F. M. (2023). *La matriz de la escuela secundaria en la Argentina: análisis histórico comparado entre el siglo XIX y el siglo XX*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Baquero, R., & Uralde, B. (1992). *La investigación educativa en los institutos de formación docente*. Ministerio de Cultura y Educación, PRONATASS.

- Bosio, A. (2021). En el turno noche todos somos iguales. Estudio etnográfico en una escuela de la provincia de Córdoba. En M. Maldonado & S. Servetto (Eds.), *Etnografía en tramas locales. Experiencias escolares, apuestas y desafíos* (pp. 77–112). CLACSO y Universidad Nacional de Córdoba.
- Botinelli, L. (2017). Educación y desigualdad. Un repaso por algunos aportes de la sociología de la educación en la Argentina. *Revista Sociedad*, 37, 95–112.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. Grijalbo.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Anagrama.
- Briscoli, B. (2017). Aportes para la construcción conceptual de las trayectorias escolares. *Actualidades Investigativas en Educación*, 17(3), 1–30.
- Capocasale Bruno, A. (2022). Un posible enfoque de la enseñanza de la investigación educativa en formación docente. *Peldaños*, 8, 43–50. <https://ojs.cfe.edu.uy/index.php/peld/article/view/1145>
- Dussel, I. (2004). Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy: Algunas reflexiones y propuestas. FLACSO. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/argentina/flacso/dussel.pdf>
- Elichiry, N. (1990). Escuela y apropiación de contenidos. *Propuesta Educativa*, 2(3). <https://propuestaeducativa.flacso.org.ar/revista/indice-n4/>
- Elisondo, R. C. (2020). Compromiso y creatividad en contextos educativos: Relaciones necesarias. En D. Y. Rigo (Coord.), *Compromiso y educación. Redefinición del aula como contexto de aprendizaje* (pp. 21–27). Colección Mundo Digital. https://doi.org/10.14198/MEDCOM/2020/13_cmd
- Espínola Hoffmann, Y., & Claro Stuardo, J. (2010). Estrategias de prevención de la deserción en la educación secundaria. *Revista de Educación*, 1, 257–280.
- Fernández Menor, I. (2023). El enganche y sentido de pertenencia escolar en educación secundaria: Conceptos, procesos y líneas de actuación. *Revista de Investigación en Educación*, 21(2), 156–171.
- Francés García, F. J. (2008). El laberinto de la participación juvenil: Estrategias de implicación ciudadana en la juventud. *Obets*, 2, 35–51.
- García de Fanelli, A. (2010). ¿Educación o problemas educativos? Reflexiones sobre la construcción del campo educativo. En C. Wainerman & M. Di Virgilio (Comps.), *El quehacer de la investigación en educación* (pp. 293–302). Editorial Manantial.

- González, M. T., & Cutanda, M. T. (2020). Programas de reenganche educativo y condiciones organizativas para su implementación: La importancia de la coordinación curricular. *Educación Siglo XXI*, 38(2), 17–44. <https://doi.org/10.6018/educatio.410721>
- Grinberg, S., & Abalsamo, M. (2016). *La escuela como espacio de lo común. Circulación y producción de la palabra en escuelas emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana*. CLACSO.
- Heredia, M., Pereyra, P., & Svampa, M. (2020). *José Nun y las ciencias sociales. Aportes que perduran*. Biblos.
- Hernández Mary, N. (2019). Transformación social y juventudes: Una mirada a sus tácticas y estrategias. *Última Década*, 27(52), 107–122. <https://ultimadecada.uchile.cl/index.php/UD/article/view/56368>
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC). (2022). *Anuario estadístico de la República Argentina 2022* (1.ª ed.). Instituto Nacional de Estadística y Censos.
- Kessler, G. (2007). Escuela y delito juvenil: La experiencia educativa de jóvenes en conflicto con la ley. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(32), 283–303.
- Llomovate, S., & Kaplan, C. (2005). *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto*. Noveduc.
- Long, N. (2001). *Development sociology*. Routledge.
- Otero, A., Corica, A., & Vicente, M. (2022). El abandono escolar en la escuela secundaria: Una investigación sobre los entramados de eventos y experiencias. En M. Causa, E. Di Piero & P. Santucci (Comps.), *Educación secundaria, desigualdad*, Poy, S., & Salvia, A. (2019). *Estratificación social, movilidad intergeneracional y distribución de resultados del bienestar de Argentina*. Universidad Católica Argentina.
- Preciado, B. (2002). *Manifiesto contra-sexual*. Anagrama.
- Reygadas, L. (2004). Las redes de la desigualdad: Un enfoque multidimensional. *Política y Cultura*, 22, 7–25.
- Reygadas, L. (2008). *La apropiación. Destejiendo las redes de la desigualdad*. Anthropos / UAM-Iztapalapa.
- Rinaudo, C. (2019). El estudio de la identidad en el campo de la psicología educacional. En P. Paoloni, M. Rinaudo & R. Martín (Comps.), *Yo, tú... ellos y nosotros: Competencias socioemocionales en la construcción de identidades profesionales* (pp. 21–74). Editorial Brujas.

- Rivera Aguilera, G., De la Barra Eltit, I., Nova Castillo, C., López-Concha, R., & Imas, J. M. (2023). Juventud, organización y estrategias de resistencia frente a la precariedad laboral. *Innovar: Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*, 33(90).
- Rodríguez Zamora, R., & Espinoza Núñez, L. A. (2017). Trabajo colaborativo y estrategias de aprendizaje en entornos virtuales en jóvenes universitarios. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 7(14).
- Salvia, A., & Chávez Molina, E. (2013). *Sombras de una marginalidad fragmentada*. Miño y Dávila.
- Svampa, M. (2005). *La sociedad excluyente: La Argentina bajo el signo del*
- Tenti Fanfani, E. (2007). *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Siglo XXI.
- Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: Por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta Educativa*, (29).
- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares: Del problema individual al desafío de la política educativa*. Ministerio de Educación.
- Terigi, F. (2014). Trayectorias escolares e inclusión educativa: Del enfoque individual al desafío para las políticas educativas. En A. Marchesi, R. Blanco & L. Hernández (Coords.), *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica* (pp. 71–87). OEI.
- Tiramonti, G. (Comp.). (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes de la escuela media*. Manantial.

Creatividad y estrategias docentes

María Lucrecia Piñeiro

Coordinadora Académica, docente de la Licenciatura en Psicología y del Profesorado para Profesionales de la Universidad de Mendoza sede Río Cuarto

Introducción: aprendizaje y creatividad

Los autores Dogan, Manassero-Mas y Vázquez-Alonso (2020) definen al pensamiento creativo como una habilidad en las personas y consideran que es posible desarrollarla mediante el proceso educativo, contando con el material adecuado. Además, es la clave para la adaptación a diversos contextos y para dar solución a problemas o conflictos de toda índole, en especial los relacionados con la ciencia y la tecnología. Han puesto su énfasis en el pensamiento crítico y creativo como aspectos de gran relevancia general entre los investigadores en educación.

Con respecto al aprendizaje creativo, los investigadores Plucker, Beghetto y Dow (2004) incluyen dos criterios básicos: que debe ser original (nuevo, diferente o único), tal como se define dentro de un contexto o situación particular, y que debe ser útil (significativo, cumple eficazmente con las limitaciones de la tarea o resuelve adecuadamente el problema en

cuestión). Para los docentes, fomentar el pensamiento creativo es apoyar a los estudiantes en idear formas nuevas y diferentes de cumplir con los criterios académicos y objetivos de aprendizaje (Beghetto, 2021).

Se parte de la idea de que la enseñanza representa en sí misma un proceso de creación, porque implica pensar y reflexionar sobre su práctica, diseñar y poner a prueba en el salón de clase diferentes estrategias con el fin de obtener los resultados previstos, verificar, controlar y evaluar los resultados obtenidos, realizar ajustes, cambios y rediseños si es necesario, contar con suficiente flexibilidad a la hora de llevar a cabo lo planeado en el aula de clase, ejercer la regulación metacognitiva de sus emociones y actitudes, entre otros. Esto implica que los docentes también tengan un nivel de desarrollo alto de muchas habilidades que hacen parte de la capacidad creativa. Se trata de un proceso de crecimiento docente. Es importante tanto el conocimiento sobre los componentes de la capacidad creativa y las estrategias necesarias, como la toma de conciencia sobre sus propios bloqueos o características de personalidad que pueden convertirse en obstáculos para llevar a cabo un proceso de enseñanza que fomente la capacidad creativa (Klimenko, 2011). De este modo, la capacidad creativa se pone en escena como circulante en el contexto del aula y en el entramado de ideas de los estudiantes y docentes, como contexto facilitador y grupal.

Cuando se considera la relación entre las prácticas de enseñanza y el desarrollo de la capacidad creativa, es importante tener en cuenta dos aspectos. El primero consiste en la complejidad de esta capacidad, en la que intervienen aspectos cognitivos, metacognitivos, afectivos, motivacionales, de conocimiento y de manejo de destrezas. El segundo aspecto es la especificidad de este ambiente, en cuanto representa el contexto escolar de aprendizaje, propiciado y estructurado por las prácticas de enseñanza. El aprendizaje, al igual que la creatividad, es un proceso interno de la persona, al cual el educador no puede acceder de forma directa ni exhaustiva; pero, a la vez, es un proceso con condiciones que pueden ser propiciadas, controladas y evaluadas. La posibilidad de la creatividad reside, por una parte, en

el individuo y, por otra, en sus circunstancias y en su contacto con los otros y con la cultura (Klimenko, 2011). Desde este punto de vista, es importante distinguir los componentes de las prácticas de enseñanza y establecer a su vez una relación concreta entre estos y los elementos constitutivos de la capacidad creativa, lo cual permite obtener una mayor claridad para el docente a la hora de planear y llevar a cabo sus prácticas concretas en el aula (Klimenko, 2011).

Estrategias docentes

La investigadora Delgado (2022) abordó la temática de las estrategias didácticas para fortalecer el pensamiento creativo en el aula, llevando a cabo un estudio meta-analítico. El objetivo central fue analizar los conceptos básicos del pensamiento creativo, su importancia y las estrategias didácticas más relevantes utilizadas en el aula para su efectividad. Para ello, se realizó un estudio descriptivo–analítico, revisando diversa literatura científica en revistas indexadas. Se obtuvo información valiosa de cincuenta y cuatro artículos científicos, accediendo a diversas fuentes, bases de datos y repositorios como EBSCO, ResearchGate, Google Scholar, ProQuest, Scopus, Dialnet y ERIC. Los resultados muestran que existen diversas estrategias que se trabajan en el aula y que fortalecen y desarrollan el pensamiento creativo. Se concluye que el pensamiento creativo se puede desarrollar desde los primeros niveles de educación básica, con actividades motivadoras y significativas para los estudiantes.

El pensamiento creativo es un talento que poseemos todos los seres humanos; sin embargo, algunos lo ejercitamos más que otros. Desde el punto de vista educativo, este tipo de pensamiento puede ser fortalecido a través de diversos medios. El pensamiento creativo es la capacidad de crear nuevas ideas, tener una mente abierta, encontrar múltiples soluciones a una problemática. Es de gran utilidad no solo para mejorar nuestro desempeño

en el contexto escolar, sino también en la vida diaria, al tratar de percibir el mundo con una visión creadora. La importancia del pensamiento creativo radica en que nos permite adaptarnos de la mejor manera a la sociedad, nos inspira y brinda la oportunidad de experimentar, tomar decisiones acertadas y hallar diversas soluciones creativas que permitan nuestro desarrollo personal, social, profesional y laboral.

Desde esta perspectiva, los docentes nos encontramos ante el gran desafío de cambiar nuestra práctica pedagógica, implementando estrategias didácticas novedosas tales como: el juego pedagógico, el aprendizaje basado en problemas, la robótica educativa, el brainstorming, los mapas mentales, el drama creativo y el uso de la plataforma Moodle, las cuales han sido aplicadas en diferentes contextos, obteniendo óptimos resultados en el fortalecimiento del pensamiento creativo. Por lo tanto, se recomienda innovar nuestra práctica pedagógica utilizando las estrategias sugeridas por la investigación.

Los autores Dogan, Manassero-Mas y Vázquez-Alonso (2020) definen al pensamiento creativo como una habilidad en las personas y consideran que es posible desarrollarla mediante el proceso educativo, contando con el material adecuado. Además de ser clave para la adaptación a diversos contextos y para dar solución a problemas o conflictos de toda índole, en especial los relacionados con la ciencia y la tecnología. Las dificultades y problemas para continuar caminando están marcadas por la complejidad psicosocial en la que estamos insertos y de la cual formamos parte: ya no hay lugar para las modalidades pedagógicas tradicionales, que han llegado a su fin desde la amenaza colectiva del “nopoderamiento” (Gombrowicz, 1964). Debemos apoderarnos de todo; esencialmente, de nosotros mismos.

Entonces, desde la consigna “maestro aquí y ahora”, se nos invita a pensar sobre la experiencia educativa y el docente como un acontecimiento o creador de circunstancias (Duschatzky, 2007). Resulta así una conjun-

ción de elementos o partes de un conjunto que generan variaciones en el fenómeno y choques de acontecimientos. La maquinaria perceptiva de las situaciones (miradas, movimientos, sonrisas, lágrimas, enojos, alegrías y otras emociones) va construyendo diagramas, experiencias y aprendizajes en contextos diferentes y novedosos. Cada vez estamos más lejos de las recetas y más cerca de la incertidumbre, de la innovación, de descubrir e intentar ser creativos para potenciar conocimientos.

El campo creativo circulante

Se considera que, como docentes, tenemos el desafío de fomentar la autonomía y la libre elección de temas y actividades. Las tareas complejas y flexibles promueven la creatividad. Investigaciones y experiencias muestran que, muchas veces, estas particularidades de los contextos no son valoradas positivamente ni aprovechadas por los estudiantes para el desarrollo de pensamientos alternativos y procesos creativos (Elisondo, 2015).

Los procesos creativos requieren del involucramiento activo de las personas. Tal como lo sugiere Sternberg (2006), la creatividad es una decisión de los sujetos que implica riesgos y desafíos. Según el autor, para ser creativo primero hay que decidir generar nuevas ideas, analizarlas y “venderlas” a otros. Sternberg propone una serie de decisiones necesarias para la creatividad: redefinir problemas, cuestionar y analizar supuestos, incentivar la generación de ideas, reconocer el papel del conocimiento en la creatividad, identificar y superar obstáculos, asumir riesgos razonables, tolerar la ambigüedad, creer en uno mismo, encontrar lo que uno ama hacer, permitir errores, fomentar la colaboración, ver las cosas desde el punto de vista de los demás, asumir la responsabilidad de los éxitos y fracasos, entre otras (Sternberg, 2006, en Elisondo, 2020).

Larrosa (2006) concibe la experiencia y sus posibilidades en el campo educativo. La experiencia es “eso que me pasa”, expresión en la que subyace el principio de exterioridad, así como los de reflexividad, subjetividad y transformación. La experiencia es un acontecimiento, siempre subjetivo; y la persona es quien deja que algo le pase: en sus palabras, en sus ideas, en sus sentimientos, en sus representaciones; sensible, vulnerable, expuesta. Entonces, las subjetividades en juego son creadoras de experiencias particulares de esos sujetos y sus grupos.

Los investigadores Moura de Carvalho, Fleith y Almeida (2021) estudiaron el desarrollo del pensamiento creativo en el ámbito educativo, con el objetivo de abordar el reto de incorporarlo en la escuela. Discutieron el concepto de creatividad, los factores favorables y las barreras que las instituciones educativas enfrentan al querer incorporarla en sus clases. También analizaron programas concretos de creatividad escolar y los factores que podrían estar en la base del éxito de estos programas. Destacaron que su aplicación resulta cada día más necesaria para desarrollar el pensamiento creativo tanto en profesores como en alumnos. Concluyeron que, en el siglo XXI, el pensamiento creativo es esencial para abordar los desafíos de un mundo cada vez más globalizado e imprevisible. En este contexto, adquiere un papel creciente en el desarrollo personal y en la resolución de problemas cotidianos.

Las investigadoras Rigo, De la Barrera y Elisondo (2018; Elisondo, 2020) denotan la dificultad de generar contextos que potencien el compromiso, en tanto éste depende de interacciones entre personas y contextos en el marco de una red de manifestaciones conductuales, emocionales y cognitivas. Asimismo, la agencia de los sujetos y las formas en que cada persona construye y reconstruye los contextos hacen aún más complejo el desarrollo de propuestas innovadoras para el compromiso.

Dogan et al. (2020) realizaron un estudio sobre pensamiento creativo en estudiantes para profesores de ciencias, y los efectos del aprendizaje ba-

sado en problemas (ABP) y de la historia de la ciencia (HDC). El objetivo fue mejorar el pensamiento creativo de los futuros docentes mediante estas estrategias. El diseño fue cuasi experimental, con dos grupos experimentales (ABP y HDC), con intervenciones durante dos semestres y 72 estudiantes (8 varones y 64 mujeres). Se aplicó el test de pensamiento creativo de Torrance como instrumento de recolección de datos. Los resultados indicaron que el enfoque ABP fue más efectivo que el HDC para aumentar el pensamiento creativo y el interés de los futuros docentes. El hallazgo más relevante fue la relación consistente entre el ABP y la mejora de habilidades creativas, probablemente porque este enfoque ofrece mayores oportunidades para identificar problemas y encontrar soluciones innovadoras.

Monteza (2022) realizó una revisión sistemática sobre estrategias didácticas para el pensamiento creativo en estudiantes de secundaria. Su objetivo fue proporcionar una base conceptual y visualizar la implicancia de aplicar diversas estrategias en el desarrollo de la creatividad. Analizó cincuenta artículos publicados en bases de datos confiables, considerando definiciones conceptuales y estrategias didácticas relevantes. Concluyó que el pensamiento creativo es clave para adaptarse a contextos cambiantes y resolver problemas, especialmente en ciencia y tecnología. Si se aplican adecuadamente estrategias orientadas al desarrollo de habilidades de orden superior, habrá mayores posibilidades de potenciar el pensamiento creativo. Esta capacidad debe manifestarse en actividades de todo tipo (profesionales, artísticas, culturales), logrando resultados que rompan con esquemas repetitivos.

Villegas (2022) estudió estrategias didácticas para promover el pensamiento creativo, mediante una revisión documental de artículos académicos. En las últimas décadas se ha promovido una educación centrada en el desarrollo de esta habilidad. El docente debe diseñar estrategias de aprendizaje acordes al contexto actual, en el que el avance tecnológico exige soluciones creativas para resolver situaciones cotidianas. Según la autora, el pensamiento creativo es incierto y desordenado (Villegas, 2020).

Se concluyó que debe ser estimulado para generar múltiples soluciones a los desafíos del entorno. Esto puede lograrse tanto mediante procesos no estructurados (como la lluvia de ideas) como a través de otros más sistemáticos (como el pensamiento lateral). Los docentes son los principales responsables de este desarrollo.

El proceso de enseñanza-aprendizaje requiere un cambio metodológico que propicie aprendizajes significativos. Desde el punto de vista pedagógico, las estrategias didácticas son actividades utilizadas por los docentes para guiar la tarea educativa y promover el logro de competencias básicas. De la Torre (2009) plantea que la enseñanza debe reorientarse hacia el desarrollo de habilidades con un enfoque creativo. El pensamiento creativo es una competencia que se apoya en procesos psicológicos cognitivos y afectivos, integrando diversas habilidades de aprendizaje que permiten generar ideas nuevas y originales. Por lo tanto, puede y debe ser fomentado desde cualquier área del currículo, utilizando una amplia gama de estrategias didácticas (tecnológicas, cognitivas, metacognitivas, de solución de problemas, pensamiento gráfico, producción de poemas, experimentación, etc.).

Delgado (2022) también abordó el tema de las estrategias didácticas para fortalecer el pensamiento creativo, mediante un estudio meta-analítico. Su objetivo fue analizar los conceptos básicos, la importancia y la efectividad de estrategias implementadas en el aula. Para ello, revisó cincuenta y cuatro artículos científicos en revistas indexadas, utilizando fuentes como EBSCO, ResearchGate, Google Scholar, ProQuest, Scopus, Dialnet y ERIC. Los resultados revelaron que existen múltiples estrategias eficaces que pueden aplicarse desde los niveles iniciales de la educación básica. El pensamiento creativo, entendido como una capacidad humana universal, puede fortalecerse a través de medios educativos adecuados y actividades motivadoras y significativas.

Conclusiones y apertura a la discusión

Después de realizar la revisión se considera al pensamiento creativo como capacidad que tenemos los seres humanos de crear nuevas ideas, tener una mente abierta, encontrar múltiples soluciones a una problemática; se cree que resulta de gran utilidad no sólo para mejorar nuestro desempeño en el contexto escolar, sino también en la vida diaria tratando de percibir el mundo con una visión creadora. La importancia del pensamiento creativo radica en que nos permite adaptarnos de la mejor manera a la sociedad, nos inspira y brinda la oportunidad de experimentar, tomar decisiones acertadas y hallar diversas soluciones creativas que permitan nuestro desarrollo personal, social, profesional y laboral (Delgado, 2022). Otra perspectiva de la creatividad es considerarla como un proceso dinámico, entendido como una forma de cambio en el ser humano, el motor del desarrollo personal y por ende el punto clave para el adelanto de toda una cultura (Lorenzo, 2020).

Por su parte, los docentes nos encontramos ante el gran desafío de cambiar nuestra práctica pedagógica, implementando estrategias didácticas novedosas tales como: el juego pedagógico, el aprendizaje basado en problemas, la robótica educativa, el Brainstorming, los mapas mentales, el drama creativo y el uso de las plataformas educativas. Entonces pienso en el concepto de creatividad circulante como fenómeno que está en el campo de las intervenciones y aprendizajes mutuos que van surgiendo en el ámbito áulico de las interrelaciones estudiantes-docentes. Queda por seguir profundizando en esta interesante temática que implica la posibilidad inclusiva del desarrollo creativo en todos los estudiantes y el desafío docente de poder fomentar, despertar y guiar en potenciar las habilidades de los alumnos y los grupos.

Referencia bibliográfica

- Beghetto, R. A. (2021). Creative learning in education. En M. L. Kern & M. L. Weh-meyer (Eds.), *The Palgrave handbook of positive education* (pp. 473–491). Pal-grave Macmillan Cham.
- Delgado, C. (2022). Estrategias didácticas para fortalecer el pensamiento creativo en el aula. Un estudio meta-analítico. *Revista Innova Educación*, 4, 51–64. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8152451>
- Dogan, N., Manassero-Mas, M. A., & Vázquez-Alonso, Á. (2020). El pensamiento crea-tivo en estudiantes para profesores de ciencias: Efectos del aprendizaje basado en problemas y en la historia de la ciencia. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, 48, 163–180. <https://doi.org/10.7440/res64.2018.03>
- Duschatzky, S., & Aguirre, E. (2013). *Des-armando escuelas*. Paidós.
- Duschatzky, S. (2007). *Maestros erran-tes. Experiencias sociales a la intemperie*. Paidós.
- Elisondo, R. C. (2015). La creatividad como perspectiva educativa. Cinco ideas para pen-sar los contextos creativos de enseñanza y aprendizaje. *Actualidades Investiga-tivas en Educación*, 15. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/447/44741347027/html/index.html>
- Elisondo, R. C. (2020). Compromiso y creatividad en contextos educativos: Relaciones necesarias. En Y. D. Rigo (Coord.), *Compromiso y educación. Redefinición del aula como contexto de aprendizaje* (pp. 21–27). Colección Mundo Digital. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/146614>
- Escalona, L., & Pérez, S. (2019). Alternativa didáctica para estimular el pensamien-to creativo de los profesores y estudiantes. *Revista Archivo Médico de Cama-güey*, 23(1), 75–84. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1025-02552019000100075
- Gombrowicz, W. (1964). *Ferdydurke. Aprisionamiento y empequeñecimiento consiguiente*. Ed. Sudamericana.
- Hoerster, N. (2002). *Ethik des Embryonenschutzes. Ein rechtsphilosophischer Essay*. Re-claim. <https://www.springermedizin.de/norbert-hoerster-2002-ethik-des-em-bryonenschutzes-ein-rechtsphil/8558396>
- Klimenko, O. (2011). Fomento desde la capacidad creativa desde las prácticas de ense-ñanza. *Pensando Psicología*, 7(12), 89–99.

- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma. Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 19, 87–112.
- Lorenzo, N. (2020). El pensamiento creativo: La creatividad generadora de la transformadora. *Atesora Group*. <https://atesoragroup.com/pensamiento-creativo-la-creatividad-generadora-de-transformacion/>
- Monteza, D. (2022). Estrategias didácticas para el pensamiento creativo en estudiantes de secundaria: Una revisión sistemática. *Revista Innova Educación*, 4, 120–134. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8245619>
- Moura de Carvalho, T. de C., Fleith, D. de S., & Almeida, L. da S. (2021). Desarrollo del pensamiento creativo en el ámbito educativo. *Latinoamericana de Estudios Educativos*, 17(1), 164–187. <https://doi.org/10.17151/rlee.2021.17.1.9>
- Plucker, J., Beghetto, R., & Dow, G. (2004). ¿Por qué la creatividad no es más importante para los psicólogos educativos? Potenciales, obstáculos y direcciones futuras en la investigación de la creatividad. *Psicólogo Educativo*, 39, 83–96. http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep3902_1
- Vásquez, E. (2021). Pensamiento creativo docente: Una mirada sistemática. *Revista Innova Educación*, 4(1), 135–145. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2022.01.010>
- Vera Carrasco, O. (2009). ¿Cómo escribir artículos de revisión? *Revista Médica La Paz*, 15(1), 63–69. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1726-89582009000100010
- Villegas, E. (2022). Estrategias didácticas para promover el pensamiento creativo en aulas. *Revista Innova Educación*, 4. <https://revistainnovaeducacion.com/index.php/rie/article/view/402/519>

Apartado III

**Neurociencia educacional:
conectando ciencia y enseñanza**

Diseño Universal para el aprendizaje (DUA) y los aportes de las investigaciones en el campo de la educación

Natalia Balmaceda

docente de aula en el nivel secundario de una Escuela Especial y Docente de Apoyo a la Inclusión, Río Cuarto

Introducción

El presente trabajo responde a la consigna final del curso de posgrado extracurricular “Investigación Educativa: Aportes teóricos y prácticos para pensar las aulas de hoy” que se dicta en la Universidad Nacional de Río Cuarto. El cual consta de dos partes, la primera responde al desarrollo de una revisión exhaustiva de la temática Diseño Universal para el Aprendizaje, en inglés Universal Design for Learning (UDL) (de ahora en adelante DUA), entrelazando la revisión realizada de los antecedentes y el material bibliográfico propuesto en dos de los módulos. En la segunda parte, se realizan algunas consideraciones acerca del proceso realizado.

Desarrollo

La educación actual se enfrenta a uno de sus mayores desafíos: llevar adelante una educación inclusiva para todos. Este propósito se sustenta en marcos legales nacionales, provinciales y tratados internacionales, como la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Desde hace años, la educación inclusiva se piensa y se define como un proceso orientado a identificar las barreras para la presencia, participación y aprendizaje del alumnado, con el fin de eliminarlas (Ainscow et al., 2006). Es una educación en y para la diversidad, ya que se apoya en la valoración de la diversidad humana y la interculturalidad como una posición ética, que no solo debe enseñarse, sino también vivenciarse en lo cotidiano (Yadarola, 2019).

En este marco, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), según especialistas en inclusión como María José Borsani, constituye un enfoque coherente con el modelo social de la discapacidad, ya que pone el eje en el contexto y en las características de las propuestas de enseñanza. Además, contribuye al desarrollo de la justicia curricular, la cual interpela a las prácticas tradicionalmente implementadas al momento de educar a estudiantes con discapacidad: “...con vista a desandar las propuestas curriculares segregacionistas, de estudiantes separados/as y diferentes con currículo especial, que dejan intacto el currículo hegemónico en vigor y sostienen los procesos de exclusión...” (Borsani, Gutman y Romero, 2022, p. 6).

El DUA fue creado en la década de 1980 por el Centro de Tecnología Especial Aplicada (CAST) en Estados Unidos. A mediados de esa década, se buscó facilitar el acceso de estudiantes con algún tipo de discapacidad al mismo currículo que sus compañeros. Para ello, se trabajó en tecnologías de apoyo, herramientas compensatorias y software para el desarrollo de habilidades. A fines de los años 80, el enfoque comenzó a cambiar, poniendo el foco en el currículo en lugar de en el estudiante. A principios de los 90, el centro empezó a investigar, desarrollar y articular los principios

del DUA. El término proviene del concepto de “Diseño Universal” (DU), propuesto por Ron Mace en el ámbito de la arquitectura, cuyo objetivo es crear entornos físicos y herramientas utilizables por la mayor cantidad de personas posible (Alba Pastor, 2013).

Desde sus inicios, el DUA ha sido revisado por el CAST, y hasta la fecha se registran cuatro versiones: 1.0 (2008), 2.0 (2011), 2.1 (2014) y 2.2 (2018). Se prevé que en 2024 se presente la versión 3.0. Esta evolución de las directrices UDL (pautas del DUA) ha sido y sigue siendo un proceso dinámico, colaborativo y basado en la investigación. Desde la primera versión, se han recopilado comentarios desde la práctica, y junto con la expansión de la investigación en DUA, educación, ciencia cognitiva, psicología, neurociencia, estudios sobre discapacidad, educación inclusiva y pedagogías basadas en activos, se han desarrollado distintas iteraciones de las directrices.

Las investigaciones realizadas por el CAST han revelado dos evidencias fundamentales para el diseño del DUA. Por un lado, la diversidad en la estructura y configuración cerebral de los estudiantes se traduce en una gran variabilidad en cuanto a las formas de acceder y procesar la información, planificar, ejecutar y monitorear tareas, y motivarse e implicarse en su propio aprendizaje. Estas diferencias se explican a partir de las redes cerebrales (de reconocimiento, estratégicas y afectivas) que se manifiestan en formas diversas de aprender. Por ello, el currículo debe diseñarse de manera universal para contemplar la singularidad de cada estudiante y permitir el éxito educativo de todos. Además, debe contar con la flexibilidad inherente a los medios digitales, ya que las nuevas tecnologías son esenciales para implementar el DUA.

Este enfoque se complementa, además, con teorías y prácticas educativas que buscan reducir barreras en la enseñanza, como la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner y el constructivismo de Vygotsky, en particular su concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) y el de andamiaje.

Los fundadores del DUA, David H. Rose (neuropsicólogo del desarrollo) y Anne Meyer (experta en educación, psicología clínica y diseño gráfico), junto a su equipo de investigación, diseñaron un marco de aplicación áulica basado en los últimos avances de la neurociencia aplicada al aprendizaje, la investigación educativa y las tecnologías digitales. En esta línea, Pastor (2014) sostiene que el DUA es un enfoque didáctico basado en la investigación para el diseño del currículo, que permite que todas las personas desarrollen conocimientos, habilidades, motivación e implicación con el aprendizaje. Su implementación en el aula se sustenta en tres principios que se desarrollan a través de pautas de aplicación y claves o puntos de verificación. Dichos principios corresponden a áreas del cerebro implicadas en el aprendizaje:

Figura 1. Diseño universal



Fuente: <https://conectatic.intef.es/mod/book/tool/print/index.php?id=550>

- Principio I (redes afectivas): proporcionar múltiples formas de implicación (el porqué del aprendizaje) de forma de que todos los estudiantes puedan sentirse comprometidos y motivados en el proceso de aprendizaje.
- Principio II (redes de reconocimiento): proporcionar múltiples formas de representación de la información de los contenidos (el qué del aprendizaje). Ya que los estudiantes perciben y comprenden de distinta manera la información.

- Principio III (redes de estrategias): proporcionar múltiples formas de expresión del aprendizaje (el cómo del aprendizaje). Cada estudiante tiene sus propias habilidades estratégicas y organizativas para expresar lo que sabe.

De cada principio se desprenden las pautas, las cuales son un conjunto de estrategias (Pastor, 2013) que se pueden utilizar el docente para lograr que los currículos sean accesibles y para eliminar las barreras que generan la mayoría de ellos, además pueden servir como base para crear opciones diferentes, flexibilizar los procesos de enseñanza y maximizar las oportunidades de aprendizaje.

Los aportes que realiza el DUA a la educación inclusiva y a la atención a la diversidad en las aulas son dos, el primero es romper con la dicotomía entre alumnado con discapacidad y sin discapacidad, ya que ofrece distintas alternativas para acceder al aprendizaje, que no sólo benefician al estudiante con discapacidad, sino que también permite que cada escoja aquella opción con la que va a aprender mejor. Y, por otro lado, corre del foco de la discapacidad al contexto, los materiales, los medios y el diseño curricular.

¿Qué nos dicen las investigaciones en habla hispana hoy en relación a DUA?

Una de las formas de acceder a investigaciones actualizadas sobre el tema es mediante la búsqueda en internet. Para ello, se realizó un rastreo en cuatro páginas sugeridas (ri.conicet.gov.ar, DIALNET, REDALyC y ScienceDirect), utilizando como palabras clave: *diseño universal para el aprendizaje*. A partir de lo encontrado, se elaboró un registro escrito de investigaciones vinculadas a la práctica docente, la inclusión educativa, la discapacidad y las prácticas educativas aplicadas a los diferentes niveles educativos. A continuación, se retoman algunas ideas clave de cinco investigaciones que coinciden con los criterios mencionados.

1. Barrera y Moliner (2023), en su investigación *El DUA para superar barreras: la voz del alumnado universitario con TEA*, realizada en España, se propusieron como objetivo detectar, a través de entrevistas semiestructuradas, los facilitadores y barreras a la participación y el aprendizaje del alumnado con Trastornos del Espectro Autista (TEA). Las categorías de análisis preestablecidas fueron: (a) facilitadores, (b) limitadores, (c) formas de motivación y compromiso, (d) formas de representación, y (e) formas de acción y expresión. Entre las conclusiones, destacan el papel fundamental de la voz de estos estudiantes en los procesos de transformación hacia una universidad más inclusiva. Las barreras y facilitadores identificados coinciden con los señalados por otros estudiantes, formen parte o no del espectro autista. Asimismo, se remarca la necesidad de seguir profundizando en la sensibilización y formación docente en relación con la atención a la diversidad y el DUA, ya que este paradigma permite responder de forma más ajustada a las necesidades de todo el alumnado. Las principales limitaciones del estudio fueron el tamaño reducido de la muestra, lo cual restringe la generalización de los resultados, y la ausencia de métodos adicionales como los grupos de discusión, que habrían permitido contrastar perspectivas entre los participantes.
2. En *El docente y el diseño universal de aprendizaje para la creación de entornos de aprendizaje inclusivo*, Colcha-Meléndrez et al. (2023) presentan una investigación de tipo descriptivo y documental bibliográfico. Se abordan ejes tales como los entornos de aprendizaje inclusivo, el aula y el rol docente en relación con el DUA. En sus conclusiones, los autores postulan que el movimiento mundial en favor de una educación inclusiva y de calidad se refuerza cada vez más a nivel político y comunicacional, en estrecha relación con el modelo del DUA. Este enfoque invita a reflexionar de manera permanente y a generar espacios de discusión profunda. La formación continua del docente resulta fundamental para apropiarse de este nuevo paradigma, que incluye

elementos ecosóficos y requiere la implementación de nuevas metodologías que favorezcan la autonomía, la autorregulación y el liderazgo docente sustentado en la empatía, la ética, el diálogo igualitario, la inclusión y el trabajo colaborativo, dentro de un currículo flexible, moderno y con una diversidad de estrategias didácticas acordes.

3. El trabajo *Eficacia de la formación docente en diseño universal para el aprendizaje: una revisión sistemática de literatura (2000-2020)*, realizado en España, tuvo por objetivo explorar la evidencia empírica sobre la eficacia de la formación docente en DUA. Se trató de una revisión sistemática de literatura centrada en intervenciones formativas sobre DUA y sus resultados. La síntesis y discusión de los hallazgos se enfocaron en describir aspectos como el tipo de formación, los contextos en que se desarrolló, los contenidos incluidos, el perfil de los docentes participantes y los resultados obtenidos. Las conclusiones indican que la formación en DUA resulta eficaz para el desarrollo de la capacidad docente para incorporar sus principios y pautas, así como para generar percepciones positivas respecto de su potencial. Se destaca que más del 80 % de los estudios incluidos fueron realizados en Estados Unidos, y que la mitad se concentraron entre 2016 y 2019, lo que muestra un aumento reciente del interés en la temática. La mayoría de las intervenciones se centraron más en la comprensión de los principios del DUA que en sus fundamentos psicopedagógicos y filosóficos. Todas las investigaciones analizaron su impacto en el desarrollo profesional del profesorado, tanto en la formación inicial como en la continua.
4. En el estudio *Diseño universal de aprendizaje en el aula universitaria para aprender desde la diversidad en la escuela inclusiva*, también de España, se utilizó la metodología de investigación-acción para evaluar la efectividad del DUA como elemento formativo en los grados de magisterio, particularmente en la asignatura Didáctica del Medio Social del Grado de Educación Infantil de la Universidad Pública de Navarra. Se aplicaron dos cuestionarios: uno cerrado basado en el *Index*

for Inclusion (Booth y Ainscow, 2011) para evaluar la percepción del alumnado sobre la inclusividad de la institución, y otro propio, con preguntas tipo Likert, para valorar las estrategias DUA y las actitudes hacia la inclusión educativa. Las conclusiones indican que, a pesar de tratarse de una experiencia limitada por el número de participantes y su corta duración, los resultados fueron positivos. La introducción del DUA y de estrategias inclusivas en el aula promueve una visión de la inclusión como derecho y como riqueza educativa, especialmente en estudiantes con predisposición favorable hacia esta concepción.

5. Finalmente, en *Diseño universal para el aprendizaje en procesos de investigación participativos e inclusivos*, también de España, se analiza la construcción cognitiva y el empoderamiento en jóvenes con discapacidad intelectual moderada (DIM), considerando la pertinencia de las estrategias del DUA (representación, acción y expresión, y compromiso). Se empleó una metodología de evaluación participativa con 35 jóvenes de programas formativos de la Comunidad de Madrid. Los resultados evidencian que, mediante el DUA y la participación activa, los jóvenes con DIM lograron un dominio conceptual, práctico y social comparable al de sus pares sin discapacidad. La evaluación participativa, además, favoreció siete de las nueve dimensiones del empoderamiento juvenil establecidas en el proyecto HEBE⁴.

Una mirada sobre los aspectos más técnicos de estas investigaciones en español revela que todas fueron realizadas en el extranjero, específicamente en España y Venezuela. No se encontraron, hasta el momento, investigaciones en Argentina, lo que podría deberse al desarrollo más avanzado del enfoque en el contexto europeo. Si bien todas las investigaciones vinculan el DUA con la inclusión escolar, abordan tanto la educación formal como no formal. En el ámbito formal, se destaca la educación universitaria, ya

4 Proyecto HEBE: (<https://projectehebe.com/es>)

sea desde la perspectiva del estudiantado con TEA o desde la formación docente en carreras de magisterio. En el ámbito no formal, se trabaja con jóvenes con discapacidad en programas de formación específica. En cuanto a las metodologías, predominan los enfoques cualitativos, descriptivos y de investigación-acción, con instrumentos como entrevistas, cuestionarios y revisión bibliográfica.

¿Qué conceptos pueden pensarse en relación al desarrollo de DUA?

Dentro del enfoque de Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), el docente, el estudiante y los recursos (principalmente los digitales) adquieren un papel fundamental. El docente, a partir de la consideración de que todos sus estudiantes son diferentes y, por ende, aprenden de manera distinta, debe flexibilizar la propuesta a partir de los tres principios del DUA: proporcionar múltiples formas de implicación, representación y expresión. Al seguir de manera activa los procesos de aprendizaje, genera las condiciones para favorecer el autoconocimiento, la autorregulación y un desempeño cada vez más complejo.

Según González (2014), la autorregulación es un proceso dinámico que implica un modo de aprender independiente, donde, una vez que los estudiantes establecen sus propias metas u objetivos, así como las estrategias que posibilitan su aprendizaje, buscan monitorear y regular sus pensamientos, motivación y comportamiento. En este contexto, se puede vincular al rol del estudiante el concepto de compromiso académico, definido por Manavella (2023) como un constructo multidimensional que involucra principalmente aspectos emocionales, cognitivos y comportamentales.

Además, se deben considerar los aportes de Reeve (2012) en relación con el aprendiz/estudiante y el contexto de aprendizaje, al contemplar la agencia como el enriquecimiento y la personalización, por parte de los bienestudiantes, de la instrucción que reciben. En este proceso, los estu-

diantes intentan crear, mejorar y personalizar las condiciones de aprendizaje ofreciendo información, realizando preguntas, haciendo sugerencias, manifestando preferencias, buscando aclaraciones, pidiendo ejemplos y dando opiniones.

En el marco del DUA, el docente es quien acompaña activamente el sostenimiento de estos procesos y lo realiza transformándose en guía u orientador, promotor de aprendizajes, asumiendo un papel menos protagónico durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por su parte, el estudiante se concibe como agente y responsable de su propio proceso de aprendizaje, artesano de su propia producción, atribuyéndole significados a un concepto o contenido (Coll, 1988).

En relación con los materiales, los objetos mediadores y recursos que acompañan el proceso de enseñanza y aprendizaje, las nuevas tecnologías ocupan un lugar central. La convergencia digital y los nuevos medios canalizados en las TIC proponen una expansión sin límites de los procesos de enseñanza y aprendizaje, desarrollados en diferentes y maleables escenarios (Rodríguez et al., 2016, en Rigo, 2021).

Consideraciones finales

El desarrollo del trabajo ha permitido inferir que las actualizaciones que forman parte de DUA en sus diferentes versiones han favorecido un desarrollo teórico acelerado que se registra hasta el 2018, luego surgen investigaciones sobre el tema que abordan diferentes aristas en relación a la inclusión, la mayoría de ellas se ha llevado a cabo fuera de nuestro país, lo que abre la puerta a sentar nuevos precedentes. La diversidad de estudios en estos últimos 4 años muestra una variedad en los focos abordados y las metodologías de investigación utilizadas, pero no se han registrado investigaciones vinculados al campo de la educación especial que son de interés personal.

Para finalizar es importante mencionar que el desarrollo de las clases ha permitido un acercamiento a la actualización de temas vinculados a la investigación educativa, al reencuentro con conceptualizaciones que son parte de la formación de grado que han facilitado la elaboración del presente escrito.

Referencias bibliográficas

- Alba Pastor, C., Sánchez Serrano, J. M., & Zubillaga del Río, A. (2013). *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): Pautas para su introducción en el currículo*. Proyecto DUALETIC. Ministerio de Economía y Competitividad en la convocatoria del Plan Nacional de I + D + i 2008-2011.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203967157>
- Alba Pastor, C. (Coord.). (2016). *Diseño universal para el aprendizaje: Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas*. Morata.
- Barrera, M., & Moliner, O. (2023). El DUA para superar barreras: La voz del alumnado universitario con TEA. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 21(4), 111-131. <https://doi.org/10.15366/reice2023.21.4.006>
- Cast, S. (2011). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: Author. (Traducción al español versión 2.0, 2013), modificado según la versión 2018 de las Pautas publicadas por CAST.
- Colcha-Meléndrez, C., & Esteves-Fajardo, A. (2023). El docente y el diseño universal de aprendizaje para la creación de entornos de aprendizaje inclusivo. *CIENCIAMATRIA. Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología*, 9(1), 398. <https://doi.org/10.35381/cm.v9i1.1069>
- Coll, C. (1988). Significado y sentido en el aprendizaje escolar: Reflexiones en torno al concepto del aprendizaje significativo. *Infancia y aprendizaje*, 41, 131-142. Universidad de Barcelona.
- EDUCADUA. (2013). *Página web del proyecto DUALETIC dedicada al Diseño Universal para el Aprendizaje en español*. <http://www.educadua.es>

- González, G. (2014). La autorregulación del aprendizaje y su promoción en el contexto del aula. En Rinaudo, M. et al. (Eds.), *Cuestiones en Psicología Educativa: Perspectivas teóricas, metodológicas y estudios de campo* (Cuadernos de Educación, 1). Sociedad Latina de Comunicación Social.
- Manavella, A., & Martín, R. (2023). *Compromiso, aprendizaje y oficios: Estudios y experiencias de trabajo y participación en diversos contextos* (M. C. Rinaudo, Ed.). Universidad Nacional de Villa María. [Libro digital, EPUB].
- Moriche, R. (2022). Diseño universal para el aprendizaje en procesos de investigación participativos e inclusivos. *Prisma Social*, N° 37, 7-35.
- Rigo, D. (2021). Percepciones de estudiantes sobre compromiso académico y clima del aula: Tendencias pasadas, presentes y futuras sobre una educación superior en transición. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 36(2), 77-96. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v36i2.2640>
- Sánchez-Serrano, J. M. (2022). Eficacia de la formación docente en diseño universal para el aprendizaje: Una revisión sistemática de literatura (2000-2020). *JONED. Journal of Neuroeducation*, 3(1), 17-33. <https://doi.org/10.1344/joned.v3i1.39657>
- Yadarola, M. E. (2019). Construcción de un aula inclusiva: Desde el Diseño Universal de la Enseñanza. *Revista Quehacer educativo*, XXIX(153), 65-73.

Habilidades metacognitivas en el nivel superior

Gabriela Melina Bongiovanni

Docente de la cátedra de Ciencias Sociales y su Didáctica I en el Profesorado en Nivel Inicial, Escuela Normal Superior Justo J. de Urquiza.

Docente en la cátedra Psicología Institucional en el Profesorado en Psicología, Instituto Superior de Formación Docente Ramón Menéndez Pidal.

Docente Orientador/ Guía de la Práctica Docente III y IV de la carrera Profesorado en Psicología del ISFD Ramón Menéndez Pidal.

Introducción

John Flavell es considerado el padre del concepto de metacognición, al que define como la capacidad que tiene una persona para controlar sus destrezas y procesos cognitivos, así como la habilidad para tomar conciencia de ellos. La metacognición es un proceso mental que nos permite reflexionar sobre lo que vamos aprendiendo, facilitando así la capacidad de “aprender a aprender”.

El término metacognición fue introducido por Flavell (1976, 1979) en el campo de la psicología del desarrollo, a partir de investigaciones que analizaban el uso de estrategias metacognitivas por parte de niños en tareas de memoria. En este contexto, Flavell (1976) la define como el conocimiento que una persona posee sobre sus propios procesos y productos cognitivos, así como la capacidad de monitorear y regular dichos procesos para alcanzar determinados objetivos o metas.

Más adelante, Flavell (1981) profundiza en esta definición y distingue tres dimensiones fundamentales de la metacognición:

- Conocimiento sobre uno mismo: implica identificar cómo se aprende, descubrir y asumir los propios estilos de aprendizaje.
- Conocimiento sobre las tareas: consiste en analizar la naturaleza de una tarea antes de abordarla, reconociendo lo que se solicita, anticipando dificultades y estableciendo conexiones con experiencias previas.
- Conocimiento sobre las estrategias: refiere a la comprensión de los diversos métodos y recursos que el aprendiz puede utilizar para resolver una tarea.

El desarrollo y la práctica de la metacognición permiten a los estudiantes comprender y autorregular su propio proceso de aprendizaje, planificando cómo aprenderán, evaluando sus decisiones y mejorando su desempeño. Su valor educativo radica en que, a través de su implementación, los docentes pueden promover en sus estudiantes la autonomía en el aprendizaje, una competencia esencial en el contexto del siglo XXI.

Además, la metacognición ha sido una de las áreas de investigación que más ha influido en la construcción de nuevas concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza. Con la consolidación del enfoque constructivista, ha cobrado especial relevancia la conciencia del sujeto sobre su propio aprendizaje y la capacidad para autorregularlo.

Desde la psicología del aprendizaje, se reconoce que la metacognición favorece el aprendizaje significativo, en el cual el por qué, el cómo y el para qué de lo que se aprende adquieren un sentido claro para el estudiante. Esto implica tener conciencia de lo que se desea aprender, los motivos, los medios y las dificultades que puede conllevar, así como las estrategias que se deben emplear para alcanzar los objetivos y, finalmente, poder evaluar el proceso y sus resultados para mejorar futuros aprendizajes.

Se ha identificado que la metacognición se vincula con etapas más avanzadas del desarrollo humano, situando su mayor despliegue entre los 8 y 10 años (Flavell, 2000; Veenman et al., 2006). Su aparición está precedida por el desarrollo de procesos psicológicos como el pensamiento y el lenguaje (Díaz, 2005), así como por habilidades como la teoría de la mente (Wellman, 1985). No obstante, otros investigadores sostienen que la metacognición puede emerger en edades más tempranas y evolucionar de manera gradual hasta convertirse en un proceso consciente y eficaz (Kuhn, 2000).

El papel del docente resulta clave en este proceso. Según Wilson y Bai (2010), los docentes expertos en metacognición pueden rediseñar su enseñanza para incorporar actividades que promuevan este tipo de pensamiento. Para ello, es fundamental que comprendan en profundidad tanto el concepto de metacognición como las estrategias que permiten desarrollarla en sus estudiantes.

Investigaciones educativas sobre metacognición

La lectura de diversos artículos me llevó a preguntarme si en algún momento de la clase –ya sea al inicio del ciclo lectivo o al finalizarlo– se promueve deliberadamente la práctica de la metacognición. Esta inquietud derivó en la exploración de investigaciones cuyo objetivo ha sido indagar el origen y la implementación de la metacognición en los estudiantes. Mi

propuesta se orienta al nivel superior, en particular a los profesorados, donde la metacognición y, en consecuencia, la autorregulación del aprendizaje, pueden resultar inicialmente complejas de incorporar a la dinámica cotidiana del aula. Sin embargo, este trabajo busca demostrar que no solo no se trata de un proceso inaccesible, sino que su inclusión se vuelve cada vez más imprescindible, especialmente en instituciones formadoras de futuros docentes. Aprender a aprender es, sin duda, una competencia fundacional de nuestra profesión.

Investigaciones educativas sobre metacognición

Luego de realizar una revisión histórica sobre el surgimiento de la metacognición como herramienta clave del aprendizaje, es necesario considerar también las investigaciones actuales en torno a su aplicación en contextos educativos. En esta línea, Mosquera Gende (2021) realiza un estudio que destaca el uso de metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos, promoviendo la reflexión sobre el proceso de aprender en un contexto social marcado por la inmediatez, la impaciencia y la desvalorización del proceso frente al resultado. En este escenario, el conocimiento se mide por su visibilidad y eficacia inmediata, desatendiendo la profundidad del pensamiento que requiere ser construido y comprendido.

Desde esta perspectiva, los docentes enfrentamos el desafío de contrarrestar la tendencia al “Googleo” instantáneo, promoviendo en su lugar procesos que involucren reflexión, análisis, metacognición. Aunque el conocimiento está más accesible que nunca, los estudiantes muchas veces no saben cómo utilizarlo adecuadamente. Una estrategia propuesta por Mosquera Gende (2021) es el aprendizaje basado en problemas en contextos reales, que convierte al estudiante en protagonista activo de su proceso, generador de productos y responsable de sus decisiones. Este tipo de propuesta didáctica, a su vez, abre camino a otras como el aprendizaje

colaborativo, el *microlearning*, la co-enseñanza, el aprendizaje cooperativo o la gamificación, herramientas que muchos docentes aún desconocen o no implementan.

En cuanto a la autonomía del estudiante, Mosquera Gende (2021) señala que esta se construye sobre la base de la reflexión, la autorregulación y la gestión emocional, pilares de un aprendizaje significativo. Reflexionar permite a los estudiantes comprender el proceso de su propio aprendizaje, ejercer un control consciente sobre él y transferir estas habilidades a múltiples ámbitos, no sólo al académico.

A partir de estas estrategias, surge una pregunta central: ¿es posible implementar efectivamente la metacognición en el nivel superior, especialmente cuando muchos estudiantes no dominan herramientas básicas de estudio, síntesis o autorregulación emocional? Tradicionalmente, la educación ha sido concebida como un proceso de transmisión de información. Sin embargo, aplicar esa información –más aún en contextos complejos– es una competencia que debe ser enseñada. Un modelo educativo eficaz debe estar a la altura de los desafíos actuales, caracterizados por problemáticas sociales urgentes. A pesar de ello, seguimos evaluando con exámenes memorísticos que valoran la repetición más que la comprensión y el pensamiento crítico. Ser inteligente no es repetir información, sino saber gestionarla y aplicarla con sentido.

En esta misma línea, Barría Jerez, Martínez Sierra y Rogledo (2023) subrayan la importancia de relevar los conocimientos metacognitivos de los estudiantes, ya que conocer este aspecto permite diseñar planificaciones pedagógicas más focalizadas y efectivas. Desde la investigación educativa, resulta clave indagar los distintos componentes de los procesos de enseñanza-aprendizaje, especialmente en la formación profesional, donde abundan evidencias sobre cómo las habilidades cognitivas predicen el éxito académico (Farsides y Woodfield, 2003; Magdalena, 2015).

Este conocimiento es esencial para diseñar estrategias docentes que promuevan aprendizajes profundos y significativos (Bruning et al., 2012; Fischer et al., 2018; Matienzo, 2020). Las investigaciones recientes han mostrado cómo los estilos de aprendizaje influyen en la toma de decisiones, en la interacción social y en la elección de estrategias de estudio (Marcos et al., 2021; Rosero, 2019; Trelles et al., 2018). En este marco, la metacognición se consolida como una base clave para el desarrollo del pensamiento crítico, la autorregulación del aprendizaje y la construcción de aprendizajes significativos.

Dada su relevancia, las habilidades metacognitivas –especialmente aquellas vinculadas con la capacidad de aprender a aprender– deberían ser consideradas competencias transversales dentro de los currículos de todos los niveles educativos (Fadel et al., 2016). Por ello, el estudio de la relación entre los estilos de aprendizaje, las habilidades metacognitivas y los resultados del aprendizaje se ha convertido en una línea de investigación prioritaria en la formación profesional.

Consideraciones finales

Desde el inicio, esta revisión se propuso como una herramienta para pensar estrategias que favorezcan aprendizajes más profundos y significativos en el nivel superior, especialmente en la formación de futuros docentes. La incorporación de la metacognición en las aulas representa una alternativa valiosa frente a modelos pedagógicos tradicionales centrados en la simple transmisión de información. En este sentido, repensar las prácticas de enseñanza desde un enfoque que promueva la autorregulación, la reflexión crítica y la autonomía del estudiante no solo es deseable, sino necesario en un contexto educativo cada vez más complejo y desafiante.

Sin embargo, su implementación efectiva plantea interrogantes importantes. ¿Es viable incorporar de manera sostenida estrategias metacogni-

tivas en nuestras instituciones educativas? ¿Qué condiciones deben darse para que estas herramientas no queden reducidas a buenas intenciones o intervenciones aisladas? ¿Están los docentes preparados para asumir este desafío desde una mirada transformadora de la enseñanza? Estas preguntas invitan a pensar en la necesidad de una formación docente continua que incluya el desarrollo de competencias metacognitivas, no solo para los estudiantes sino también para los formadores.

En el contexto nacional, donde aún predominan evaluaciones centradas en la memorización y metodologías expositivas, resulta imprescindible abrir el debate sobre el sentido de enseñar y aprender en el siglo XXI. El fomento de habilidades metacognitivas no debería ser una excepción, sino un eje transversal de los diseños curriculares. La investigación educativa cumple aquí un rol central, ya que permite generar evidencia sobre el impacto de estas estrategias en el rendimiento académico, en la motivación por aprender y en la construcción de una identidad profesional crítica y reflexiva.

Queda abierta, entonces, la incógnita sobre los modos en que estas prácticas pueden ser adaptadas e integradas al sistema educativo local. Pero si el objetivo de la formación superior es formar sujetos capaces de pensar, decidir y actuar con autonomía, la metacognición no solo es una posibilidad, sino una necesidad ineludible. Este trabajo, más que una conclusión cerrada, pretende ser una invitación a seguir indagando, experimentando y construyendo colectivamente nuevos caminos hacia una educación más consciente, reflexiva y transformadora.

Referencias bibliográficas

- Flavell, J. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: a new área of cognitivedevelopmental inquiry. *American Psychologist*, 34 (10), 906-911. DOI: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>

- Flavell, J. (2000). *El desarrollo cognitivo*. Madrid: Visor.
- Flavell, J. (1976), *Metacognitive Aspects of Problem Solving*, en Lauren Resnik (ed.), *The Nature of Intelligence*. Hillsdale, Erlbaum.
- Khun, D. y Dean, D. (2004). Metacognition: a bridge between cognitive psicología and educacional práctica. *Theory Into Practice* 43(4):268-273 DOI:[10.1207/s15430421tip4304_4](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4304_4)
- Posligua Galarza, M. (2021). *Técnica de gamificación para motivar el aprendizaje de lectoescritura en los estudiantes de tercer año de la escuela Jorge Icaza Delgado* [Tesis de maestría en tecnología e innovación educativa, Universidad Técnica de Babahoyo]. Ecuador.
- Sánchez Salazar, T. d. R. (2021). *Implementación de rediseños y diseños de carreras para el mejoramiento de la calidad de la Educación Superior del Ecuador*. Tesis doctoral, Universidad Multiversidad Mundo Real Edgar Morín]. México.
- Xiufeng, Z. y Meixia, G. (2019). *Metacognition and Second Language Learning*. In: *Advances in Social Science. Education and Humanities Research. International*. Proceedings of the International Conference on Education, Economics and Information Management (ICEEIM 2019)

Formación docente y TEA: hacia la construcción de un aprendizaje significativo y participativo

María Victoria Gaude

Docente de área especial (Computación) en Jardín de Infantes
Rosario Vera Peñaloza

Introducción

La formación docente ha sido reconocida como un elemento clave para la mejora de la calidad educativa y la inclusión de todos los estudiantes, especialmente aquellos con necesidades educativas especiales, como los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA). En el contexto educativo actual, se hace imperativo que los docentes no solo tengan una formación inicial sólida, sino que también participen en una formación continua que les permita adaptarse a los nuevos desafíos y necesidades del aula. Este escrito tiene como objetivo desarrollar una revisión exhaustiva sobre la formación docente en relación con el aprendizaje comprometido y agente para estudiantes con TEA, basándose en diversos estudios y publicaciones académicas.

Método

Para esta revisión bibliográfica, se consultaron bases de datos académicas como Google Scholar, SciELO, Dialnet y otras fuentes diversas que incluyen artículos de revistas especializadas, tesis de maestría y capítulos de libros.

La búsqueda se realizó utilizando términos claves relacionados con la neurodiversidad, TEA, formación docente, aprendizaje significativo, aprendizaje comprometido y agente.

Los criterios de selección fueron la relevancia del contenido, la calidad metodológica de los estudios y la fecha de publicación, dando prioridad a investigaciones recientes (desde 2017 hasta 2023) para asegurar la actualidad de la información.

Se seleccionaron ocho fuentes documentales y cada artículo recuperado fue evaluado críticamente en cuanto a su rigor metodológico, relevancia para el tema de investigación y contribución al campo educativo.

Desarrollo

Partiendo desde la neurodiversidad, y tomando los aportes de Fernández Vera (2018), se menciona que el término “Neurodiversidad” fue inicialmente concebido como forma de referirse a la neurología atípica de las personas que padecen Trastorno del Espectro Autista.

Según López et al. (2009), el Trastorno del Espectro Autista se define como un:

Trastorno neuropsicológico de curso continuo, asociado, frecuentemente, a un retraso mental, con un inicio anterior a los tres años de edad, que se manifiesta con una alteración cualitativa de la interacción social y de la comunicación, así como con unos patrones comportamentales

restringidos, repetitivos y estereotipados con distintos niveles de gravedad. (p. 557)

Sumado a ello Fernández Vera (2018), menciona que el síntoma patognomónico, es decir, que caracteriza o que define, del TEA es la profunda dificultad para desarrollar relaciones sociales normotípicas. No obstante, las personas con TEA padecen una serie de disfunciones específicas, como lo son: La función ejecutiva y la memoria de trabajo; la conectividad cerebral, la desregulación emocional y la percepción sensorial; el “Síndrome de Descontrol Episódico” y la teoría de la mente e intersubjetividad.

Teniendo en cuenta lo planteado con anterioridad, Maseda (2016) menciona algunos principios de intervención en el acompañamiento a personas con TEA, los cuales son:

1. Respetar las diferencias desde la Neurodiversidad y fomentar la reflexión para normalizar su situación.
2. Trabajar desde las capacidades, fomentándolas.
3. Trabajar en entornos naturales siempre que sea posible para facilitar la generalización de lo aprendido.
4. Fomentar programas de intervención donde sea posible la participación de figuras familiares o de grupos de apoyo.
5. Darle la ayuda profesional que necesita para desarrollarse de una forma adecuada.
6. Trabajar desde un enfoque multidisciplinar.
7. Ajustar un entorno óptimo atendiendo a sus necesidades.
8. Redefinición continua de objetivos basándose en un sistema de andamiaje del conocimiento.
9. Trabajar de forma adecuada la comunicación fomentará la disminución de los problemas de conducta.

10. Proporcionar una educación escolar ajustada.
11. Trabajar en espacios ordenados para evitar la sobreestimulación y aumentar la sensación de control.
12. Controlar el control que se ejerce sobre el infante en los momentos de intervención para evitar estallidos de frustración (síndrome de descontrol episódico).
13. La intervención no sólo se centra en el paciente, también tiene en cuenta el entorno y la sociedad.

Entre los principios que plantea Maseda (2016), y teniendo en cuenta el presente trabajo, resulta fundamental resaltar 3 de ellos, los cuales son: Trabajar desde las capacidades, fomentándolas; proporcionar una educación escolar ajustada y darle la ayuda profesional que necesita para desarrollarse de una forma adecuada.

Ramirez (2015) en Ginestar (2019), menciona que el TEA, al entrar en el ámbito educativo, comienza a presentar distintos matices, ante lo cual se van a presentar problemas en conseguir algunas destrezas en el desarrollo, como el éxito académico, la adaptación social, el crecimiento emocional y el desarrollo motriz. Los cuales son consecuencias de deficiencias en el pensamiento perceptivo y lingüístico. Esta deficiencia puede aparecer en cualquier nivel del desarrollo.

Para ello, es fundamental que los docentes, los equipos docentes de las escuelas, estén capacitados para poder orientar y acompañar las trayectorias escolares singulares de los estudiantes desde un lugar de compromiso educativo, realizando propuestas pedagógicas adecuadas que correspondan en cada caso, que permitan el aprendizaje y la participación de todos los niños.

Azzerboni (2009), plantea que hablar de inclusión, es hablar de un proceso que tienda a dar respuesta a la diversidad. Lograr identificar las necesidades de todos conlleva una responsabilidad que implica pensar e inte-

ractuar con el otro desde sus posibilidades, modos y tiempos, logrando una construcción de saberes enmarcados en una realidad socio cultural. Incluir es reconocer al niño y niña como sujeto de derecho y considerar que es en comunidad cómo se construye el conocimiento. Dicha autora, menciona que hablar de inclusión y de calidad posibilita el acceso, la permanencia y las experiencias enriquecedoras de aprendizaje. Es importante destacar que cuando se habla de experiencias enriquecedoras de aprendizaje se hace referencia al conjunto de estrategias que el docente debe desplegar para trabajar con aulas heterogéneas, logrando de esta manera una efectiva inclusión. No se debe suministrar a modo de receta pautas de acción educativa, pero si se deben considerar algunos aspectos importantes que permitan el despliegue de estrategias de inclusión.

Teniendo en cuenta lo mencionado con anterioridad resulta fundamental hablar sobre la formación docente, como plantea Pereira (2017) el docente recibe una formación inicial que lo prepara para guiar el proceso educativo, sin embargo, esta preparación no determina el fin de su formación, sino que constituye el punto de partida para continuar preparándose durante toda su vida, con vistas a poder desarrollar las competencias en el ejercicio de su labor como docente. Pero esto, no basta para poder brindar a nuestros estudiantes, niños y niñas, aprendizajes significativos, aprendizajes con sentido, por ello es importante hablar de la formación continua, la formación permanente, para Imbernón (1998), la formación permanente de maestros, es entendida como un proceso dirigido a la revisión y renovación de conocimientos, actitudes y habilidades previamente adquiridas, determinado por la necesidad de actualizar los conocimientos como consecuencia de los diferentes cambios y avances. Así como también menciona que es el proceso que mejora los conocimientos referentes a la actuación, las estrategias y las actitudes de quienes trabajan en las instituciones educativas, que la finalidad prioritaria de la misma es favorecer el aprendizaje de los estudiantes a través de la mejora de la actuación del profesorado.

Sumado a ello, Pereira (2017) plantea que no solo es importante considerar la actualización de conocimientos en el proceso de formación continua y/o permanente, sino que también es necesario considerar la reorientación y la complementación, a partir del desarrollo de nuevos perfiles y especialidades, es decir, que la actualización, la reorientación y la complementación como procesos se manifiestan como objetivos didácticos que posibilitan el mejoramiento profesional de los docentes. Por lo tanto, en este sentido como menciona Pereira (2017) las concepciones desarrolladas sobre formación continua han posibilitado desplegar múltiples modelos y estrategias que combinan diferentes formas de intervención y relaciones entre los componentes que lo integran. Donde se identifican cinco modelos, los cuales son:

- El modelo de formación orientada individualmente: que se caracteriza por una personalización del aprendizaje. El profesor en formación, es el que determina las acciones a realizar en dependencias de sus necesidades.
- El modelo de observación-evaluación: se centra en las observaciones realizadas por otra persona, (otro docente, asesor o supervisor) lo que le permite reflexionar acerca de su práctica educativa, por tanto, depende exclusivamente de las observaciones externas para lograr tomar decisiones y encausar las acciones de formación.
- El modelo de desarrollo y mejora: considera como punto de partida las características y el desarrollo de la personalidad de los docentes teniendo en cuenta las mejores formas de aprender, a partir de la necesidad de resolver algún problema relacionado con su práctica educativa.
- El modelo de entrenamiento o institucional: este modelo parte de que es el formador o el especialista el que selecciona los contenidos, las estrategias y las formas organizativas que necesita el docente para mejorar su desempeño. Se caracteriza por responder más a los intereses de la institución que a los problemas y necesidades de los docentes.

- El modelo de investigación o indagativo: se caracteriza por la problematización que realiza el profesor de acuerdo a las situaciones que se le presentan en su práctica educativa, ya sea de manera individual o colectiva, con vistas a buscar información y vías de formación que le permitan interpretarla y darle solución.

Asimismo, para poder desarrollar aprendizajes significativos, aprendizajes comprometidos y agentes en nuestros estudiantes, es importante tener en claro, como menciona Paoloni (2010) que el aprendizaje nunca se desarrolla en el vacío, sino situado en un tiempo y un espacio específico, de acuerdo con ello, el contexto es entendido como un “tejido que envuelve” o “algo que entrelaza”, que permite capturar el carácter dinámico que se establece en el complejo sistema de interacciones entre la persona y la situación de aprendizaje. De esta forma, se atiende a la interacción entre los aspectos personales, ya sea cognitivos, afectivos y comportamentales y contextuales que se hallan implicados en los procesos de aprendizaje.

Manavella (2023) plantea que desde ese marco se entiende al sujeto como una persona que trae una historia y aprende mediante su participación en contextos y situaciones que son siempre particulares; que la articulación de los diversos contextos de aprendizaje responde a las necesidades humanas y promueve la construcción colaborativa del conocimiento y la comprensión de la realidad.

A su vez, dicho autor, menciona que el compromiso con los aprendizajes es un constructo multidimensional, donde le asigna gran importancia a diversos aspectos personales, principalmente aquellos de índole afectiva, cognitiva y comportamental. Respecto a los facilitadores del compromiso, advierte que la motivación se constituye en precursora del compromiso con los aprendizajes. Es decir, que hay aspectos personales, propios de cada aprendiz, como así también aspectos del contexto que incitan a los participantes a comprometerse con sus aprendizajes. Es importante señalar que dichos aspectos son necesarios, pero no suficientes, ya que para que un

aprendiz se implique con los procesos de construcción de conocimiento es necesario que acontezca algo más, que se conecte e implique comportamental, cognitiva y emocionalmente con las actividades propuestas y con el contexto de aprendizaje; de manera tal que dicha implicancia sea observable, a partir de diversos indicadores de compromiso.

En relación a ello, y tomando los aportes de Orlando y Martorello (2022) con frecuencia, se puede observar que muchos docentes aplican la lógica de la homogeneidad y actúan como si no hubiera diversidad en sus aulas o se actúa creando grupos paralelos dentro del aula, entre los que tienen o no tal o cual necesidad de apoyo. Estos autores plantean que la diversidad entendida como una oportunidad para enriquecer los procesos de aprendizaje, suma, potencia y amplía las oportunidades, si puede verse reconocida, reflejada y contenida en la utilización de múltiples estrategias de enseñanza y aprendizaje, si puede contar con tiempos que se flexibilizan ante las necesidades y con estrategias de diversificación. Que un estudiante necesite estrategias diversas de acceso no es motivo para separarlo de otros que aprenden de manera distinta a él. La variable de compartir y valorar en acción la diversidad que cada uno trae es esencial para consolidar y lograr aprendizajes significativos: ser parte, sentirnos parte, respetados, contenidos y seguros.

Retomando a Orlando y Martorello (2022) para que cada estudiante sea protagonista de su propio aprendizaje, todo el sistema educativo requiere reflexión y acción; los docentes necesitan responder desde los contenidos, la metodología y la didáctica que se ofrece como andamiaje. Así, para que el aprendizaje ocurra, debemos asegurarnos de ser muy flexibles en permitir opciones, caminos diversos, alternativos y atajos, permitir que los contenidos a desarrollar se presentan de diferente manera para que sean comprendidos y utilizados por todos y que, con todos, estemos respondiendo a cada uno, sin dejar a nadie afuera.

Sabiendo entonces que la propuesta es personalizada, se pueden trazar algunas orientaciones generales a considerar para la construcción de los

dispositivos de apoyos; sabiendo que un único apoyo no es suficiente, ni alcanza. Se hace referencia al conjunto de apoyos diseñados, planificados, consensuados y monitoreados que inciden en los distintos planos y construyen un contexto con sentido:

1. Apoyos conductuales que fortalezcan y propicien los ritmos y organización del trabajo escolar: anticipación, permanencia en un espacio, motivación por las tareas, peticiones, transiciones, lo que se espera y lo que no.
2. Apoyos para las interacciones sociales: iniciar interacciones, sostenerse en una conversación, expresar una idea propia y respetar la ajena, contrastar ideas, aceptar un contrapunto, darle un cierre apropiado al intercambio comunicativo, reglas de juegos, turnos.
3. Apoyos sensoriales, que podrán ser tanto estructurales cuando inciden en los aspectos físicos del entorno como personalizados, cuando aspiran a ser un apoyo directo al alcance y uso, según necesidad de la persona.
4. Apoyos cognitivos, que pueden ir desde estrategias cognitivas que permitan aumentar la comprensión del entorno, uso de Sistemas de Comunicación Aumentativa y Alternativa (SAACs), los guiones sociales hasta la posibilidad de armar diccionarios de frases de doble sentido o chistes.

A su vez Ginestar (2019), menciona que es importante que el enfoque, el diseño y el desarrollo de un currículum desde el comienzo debe diseñarse adaptándose a la diversidad. En base a ello nos encontramos con el diseño universal, que está planteado y pensado para ser flexible y acomodarse a todo tipo de estudiantes, tengan o no tengan necesidades de apoyo.

Es importante señalar que los docentes somos quienes diseñamos los paisajes en los que el aprendizaje se da lugar. Somos arquitectos de los encuentros, creamos entornos de aprendizaje. Si el diseño de nuestras clases es universal, es decir, que contempla la mayor variabilidad de aprendices

posibles, estaremos minimizando las barreras de acceso y participación, ofreciendo más y mejores oportunidades para todo el alumnado.

Sumado a ello Orlando y Martorello (2022) plantean que el diseño universal para el aprendizaje (DUA), es un diseño para todos, un diseño que tiene en cuenta la diversidad en el sentido más amplio del término. Asimismo, Cast (2011) menciona que el DUA es un conjunto de principios a considerar al momento de planificar nuestras clases y seleccionar estrategias y recursos de acceso a utilizar en las mismas, que proporciona a todos los estudiantes igualdad de oportunidades para aprender. Es decir, que busca superar la dicotomía entre los alumnos con y sin discapacidad porque desplaza el foco de los estudiantes a los materiales y al diseño curricular. Sostiene que lo que es esencial para algunos es bueno y beneficioso para todos. Así, responde a lo que algunos necesitan, con beneficio para todos.

Retomando a Orlando y Martorello (2022), mencionan que una de las aportaciones singulares del DUA es su carácter integrador como marco de referencia para la práctica, ya que tiene en cuenta distintas teorías del aprendizaje, especialmente las de Bruner, Vigotsky y Gardner, y reconoce el valor didáctico de muchas metodologías y estrategias que son válidas para facilitar el acceso y lograr el aprendizaje de una gran diversidad de alumnos.

Estos autores resaltan que la tarea como educadores es minimizar o eliminar tantas de las barreras, sean físicas, sensoriales, afectivas y cognitivas, como resulte posible, reconociendo que se debe ofrecer múltiples opciones de acceso para garantizar las mismas oportunidades y que los aprendizajes sean significativos. Este modelo pone su acento en lograr que los estudiantes se conviertan en genuinos aprendices expertos, ampliando el foco, de manera que el “contenido” es el objetivo, pero el “proceso” es parte esencial y vital para alcanzarlo.

Conclusión

A modo de cierre, considero que la formación docente es esencial para garantizar una educación de calidad e inclusiva, especialmente para estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Es necesario que los docentes no solo reciban una formación inicial sólida, sino que también se involucren en una formación continua que les permita adaptarse a las nuevas necesidades y desafíos del aula.

La neurodiversidad y las particularidades de los estudiantes con TEA requieren estrategias pedagógicas específicas que promuevan su desarrollo integral. Los principios de intervención, como trabajar desde las capacidades, proporcionar una educación ajustada y ofrecer la ayuda profesional adecuada, son fundamentales para el éxito educativo de estos estudiantes.

La inclusión educativa implica reconocer y responder a la diversidad, creando ambientes de aprendizaje que permitan a todos los estudiantes participar activamente en la construcción del conocimiento. El sistema educativo contempla que todas las personas tienen la posibilidad de aprender. Para esto, la escuela como institución educativa, debe dar respuesta a las necesidades de todos y de cada uno de los estudiantes que a ella acuden. La expresión educación inclusiva debe incorporar la diversidad, contemplar la identidad de los sujetos de aprendizaje, evitando en todo momento cualquier tipo de exclusión y discriminación.

La formación continua de los docentes, como proceso de actualización y mejora profesional, es crucial para desarrollar competencias que favorezcan un aprendizaje significativo. Modelos de formación como el individualizado, de observación-evaluación, de desarrollo y mejora, de entrenamiento institucional y de investigación, proporcionan diversas estrategias para la formación docente.

El compromiso con los aprendizajes es un constructo multidimensional que requiere motivación y participación activa de los estudiantes. Es

fundamental que los docentes diseñen clases con un enfoque de Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), que contemple la diversidad y minimice las barreras de acceso y participación.

En síntesis, la formación docente, tanto inicial como continua, debe enfocarse en estrategias inclusivas y personalizadas que promuevan el aprendizaje comprometido y significativo para todos los estudiantes, especialmente aquellos con TEA. Solo a través de un compromiso genuino y una formación adecuada se podrá garantizar una educación inclusiva y de calidad, donde cada estudiante tenga la oportunidad de aprender y desarrollarse plenamente, libre de exclusión y discriminación.

Referencias bibliográficas

- Cast, S. (2011). *Universal design for learning guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: CAST. <http://udlguidelines.cast.org/more/downloads>
- Fernández Vera, C. (2018). Neurodiversidad y constructivismo. *Materias/ UNESCO 6104 Psicopedagogía, Colecciones KP2-Trabajos Fin de Grado*.
- Ginestar, J. C. (2019). *El aprendizaje en el Nivel Inicial de niños con TEA (Trastorno Espectro Autista)* [Tesis de Licenciatura].
- Lalangui Pereira, J. H., Ramón Pineda, M. Á., & Espinoza Freire, E. E. (2017). Formación continua en la formación docente. *Revista Conrado*, 13(58), 30-35. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>
- López, S., Rivas, R. M., & Taboada, E. M. (2009). Revisiones sobre el autismo. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(3), 555-570.
- Manavella, A. (2023). Compromiso y contexto: Dos constructos vinculados a los procesos de aprendizaje. En A. Manavella & R. Martín (Eds.), *Compromiso, aprendizaje y oficios: Estudios y experiencias de trabajo y participación en diversos contextos* (pp. 17-44). Universidad Nacional de Villa María.
- Maseda Moreno, P. (2016). *Estudio del funcionamiento de familias que tienen hijos/as con trastorno del espectro del autismo desde una perspectiva parental* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid].

- Orlando, M., & Martorello, V. (2022). Educación inclusiva y estudiantes con TEA. En M. L. de la Barrera (Ed.), *Autismo: Descubriendo sus colores. Pasar del trastorno a la condición* (pp. 25-42). UniRío editora.
- Paoloni, P. V. R. (2010). Influencias del contexto en las preferencias académicas de estudiantes universitarios. *MAGIS, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(5), 183-198.

Estrategias docentes para promover el desarrollo de las conciencias fonológicas en nivel inicial y primario

Paula Eugenia Barral

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Salud (INICSA)

Introducción: factores a considerar

Es imperiosa la necesidad de formación e investigación para el ejercicio profesional en lo que respecta al tratamiento para infancias con compromiso en el lenguaje y la comunicación. Para promover el desarrollo de conciencias fonológicas, amerita el estudio con el fin de apropiarse de técnicas, estrategias y metodologías. En numerosas ocasiones se reciben demandas por parte de la familias, docentes y gabinetes institucionales; se debe realizar un trabajo en equipo para que las personas que rodean al niño o la niña tengan estrategias; y lo cierto es que muchas de las sugerencias, pueden aplicarse a nivel grupal, es decir, la promoción de las conciencias fonológicas en todas las infancias es provechoso. En este sentido, sería interesante promover la reflexión y el análisis de esta temática educativa real para generar aportes encaminados a su abordaje integral. Se

plantea la siguiente pregunta problema: ¿Cuáles son las actuales estrategias docentes desarrolladas y probadas empíricamente a los fines de promover el desarrollo de las conciencias fonológicas en el nivel inicial y primario? A continuación, se integrarán los desarrollos teóricos y resultados de investigaciones del campo de la Psicología Educativa.

Bravo et al. (2002) plantean que la conciencia fonológica es la habilidad para identificar y analizar las palabras, las sílabas y los fonemas que forman la cadena hablada. Así como también es predictora del éxito en el desarrollo de la lectura y la escritura (Pascual et al, 2018). Es la capacidad metalingüística que permite a los individuos identificar, pensar y manipular los sonidos del lenguaje hablado. La conciencia fonológica se desarrolla en varias dimensiones (Schuele y Boudreau, 2018):

- Conciencia léxica: Es la capacidad de reconocer que las frases están formadas por palabras. Implica la habilidad de identificar y contar palabras dentro de una oración.
- Conciencia silábica: Es la habilidad para segmentar palabras en sus componentes silábicos. Los niños y las niñas aprenden a dividir las palabras en sílabas y a combinar sílabas para formar palabras.
- Conciencia intrasilábica: Es la destreza de reconocer y manipular unidades de sonido dentro de las sílabas, como las rimas (semejanza de sonidos al final de las palabras) y las aliteraciones (repetición de sonidos iniciales).
- Conciencia fonémica: Es la habilidad más avanzada de la conciencia fonológica, la última en adquirirse, y se refiere a la capacidad de identificar y manipular fonemas, las unidades más pequeñas de sonido en el lenguaje. Incluye la segmentación fonémica (dividir palabras en fonemas) y la síntesis fonémica (combinar fonemas para formar palabras).

Los fonemas son unidades abstractas que generalmente se descubren durante el aprendizaje de la lectoescritura, lo que implica que el desarrollo de la conciencia fonémica facilita el aprendizaje de la lectoescritura y viceversa (Anthony y Francis, 2021). Considerando que su construcción es paulatina e incluye un amplio rango etario, las estrategias para su promoción van a ser variadas. En este sentido, su desarrollo depende de múltiples factores. Los educadores y las educadoras pueden apelar al **compromiso** por parte de las infancias en las actividades, así como también al aprendizaje agente. Se entiende al compromiso como el grado de implicación y dedicación que los y las estudiantes muestran hacia sus actividades académicas, desde la dimensión comportamental, emocional y cognitiva (Schunk y Zimmerman, 2012); lo que va de la mano con lo planteado por la UNESCO (2019) y por la OECD (2019) en sus agendas para el futuro educativo. Es importante destacar que los lineamientos no son estáticos, la agencia se construye, muta, se negocia a través del diálogo y los intercambios. Para promover las conciencias fonológicas, desde esta perspectiva, se prioriza emplear estrategias lúdicas y alineadas con los intereses del grupo. Este proceso dinámico debe de acontecer mediante interacciones recíprocas; implicando transformaciones permanentes individuales y, consecuentemente, macrosociales (Bandura, 2006; Rezende da Cunha Júnior et al., 2019; Tormey y Wallen, 2019; Rigo, 2021). Otro factor importante a considerar a la hora de promover las conciencias fonológicas, es la *neurociencia educacional*. Es posible valerse de este campo interdisciplinario para comprender cómo funciona el cerebro durante el aprendizaje y cómo esta comprensión puede aplicarse para mejorar los métodos de enseñanza y los resultados educativos. Es de suma importancia conocer cómo se va dando el desarrollo del lenguaje indagando sobre estructuras y funciones neuronales que se asocian con los procesos de aprendizaje. Se pueden proyectar trabajos desde la neurociencia educacional para promover el desarrollo de las conciencias fonológicas, trabajando transdisciplinariamente para enriquecer el diálogo colaborativo entre las esferas de la educación y la ciencia para las políticas educativas construidas colaborativamente (de la Barrera, 2023).

Si bien todos los factores que hacen al desarrollo de las conciencias fonológicas son importantes, en este trabajo quisiera hacer una especial mención a la *creatividad* y a la *divulgación de las investigaciones educativas*:

- Como temática transversal de relevancia para pensar la reflexión en las esferas de la educación y la investigación, se encuentra la *creatividad*, piedra angular para el trabajo con infancias, sobre todo en la promoción de procesos de asimilación tan amplios, como lo es el caso del desarrollo de las habilidades de conciencias fonológicas. La creatividad es un proceso material, mental y social que lleva a la exploración, generación y producción de ideas y soluciones novedosas y funcionales. Implica tanto el pensamiento experimental como el evaluativo. Tiene tres dimensiones generales: definición del problema (descubrimiento y formulación), generación de ideas (fluidez, flexibilidad y experimentación) y calidad de las ideas (originalidad, idoneidad para el propósito y elaboración) (Heard et al., 2023). Beghetto (2021) propone que en el aprendizaje creativo se integran aspectos subjetivos, cognitivos y contextuales. El proceso creativo incluye aspectos intrapsicológicos (individuales) e interpsicológicos (sociales). Es fundamental la originalidad de las propuestas adecuadas a las necesidades, sean variadas y flexibles, así las infancias llegan a nuevas interpretaciones significativas del contenido; tanto en contextos formales como no formales. Se puede analizar el aprendizaje creativo desde cinco dimensiones: estudiantes (confianza, valoración y asunción de riesgos), docentes (creencias, propuestas, valoraciones y apoyos), conocimientos (flexibilidad, interdisciplina, combinaciones conceptuales, etc.), incertidumbre (jugar con lo inesperado, la alternancia, la autonomía y posibilidad de elección) y contextos (clases, instituciones, consultorios, actividades extracurriculares, entornos sociales, cotidianos, hogareños y culturales diversos). En este sentido, la promoción de las conciencias fonológicas parte de estrategias innovadoras que se adapten a las necesidades de los y las estudiantes, propuestas en las que se debe apelar a la subjetivi-

dad de los y las participantes que generan significados recreativamente mediante relaciones mutuas. Se puede apelar a la creatividad por parte del o la docente y al despliegue de la imaginación de las infancias también.

- Finalmente, considero que sería interesante el factor de procurar el saber buscar y difundir los resultados de investigaciones del campo de la Psicología Educacional en espacios de ***divulgación de las investigaciones educativas*** (Hernandez-Torrano y Ho, 2021). Existen procedimientos y estrategias de búsqueda de artículos científicos en diferentes bases de datos, que incluyen los operadores booleanos (AND, OR, NOT, entre otros), los términos controlados (como los Decs y los Mesh) y la búsqueda por texto libre. Así como también existen múltiples bases de datos. Publicar en libros y revistas indexadas y de alto impacto tiene su complejidad, entendiéndose que la revista indexada implica que sea de publicación periódica de investigación, que denota alta calidad y ha sido listada en algún repertorio de consulta mundial. Afortunadamente, es posible desarrollar tácticas y habilidades, en pos de la difusión de los resultados y la innovación en educación. Es importante destacar que algunas publicaciones son de carácter *cuantitativo*. Allí se recogen y se analizan datos sobre variables, para determinar la fuerza de asociación o correlación entre las mismas. Se realiza la generalización y objetivación de los resultados a través de técnicas estadísticas. Mientras que los trabajos con metodología *cualitativa* recogen datos mediante la observación, la entrevista, las historias de vida y analizan datos sobre variables del fenómeno. Identificar la naturaleza profunda de las realidades, su sistema de relaciones y su estructura dinámica. Actualmente, se encuentran artículos en los que también se ha innovado en la *mixtura de diseños metodológicos*, lo que ofrece una serie de ventajas que pueden mejorar la calidad y la profundidad de la investigación. Esto se evidencia en numerosas investigaciones en relación a las conciencias fonológicas. Los diseños mixtos permiten la

triangulación de datos (lo que aumenta la validez y la fiabilidad de los resultados), se obtiene una imagen más completa y rica del tema de estudio por la complementariedad de paradigmas, así como también da lugar a la flexibilidad para ajustar el diseño de estudio conforme avanza la investigación. Asimismo, al utilizar múltiples fuentes de datos y diferentes métodos de recolección, se enriquece el análisis y la interpretación, lo que da lugar a un diseño de investigación más robusto y comprehensivo (Creswell y Plano Clark, 2018). Estos beneficios son cruciales a la hora de trabajar con procesos cognitivos por su naturaleza abstracta.

Antecedentes y reflexiones

En el trabajo realizado por Galicia Moyeda y Zarzosa Escobedo (2014) se demuestra cómo la discriminación melódica y rítmica de estímulos musicales se relaciona con el desempeño en tareas de conciencia fonológica. Algunas de las actividades propuestas que se relacionan con el desarrollo lingüístico son: a) seguir el ritmo de canciones utilizando las palmas, los pies o instrumentos musicales; b) distinguir la altura, intensidad o duración, como cualidades del sonido en melodías conocidas; c) inventar e interpretar pequeñas canciones acompañándose con ritmos; d) seguir el ritmo de canciones conocidas y modificar la letra; f) interpretar canciones y acompañarlas con instrumentos musicales sencillos de percusión, o hechos por él. Los resultados de esta investigación sugieren que, para poder evidenciar los impactos de las actividades musicales, estas deben presentarse dos veces a la semana y durante 30 minutos a una hora de duración. En el trabajo se plantean una extensa cantidad de antecedentes que respaldan la hipótesis. Indican que la estrategia de combinar el lenguaje con el arte, es primordial para generar ideas valiosas y originales. Promueven el juego en las actividades para potenciar la alegría, la exploración, la espontaneidad y

la libertad durante las mismas. En este sentido, el planteamiento y diseño del trabajo es innovador.

En el estudio de Gonzales et al. (2015) se analiza el efecto de la intervención en conciencia fonológica estableciendo la relación causa-efecto sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura. En el ensayo clínico (n=271) la intervención consistió en sesiones de entre 30 y 45 minutos con una frecuencia de 2 veces a la semana. Las actividades se daban a través de diversos materiales manipulativos y multisensoriales. La conciencia fonológica se trabajó con tareas de rima, identificación, adición y omisión de sílabas y fonemas, a través de las actividades especialmente lúdicas. El grupo experimental obtuvo puntuaciones significativamente más altas que el grupo control en las pruebas de conciencia fonológica y en las tareas de escritura. La rigurosidad para el planteamiento del problema y el análisis de los datos, está muy lograda. Mientras que la creatividad de los autores se vislumbra por las características de la intervención: lúdica, flexible y adecuada a la población.

En el archivo de Gutiérrez-Fresneda, 2018 se recalca que la mayoría de los estudios realizados sobre las habilidades predictoras de la lecto escritura han estado centrados sobre el aprendizaje de la lectura, no de la escritura. Se ha empleado un diseño cuasiexperimental de corte longitudinal que permite observar la evolución de estudiantes desde los 5 hasta los 7 años, incluyó un grupo experimental (212 alumnos) y un grupo control (214 alumnos). A los sujetos del grupo experimental se les aplicó el programa de intervención diseñado en el que, mediante distintas propuestas lúdicas, para la forma del lenguaje se emplearon actividades de denominación de imágenes, completar frases a partir de una serie de palabras e ilustraciones dadas, invención de títulos y personajes de cuentos infantiles y creación conjunta de pequeñas historias narrativas. Se ha favorecido el conocimiento alfabético mediante la enseñanza del nombre de las letras a través de métodos mixtos de base fonética con propuestas orientadas al aprendizaje de los nombres de los compañeros de clase, al desarrollo del vocabulario

de objetos cotidianos y con dinámicas centradas en el conocimiento de títulos, personajes y acontecimientos de cuentos infantiles. El desarrollo de la conciencia fonológica estaba centrado en la realización de distintas actividades de carácter lúdico orientadas a la mejora del nivel léxico, silábico, intra silábico y fonémico. Los resultados apoyan el desarrollo de modelos didácticos que integren el desarrollo del lenguaje oral, la conciencia fonológica y la rapidez de denominación tanto para la mejora del aprendizaje de la escritura como para la prevención de dificultades en esta habilidad lingüística. Es interesante destacar que los autores en el desarrollo de la metodología detallan que apelan al interés del grupo (cuentos y personajes) para favorecer los procesos de interés, además, apelan a la socialización de las actividades; lo que implica un grado de originalidad en las propuestas, que deben ser variadas dentro de interacciones recíprocas para que las infancias lleguen a nuevas interpretaciones significativas del contenido.

Miranda et al. (2019) realizaron su investigación para analizar el efecto de la aplicación de un programa de estimulación del lenguaje oral, que incluyó 30 sesiones. Entre otras temáticas, se trabajó la conciencia fonológica mediante actividades poseían un carácter lúdico y consideraron diversos tipos de apoyo (material didáctico concreto, láminas, canciones, cuentos, disfraces, títeres, entre otros). Una vez finalizado el programa se observó un incremento significativo del desempeño de los estudiantes en todas las áreas intervenidas. Se concluye que la aplicación de un programa de estimulación del lenguaje oral en el contexto del aula común resulta beneficiosa para incrementar el desempeño lingüístico y metalingüístico de estudiantes. Este estudio se destaca porque trabaja con una población con el diagnóstico de Trastorno Específico del Lenguaje. Se recalca la importancia de un clima tolerancia y atención a las emociones inherentes a los aprendizajes. Mediante estrategias variadas, en contextos de confianza, con docentes formadas en el área que brindan apoyos y propician la autonomía; se obtienen los resultados favorables.

Gutiérrez-Fresneda (2019) incorpora grupos interactivos con participación familiar (grupo experimental n=160; grupo control n=164). Los y las estudiantes pertenecientes al grupo experimental asistieron a 25 sesiones de 50 minutos distribuidas en seis semanas. La muestra estaba distribuida en varios grupos (de 5 o 6 integrantes) y recibían ayuda de un familiar coordinador (previamente formado), cuya tarea era proponer las actividades correspondientes, potenciar la participación, la colaboración y la ayuda mutua entre los distintos/as compañeros/as con el propósito de garantizar el adecuado aprendizaje por parte de todos los/las integrantes del grupo, finalizando con una corrección colectiva dirigida por el docente con el propósito de valorar el grado de adquisición del plan de trabajo por parte de los/las distintos/as estudiantes. Se emplearon determinadas dinámicas cooperativas tales como el folio giratorio, lápices al centro y cabezas numeradas. Los resultados obtenidos ponen de manifiesto que este tipo de instrucción resulta eficaz para favorecer el aprendizaje lector y constituye una estrategia de interés para la mejora educativa. El hecho de incorporar a la familia, da cuenta de la originalidad de la metodología de intervención planteada. Asimismo, fomentar el diálogo a partir de las reflexiones personales en diversos contextos, propicia la incorporación e interpretación de conceptos. El hecho de contar con un feedback, permite asumir riesgos para aceptar los errores y adecuar las propuestas con flexibilidad para su mejora.

Conclusiones finales

Es importante que el pensamiento creativo pueda ser plasmado, registrado y publicado, tanto de manera escrita como visual, para poder replicarla en estudios posteriores y prácticas. La creación de conocimiento para la resolución creativa de problemas implica un empleo funcional del pensamiento, donde no hay una solución única. Donde deben especificarse paradigmas cuantitativos y cualitativos con fuerte fundamentación, además de distintos componentes como: el planteamiento del problema, el

diseño de la metodología, la ejecución del trabajo, el análisis y reflexión de los resultados y la redacción del manuscrito para posterior divulgación. La práctica basada en la evidencia, permite ejercer originalmente, de manera efectiva y eficiente.

Se entiende a la creatividad como un desafío para el corriente siglo. Puntualmente, en lo que respecta al abordaje de las conciencias fonológicas, cuando queremos evaluar el rendimiento del alumnado con las pruebas PISA, ya es tarde. Debido a que el desarrollo de las mismas comienza en los primeros años de vida. Se plantea la necesidad de repensar las políticas públicas asertivas para diseñar e implementar medidas innovadoras e integrales con el fin del desarrollo sostenible y significativo (UNESCO, 2022). No hay investigación sin otros que respondan, ayuden, orienten y lean las producciones. Se puede decir, entonces, que la investigación es un proceso creativo y complejo que supone acciones e interrelaciones entre sujetos, objetos culturales nuevos y existentes en contextos sociales particulares.

Referencias bibliográficas

- Anthony, J. L., y Francis, D. J. (2021). Development of Phonological Awareness. In P. Brooks y V. Kempe (Eds.), *Encyclopedia of Language and Linguistics* (3rd ed.). Elsevier.
- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on psychological science*, 1(2), 164-180.
- Bravo, L., Villalón, M., y Orellana, E. (2002). La conciencia fonológica y la lectura inicial en niños que ingresan a primer año básico. *Psykhé*, 11(1).
- Beghetto, R. A. (2021). Creative learning in education. En M. L. Kern, & M. L. Weh-meyer (Eds.), *The Palgrave Handbook of Positive Education* (pp. 473-491). Palgrave Macmillan Cham.
- Creswell, J. W. y Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (3rd ed.). SAGE Publications.

- de la Barrera, M. L. (2023) *NEUROCIENCIAS HOY. lo aprendido, lo que está en agenda y las construcciones colectivas*. Ediciones del Puente. Impreso en Gráfica del Sur, Río Cuarto, Córdoba.
- Galicia Moyeda, I. X. y Zarzosa Escobedo, L. (2014). La presencia de las actividades musicales en los programas educativos y su influencia en la conciencia fonológica. *Perfiles educativos*, 36(144), 157-172.
- González, R. M., Cuetos, F., Vilar, J. y Uceira, E. (2015). Efectos de la intervención en conciencia fonológica y velocidad de denominación sobre el aprendizaje de la escritura. *Aula abierta*, 43(1), 1-8.
- Gutiérrez-Fresneda, R. (2018). Estudio longitudinal sobre el fomento de las habilidades de escritura en el periodo de alfabetización inicial. *Revista de Psicodidáctica*, 23(2), 137-143.
- Gutiérrez-Fresneda, R. (2019). Efecto de los grupos interactivos en el aprendizaje de la lectura mediante la colaboración familiar. *Revista de Psicodidáctica*, 24(2), 138-144.
- Heard, J., Krstic, S. y Richardson, S. (2023). Evidencing creativity in educational settings. *Journal of Creativity*, 33(1), 100046.
- Hernández-Torrano, D. y Ho, Y. S. (2021). Análisis bibliográfico de publicaciones en la categoría de psicología educativa de Web of Science en los dos últimos decenios. *Psicología Educativa*, 27(2), 101-113.
- Miranda, C. A. C., Figueroa, M. D. C. L., Pezo, M. J. I. V., González, J. E. C. y Villar, T. A. Q. (2019). Experiencia de aplicación de un programa de estimulación del lenguaje realizado en aulas inclusivas de kínder. *Revista de logopedia, foniatría y audiología*, 39(3), 129-140.
- Pascual Lacal, M. R., Madrid, D. y Estrada-Vidal, L. I. (2018). Factores predominantes en el aprendizaje de la iniciación a la lectura. *Revista mexicana de investigación educativa*, 23(79), 1121-1147.
- Rezende da Cunha Júnior, F., Kruistum, C. V., Kontopodis, M. y Oers, B. V. (2019). Students on Facebook: from observers to collaborative agents. *Mind, Culture, and Activity*, 26(4), 336-352.
- Rigo, D. (2021). Percepciones de estudiantes sobre compromiso académico y clima del aula. Tendencias pasadas, presentes y futuras sobre una educación superior en transición. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 36(2), 77-96. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v36i2.2640>

- Schuele, C. M. y Boudreau, D. (2018). Phonological Awareness Intervention: Beyond the Basics. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 49(3), 406-419.
- Schunk, D. H. y Zimmerman, B. J. (2012). Motivational beliefs, self-regulation, and academic achievement: A review of the literature. *Educational Psychology Review*, 23(2), 107-122.
- UNESCO (2022) Repensar las políticas para la creatividad. UNESCO. Paris. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380475_spa
- Wallen, M., & Tormey, R. (2019). Developing teacher agency through dialogue. *Teaching and Teacher Education*, 82, 129-139.

Palabras finales

Innovación en la divulgación de la investigación educativa

Daiana Yamila Rigo

ISTE-CONICET-UNRC

Romina Elisondo

ISTE-CONICET-UNRC

María Laura de la Barrera

ISTE-UNRC

Desde tiempos remotos, la humanidad ha buscado compartir el conocimiento con el propósito de expandir los límites de la comprensión y transformar la realidad. La difusión y la divulgación de la ciencia, aunque

estrechamente relacionadas, tienen matices diferenciados. Mientras que la difusión se enfoca en que el mensaje llegue a especialistas, la divulgación busca hacerlo accesible para un público amplio, sin perder rigurosidad. En este contexto, la divulgación científica no solo permite la democratización del conocimiento, sino que también fortalece la cultura científica en la sociedad (Salas, 2021).

Uno de los primeros referentes en la divulgación de la ciencia fue Galileo Galilei, quien en 1612 publicó sus hallazgos sobre las manchas solares en italiano, en lugar de latín, con el propósito de que cualquier persona pudiera acceder a ellos. Al confesar a su amigo Paolo Gualdo su intención de escribir en un idioma comprensible para todos, Galileo marcó un hito en la comunicación científica. Su decisión representó un acto de valentía en una época donde el latín era el lenguaje dominante en la academia. Este gesto no fue aislado, ya que posteriormente otros pensadores como René Descartes y Robert Boyle siguieron su ejemplo al publicar sus obras en francés e inglés, respectivamente, facilitando así la difusión del conocimiento a un público más amplio (Núñez, 2010).

La divulgación científica no solo consiste en compartir hallazgos, sino también en transmitir el proceso detrás del conocimiento: el método, los recursos y la relación con otras áreas del saber. En este sentido, la labor de los científicos no termina con la investigación, sino que se extiende a la necesidad de comunicar lo descubierto. Sin este esfuerzo de divulgación, la construcción de una cultura científica quedaría incompleta. Divulgar la ciencia implica recrear el conocimiento con fidelidad, contextualizándolo para hacerlo accesible y atractivo a diferentes públicos (Salas, 2021).

Hoy en día, la divulgación científica ha encontrado en el mundo digital un aliado fundamental. A través de redes sociales, blogs, páginas web y metabuscadores, el conocimiento científico está al alcance de millones de personas. Las plataformas digitales han permitido una interacción más directa entre científicos y sociedad, facilitando la comprensión de conceptos

complejos mediante formatos innovadores como podcasts, videos explicativos e hilos informativos. Esta transformación en la manera de comunicar la ciencia es una evolución natural de aquel camino que Galileo inició hace más de cuatro siglos, al decidir que su conocimiento debía ser compartido con todos y no solo con una élite académica.

En definitiva, Galileo defendía la idea de que la ciencia debía estar al alcance de un público más amplio, incluyendo no solo a los eruditos sino también a la sociedad en general. La divulgación científica es un pilar fundamental en la construcción del pensamiento crítico y el desarrollo de la sociedad. Sin ella, la ciencia permanecería encerrada en círculos especializados, privando a la humanidad de su capacidad para comprender y transformar el mundo. Siguiendo el legado de Galileo, hoy más que nunca es imprescindible hacer accesible el conocimiento, garantizando que la información llegue a todos y se convierta en una herramienta de cambio y evolución.

Lo que hizo Galileo en su tiempo -publicar en italiano para que más personas pudieran acceder al conocimiento científico- tiene un fuerte paralelismo con los cambios actuales en la divulgación de la ciencia en internet. Galileo rompió con la tradición de escribir en latín, que limitaba la difusión del conocimiento a las élites académicas, y optó por el idioma 'vulgar' para democratizar la ciencia. Hoy, enfrentamos un desafío similar con la comunicación científica en plataformas digitales: hacer que el conocimiento llegue más allá de los círculos especializados y sea accesible para un público más amplio.

En ese desafío encontramos que, por mucho tiempo, las revistas científicas han atravesado transformaciones significativas en sus estructuras editoriales, enfoques metodológicos y criterios de evaluación. Estas modificaciones han sido fundamentales para cumplir con estándares de uniformidad y obtener reconocimiento en repositorios de alcance nacional e internacional. En la actualidad, estos medios continúan siendo la vía

principal para la difusión del conocimiento académico y científico, ofreciendo publicaciones de artículos originales, revisiones sistemáticas y análisis estadísticos, entre otros. No obstante, los retos contemporáneos de la publicación académica, impulsados por el avance de las tecnologías digitales, la creciente necesidad de espacios de difusión y la evaluación basada en métricas bibliométricas, han reconfigurado profundamente los procesos editoriales a nivel global. Ante este panorama, es esencial adoptar modelos de acceso abierto, optimizar las políticas editoriales en concordancia con estándares internacionales y promover publicaciones digitales más accesibles y atractivas (López-Izurieta et al., 2024).

En una era donde el acceso a la información es inmediato y las formas de comunicación han evolucionado radicalmente, la divulgación de la investigación educativa se enfrenta a una cuestión clave: ¿Cómo garantizar que los descubrimientos científicos lleguen de manera efectiva a docentes, estudiantes y la sociedad en general? Tradicionalmente, la difusión de estos conocimientos ha estado limitada a artículos en revistas especializadas y presentaciones en congresos académicos, formatos indispensables para el desarrollo del campo, pero muchas veces poco accesibles para aquellos que podrían beneficiarse directamente. En este contexto, resulta crucial explorar estrategias innovadoras de comunicación que integren herramientas como narrativas visuales, podcasts y redes sociales, con el objetivo de facilitar la comprensión y aplicación de los hallazgos educativos en diversos entornos de aprendizaje.

El crecimiento de internet ha expandido las posibilidades de comunicación científica, permitiendo una mayor diversificación en la difusión del conocimiento a través de múltiples plataformas digitales. Algunos estudios han destacado los cambios generados por la popularización de la divulgación científica en línea (Salas, 2013), en la que los propios investigadores asumen un papel activo como comunicadores, reduciendo la intermediación editorial tradicional. En este sentido, cada vez más científicos provenientes de universidades, institutos de formación e investigación utilizan

blogs y redes sociales para compartir sus descubrimientos, lo que ha llevado a un mayor reconocimiento de estos medios digitales como fuentes legítimas de información, particularmente entre las generaciones más jóvenes (de-Lara-González y Del-Campo-Cañizares, 2018).

Dado este escenario, es imperativo que la Educación Superior fomente prácticas innovadoras en la comunicación y divulgación de la investigación educativa (Levratto et al., 2022). Estas iniciativas no solo deben motivar a la comunidad académica y docente, sino también generar espacios de intercambio donde se visibilicen experiencias educativas innovadoras desarrolladas en diferentes contextos. La incorporación de nuevos formatos de difusión y la creación de espacios de reflexión y aprendizaje colaborativo permitirán que los avances en investigación educativa tengan un impacto real en la formación de docentes y en la mejora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

A continuación, presentamos algunas estrategias innovadoras en la tarea de divulgar los hallazgos de las investigaciones en general y, en particular, las educativas.

Conocimiento en sintonía: el impacto del podcast en la difusión de la investigación educativa

Como ocurre con muchas innovaciones que hoy consideramos nuevas, los podcasts tienen raíces que se extienden años atrás. No son una excepción, sino el resultado de una evolución tecnológica y cultural que comenzó mucho antes de su popularización.

Molina (2021) menciona un antecedente clave antes de la aparición formal del término podcast: un episodio de la serie *Malcolm in the Middle* (2003), en el que Hal, uno de los personajes, encuentra una radiodifusora universitaria y comienza a transmitir. Aunque en ese momento el concepto

de podcast no existía, este ejemplo ilustra cómo ya se exploraban formas de distribución de contenido sonoro fuera de los medios tradicionales. Este antecedente sugiere que la idea de compartir contenido de audio a través de plataformas accesibles para el público general ya estaba en desarrollo antes de la popularización del término podcast en 2004.

Precisamente, el término *podcast* hizo su primera aparición en febrero de 2004, cuando el periodista de *The Guardian*, Ben Hammersley, destacó cómo las herramientas digitales facilitaban la producción de contenidos radiales en línea (Molina, 2021). Inicialmente, el formato se expandió en los países con mayor desarrollo tecnológico y, con el tiempo, llegó a Argentina, impulsado en gran medida por plataformas como *Spotify*. En un contexto donde el consumo de contenidos *on demand* es parte de la vida cotidiana, los podcasts no son la excepción.

A medida que en Argentina ganan popularidad y profesionalismo, se vuelve fundamental analizar las particularidades de un fenómeno en pleno crecimiento, pero con un enorme potencial para divulgar las investigaciones en educación. En el 2020, en nuestro país se llevó a cabo la Encuesta sobre Consumo de Podcast, cuyos resultados se presentan como una herramienta clave para comprender las tendencias y preferencias de los oyentes. Los resultados evidencian que el celular es el dispositivo más utilizado para escuchar podcasts, que el consumo es predominantemente hogareño o durante los traslados, y que el formato más elegido es el de conversación o mesa redonda (Torres y Espada, 2020). De la encuesta participaron 2325 personas de siete provincias y la Ciudad de Buenos Aires. El 27,3% escucha Podcast desde el 2019 y el 24,5% desde el 2018, en su mayoría desde el celular (96%). Entre las temáticas más escuchadas se encuentra el cine y las series (44,9%) y, contenidos sobre ciencia escucha el 8,7%, ubicándose en el décimo lugar de lo más escuchado de 20 tópicos consultados.

Mientras que, en el 2022 se desarrolló la EncuestaPod, único análisis de audiencias de podcasts hispanohablantes (Castro et al., 2022). En el estudio participaron 2213 personas que viven en más de 40 países alrededor

del mundo, principalmente de América y Europa, el 14% de Argentina. Un dato interesante, es que el 79% de la audiencia escucha para aprender nuevas cosas y, entre las preferencias, el 40% se inclina por investigaciones periodísticas. En lo referido a ciencia y educación, el 22% y 15%, respectivamente, se inclina por esas temáticas, mostrando el interés creciente de la sociedad por la investigación y los avances en materia educativa.

En concreto, el podcast es un contenido grabado y alojado en un servidor -el cual puede ser consultado a la carta en cualquier momento posterior a su emisión—, y tiene dos tipos de presentaciones básicas: el audio y el video. Su crecimiento rápido y su alcance masivo plantean el desafío de establecer criterios de calidad para asegurar que la información sea precisa, interesante y confiable, tanto para quienes lo crean como para quienes lo consumen. En cada podcast se visualiza una serie de ventajas como la facilidad de difusión de contenido audiovisual y la posibilidad de repetir su escucha para seguir aprendiendo en distintos contextos. Además, permiten la distribución periódica de contenido, diversifican los recursos educativos y promueven el aprendizaje bajo demanda. A pesar de los beneficios, los podcasts también enfrentan desafíos y limitaciones. Uno de ellos es la variabilidad en la calidad y precisión de la información, que depende tanto del anfitrión como del contenido. Además, su formato breve puede restringir la profundidad con la que se abordan los temas, dificultando la comunicación efectiva de la ciencia. La investigación también subraya la importancia de la formación y capacitación de los anfitriones, ya que la falta de conocimientos científicos podría derivar en la difusión de información inexacta o errónea (Peirats, 2024). Al respecto, Peirats (2024) e Islas (2024) discuten algunos parámetros de calidad a los que pueda ajustarse esta nueva práctica de producir contenidos científicos dirigidos al público en general.

Uno de los principales retos radica en la interacción con la audiencia. Un podcast de calidad no solo debe presentar información científica precisa, sino también generar diálogo y retroalimentación con los oyentes. Para

ello, es crucial analizar la participación del público a través de comentarios, valoraciones y la frecuencia con que los episodios son compartidos en plataformas digitales. La cantidad de descargas también constituye un indicador relevante del interés y alcance del contenido.

El segundo desafío se centra en la credibilidad y la calidad del contenido. Los podcasts deben ser producidos por entidades de prestigio o contar con la participación de expertos en la materia para garantizar la fiabilidad de la información. La presentación de los contenidos por parte de los propios científicos contribuye a dotar al podcast de autenticidad y rigor académico. Además, la precisión de los datos y la identificación de las fuentes son aspectos esenciales para evitar la difusión de información errónea o sesgada.

Otro aspecto fundamental en la evaluación de los podcasts de divulgación científica es la calidad técnica del audio. La experiencia del oyente puede verse afectada negativamente si el sonido es deficiente o si la edición no es profesional. Por ello, es importante garantizar un nivel técnico adecuado que favorezca la comprensión y el disfrute del contenido.

Finalmente, la variedad y relevancia de los temas abordados es un criterio que permite medir la pertinencia del podcast en el ecosistema de divulgación científica. Un buen podcast debe ofrecer contenidos diversos y actualizados que respondan a los intereses del público y reflejen el dinamismo de la investigación en distintas disciplinas.

Evaluar un podcast de divulgación científica implica, por tanto, un análisis integral que abarca tanto la interacción con la audiencia como la credibilidad del contenido y su calidad técnica. Garantizar estos estándares permite que la información científica llegue de manera efectiva y rigurosa a la sociedad, promoviendo el pensamiento crítico y la democratización del conocimiento. Asimismo, estos criterios permiten garantizar que los oyentes obtengan un aprendizaje valioso y una buena experiencia al consumir contenido científico a través de estos medios.

Centrándonos en los podcasts que divulgan resultados de investigación educativas, es interesante retomar el estudio conducido por el Observatorio Nebrija del Español (Pedrero et al., 2023) sobre las tendencias de producción en la

[...] industria del podcasting en España y Argentina. El mismo analiza los temas que más predomina en ambos países durante el 2023 de las principales plataformas comerciales de audio en streaming del mercado español: Amazon Music, Audible, Cuonda, iVoox, Podimo, Podium Podcast, Sonora y Spotify, y de las productoras y plataformas de audio bajo demanda con mayor implantación en el mercado argentino: Anfibia, Audible, Congo, Interés General Podcast, Parque, Posta, Spotify y Wetoker (p. 8).

El estudio parte de la premisa de que en el actual ecosistema digital las plataformas se han convertido en inmensos repertorios de servicios interactivos en los que el podcast se ha integrado con facilidad hasta naturalizarse como un contenido habitual en el menú de información y entretenimiento. En concreto, sobre los “305 títulos analizados en España y Argentina informan que predominan los podcasts de Cultura, Educación y Sociedad; suponen la cuarta parte de la producción en el primer caso (25 %) y casi el mismo porcentaje (23 %) en el segundo” (p. 51), ocupando el primer lugar entre la diversidad de temas que conquistan la producción de podcasts en cada país, marcando una clara tendencia sobre la importancia de este medio de divulgación en el campo de la investigación educativa.

En concreto, existen diversas propuestas que profundizan temas educativos, brindando perspectivas especializadas y enriqueciendo la discusión. Algunos sitios en concreto son:

El podcast *Argentinos por la educación*⁵, está disponible en Infobae. En cada episodio, se detalla cómo se construye la agenda de informes educativos, el trabajo colaborativo con destacados referentes académicos del

5 <https://www.infobae.com/podcasts/argentinos-por-la-educacion/>

país y el impacto de los datos más relevantes en los medios, destacando su contribución para fortalecer continuamente la educación en Argentina.

También EdUp Español⁶ ofrece una versión en castellano de *The EdUp Experience*. Un espacio donde se exploran temas de educación, tendencias, liderazgo e innovación a través de conversaciones entre el equipo de conductores y conductoras. Comparten conocimientos educativos con el propósito de llegar a millones de personas en todo el mundo.

Otra alternativa es EduTrends⁷, un podcast a cargo del Instituto para el Futuro de la Educación del Tec de Monterrey, el cual presenta conversaciones entre José Escamilla, director asociado del IFE, y destacados referentes, en inglés.

Tertulias de Aprendizaje⁸ es otra opción disponible. Carolina Posso y Catalina Trujillo, desde Colombia, conversan con expertos de América Latina sobre una variedad de temas, incluyendo gestión del conocimiento, aprendizaje colaborativo, formación en línea, educación a distancia y aprendizaje a lo largo de la vida, entre otros

Finalmente, los podcasts para Maestras y Maestros⁹, nace como un espacio de reflexión y divulgación sobre los desafíos y transformaciones en la educación en la Ciudad de Buenos Aires.

En síntesis, en un mundo donde el acceso a la información es inmediato y las formas de comunicación evolucionan constantemente, los podcasts han emergido como una herramienta clave para la divulgación del conocimiento en el ámbito educativo, innovando la manera de llegar a un pú-

6 <https://www.youtube.com/@edupespanol>

7 <https://tec.mx/es/tec-sounds-podcasts/edutrends?srsId=AfmBOoo7G2bfCEA8L-jeXSTQR3y3ruPpgPbgL911UEHH052bRH1tDiEsq>

8 <https://music.amazon.com/es-ar/podcasts/2fc71a26-88a6-4b62-b882-b30ca80d-9faa/tertulias-de-aprendizaje>

9 <https://escuelademaestros.bue.edu.ar/home/practicacompartidas/publicaciones/podcasts/>

blico más amplio. Su flexibilidad, accesibilidad y capacidad de adaptación a distintos contextos de aprendizaje los convierten en un recurso valioso para docentes, estudiantes e investigadores. No obstante, el desafío radica en garantizar la calidad y precisión del contenido, así como en fortalecer la formación de quienes producen estos materiales. La credibilidad de los anfitriones, la rigurosidad en la información y la interacción con la audiencia son aspectos fundamentales para consolidar a los podcasts como una fuente confiable de conocimiento.

Narrativas visuales: infografías, videos animados, fotovoz

Narrar es contar historias sobre hechos reales o ficticios. Las narrativas tienen un papel destacado en el desarrollo de las personas y de las sociedades, a partir de ellas se constituye el Yo, la subjetividad, y también la historia de los pueblos. Tal como señala Bruner (2003), fabricamos historias sobre nosotros mismos, sobre los demás y sobre las experiencias, estas historias permiten al yo constituirse y transformarse permanentemente. Las sociedades también se construyen y reconstruyen a partir de narrativas, aparentemente las narrativas orales y escritas fueron decisivas en la historia de la humanidad, no obstante un análisis más exhaustivos nos permite comprender que las narrativas visuales son constitutivas de las sociedades, los registros de arte rupestres como por ejemplo, los disponibles en La Cueva de las Manos, el Talampaya o el Cerro Colorado, pueden ayudarnos a comprender la complejidad de las narrativas como expresiones que pueden integrar lo oral, lo escrito y lo visual (Ferraro et al., 2015; Recalde, 2018; Schneier et al., 2021).

En el contexto actual caracterizado por el flujo permanente de estímulos audiovisuales, las narrativas visuales adquieren una especial importancia en las ciencias y especialmente en la divulgación de las producciones científicas.

cas. Estas narrativas ofrecen herramientas valiosas para la comunicación de avances en los procesos de investigación y de conocimientos construidos. Asimismo, las narrativas visuales intentan mostrar a partir de la integración de diferentes recursos, textos, imágenes y audios, la complejidad de las problemáticas de investigación y de los conocimientos producidos. Asimismo, las narrativas visuales intentan captar con mayor eficacia la atención de públicos diversos. Asimismo, las narrativas visuales son alternativas valiosas en grupos con diversas habilidades de lectura y escritura “tradicionales”.

Hace varios años leíamos el artículo sobre fotoetnografía (Hernández, 2009), que nos resultó por demás interesante y revelador de nuevas formas de hacer investigaciones en el campo de las ciencias sociales y de “dar voz” a los participantes. En aquel estudio se solicitaba a las personas que registraran con cámaras fotográficas imágenes que representaban para ellos situaciones de pobreza. Aquel estudio nos interpela tanto por las estrategias de recolección de datos como por el lugar asignado a los participantes. El estudio también era innovador, en ese momento, por el tipo de datos recogidos, en este caso imágenes recolectadas en el barrio por los propios vecinos. Esta investigación muestra valiosas rupturas con formas tradicionales de producir conocimientos en las ciencias sociales, otorgando a los participantes el poder de investigar sus propias realidades, desde sus miradas, enfoques y perspectivas. Aquello que desde la investigación cualitativa se abogaba “capar los significativos de los actores”, tiene un lugar preponderante en este estudio, que no solo intenta captar sus significados, sino que también les asigna a las personas el lugar protagónico en la recolección de los datos. Las imágenes captadas no requieren de procesos de muestreo, ya han sido seleccionadas por los participantes como las más significativas de su realidad. No quedan dudas de que las imágenes son las más valiosas para los actores, por eso las han seleccionado y recolectado conforme a criterios subjetivos que son por demás relevantes para investigación. Además, el procedimiento permite luego, a partir de entrevistas, resignificar las imágenes y coconstruir nuevos significados sobre la temática de estudio, en

este caso, la pobreza. La investigación también resulta esclarecedora en las formas en que es compartida a la comunidad científica, el artículo, repleto de imágenes muestra con claridad los sentidos y significados de los actores, las categorías construidas y las teorías emergentes. Quisimos recuperar este estudio, publicado en 2009, para destacar el valor de las imágenes en los procedimientos actuales de narrativas visuales tanto para la producción de conocimientos como para la divulgación en diferentes públicos. La disponibilidad de recursos tecnológicos en gran parte de la población (especialmente celulares), hacen que el registro y la difusión de imágenes sean posible en diferentes momentos y situaciones de la vida cotidiana, ampliando las posibilidades de los procesos investigativos que suponen un rol protagónico de los participantes.

En esta línea, destacamos el valor de las narrativas visuales como estrategias de investigación y también como recursos para la divulgación de las ciencias. En este apartado nos interesan especialmente los recursos audiovisuales recuperados en las investigaciones para comunicar resultados y desafíos de los estudios. En el campo particular de la divulgación científica en la investigación en educación, nos interesa particularmente referirnos a las infografías, las estrategias de fotovoz y los video-artículos.

Según Montes-Rojas, García-Gil y Alonso Leija-Román (2020), los apoyos visuales son recursos eficaces para concientizar, mejorar los procesos de toma de decisiones y promover la salud y el cuidado del medio ambiente. Asimismo, según los autores, las infográficas y las técnicas de visualización, mejoran la percepción y la comprensión de temas científicos y potencian los aprendizajes en contextos áulicos. Las infografías son textos multimodales que se configuran en torno de la materialidad del modo visual, mediante la articulación de recursos en distintos niveles semánticos realizan funciones informativas y apelativas que les permiten adecuarse a condiciones pedagógicas, culturales y comerciales del contexto (Palmucci, 2017).

Montes-Rojas et al. (2020) explicitan las características de las infografías científicas en tanto producciones que integran objetos textuales y gráficos, con el propósito de potenciar la comprensión del contenido que se intenta transmitir. Los objetos textuales encabezan el eje general de la información a través de un título, subtítulo, sumario y etiquetas de texto vinculadas a los objetos gráficos. Los objetos gráficos incluyen signos icónicos figurativos y no figurativos. Las infografías utilizan diferentes recursos de expresión: imagen sintética (visualiza y simula eventos o fenómenos científicos), ilustración (representa imágenes figurativas), dibujo esquemático (rasgos figurativos esenciales de un objeto o ser vivo), fotografía (documenta, registra, enriquece y da un mayor soporte a la información), caricatura (exageración de rasgos pictóricos de manera humorística), mapa raster (presenta características topográficas) y mapa vectorial (representar gráfica y métricamente una porción de territorio proyectada de manera bidimensional). Asimismo, se utilizan distintas técnicas de visualización de información que tienen como propósito potenciar el mensaje: transparencia (deja ver lo más destacado que hay adentro de un objeto), simultaneidad (muestra de manera paralela distintos elementos visuales que son objeto de comparación), corte transversal (permiten visualizar estructura interna de un cuerpo u objeto diseccionado), acción (escenifica un proceso físico), lupa (focaliza en un aspecto clave de la imagen) y fragmentación (centra la atención en una parte clave de la imagen).

En el campo de divulgación de investigaciones educativas, subrayamos el valor de las infografías como recursos que permiten compartir los conocimientos construidos en el marco de instancia de diálogo con la comunidad educativa y científica. Las infografías pueden constituir estrategias de divulgación de las ciencias que habiliten espacios de diálogo con docentes, alumnos, directivos y familias. La complejidad de las infografías y los múltiples recursos que utilizan interpela a los investigadores a diseñarlas de manera tal que favorezcan la comprensión de los conocimientos científicos y potencien el diálogo con audiencias diversas.

Los video-artículos y los video-abstracts también constituyen herramientas importantes para la divulgación científica. Estos recursos apelan a herramientas audiovisuales dinámicas para describir procedimientos y resultados de las investigaciones. Los videos sintetizan los componentes más importantes de los estudios utilizando diferentes estrategias visuales y auditivas para captar la atención de los usuarios y facilitar la comprensión de las temáticas. Asimismo, intentan persuadir a los públicos respecto de la relevancia del artículo invitándolos a la lectura de este. Los videos también permiten la rápida difusión en redes y medios digitales. No obstante, Kippes (2021) señala que los estudios actuales sobre el uso de videos muestran una baja adaptación de las revistas científicas a la inclusión de este tipo de recursos. La autora plantea el desafío actual de “incorporar recursos interactivos y audiovisuales en las plataformas, para que en lugar de ser meros repositorios de los artículos sean capaces de alcanzar nuevos potenciales usuarios y de enriquecer los contenidos científicos a través de otros lenguajes” (p.13).

Interesa compartir aquí a modo de ejemplo, dos videos abstracts disponibles en la Revista Comunicar, que refieren a estudios en contextos educativos (Louzán y Torrano, 2024; Zhang et al., 2024). En ambos casos se presenta el artículo completo y un video donde se resumen los componentes principales de cada investigación: <https://www.youtube.com/watch?v=TT0zQu-EsM4> y <https://youtu.be/CcAGTvsXM4I>

También son valiosos los recursos audiovisuales que se presentan para cada artículo publicado en la Revista Electrónica de Investigación y Docencia Creativa de la Universidad de Granada. Cada artículo incluye un resumen, el texto completo y un documental audiovisual, por ejemplo: <https://www.youtube.com/watch?v=55cx2QLgeFM> y <https://www.youtube.com/watch?v=u6qbtPPy81M>. Los videos incluyen diferentes formatos, aunque predominan las presentaciones mediadas por recursos como PowerPoint o Prezi. Los autores relatan los componentes principales de los

artículos, incluyen datos e imágenes que permiten comprender los resultados principales de los estudios.

Por su parte, las estrategias de fotovoz permiten recuperar los sentidos y los significados de los participantes en los procesos de investigación. Habilita a las personas a identificar temáticas, construir representaciones y generar cambios sociales a partir de técnicas fotográficas. Según Wang y Burris (1997), las estrategias de fotovoz tienen tres objetivos principales: captar fortalezas y problemáticas de la comunidad, promover la discusión y la construcción colaborativa de conocimientos sobre temáticas sociales e interpelar a responsables políticos respecto de los cambios necesarios para el desarrollo de los grupos. En el marco de procesos de fotovoz los participantes en interacción con los investigadores intentan captar fenómenos, problemáticas y situaciones que a veces son difíciles de conocer a partir del lenguaje oral o escrito.

Las estrategias de fotovoz pueden también contribuir de manera significativa en la divulgación de los conocimientos construidos en el marco de investigaciones educativas. La fotovoz puede ser a la vez una estrategia de investigación y de divulgación, en tanto integra de manera activa a los participantes de los estudios, también puede ser una herramienta valiosa para que participantes e investigadores divulguen con los conocimientos construidos con la comunidad. A modo de ejemplo destacamos el valor de las investigaciones educativas recientes que utilizan estrategias de fotovoz: en los patios escolares en la educación primaria (Sánchez et al., 2024), en las prácticas narrativas multimodales (Ramos y Martínez, 2025) y en estudios de la agencia y el uso del tiempo (del Moral-Espín y García, 2025).

En este sentido, uno de los objetivos principales del fotovoz, ejercer influencia sobre las políticas sociales, se vincula claramente con la necesidad de divulgación de los procesos de investigación a audiencias diversas, entre ellas, directivos y gestores de políticas socio-educativas. Los conocimientos producidos a partir de las fotos pueden ser comunicados también

en el marco de procesos de diálogos entre investigadores, participantes y la comunidad en general. Asimismo, estos procesos de diálogo también contribuyen a la validación intersubjetiva de los procesos de producción de conocimientos. A nuestro criterio, la fortaleza principal del fotovoz es mostrar, hacer visibles, realidades complejas, interpelar a los actores sociales y develar procesos desiguales. Es imperioso que los procesos de fotovoz no queden solo plasmados en textos científicos que no llegan a las comunidades, la proximidad de los datos con las realidades de las personas y el protagonismo de los participantes en los procesos de registro, hacen que esta técnica tenga amplias potencialidades comunicativas.

En un escrito reciente sobre escritura creativa en la universidad (Elisondo, 2023), planteamos la necesidad de generar nuevos formatos académicos para comunicar las investigaciones. Específicamente, compartimos cuatro experiencias: cuadernos de viaje, caminos de la vida, una clase en una palabra y tips para convertirse en un científico creativo. Estas cuatro experiencias constituyen nuevas formas de escritura académica, recuperan especialmente imágenes y producciones gráficas de personas que han participado en innovaciones educativas y procesos de investigación. El relato de las experiencias y la resignificación de imágenes y producciones de los participantes ofrece texturas divergentes y nos invitan a generar nuevos espacios conceptuales de producción académica. Entendemos que las escrituras creativas pueden ser un camino valioso para la innovación en la divulgación científica. Las escrituras creativas se ubican en las fronteras y trascienden las linealidades de los textos científicos, muestran caminos alternativos y circularidades similares a laberintos y rayuelas, en el sentido de Borges y Cortázar. Las narrativas visuales, en tanto escrituras creativas, muestran interesantes alternativas para la innovación en la divulgación científica facilitando la comprensión, la comunicación y la “llegada” a públicos heterogéneos.

Redes sociales: Twitter, Instagram, TikTok y LinkedIn como herramientas para difundir hallazgos

Podría decirse que, en la era digital, las redes sociales han emergido como herramientas poderosas para la divulgación de la investigación educativa. Plataformas como Twitter, Instagram, TikTok y LinkedIn, por nombrar a las más destacadas hoy, están revolucionando la forma en que los hallazgos académicos se comparten y se convierten en parte del discurso educativo cotidiano.

Basta con abrir nuestra computadora y desde el correo electrónico a las redes sociales, los procesos de ida y vuelta dan cuenta de contenidos e información que esperan ser revisadas, consideradas, ya sea para aprender de contenidos como de informarnos de eventos científicos o académicos.

Sobre todo, fue llamativo este tipo de actividad y se profundizó en tiempos de pandemia. Se encontró la manera de no quedar apartados en el mundo ante un virus que nos subsumía en un lugar de aislamiento, sin embargo, los avances tecnológicos, médicos, sociales seguían avanzando desde el ciberespacio y una manera muy particular de seguir conectados. Esa cultura vino para quedarse y se aprendieron infinitos recursos y usos de plataformas que ya existían, pero con usos y recursos diferentes.

Muchos conocimos TikTok en aquel entonces y nos especializamos en Vivos de Instagram, dejando un poco más de lado a Facebook (que también desempeña un papel importante en la comunicación y divulgación de la investigación educativa, aunque su impacto puede diferir de otras plataformas). Se dio lugar al encuentro con colegas, al debate de contenidos, mediados por una pantalla, combinando horarios de diferentes países, pero intereses comunes, al momento de construir conocimientos y debatir problemáticas compartidas, desde distintos puntos geográficos y sin costos económicos elevados. Por ejemplo, Instagram, ha dado lugar a que los investigadores presenten sus trabajos a través de gráficos, infografías y

otros contenidos visuales atractivos. Remarcando que esto no solo capta la atención de un público al que quizás no estábamos acostumbrados en ámbitos académicos, sino que también permite a los educadores acceder a contenidos complejos de manera sencilla y accesible, en un solo clic. Tal cual afirman diversos autores (Martin-Neira et al., 2022; Rejeb et al., 2022; Listing et al., 2021) al utilizarse estéticas visuales particulares, los hallazgos en el plano de la educación pueden ser comunicados de manera menos tradicional y monótona y más efectiva a un público diverso.

Como recién se mencionó, TikTok ha irrumpido como una herramienta innovadora para la educación, ofreciendo un formato corto y entretenido que atrae a audiencias más jóvenes y no tan jóvenes. Avanzamos en un fenómeno de Investigadores/ Educadores/*Influencers* que se animan a crear contenido a partir de videos breves, reels, que resumen resultados de procesos investigativos u ofrecen sugerencias idóneas respecto de determinadas temáticas, convirtiendo el aprendizaje en algo más accesible, llamativo y ameno. Aparecen conceptos tales como *viralizar* en relación con ésta y otras plataformas; esto es contenido de interés común que se comparten entre usuarios y siguen multiplicándose su difusión en razón de segundos, al mismo tiempo, de manera sincrónica y asincrónica. Los beneficios de difusión masiva de ideas que, de otro modo, no alcanzarían un público amplio según afirman diversos autores (Parejo-Cuellar et al., 2023; Auris Villegas et al., 2023). Algo impensado para la academia algunas décadas atrás. Claro que también se corre el riesgo de lo efímero y superficial, pero hay modos en que esto no suceda. Está en la experticia del comunicador. Sí que hemos aprendido mucho y falta bastante aún.

El fenómeno Twitter, que ya algunos expertos señalaban que requiere un grado mayor de recursos cognitivos para su uso, llegó a convertirse en un espacio clave para la difusión rápida de información. Incluso, en la actualidad parece haber devenido en el medio de comunicación no oficial clave en el mundo de la política, del espectáculo, pero también de la ciencia. Los investigadores, educadores y académicos utilizan esta plataforma

para compartir resúmenes breves de sus hallazgos, enlazar a artículos completos y participar en conversaciones a través de *hashtags* relevantes. Aunque algunos aún no tengan experticia, la comunidad educativa en Twitter se vuelve cada vez más activa y comprometida, lo que según Gil y Guallar (2021) permite un intercambio dinámico de ideas y enfoques en períodos de tiempo fugaces, acortando distancias y diferencias (no siempre).

Finalmente, solo a modo de citar las plataformas más reconocidas por los usuarios de investigación y educación, mencionamos a LinkedIn, que se ha hecho más conocida precisamente como una red puntualmente de profesionales, ofreciendo la oportunidad de conectar con otros investigadores y educadores, compartir publicaciones más detalladas sobre sus trabajos, intercambios incluso de lugares de trabajo. Es aquí, donde a través de artículos y publicaciones, el público más de tipo académico puede establecer su credibilidad en el campo educativo y fomentar un diálogo constructivo entre profesionales del sector, y lo más interesante, acceder a oportunidades de colaboración en línea, presencial, de manera sincrónica, asincrónica o del modo en que se vaya logrando el contacto.

A manera de conclusión, podemos afirmar que la innovación en la divulgación de la investigación educativa está en su mayor auge a través de las redes sociales. Y sin lugar a duda podemos decir que este hecho no solo democratiza el acceso al conocimiento, sino que también promueve una mayor participación de diversos sectores de la sociedad en temas educativos, expertos y no tan expertos. Bienvenido el interés genuino de aprender temas que eran privativos de unos pocos y hoy se ponen a la orden del día para un público general.

La clave está en utilizar una combinación de redes sociales para maximizar el alcance y la efectividad en la comunicación de hallazgos en investigación y educación. Cada plataforma tiene sus fortalezas y desafíos, y los investigadores deben considerar cuál se alinea mejor con sus objetivos de divulgación y el público que desean alcanzar, eso es fundamental: el qué y para quiénes, dará lugar al cómo y dónde.

Consideraciones finales

Los desafíos contemporáneos en la divulgación de la investigación en educación nos interpelan a reconsiderar las estrategias tradicionales de comunicación científica. Como han señalado Bruno et al. (2024), los resultados investigativos en ciencias sociales se comunican de manera endogámica, con un predominio del modelo difusionista, lo que limita su impacto en la sociedad. La erosión de la reputación social de la ciencia en un contexto marcado por fenómenos como la postverdad, las *fake news* y la infodemia, refuerza la urgencia de generar estrategias de divulgación más inclusivas, multimediáticas y participativas.

En este contexto, resulta imperioso desarrollar nuevas formas de comunicación que favorezcan la interacción entre la comunidad científica y el público en general. La ciencia, como han advertido diversos autores, no ha logrado capitalizar plenamente las potencialidades de las tecnologías de la información y la comunicación para fortalecer su vínculo con la sociedad. Este problema no es solo comunicacional, sino también político, epistemológico y metodológico, lo que exige una reflexión profunda sobre los modelos actuales de comunicación y la necesidad de innovar en este ámbito.

Las investigaciones en el campo educativo presentan complejidades que demandan estrategias específicas de divulgación. Como plantearon Murillo Torrecilla et al. (2017), la profesionalización docente, la formación en investigación y el trabajo comunicativo de los científicos son aspectos clave para garantizar un diálogo fecundo entre la investigación y la práctica educativa. Además, autores como Rinaudo (1999, 2025) han enfatizado la importancia de construir estrategias de vinculación entre investigadores y la comunidad educativa, apostando por la colaboración en la producción de conocimientos.

Los avances tecnológicos han generado nuevas posibilidades para la divulgación de la investigación educativa. En este capítulo se han explorado diversas estrategias innovadoras que pueden contribuir a este propósito, tales como el uso de podcasts, narrativas visuales, video-*abstracts*, estrategias de fotovoz y el aprovechamiento de redes sociales como Twitter, Instagram y TikTok. Estas herramientas permiten que los hallazgos científicos alcancen a audiencias más amplias, promoviendo un acceso más democrático al conocimiento y fomentando una mayor participación de la sociedad en las discusiones educativas.

En tiempos donde la educación pública y la ciencia enfrentan cuestionamientos infundados, la batalla por la legitimación del conocimiento es más relevante que nunca. La divulgación efectiva de la investigación educativa no solo contribuye a visibilizar los avances del campo, sino que también fortalece la capacidad de la ciencia para dialogar con la sociedad y generar transformaciones significativas. Frente a estos desafíos, el compromiso con la innovación en la comunicación científica se erige como una tarea urgente y necesaria para garantizar que la investigación en educación tenga un impacto real y sostenible.

Referencias bibliográficas

- Auris Villegas, D., Vilca Arana, M., Saavedra Villar, P., Leiva Aguilar, N., & Arritola Fernández, S. (2023). Divulgación científica: arte de visibilidad y alto impacto. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(27), 468–480. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i27.530>
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias: derecho, literatura, vida*. Fondo de Cultura Económica.
- Bruno, D., Becerro, V., & Demonte, F. (2024). La comunicación en/de la investigación social: una revisión de la literatura científica iberoamericana. *Perspectivas de la Comunicación*, 17(1), 10. <https://doi.org/10.56754/0718-4867.2024.3527>

- Castro, M. (2022). *Reporte EncuestaPOD2022*. https://encuestapod.com/2022/Reporte_EncuestaPod2022.pdf
- Del Moral-Espín, L., & García, A. P. (2025). ¿Cuidamos? Una propuesta participativa con niños, niñas y adolescentes para el estudio de la agencia y los usos del tiempo. *Empiria: Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 63, 41–62.
- de-Lara-González, A., & Del-Campo-Cañizares, E. (2018). El podcast como medio de divulgación científica y su capacidad para conectar con la audiencia. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 9(1), 347–359. <https://doi.org/10.14198/MEDCOM2018.9.1.15>
- Elisondo, R. C. (2023). Escrituras creativas en la universidad. Algunas ideas, experiencias e indisciplinas. *Nawi: Arte Diseño Comunicación*, 7(1), 173–193. <https://doi.org/10.37785/nw.v7n1.a9>
- Ferraro, L., Chinen, S., & Pagni, M. T. (2015). Aproximaciones preliminares al arte rupestre del sur del Parque Nacional Talampaya. *Mundo de Antes*, 9, 121–138. <https://doi.org/10.59516/mda.v9.178>
- Gil, L., & Guallar, J. (2023). Científicos en redes sociales. Divulgación y curación de contenidos en Twitter: taxonomía y casos. *Index.comunicación*, 13(1), artículo sin número de páginas. <https://doi.org/10.33732/ixc/13/01cienti>
- Hernández, J. R. L. (2009, mayo). Photo-ethnography by people living in poverty near the northern border of Mexico. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 10(2). <https://doi.org/10.17169/fqs-10.2.1310>
- Islas, M. (2024). Podcasts de divulgación científica: una selección de recomendaciones. *Punto Cunorte*, 1(4), 163–177. <https://doi.org/10.32870/punto.v1i4.34>
- Kippes, R. (2021). El videoartículo como recurso narrativo clave para la comunicación de la ciencia en los nuevos entornos digitales. *JCOMAL*, 4(01), A06. <https://doi.org/10.22323/3.04010206>
- Levratto, V., Vicente-Fernández, P., & Martínez, B. (2022). La innovación docente, principio clave para la motivación y el aprendizaje significativo. En B. Martínez (Coord.), *El fomento de la innovación docente como estímulo transformador del ámbito educativo en el siglo XXI* (pp. 16–20). Dykinson. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=882319>
- Listing, T., Martínez, J., & Oliver, M. (2021). Visualizing research: Effective communication of educational research through Instagram. *International Journal of Educational Research Open*, 2, 100077. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2021.100077>

- López, M. I., Freire, A. M., & Rosales, N. (2024). Revistas científicas: divulgación del conocimiento, cambios y desafíos. *Revista de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad de Cuenca*, 49(1), 5–7. <https://doi.org/10.29166/rfcmq.v49i1.6031>
- Louzán, R., & Torrano, F. (2024). Bibliometric study and network mapping of teacher technostress between 1992–2022. *Comunicar*, 32(78). <https://doi.org/10.58262/V32I78.1>
- Martin-Neira, J. I., Trillo-Domínguez, M., & Olvera-Lobo, M. D. (2022). La divulgación científica en Instagram: usos y estrategias desde la praxis chilena. *Cuadernos.info*, 53, 229–252. <https://doi.org/10.7764/cdi.53.42515>
- Molina, R. (2021). El podcast y su utilidad para la divulgación. *Revista +Ciencia*, 9(26), 15. <https://www.anahuac.mx/mexico/EscuelasyFacultades/ingenieria/sites/default/files/inline-files/REVISTA+CIENCIA-MAYO-AGOSTO-2021.pdf#page=15>
- Montes-Rojas, M. L., García-Gil, J., & Alonso Leija-Román, D. (2020). Visualización mediática de la ciencia: tipología de la infografía científica de prensa. *Revista Española de Documentación Científica*, 43(2), e266. <https://doi.org/10.3989/redc.2020.2.1643>
- Murillo Torrecilla, F. J., Perines Véliz, H. A., & Lomba Portela, L. (2017). La comunicación de la investigación educativa. Una aproximación a la relación entre la investigación, su difusión y la práctica docente. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(3), 183–200.
- Núñez, R. (2010, 30 de marzo). Galileo, pionero de la divulgación científica. *El País*. https://elpais.com/sociedad/2010/03/30/actualidad/1269900010_850215.html
- Palmucci, D. (2017). Las infografías, nuevos espacios de lectura para el discurso científico-pedagógico. *Discurso & Sociedad*, (2), 262–288.
- Parejo-Cuellar, M., Flores-Jaramillo, S., & Carcaboso-García, E. (2023). Tendencias en producción científica sobre comunicación de la ciencia durante el período 2017–2021. *Revista Española de Documentación Científica*, 46(4), e368. <https://doi.org/10.3989/redc.2023.4.2003>
- Pedrero, L. (2023). *Cómo suenan los podcasts en España y Argentina. Radiografía de la producción original de plataformas y productoras de audio en 2023*. Fundación Nebrija. <https://www.nebrija.com/catedras/observatorio-nebrija-espanol/pdf/tendencias-produccion-podcasting-EyA.pdf>

- Peirats, A. (2024). La divulgación científica mediante el uso del podcast. En A. Da-fonte-Gómez & M. I. Míguez González (Coords.), *Comunicación digital en la era de la inteligencia artificial* (pp. 894–909). Dykinson. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=993343>
- Ramos, S. M., & Martínez, X. Ú. (2025). Prácticas narrativas multimodales: una forma de acción socioeducativa. *Quaderns d'animació i educació social*, 41, 1–39.
- Recalde, A. (2018). Hilando entre las rocas... Análisis de los diseños de torteros foráneos en el arte rupestre de Cerro Colorado (norte de Córdoba, Argentina). *Estudios Atacameños*, 59, 39–58.
- Rejeb, A., Rejeb, K., Abdollahi, A., & Treiblmaier, H. (2022). The big picture on Instagram research: Insights from a bibliometric analysis. *Telematics and Informatics*, 73, 101876. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2022.101876>
- Rinaudo, M. C. (2025). Investigación basada en diseños: hacia una ampliación de horizontes. En R. M. Martinenco, L. García-Romano, & R. B. Martín (Comps.), *Investigación basada en diseños. Experiencias y proyecciones en el campo de la educación* (pp. 8–29). UNIRIO Editora. <http://www.unirioeditora.com.ar/producto/investigacion-basada-disenos/>
- Salas, J. (2013, 3 de enero). La ciencia naufraga en la red. *BioNoticias*. <https://usalbiologica.wordpress.com/2013/01/11/la-ciencia-naufraga-en-la-red/>
- Salas, R. (2021). La divulgación de la ciencia en el siglo XXI. *Emerging Trends in Education*, 4(7), 33–151. <https://doi.org/10.19136/ctie.a4n7.4457>
- Sánchez, P. A., Alonso-Alcolea, M., & García, S. A. (2024). Alumnado y fotovoz: transformación de los patios escolares de Educación Primaria en espacios inclusivos. *Aula Abierta*, 53(3), 295–304. <https://doi.org/10.17811/rife.20903>
- Schneier, P., Ponce, A., & Aschero, C. (2021). Arte rupestre, etnografía y memoria colectiva: el caso de Cueva de las Manos, Patagonia argentina. *Revista Uruguaya de Antropología y Etnografía*, 6(1), 71–85. <https://doi.org/10.29112/ruae.v6i1.1242>
- Torres, A., & Espada, A. (2020). *Consumo de podcasts en Argentina*. Drop The MIC. <https://agustinespada.wordpress.com/wp-content/uploads/2020/05/consumo-de-podcast-en-argentina-2020-drop-the-mic-agustin-espada-alejandra-torres.pdf>

Wang, C., & Burris, M. A. (1997). Photovoice: Concept, methodology, and use for participatory needs assessment. *Health Education & Behavior*, 24(3), 369–387. <https://doi.org/10.1177/109019819702400309>

Zhang, P., Zhao, P., & Kim, J. (2024). Assessing the learner's engagement through virtual classroom and teaching pedagogy: The mediating role of technology usage. *Comunicar*, 32(78). <https://doi.org/10.58262/V32I78.2>

Investigaciones educativas

Agencia, compromiso, creatividad y neurociencias para una enseñanza transformadora

*Daiana Yamila Rigo, Romina Cecilia Elisondo
y María Laura de la Barrera*
Compiladoras

Este volumen reúne una serie de producciones académicas que abordan la formación docente y las prácticas educativas desde una mirada situada en los desafíos contemporáneos. La obra presenta aportes teóricos y experiencias innovadoras que exploran cómo las instituciones educativas y los docentes pueden generar condiciones propicias para el desarrollo de aprendizajes significativos, creativos y comprometidos. Organizado en tres apartados, el libro articula revisiones bibliográficas y propuestas pedagógicas centradas en el análisis de prácticas formativas que promueven la participación activa, la autonomía, la sensibilidad emocional y la construcción colectiva del conocimiento. Los distintos capítulos ofrecen herramientas conceptuales y metodológicas que contribuyen al fortalecimiento de la reflexión pedagógica, la transformación de las prácticas educativas y la consolidación de la agencia docente en contextos diversos.

