

MEJORAR LA ENSEÑANZA

Fortalecer la formación y
el desempeño de los docentes



UCU

Universidad
Católica del
Uruguay

MEJORAR LA ENSEÑANZA

Fortalecer la formación y el
desempeño de los docentes

Isabel Achard (coordinadora)

2023

Universidad Católica del Uruguay

Facultad de Derecho y Ciencias Humanas

Departamento de Educación



2023 Universidad Católica del Uruguay
Dirección postal: 8 de Octubre 2738 - C.P. 11.600, Montevideo, Uruguay
Tel (+598) 2487 2717- Fax 2487 0323
www.ucu.edu.uy

e-isbn: 978-9915-9485-7-7

Coordinación editorial: Isabel Achard
Diseño gráfico: editáonline
Corrección: Karina Puga
Foto de cubierta: Pixabay.com
<https://pixabay.com/es/photos/hilo-textil-verde-color-vistoso-7758063/>

Impreso y encuadernado: editáonline
Depósito legal: 382.472
Impreso en Uruguay. Printed in Uruguay



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional.

Mejorar la enseñanza: fortalecer la formación y el desempeño
de los docentes / coordinadora: Isabel Achard,
—Montevideo: Universidad Católica del Uruguay, 2023.

132 p.
e-isbn: 978-9915-9485-7-7

1. Gestión educacional 2. Formación profesional I. Isabel
Achard, coord.

cdd 371.2

Tabla de contenido

Prólogo. Fortalecer a los docentes y las condiciones de la docencia para avanzar hacia una sociedad inclusiva con educación para todos ISABEL ACHARD	5
Parte I. Revisar la organización y el funcionamiento de los centros educativos	15
Cap. 1. El liderazgo pedagógico y la formación continua de los docentes ISABEL ACHARD Y ANALÍ BARÁIBAR	17
Cap. 2. La educación inclusiva como resorte para el reencuentro entre psicopedagogía y educación ALEJANDRA BALBI, SOFÍA BERRUTI Y SOFÍA CASTRO	33
Parte II. Potenciar el desarrollo personal y profesional de los docentes	45
Cap. 3. Aportes del eneagrama al desarrollo profesional docente MARCOS SARASOLA	47
Cap. 4. Los docentes como promotores de las habilidades socioemocionales CINDY MELS	61
Cap. 5. Enseñanza y aprendizaje autorregulado en el ejercicio de la docencia DANIEL TRÍAS, CARINA EIROA Y VALENTINA RONQUI	75
Parte III. Aplicar enfoques y metodologías activas, reflexivas y colaborativas en la formación y el desempeño docente	87
Cap. 6. El desarrollo de discusiones didácticas durante el proceso de formación docente PATRICIA CARABELLI	89
Cap. 7. Metodologías activas de enseñanza para potenciar la construcción de competencias ROSINA PÉREZ AGUIRRE	99
Cap. 8. La competencia lúdica en la formación del profesorado RICARDO LEMA Y LUIS MACHADO	113
Los autores	129

Fortalecer a los docentes y las condiciones de la docencia para avanzar hacia una sociedad inclusiva con educación para todos

La educación es un derecho humano fundamental y no es fácil garantizarlo para todas las personas a lo largo de toda su vida. Esta aspiración mundial sigue siendo un anhelo, un deseo compartido, que dista bastante de la realidad, como reiteradamente ha alentado y reclamado la Unesco (2021)¹. Hacen falta cambios profundos en varios niveles para poder concretarlo. No solo en materia específicamente educativa, implica inversiones económicas, convicción y gestiones eficientes con compromisos de equidad y justicia social de largo aliento. Requiere políticas educativas locales y mundiales comprometidas y sostenidas en el tiempo, condiciones y ambientes de enseñanza y aprendizaje favorecedores para todos, escuelas dignas y accesibles. Requiere también contar con educadores profesionales y vocacionales en cantidad suficiente y con la formación adecuada para llevar adelante buenas prácticas de enseñanza, que aseguren cobertura e inclusión universal, y acompañamiento cercano de los procesos de aprendizaje de cada estudiante. Hemos incorporado la concepción de generar ecosistemas de aprendizaje saludables que cuenten con las condiciones necesarias para favorecer los procesos educativos y el desarrollo de todas las personas que los habitan. Conocer, analizar y mejorar esas condiciones implica en cada contexto atender la complejidad de diversos componentes interconectados.

La educación es la plataforma social de inversión más sostenible, que permite formar y desarrollar ciudadanos conscientes, capaces de implicarse activamente en conocer, sostener, potenciar y garantizar los derechos propios y de todos. Cuando la educación genera conciencia reflexiva, fomenta sociedades integradas, capaces no solo de promover, sino también

1 Según datos del Instituto de Estadística de la Unesco, en junio de 2021, 244 millones de niños y jóvenes no tenían escolarización y 771 millones de adultos eran analfabetos en el mundo.

de sostener su desarrollo. Estimula y fortalece la capacidad de generar respuestas y soluciones, brinda autonomía y es esencialmente emancipadora. Colaborar en el desarrollo de la autorregulación y la autonomía individual es la base para desarrollar la autonomía social en la que se cimenta un sistema democrático sólido y pujante.

No es una novedad que los docentes son el principal factor de incidencia en la enseñanza (Barber & Mourshed, 2008). Aun en pleno auge de las tecnologías, la pandemia ha dejado a la vista que los vínculos entre docentes y alumnos, especialmente en el ciclo educativo obligatorio, son esenciales, insustituibles.

Las expectativas sociales respecto a la labor de los docentes se han intensificado en los últimos 40 años, sus obligaciones han aumentado, se han sumado desafíos y metas sociales a su labor. Se responsabiliza a los docentes por los bajos resultados en las pruebas estandarizadas, por no atender la heterogeneidad presente en las aulas y compensar las dificultades de aprendizaje, por el aumento de las deserciones, la apatía y la inutilidad de algunos contenidos de los programas. Problemas estructurales de la sociedad con carácter global, como la profundización de las brechas fruto de condiciones económicas, sociales, culturales y tecnológicas que explicitan desigualdades e inequidad, se evidencian en las escuelas y parecería corresponder a los directivos y docentes solucionarlos. A esto se suman dificultades de comunicación y convivencia (violencia, adicciones, fundamentalismos) y aspectos sociales que quedan invisibilizados, o justificados, como si solo se tratara de actitudes personales de desinterés, desánimo, angustia, depresión, que se agravaron con la pandemia. El reclamo a los docentes para que reviertan todo lo que no está funcionando en la educación, atribuyéndolo a su falta de entrega vocacional, y la exigencia de que se actualicen y sean evaluados con estándares internacionales de calidad en sus competencias (por ejemplo, en las pruebas PISA), para brindar un mejor servicio educativo, no resuelve las múltiples dificultades señaladas. No se pueden omitir las condiciones en las que se desenvuelve la enseñanza ni las variadas problemáticas sociales, estructurales, locales y globales que se viven en cada contexto específico y que repercuten en la escuela, pero no se originan ni se solucionan en ella, porque la exceden. Como ya se ha señalado: «Sin la escuela no se puede, pero la escuela sola tampoco puede» (Blanco & Cusato, s. f.). Es mucho lo que se puede mejorar, y la educación es una llave importante para habilitar nuevos futuros. Fortalecer las condiciones para ejercer la docencia y apoyar una sólida formación de las personas dedicadas a ejercerla es esencial.

Emilio Tenti (2004), sociólogo especializado en educación, ya enfatizaba hace casi 20 años: «Es preciso renovar las instituciones educativas y al mismo tiempo dotar de una nueva profesionalidad a los profesores. Es aquí donde las cualidades de los docentes, en sus principales dimensiones culturales y éticas, adquieren todo su valor» (Tenti, 2004, p. 43).

¿Cómo fortalecer el desarrollo y la formación de quienes enseñan? ¿En qué consiste esa «nueva profesionalidad» de los docentes? ¿Cómo apoyarlos? Queda claro que las respuestas que podamos dar no serán permanentes ni válidas para todos los docentes en cualquier tiempo y contexto. Un mundo complejo y cambiante agrega incertidumbres al presente y al futuro, y con ellas crecen simultáneamente miedos y fragilidades, deseos y aspiraciones, posibilidades y desafíos de asegurar un planeta mejor donde vivir. No se trata de un pedido o un reclamo para hacer a otros, sino de una construcción en obra, que nos interpela y compromete a cada uno y a todos como colectivo.

Esa es la historia de la humanidad, de la evolución que como seres sociales nos permite organizarnos para conquistar y emprender actividades imposibles de hacer solos. Por eso generamos instituciones, dispositivos, técnicas y estrategias, distribuimos roles y nos especializamos, con el deseo de coordinar y aunar esfuerzos, aunque a veces no lo logramos. La complejidad de los sistemas que hemos creado para socializar y convivir a veces parece cobrar vida propia e imponerse, con estructuras rígidas, que nos encorsetan y resultan difíciles de cambiar para seguir el ritmo y el dinamismo que las transformaciones culturales y los nuevos tiempos demandan.

Educar no es sumar eventos sueltos, sino generar procesos; no se trata de atravesar y sortear los años de escolarización, sino de integrarlos vitalmente, de internalizarlos, de apropiarse. Se crean y habilitan vivencias, se habitan espacios compartidos, lo que implica reflexión y análisis, tiempo para experimentar, instancias para pensar y repensar, intercambiar y comprender otras miradas y razonamientos, evaluar, corregir, volver a intentar. Bajar la velocidad de afuera para atender los procesos internos, propios y circundantes, para entender las lógicas que los vinculan en relaciones de causas y consecuencias, de equilibrios y transformaciones, de cálculos y explicaciones, de comprensión y creación.

En este libro procuramos poner el foco en los docentes como actores clave de la enseñanza, sin dejar de referirnos a las condiciones que cada sistema establece como marco para su desempeño. A veces se configura una sumatoria de obstáculos difíciles de sortear (intensificación laboral, multitempleo, propuestas curriculares, entre otras). En esta época acelerada, de ansiedad y tiempos líquidos que fluyen (al decir de Bauman), los educadores les hacemos un lugar a los procesos educativos, sabiendo que requieren respetar los diferentes ritmos y estilos de los estudiantes y sus tiempos.

El pedagogo Bernard Charlot (2008) identifica tres propósitos centrales de la educación, que son una invitación a pensar más allá de los programas curriculares:

- la humanización es el objetivo más amplio, involucra el sentir, el pensar y el obrar con ciertos valores, trascendiendo los intereses propios, sumando conscientemente a la construcción del futuro de todos;

- la socialización implica vincularse, estar y convivir en grupo, compartir, comprender e intercambiar, llegar a acordar, avanzar y actuar colectivamente (trabajar en equipos, elaborar proyectos, respetar la diversidad, incluir, acoger, generar liderazgos);
- la singularización consiste en generar los procesos identitarios de cada uno, que son netamente individuales e intransferibles.

Es interesante seguir esta definición del saber, que no apela a su uso más frecuente, como información o conocimientos específicos o generales, disciplinares y competenciales que se adquieren y transfieren. Por el contrario, se concibe como una forma de relacionamiento con el mundo y con los demás, como una dimensión relacional intersubjetiva, en los tres ejes mencionados. Todas las personas poseen y utilizan saberes. Enseñar consiste en ampliar la conciencia y el abanico de recursos, ayudando a desplegar autonomía para aplicarlos y generarlos. Resulta interesante complejizar estas definiciones fundantes en los profesionales de la educación en primer lugar, y en la sociedad toda, para reubicar los fundamentos que sostienen las prácticas, las expectativas, las decisiones y las proyecciones en materia educativa.

Educar es una experiencia humana de relevos y postas, en la que las generaciones anteriores ayudan a formar a las nuevas, habilitando y potenciando sus propios procesos de desarrollo personal y profesional acompañando la evolución. Cada generación transmite a la siguiente lo que considera valioso, realizando una selección que, además, se va renovando y transformando para responder a las nuevas circunstancias y contextos en un espacio-tiempo históricamente situado y cambiante.

Fullan & Hargreaves (2012) definen la docencia como una profesión «emocionalmente apasionante, profundamente ética e intelectualmente exigente» (p. 14). Podríamos complementar agregando que es una profesión noble, desafiante, dinámica, creativa, de gran entrega y esperanza. Implicarse con la formación de otros interpela la formación propia, en un desafío de transformación y crecimiento-enriquecimiento permanente.

Alliaud (2021) enumera los alcances/desafíos de enseñar hoy, que sirven como disparadores al proyectar la formación necesaria para hacerlo: enseñar es abrir al mundo, es convocar, es mediar, es exponer de un modo ordenado (escalonado e incremental), es acompañar, es crear, es producir saber, es reconocer y respetar, es colaborar y es emprender una aventura.

Promover el desarrollo profesional docente (DPD) es colaborar para que cada docente pueda desplegar todo su potencial, generando y ofreciendo condiciones y dispositivos para que todos y cada uno puedan concretarlo. Implica reconocer, valorar y valorizar a los docentes en su labor y en su entrega, apoyando su autonomía. Comprometerse con el DPD significa recuperar la confianza en el potencial y la fuerza de los educadores, y generar las acciones necesarias para apoyarlos en su formación y en sus prácticas,

para que puedan «mantenerse al ritmo del cambio y de revisar y renovar sus conocimientos, destrezas e ideas» (Day, 2005, citado en Vaillant & Cardozo, 2016, p. 9).

No es posible definir al docente sin pensar en los destinatarios de la tarea de enseñar. Son los estudiantes los sujetos protagonistas de sus aprendizajes. Personas de diferentes edades, con voluntad y libertad, cocreando, y muchas veces resistiendo también, las propuestas de enseñanza de sus docentes, lo que torna mucho más compleja y desafiante la tarea educativa, involucrando no solo conocimientos y técnicas, sino también elementos menos tangibles e igualmente potentes para el desarrollo, como sentimientos, aspiraciones, temores, percepciones, interpretaciones, proyecciones propias y ajenas. Las habilidades socioemocionales se suman a este listado de saberes necesarios. Su ser, sus saberes y sus competencias las ponen en juego a diario en sus clases, interactuando e influyéndose recíprocamente.

Pensar la formación de los docentes implica considerar especialmente la construcción de su identidad profesional, su vocación, sus competencias y habilidades específicas, y los saberes que precisan y los que consideran necesarios conocer para desempeñar su rol con solvencia, autonomía y responsabilidad profesional. Implica también indagar y ayudarlos a preguntarse quiénes son; qué fortalezas y debilidades tienen; qué vínculos establecen; cómo trabajan a nivel disciplinar, competencial, metodológico, psicológico, comunitario, didáctico; qué teorías de aprendizaje conocen; qué recursos, técnicas y destrezas necesitan; qué precisan y proyectan; acompañarlos y apoyarlos.

Apoyar la formación de maestros y profesores no es solo darles cursos e información actualizada. Esa es una visión que puede limitarlos a ser buenos receptores y aplicadores de técnicas. El DPD amplía y complejiza el desafío, apuntando a colaborar para que cada docente pueda elegir, adaptar, aplicar y desplegar todo su potencial, facilitando que sean a la vez aprendices y maestros, al decir de Pozo (1996). Implica ofrecerles y ayudarlos a generar condiciones y acceder a dispositivos para que se desarrollen profesional, personal y comunitariamente a lo largo de toda su trayectoria.

Deseamos que nuestros estudiantes, todos y cada uno de ellos, logren la mejor versión de sí mismos para la vida. Comprometerse en esto significa abrirle ventanas al mundo, recuperar la ilusión y ponerse al día, para contagiar a los estudiantes la misma pasión por aprender. Es activar esa capacidad tan propia de la enseñanza de formar para transformar y transformarse en el proceso, que aplica por igual a estudiantes y docentes, y que se potencia en la interacción, impulsando el desarrollo de ambos. Porque la educación no es una acción humana individual: siempre es colectiva y no tiene un punto final. «Educar es humanizar» es una definición minimalista muy potente. La condición de ser humano se construye, se puede ser más o menos humano cada día y en cada circunstancia. No es una línea de meta final a la que llegamos. Siempre podemos seguir avanzando; por

eso representar el desarrollo humano como una espiral ascendente es una buena imagen. Hay una narrativa que acompaña los procesos de desarrollo humano que es preciso explicitar. Es una forma de leer la realidad y de interpretar e interactuar con el mundo circundante. Es una actitud que acompaña cada acto, que pone dirección a nuestras decisiones y a la vida misma. Los derechos humanos se vuelven prácticas cotidianas y el mundo puede realmente ser más equitativo y justo para todos.

Promover la circulación de saberes para potenciar nuestra tarea educativa

Desde la Universidad Católica del Uruguay (UCU) venimos tejiendo, a lo largo de muchos años, diversos aportes en el área educativa. A veces quedan dentro de la Universidad, en los cursos e instancias formativas que ofrecemos, o su difusión se realiza en congresos y revistas especializadas, con una circulación restringida a quienes frecuentan esos espacios. El compromiso universitario es favorecer que los saberes tengan una amplia circulación, que los campos de producción de conocimiento sean abiertos y tengan incidencia para mejorar las realidades que procuran entender y explicar.

Esta publicación surge por iniciativa de su director actual, Dr. Daniel Trías, como una respuesta a ese deseo de compartir saberes desde el Departamento de Educación de la UCU. Sus capítulos reúnen diversas voces, tomando como eje articulador la formación docente, para invitarlos a seguir profundizando en el análisis de esta vasta temática.

Investigar y dar clases a nivel de grado y posgrado universitario nos permite reunir experiencia, formación teórica e investigación, enriquecida en el intercambio con estudiantes y colegas docentes en formación que provienen de diversos subsistemas, con quienes problematizamos el análisis de nuestra realidad educativa nacional, potenciando esa dimensión relacional de la que hablamos antes, en la que surgen y circulan los saberes.

Si bien mejorar la educación es un desafío del que todos participamos, pasar a las iniciativas concretas para dar cuerpo a esas mejoras anheladas es bastante complejo, y las energías se dispersan y se focalizan en cada nivel al intentar definir: qué priorizar, cómo hacerlas, cuándo, con quiénes, por dónde comenzar, con qué recursos y apoyos, con qué intensidad, si optamos por seguir algún «modelo» o tendencia mundial, o preferimos crear esas mejoras con respuestas contextualizadas propias, si la propuesta es formular cambios en forma centralizada o con autonomía local... Muchas preguntas que dan lugar a múltiples posibles respuestas.

Encontrarán aportes complementarios, muchas veces sumativos unos con otros, o combinables. En la lectura total se puede apreciar la diversidad de nuestro Departamento, que sentimos como una riqueza, pues no se

trata de una única voz en pluralidad de personas, sino de voces diferentes, conformando lo que podría ser una voz coral, que mantiene las singularidades y permite también construir polifonías integradoras. Es una invitación a generar una pausa reflexiva para pensar y repensar en la educación como bien común, y en particular en la formación de los docentes. Por eso lo presentamos como un recurso abierto, disponible, para que circule libremente y llegue a quienes tengan interés en la temática. En el consenso o en el disenso, se trata de ofrecer aportes para seguir pensando, para implicarnos, para profundizar y mejorar nuestra educación desde el lugar de cada uno.

En la base de los capítulos hay aportes teóricos fundamentados en lecturas, investigaciones, relevamientos históricos y reflexiones propias de sus autores, combinadas con experiencias concretas de aplicación, intervenciones, asesoramiento y estudio, con un abordaje teórico-práctico.

Nos ha parecido importante dar información básica de quiénes son los autores, porque esto permite comprender sus miradas y perfiles, y la interpretación que tienen de los temas que abordan. Por eso incluimos al final del libro sus perfiles profesionales.

No está dirigido a un único nivel de enseñanza, porque el foco más amplio está ubicado en la formación de todos los docentes. Cada lector podrá, desde su propia circunstancia, aplicarlo al nivel y el ámbito en el que se mueve, incluyendo desde la formación para desempeñarse en educación inicial hasta la formación en servicio de docentes universitarios.

Estructura, contenidos y propósitos

El libro está compuesto por ocho capítulos que procuran dar pistas para algunos de los desafíos actuales que los docentes viven en su formación y desempeño. Están organizados con la siguiente lógica:

- Parte 1. Revisar la organización y el funcionamiento de los centros educativos

Los dos primeros capítulos tienen un abordaje organizativo, dialógico y funcional, que busca potenciar la formación docente dentro del centro educativo. El capítulo 1 ubica los desafíos de la educación en la actualidad y el valor de potenciar el liderazgo pedagógico con la enseñanza como eje central en cada escuela, para apoyar la formación continua y la capacidad profesional de los docentes como colectivo con el fin de generar respuestas contextualizadas apropiadas. El capítulo 2 recoge los aportes de la psicopedagogía, al servicio de la inclusión educativa que los docentes intentan resolver en sus grupos. Revindica el diálogo entre profesionales para facilitar su labor y garantizar el aprendizaje de todos

los estudiantes, mediante el diseño y la aplicación de las adecuaciones que sean necesarias.

- Parte 2. Potenciar el desarrollo personal y profesional de los docentes
Los tres siguientes capítulos focalizan en saberes vinculados al desarrollo de aspectos personales de los docentes

El capítulo 3, desde el eneagrama, nos introduce en la identificación y caracterización de nueve estilos personales que se pueden aplicar a docentes y estudiantes. Conocerlos permite tomarlos en cuenta para mejorar los vínculos y generar equipos de trabajo que combinen provechosamente la complementariedad. El capítulo 4 aborda la enseñanza y el aprendizaje autorregulado por parte de quienes ejercen la docencia. Algunas características que hoy sentimos poco desarrolladas en los estudiantes, a los efectos de adquirir autonomía para sus propios aprendizajes (dominio mayor de sí mismos, manejo de la frustración, de los tiempos, y conocimiento de sus estrategias a la hora de aprender), se pueden desarrollar de manera explícita en cualquier asignatura. Esta situación se ve favorecida si el docente ha tenido previamente formación y práctica al respecto. El capítulo 5 tiene como eje las habilidades socioemocionales, una temática que ha cobrado relevancia especialmente durante la pandemia, por sus efectos personales y sociales, y su repercusión en los procesos educativos. Conocer modelos y abordajes posibles contribuye a propiciar mejores y más saludables ambientes de aprendizaje.

- Parte 3. Aplicar enfoques y metodologías activas, reflexivas y colaborativas en la formación y el desempeño docente

El bloque final se compone de tres capítulos que brindan enfoques y metodologías concretas para potenciar el quehacer docente práctico. El capítulo 6 tiene como tema central las discusiones didácticas en el proceso de formación de los docentes. Se comparte la experiencia aplicada específicamente en estudiantes de lengua extranjera (que puede extrapolarse a otras disciplinas), mediante la utilización de videos con los que pueden revisar sus modos de dirigir los aprendizajes y articular las clases, fortalecer sus prácticas de auto y coevaluación para mejorarlas, reflexionar y pensar alternativas juntos. Los dispone a la reflexión sobre la acción como práctica habitual. El capítulo 7 está dedicado a las metodologías activas de enseñanza desde un enfoque competencial que permite a los estudiantes poner en práctica lo que van aprendiendo y explicar las razones y los efectos que los llevan a tomar decisiones. Se menciona un conjunto de metodologías activas que el docente puede emplear en sus clases, entre las que se destaca el aprendizaje basado en proyectos (ABP). El capítulo 8 desarrolla la competencia lúdica en la formación del profesorado como un recurso motivacional potente para el aprendizaje, que combina conocimientos pedagógicos y didácticos

del juego y la lúdica, con metodologías y técnicas recreativas para desarrollar y ejecutar estrategias de intervención socioeducativa.

Esperamos que estos aportes sean una contribución para la construcción de mejoras en la educación en general y en la formación inicial y permanente de los docentes en particular. Con estas intenciones ponemos en sus manos este libro. No representa la voz oficial de la Universidad que integramos; recoge nuestras voces, plurales, en movimiento, comprometidas en la formación de los docentes que queremos y en la construcción de la enseñanza que precisamos. Si al leerlo les resulta interesante, les pedimos que lo compartan, para potenciar este ir y venir de ideas. Estamos convencidos de que esta circulación abierta de saberes nos forma, nos enriquece, nos transforma y nos permite soñar nuevas propuestas, creer en nuestras capacidades y concretar mejoras educativas con el aporte de todos.

Nuestro presente y futuro colectivo se cimentan en la educación que sostenemos.

¡Gracias por sumarse!

Referencias

- Alliaud, A. (2021). *Enseñar hoy. Apuntes para la formación*. Paidós Educación.
- Barber, M., & Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Mckinsey & Company. PREAL. http://www.oei.es/pdfs/documento_preal41.pdf
- Blanco, R., & Cusato, S. (s. f.). *Desigualdades educativas en América Latina: todos somos responsables*. Unesco.
- Charlot, B. (2008). *La relación con el saber, formación de maestros, profesores, educación y globalización*. Anagrama.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2012). *La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar*. Amorrortu.
- Pozo, J. I. (1996). *Aprendices y maestros: la nueva cultura del aprendizaje*. Alianza.
- Tenti, E. (2004). Viejas y nuevas formas de autoridad docente. *Revista Todavía*, 7. <http://www.revistatodavia.com.ar/todavia07/notas/tenti/txttenti.html>
- Unesco (2021). Página web oficial: <https://www.unesco.org/es/education/right-education> y aportes de la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560>
- Vaillant, D., & Cardozo, L. (2016). Desarrollo profesional docente: entre la proliferación conceptual y la escasa incidencia en la práctica de aula. *Cuadernos de Pedagogía Universitaria*, 13(26, 5-14). <https://doi.org/10.29197/cpu.v13i26.259>

Parte I

REVISAR LA ORGANIZACIÓN Y EL FUNCIONAMIENTO DE LOS CENTROS EDUCATIVOS

«El protagonista del cambio puede, como consecuencia de este contexto de complejidades, sentir desorientación, perplejidad y malestar docente porque si no cambian paralelamente la sociedad y las estructuras básicas de la enseñanza y la escolarización, se produce en los profesores sobrecarga, intolerables sensaciones de culpabilidad y, en definitiva, su trabajo se intensifica»

Pilar Iranzo (2009, p. 48)
*Innovando en educación. Formarse para cambiar:
un viaje personal.* Erasmus Ediciones

El liderazgo pedagógico y la formación continua de los docentes

Isabel Achard y Analí Baráibar

«*La formación permanente capacita a las personas a vivir el cambio en la continuidad y la continuidad en el cambio*»

Kolvenbach, P. (2002, p. 2)

El liderazgo pedagógico y la formación continua de los docentes
ISABEL ACHARD
ANALÍ BARÁIBAR 17

Introducción

Educar es desarrollar y abrirse al mundo. Mejorar la educación requiere contar con docentes solventes, con una buena formación inicial, que se mantienen actualizados, activos y comprometidos en su propio desarrollo profesional y personal. La formación no es solamente una tarea, es también una concepción y una actitud vital de apertura al aprendizaje, que no puede reducirse a una carpeta de méritos ni atribuirse a la responsabilidad exclusiva de cada docente. Los directores de cada centro y las autoridades del sistema educativo tienen entre sus cometidos principales ofrecer las condiciones para promover y posibilitar su formación permanente.

Estimular y sostener el desarrollo profesional docente (DPD) es imprescindible para «garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos», como manifiestan la ONU (2015) en su Agenda 2030, en el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, referido a la educación, y la Unesco (2021) en su reciente informe *Reimaginar juntos nuestros futuros*.

El DPD es un proceso continuo que incluye toda la trayectoria profesional, abarcando diversas etapas con particularidades específicas. Este capítulo invita a reflexionar sobre la formación continua de los docentes, las estrategias y los dispositivos disponibles, y el liderazgo pedagógico. Se comparan resultados de algunas investigaciones recientes sobre percepciones de

directores y docentes de enseñanza secundaria en Uruguay y se finaliza con posibles proyecciones y sugerencias para fortalecer la formación docente continua.

Desarrollo profesional docente, formación continua y liderazgo pedagógico

En un mundo caracterizado por constantes transformaciones, a nadie escapa la necesidad de mantenerse actualizados como ciudadanos y como profesionales. Los avances de la ciencia y la investigación, la tecnología y los cambios socioculturales, sumados a los impactos ambientales, las economías globalizadas y las necesidades masivas de desarrollo humano con equidad, interpelan a todos. El dinamismo y la velocidad de los cambios propios de este mundo posmoderno y líquido (Bauman, 2013) exigen desarrollar un pensamiento complejo para comprenderlo (Morin, 1990). El uso masivo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) ha generado nuevas formas culturales de vida a nivel individual, colectivo y global, lo que ha provocado en este siglo profundas transformaciones (Harari, 2021). La circulación de información, comunicación y saberes de manera instantánea y global modificó las formas de relacionamiento, percepción y lenguajes, demandando nuevos modelos de enseñanza y aprendizajes.

Recurrentemente se levantan preguntas fundantes: ¿cuál es o debería ser la enseñanza para el siglo XXI?; ¿qué lugar ocupan la escuela y los docentes?; ¿cuáles son las finalidades, los valores, los marcos de referencia y las metodologías más adecuadas?; ¿cómo y qué deben saber, saber hacer, aprender y ser el estudiante y el docente?; ¿es posible definir perfiles?, ¿cuáles?; ¿cómo desarrollar una visión y una ciudadanía global sin desconocer los contextos y las particularidades locales que permiten crear identidades y pertenencias?; ¿cómo combinar adaptación y transformación? Encontrar respuestas, crear ambientes de aprendizaje, atender situaciones sociales emergentes, acompañar vivencias y problemas de convivencia, heterogeneidad cultural, de inteligencias y dificultades de aprendizajes son solo algunos de los desafíos cotidianos que los docentes enfrentan como educadores profesionales, en solitario o colectivamente.

Hay diversidad de posturas sobre el alcance, la finalidad y la extensión de la formación y el DPD (Vaillant & Cardozo, 2016). Se identifican tres concepciones:

- Ligada a la formación inicial básica, con la finalidad de obtener la titulación y acreditar ser docente profesional. Su alcance es restringido. Apunta a la preparación de base para el ejercicio profesional docente y se gestiona fundamentalmente en centros específicos de formación para docentes.

- Concebida como el proceso de formación extendido a lo largo de toda la trayectoria profesional de los docentes. Comprende la formación inicial y la formación continua formal y sistemática de los docentes, mediante jornadas y cursos de actualización, talleres, especializaciones y posgrados (Marcelo, 2011; Marcelo & Vaillant, 2015).
- Con una visión holística, de extensión abierta, incluyendo todas las posibilidades formativas que desde su autorregulación y autonomía el docente incorpora impulsado por su motivación intrínseca, sumando otros actores y condiciones que lo faciliten. Day (2005) incluye tanto aprendizajes naturales como informales, actividades planificadas, individuales o colectivas, a lo largo de todas las fases de la vida docente, siempre que impliquen la adquisición de conocimientos, destrezas e inteligencia emocional al servicio de la revisión, la planificación y el compromiso con su labor educativa en el aula.

La segunda conceptualización es intermedia, amplia y también acotada al ámbito formal, lo que facilita profundizar en su estudio y análisis. Comprende a las autoridades del sistema educativo, a los líderes pedagógicos de los centros y a los docentes como corresponsables de su gestión. Se trata de generar un sistema de apoyos que permita motivar y acompañar la formación continua de los docentes, promoviendo su desarrollo personal y profesional para que mejoren sus prácticas de enseñanza y, en consecuencia, los aprendizajes de todos.

Corresponde señalar que los organismos internacionales enfatizan la necesidad de «profesionalizar a los docentes», procurando direccionar acciones y englobar los esfuerzos e iniciativas que el sistema despliega con la finalidad de exigir desempeños profesionales a sus profesores, vinculando su capacitación a acreditaciones mediante estándares internacionales, con evaluaciones de rendimiento, rendición de cuentas y controles de supervisión para medir impactos. Esta visión los responsabiliza de los resultados y alimenta la desconfianza sobre su labor, enfatizando la necesidad de fiscalización externa. Los concibe como «recursos humanos», en un lugar diferente a las corrientes centradas en la motivación intrínseca como motor de autonomía y estímulo para potenciar el desarrollo profesional permanente.

Villegas-Reimers (2003) articula los tres niveles de gestión del DPD: el sistémico, el organizacional de cada centro y el personal, concibiéndolo como un proceso continuo de larga duración, en el marco de contextos colaborativos, abierto a diferentes dispositivos y estructuras de formación, incluyendo la formación autodirigida, en la que cada profesional desarrolla su propio proceso, construyendo los saberes y las habilidades necesarias para desempeñarse profesionalmente.

Tradicionalmente, la etapa de formación inicial o de base ha sido la más atendida y estudiada, seguramente por ser más corta, sistemática, con una

malla curricular prescripta normativamente, datos estadísticos anuales y evaluaciones de acreditación en centros de formación específicos.

La formación continua, en servicio o permanente es el tramo más extenso, que acompaña al docente a lo largo de su vida activa como enseñante, con fuerte incidencia en su desempeño. Por tratarse de una etapa más heterogénea, amplia y descentralizada, no es sencillo tomarla como objeto de estudio, pues incluye una multiplicidad dispersa de estrategias y una gran oferta de dispositivos de formación.

Concebir el DPD como una oferta amplia y variada que brinda trayectorias para que cada docente vaya optando, acrecentando sus saberes y, a la vez, siguiendo sus intereses y necesidades implica ampliar su cobertura, diversificar la oferta e invertir. ¿Qué criterios emplear para decidir cuáles, cuántas, dónde y cómo distribuir las propuestas?

Planificar el DPD requiere revisar las necesidades y los intereses de la sociedad, el sistema educativo y los docentes para tomar decisiones. Repensar la formación docente despliega numerosas tensiones políticas y pedagógicas, que paralizan los cambios. Implica repensar la carrera docente, definiendo e integrando posibles trayectos formativos, especializaciones y perfiles docentes, mejorar las condiciones de desempeño, brindar reconocimiento y posibilidades de inserción que estimulen al docente y mejoren la enseñanza. Como afirman Marcelo y Vaillant (2009, p. 78), «la mayor parte de las actividades de formación continua para profesores son sucesos esporádicos, en lugar de experiencias de aprendizaje evolutivas. Estas actividades tienden a ser intelectualmente superficiales, fragmentadas y no acumulativas».

Son tres los niveles de gestión educativa implicados en la formación de sus educadores. El nivel más amplio abarca el sistema educativo de cada país² (macro, nacional), el nivel intermedio corresponde a cada centro educativo (meso, institucional) y el nivel individual involucra a cada docente (micro, personal).

A nivel macro, el sistema educativo de gestión pública en el caso de Uruguay organiza la oferta formativa para los docentes desde el Consejo de Formación en Educación (CFE) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) para los docentes de sus subsistemas (Enseñanza Inicial y Primaria, Enseñanza Secundaria, Enseñanza Técnico Profesional y Formación en Educación). Tradicionalmente la oferta es limitada (por recursos presupuestales y responsables para llevarla adelante), permitiendo el acceso solo a algunos de los interesados, ya que el cupo y los requisitos de inscripción no habilitan un acceso universal. Las condiciones laborales de los docentes (especialmente en educación secundaria y técnico-profesional, con

2 En Uruguay el sistema es nacional. En otros países coexisten sistemas autónomos provinciales o estatales (por ejemplo, Argentina y Brasil), lo que complejiza más la consistencia y la distribución de poderes y responsabilidades.

sistema de asignación de horas fraccionadas, multiempleo, intensificación laboral) y el sistema de evaluación y promoción interna de la carrera docente no estimulan ni reconocen de manera sustantiva la formación continua de los docentes, tal como se recoge en los sucesivos Informes del estado de la educación en Uruguay del Instituto Nacional de Evaluación Educativa de Uruguay (INEEd, 2015, 2017, 2019, 2021) y en múltiples investigaciones nacionales.

Los centros educativos son espacios privilegiados para la formación continua de los docentes. En función de sus características, necesidades, intereses, posibilidades y contextos, ofrecen dos grandes modalidades de instancias formativas: a nivel masivo, destinadas a agrupamientos de docentes (por temática, nivel, clases o asignaturas), en coordinaciones o en charlas y jornadas, en tanto que otras surgen de iniciativas de los docentes (grupos de estudio, proyectos, visitas de pares). Son las propias comunidades y sus figuras con liderazgo pedagógico (Leithwood et al., 2004; Robinson, 2019) quienes, mediante decisiones institucionales, definen los apoyos y dispositivos concretos que emplean y brindan. Es marcada la vinculación directa entre los resultados educativos y el ejercicio del liderazgo pedagógico en cada centro, generalmente asociada al ejercicio de roles directivos (Contreras, 2016; Robinson, 2019).

A nivel individual, queda claro que ser docente en la actualidad es una actividad de alta exposición y demanda que requiere compromiso, dedicación, vocación y actualización permanente. Imbernón (1994) recuerda que hasta la década de los ochenta esa formación permanente quedaba casi exclusivamente como compromiso personal y solitario de los docentes, con escasa participación de las administraciones educativas. Pérez Esclarín (2007) destaca la esencia del «educador que se reconoce educando de por vida» (p. 158) porque «solo enseñará realmente a aprender el que aprende de su enseñar, es decir, el que somete a reflexión y críticas permanentes su ejercicio de enseñanza para convertirlo también en ejercicio de aprendizaje» (p. 159). En relación con el contenido de dicha formación, privilegia la reflexión sobre el ser, sobre el hacer y sobre el acontecer; sobre la persona del docente, sobre su acción pedagógica cotidiana y su impacto transformador; sobre la realidad, inquietudes e intereses de los educandos, de modo que el centro educativo se vaya asumiendo como un espacio para la reflexión, para aprender a reflexionar y para aprender a enseñar. Valora la práctica y la reflexión sobre ella como proceso de investigación-acción: elementos primordiales para construir el proceso de la propia formación-transformación permanente. El docente con su propia experiencia de aprendiz (Pozo, 2008) es el actor privilegiado, destacado como facilitador, para andamiar los aprendizajes de otros. Como profesional reflexivo (Schön, 1993), destaca su capacidad para planificar, realizar adecuaciones y evaluar sus prácticas, analizando los tres momentos reflexivos: antes, durante y después de la

acción educativa. Esta reflexión puede realizarse en solitario o compartida con pares, conformando comunidades de profesionales críticos, articulando entonces los niveles micro y meso. Se propicia así la construcción de comunidades profesionales de aprendizaje permanente (Murillo Torrecilla & Krichesky, 2012) en el seno de cada centro educativo, como oportunidad cercana y ágil que, además, favorece el surgimiento de acuerdos y proyectos conjuntos. Implica mantenerse actualizado y abierto a innovar, creando y ajustando propuestas educativas en un rol más creativo-constructivo que expositivo-reproductivo. Los docentes asumen entonces su liderazgo pedagógico propio y lo comparten y lo fortalecen con sus pares en cada centro educativo. Sin duda, la articulación de los liderazgos pedagógicos de directivos y docentes permite fortalecer la propuesta educativa de cada centro, estimulando la posibilidad de crear soluciones adaptadas a las necesidades y los requerimientos de cada contexto.

Fullan (2019) introduce el concepto de líder con matiz, caracterizado por articular tres acciones: la construcción de la determinación colectiva, el compromiso en la participación de la cultura institucional de responsabilidad (con evaluaciones para mejorar), la adaptabilidad y la empatía con el contexto. Estos líderes tienen claro que no hay mejoras si los aprendizajes no son protagonizados desde y por el grupo.

Estrategias y dispositivos para fortalecer la formación docente continua en enseñanza secundaria en Uruguay en los últimos años

Cada subsistema educativo de la ANEP tiene sus características propias en relación con los requerimientos para el desempeño de la profesión. Primaria ha consolidado como requisito de ingreso a la docencia la titulación casi universal de las maestras (94,5 %), en secundaria se llegó al 69,8 % (INEEd, 2021a, p. 21), manteniendo un porcentaje de docentes que carecen de formación inicial específica, situación que se incrementa en relación con la vulnerabilidad de los centros (INEEd, 2021c, p. 30). El sistema no ha podido resolver este déficit formativo histórico, que hace más relevante y significativa la formación continua en servicio, en ausencia de una formación docente inicial universal. Las condiciones de trabajo de los docentes en secundaria (Achard, 2014; ANEP, Censo 2018; INEEd, 2017, 2019), caracterizadas por la inestabilidad en la elección anual de horas, la alta rotación de centros donde se desempeña, el multiempleo y la alta carga horaria laboral dificultan su participación en instancias formativas colectivas, incluso en las coordinaciones docentes internas.

Es reconocido el valor que tiene el ejercicio del liderazgo pedagógico en los procesos educativos dentro de cada centro. Contar con una figura cuyo rol está centrado en las cuestiones pedagógicas, el acompañamiento y

la orientación a los docentes para mejorar sus prácticas tiene consecuencias positivas en el ambiente, las prácticas de enseñanza y la cultura institucional (Bolívar et al., 2017).

Quien ocupa el liderazgo pedagógico en cada centro usualmente es quien lo dirige y debe hacerse cargo del acompañamiento formativo, sumado a otras funciones de gestión altamente demandantes y urgentes, perdiendo el foco para dedicarse a esta prioridad. No suele contarse con apoyos especializados de otros referentes institucionales permanentes (coordinadores pedagógicos, psicopedagogos, equipos multidisciplinarios).

Vivian Robinson (2019) identifica seis dimensiones esenciales del liderazgo pedagógico tomando como base un metaanálisis de investigaciones previas: 1) el establecimiento de metas y expectativas; 2) la dotación de recursos estratégicos; 3) la planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y el currículo; 4) la promoción y participación en el aprendizaje y desarrollo de los profesores; 5) el aseguramiento de un ambiente ordenado, seguro y de apoyo, y 6) la relación entre la escuela y la comunidad.

La formación continua de los docentes se ubica explícitamente en la dimensión 4, en la que se destacan las iniciativas de los líderes para fomentar la formación y actualización del cuerpo docente, procurando que estos aprendizajes potencien sus prácticas de enseñanza.

El sistema educativo nacional ha tenido cambios en este aspecto. Con relación a la formación continua de los docentes, en junio 2015 se creó la Comisión de Posgrados y Formación Permanente en el CFE, que ofrece propuestas de posgrados y maestrías unificadas (para todos los subsistemas), y se incorporó la asignación de créditos a la formación, que establece un valor para cada oferta formativa brindando un aval a los esfuerzos invertidos en mejorar la trayectoria profesional. Estos pasos inciden para proyectar una carrera docente más justa con relación al peso y puntaje de la formación, con variedad de perfiles, y la posible incidencia también en la elección de horas docentes. Si el sistema organiza trayectos posibles, la formación deja de ser un conjunto de instancias aisladas para pasar a conformar tramos y especializaciones que cada docente puede elegir y cada centro puede promover. Se podrían crear, al igual que en otras profesiones, perfiles concretos para docentes que deseen especializarse, por ejemplo, en contextos vulnerables, dificultades de aprendizaje, desarrollo científico, ludificación, entre otros posibles.

Investigaciones nacionales recientes sobre la formación continua de los docentes de enseñanza secundaria

El contexto de pandemia por COVID-19 tensó más la realidad social y educativa, actuando como catalizador, al suspenderse —por la aplicación de

protocolos sanitarios de confinamiento— la presencialidad en las escuelas. Como en todo el mundo, en Uruguay se cerraron los centros educativos, pero en muy pocos días se retomó la enseñanza, priorizando su continuidad. Miles de docentes se vieron forzados a desempeñarse en la enseñanza remota de emergencia, acelerando sus conocimientos y competencias informáticas, didácticas, comunicacionales y creativas, rediseñando sus cursos y brindando contención a alumnos, familias y colegas.

Rivoir & Morales (2021) identifican dos factores como los de mayor incidencia en los resultados y las capacidades para encontrar soluciones a la continuidad educativa: las condiciones de infraestructura y conectividad de los países y los antecedentes de políticas educativas de inclusión digital ya implementadas. En Uruguay ambas situaciones estaban «encaminadas», aunque no aprovechadas al máximo, lo que exigió a los docentes formación en simultáneo a las necesidades y muchas adaptaciones (curriculares, vinculares, comunicacionales, tecnológicas), con la consiguiente carga extra de trabajo y dedicación, en un entorno incierto, que aumentó las demandas y también las inseguridades (personales, profesionales, sanitarias y económicas) de todos los actores.

El rol de los líderes pedagógicos se hizo imprescindible. El apoyo institucional, el acompañamiento, la orientación y el estímulo para buscar respuestas y soluciones despertaron un conjunto de iniciativas diversas en las que la creatividad y las posibilidades de cada comunidad educativa se pusieron en evidencia.

A continuación, se exponen dos investigaciones nacionales que dan cuenta de la complejidad del fenómeno, los cambios, las estrategias y los dispositivos que pusieron en juego directivos y docentes, indagando cómo lo percibieron y transitaron en cada contexto. Los aportes permiten comprender en profundidad, analizar y reflexionar sobre lo vivido, centrando la atención en las acciones de formación continua desarrolladas.

La investigación mixta (cuali-cuantitativa) coordinada por Baráibar y Achard (2022) con equipo del Departamento de Educación de la UCU recogió las percepciones de directores y docentes centrándose en el ejercicio del liderazgo pedagógico durante la pandemia. Abarcó a todos los liceos católicos con ciclo básico de Uruguay (74 centros, 90 % del total). El dinamismo del período 2020-2021 implicó la complejidad de gestionar múltiples cambios y ajustes para todos los implicados en cada situación.

Pensar estrategias para dar continuidad a la propuesta educativa, contener a las familias y asegurar el mantenimiento del vínculo educativo-formativo con los estudiantes fue la premisa entre directivos y docentes, en algunos casos con trabajo colaborativo y en otros buscando soluciones en forma individual. Cada etapa demandó nuevas acciones y soluciones para hacer frente a los desafíos emergentes para los actores. Para los directivos implicó organizar e ir ajustando en cada fase aspectos operativos (horarios,

espacios, personal y recursos económicos), pedagógicos (acompañamiento, orientaciones y formación para los docentes adecuando sus cursos en forma permanente a las circunstancias, metodologías, contenidos, modalidad de cursado, cauces efectivos de comunicación, formatos e instancias de evaluación) y emocionales (de contención, cercanía y referencia). Este proceso movilizó al cuerpo docente y llevó a repensar la propuesta educativa priorizando diversos aspectos acordes a cada contexto y momento. En las primeras etapas de 2020, estuvo centrado en no perder el vínculo con el alumno y la familia, y en el segundo año (2021) se priorizaron los aspectos curriculares. Las instancias de aprendizaje y desarrollo de los profesores se vivieron simultáneamente a las necesidades cambiantes que el momento requería. Los dispositivos fueron surgiendo en algunos casos de forma más planificada y en otros más azarosa y creativa. La incertidumbre y la necesidad de garantizar en forma rápida la continuidad de la enseñanza fueron vividas en cada centro educativo como desafío particular.

Al consultar a los directivos sobre la formación continua en su versión más tradicional y formal (asociada a la realización de cursos), el 81 % de los directivos señalaron que se ofrecieron instancias formativas durante la pandemia. Las áreas destacadas fueron: competencias digitales (87,8 %), metodologías de enseñanza y aprendizaje (70,3 %), formación en evaluación (70,3 %) y competencias socioemocionales (66,2 %).

Las iniciativas para motivar y apoyar a los docentes fortaleciendo su desempeño profesional en este contexto no se limitaron al trabajo del director: los pares fueron fundamentales para acompañar el proceso de contención y aprendizajes forzados (uso de recursos tecnológicos, metodologías activas y alternativas de evaluación). La necesidad abrió oportunidades para que emergieran nuevos liderazgos pedagógicos distribuidos en otros actores. Dentro de las instituciones, destacaron los roles articuladores de los adscriptos, coordinadores y referentes de nivel, y los docentes con mayor experiencia y dominio en el uso de recursos tecnológicos. Estos liderazgos emergentes están asociados a los saberes que se desplegaron y circularon en el interior de cada centro para permitir cumplir su misión educativa. En este sentido, se redistribuyeron tareas en el personal, priorizando la estabilidad laboral, sin disponer de recursos para nuevas contrataciones.

Varias direcciones en el proceso de acompañar a sus docentes potenciaron la participación colectiva mediante los espacios de coordinación y habilitaron intercambios abiertos más informales entre los actores internos, recurriendo también a apoyos externos para buscar soluciones a las nuevas situaciones que debían resolver.

Las coordinaciones se realizaron en forma periódica, con flexibilidad, y fueron valoradas como imprescindibles para sostener y guiar al colectivo en ese proceso de incertidumbre e inestabilidad. Reconocen que hubo cambios en el abordaje colectivo de otros contenidos (87 %), y se transformó el tipo

de intercambio (74 %). Las entrevistas permiten agregar que estos espacios resultaron ser un momento vital de encuentro y sostén emocional, no solo destinado a la situación académica. En cuanto al apoyo a los docentes, el 86 % de los directores consideran que se brindó apoyo pedagógico (entre algunas veces o siempre) en todo el período, enfatizando que el proceso de acompañamiento docente tuvo un eje importante en lo emocional, más allá de los aspectos curriculares y pedagógicos.

La supervisión de la planificación fue mencionada por el 57 % de los directores (entre algunas veces y siempre durante ese período), aunque el 32 % señala que no se realizaron visitas de supervisión a clase. El uso de la tecnología para apoyar el acompañamiento incluyó la posibilidad docente de participar en webinars (nacionales e internacionales), realizar reuniones virtuales, tutorías de consulta e, incluso, visitas de dirección y colegas en las clases (en ocasiones, para brindar apoyo operativo; en otras, para supervisar, facilitar condiciones o generar propuestas interdisciplinarias).

El apoyo socioemocional durante este tiempo permitió brindar contención y guiar procesos de formación profesional y desarrollo humano, fortaleciendo la vivencia de comunidad educativa, en la que todos son parte y colaboran para salir adelante juntos. El hecho de ser colegios católicos con tradición en el relato y funcionamiento como comunidad educativa, la cohesión desde la pastoral, la cercanía y el conocimiento personal, y contar con una propuesta educativa explícita de referencia para todos (76 %) y tener proyectos educativos de mejora en curso (80 %) sumaron en términos de estabilidad y rumbo común compartido, dando un claro marco de referencia y certidumbre. Haber participado en instancias formativas vinculadas a los proyectos de mejora previos es reconocido por los docentes como una buena preparación facilitadora cuando irrumpió la pandemia. En algunos centros se aceleró la formación gradual que tenían planificada, para extenderla y abarcar a la totalidad de los docentes. También las familias se sumaron en una dinámica de corresponsabilidad y cercanía sinérgica, para favorecer la continuidad de aprendizajes de sus hijos/estudiantes.

Otro estudio nacional realizado por el INEE (2021b) releva las precepciones de los docentes sobre lo vivido en este período de pandemia con una encuesta a nivel nacional con una muestra de 75 centros y 4.396 docentes. Participaron 2.686 personas, lo que representa una tasa de cobertura del 61 %. Esta investigación da cuenta de la complejidad que implicó transformar los espacios áulicos y reorganizar los procesos de enseñanza y aprendizaje en un contexto de total incertidumbre. Destacan como dificultad el acompañar a sus alumnos en ese contexto, principalmente motivarlos para que participen y se entusiasmen con la propuesta educativa. En cuanto a los recursos, señalan que se intensificó el uso de todos los recursos ofrecidos por Ceibal y se complementó por WhatsApp, para lograr una comunicación fluida con los

alumnos de los diversos sectores sociales. A nivel privado se destaca el uso de plataformas de videoconferencias, como Zoom y Meet. Para implementar su uso masivo fue necesario brindar respaldo y formación en servicio.

Se enfatiza la complejidad del proceso que afectó el bienestar general de los docentes con relación a su labor cotidiana, por temas económicos y de conectividad, alterando y superponiéndose con sus tareas del hogar en volumen y simultaneidad. El aula en la casa y la casa expuesta, de docentes y alumnos, generó situaciones muy variadas y desafiantes. Tener que resolverlas en la marcha fue también un aprendizaje en servicio de ejercicio de la docencia en la incertidumbre y procesando situaciones inusuales.

En suma, ambas investigaciones dan cuenta de la complejidad y las dificultades que este período supuso para el liderazgo pedagógico de directivos y docentes como actores responsables directos de la enseñanza. Concluyen que, desde la percepción de los directivos y docentes, se vivió como un período que a nivel de la enseñanza y los aprendizajes curriculares fue negativo, pese a todos los esfuerzos realizados, reconociendo que los procesos nacionales iniciados en la incorporación de la tecnología (Plan Ceibal) y el compromiso amortiguaron los efectos. Asimismo, reconocen que esta disrupción propició espacios colectivos de pensamiento para resolver las situaciones con los recursos con los que se contaba, empleándolos de forma creativa. Se desplegaron dispositivos alternativos de formación continua y la autonomía profesional llevó a la mayoría de los docentes a acrecentar sus competencias para resolver las situaciones emergentes.

Aportes para transformar y mejorar la formación continua de los docentes

Es evidente la necesidad de fortalecer la formación continua de los docentes para afrontar los desafíos permanentes de educar, sumado al alto porcentaje de profesores que carecen de formación profesional de base. Pensar profundamente y diseñar un plan de DPD trasciende la situación de pandemia y requiere decisiones y acciones en los tres niveles simultáneamente: nacional (sistémico), institucional (contextualizado en cada centro educativo) y personal (cada docente profesional tiene que asumirlo como desafío y proyecto propio). Queda por delante el desafío de lograr la sinergia entre los tres niveles que facilitaría encaminar las transformaciones que la educación nacional necesita con urgencia.

Más allá de las tendencias mundiales, Uruguay tiene sus particularidades (muchas de ellas comparativamente provechosas), cada centro tiene su población y características contextuales, y cada docente su singularidad. No se trata de desconocer otros aportes externos, sino de enriquecerse con ellos para ampliar la mirada y sumar alternativas a las ya conocidas, creando respuestas acordes a las condiciones y necesidades nacionales.

Retomando los tres niveles de análisis y gestión planteados, se enumeran algunas condiciones a revisar para garantizar el fortalecimiento del DPD.

A nivel sistémico, macro:

- asegurar la estabilidad en los centros educativos para ejercer la docencia, lograr pertenencia e implicancia para consolidar comunidades educativas;
- integrar la evaluación del desempeño docente al plan de DPD como una parte inherente, con foco en la mejora de las prácticas de enseñanza, reconocimiento a los trabajos realizados y la posibilidad de progresar dentro de una carrera docente que resulte estimulante, justa, atractiva y diversificada;
- desarrollar y potenciar una amplia oferta de dispositivos de actualización y formación con disponibilidad y diversidad para que accedan todos los docentes, aprovechando la virtualidad.

A nivel institucional, meso:

- elaborar un plan o propuesta de mejora dentro de cada centro para organizar esfuerzos colectivos y focalizar en la ejecución de mejoras educativas contextualizadas;
- potenciar instancias locales (jornadas, encuentros, congresos) e institucionales (proyectos de mejora, coordinaciones, trabajos entre pares) para consolidar al cuerpo docente como comunidad profesional de aprendizaje, fomentando prácticas de planificación, auto y coevaluación;
- fortalecer la gestión y el liderazgo pedagógico mediante el acompañamiento y la orientación de los docentes con instancias de evaluación formativa periódicas y frecuentes, individuales y colectivas;
- habilitar y promover liderazgos pedagógicos de los docentes (mentorías, coordinadores);
- activar núcleos de acciones educativas coordinadas compartidas (proyectos, evaluaciones, investigaciones).

A nivel micro, entre pares docentes:

- sistematizar buenas prácticas evaluadas, para compartir;
- elaborar conjuntamente materiales didácticos y planificaciones;
- crear instancias de intercambio y generación de propuestas que tengan como eje central el desarrollo integral y los aprendizajes de los estudiantes.

Los docentes han sido claros al enumerar las áreas que consideran imprescindibles para recibir formación cuando se les ha consultado (Censo

Docente, 2018), privilegiando: 1) la enseñanza a estudiantes con discapacidad, 2) la enseñanza a estudiantes con dificultades de aprendizaje, 3) estrategias didáctico-pedagógicas, 4) la enseñanza de habilidades transversales (resolución de problemas, aprender a aprender), 5) la educación teniendo en cuenta la heterogeneidad sociocultural, 6) el desarrollo de habilidades para el uso de las TIC como herramientas educativas, 7) la evaluación de los estudiantes.

La familiarización con los dispositivos virtuales que produjo la pandemia, sumada a la buena red de conectividad del país, permite generar, potenciar y multiplicar las propuestas de formación a distancia, disminuyendo las barreras iniciales para llegar a más docentes (cubriendo todo el país, con menor costo y optimizando los tiempos disponibles), como se plantea en investigaciones nacionales (Píriz, 2021).

En este capítulo se ha analizado la importancia de la formación permanente del profesorado, no solo como característica deseable a nivel técnico-profesional, sino también como actitud propia de un educador de estos tiempos, que se siente aprendiz y busca creativa y colectivamente nuevas respuestas a las situaciones desafiantes de sus aulas y el mundo del siglo XXI. El DPD implica una actualización permanente en las competencias profesionales en el ámbito específico para ejercer la docencia en cuanto conocimiento y dominio de saberes: conceptuales, didáctico-pedagógicos y metodológicos, pero no es suficiente. El desarrollo integral es un proceso colectivo, que implica sostener liderazgos pedagógicos para potenciar lo mejor de cada uno y propiciar un ambiente que contagie el deseo de trabajar juntos, con avances concretos, motivación y compromiso colectivo para seguir adelante.

La vivencia de la pandemia permitió experimentar un alto en el modo habitual de ejercer la docencia. Obligó a salir de la masividad impersonal, las corridas y las clases rutinarias, para vivenciar la comunidad escolar de otra manera, centrándose en sus integrantes, revalorizando los vínculos presenciales y de contención, y posibilitando los aprendizajes de todos. Se evidenció la importancia de la formación integral con todas sus dimensiones (psicológicas, socioemocionales, académicas, éticas...). Tomar conciencia, procurar alinear los recursos y dispositivos disponibles en el sistema con las necesidades y la cultura organizacional del centro, y repensar la identidad profesional docente interpelada generó preguntas sobre el sentido de la educación, su valor, organización y proyección a futuro. En muchos colectivos se vivió una sinergia reflexiva y operativa positiva, buscando alternativas y soluciones conjuntamente.

¿Se podrá aprovechar esta experiencia excepcional originada por la pandemia como oportunidad para revitalizar, innovar y mejorar la enseñanza? ¿Cómo construir y sostener en cada escuela ambientes de bienestar y aprendizajes significativos para todos?

Referencias

- Achard, I. (2014). El trabajo de maestros y profesores en el sistema educativo en Uruguay. En: R. Perazza (coord.), *Estudio sobre normativa de los sistemas de formación docente del Mercosur*, (pp. 283-368). Teseo.
- ANEP (2018). *Censo docente*. Montevideo, Uruguay. <https://censodocente2018.anep.edu.uy/censo/>
- Bauman, Z. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido*. Paidós.
- Baráibar, A., & Achard, I. (2022). *Liderazgo pedagógico y comunidades educativas en contexto de pandemia: transformaciones, vivencias y aprendizajes desde la percepción de directivos y docentes en Uruguay*. Ponencia en el XXXIII Congreso Latinoamericano de Sociología, Congreso Alas, México.
- Bolívar, A., Caballero, K., & García-Garnica, M. (2017). Evaluación multidimensional del liderazgo pedagógico: claves para la mejora escolar. *Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 25(95), 483-506. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362017002500780>
- Contreras, T. (2016). Liderazgo pedagógico, liderazgo docente y su papel en la mejora de la escuela: una aproximación teórica. *Propósitos y Representaciones*, 4(2), 231-284. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2016.v4n2.122>
- Day, C. (2005). *Formar docentes: cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Narcea.
- Fullan, M. (2019). *El matiz: por qué unos líderes triunfan y otros fracasan*. Morata.
- Harari, Y. (2021). *21 lecciones para el siglo XXI*. Penguin Random House.
- Imbernón, F. (1994). *La formación del profesorado*. Paidós.
- INEEd (2015). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2014*.
- INEEd (2017). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2015-2016*.
- INEEd (2019). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2017-2018*.
- INEEd (2021a). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2019-2020*. Tomo 2.
- INEEd (2021b). *Percepciones de los docentes uruguayos de educación media ante la pandemia de COVID-19*.
- INEEd (2021c). *Un análisis de la asignación de recursos humanos a los liceos públicos de Uruguay*.
- Kolvenbach, P. (2002). La formación permanente como fidelidad creativa. Carta a la Compañía de Jesús. Roma, 7 de marzo de 2002. <https://es.scribd.com/document/350201910/LA-FORMACION-PERMANENTE-COMO-FIDELIDAD-CREATIVA-pdf>
- Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning*. The Wallace Foundation.
- Marcelo García, C., & Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente*. Narcea.
- Marcelo, C. (coord.) (2011). *Evaluación del desarrollo profesional docente*. Davinci.
- Marcelo García, C., & Vaillant, D. (2015). *El ABC y D de la formación docente*. Narcea.
- Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Murillo Torrecilla, F., & Krichesky, G. (2012). El proceso del cambio escolar: una guía para impulsar y sostener la mejora de las escuelas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(1).
- ONU (2015). *Agenda 2030: objetivos de desarrollo sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>

- Pérez Esclarín, A. (2007). *Educar para humanizar*. Narcea.
- Píriz, N. (2021). *La formación continua al servicio del profesorado, una mirada desde los actores educativos en el interior del país: percepciones y valoraciones de los docentes de Enseñanza Secundaria en Uruguay* [tesis inédita de la Maestría en Educación]. Universidad Católica del Uruguay.
- Pozo, J. (2008). *Aprendices y maestros*. Alianza.
- Rivoir, A., & Morales M. J. (2021). *Políticas digitales educativas en América Latina frente a la pandemia de COVID-19*. Oficina para América Latina del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la Unesco.
- Robinson, V. (2019). Hacia un fuerte liderazgo centrado en el estudiante: afrontar el reto del cambio (Towards a strong leadership centered on the student: facing the challenge of change). *Revista Eletrônica de Educação*, 13(1), 123-145.
- Schön, D. (1993). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós.
- Vaillant, D., & Cardozo, L. (2016). Desarrollo profesional docente: entre la proliferación conceptual y la escasa incidencia en la práctica de aula. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 13 (26), 5-14. <https://doi.org/10.29197/cpu.v13i26.259>
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature*. International Institute for Educational Planning.

La educación inclusiva como resorte para el reencuentro entre psicopedagogía y educación

Alejandra Balbi, Sofía Berruti y Sofía Castro

La educación
inclusiva como
resorte para el
reencuentro entre
psicopedagogía y
educación
ALEJANDRA BALBI
SOFÍA BERRUTI
SOFÍA CASTRO

33

Introducción

La educación inclusiva, es decir, el proceso de ofrecer a todos los estudiantes las mismas oportunidades educativas, es un gran desafío para los sistemas educativos en todo el mundo y ha sido objeto de reformas y políticas educativas. Aunque su importancia social no es cuestionada, la implementación no ha sido sencilla.

Con este capítulo pretendemos mostrar cómo este desafío puede ser un resorte para el reencuentro entre el campo de la psicopedagogía y la educación. Asimismo, nos gustaría que sirviera para que todos los *stakeholders* (interesados) tanto del campo docente como del psicopedagógico, pero también de distintos lugares de la organización (formadores, formuladores de políticas educativas o profesionales del campo), hallen insumos para la autorreflexión y, en definitiva, la mejora de su práctica profesional.

La literatura científica es contundente al reportar que la autoeficacia docente, entendida como el juicio de la capacidad de uno mismo para implementar las prácticas requeridas en un entorno de educación inclusiva (Bandura, 2006), es decisiva para la transformación educativa en general y la educación inclusiva en particular. En Uruguay, Angenscheidt & Navarrete (2017) se referían a este aspecto al señalar que el docente es la pieza fundamental en el avance hacia culturas más inclusivas, ya que puede actuar como facilitador o como barrera en el cambio educativo. Por otra parte, Wood (2017), mediante un diseño mixto, examinó la relación entre las actitudes de los docentes de educación especial hacia la inclusión de estudiantes con discapacidades y su sentido de autoeficacia en relación con el apoyo a los estudiantes con discapacidades incluidos en el aula de educación general.

Entre los hallazgos clave señalaron que los docentes tenían una actitud general positiva hacia la teoría de la inclusión, pero actitudes negativas hacia la práctica real de la inclusión.

Por otro lado, una revisión sistemática (Lingyu & Ruppap, 2021) abordó la idea del *agenciamiento* del docente, entendido como la capacidad de los docentes para actuar como agentes de cambio, para enfocar la educación inclusiva y dio pistas sobre cómo lograrlo, señalando que trabajar de forma interdisciplinaria ayudaría a desarrollar la colaboración y una fuerte ideología de educación inclusiva. Asimismo, un estudio realizado en Hong Kong (Grace Chao et al., 2018), con 212 docentes de primaria y 324 docentes de secundaria, encontró que involucrar a los docentes en tareas de colaboración fue la variable que más impactó en su autoeficacia. Sin embargo, destaca la importancia de prepararlos para que colaboren con otros profesionales. Concepto que las autoras complementamos, añadiendo que también es importante preparar a los psicopedagogos para el trabajo con los docentes.

En este contexto, ¿cómo podríamos contribuir los psicopedagogos con una percepción de mayor autoeficacia docente?, ¿cómo podemos contribuir con el principio fundamental de la educación inclusiva, que implica intentar satisfacer las necesidades de todos los estudiantes mientras se enseña en un aula corriente?

Antes nos parece prudente recordar que en Uruguay —y no ha sido muy diferente en otros países de Latinoamérica— la referencia a la psicopedagogía como campo de conocimiento o disciplina tiene mucha más historia que la formación de licenciados o licenciadas en psicopedagogía. A modo de ejemplo, ya en 1925 se dictaron los primeros cursillos de psicopedagogía en el Museo Pedagógico (Pastorino, 2001). En 1933, el maestro Sebastián Morey Otero fundó el Laboratorio de Psicopedagogía en los Institutos Normales de Montevideo, impulsado por un censo escolar de 1933 que mostró resultados que constituían una situación de alarma respecto al aprendizaje de los niños en nuestro país (Carrasco, 2005). Sin embargo, recién en 1996 el Instituto Universitario Centro de Docencia, Investigación e Información del Aprendizaje (CEDIIAP) comenzó a ofrecer la Licenciatura en Psicopedagogía, y en 2006, la Universidad Católica del Uruguay (UCU). Ambas propuestas académicas fueron reconocidas por el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), en 2001 y 2009, respectivamente. La Universidad de la República y la Administración Nacional de Educación Pública firmaron un convenio para la creación de un programa conjunto el 21 de febrero de 2020. No obstante, hasta el momento la concreción de la oferta educativa no se ha llevado a cabo y en Uruguay el acceso a la formación continúa en la órbita privada. Si contextualizamos en la región sudamericana, Argentina fue el primer país que concretó la institucionalización académica, en 1956, de la carrera de Psicopedagogía en la Universidad del Salvador; Brasil, en la década del 70, y Chile, en 1971 (Ventura, 2012).

De este modo, el lector podrá notar que la psicopedagogía como disciplina o campo de conocimiento es mucho más amplia y, por lo tanto, inclusiva de los diferentes escenarios de la educación que la psicopedagogía como carrera académica, que no solo comenzó 70 años después de aquel primer curso sobre psicopedagogía en el Museo Pedagógico, sino que tuvo un impacto muy reducido, por limitarse a la órbita privada. En datos, hasta 2020 el MEC tenía registrados 327 títulos de la Licenciatura en Psicopedagogía, de los cuales 176 son egresados del CEDIIAP y 151 son egresados de la UCU.

Si pretendemos reflexionar sobre las relaciones entre la psicopedagogía y la educación, es importante distinguir que la psicopedagogía representa un campo de conocimientos y saberes (Ricci, 2020) con su historia y también, en el presente, una profesión. Los egresados de la Licenciatura en Psicopedagogía tienen una oportunidad de reencuentro que proponemos leer con perspectiva histórica para recordar el pasado y conectarlo con nuestro presente.

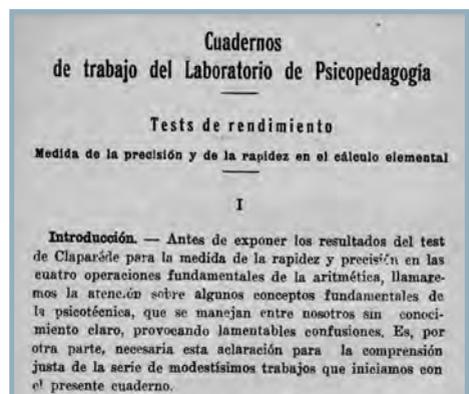
En definitiva, la intención de esta primera parte fue dar contexto a nuestra mirada. Aunque las autoras somos licenciadas en Psicopedagogía, no desconocemos que el aporte a la formación docente es mucho más amplio si consideramos el campo o la disciplina.

Un pasado de encuentro entre la psicopedagogía y la educación

Para contribuir con la reflexión de cuáles pueden ser los aportes entre el campo psicopedagógico y educativo, nos parece necesario hacer un breve repaso del pasado. En el siglo XX, la unión entre la psicopedagogía y la formación docente tuvo un intenso recorrido.

En Uruguay, desde sus orígenes, la psicopedagogía estuvo volcada a lo relativo a la educación. En efecto, las profesoras Carbonell y Lozuan (1939), quienes fueron docentes de la materia Psicopedagogía en los Institutos Normales en 1939, la conceptualizaban como una ciencia que confluye entre la psicología y la pedagogía. Desde la perspectiva de las autoras, la psicología brinda sus métodos y la pedagogía sus problemas y su objeto de estudio. «Así, pues, el enfoque de los temas de psicopedagogía tiene siempre el fin interesado de resolver o aclarar un problema de educación» (p. 7).

«... antes de 1930 no había en el Uruguay psicopedagogos, ni *test*, ni psicólogos, ni estadísticos; existían los maestros y sus inquietudes y sus estudios autodidácticos, y la preocupación de las autoridades educativas» (Tuana,



como se citó en Domínguez, 2010, p. 111). Ya se establecía en ese entonces una inquietud, una preocupación por las variadas formas en que los niños aprenden que provenía de lo educativo.

En 1925, Sebastián Morey Otero dictó el primer curso sobre psicopedagogía experimental (Pastorino, 2001). En 1929, él mismo y un grupo de maestros —incluida Carbonell de Grompone— crearon la Asociación Alfredo Binet, «con el propósito de hacer investigación psicológica con fines pedagógicos y divulgar por todos los medios posibles esta ciencia» (Tuana, 2001, p. 28). Posteriormente, en 1933, el Consejo de Enseñanza Primaria y Normal fundó el Laboratorio Sebastián Morey Otero, con sede en el propio Instituto de Formación Docente, que tenía por objetivo realizar investigación (Pastorino, 2001) y, según Cabrera y Bethencourt (2010), fue el precursor de que el nombre *psicopedagogía* comenzara a sentirse en las calles montevideanas y en el interior del país. Entre los distintos objetivos del laboratorio se encontraba «examinar alumnos para su inclusión en clases especiales, fomentar la orientación profesional y dedicarse a la investigación psicopedagógica» (Pastorino, 2001, p. 59).

Entre los años 30 y 50 la psicopedagogía se enriqueció de aportes de diversos profesionales nacionales e internacionales (Pastorino, 2001). Algunos documentos señalan el año 1944 como otro hito histórico de la relación entre la psicopedagogía y la educación. Fue invitado el reconocido profesor Emilio Mira y López, contratado por el MEC para realizar una investigación

que fue publicada en el *Boletín de Psicopedagogía* del laboratorio, con el título de «Investigación de los normotipos escolares uruguayos» (López Franco, 1997). Élida Tuana hizo un aporte fundamental. Maestra y profesional del área de la psicología, su rol en el siglo XX fue un puente entre la educación y las ciencias psicológicas, entre la práctica y la investigación, aportando considerablemente a lo que en años posteriores sería objeto de estudio propiamente de la psicopedagogía en la región del Río de la Plata. En 1934, a sus 17 años y recientemente salida de magisterio, Sebastián Morey la invitó a integrarse al Laboratorio de Psicopedagogía. Los integrantes —además del propio Morey— son maestros y profesores de Psicología Pedagógica.

En definitiva, a mediados del siglo XX parecía clara para los protagonistas de la época la relación entre el campo de la psicopedagogía y la educación. Sin embargo, así como destacamos que el origen de la psicopedagogía comenzó unido a la



formación docente, esta relación no perduró. «En los años de la década del cincuenta, y sin entrar en el ámbito académico universitario, la psicopedagogía perdió realce en el panorama nacional» (Domínguez, 2010, p. 118).

Grompone se fue en 1960; todavía hoy en día me recriminan ya que el Laboratorio se vino abajo, hoy en día sigue en la dirección otro médico... cuestión esta a la que siempre nos opusimos... ese director impidió el trabajo estadístico y mató esa y las futuras revisiones uruguayas, se sigue dependiendo de Argentina o México para las versiones de la escala de la inteligencia y otras técnicas. (Tuana & Carrasco, 2001, p. 30)

Aprendiendo del pasado: insumos para interpretar el desencuentro

Una lectura crítica de documentos que plantean prácticas psicopedagógicas podría darnos luz sobre lo que sucedió en esta etapa. Reconocidas figuras del campo de la educación y la psicopedagogía comenzaban a mostrar la fisura. En 1951 Carbonell y Louzan señalaban que el punto de partida de los problemas psicopedagógicos surge de la pedagogía, por lo que no podría pertenecer a la psicopedagogía el estudio de un proceso o problema que no tenga vínculo con la educación. En 1947 Reina Reyes señalaba que el «trabajo cómodo de laboratorio no permite la justa valoración de la persona humana, porque prescinde de la observación directa con sus dos elementos esenciales: tiempo largo y naturalidad» (p. 26).

Una hipótesis plausible podría ser entonces que los problemas del laboratorio psicopedagógico, que encontraron eco y promovieron el surgimiento de la psicología en Uruguay (Carrasco, 2005; Tuana & Carrasco, 2001), pudieron inintencionalmente haberse alejado de los problemas educacionales. El campo psicopedagógico de la época se acerca de este modo al ámbito de la salud y encuentra espacios de desarrollo en prácticas de evaluación e intervención en las dificultades del aprendizaje junto con referentes de la última mitad del siglo XX, como la neuropsiquiatra María Antonieta Rebollo en la policlínica del Hospital Policial y el Hospital de Clínicas. Quizás este período representa lo que Ortiz y Mariño (2014) describen como terreno de muchos y patrimonio exclusivo de nadie, al referirse al desarrollo de la psicopedagogía en Latinoamérica.

En su tesis de maestría, Domínguez (2010) relata cómo aquellos intentos de la época de vincular lo educativo y lo psicológico no fueron capitalizados por la psicología ni por la formación en magisterio. Describe cómo aquellas inquietudes tenían una fuerte impronta positivista, con énfasis en la medición, la contrastación y la estandarización. «Psicología y pedagogía quedan, desde el lenguaje, separadas, aunque esta no fuera la intención» (Domínguez, 2010, p. 117).

Tal vez por tratarse de la historia reciente, no hemos encontrado publicaciones digitales que aporten explicaciones plausibles respecto a la separación de la psicopedagogía y la formación docente ni tampoco si tal hecho efectivamente sucedió. Hemos realizado búsquedas no sistemáticas en el repositorio Colibri e interconsultas con miembros de la Sociedad de Dislexia del Uruguay, la Asociación Uruguaya de Psicopedagogía y académicos referentes en historia de la educación para comprender mejor este posible desencuentro.

Indagamos en los planes de formación docente. En su tercer año, el plan de 1939 contenía una asignatura denominada Psicopedagogía, cuyos ejes principales eran la conceptualización de la psicopedagogía, la caracterización psicológica del niño en la edad escolar, las leyes del aprendizaje, la adquisición de la lectura, la escritura y el cálculo, etcétera. En el plan siguiente, de 1955, sin embargo, la materia dejó de encontrarse en la malla curricular. Con las modificaciones de los planes, si bien trataban de contenidos y objetivos de aprendizaje similares, las materias fueron mutando en su denominación. Es así que en el plan de 1974 encontramos la materia Psicología del Aprendizaje, mientras que en el de 1986 reaparece la alusión al término *psicopedagogía* con la materia de Psicopedagogía de la Lectura y Escritura, como una materia anual de cuatro horas semanales. Si bien el nombre de la asignatura refiere a la lectura y la escritura, en los objetivos de aprendizaje se incluye el estudio de otros procesos, como el razonamiento y el cálculo. Fue en 1992 que lo relativo a la psicopedagogía pasó a integrarse en formato seminario, con 30 horas anuales, denominado Problemas de Aprendizaje. En la actualidad, la referencia más próxima a la psicopedagogía en el plan de estudios de formación docente continúa siendo en formato de seminario, denominado Aprendizaje e Inclusión, con la misma carga horaria.

La educación inclusiva como resorte para el reencuentro

Los docentes son considerados el agente más importante que afecta la implementación de la política dentro de sus aulas. Son quienes desempeñan un papel activo y poderoso en la promoción de la inclusión social y la equidad para todos los alumnos. No es fuera del aula, entonces, ni sin su participación que lograremos estos cambios. Por otra parte, los licenciados en Psicopedagogía surgen desde la interdisciplinariedad y desarrollan sus prácticas de intervención en el marco relacional de la complejidad (Ricci, 2019), construyendo contextos de colaboración con los agentes: docentes y familias. Es desde la interdisciplinariedad, entonces, que podemos encontrar un quehacer psicopedagógico más próximo al modelo social o educativo y otro más próximo al modelo clínico.

El campo psicopedagógico que aporta a la formación docente y al campo educativo en general es el que promueve una relación de colaboración entre

docentes y psicopedagogos para dar respuestas a las demandas de aulas cada vez más heterogéneas, donde la diversidad es reconocida y apreciada como un valor necesario para la convivencia. En palabras de Orbaiz (s. f.), aprender a convivir no pasa solamente por construir una rampa o hacer adecuaciones curriculares, sino también por crear entornos para que la persona con dificultad pueda ser y hacer a su modo, sin parecerse a nadie. Parece simple, pero no lo es. El psicopedagogo y el docente se necesitan mutuamente para abordar este desafío de ofrecer una propuesta inclusiva de todo el abanico de la diversidad. Consideramos que algunas palancas de cambio, al decir de Ainscow (2004), podrían ser:

1. Pensar las escuelas como una comunidad de práctica, en la que el docente y el psicopedagogo comparten espacios de estudio y reflexión en los que el objetivo es ayudar al docente con la gestión de sus preocupaciones, para tener así una visión más distante y completa de su problema (Doveston & Keenaghan, 2010). Aunque la expresión del asesor psicopedagógico es frecuente en la literatura en español, nos parece que no representa todas las dimensiones de colaboración —laborar con— que ambas profesiones necesitan para hacer frente al fenómeno educativo. Somos parte de un sistema que aún pretende señalar al estudiante en dificultades, cuando es el currículo lo que está en dificultades (Balbi, 2017). Cómo modificar los sistemas educativos y sus rígidas estructuras necesita mucho más que un asesor: redactar documentos y ofrecer conferencias son palancas de cambio con poco impulso, señala Ainscow (2004). De hecho, Martín y Solé (2011) proponen abandonar el modelo del asesor experto y promover el rol de profesional-asesor, quien, sin renunciar a su experticia, trabaja en colaboración con los profesionales. En esta línea, promovemos el modelo de consulta colaborativa para abordar la interacción entre psicopedagogos y docentes que han desarrollado Doveston & Keenaghan (2010) como forma de atender la limitación a la que se enfrentan los docentes cuando quedan atrapados en una experiencia rutinaria de trabajo solitaria e individual que no contribuye con el desarrollo de estrategias flexibles de resolución de problemas para responder adecuadamente a la diversidad de los estudiantes en sus aulas (Clark et al., 1999). Los docentes necesitan trabajar en entornos colaborativos en los que abunden el apoyo mutuo, las responsabilidades compartidas y la reflexión sistemática, y los psicopedagogos podemos contribuir con este propósito.
2. Contribuir con un pensar orgánico y procesual sobre la educación inclusiva. La investigación nos ha mostrado que tenemos que pensar la inclusión como un proceso que avanza paso a paso, con más presencia, participación y éxito para todos los estudiantes en el sistema educativo (Echeita & Ainscow, 2011). Es útil ver el cambio como un viaje que tiene

la situación actual como punto de partida, pero no un destino claro. Dicho esto, todavía hay algunos puestos de parada predecibles en el camino y se necesitan diferentes habilidades y enfoques para garantizar el éxito en diferentes momentos (Hopkins et al., 1994, p. 40).

3. Por otro lado, también ha sido demostrada la necesidad de mirarlo desde un paradigma organizacional (Clark et al., 1999) y comprender así su dimensión orgánica. Se necesitan cambios en las miradas de todos los protagonistas: docentes, estudiantes, psicopedagogos, directivos, familias, y también cambios que interpelen a las organizaciones y las políticas educativas públicas (Booth & Ainscow, 2004). Otros cambios involucran nuestras creencias más profundas (Angenscheidt & Navarrete, 2017). Por ello, como señalan Echeita y Ainscow (2011), los cambios hacia una educación cada vez más inclusiva no se logran de un día para otro. Aunque sabemos que es necesario el compromiso de toda la comunidad educativa para sostener los procesos de inclusión, esta tarea queda frecuentemente restringida a algunos pocos agentes (Karlegger & Meraner, 2013). Los movimientos a nivel social exigen que los docentes se adapten rápidamente a distintos escenarios. En su reflexión sobre los retos de la inclusión en los contextos de vulnerabilidad, Vaillant (2013) enfatiza la necesidad del abordaje multidisciplinario. En este marco cobra especial relevancia el trabajo colaborativo señalado en el punto anterior. El psicopedagogo puede colaborar en la monitorización de los procesos inclusivos, acompañando en la consecución de aprendizajes, apoyando a los docentes en la adecuación curricular y contribuyendo en el establecimiento de culturas de aceptación de la heterogeneidad (Silva & Nacimiento, 2022). La reflexión compartida en torno a las situaciones de enseñanza y aprendizaje habilita una mirada amplia e integradora del sistema y, a su vez, favorece la corresponsabilidad. La planificación, el diseño, la implementación y la evaluación de prácticas pedagógicas para atender la diversidad debería ser el resultado de un trabajo en común y no quedar únicamente ligado al docente. Se trata de contribuir, paso a paso, en toda la ecología de la equidad (Allan Dison, como se citó en Ainscow, 2020).
4. Seleccionar metodologías acordes a los problemas que pretendemos resolver. La educación necesita de una psicopedagogía que calibre mejor qué lentes y oídos usar para comprender los problemas educativos. La psicometría es una herramienta entre muchas otras, pero necesitamos avanzar con una psicopedagogía que se apoye en la observación mutua —docentes observando a psicopedagogos y psicopedagogos observando a docentes—, el análisis de actividades de clase cotidianas, las interpretaciones situadas en el contexto y la toma de decisiones conjuntas, las entrevistas y conversaciones con los protagonistas. Nos gusta citar a Ainscow (2004), quien dice que todas estas actividades proporcionan

interrupciones para la reflexión. Uno de los obstáculos para la educación inclusiva se encuentra en la forma en que los estudiantes son evaluados, es decir, a partir de pruebas estáticas, y etiquetando en función de ello se corre el riesgo de estar bajo profecías autocumplidas o generar bajas expectativas educativas. Norwich et al. (2020) realizaron una revisión de la literatura sobre prácticas relacionadas con el campo de las necesidades especiales y la educación inclusiva. Evaluaron el impacto de la metodología *estudio de clases*, que, si bien surgió en Japón en contextos educativos entre pares (*co-teaching*), varios investigadores han analizado en el campo de la educación inclusiva implicando a docentes con especialistas en educación especial, como sugiere Norwich (2020). El propio Ainscow fue citado por Balbi (2017), quien hace mención directa a los beneficios de incorporar el estudio de clases como práctica habitual entre docentes y psicopedagogos. Pensamos que esta herramienta podría ser mucho más eficaz y formativa, tanto para docentes como para psicopedagogos, en el momento de evaluar la situación de los estudiantes.

5. Favorecer más la evaluación formativa y menos la evaluación sumativa. Aunque no podemos determinar cuándo fue que la psicopedagogía contribuyó con la «cultura de la auditoría» (Ainscow, 2004) y con la «tiranía de la transparencia» (Strathern, 2000, como se citó en Ainscow, 2004), sí podemos determinar en los recientemente egresados de psicopedagogía una cultura tendiente a valorar más allá de lo que se puede medir.

Proponemos una psicopedagogía que se apoye en metodologías más basadas en lo que conocemos como *dynamic assessment* que en diagnósticos puntuales. A diferencia de la evaluación estática, centrada en productos, este tipo de evaluación se enfoca en el proceso y en el aprendizaje que se desarrolla a través de la propia *evaluación* (Ruijssenaars et al., 1993, como se citó en Murphy & Maree, 2006). Constituye una valiosa herramienta para identificar las necesidades educativas e intervenir en ellas. Ofrece una retroalimentación concreta sobre el desempeño de los estudiantes en relación con determinadas competencias en un momento determinado, pero, además, proporciona el andamiaje necesario para que puedan optimizar sus aprendizajes. En este sentido, interesa comprender cómo el estudiante aprende para provocar cambios. La disminución de la brecha entre la evaluación y la intervención es clara en este paradigma que docentes y psicopedagogos pueden capitalizar para habilitar nuevas formas de garantizar la calidad de los aprendizajes.

En suma, los licenciados en Psicopedagogía estamos listos para un reencuentro con la formación docente y el campo educativo. Nuestro aporte, desde un lugar privilegiado de formación académica de grado y posgrado en Psicopedagogía, es comprender el pasado y construir un presente que piense los centros educativos como comunidades de prác-

tica en las que docentes y psicopedagogos colaboren entre sí, que contribuya a la mirada integral, organizacional y sistémica necesaria para enfrentar la complejidad educativa actual, que adecue sus metodologías de recolección e interpretación de evidencia y que promueva una evaluación más formativa tanto para estudiantes como para profesionales. Aprovechemos esta oportunidad de reencuentro entre la psicopedagogía y la educación como *interrupción para la reflexión* (Ainscow, 2004).

Referencias

- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *J Educ Change* 6, 109–124. <https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Angenscheidt, L., & Navarrete, I. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Ciencias Psicológicas*, 11(2), 233-243. <https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1500>
- Balbi, A. (2017). Del estudiante al currículo en dificultades: un cambio desafiante. *Revista Presencia. Miradas desde y hacia la Educación*, 2, 1-14.
- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 164-180. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2004). Índice de inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Unesco, Orealc.
- Cabrera, P., & Bethencourt, T. (2010). La psicopedagogía como ámbito científico-profesional. *Education & Psychology*, 893-914.
- Carbonell, M. A., & Louzan, M. (1939). *Curso de psicopedagogía*. Institutos Normales de Montevideo.
- Carbonell de Grompone, M., & Louzan, M. (1951). *Psicopedagogía*. Medina.
- Carrasco, J. C. (2005). *Relato reflexivo y crítico de una historia de la psicología del Uruguay*. INAU. <https://www.inau.gub.uy/cenfores/biblioteca-digital/recursos-en-linea/item/2013-relato-reflexivo-y-critico-de-la-historia-de-la-psicologia-del-uruguay>
- Clark, C., Dyson, A., Millward, A., & Robson, S. (1999). Theories of inclusion, theories of schools: deconstructing and reconstructing the inclusive school. *British Educational Research Journal*, 25(2), 157-177.
- Domínguez, L. (2010). *El encuentro entre la psicología y la pedagogía. Las prácticas de Reina Reyes como psicóloga en el Consejo del Niño* [tesis de maestría]. Facultad de Psicología de la Universidad de la República.
- Doveston, M., & Keenaghan, M. (2010). Teachers and educational psychologists working together: what can we learn? *Support for Learning*, 25(3), 131-137. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2010.01451.x>
- Echeita, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: marco de referencias y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, IV(12), 26-45.

- Grace Chao, C. N., Lai, F. T. T., Ji, M., Lo, S. K., & Sin, K. F. (2018). Which inclusive teaching tasks represent the highest level of teacher efficacy in primary and secondary schools? *Teaching and Teaching Education*, 75, 164-173. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.06.014>
- Hopkins, D., Ainscow, M., & West, M. (1994). *School improvement in an era of change*.
- Cassell, Karlegger, I., & Meraner, R. (2013). *Inklusive Bildung in der Autonomen Provinz Bozen-Südtirol. Gemeinsam leben. Miteinander lernen*. Bad Berka: Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (Thillm), 70-85.
- Lingyu, L., & Rupp, A. (2021). Conceptualizing teacher agency for inclusive education: a systematic and international review. *Teacher Education and Special Education*, 44(1), 42-59. <https://doi.org/10.1177/0888406420926976>
- López Franco, E. (1997). Proyección de Mira y López en América Latina y desde América Latina: una aproximación a su persona. *Revista Complutense de Educación*, 8(2), 129.
- Mariño, M., & Ortiz-Torres, E. (2014). Una comprensión epistemológica de la psicopedagogía. *Cinta Moebio*, 49, 22-30.
- Martín, E., & Solé, I. (coords.) (2011). *Orientación educativa: modelos y estrategias de intervención*. Graó.
- Murphy, R., & Maree, D. J. F. (2006). A review of south african research in the field of dynamic assessment. *South African Journal of Psychology*, 36(1), 168-191. <https://doi.org/10.1177/008124630603600110>
- Norwich, B., Benham-Clarke, S., & Goei, S. L. (2020). Review of research literature about the use of lesson study and lesson study-related practices relevant to the field of special needs and inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1755929>
- Orbaiz, C. (s. f.). *Discapacidad, poder distinto* [video]. Conferencias TED. https://www.ted.com/talks/constanza_orbaiz_discapacidad_poder_distinto/transcript?language=es
- Pastorino, C. (2001). La psicopedagogía en el Uruguay. *Revista de la Educación del Pueblo*, (81), 58-60.
- Reyes, R. (1947). *Psicología y reeducación*. Americalee.
- Ricci, C. (2019). *Prácticas del conocimiento en psicopedagogía: apuntes para conceptualizar la investigación psicopedagógica e investigación en psicopedagogía como dimensiones constitutivas del quehacer psicopedagógico*. Ponencia presentada en el VI Congreso Nacional de Psicopedagogía. Facultad de Psicopedagogía y Colegio Profesional de Psicopedagogos. La Rioja, Argentina.
- Ricci, C. (2020). Diálogo interdisciplinar de psicopedagogía, didáctica y pedagogía en torno a la interrelación de modalidades diversas de aprendizajes, clases heterogéneas y educación como derecho. *Pilquen. Sección Psicopedagogía*, 17(2), 1-18.
- Silva Laguardia, M. M., & Nacimiento Abreu, S. (2022). Formación docente a nivel de Educación Inicial y Primaria: aproximación a las características de los planes de estudio vigentes en Uruguay y su respuesta a las demandas actuales del rol profesional para la educación inclusiva. *Diálogos Pedagógicos*, 20(39), 30-50. [https://doi.org/10.22529/dp.2022.20\(39\)03](https://doi.org/10.22529/dp.2022.20(39)03)
- Solé, I. (1997). La concepción constructivista y el asesoramiento a centros. *Infancia y Aprendizaje*, 77, 77-95.

- Tuana, E., & Carrasco, J. C. (2001). Pioneros de la psicología: historias de vida... cuando la vida es historia/Entrevistados por Oiberman, A. *Psicodebate. Psicología, Cultura y Sociedad*, 3, 27-42.
- Vaillant, D. (2013). La inclusión de niños y jóvenes «vulnerabilizados»: un reto para el profesorado. *Aula de Innovación Educativa*, (220), 35-40.
- Ventura, A. (2012). Perspectivas y desarrollos científicos actuales de la psicopedagogía en el contexto Iberoamericano. *Pilquen. Sección Psicopedagogía*, XIV (9), 1-7.

Parte II

POTENCIAR EL DESARROLLO PERSONAL Y PROFESIONAL DE LOS DOCENTES

*«Para seguir apasionado por la enseñanza,
es vital reconocer la necesidad de renovación
personal y profesional»*

Christopher Day (2007, p. 185)
*Pasión por enseñar La identidad personal
y profesional del docente y sus valores.*
Narcea

Aportes del eneagrama al desarrollo profesional docente

Marcos Sarasola

Aportes del
eneagrama
al desarrollo
profesional
docente
MARCOS
SARASOLA 47

Introducción

En este capítulo se presentan investigaciones que muestran la relevancia del liderazgo docente y, en particular, la incidencia del trabajo colaborativo docente en el aprendizaje de los estudiantes. Un abordaje integral de la formación docente implica considerar los aspectos técnicos de la docencia, los supuestos básicos, las creencias (cultura organizacional) y la perspectiva personal. Sin embargo, en este caso solo se analizará de qué manera el carácter del docente condiciona su práctica y cómo un sistema de autoconocimiento puede ayudar a su mejora profesional.

En educación está ampliamente aceptado que el liderazgo pedagógico está vinculado a los conceptos de dirección e influencia, es decir, establecer una meta común para todos e influir para alcanzarla (Leithwood & Seashore-Louis, 2011). No se trata de manipular o forzar desde un cargo por jerarquía formal (Robinson, 2011), sino de establecer las condiciones técnicas, estructurales, culturales y personales para que ocurran buenos, suficientes y oportunos aprendizajes en los estudiantes. El liderazgo docente tiene su sentido y centro en los aprendizajes, por eso es pertinente definirlo como un proceso en el que, ya sea personal o colectivamente, influyen en los colegas y los directivos en la mejora de prácticas de enseñanza con el objetivo de mejorar los aprendizajes de los estudiantes (Wenner & Campbell, 2017).

En este capítulo, teniendo como referencia investigaciones sobre el liderazgo pedagógico de los docentes, se analiza desde el eneagrama de qué manera el autoconocimiento del estilo personal aporta a la formación continua o el desarrollo profesional de los docentes.

Asociación entre el liderazgo docente y el aprendizaje de los estudiantes

48

<p>A) Promueven una visión, misión y objetivos de aprendizajes compartidos</p>	<p>Visión compartida y coherencia organizacional Planificación de la mejora escolar Gobernanza escolar compartida Liderazgo con visión</p>
<p>B) Coordinan y gestionan por fuera del aula</p>	<p>Roles formales Liderazgo en tareas operativas Participar en coordinaciones relacionadas con el curso y su implementación en el aula Coordinación y gestión Organizar y dirigir revisiones por pares de la práctica escolar Evaluar los cambios curriculares</p>
<p>C) Facilitan la mejora en el currículo, la enseñanza y la evaluación</p>	<p>Acceso y uso de la investigación para mejorar la práctica y el aprendizaje de los estudiantes Compartir buenas prácticas Liderazgo pedagógico Uso de la información basado en la indagación para fundamentar las decisiones y la práctica Decisiones colaborativas Diseño curricular Uso de datos para la toma de decisiones en el uso de recursos</p>
<p>D) Promueven el desarrollo profesional docente</p>	<p>Tutoría, <i>coaching</i> y modelado Compartir mejores prácticas Planificar actividades de desarrollo del personal a nivel de edificio Contribuir a la profesión y el liderazgo en la formación inicial y continua de docentes Comunidad profesional de aprendizaje Liderazgo pedagógico Decisiones colaborativas sobre mejora académica Enfoque de desarrollo Desarrollar la capacidad de otros</p>
<p>E) Se comprometen con la institución y la toma de decisiones</p>	<p>Liderazgo en la gobernanza Participación en la toma de decisiones Participación en cambios/mejoras escolares Toma de decisiones compartida y participación activa Seleccionar nuevos docentes y proporcionar información sobre el presupuesto escolar Formulación, promoción y participación en la implementación de las políticas institucionales</p>
<p>F) Mejoran el intercambio y la colaboración con las familias y la comunidad local</p>	<p>Participación con las familias y la comunidad Relaciones interpersonales Redes Compartir el trabajo fuera de la escuela o en organizaciones profesionales</p>
<p>G) Favorecen una cultura colaborativa</p>	<p>Colegialidad, comunicación abierta y ambiente positivo Colaboración y relaciones interpersonales Colaboración que lleva a la responsabilidad colectiva Clima institucional</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de Shen et al. (2020).

Si bien hay consenso en que existe una asociación entre el liderazgo de los docentes y el aprendizaje de los estudiantes, hasta hace relativamente poco tiempo no teníamos certeza de cuáles eran las prácticas de liderazgo más eficaces y cuál era su ponderación. El metaanálisis realizado sobre 673 estudios publicados en el período 1997-2018 (Shen et al., 2020) establece que el liderazgo de los docentes se correlaciona positivamente con el aprendizaje de los estudiantes ($r = .19$) en siete dimensiones: A) Promueven una visión, misión y objetivos de aprendizajes compartidos; B) coordinan y gestionan por fuera del aula; C) facilitan la mejora en el currículo, la enseñanza y la evaluación; D) promueven el desarrollo profesional docente; E) se comprometen con la institución y la toma de decisiones; F) mejoran el intercambio y la colaboración con las familias y la comunidad local, y G) favorecen una cultura colaborativa. En la tabla precedente se muestran las dimensiones con los elementos incorporados de las investigaciones seleccionadas.

En la misma búsqueda puede leerse una investigación más reciente como la que encuentra la influencia del liderazgo docente en el aprendizaje de estudiantes en ciencias sociales en educación secundaria, así como que existe una influencia significativa de las variables independientes de liderazgo docente e interés en aprender juntos (Siregar et al., 2022). Otro artículo, referido a la integración disciplinaria de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM, en su acrónimo de la sigla en inglés), muestra una nueva conceptualización en la formación de líderes docentes en esas áreas en Estados Unidos (Yow et al., 2021).

El líder docente favorecedor de una cultura colaborativa

El informe TALIS 2013 (OECD y TALIS, 2014) recomienda con mucho énfasis a las autoridades de la educación y a los decisores políticos promover el trabajo colaborativo. Han podido verificar que, por poco que sea, el trabajo colaborativo entre los colegas siempre trae beneficios. El trabajo colaborativo no solo es importante porque es un espacio para los vínculos interpersonales, sino que es valioso en sí mismo. Los datos muestran que la participación en instancias colectivas de trabajo cinco o más veces al año se relaciona positivamente con el sentimiento de eficacia de los educadores y su satisfacción laboral. Estas prácticas de trabajo no solo se refieren a las reuniones, sino que también incluyen la observación en el aula y la retroalimentación entre educadores o la enseñanza en equipo a un mismo grupo de estudiantes. Estas actividades también las vinculan al desarrollo profesional como formación continua en el centro.

Una revisión sistemática de 82 investigaciones sobre colaboración docente muestra que hay luces y sombras al respecto (Vangrieken et al., 2015). Existen diversos grados de colaboración, desde el intercambio de materiales,

pasando por el intercambio de prácticas, hasta la búsqueda común de soluciones a problemas complejos. En todos los casos, reconociendo un grado de impacto acorde a su profundidad, es posible evidenciar la influencia en el aprendizaje de los estudiantes.

Vale reseñar dos investigaciones en el marco de la Maestría en Gestión Educativa de la Universidad Católica del Uruguay. La primera, realizada por Cristina Roggero, analiza la colaboración docente como base para la mejora escolar y las dificultades estructurales para su desarrollo (Roggero, 2020), en particular, la necesidad de, para construir una cultura que invite a los docentes a colaborar y no a competir, generar condiciones laborales como la estabilidad, la mayor permanencia y el reconocimiento de espacios formales de planificación, elaboración de materiales y evaluación. Sin dudas que hay condiciones estructurales, a las que hay que añadir la formación, por cuanto la formación inicial o el propio desarrollo profesional docente no suele abordarse en forma integral (Sarasola & von Sanden, 2011) y todavía no lo hace en forma sistemática.

Por su parte, Ignacio Rey Nores investiga sobre un aspecto particular del trabajo colaborativo: el trabajo en equipo (Rey Nores, 2018). En su estudio analiza el desarrollo de competencias para el trabajo en equipo a partir de una formación basada en el autoconocimiento (Sarasola & von Sanden, 2005) de sus integrantes en cuanto a su estilo, lo que será objeto de interés en los siguientes apartados.

El desarrollo profesional docente

El desarrollo profesional docente puede ser abordado desde diferentes perspectivas. Tomando como referencia la propuesta de Wilber (Wilber, 1997, 2008), que sintetiza una gran cantidad de documentación sobre las diferentes teorías e investigaciones que recogen etapas o secuencias en el desarrollo y la evolución, es posible llevarlo a la formación continua de los docentes identificando cuatro dimensiones, apoyadas, por una parte, en los tres submundos definidos por Popper (Popper, 1982), esto es: el subjetivo, el cultural y el objetivo. También puede vincularse con lo que Platón definía como lo bueno (perspectiva cultural), lo verdadero (perspectiva objetiva) y lo hermoso (perspectiva subjetiva). Más recientemente, en *El mundo de la vida*, de Habermas (1988), se pueden ver las mismas tres dimensiones: la cultura, la sociedad y la personalidad. Un último ejemplo lo constituyen las tres obras principales de Kant: *Crítica de la razón pura* (dimensión objetiva), *Crítica del juicio* (dimensión subjetiva) y *Crítica de la razón práctica* (dimensión cultural).

Una visión integral de la formación docente supone tener en cuenta tres dimensiones. Existe una dimensión cultural, relacionada con la construcción colectiva de significados comunes que se van haciendo implícitos para

una determinada comunidad hasta transformarse en supuestos básicos: la cultura organizacional. Existe una dimensión subjetiva, que es la de la percepción de los educadores: cómo vive cada persona la mejora continua como profesional, con su propia historia. Existe una dimensión objetiva de la práctica docente, en la que ubicamos las diferentes metodologías, herramientas, medios auxiliares y tecnologías. Estas tres dimensiones también están condicionadas por el contexto en el que se desarrollan (geográfico, social, económico, cultural), el sistema educativo y el centro educativo.

Un análisis integral e integrado implica incidir en todas las dimensiones, ya que todas ellas están profundamente imbricadas. En este capítulo el énfasis estará en la dimensión subjetiva, abordada desde la perspectiva de un sistema, el eneagrama de las personalidades, que permite una aproximación efectiva a su conocimiento, como se desarrolla a continuación.

El eneagrama

La palabra *eneagrama* se compone de *enea*, del griego *ennea*, 'nueve', y *grama*, del griego *gramma*, 'letra, escrito'. Identifica un sistema antiquísimo que ha sido utilizado con el propósito de interpretar a los seres humanos y al mundo. Este sistema se ha ido transmitiendo según la tradición oral hace ya varios siglos. Se llegó a afirmar su uso por los caldeos hace unos 3.000 años y seguramente también por Pitágoras (Gallen & Neidhart, 1997). Más allá de esas especulaciones históricas, se sabe que fue introducido en occidente por George Gurdjieff, quien afirma que cada persona tiene la posibilidad de realizarse en el autoconocimiento. Para dicho pensador, este camino se transita comenzando por reconocer el rasgo principal que lo identifica, esto es, la característica dominante en su personalidad. De esta afirmación no solo es posible desprender en forma inmediata que el número de estos rasgos predominantes es limitado, sino que coincide con el número de síndromes básicos de la personalidad.

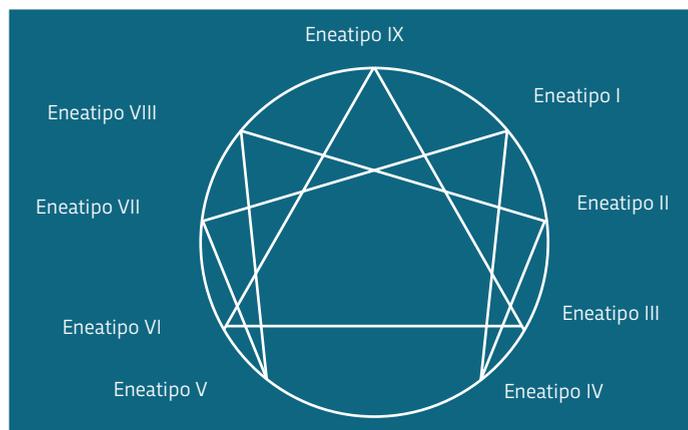
Por su parte, Naranjo (1990) plantea la existencia de dos rasgos principales para cada estructura del carácter. El primero de ellos (el principal, propiamente llamado) consiste en la distorsión, en cómo vive la realidad, y, por tanto, es de naturaleza cognitiva. El segundo, vinculado a las motivaciones, consiste en una pasión dominante.

Estos rasgos básicos fundamentales están presentes en todas las personas. Sin embargo, como resultado de factores constitucionales y situacionales, cada uno destacará en primer plano uno, y solo uno de ellos, en tanto que el resto de los rasgos se encontrará en segundo plano (eventualmente más próximo o más cercano al primero).

Desde esta perspectiva, se considera la existencia de nueve caracteres que «no constituyen simplemente una serie de estilos de personalidad: cons-

tituyen un conjunto organizado de estructuras de carácter, entre las cuales se observan relaciones específicas de contigüidad, contraste, polaridad, etcétera» (Naranjo, 1996, p. 13). Estas relaciones se esquematizan a continuación mediante la figura de nueve puntos.

Figura 1



Elaboración propia

Estilos personales de liderazgo docente y trabajo colaborativo

Los estilos docentes refieren a la forma personal de ejercer los roles correspondientes. Modos de hacer, sentir y pensar que caracterizan a cada persona y que hacen que asuma los diferentes roles docentes de una manera particular: con su propio estilo. Si bien en el libro *Eneagrama y educación: nueve formas de enseñar y aprender para la realización del ser* (Sarasola & von Sanden, 2018) se describen y se profundiza en ellos, en esta oportunidad se analizará su orientación a la colaboración docente, una vez más, por su evidente vinculación con los aprendizajes de los estudiantes. Antes de hacer una descripción de los nueve estilos, conviene agregar que cada uno de ellos también supone un modo particular de entender el centro educativo en general y el trabajo colaborativo en particular (Sarasola, 2004).

Cobra especial importancia el reconocimiento de los diferentes estilos y tomar conciencia de cuáles son los aspectos del trabajo colaborativo que desempeña con mayor naturalidad y cuáles sobre los que ha de trabajar con mayor ahínco (ya que no se asientan en sus habituales tendencias a la hora de hacer, pensar y relacionarse). Existen buenas experiencias de ir más allá de la comprensión del estilo personal y de abrirla a conocer cómo es la percepción de estilo de cada integrante del equipo por cada uno de los restantes integrantes.

Para cada uno de los eneatis tipos habrá un primer párrafo, con una descripción somera de su estilo docente, seguido de una caracterización de su forma de liderar, para cerrar con su forma de trabajo colaborativo.

El estilo del eneatis tipo 1

Los docentes del eneatis tipo 1 se caracterizan por ser formales a la vez que críticos. Les incomodan la improvisación, así que tienden a tener todo planificado con suficiente antelación. Muestran cierta adicción al trabajo por su empeño en que todo sea hecho a la perfección. Se sienten cómodos en centros educativos con una cultura que valora los aspectos formales, donde las programaciones son respetadas hasta el último detalle.

Como líder docente...

- Es muy exigente y, a la vez, todos saben lo que quiere.
- Da seguridad porque las reglas están claras y solo hay que cumplirlas.
- Es tan severo consigo mismo como con los demás. Este es un valor importante en el liderazgo: los estudiantes no suelen estar dispuestos a dar más de lo que el docente da.

En trabajos colaborativos...

- Necesita que haya orden, que el trabajo esté enmarcado con pautas claras y precisas.
- Valora que se dirijan con expresiones de cortesía y bien vistas socialmente, así como que se cuiden los gestos y las costumbres.
- Es bueno detectando los errores de los demás y suele acertar, así que si está bajo la responsabilidad de alguien que no lo acepta lo descalificará sin más.
- Cualquier observación hacia su tarea ha de estar bien fundamentada en las reglas previamente acordadas.
- En ocasiones es percibido como despiadado. Sin embargo, su frontalidad es valorada si sus colegas logran comprenderlo.
- Espera que el resto de los colegas invierta todo el tiempo necesario para desempeñar la tarea a la perfección.

El estilo del eneatis tipo 2

Las personas de este estilo desarrollaron la estrategia de ser complacientes, seductoras y colaboradoras para recibir la atención que necesitaban. Se habitúan a olvidarse de sus propias necesidades para interesarse por las de

otros. Pero funcionan habitualmente desde la creencia «Sin ti no soy nada» o «Necesito de ti para ser feliz». Se forman una versión de sí mismas basada en las relaciones o los vínculos sociales que establecen. Se ponen al servicio para obtener aprobación o adoptan una pose para ser aceptadas o sentirse valiosas. Actúan desde la premisa «Yo me lo merezco» y consiguen las cosas porque parten de ella. Su talón de Aquiles es el orgullo, expresado en la actitud «Yo no necesito, yo doy».

Como líder docente...

- Ejercita la consideración individual.
- Está atento a las necesidades de los estudiantes.
- Es estimulante, en cuanto que tiene facilidad para halagar los logros personales.

En trabajos colaborativos...

- Valora los afectos.
- Está pendiente del reconocimiento.
- Se siente incómodo en estructuras rígidas.
- Necesita recibir consideración a sus necesidades.
- No siempre cumplirá los acuerdos.

El estilo del eneatipo 3

En el aula son docentes eficaces, saben motivar al alumnado usando el recurso de impactar, generar expectativa y promover un ambiente ameno y optimista. Su gran asertividad y atención a las expectativas de las demás personas les hace saber decir a cada cual lo que quiere escuchar y generan simpatía. Tienen la virtud de que en situaciones complejas, en lugar de abatirse, se sienten desafiados y no se intimidan, sino que las toma como retos o problemas a resolver. Y seguramente los resuelvan gracias a su gran autoconfianza y a su incansable búsqueda de logros.

Como líder docente...

- Tiene una gran capacidad para estimular a los estudiantes en la consecución de objetivos.
- La consideración personal queda en segundo plano frente a los resultados.
- Establece un buen clima de trabajo cuidando la efectividad.

En trabajos colaborativos...

- Es práctico, orientado a las metas del grupo.
- Su eficiencia da confianza al resto de los integrantes.
- Transforma los proyectos o ideas en acciones.
- Puede ser poco flexible en introducir demoras en alcanzar los objetivos.

El estilo del eneatipo 4

Las personas de este estilo necesitan sentir que hacen algo especial en el centro: una actividad extracurricular, algo artístico o cualquier otra que las sitúe en un lugar diferente a la mayoría. Mejor aún si ponen de relieve su creatividad y sensibilidad. Son personas que valoran la espontaneidad y que suelen tener dificultades con la autoridad y el arreglo a las normas. Se sienten más cómodas en ambientes flexibles y no rutinarios; rechazan las formalidades que perciben como límite a la espontaneidad y la expresión de emociones.

Como líder docente...

- Es buen consejero, capta el estado emocional de los estudiantes.
- Se entusiasma con actividades y cursos poco tradicionales.
- Desafía con trabajos creativos.
- Su forma de estimular es haciéndolos sentir especiales.

En trabajos colaborativos...

- Espera ser comprendido en sus sentimientos y escuchado en sus propuestas originales.
- Aporta empatía y hace sentir a los demás que comprende sus sentimientos.
- Puede llegar a ser pesimista y contagiar una sensación de descontento permanente, de que nunca sale todo bien, de que siempre falla algo, de que ningún esfuerzo es suficiente.
- Suele tener la sensación de que siempre falta algo, lo que lo puede llevar a incumplir plazos.

El estilo del eneatipo 5

Son docentes cuyo estilo profesional está marcado por la búsqueda incansable del conocimiento. Alcanzan a especializarse profundamente en determinadas áreas. La estructura curricular más compartimentada y especializada de los cursos superiores da mejor cabida a este rasgo. Pueden tener dificultades de comunicación con sus alumnos, ensimismados en sus

saberes. Pueden aislarse y tener pocas relaciones, pero no se sienten solos ni siquiera en situaciones de soledad. Pueden permanecer en silencio en las reuniones, sin que se sepa qué piensan. Sus necesidades son llevadas a la mínima expresión. Saben trabajar en un contexto de escasez de recursos.

Como líder docente...

- Suele proponer trabajos en los que sea necesario establecer relaciones entre distintos conceptos hasta alcanzar una visión global.
- Su forma de estimular suele ser por escrito, en los trabajos, casi nunca oral.
- Su conocimiento profundo de la disciplina le permite establecer vínculos entre conceptos aparentemente sin relación; es su forma de motivar el interés de los estudiantes.
- Establece vínculos con escasa emocionalidad.

En trabajos colaborativos...

- Necesita tiempos personales de elaboración.
- Aporta con profundidad en temas específicos.
- Los vínculos personales suelen ser poco importantes.
- Ayuda a sintetizar y sistematizar frente a situaciones complejas.

El estilo del eneatipo 6

Son académicamente confiables. Se preocupan por la claridad conceptual, la coherencia en las explicaciones y cuidan que no queden cabos sueltos. Se desempeñan mejor en organizaciones donde las tareas y las funciones están claras, y la comunicación es transparente. Necesitan sentir que su superior confía en ellos y que son reconocidos por lo que hacen. Necesitan un equilibrio entre exigencia y flexibilidad. Necesitan un reconocimiento, pero que no les parezca adulonería, porque, si no, entra su desconfianza. Se manejan mejor en los espacios formales que en los informales, donde sienten que no saben bien qué es lo que se espera de ellos. Que las cosas se digan donde se tienen que decir y a quien se tienen que decir.

Como líder docente...

- Estimula a los estudiantes a través de la reflexión, la pregunta.
- La duda es el mejor camino para el conocimiento.
- Su capacidad de anticipación funciona como estímulo.
- Es exigente.

En trabajos colaborativos...

- Una de sus fortalezas es el trabajo en equipo. Aporta preguntas críticas que hacen avanzar y sabe seguir los acuerdos tomados en grupo.
- Puede resultar un freno al avance del equipo si se deja llevar por las precauciones o su excesiva prudencia.
- Puede asumir roles de responsabilidad y, de hecho, casi siempre se le ofrecen puestos así. Es confiable y exigente, pero estas cualidades se pueden tornar obstáculos si las asume de manera rígida.
- Cuando está en un estado integrado, es bueno para aportar puntos de vista diferentes, acercar posturas, aclarar posicionamientos, fundamentar prácticas y mantener vivo el ideario del centro.

El estilo del eneatipo 7

Las personas de estilo optimista otorgan al clima del centro un espíritu positivo, alegre, afable. Son personas que aportan muchas ideas, planteamientos innovadores, sueños y propuestas de futuro, y buscan oportunidades. Pero que no se espere de ellas que sean quienes las lleven a cabo. Pueden ser inspiradoras de nuevos proyectos, no las ejecutoras. Son persuasivas, soñadoras y muchas veces es necesario que alguien les muestre el cable a tierra, que puedan aterrizar sus sueños. Pero el exceso de realismo, a la vez, puede hacerlas sentir frustradas. Su propio optimismo y sensación de poder les hace sentir que «Esto tiene que tener una vuelta». No se doblegan fácilmente ni aceptan un no sin más.

Como líder docente...

- Es carismático y estratega.
- Lo desafiante es lo novedoso.
- Es entusiasta, pero inconstante y de intereses diversos.
- Anima a realizar proyectos variados; no siempre se ocupa de que culminen.

En trabajos colaborativos...

- Es entusiasta, en busca de nuevas oportunidades.
- Se destaca por proponer nuevos proyectos innovadores.
- Suele perder el entusiasmo una vez que los proyectos se están desarrollando.
- Establece sinergias en el grupo.

El estilo del eneatipo 8

Este estilo no deja indiferente a nadie en el centro. Generan una gran adhesión o un gran rechazo. Pueden ser líderes positivos cuando se sienten protectores, pero también grandes boicoteadores e, incluso, agresivos si no se les deja espacio para hacer a su modo o si se sienten traicionados. Están eminentemente orientados a la acción y, generalmente, de forma visceral. A *priori*, no creen que las cosas se arreglen hablando: creen más en la fuerza. Sin embargo, cuando muestran su mejor faceta son aliados incondicionales, leales a los suyos.

Como líder docente...

- Es protector, con sentido de propiedad.
- Establece reglas para los estudiantes como manifestación de su poder.
- No parece considerado, pero es incondicional con los suyos.

En trabajos colaborativos...

- Es un motor para el equipo.
- Puede ser agresivo con quienes trabaja.
- Cuando percibe injusticias, busca desenmascararlas. Se orienta por su sentido de verdad y justicia.
- Tiene mucha energía y capacidad de aglutinar a un grupo.

El estilo del eneatipo 9

Son sumamente responsables en su trabajo. Se entregan a la tarea incluso más allá de lo que se les pide o de lo que su rol exige, pero por su misma actitud de olvido de sí (el trabajo les sirve de narcótico para no pensar en sí mismos ni tener en cuenta sus necesidades). Anteponen las necesidades de los demás a las suyas con tal de evitar situaciones conflictivas. «Me da igual» es una respuesta habitual de las personas de este eneatipo. Se apegan a las rutinas, a veces incluso cayendo en la inercia. Esto puede ser a veces una dificultad para la innovación. No son quienes tomarán las iniciativas de cambio, pero sí son buenos para darles continuidad, por su constancia. Prefieren la estabilidad, lo previsible y que se les hable de cuestiones muy concretas, terrenales, ya que los caracteriza cierta pereza intelectual. Hacen planteamientos simples. Son las típicas personas que recuerdan los cumpleaños de sus colegas. Cuidan de la unión del equipo, están atentas a los detalles y las necesidades de las demás personas. Suelen transmitir calma y sensación de

bienestar. No son ambiciosas ni aspiran a ocupar cargos de poder. Les suele costar mucho más que al resto separarse del alumnado cada fin de curso.

Como líder docente...

- No es directivo.
- Escucha y considera a todos.
- Es conciliador.
- Es un buen líder en proyectos de larga duración.

En trabajos colaborativos...

- Es una figura que suele aglutinar, generar cohesión en los equipos. Nunca provoca conflictos y rara vez interviene en los que se dan en el centro, salvo como mediador.
- No suele cuestionarse las decisiones y acata sin más: «Ya se verá».
- Su ritmo es pausado y cuantos más asuntos tiene que atender simultáneamente, más lento trabaja. Se abruma y posterga todo lo que puede.

Reflexiones finales

La formación continua y el desarrollo profesional docente ha ido afianzándose cada vez más, dejando de lado la creencia de que la formación inicial era suficiente a lo largo de toda la vida profesional. Habitualmente, los espacios de formación contemplan la actualización en la disciplina o área de conocimiento o en competencias como la planificación, la evaluación de los aprendizajes y el diseño y la implementación de metodologías de enseñanza. Circunscribir la complejidad de la formación a aspectos estrictamente técnicos es un buen comienzo, pero no es suficiente. No parece ser un buen camino desconocer que, además de los aspectos técnicos, también la cultura organizacional y los estilos personales merecen formar parte de las actividades de formación docente.

Cada docente es responsable de su desarrollo profesional, pero no menos cierto es que también les cabe responsabilidad a los centros educativos y al sistema educativo. Ya es sabido que la calidad de los sistemas educativos tiene por techo la calidad de sus docentes. Es necesario que los docentes sean solventes en su ámbito de conocimiento y en su didáctica, pero no es suficiente por cuanto su historia personal, su estado emocional, su salud corporal y su sentido de trascendencia también inciden en su desempeño y en el logro de buenos, suficientes y oportunos aprendizajes de sus estudiantes.

Referencias

- Habermas, J. (1988). *Teoría de la acción comunicativa*. Taurus.
- Leithwood, K., & Seashore-Louis, K. (2011). *Linking leadership to student learning*. John Wiley & Sons.
- Naranjo, C. (1990). *Ennea-type structures: self analysis for the seeker*. Gateways.
- Naranjo, C. (1996). *Carácter y neurosis: una visión integradora*. La Llave.
- OECD y TALIS, O. (2014). *TALIS 2013 results: an international perspective on teaching and learning*. TALIS, OECD.
- Popper, K. (1982). *Conocimiento objetivo*. Tecnos.
- Rey Nores, I. (2018). *El desarrollo de la competencia del trabajo en equipo a través de herramientas de autoconocimiento*. Universidad Católica del Uruguay.
- Robinson, V. (2011). *Student-centered leadership (vol. 15)*. John Wiley & Sons.
- Roggero, C. (2020). *El trabajo colaborativo entre docentes de Enseñanza Media de una institución privada, base para una mejora escolar*. Universidad Católica del Uruguay.
- Sarasola, M. (2004). El eneagrama: una aproximación al lado oculto desde los modelos mentales. *Organización y Gestión Educativa*, 4, 27-32.
- Sarasola, M., & von Sanden, C. (2005). Cuatro pilares para la formación integral del profesorado. *Organización y Gestión Educativa*, 3, 20-23.
- Sarasola, M., & von Sanden, C. (2011). Una visión integral de la formación del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(4).
- Sarasola, M., & von Sanden, C. (2018). *Eneagrama y educación: nueve formas de enseñar y aprender para la realización del ser*. Santillana.
- Shen, J., Wu, H., Reeves, P., Zheng, Y., ... L. R.-E. R., & 2020, undefined. (s. f.). *The association between teacher leadership and student achievement: a meta-analysis*. Elsevier.
- Siregar, J., Murniarti, E., Sihotang, H., & Rosnawati, R. (2022). The influence of middle school teacher leadership and students' interests on learning achievement. *AL-ISHLAH: Jurnal Pendidikan*, 14(2). <https://doi.org/10.35445/ALISHLAH.V14I2.1133>
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: a systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17-40. <https://doi.org/10.1016/J.EDUREV.2015.04.002>
- Wenner, J. A., & Campbell, T. (2017). The theoretical and empirical basis of teacher leadership: a review of the literature. *Review of Educational Research*, 87(1), 134-171. <https://doi.org/10.3102/0034654316653478>
- Wilber, K. (1997). An integral theory of consciousness. *Journal of Consciousness Studies*, 4(1), 71-92.
- Wilber, K. (2008). *La visión integral: introducción al revolucionario enfoque sobre la vida, dios y el universo*. Kairos.
- Yow, J. A., Criswell, B. A., Lotter, C., Smith, W. M., Rushton, G. T., Adams, P., Ahrens, S., Hutchinson, A., & Irdam, G. (2021). *Program attributes for developing and supporting STEM teacher leaders*. <https://doi.org/10.1080/13603124.2021.2006794>

Los docentes como promotores de las habilidades socioemocionales

Cindy Mels

Los docentes
como promotores
de las habilidades
socioemocionales
CINDY MELS 61

Introducción: la importancia del aprendizaje socioemocional

En la última década ha crecido el consenso sobre la necesidad de incorporar el aprendizaje socioemocional (ASE) en los sistemas educativos, haciendo referencia al proceso de adquisición de la capacidad de reconocer y manejar emociones, resolver problemas, establecer relaciones positivas con otros y manejar situaciones desafiantes (Zins & Elias, 2007).

El ASE implica el desarrollo de conocimientos, actitudes y habilidades que permiten movilizar cogniciones, emociones y conductas que facilitan respuestas flexibles y adaptativas a las demandas del entorno (Durlak et al., 2011; INEE, 2019). Puede ser entendido como requisito para la formación ciudadana, en la medida en que promueve la responsabilidad personal, la participación cívica y una orientación hacia la justicia y la equidad (Jagers et al., 2019). Sus beneficios para la salud mental y el bienestar colectivo, el rendimiento académico y la trayectoria educativa, laboral y social han sido ampliamente documentados (Cefai et al., 2018; Taylor et al., 2017). Cada vez más, las habilidades socioemocionales (HSE) son consideradas un requisito para desarrollarse adecuadamente en la trayectoria educativa y laboral, fomentar un estilo de vida saludable y participar activamente en la sociedad (Chatterjee et al., 2020; Deming, 2017). La necesidad de fomentar el ASE a través del sistema educativo se manifestó aún más a la luz de la emergencia sanitaria por COVID-19 (Cahill et al., 2020).

Las HSE son principalmente el resultado de las experiencias y la socialización y, por lo tanto, son maleables. Se van formando con base en los vínculos y las dinámicas e interacciones sociales en nuestro entorno cotidiano, a través de toda la trayectoria educativa y durante el ciclo vital. Si bien las HSE

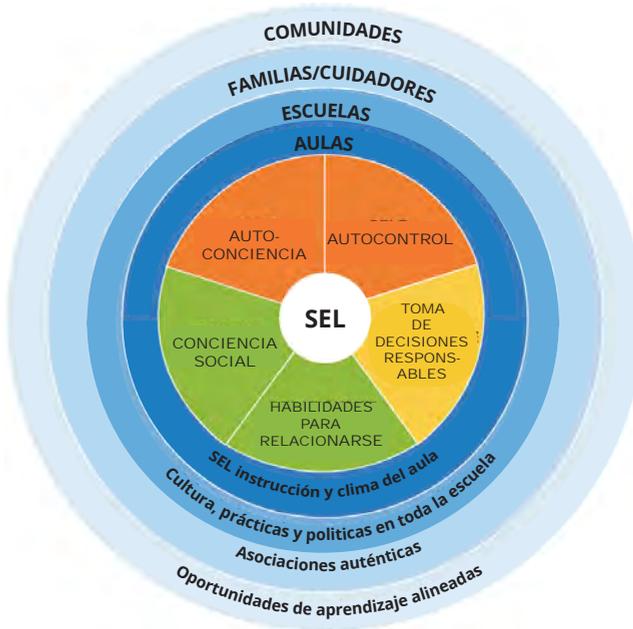
comienzan a desarrollarse muy tempranamente en el ciclo vital, se pueden incorporar nuevos aprendizajes socioemocionales durante toda la vida. La adolescencia y la primera infancia constituyen períodos sensibles para su desarrollo, debido a los procesos neurológicos que se desenvuelven en estas etapas (Borst & Srinivasan, 2020). Durante el desarrollo temprano, el cerebro demuestra una sensibilidad importante para incorporar experiencias e influencias del ambiente, mientras que la aceleración de la plasticidad neurológica y los procesos evolutivos sociales de la adolescencia enfatizan progresivamente los vínculos interpersonales y la construcción de identidades individuales y colectivas, constituyendo así el contexto inmediato del aprendizaje socioemocional (Berger et al., 2011). De esta forma, la promoción de las HSE y la convivencia en los años de escolarización obligatoria constituye una particular oportunidad para fomentar la conducta prosocial, la resiliencia y el desempeño académico de forma efectiva (Heckman & Kautz, 2014; Taylor et al., 2017).

¿A qué habilidades concretas nos referimos cuando hablamos de habilidades socioemocionales?

Es importante saber que el término *habilidades socioemocionales* (también conocido como *habilidades transversales* o *transferibles*, *habilidades para la vida* o *habilidades del siglo XXI*) refiere a una serie indeterminada de competencias, actitudes, creencias, valores y conocimientos. Varias propuestas teóricas han buscado agrupar las habilidades más relevantes según criterios conceptuales o empíricos particulares. La propuesta más conocida a nivel internacional es el marco conceptual de CASEL (*collaborative for academic, social and emotional learning*), una colaboración académica que desde hace dos décadas investiga el aprendizaje socioemocional y las prácticas y las políticas educativas que lo promueven. El CASEL distingue cinco competencias socioemocionales centrales: la autoconciencia, el autocontrol, la conciencia social, las habilidades para relacionarse y la toma de decisiones responsables, reconociendo que sean formadas en un marco socioecológico que involucra las interacciones en el aula, el centro educativo, la familia y la comunidad (Figura 1).

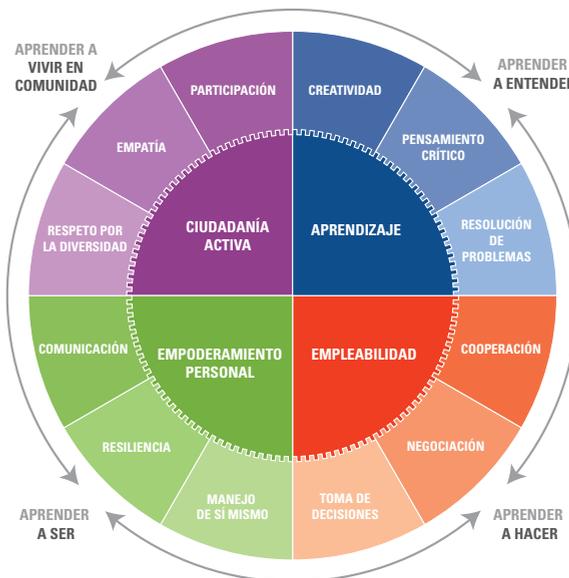
La Unicef (2021), por su parte, construyendo sobre los cuatro pilares de la educación para el siglo XXI de la Unesco (Delors et al., 1996), distingue 12 habilidades transferibles clave, asociadas a cuatro dimensiones o resultados (Figura 2). No obstante, la organización destaca que la selección de habilidades concretas para trabajar en el sistema educativo debería verse guiada por la revisión de conceptos, políticas y prácticas nacionales, y consultas a actores locales.

Figura 1. Marco conceptual del CASEL



Fuente: CASEL (2020). <https://casel.org/wp-content/uploads/2020/10/SEL-Framework-Spanish.pdf>

Figura 2. Marco conceptual de la Unicef



Unicef (2021). https://www.unicef.org/lac/media/21536/file/Importancia_Desarrollo_Habilidades_Transferibles_ALC_v.actualizada_marzo2021.pdf

El laboratorio EASEL (Ecological Approaches to Social Emotional Learning), de la Harvard Graduate School of Education, ha identificado más de 40 marcos diferentes que se encuentran ampliamente usados en el mundo para conceptualizar el aprendizaje socioemocional o algunos de sus aspectos (<http://exploresel.gse.harvard.edu/>). En muchos casos, estos marcos usan términos distintos para referirse a conceptos similares o, por el contrario, aplican definiciones diferentes con términos aparentemente similares. Esta falta de claridad conceptual dificulta la comunicación en torno al tema, a la vez que complejiza la intervención y la evaluación (y la comparación) de sus resultados.

En ese sentido, es importante entender las HSE como un concepto paraguas más que como un conjunto de habilidades concretas. Por lo tanto, a la hora de promover, educar o desarrollar las HSE, es necesario definir claramente qué HSE se pretende fomentar y los logros esperados. Es deseable que esta definición se realice a nivel nacional como componente de los estándares de aprendizaje, alineándose a mediciones que permitan realizar un diagnóstico y un monitoreo sobre las HSE de los estudiantes y proporcionar orientaciones, apoyos y estrategias a la comunidad educativa, a los efectos de acompañar la implementación de los estándares de aprendizaje y desarrollar las HSE en la escuela (Arias Ortiz et al., 2020).

En Uruguay, en la actualidad, aún no existe un marco consensuado sobre la educación socioemocional que se encuentre avalado por la comunidad y las autoridades educativas, si bien hubo graduales avances acerca de su inclusión entre los propósitos del sistema educativo. La ley de educación (18.437), por su parte, entiende la institución educativa como «un espacio de aprendizaje, de socialización, de construcción colectiva del conocimiento, de integración y convivencia social» (artículo 40). Luego la ANEP (2017), a través del establecimiento de un marco curricular de referencia nacional, consideró central la construcción del espacio educativo como un ámbito de cohesión social, incorporando aspectos como la creatividad, la comprensión de los otros, la resolución de problemas, la participación activa, la socialización y el trabajo colaborativo a lo largo de todo el trayecto educativo. Se agrega que para alcanzar este cometido es necesario que tanto los docentes como los estudiantes cuenten con las herramientas educativas para desarrollar determinadas HSE (ANEP, 2017). Como último avance, se destaca la inclusión de la competencia interpersonal, la competencia en relación con los otros y la competencia metacognitiva entre las diez competencias generales del *Marco curricular nacional* (ANEP, 2022a). En el marco de la transformación educativa, las autoridades educativas han propuesto una definición operacional de estas competencias, identificando sus dimensiones claves, a la vez que describen sus respectivas progresiones de aprendizaje (ANEP, 2022b).

Si bien todavía no se encuentra en ejecución una política centralizada para promover las HSE en las aulas y los centros educativos, se encuentra en

vías de ejecución la intervención focalizada denominada Maestra Luisa Luisi, en el marco de los lineamientos estratégicos del plan Desarrollo Educativo 2020-2024 (ANEP, circular 73/2021). Dicha intervención cuenta con un componente que busca promover las HSE en primer y segundo año de educación media. Desde el marco de la evaluación de los logros de aprendizaje de los estudiantes de sexto año de educación primaria y tercer año de educación media, el INEEd ha propuesto un marco de referencia para la evaluación, basándose en la revisión de marcos internacionales y antecedentes nacionales, distinguiendo tres dimensiones:

- las habilidades interpersonales (aquellas que se ponen en práctica a la hora de relacionarse con otros),
- las habilidades intrapersonales (aquellas que refieren a la regulación de las propias emociones y conductas) y
- las habilidades de motivación y autorregulación académica (aquellas que refieren al abordaje de tareas y el logro de metas académicas) (INEEd, 2018, 2019).

En la órbita del Plan Ceibal varias iniciativas han buscado promover el abordaje de las HSE (Panizza & Ferrando, en prensa), a la vez que existen varias iniciativas llevadas adelante por asociaciones civiles, universidades o propuestas educativas privadas. El banco de experiencias del Espacio Socioemocional del INEEd retoma algunas propuestas nacionales de evaluación e intervención en educación socioemocional (<https://www.ineed.edu.uy/socioemocional/>). La Universidad Católica del Uruguay, en conjunto con la ONG El Abrojo, también se encuentra llevando adelante una iniciativa de sistematización de prácticas de educación socioemocional (<https://www.elabrojo.org.uy/como-educar-en-habilidades-socio-emocionales/>).

¿Qué pueden aportar la institución educativa y sus docentes en la formación de las habilidades socioemocionales?

Las HSE se van configurando de forma dinámica a partir de la interacción del individuo con el contexto, a través de experiencias y aprendizajes, por lo cual pueden ser consideradas el resultado de procesos de desarrollo que implican a toda la ecología humana (INEEd, 2019). Esto significa que las HSE se constituyen con base en las experiencias y los aprendizajes que recibimos en la familia, el grupo de pares, la comunidad y el centro educativo, entre otros.

Es amplia la evidencia científica de que las HSE pueden ser fomentadas a través de la intervención educativa (por ejemplo, Durlak et al., 2011; Greenberg et al., 2003; Heckman & Kautz, 2014; Taylor et al., 2017). Con base en

un metaanálisis de 213 programas de ASE, Durlak et al. (2011) demostraron que, en promedio, las intervenciones de ASE llevadas adelante en instituciones educativas mejoran el rendimiento académico en un 11 %, tienen efectos significativos en la conducta prosocial (como la empatía, las habilidades de relacionamiento, la comunicación, la aceptación de la diversidad) y en la reducción de problemas externalizantes (a saber, conductas agresivas o antisociales) e internalizantes (dificultades como la depresión, la ansiedad y el retraimiento) (Durlak et al., 2011), manteniéndose a largo plazo (Taylor et al., 2017). Ese mismo estudio demostró que las intervenciones son más efectivas cuando son implementadas por docentes que cuando son implementadas por profesionales o investigadores externos a la institución educativa. Solamente se lograron efectos significativos en el rendimiento académico en el caso de intervenciones llevadas a cabo por docentes. Por ende, es esencial que sean los propios docentes quienes implementen actividades para promover las HSE de sus estudiantes.

A pesar del rol esencial de los docentes, es importante destacar que en los centros educativos el ASE se promueve primordialmente a través de las interacciones sociales y el clima de convivencia que se dan en el aula y su consistencia institucional (Trach et al., 2018). Para que las prácticas sean efectivas, deben enmarcarse en una cultura de centro que promueva políticas acordes e involucrar a las familias y la comunidad. Requieren de la construcción de una cultura democrática, promoviendo la participación y el respeto por la diversidad, involucrando a toda la comunidad educativa. En esta misma línea, las revisiones de Greenberg et al. (2003) y Oberle et al. (2016) concluyen que el clima escolar y la calidad de las relaciones deben ser el foco central de las intervenciones de ASE y que se requiere de un abordaje comprehensivo a nivel de la institución educativa, incentivando la colaboración entre varios docentes y directivos para una planificación e implementación coordinada.

El rol de los docentes en la promoción de las habilidades socioemocionales

Los docentes tienen el potencial de influir en el desarrollo socioemocional de sus estudiantes de diversas formas. Para pensar el rol de los docentes en la promoción de HSE, es importante tomar en cuenta algunos procesos de aprendizaje subyacentes.

El aprendizaje socioemocional es principalmente un aprendizaje colectivo y social (Berger et al., 2011). Eso quiere decir que incorporamos y fortalecemos las habilidades —para regular nuestras propias emociones, entender y empatizar con las emociones de otros, interactuar de forma sensible con otras personas, comunicarnos de forma fluida y comprensiva, etcétera— con base en la observación de otros y las respuestas que recibimos. A nivel micro, hablamos del modelamiento (incorporamos conduc-

tas y actitudes que despliegan nuestros referentes cercanos), mientras que a nivel macro entendemos este proceso como la socialización (el proceso a través del cual los seres humanos aprendemos cómo comportarnos con base en la información de nuestro entorno, sus normas, costumbres y símbolos, para integrarnos a la sociedad y relacionarnos de manera eficaz). Para el equipo docente, esto implica «poner el buen ejemplo» y actuar acorde con las habilidades que se espera que manifiesten los demás. Por lo tanto, se vuelve esencial que los propios equipos de educadores y directivos aborden sus conflictos y desencuentros, y trabajen sobre su autocontrol, su conciencia social (por ejemplo, la toma de perspectiva y empatía) y la conciencia de sí mismos en lo que refiere a la interacción con los niños, los jóvenes y las familias con los que trabajan (Jennings et al., 2020).

Más allá del rol directo del docente sobre sus interacciones con estudiantes específicos, también es un gestor del clima de interacciones en el grupo de clase. Para propiciar las condiciones que permitan a nivel colectivo la socialización de HSE efectivas, el docente debería generar las oportunidades para ponerlas en práctica. Por ejemplo, resolviendo conflictos de forma democrática, usando la mediación, analizando colectivamente los problemas que ocurren en el grupo, trabajando la conciencia de las propias emociones y la toma de perspectiva de los demás, practicando la autorregulación y la tolerancia e instalando el trabajo en equipo. Implica, además, promover el uso y la ampliación de un vocabulario emocional, incentivando que se materialicen las emociones y sus dinámicas, poniéndolas en palabras.

Por último, el docente —sobre todo en edades tempranas y en el trabajo con las infancias vulnerables— puede considerarse una figura de apego, promoviendo sensaciones de seguridad y contención, y otras emociones positivas en los niños con los que trabaja (Berger et al., 2016). Central en el logro del apego es la sensibilidad del docente y su respuesta a las necesidades expresadas por los estudiantes. Con base en esta relación, los educadores emocionalmente competentes podrán enseñar a sus estudiantes a identificar, regular y expresar las emociones que viven en el grupo de clase. La sensibilidad docente, por otra parte, también se alinea con el concepto de zona de desarrollo próximo, introducido por Lev Vygotski. El docente fomenta el desarrollo socioemocional de sus estudiantes, actuando como un facilitador, promoviendo oportunidades de aprendizaje y guiando la reflexión y la conciencia, la regulación y la toma de decisiones, según las capacidades madurativas de los niños, las niñas y los adolescentes con los que trabaja.

Más allá de los beneficios del ASE para los estudiantes —tanto en lo individual como en lo colectivo—, es importante destacar que los docentes que trabajan para promover las HSE en sus estudiantes también mejoran su propio bienestar. Varios estudios han demostrado que estos docentes tienen una mejor percepción de las relaciones personales en la clase y de cómo manejan su aula (Jennings & Greenberg, 2009; Sutton et al., 2009). También

se ha encontrado una mayor satisfacción laboral, menos *burn-out* (Bracket et al., 2010) y una mejor autoeficacia (Collie et al., 2012) y regulación emocional (Sutton et al., 2009) en los docentes involucrados en la implementación de programas de ASE.

Herramientas para promover las habilidades socioemocionales y la convivencia

A nivel regional y nacional existen algunos programas que ofrecen marcos conceptuales y materiales didácticos que puedan ayudar a los docentes y los equipos de educadores a desarrollar propuestas concretas para promover las HSE en el aula.

Los metaanálisis de Durlak et al. (2010, 2011) concluyen que, para ser efectivos, los apoyos didácticos para promover el ASE en los estudiantes deben ser incorporables en la práctica cotidiana del aula. Deberían cumplir con cuatro características: 1) usar un abordaje paso por paso que permita aprender a dominar secuencialmente los elementos que componen una habilidad, 2) usar métodos de aprendizaje activo (por ejemplo, juego de roles, trabajos prácticos), 3) enfocarse específicamente en el desarrollo de habilidades (en vez de contenidos) y 4) explicitar sus metas de aprendizaje. No todos los programas ofertados cumplen con estos requisitos.

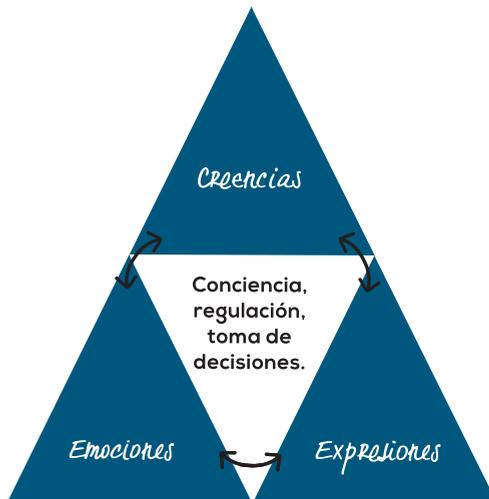
A nivel de la región se destacan los programas Aulas en Paz (Colombia), Valores UC (Chile), Procívico (Chile) y Construye T (México). El programa Aulas en Paz (<https://www.aulasenpaz.org/>) busca promover habilidades para la vida, con el objetivo de construir sociedades para la paz. Fue creado en 2005 por el grupo de investigación Educación, Desarrollo y Convivencia, del Departamento de Psicología de la Universidad de los Andes, bajo la dirección de Enrique Chau, y se viene implementando en varios departamentos en Colombia y Perú desde entonces. Valores UC (<http://valoras.uc.cl/>), por su parte, es un programa de convivencia escolar de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Procívico (<https://www.procivico.cl/>) pone el énfasis más bien en los adolescentes, buscando fomentar sus habilidades para el ejercicio de una ciudadanía activa y promotora de la cohesión social. Construye T (<http://construyet.sep.gob.mx/>) también pone el foco en los adolescentes (educación media superior) para promover el desarrollo de HSE a través de actividades didácticas, deportivas y culturales para mejorar su bienestar presente y futuro. Todos estos programas ofrecen recursos para docentes y educadores en su página web.

A nivel nacional, un proyecto llevado adelante por Gurises Unidos con el apoyo de Reaching U en 2018, «Siento, luego aprendo», propone un modelo de intervención en educación emocional (<https://www.gurisesunidos.org>).

uy/wp-content/uploads/2018/08/SientoLuegoAprendo.pdf). Otros recursos abiertos surgen de PICA, un programa desarrollado por el Departamento de Educación de la Universidad Católica del Uruguay, que tiene como objetivo desarrollar herramientas didácticas para promover las HSE y la convivencia en instituciones educativas, así como evaluar su impacto. Los recursos desarrollados en el marco del proyecto (materiales de formación docente, materiales didácticos y propuestas de talleres para implementar con adolescentes, publicaciones y un juego de mesa) están disponibles en <https://picauruguay.wordpress.com/>. Además de los materiales, el programa propone un modelo conceptual para el abordaje de las HSE para la convivencia en centros educativos que permite a los educadores desarrollar y planificar actividades y dinámicas que fomentan la conciencia, la regulación y la toma de decisiones en torno a las creencias, las emociones y las expresiones, que forman la base de nuestras interacciones sociales (Figura 3).

A pesar de la existencia de herramientas y materiales concretos que pueden incentivar a los docentes para implementar actividades que permitan promover las HSE de su alumnado, es importante destacar que ningún abordaje con este fin puede funcionar de forma aislada. Las competencias sociales y emocionales pueden ser trabajadas de forma explícita y focalizada, pero, como destacamos antes, su adquisición se establece principalmente a través de un aprendizaje experiencial e interactivo en la socialización. Es preferible su abordaje transversal, intencional y planificado a través de distintos momentos, con distintos referentes y en toda la trayectoria educativa.

Figura 3. Marco conceptual de PICA



Lineamientos para repensar la formación y la labor docente incorporando el aprendizaje socioemocional

Facilitar el ASE del alumnado no es una exigencia nueva para la labor docente. Los educadores, en la enseñanza inicial, primaria o media, ya vienen trabajando como parte de su tarea cotidiana el vínculo con sus estudiantes, así como el clima en el aula, como medio para facilitar los aprendizajes curriculares. Reconocer el ASE como parte de los cometidos de la educación implica reconocer y resignificar el potencial del docente y el vínculo que mantiene con sus estudiantes como parte de una formación integral, que no solamente busca promover conocimientos y competencias básicas, sino también el bienestar individual y colectivo, y la capacidad para enfrentar los desafíos del siglo XXI (Chatterjee Singh & Duraiappah, 2020).

Considerando el rol central de los docentes en la promoción de las HSE de los estudiantes (Durlak et al., 2011), es necesario apoyar y guiar a los educadores para que puedan fortalecer sus propias HSE y alinear sus prácticas pedagógicas con ese objetivo. En la actualidad, los planes de estudio para las carreras de formación docente no cuentan con cursos que promuevan explícitamente que los docentes desarrollen sus propias HSE y cuenten con estrategias para aplicarlas en el aula y desarrollarlas en sus estudiantes (Arias Ortiz et al., 2020). Si bien existen propuestas puntuales que han ofrecido oportunidades de formación a docentes en servicio (por ejemplo, PICA y Gurises Unidos), sin la inclusión del tema en la formación de base no se puede esperar que los docentes cuenten con los conocimientos y las habilidades para fomentar el ASE en sus estudiantes.

Más allá de una reforma de los planes de estudio, también es necesario contemplar un sistema de incentivos para promover la formación continua de los docentes en servicio, para atender las realidades educativas cambiantes (Vaillant, 2016). A la vez, el sistema educativo debería aportar definiciones y estándares nacionales de aprendizaje para generar claridad en cuanto a las habilidades a promover, así como proporcionar propuestas curriculares que apunten al trabajo en estos temas. Si bien Uruguay ya cuenta con un sistema de evaluación regular de las HSE incluidas en el sistema nacional de evaluación de los logros educativos del INEEd (Aristas), esa evaluación debería alinearse con los estándares a definirse, permitiendo detectar necesidades, monitorear y evaluar las intervenciones implementadas, y trazar lineamientos pedagógicos para su abordaje.

También en el centro educativo, el docente no puede quedarse solo con la tarea de fomentar el ASE. Es preciso un abordaje integral del tema a nivel del centro, que abarque varias acciones coherentes enmarcadas en un proyecto de centro e involucrando a todos los actores educativos: estudiantes, directivos, educadores y técnicos, las familias y la comunidad barrial. Se recomienda, además, fomentar espacios de coordinación e intercambio, requisito

para lograr un trabajo en equipo. La asignación de un referente de convivencia puede facilitar la gestión del proyecto y las actividades, asumiendo un rol de coordinación y punto de contacto en lo que es esencialmente un trabajo colectivo.

Con un encuadre institucional acorde, el impacto del trabajo directo del docente con los niños, las niñas y los adolescentes se potencia. Para darles forma a sus prácticas diarias, los educadores deberían apoyarse en un modelo conceptual que organiza su trabajo en torno a objetivos claros, asegurando su aporte a una meta común. Cuanto más coherente sea su propio actuar con lo que se pretende fomentar en otros, más efectiva será su intervención. Ya sabemos del conocido proverbio africano de que hace falta un pueblo para educar a un niño. Llevándolo a nuestro contexto, podemos afirmar que al menos hace falta una verdadera comunidad educativa.

Referencias

- ANEP (2022a). *Marco curricular nacional*. ANEP. <https://www.anep.edu.uy/15-d-transformaci-n-educativa/marco-curricular-nacional>
- ANEP (2022b). *Progresiones de aprendizaje: transformación curricular integral*. ANEP. <https://www.anep.edu.uy/15-d-transformaci-n-educativa/documento-progresiones-aprendizaje-transformaci-n-curricular-integral>
- Arias Ortiz, E., Hincapié, D., & Paredes, D. (2020). *Educar para la vida: el desarrollo de las habilidades socioemocionales y el rol de los docentes*. Banco Interamericano de Desarrollo. <http://dx.doi.org/10.18235/0002492>
- Berger, C., Álamos, P., & Milicic, N. (2016). El rol de los docentes en el aprendizaje socioemocional de sus estudiantes: la perspectiva del apego escolar. En: J. Manzi & M. R. García, *Abriendo las puertas del aula: transformación de las prácticas docentes* (pp. 383-412). Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Berger, C., Alcalay, L., Torretti, A., & Milicic, N. (2011). Socio-emotional well-being and academic achievement: evidence from a multilevel approach. *Psicología: Reflexao e Critica*, 24(2), 344-351. <https://doi.org/10.1590/s0102-79722011000200016>
- Borst, G., & Srinivasan, N. (2020). Understanding the social and emotional brain: key findings from the brain sciences. En: N. Chatterjee Singh & A. Duraiappah, *Rethinking learning: a review of social and emotional learning for education systems* (pp. 29-52). Unesco, MGIEP.
- Cahill, H., Dadvand, B., Shlezinger, K., Romei, K., & Farrelly, A. (2020). Strategies for supporting student and teacher wellbeing post emergency. *Ricercazione*, 12(1), 19-35.
- Cefai, C., Bartolo, P. A., Cavioni, V., & Downes, P. (2018). *Strengthening social and emotional education as a core curricular area across the EU: a review of the international evidence, NESET II report*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2766/664439>
- Chatterjee Singh, N., & Duraiappah, A. K. (eds.). (2020). *Rethinking learning: a review of social and emotional learning frameworks for education systems*. Unesco, MGIEP.

- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social-emotional learning: predicting teacher stress, job satisfaction and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology, 104*(4), 1189-1204. <https://doi.org/10.1037/a0029356>
- Delors, J., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., & Nanzhao, Z. (1996). *La educación encierra un tesoro: informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Unesco, Santillana.
- Deming, D. J. (2017). The growing importance of social skills in the labor market. *The Quarterly Journal of Economics, 132*(4), 1593-1640. <https://doi.org/10.3386/w21473>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., & Pachan, M. (2010). A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents. *American Journal of Community Psychology, 45*, 294-309. <https://doi.org/10.1007/s10464-010-9300-6>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82*(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional and academic learning. *American Psychologist, 58*, 466-474. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.58.6-7.466>
- Gurises Unidos y Reaching U (2018). *Siento, luego aprendo: un modelo de intervención en educación emocional*. Gurises Unidos y Reaching U.
- Heckman, J., & Kautz, T. (2014). *Fostering and measuring skills: interventions that improve character and cognition*. Technical report, IZA Discussion Paper n.º 7.750. University of Chicago Press.
- INEEd (2018). *Aristas 2017: informe de resultados de tercero y sexto de educación primaria*. INEEd. <https://www.ineed.edu.uy/aristas-2017-informe-de-resultados-de-tercero-y-sexto-de-educacion-primaria.html>
- INEEd (2019). *Marco de evaluación de las habilidades socioemocionales en tercer año de educación media*. INEEd. <https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Marcos/Aristas-Marco-de-habilidades-socioemocionales-en-tercero-de-educacion-media.pdf>
- Jagers, R. J., Rivas-Drake, D., & Borowski, T. (2018). *Equity & social and emotional learning: a cultural analysis*. CASEL Assessment Work Group Brief Series. <https://measuringSEL.casel.org/wp-content/uploads/2018/11/Frameworks-Equity.pdf>
- Jennings, P., Frank, J., & Montgomery, M. (2020). Social and emotional learning for educators. En: N. Chatterjee Singh & A. K. Duraipappah (eds.), *Rethinking learning: a review of social and emotional learning frameworks for education systems* (pp. 125-154). Unesco, MGIEP.
- Jennings, P., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research, 79*(1), 491-525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Kautz, T., Heckman, J. J., Diris, R., Ter Weel, B., & Borghans, L. (2014). *Fostering and measuring skills: improving cognitive and non-cognitive skills to promote lifetime success* (n.º w20749). National Bureau of Economic Research.
- Oberle, E., Domitrovich, C. E., Meyers, D. C., & Weissberg, R. P. (2016). Establishing systemic social and emotional learning approaches in schools: a framework for

- schoolwide implementation. *Cambridge Journal of Education*, 46(3), 277-297. <https://doi.org/10.1080/0305764x.2015.1125450>
- Sutton, R. E., Mudrey-Camino, R., & Knight, C. C. (2009). Teachers' emotion regulation and classroom management. *Theory into Practice*, 48(2), 130-137. <https://doi.org/10.1080/00405840902776418>
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: a meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88(4), 1156-1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>
- Trach, J., Lee, M., & Hymel, S. (2018). A social-ecological approach to addressing emotional and behavioral problems in schools: focusing on group processes and social dynamics. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 26(1), 11-20. <https://doi.org/10.1177/1063426617742346>
- Unicef (2021). *Importancia del desarrollo de habilidades transferibles en América Latina y el Caribe. Documento de discusión*. Oficina Regional de Unicef para América Latina y el Caribe. https://www.unicef.org/lac/media/21536/file/Importancia_Desarrollo_Habilidades_Transferibles_ALC_v.actualizada_marzo2021.pdf
- Vaillant, D. (2016). El fortalecimiento del desarrollo profesional docente una mirada desde Latinoamérica. *Journal of Supranational Policies of Education*, 5, 5-21. <https://doi.org/10.15366/jospoe2016.5>
- Zins, J. E., & Elias, M. J. (2007). Social and emotional learning: promoting the development of all students. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(2-3), 233-255. <https://doi.org/10.1080/10474410701413152>

Enseñanza y aprendizaje autorregulado en el ejercicio de la docencia

Daniel Trías, Carina Eiroa y Valentina Ronqui

Enseñanza y
aprendizaje
autorregulado
en el ejercicio
de la docencia
DANIEL TRÍAS
CARINA EIROA
VALENTINA RONQUI

75

Introducción

La tarea docente es altamente demandante y compleja, y recoge muy altas expectativas de la sociedad toda, a nivel global. El ejercicio de la docencia implica procesos de aprendizaje que van más allá de la formación inicial. Se trata de una profesión en construcción permanente, a partir de los múltiples desafíos que surgen de la práctica.

Con frecuencia nos encontramos con muchos docentes, de distintos niveles, que permanentemente buscan las mejores formas para promover mayores niveles de aprendizaje y autonomía en sus estudiantes. En el último censo docente (ANEP, 2019) un porcentaje importante del profesorado consideraba indispensable formarse en habilidades como aprender a aprender. También nos encontramos con docentes que asumen los desafíos de la educación inclusiva y la atención a la diversidad, tratando de personalizar y diversificar sus propuestas en el aula. De hecho, esta es una de sus principales demandas de formación (INEEd, 2021). Por diversas razones, muchos docentes revisan sus prácticas, las enriquecen y se preguntan por las mejores estrategias para ayudar a sus estudiantes a aprender, desarrollar su autonomía y continuar aprendiendo a lo largo de la vida. A la vez, sabemos que numerosos docentes experimentan tensión y ansiedad, vinculadas a estas múltiples demandas y a la incertidumbre que de un tiempo a esta parte se ha instalado.

Atendiendo estas situaciones que encontramos con frecuencia en el ejercicio de la docencia y sus necesidades de formación, en este capítulo pondremos el foco en el aprendizaje autorregulado. En primer lugar, presentaremos brevemente el concepto y su valor para el trabajo en el aula. En segundo

lugar, nos detendremos en algunas creencias relacionadas con el aprendizaje autorregulado y su enseñanza, que vale la pena tener en cuenta al revisar las prácticas. En tercer lugar, consideraremos algunos aspectos de la tarea docente para promover un aprendizaje autorregulado en el aula y las posibilidades de la enseñanza de la autorregulación en contextos altamente demandantes. Lo que vamos sabiendo sobre el aprendizaje autorregulado ofrece algunas claves interesantes para abordar en los contextos de formación inicial del profesorado y en el desarrollo profesional docente. Esperamos que la lectura del capítulo alimente la reflexión sobre las propias prácticas de enseñanza y los procesos de aprendizaje que el ejercicio de la docencia implica de modo recurrente, así como la revisión de algunos dispositivos de formación.

Aprendizaje autorregulado en contextos académicos

Podemos entender el aprendizaje autorregulado como un conjunto de procesos orientados a metas y coordinados en el gobierno de nuestros pensamientos, afectos, motivaciones, conductas y contextos (Greene, 2018; Trías & Huertas, 2020). Este constructo tiene una tradición de más de 40 años de investigación en psicología educativa y es compatible con las concepciones del aprendiz como un sujeto activo que se refleja de distintas maneras en las propuestas educativas. Esta definición podría ilustrar, por ejemplo, lo que le ocurre al docente al aprender sobre un nuevo tema para proponerlo en clase a sus estudiantes y los procesos que ello implica. Seguramente, esa situación no le es para nada ajena a nuestro lector ni tampoco las preguntas sobre cuándo da el tema por aprendido: qué hace para aprender, cómo va sorteando los obstáculos que se le presentan, cómo sabe que está aprendiendo y que está en condiciones de compartirlo. Y seguramente será útil volver sobre estas experiencias.

A la hora de gobernar nuestro propio aprendizaje, tenemos que considerar diversos procesos que se coordinan dinámicamente, como en una orquesta se combinan diferentes instrumentos para producir una melodía. Sabemos que autorregular el aprendizaje implica diversos procesos y múltiples dimensiones. Esta es una característica importante a tener en cuenta, asumiendo que no puede reducirse la autorregulación a una única conducta ni a un patrón siempre repetido y rígido. Lo que hagamos para gobernar nuestro aprendizaje debe interpretarse en relación con las metas que perseguimos y el contexto en el que nos situamos. A veces tenemos que leer detenidamente y a fondo un texto; otras, con tener una idea básica nos alcanza y la posibilidad de responder de forma flexible nos abre la posibilidad de autorregular nuestra lectura.

Siguiendo a Boekaerts (1999), podemos reconocer una serie de procesos que son relevantes al aprender, que pueden organizarse en su modelo de tres

capas: a) procesos cognitivos directamente vinculados a la tarea; b) estrategias metacognitivas relacionadas con la planificación, la supervisión y la evaluación de la actividad; c) estrategias de regulación del yo, vinculadas a la modulación de la motivación y de las emociones afectivo-motivacionales. En su modelo, para gobernar el aprendizaje son necesarios los procesos cognitivos y el conocimiento específico que una tarea requiere. También son necesarias las estrategias metacognitivas que vamos desplegando para responder de forma más flexible y estratégica, considerando nuestros objetivos y posibilidades, y las restricciones del contexto. Para gobernar nuestro aprendizaje requerimos estrategias de regulación de la motivación y de las emociones que nos permitan energizar y sostener nuestras actividades. Por tanto, autorregular el aprendizaje combina diversos procesos cognitivos, metacognitivos, afectivo-motivacionales y conductuales que se ponen en juego a la hora de aprender y que no necesariamente se desarrollan de la misma manera ni al mismo tiempo.

Asumiendo la multidimensionalidad del aprendizaje autorregulado, los aspectos cognitivos y metacognitivos son los que han recibido hasta ahora más atención. Por ejemplo, son aspectos centrales en el modelo cíclico de Zimmerman (2013), cuyo uso se ha extendido ampliamente. Este modelo considera que el aprendizaje autorregulado implica una serie de fases que se alternan cíclicamente, implicando la planificación o preparación de la acción; la ejecución, la supervisión y el control de la acción, y la autorreflexión sobre lo realizado. Cada una de estas fases implica un repertorio de estrategias que aumentan las posibilidades de autorregular el aprendizaje en la medida en que los aprendices las van incorporando. La falta de estrategias se evidencia en respuestas rígidas y estereotipadas que suelen reflejarse en los estudiantes que van encontrando mayor dificultad.

Seguramente el lector ya lo ha experimentado, pero gobernar el propio aprendizaje no es una tarea sencilla, que se resuelve de una vez para siempre ni en un curso, ni es responsabilidad de un único docente. La autorregulación del aprendizaje no es una capacidad dada o innata que ya viene con nosotros o que se instala definitivamente en determinado momento. Es relevante recordar que la autorregulación se desarrolla a lo largo de la vida y el contexto de enseñanza puede promoverla en función de los requerimientos que impone y las ayudas que ofrece.

El aprendizaje autorregulado ha ido mostrando asociaciones positivas con el desempeño académico en distintos niveles y dominios, como las matemáticas, las ciencias y la lengua (Dent & Koenka, 2016). También sabemos que las estrategias de aprendizaje autorregulado se pueden enseñar y, con ello, se puede beneficiar a los estudiantes de distintos niveles, desarrollando herramientas que les permitan aprender y tener más control para sortear los obstáculos propios del aprendizaje. En primaria y secundaria, Dignath & Büttner (2008) presentan un conjunto de estudios de

intervención que recogen efectos positivos de la enseñanza de estrategias de autorregulación en el aula. Theobald (2021) recoge efectos similares en una serie de estudios en el nivel terciario que podrían ser de utilidad para revisar la formación inicial docente. En este nivel se destacan las intervenciones que promueven la reflexión metacognitiva, al ofrecer oportunidades para reconocer cómo, cuándo y por qué recurrir a las estrategias que se van desarrollando.

Al efecto positivo que el aprendizaje autorregulado tiene en estudiantes de distintos niveles se suma que puede beneficiar a los propios docentes, contribuyendo con su sensación de control ejerciendo el rol y, consecuentemente, con su bienestar (Mattern & Bauer, 2014). Si bien se ha investigado menos sobre este aspecto, vale considerarlo en estos tiempos, en los que vamos teniendo claro que la docencia es una profesión de riesgo, dadas las altas demandas y las exigencias a las que está expuesta de forma permanente.

Hasta aquí compartimos una breve presentación sobre lo que entendemos por aprendizaje autorregulado, sus vínculos con el aprendizaje y sus contribuciones a la autonomía de los estudiantes. Por lo expuesto, pensamos que el aprendizaje autorregulado puede ofrecer herramientas valiosas para el ejercicio de la profesión docente, pensando tanto en los estudiantes como en los aprendizajes a lo largo de la vida que el rol docente requiere. Avancemos en los anclajes que puede tener este concepto en las creencias que los docentes van construyendo a lo largo de la vida y que particularmente deben atenderse en contextos de formación y desarrollo profesional.

Creencias docentes sobre el aprendizaje autorregulado y su enseñanza

Antes de continuar su lectura, sería interesante que revisara algunas creencias que están vinculadas al aprendizaje autorregulado, tratando de ir un poco más allá de lo primero que le viene a la mente y considerando lo que refleja en sus prácticas. Seguramente tiene sus ideas sobre cómo favorecer el desarrollo de estrategias para gobernar el aprendizaje, cuán capaces son sus estudiantes de resolver algunos retos que el curso les propone, qué puede hacer desde su rol para que aprendan y lo puedan seguir haciendo más adelante. Quizá esté pensando que este asunto de la autorregulación tendría que venir ya resuelto por sus estudiantes desde cursos anteriores o que quede para más adelante.

Los conocimientos y las creencias que el profesorado mantiene sobre el aprendizaje, su autorregulación y sus posibilidades de enseñanza constituyen un aspecto que requiere atención en las propuestas de formación inicial y desarrollo profesional docente dada su incidencia en la implementación del aprendizaje autorregulado (de Smul et al., 2018; Vosniadou et al., 2020). De hecho, es inevitable que sus creencias y conocimientos se desplieguen

mientras usted lee y trata de dar sentido a los contenidos que se le van presentando en este capítulo. Vale la pena que tome nota de ello.

Una de las creencias que se han puesto de manifiesto en la investigación es que la autorregulación es un asunto de los alumnos y no de los docentes (Lawson et al., 2019). Esta creencia supone dar una interpretación literal al término *autorregulación* y, por lo tanto, considerar que la responsabilidad de autorregularse recae en los alumnos y corresponde dejarlos librados a su suerte. Seguramente más de una vez hemos escuchado: «Ya está en sexto, terminando la escuela, se tiene que arreglar», «Ya está en el liceo y esto lo tiene que resolver solo», «Ya está en la universidad y tiene que arreglarse solo», «Va a ser docente, tiene que manejarse». Por el contrario, vamos sabiendo que el desarrollo de la autorregulación requiere de un papel activo del docente, que no puede ser considerado una mera responsabilidad de los estudiantes ni resuelto en etapas o cursos anteriores y que no es consecuencia de la edad. En grupos numerosos, como los grupos con los que solemos trabajar en el aula, donde el docente no puede mantener un seguimiento estrecho de cada alumno, aumenta la necesidad de que los alumnos conozcan y usen estrategias efectivas para regular su aprendizaje. Esto supone docentes activos que incorporen la enseñanza de la autorregulación al abordar los contenidos curriculares.

Otra de las creencias vinculadas directamente con las prácticas de enseñanza es que el conocimiento sobre la autorregulación se adquiere implícitamente y, por lo tanto, no es necesario explicitarlo (Lawson et al., 2019). Intuitivamente tendemos a considerar el conocimiento sobre el aprendizaje como adquirido naturalmente durante la propia experiencia y damos por obvios algunos procesos que no resultan tan obvios para quien está aprendiendo. Por ejemplo, algunos docentes nos comentaban que la pandemia «volvió más autónomos» a sus alumnos, atribuyendo el logro de la autonomía a que «tuvieron que arreglarse solos». Con base en esta creencia no visualizamos la necesidad de explicitar las estrategias y los procesos implicados en el aprendizaje de modo implícito. A la luz de lo que la investigación en la temática viene aportando, esta idea debe ser cuestionada y revisada para comprender la necesidad de enseñar la autorregulación de modo explícito.

Asumir que enseñar consiste principalmente en transmitir conocimientos de las asignaturas y que el docente es un transmisor de estos conocimientos es otra de las creencias relevantes sobre las que podemos preguntarnos. Esta creencia puede estar detrás de muchas prácticas de evaluación que se resuelven repitiendo contenidos que se han presentado. Esta creencia parece inconsistente con la enseñanza de la autorregulación, así como la creencia de que aprender es una habilidad innata o fija y que, por lo tanto, no se puede enseñar a aprender (Vosniadou et al., 2020). En cambio, las creencias constructivistas y las clases centradas en el alumno podrían estar en mayor sintonía con la enseñanza de la autorregulación, pues es en contextos más

abiertos, en los que no hay respuestas cerradas, en los que más necesidad experimentamos de actuar de forma estratégica y autorregulada, y es más propicia la enseñanza de estrategias.

Analizando contextos de formación inicial docente, en el marco de un modelo de formación realista-reflexivo, Alsina et al. (2019) identifican un conjunto de elementos que deberían abordarse explícitamente por su relación con los cambios en las creencias sobre la autorregulación. Entre los elementos que presentan, podemos destacar los conocimientos disciplinares y didácticos implícitos que se vinculan directamente a lo que suponemos que debemos hacer para enseñar y aprender en una disciplina. También se identifican como marcas de autorregulación la interacción con los docentes expertos, claves en la construcción de identidad y conocimiento profesional, y la interacción con la teoría, sobre todo cuando se la aborda en el momento en que se está visualizando la necesidad.

Conocer más sobre los sistemas de creencias del profesorado que dan sentido a las prácticas educativas y sus acciones en el aula parece un camino necesario a la hora de avanzar en el ejercicio de la docencia y favorecer el desarrollo de la autorregulación en nuestros estudiantes. En esa línea, son bienvenidos los dispositivos de formación y desarrollo profesional docente que promueven la reflexión sobre las propias prácticas de aprendizaje y enseñanza, a la vez que conectan con los conocimientos sobre autorregulación y el uso estratégico de estos.

Enseñar a autorregular el aprendizaje

A estas alturas de su lectura, ya no es una novedad advertir que enseñar a otros a gobernar el propio aprendizaje es una tarea compleja que no puede reducirse a una fórmula sencilla aplicable en cualquier contexto y que seguramente forma parte del buen arte de la docencia. Nuestra insistencia con el aprendizaje autorregulado nos remite inevitablemente a los contextos de enseñanza, y desde este marco situamos nuestra reflexión:

creemos que no hay una única manera de hacer las cosas. Cada aprendiz es diferente y en un contexto dado hará lo mejor que pueda con las herramientas de que dispone para alcanzar sus objetivos. Del mismo modo concebimos su enseñanza. (Trías et al., 2012, p. 47)

Inicialmente, la enseñanza explícita de las estrategias de autorregulación parece no estar tan presente en las aulas como se requeriría para fomentar su desarrollo en el conjunto del alumnado. En general, se observa una brecha entre lo que se va sabiendo sobre aprendizaje autorregulado y cómo se aborda efectivamente en las aulas (Dignath & Mevarech, 2021; Dignath & Veenman, 2020). Al aproximarnos al terreno, los docentes nos cuentan

ejemplos que pueden ser de utilidad para la enseñanza de estrategias, aunque no siempre sus acciones son parte de un plan organizado y sistematizado para ello (Ronqui et al., en preparación).

Para avanzar en la enseñanza de la autorregulación en el aula contamos con ejemplos en distintos niveles del sistema educativo y áreas del conocimiento, que necesitan seguir actualizándose en el contexto del aula y sus múltiples requerimientos (Dignath & Büttner, 2008; Theobald, 2021). En general, valoramos que las propuestas de intervención se enfocan en aspectos centrales del ejercicio de la docencia, y, lejos de distraer la atención de los docentes en aspectos secundarios, vuelven sobre los aprendizajes centrales que compartimos en cada curso (Ronqui et al., 2020).

El profesorado puede contribuir con el desarrollo de la autorregulación de modo indirecto, creando ambientes de aprendizaje que estimulen y requieran el desarrollo de estrategias (Dignath & Veenman, 2020). Otro aspecto a abordar en sus clases es la enseñanza explícita de estrategias de autorregulación, como identificar metas, imaginar planes de acción, monitorear y regular la motivación y la emoción, y autoevaluar el proceso. Al revisar las propias prácticas, probablemente identifique el rastro de algunas estrategias y sobre eso puede seguir construyendo. Por ejemplo: al iniciar la tarea, proponer algunas metas o resultados de aprendizaje, ofrecer algunos planes de acción, anticipar alguna de las dificultades que encontrarán los estudiantes, compartir rúbricas de evaluación. Seguramente, al reflexionar sobre sus prácticas podrá ampliar esta lista de ejemplos y avanzar en una mayor explicitación y sistematización de la enseñanza de estrategias.

Probablemente, muchos docentes no se sienten seguros sobre cómo enseñar la autorregulación por no tener los conocimientos suficientes (Lawson et al., 2019). De hecho, cuando los docentes se ven más capaces de apoyar el aprendizaje autorregulado en sus estudiantes más informan sobre la enseñanza de estrategias en sus aulas (Dignath, 2016). Es claro que la formación inicial y el desarrollo profesional docente pueden cumplir un papel sumamente relevante a la hora de promover la autorregulación de la enseñanza y del aprendizaje.

Formación inicial y desarrollo profesional docente para la enseñanza de la autorregulación

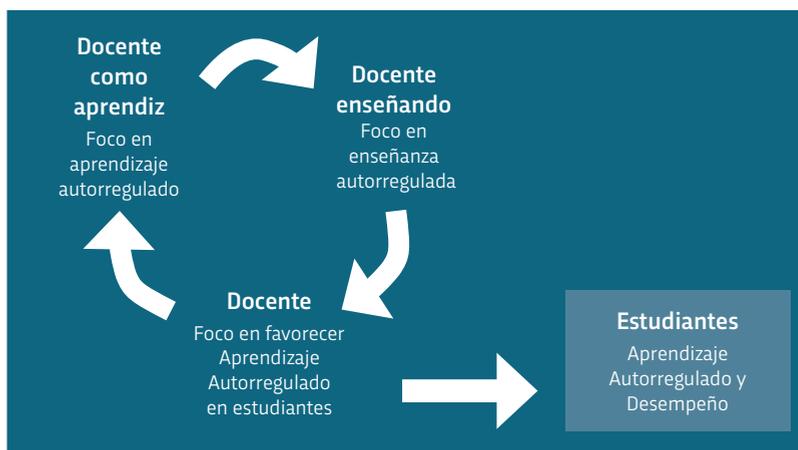
Está claro que la docencia implica mucho más que el conocimiento disciplinar, y los escenarios actuales demandan a los docentes conocer más sobre autorregulación, emoción y motivación, entre otras cosas (Pekrun, 2021).

A nuestro juicio, una propuesta interesante, pensando en la formación y el desarrollo profesional docente, es la que presentan Kramarski & Heysman (2021), que considera una triple vía (véase la Figura 1): 1) la autorregulación

de los propios docentes como aprendices; 2) la autorregulación de los procesos de enseñanza; 3) la enseñanza de estrategias de autorregulación orientada a los estudiantes. Sobre este último aspecto, ya lo hemos comentado anteriormente y es sobre el que más se ha centrado la investigación en autorregulación. Es interesante pensar en propuestas de formación que articulen las tres vías, dando al profesorado más posibilidades de gobernar su aprendizaje y su enseñanza, y promuevan el aprendizaje autorregulado en sus estudiantes.

Atendiendo esas tres vías, Kramarski & Heysman (2021) proponen un itinerario formativo que implica cuatro etapas: 1) la presentación de los conceptos clave y los modelos de aprendizaje autorregulado; 2) la revisión de las propias creencias; 3) la inmersión en las prácticas recurriendo a contextos de simulación; 4) las prácticas autónomas en el aula orientadas a la enseñanza de estrategias a los estudiantes. Quizá lo más atendible de la propuesta sea desplegar todo el ciclo formativo, ya que solemos ver propuestas que pasan directamente de la presentación inicial al ámbito de aplicación, sin articular con el propio sistema de creencias ni dar espacio a la observación y la simulación en contextos más controlados.

Figura 1. Modelo de triple espiral



Basado en Kramarski & Heysman (2021)

En la misma dirección, Cleary et al. (2022) articulan una propuesta de formación intensiva para docentes de ciencias en ejercicio que contempla tres fases: la primera se centra en la propia autorregulación del docente, la segunda imagina cómo incorporar la enseñanza de estrategias de autorregulación en sus clases y analiza clases de expertos, la tercera implementa cambios en las clases y asesora a partir de ello. Los profesores se beneficiaron de la intervención intensiva, aunque, como es de imaginar, no todos de la misma manera. Un aspecto a considerar es la percepción que los profesores

tienen de los estudiantes. Ante estudiantes en riesgo, los docentes tienden a considerarse menos eficaces para promover el aprendizaje autorregulado.

Siguiendo un esquema similar, venimos trabajando con maestras uruguayas en un proceso de asesoramiento colaborativo (Ronqui et al., en preparación). Inicialmente abordamos el concepto de aprendizaje autorregulado, los procesos implicados y sus posibilidades de desarrollo en el contexto académico. Evaluamos junto con las docentes algunas estrategias que sus alumnos, situados en distintos niveles de rendimiento académico, utilizaron al realizar una tarea de comprensión de textos. Posteriormente, junto con las maestras, seleccionamos algunos procesos que pueden ser clave para los aprendizajes que se proponen en el curso, la etapa y las dificultades que las maestras van detectando. A partir de ello imaginamos modos concretos de trabajar la enseñanza de estrategias de autorregulación en el aula con el grupo que tiene a cargo cada docente y abordando los contenidos propios de cada curso. La siguiente etapa es la implementación en el aula de las estrategias seleccionadas tal como cada maestra las fue definiendo. El intercambio y el asesoramiento en el grupo de pares docentes enriquecen el proceso y, a la vez, contribuyen a sostener los cambios deseados. Finalmente, las maestras evalúan el proceso y se inicia un nuevo ciclo de planificación, ejecución y evaluación de la enseñanza, orientada a promover el aprendizaje autorregulado. Esperamos compartir en el futuro más de lo que vamos aprendiendo sobre las dinámicas de desarrollo profesional docente, así como sobre los resultados que van teniendo estos dispositivos.

En síntesis

Hemos puesto el foco en el aprendizaje autorregulado y en la relevancia que tiene en contextos académicos a lo largo de la vida. Aprender de forma autorregulada beneficia a los estudiantes de diversas formas. Es relevante para la conquista de la autonomía y para seguir aprendiendo a lo largo de la vida. Sabemos que los docentes tienen un papel importante a la hora de promover el aprendizaje autorregulado, desde la creación de climas que lo favorezcan y lo requieran hasta la enseñanza de estrategias. A la vez, puede enriquecer el ejercicio de la docencia, encontrando más herramientas para gobernar los propios aprendizajes de los docentes y también su enseñanza, aportando a su bienestar. Esperamos que el lector saque algunas conclusiones y vuelva sobre sus experiencias de aprendizaje y enseñanza en cualquier etapa y nivel en el que se encuentre.

En contextos de formación inicial, el aprendizaje autorregulado puede aportar significativamente. Puede contribuir a mejorar el aprendizaje de los estudiantes y a afrontar alguna de las dificultades que se encuentran en esta

etapa. También puede enriquecer la experiencia de los estudiantes al aprender y proyectarse como enseñantes. La presentación del marco conceptual y lo que vamos sabiendo sobre ello parece un paso necesario en ese contexto. A la vez, es necesario propiciar instancias de reflexión metacognitiva que permitan conectar la propia experiencia de aprender con aspectos teóricos; avanzar en formas más estratégicas de aprender, respondiendo de forma flexible y proactiva a la diversidad de situaciones que se enfrentan; contribuir con la construcción del conocimiento profesional y la propia identidad. Sabemos que promover la reflexión cognitiva no se reduce simplemente a una pregunta ni a una asignatura. La formación inicial docente debe velar de forma continua por ofrecer esos espacios y cuidar esas dinámicas. Las experiencias de práctica son de gran relevancia para desarrollar las estrategias de autorregulación y su acompañamiento resulta crucial.

Está claro que, por mejor que sea la etapa de formación inicial docente, el ejercicio profesional colocará a los docentes en nuevos escenarios y ante nuevas exigencias, que le demandarán respuestas estratégicas. La autorregulación se desarrolla a lo largo de la vida y los dispositivos de desarrollo profesional docente podrían considerar esas necesidades que surgen de la experiencia y el conocimiento profesional que la práctica acumulada ofrece. A la hora de diseñar estos dispositivos deberían considerarse algunos ingredientes: la propia experiencia como aprendices y el ejercicio docente como oportunidad para aprender, el peso de las creencias, la presentación de marcos conceptuales en diálogo con las creencias y las prácticas, la colaboración entre pares y la creación de contextos que permitan ensayar cambios y aprender a partir de ello.

Que más estudiantes sean capaces de gobernar sus procesos de aprendizaje no es una cuestión instrumental. Por el contrario, se vincula con las metas más profundas de los ecosistemas educativos y la construcción de ciudadanía. Sin duda, se trata de un desafío que encuentra al profesorado en la primera línea, y lograrlo depende, en gran medida, de que más docentes desarrollen sus posibilidades de enseñar de forma autorregulada.

Referencias

- Alsina, A., Batllori, R., Falgàs, M., & Vidal, I. (2019). Marcas de autorregulación para la construcción del perfil docente durante la formación inicial de maestros. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 55-74. <https://doi.org/10.5209/RCED.55466>
- ANEP (2019). *Censo nacional docente 2018: informe de resultados*. ANEP. <https://censodocente2018.anep.edu.uy/censo/documentos/COMPILACI%C3%93N%20CENSO%202019.pdf>
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 445-457. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(99\)00014-2](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(99)00014-2)

- Cleary, T. J., Kitsantas, A., Peters-Burton, E., Lui, A., McLeod, K., Slemp, J., & Zhang, X. (2022). Professional development in self-regulated learning: shifts and variations in teacher outcomes and approaches to implementation. *Teaching and Teacher Education, 111*, 103619. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103619>
- De Smul, M., Heirweg, S., Devos, G., & van Keer, H. (2018). School and teacher determinants underlying teachers' implementation of self-regulated learning in primary education. *Research Papers in Education, 34*(6), 701-724. <https://doi.org/10.1080/02671522.2018.1536888>
- Dent, A. L., & Koenka, A. C. (2016). The relation between self-regulated learning and academic achievement across childhood and adolescence: a meta-analysis. *Educational Psychology Review, 28*(3), 425-474. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9320-8>
- Dignath, C. (2016). Which components of teacher competence determine whether teachers enhance self-regulated learning? Predicting teachers' self-reported promotion of self-regulated learning by means of teacher beliefs, knowledge and self-efficacy. *Frontline Learning Research, 4*(5), 83-105. <https://doi.org/10.14786/flr.v4i5.247>
- Dignath, C., & Büttner, G. (2008). Components of fostering self-regulated learning among students: a meta-analysis on intervention studies at primary and secondary school level. *Metacognition and Learning, 3*(3), 231-264. <https://doi.org/10.1007/s11409-008-9029-x>
- Dignath, C., & Mevarech, Z. (2021). Introduction to special issue mind the gap between research and practice in the area of teachers' support of metacognition and SRL. *Metacognition and Learning, 16*(3), 517-521. <https://doi.org/10.1007/s11409-021-09285-5>
- Dignath, C., & Veenman, M. V. J. (2021). The role of direct strategy instruction and indirect activation of self-regulated learning: evidence from classroom observation studies. *Educational Psychology Review, 33*(2), 489-533. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09534-0>
- Greene, J. A. (2018). *Self-regulation in education*. Routledge.
- INEED (2021). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2019-2020. Tomo 2*. <https://www.ineed.edu.uy/images/ieeu/2019-2020/Informe-estado-educacion-Uruguay-2019-2020-Tomo2.pdf>
- Kramarski, B., & Heaysman, O. (2021). A conceptual framework and a professional development model for supporting teachers' "triple SRL-SRT processes" and promoting students' academic outcomes. *Educational Psychologist, 56*(4), 298-311. <https://doi.org/10.1080/00461520.2021.1985502>
- Lawson, M. J., Vosniadou, S., van Deur, P., Wyra, M., & Jeffries, D. (2019). Teachers' and students' belief systems about the self-regulation of learning. *Educational Psychology Review, 31*(1), 223-251. <https://doi.org/10.1007/s10648-018-9453-7>
- Mattern, J., & Bauer, J. (2014). Does teachers' cognitive self-regulation increase their occupational well-being? The structure and role of self-regulation in the teaching context. *Teaching and Teacher Education, 43*, 58-68. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.05.004>
- Pekrun, R. (2021). Teachers need more than knowledge: why motivation, emotion, and self-regulation are indispensable. *Educational Psychologist, 56*(4), 312-322. <https://doi.org/10.1080/00461520.2021.1991356>
- Ronqui, V., Huertas, J. A., & Trías, D. (en preparación). *Desarrollo profesional docente para favorecer el aprendizaje autorregulado*.

- Ronqui, V., Trías, D., Huertas, J. A., & Eiroa, C. (en preparación). *Creencias y prácticas de maestras de Educación Primaria acerca de la autorregulación del aprendizaje*.
- Ronqui, V., Sánchez, F., & Trías, D. (2020). Autorregulación en el aprendizaje: aproximaciones desde el aula y la investigación. *Quehacer Educativo*, 161, 5.
- Theobald, M. (2021). Self-regulated learning training programs enhance university students' academic performance, self-regulated learning strategies, and motivation: a meta-analysis. *Contemporary Educational Psychology*, 66, 101976. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.101976>
- Trías, D., & Huertas, J. A. (2020). *Autorregulación en el aprendizaje: manual para el asesoramiento psicoeducativo*. Universidad Autónoma de Madrid. <https://doi.org/10.15366/9788483447499>
- Trías, D., Huertas, J. A., & García-Andrés, E. (2012). Escenarios que favorecen la autorregulación. En: D. Trías & A. Cuadro (eds.), *Psicología educacional: aportes para el cambio educativo*. Grupo Magro Editores.
- Vosniadou, S., Lawson, M. J., Wyras, M., van Deur, P., Jeffries, D., & I Gusti Ngurah, D. (2020). Pre-service teachers' beliefs about learning and teaching and about the self-regulation of learning: a conceptual change perspective. *International Journal of Educational Research*, 99, 101495. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.101495>
- Zimmerman, B. J. (2013). From cognitive modeling to self-regulation: a social cognitive career path. *Educational Psychologist*, 48(3), 135-147. <https://doi.org/10.1080/00461520.2013.794676>

Parte III

APLICAR ENFOQUES Y METODOLOGÍAS ACTIVAS, REFLEXIVAS Y COLABORATIVAS EN LA FORMACIÓN Y EL DESEMPEÑO DOCENTE

«La reflexión, por lo tanto, es un proceso que necesita tiempo para volverse explícita, consciente, y constituirse como práctica; es individual, y al mismo tiempo acontece en un contexto institucional, social y político»

Rebeca Anijovich et al. (2012, p. 47)
*Transitar la formación pedagógica.
Dispositivos y estrategias.* Paidós

El desarrollo de discusiones didácticas durante los procesos de formación docente

Patricia Carabelli

El desarrollo
de discusiones
didácticas
durante el
proceso de
formación
docente
PATRICIA
CARABELLI

89

Introducción

Los cursos de formación de docentes incluyen diversas instancias que implican enseñanza, reflexión y diálogo para fomentar la adquisición de distintos conocimientos pedagógicos que son necesarios para dar clases de maneras significativas y efectivas. Una de las varias formas de promover prácticas reflexivas (Dewey, 1933; Schön, 1987) es a partir del desarrollo de discusiones didácticas (Carabelli, 2021). Estas se conceptualizan sobre la base de tres teorías provenientes de diferentes áreas: educación, filosofía y lingüística. En primer lugar, a partir del desarrollo de prácticas reflexivas (Schön, 1987) relacionadas con el poseer las habilidades necesarias para actuar y (re)producir los saberes requeridos para enfrentar los acontecimientos que irrumpen durante el proceso de enseñanza. En segundo lugar, al poner en práctica en el aula un modelo de acción basado en la comunicación (Benhabib, 1986; Habermas, 1981) que reconoce la necesidad del diálogo y la participación para lograr acciones basadas en intereses tanto individuales como colectivos. Y, finalmente, al considerar la necesidad del lenguaje (Behares & Colombo de Corsaro, 2005; Bordoli & Blezio, 2007) para que se logre cierta transposición didáctica (Chevallard, 1998) durante el acto de enseñanza.

La incorporación de prácticas reflexivas durante la formación docente es considerada fundamental para desarrollar habilidades de pensamiento crítico que permitan enfrentar la labor de enseñanza con confianza y solvencia. Estas ayudan a los docentes a abordar con autonomía las distintas situaciones que se les presentan. Por ello, muchos programas de formación docente a nivel internacional incluyen instancias de desarrollo de estas prácticas de maneras diversas, pues estas habilitan a crear un andamiaje (Díaz Maggioli,

2012) por el que el futuro docente transita incorporando habilidades y saberes necesarios para enfrentar múltiples tareas. Existen varios enfoques y conceptualizaciones sobre lo que implican las prácticas reflexivas. Collin et al. (2013, p. 106) hicieron un relevamiento de las conceptualizaciones existentes y, aparte de añadir que son prácticas genéricas, transversales a la constitución del ser individual, que se realizan en la conjunción entre la reflexión y la práctica (lo que llaman *grounded*), las definen como

un proceso (examinar, pensar y entender, resolver problemas, analizar, evaluar o construir, desarrollar y transformar) sobre un objeto en particular (práctica, conocimiento social, experiencia, información, teorías, significados, creencias, el ser o aspectos preocupantes) para lograr un objetivo particular o un argumento (pensar de manera diferente o con claridad, justificar su opinión, pensar sobre acciones y decisiones, cambiar el pensamiento o el saber, tomar o mejorar acciones, mejorar el aprendizaje de los estudiantes, alterar aspectos de uno mismo o la sociedad). (p. 106)

Existen diversas formas de trabajar con las prácticas reflexivas (Boyd & Fales, 1983; Farrell, 2015). En este caso, teniendo en cuenta que el acto de enseñanza se basa en el uso del lenguaje (oral, corporal, multimodal), se elaboró la noción de discusiones didácticas, que implica idear y moderar instancias de diálogo, argumentación, debate y contrastación de ideas sobre cuestiones de índole pedagógicas durante la formación docente. Son instancias dialógicas en las que se busca que los futuros docentes discutan, a partir de dinámicas específicas, aspectos como los enfoques pedagógicos, los contenidos programáticos, las metodologías, los temas sobre el manejo de aula, las formas de interacción, el uso de materiales y recursos, el diseño de tareas y las formas de evaluación. Las discusiones didácticas conforman instancias planificadas y guiadas en las que los participantes argumentan posiciones que pueden estar en consonancia o en desacuerdo con otras, buscando reflexionar y analizar aspectos sobre una o varias ideas, hechos o acciones vinculadas a lo pedagógico, de manera colectiva, pero a partir de posiciones individuales. Se plantean como discusiones a partir de la teoría de la acción comunicativa (Benhabib, 1989; Habermas, 1981), que remarca la necesidad de que los sujetos sepan dialogar, argumentar, debatir ideas e intentar llegar a consensos o ciertos niveles de acuerdo para participar activamente y ayudar a (re)producir formas de vida en sociedad.

Se entiende que una de las varias formas de promover discusiones didácticas es mediante el uso de extractos de videos de lecciones durante los cursos. El desarrollo de programas y cámaras para grabar videos con una excelente calidad de imagen ha llevado a que la observación de videos se vuelva una herramienta de trabajo y análisis durante distintas instancias educativas, entre ellas las de formación docente. Varios investigadores (Bayram, 2012;

Kurz & Batarelo, 2010; Perry & Talley, 2001) comentan la enorme utilidad de emplear videos para analizar estudios de caso vinculados a la enseñanza, dado que de esta manera se puede reflexionar sobre situaciones auténticas, que sucedieron en instancias de aprendizaje reales, apelando a la reflexión basada en las teorías estudiadas. Además, Star y Strickland (2007) mencionan que en muchos casos los docentes no desarrollan habilidades de observación del aula, por lo que el uso de videos durante su formación los ayuda a sistematizar una manera organizada de utilizar sus saberes para notar distintos sucesos que acontecen en el aula. Estos docentes investigadores concuerdan con van Es & Sherin (2002, como se citó en Star & Strickland, 2007, p. 111) en que la habilidad de notar en el contexto educativo refiere a:

- a) identificar qué es importante o necesario de destacar en una situación de aula;
- b) establecer conexiones entre la especificidad de las interacciones de aula y los principios más amplios de enseñanza y aprendizaje que representan, y
- c) utilizar lo que uno sabe sobre el contexto para razonar sobre los eventos del aula.³

A partir de estos enfoques durante la investigación-acción, se trabajó con extractos de videos de lecciones que mostraban distintos abordajes y tipos de prácticas, y se desarrollaron actividades para focalizar la mirada de los futuros docentes en determinados momentos. Luego se utilizaron los videos y las actividades como disparadores de discusiones didácticas y se analizaron las consideraciones de los futuros docentes al respecto.

Desarrollo

La formación docente es un proceso continuo para adquirir saberes pedagógicos necesarios para brindar y mejorar las prácticas de enseñanza. Durante los primeros años resulta fundamental, puesto que los futuros docentes tienen que comprender cómo se desarrollan los procesos educativos a nivel tanto teórico como práctico para: i) seleccionar racionalmente los enfoques que adoptarán; ii) elaborar programas específicos considerando las necesidades de la sociedad, las instituciones y los educandos; iii) desarrollar tareas para fomentar el aprendizaje en el aula; iv) interactuar de manera profesional con los estudiantes; v) fomentar la interacción entre estudiantes; vi) responder a las necesidades que surgen en el contexto de enseñanza, y, vii) considerar los intereses, las necesidades y las realidades de los estudiantes. Para presentar esta multidimensionalidad del proceso educativo y fomentar prácticas reflexivas (Schön, 1987) que habiliten la

3 Traducción del inglés al español realizada por la autora.

autorregulación del aprendizaje (Trías, 2014) y la autonomía en los futuros docentes, se implementaron discusiones didácticas y se utilizaron extractos de videos de lecciones que muestran distintos enfoques y problemáticas como disparadores de las discusiones. Para reflexionar sobre la relevancia de llevar a cabo este tipo de intervenciones, se diseñó una instancia de investigación-acción que permitiera dar a luz las percepciones de los futuros docentes durante el curso de formación.

El proceso metodológico de investigación-acción

Se consideraron las necesidades y los beneficios de incorporar discusiones didácticas en las instancias de formación docente a partir del diseño de un plan de indagación desde un enfoque de investigación-acción (Burns, 1999). Este abordaje se basa en la reflexión y el desarrollo de prácticas propias a partir de la identificación de áreas a mejorar y la puesta en práctica de acciones concretas para lograrlo. Se utilizó una metodología mixta de recopilación de información (Dörnyei, 2016); en particular, encuestas y entrevistas semiestructuradas a los futuros docentes. Las reflexiones y las exploraciones se llevaron a cabo durante los cursos presenciales de la materia Enseñanza de Inglés a través de Contenidos Específicos (*content based instruction*) que se brindaron en 2018, 2019 y 2022. Cabe aclarar que la investigación no se llevó a cabo en los años en que se declaró el estado de pandemia a nivel mundial por el brote de COVID-19, dado que las clases fueron brindadas en línea a través de una plataforma de videoconferencia y se entendió que se recurrió a una didáctica diferente en esta modalidad. Los cursos se brindaron en un instituto privado de enseñanza de idiomas en Uruguay que brinda carreras cortas de dos años de formación en la enseñanza de inglés y otras lenguas.

Se indagó la relevancia de fomentar discusiones didácticas significativas a partir de la observación de extractos de videos como disparadores temáticos con 19 estudiantes (16 mujeres y tres hombres) luego de que estos autorizaran la utilización de la información que brindaron de manera anonimizada.

Se seleccionaron y observaron tres extractos cortos de videos por clase (de un máximo de tres minutos de duración), procurando que estos presentaran diferencias en cuanto a los objetivos de las clases, la edad de los estudiantes, los enfoques pedagógicos, el uso de recursos y materiales en las clases, y el uso del espacio. Se les pidió a los futuros docentes que prestaran atención a estos aspectos mediante actividades como: i) elaborar una lista de los enfoques utilizados, ii) enumerar las habilidades que se trabajan durante la actividad realizada, iii) mencionar los aspectos positivos y negativos observados, iv) comparar el uso del espacio por los docentes y los estudiantes, y v) mencionar el tipo de materiales utilizados. Una vez

divididos en grupos, los futuros docentes entablaron discusiones didácticas basándose en sus apuntes y observaciones. Se les aclaró que podían estar de acuerdo o en desacuerdo, pero que de una u otra manera debían brindar argumentos para fundamentar sus comentarios. Al culminar las clases completaron las encuestas anónimas y algunos de ellos fueron convocados a entrevistas que fueron analizadas mediante técnicas de análisis del discurso (Fairclough, 2003). Se comprobó la saturación de información en las entrevistas y se trianguló la información para corroborar las percepciones emergentes y evitar las generalizaciones.

Los futuros docentes opinan

Quienes eligen una carrera docente saben que se enfrentarán a muchos y variados desafíos en el arduo trayecto de transmitir a otros determinados saberes. Todos los que siguen este camino fueron estudiantes, aprendieron algunas cosas, otras no las comprendieron, y tienen dudas sobre cómo enseñar. La comprensión de la complejidad, la diversidad y la imprevisibilidad inherente a los procesos de enseñanza es parte del aprendizaje. Esto se intentó plasmar de alguna manera mediante la implementación de discusiones didácticas en las que había espacio para la concordancia y la discrepancia de ideas, y los futuros docentes compartieron sus pensamientos sobre estas instancias en las encuestas y las entrevistas.

Una de las primeras cuestiones a destacar es que todos los futuros docentes manifestaron que estas discusiones son necesarias durante las instancias de formación y en ellas pudieron aprender algo que desconocían, ya sea por las actividades realizadas mientras observaban los extractos de videos o por los temas que surgían durante las discusiones. Si bien algunos encontraron algunas actividades más motivantes que otras, la mayoría entendió que se realizaban con un propósito específico y les resultó de utilidad. Como se ha mencionado, los extractos de videos de lecciones fueron cuidadosamente seleccionados para ser criticados y esto fue percibido por los estudiantes. Algunos extractos incluían prácticas que han dejado de ser utilizadas (como el uso de la repetición y la memorización para cuestiones que pueden ser razonadas); otros, prácticas tradicionales (como el dictado para desarrollar conciencia ortográfica), y varios, prácticas innovadoras que permitían pensar nuevas estrategias y configuraciones en el aula. Por eso, cuando se les preguntó cómo les resultó el trabajo con los extractos de videos antes o durante las discusiones, respondieron cosas como: «Son útiles para ilustrar lo que la docente quiere explicar» o «Es una muy interesante manera de observar un enfoque específico; sobre todo al ser un estudiante visual, pues poder ver algo en acción, en vez de leer o hablar sobre ello, es mucho mejor». En cuanto a este último comentario, si bien es cierto que en la actualidad la

mayor parte de los medios está en formato visual y hay una preponderancia de lo visual en la mayoría de las áreas dado que los sistemas de comunicación utilizan comúnmente imágenes, esto no implica dejar de lado la lectura de textos, sino una complementariedad. Es decir, en este caso las discusiones didácticas se basaron en la observación de videos, pero en otros en textos escritos (textos largos o frases). Más allá de esto, es menester notar que todos los estudiantes se refirieron a las situaciones que se mostraban en los videos aludiendo a la realidad, como si de alguna manera hubiesen vivido esas instancias. Esto puede estar indicando que en la coyuntura cultural actual la inclusión de imágenes y extractos de videos cortos puede ser fundamental, dada la manera en que se están configurando los pensamientos y la vida en sociedad.

Aparte de los enfoques pedagógicos analizados, las discusiones se centraron mucho en el manejo de la disciplina en el aula, pues los extractos de videos seleccionados dejaban entrever la complejidad de trabajar con muchos estudiantes con distintos intereses, estilos de vida y formas de aprender. La diversidad de perspectivas y personalidades de los futuros docentes implicaron una discusión controversial sobre esta situación, lo que permitió enriquecer la mirada de todos en el grupo. Como comentó un estudiante sobre las discusiones didácticas durante la entrevista:

Me sirve para repasar muchísimos conceptos que no tengo tan claros: conceptos de didáctica, conceptos de teoría de la educación... Y, a la vez, creo que la principal imagen que me llevo es de las diferentes representaciones, que de verdad existen formas muy distintas de enseñar y que la teoría nos apoya a realizarlo de formas radicalmente distintas, de alguna manera distintas (estudiante 16, entrevista realizada el 6 de mayo de 2022).

Durante las discusiones se intenta abordar un abanico de perspectivas, dando lugar a la controversia y problematizando aspectos que muchas veces son reproducidos sin reflexión ni cuestionamiento. En este sentido, una estudiante (estudiante 17, entrevista realizada el 9 de mayo de 2022) comentó: «Está bueno primero ver un poco las perspectivas que toman los profesores, porque las podés ir imitando en base a cómo sea tu perfil», y otro futuro docente (estudiante 16, entrevista realizada el 6 de mayo de 2022) comentó: «Nos permite ver un poco más a qué cosas nos acercamos cuando estamos enseñando, qué tendencias de profesor tenemos cada uno de nosotros, cómo reaccionamos sobre distintas cosas». A partir de las actividades desarrolladas se logró que los futuros docentes hicieran foco en los aspectos pedagógicos elegidos e iniciaran un análisis colectivo a partir de los saberes y las experiencias propias de cada uno. El docente guía también hizo comentarios cuando fue necesario, incorporando nuevos saberes. De esta manera, se

analizaron distintos enfoques pedagógicos, fomentando prácticas reflexivas y brindando insumos de acción para el futuro. Todos los futuros docentes concordaron en que dialogar y reflexionar sobre experiencias que se dan en las aulas les permite adquirir conocimientos que pueden poner en práctica si se presentan situaciones similares.

La complejidad en torno a la verdad y la subjetividad

A nivel antropológico, la educación es un proceso de endoculturación en el que una generación transmite sus saberes a la que le sigue para garantizar su supervivencia. Por ello, el proceso está revestido heurísticamente por el ideal de la búsqueda de verdad. Mediante las discusiones didácticas se intenta problematizar los enfoques y las prácticas pedagógicas a partir de actividades que se basan en extractos de videos en los que los participantes son de otras regiones y desconocidos para los futuros docentes. Esto se hace para reflexionar, dialogar y criticar las prácticas observadas de una manera abierta y franca, lo que muchas veces se dificulta cuando se observan clases de personas conocidas. Uno de los futuros docentes (estudiante 16, entrevista realizada el 6 de mayo de 2022) comentó:

Prácticas con las que uno no está de acuerdo, en principio, existen. Y puede ser muy duro decirle a alguien: «No, mirá, me parece que esto que estás haciendo —que, además, es algo que vos planeás, que le ponés mucha energía— está horrible». Puede ser muy duro.

Si bien durante las discusiones la tutora intervino, procurando complejizar las visiones manifestadas para que estas no llevaran a generalizaciones y para mostrar que distintas dinámicas pueden ser de agrado para unos estudiantes y no para otros —puesto que tanto los estudiantes como los docentes poseen intereses, habilidades y gustos diferentes—, la opinión del estudiante muestra de alguna manera que la falta de discusión sobre distintos aspectos pedagógicos puede fomentar que se reproduzcan o se abandonen determinadas formas de enseñanza sin mayor reflexión. Mediante la incorporación de discusiones didácticas —como se realiza en el área de la medicina cuando se analizan los casos de pacientes— se puede llegar a análisis más profundos y desde perspectivas variadas, porque son instancias grupales de discusión sobre por qué realizar ciertas prácticas y no otras. Las discusiones facilitan el análisis de cuestiones problemáticas sobre las que seguramente no haya una única solución o perspectiva de análisis, pero habilitan la reflexión considerando opiniones diferentes, tanto en el acuerdo como en el desacuerdo, recurriendo a la teoría facilitada por el docente que actúa de guía, potenciando la profundidad de la discusión.

El aporte de las discusiones didácticas en la formación docente

Las discusiones didácticas que se pueden generar a partir de actividades específicas utilizando extractos de videos de lecciones especialmente seleccionados para ser problematizados y criticados facilitan el diálogo y la reflexión sobre diversas cuestiones pedagógicas con apertura y franqueza. Los docentes formadores, que guían y monitorean la discusión, hacen foco en cuestiones como la metodología de enseñanza, la implementación de actividades, los tipos de interacciones en el aula, los recursos y los materiales utilizados, el manejo del aula y las formas de evaluación, y promueven el desarrollo de un análisis de las distintas situaciones a partir de la perspectiva propia de cada futuro docente (con base en los saberes teóricos y prácticos desarrollados tanto en la vida como en los cursos de pedagogía). En situaciones reales se logra visualizar la complejidad del quehacer educativo, valorar la diversidad y ampliar la comprensión. El objetivo de las discusiones didácticas es promover docentes autónomos y reflexivos, que consideren varias perspectivas a la hora de abordar un problema y puedan enseñar con confianza, de la manera que evalúan que es la mejor posible en los contextos educativos en los que estén inmersos.

Los diecinueve futuros docentes que participaron en estas instancias consideraron que fueron muy significativas y les pareció importante reflexionar de esta manera durante su formación. Se recaló que son instancias muy diferentes a las de la práctica docente, que también son muy necesarias, dado que los futuros docentes acompañan a docentes consolidados (y seleccionados como referentes) durante sus lecciones para visualizar y aprender con base en la experiencia y los saberes que estos han ganado. En las discusiones didácticas el objetivo es reflexionar y analizar en profundidad, colectivamente, una o varias prácticas seleccionadas específicamente por el tutor para ser criticadas. Así como los críticos de cine comentan las luces y las sombras de las películas, los futuros docentes, junto con sus tutores, se tornan evaluadores críticos de las prácticas de enseñanza durante las discusiones didácticas. Despertar y ejercitar estas habilidades es una parte constitutiva no solo de su formación inicial, sino de su desempeño y crecimiento a lo largo de toda su trayectoria profesional docente.

Referencias

- Bayram, L. (2012). Use of online video cases in teacher training. *Social and Behavioral Sciences*, 47, 1007-1011. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.770>
- Behares, L. E., & Colombo de Corsaro, S. (comps.) (2005). *Enseñanza del saber-saber de la enseñanza*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República.
- Benhabib, S. (1986). *Critique, norm and utopia: a study of the foundations of critical theory*. Columbia University Press.
- Bordoli, E., & Blezio, C. (comps.) (2007). *El borde de lo (in)enseñable: anotaciones sobre una teoría de la enseñanza*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República.
- Boyd, E. M., & Fales, A. W. (1983). Reflexive learning: key to learning from experience. *Journal of Humanistic Psychology*, 23(2), 99-117.
- Burns, A. (1999). *Collaborative action research for English language teachers*. Cambridge University.
- Carabelli, P. (2021). Didactic discussions during ESL/EFL English Teacher Training Courses. *Reflective Practice*, 22(1), 60-72. <https://doi.org/10.1080/14623943.2020.1821629>
- Chevallard, Y. (1998). *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Aique.
- Collin, S., Karsenti, T., & Komis, V. (2013). Reflective practice in initial teacher training: critiques and perspectives. *Reflective Practice*, 14(1), 104-117. <https://doi.org/10.1080/14623943.2012.732935>
- Dewey, J. (1933). *How we think*. D. C. Heath & Co. Publishers.
- Díaz Maggioli, G. (2012). *Teaching language teachers: scaffolding professional learning*. Rowman & Littlefield Education.
- Dörnyei, Z. (2016). *Research methods in applied linguistics*. Oxford University Press.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse*. Routledge.
- Farrell, T. S. C. (2015). *Promoting teacher reflection in second language education: a framework for TESOL professionals*. Routledge.
- Habermas, J. (1981). *Teoría de la acción comunicativa, I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Taurus.
- Kurz, T., & Batarello, I. (2010). Constructive features of video cases to be used in teacher education. *Tech Trends*, 54(5), 46-53. <https://doi.org/10.1007/s11528-010-0436-x>
- Perry, G., & Talley, S. (2001). Online video case studies and teacher education: a new tool for preservice education. *Journal of Computing in Teacher Education*, 17(4), 26-31.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. Jossey-Bass.
- Star, J. R., & Strickland, S. K. (2008). Learning to observe: using video to improve preservice mathematics teachers' ability to notice. *Math Teacher Education*, 11, 107-125. <https://doi.org/10.1007/s10857-007-9063-7>
- Trías, D. (2014). ¿Por qué no enseñar autorregulación? En: P. Morales, E. Saavedra, G. Salas & C. Cornejo (Eds.), *Aprendizaje: miradas desde la psicología educacional*. Universidad Católica del Maule.

Metodologías activas de enseñanza para potenciar la construcción de competencias

Rosina Pérez Aguirre

Metodologías
activas de
enseñanza para
potenciar la
construcción de
competencias
ROSINA PÉREZ
AGUIRRE 99

*«Si les enseñamos a los estudiantes de hoy
como les enseñamos a los de ayer,
les robamos el mañana»*

John Dewey

Introducción

Este capítulo se divide en cinco partes. En la primera, se intenta justificar por qué se requiere un cambio de paradigma, aludiendo a la relevancia del enfoque de competencias en el contexto educativo actual, y, finalmente, se hace referencia al alcance que este enfoque tiene a nivel mundial, haciendo un breve recorrido histórico hasta llegar al actual *Marco curricular nacional* de Uruguay 2022. En la segunda, se presentan las implicancias del enfoque de competencias. A partir de la definición de competencia, se explicita cómo deben cambiar los roles del docente y el estudiante. En la tercera, se expone lo que se entiende por *metodologías activas* y sus características, así como ejemplos de diferentes tipos de metodologías activas. En la cuarta, se habla de por qué son necesarias las metodologías activas para que los estudiantes se vuelvan competentes y sus implicaciones para la formación docente inicial y en servicio. En la última, se toma como ejemplo de metodología activa al aprendizaje basado en proyectos y se muestra cómo dicha metodología es efectiva para que el estudiante construya competencias.

¿Por qué se requiere un cambio de paradigma educativo?

La época actual, signada por el acceso inmediato a la información, requiere ciudadanos que puedan pensar críticamente y seleccionar la información pertinente para cada contexto, así como adaptarse a vivir en la incertidumbre y el cambio vertiginoso. Por tal razón, los educadores deben preparar a los estudiantes para desempeñarse en la sociedad de la información, en la que, al terminar el ciclo de la educación formal, van a tener que insertarse, preparados para desarrollar trabajos y profesiones que probablemente hoy no existen. Empero, el modelo escolar aún predominante, concebido en la época pos primera revolución industrial, no está resultando eficaz para responder a las demandas de la sociedad del siglo XXI, entre otras razones, porque se basa en un currículum enciclopédico, fragmentado, encorsetado y abstracto, muy extenso y, por ello, superficial y rígido, que no permite a los aprendices ser críticos y creativos (Pérez Aguirre, 2018).

Hoy, en cambio, se requiere, de manera ineludible, el aprendizaje activo sobre problemas y situaciones reales, a través de proyectos retadores que motiven al aprendiz y estimulen la cooperación, la búsqueda de alternativas, la proliferación de hipótesis, la gestión educativa de las emociones y el desarrollo de actitudes y habilidades conscientes e inconscientes que permitan la actuación entusiasta y eficaz de cada aprendiz, para afrontar las dificultades y la incertidumbre de la vida real. En respuesta a estos desafíos, muchas investigaciones han aportado, proponiendo innovaciones en las maneras de enseñar (Pérez Aguirre, 2018, p. 8).

Se sostiene, entonces, que las actuales circunstancias reclaman un modelo de educación nuevo. En una economía globalizada, impulsada por la velocidad de los cambios (catalizados por la pandemia) y la innovación, cada vez queda más claro que el éxito de una sociedad depende de la transformación de su sistema educativo. Este capítulo intenta interpelar a quienes están comprometidos con preparar a sus alumnos para los desafíos de la vida y del trabajo en este siglo. Desafía al lector a redefinir qué se entiende hoy por ser exitoso en todos los niveles del sistema educativo, entendiendo el sistema con su función social y también como requisito necesario para que, a su egreso, el joven continúe aprendiendo a lo largo de la vida y, asimismo, logre insertarse en el mundo laboral, que le demanda cada día tareas más complejas.

Desde el comienzo del siglo XXI, las diferentes regiones del mundo han virado del tradicional modelo de la enseñanza basado en contenidos al enfoque de competencias, y han ido adoptando el nuevo paradigma educativo. Ante esto, los educadores se han enfrentado, con mayor o menor éxito, a un gran reto para dar respuesta a lo que ese viraje les demanda. En Uruguay, ese cambio de enfoque recién se plantea en 2022, con base en la futura reforma curricular presentada en abril a través del *Marco curricular nacional*

(documento preliminar en proceso de elaboración y consulta). Está previsto que los cambios que esta transformación curricular propone se empiecen a implementar en las aulas uruguayas de manera gradual en 2023.

Diez & Clemente (2017) proponen que la escuela de hoy requiere de docentes inspiradores y apasionados para enseñar, pero también para aprender, que hagan propuestas desafiantes a sus alumnos, actuando como facilitadores de los aprendizajes, y que resulten agentes de cambio en la sociedad actual. Esto demanda un cambio de arquetipo del rol del maestro, que alinee sus prácticas de enseñanza para fomentar el desarrollo de las competencias en los niños y los jóvenes que movilizan saberes, actitudes, habilidades y experiencias para resolver situaciones reales satisfactoriamente. En este recorrido, nos guían las siguientes preguntas: ¿qué deberían aprender los estudiantes en una era de la información instantánea al alcance de un clic y de la inteligencia artificial?, ¿qué es lo que cada estudiante necesita saber y saber hacer en esta época?

En suma, nuestro sistema educativo no ha cambiado significativamente durante siglos, mientras que el conocimiento, las habilidades y las actitudes que actualmente se necesitan han cambiado radicalmente. El avance acelerado de la tecnología y el fácil acceso a la información demandan con urgencia repensar un sistema educativo que tradicionalmente ha estado centrado en el contenido, considerado lo máspreciado. Si se acepta que hoy las necesidades de la sociedad y del ámbito laboral han cambiado indiscutiblemente, este capítulo desafía a dar un giro en el enfoque del currículo educativo en aras de considerar competencias complejas, basándose en el conocimiento que hoy resulta relevante y que les permitirá tanto a los jóvenes como a los adultos prosperar en estos tiempos exponenciales.

El alcance del enfoque de competencias en el contexto educativo mundial: breve recorrido histórico hasta llegar al actual *Marco curricular nacional 2022*

El concepto de competencias tiene origen en el mundo laboral de la década del 60 del siglo pasado y luego fue empleado inicialmente en las universidades, para posteriormente impactar en los niveles educativos inferiores. A finales de la década del 60 comenzó un cambio en favor del desarrollo de competencias en los estudiantes universitarios. En esa época, David McClelland, profesor de Psicología de Harvard, se dio cuenta de que los exámenes que rendían los alumnos en las universidades no permitían predecir el futuro éxito o fracaso profesional del estudiante (Adams, 1996, citado en Brundrett, 2000). McClelland se cuestionó entonces por qué ocurría esto y fundó la consultora McBer, que desde de la década del 70 aportó un modelo experimental a partir de una evaluación de competencia laboral, que, aplicada a más de 2.000 líderes o jefes de 12 compañías, buscaba las habilidades

que se adecuaban a la ejecución exitosa de una labor (López, 2008). A partir de esos resultados, los consultores de McBer definieron el modelo genérico de competencia gerencial, que constaba de 19 competencias básicas gerenciales. Esto tuvo sus derivaciones y terminó impactando en el área educativa, ya que luego estas competencias fueron incluidas en las carreras de formación de Administración de Empresas.

Casi tres décadas más tarde, en 1997, los países integrantes de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) implementaron el Programa para la Evaluación Internacional para Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés). El propósito del PISA era monitorear cómo los estudiantes que se hallan al final de la escolaridad obligatoria han obtenido los saberes y las habilidades necesarias para su cabal participación en la sociedad (OCDE, s. f.). Definir dichas competencias puede mejorar las evaluaciones para saber cuán bien preparados están los jóvenes y los adultos para los desafíos de la vida, al mismo tiempo que se identifican las metas transversales para los sistemas educativos y de un aprendizaje para la vida. «Una competencia es más que conocimientos y destrezas. Involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizándolo recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular» (OCDE, s.f., p. 3).

En 2003, a raíz de las limitaciones que demostraban los sistemas educativos internacionales para formar estudiantes autónomos, surgió el proyecto Definición y Selección de Competencias (Deseco), que involucra a los 30 países miembros de la OCDE. El proyecto Deseco define una competencia de la siguiente manera:

Es la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz. (Deseco, como se citó en Pérez Gómez, 2007, p. 10)

Fue a partir de este proyecto que varios países de la Unión Europea (UE) comenzaron una transformación de sus currículos escolares, trasladándolos del enfoque de contenidos al enfoque de competencias. Fue así que en diciembre de 2006 se emitió la *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo* para todos los países miembros, que insta a los gobiernos de la UE a que introduzcan la enseñanza y el aprendizaje de competencias clave en sus estrategias de aprendizaje permanente. La recomendación (2006/962/CE, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente) identifica ocho competencias esenciales para toda persona en la sociedad del conocimiento:

1. comunicación en la lengua materna,
2. comunicación en una lengua extranjera,
3. competencia matemática, científica y tecnológica,
4. competencia digital,
5. aprender a aprender,
6. competencias sociales y cívicas,
7. sentido de la iniciativa y espíritu de empresa,
8. conciencia y expresión culturales.

Si se observa lo planteado en el interior de cada una de las ocho competencias clave (acá omitido), se ve que un marco similar se usa en varios estados de Estados Unidos, llamado *Competencias del siglo 21* (los estados tienen autonomía de currículum, pero muchos estados adoptaron este marco). Si bien las agrupan de otra forma, no difieren mayormente:

- formas de pensar (creatividad, innovación, pensamiento crítico, resolución de problemas, toma de decisiones, aprender a aprender, etcétera),
- formas de trabajar (comunicación, colaboración),
- herramientas para trabajar (alfabetización informacional, alfabetización digital),
- viviendo en el mundo (ciudadanía local y global, la vida y la carrera, la responsabilidad personal y social).

Voogt & Roblin (2012) compararon ocho marcos curriculares basados en competencias que afectaban a múltiples países: Estados Unidos, estados miembros de la UE, países de la OCDE, Noruega, Malasia, Japón, Australia, Filipinas, Micronesia, Corea, Turquía, Australia, Finlandia, Singapur, Costa Rica, Rusia y países en la órbita de la Unesco. En esa comparación abordaron la justificación, las metas, la implementación y la evaluación. Resulta alentador que se perciba una clara convergencia en todos los marcos en lo referido a la colaboración, la comunicación, la alfabetización en las TIC y las competencias sociales o culturales (incluida la ciudadanía). Asimismo, la mayor parte de los marcos igualmente mencionan la creatividad, el pensamiento crítico, la productividad y la resolución de problemas (Voogt & Roblin, 2012).

De igual forma, para la transformación educativa propuesta en Uruguay, las competencias seleccionadas en el *Marco curricular nacional. Documento preliminar en proceso de elaboración y consulta* (2022) no difieren sustancialmente, en la redacción, de los marcos antes mencionados. Claramente, para comparar otros aspectos vinculados a la implementación de dicho marco, habrá que esperar a que se haya aplicado.

El *Marco curricular nacional 2022* define diez competencias generales, enfocadas en todos los estudiantes de cualquier trayecto educativo, dispuestas en dos grandes dominios:

1. Dominio de pensamiento y comunicación
 - A. Competencia en comunicación
 - B. Competencia en pensamiento creativo
 - C. Competencia en pensamiento crítico
 - D. Competencia en pensamiento científico
 - E. Competencia en pensamiento computacional
 - F. Competencia metacognitiva

2. Dominio de relacionamiento y acción
 - A. Competencia intrapersonal
 - B. Competencia en iniciativa y orientación a la acción
 - C. Competencia en relacionamiento con otros
 - D. Competencia en ciudadanía local, global y digital

Ahora bien, debido a que el enfoque de competencias tuvo su origen en el mundo laboral y originalmente fue de corte conductista, tanto en relación con el comportamiento humano como con el aprendizaje, el término en sí mismo, aún hoy, resulta polémico. Esto requiere estar alertas y «detectar los inevitables influjos mecanicistas que se infiltrarán en el desarrollo de esta propuesta a nivel nacional, regional y local» (Pérez Gómez, 2007, p. 10).

Una de las mayores críticas que sus detractores le hacen a este enfoque es que «se pierden los contenidos» y se plantea una falsa dicotomía entre contenidos y competencias. Dicha dicotomía es falsa, ya que no se puede ser competente si en la base no están los saberes. Perrenoud (2008) nos advierte que, «lejos de dar la espalda a los saberes, el enfoque por competencias les da una fuerza nueva, vinculándolos a las prácticas sociales, a las situaciones complejas, a los problemas, a los proyectos» (p. 1). También Melero & Bernabeu (2016) aseveran que las competencias clave son «saberes que miran a la acción, pero que están sólidamente fundamentados en unos conocimientos de carácter teórico e inspirados en unos principios y valores» (p. 41).

En síntesis, los marcos curriculares basados en competencias han venido avanzando sin pausa en el mundo desde comienzos de este siglo y en su esencia son todos bastante similares.

¿Qué implica el enfoque de competencias?

La definición de competencia y cómo cambian el rol del docente y el del estudiante

Tal como se constató en el apartado anterior, los currículums del planeta han mudado al enfoque por competencias, por lo que corresponde definir el concepto actual de competencias en educación. Si bien en la literatura existen muchas definiciones, acá se darán dos que pretenden ser sencillas y

operativas a la vez. Una podría ser: una competencia es el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes verificables que se aplican en determinado desempeño. Otra que también resulta clara es: una competencia es la forma en que una persona utiliza todos sus recursos personales (conocimientos, habilidades, actitudes y experiencias) para resolver de forma adecuada una tarea en un contexto definido y real. Ambas definiciones nos están diciendo que:

- son más que conocimientos, habilidades o actitudes, ya que movilizan, integran y dirigen todos estos componentes hacia la consecución de desempeños concretos;
- se manifiestan en la acción;
- en este sentido, poseer información o habilidades no significa ser competente;
- nos aportan una visión global, centrada en el desempeño y que debe ser verificable.

Ahora bien, si las competencias solo pueden verificarse en la acción, en el desempeño del estudiante, necesariamente debe darse un cambio en el rol del estudiante y, simultáneamente, un cambio en el rol del docente.

El rol docente debe enfocarse más en guiar el proceso de aprendizaje que en dar información. El docente pasa de ser un «sabio en el escenario» a ser un «guía en el costado», modificándose así radicalmente el papel del maestro (King, 1993). Se aleja de su anterior foco de dirigir la clase acaparando la palabra para centrarse en gestionar actividades, tiempos, recursos, climas, equipos y espacios, y diversificar las voces. Esto implica un viraje profundo, comprendiendo que ya no se sostiene su rol de dador de contenidos y que ahora le compete ser un diseñador de experiencias de aprendizaje que resulten significativas para los estudiantes. Así lo expresa Fernández March (2006):

El profesor juega un papel esencialmente de persona guía y recurso, en el que las interacciones con los alumnos se centran en facilitar su papel activo y ayudarlo a descubrir por sí mismo cómo se realiza la tarea y obtener una producción de calidad. (p. 55)

Asimismo, plantea que el nuevo rol docente enfrenta dos grandes retos: «Planificar y diseñar experiencias y actividades de aprendizaje coherente con los resultados esperados, teniendo en cuenta los espacios y los recursos necesarios. Facilitar, guiar, motivar y ayudar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje» (p. 43).

Es esperable que, si cambia el rol del docente, debe cambiar el rol del estudiante. Si las competencias se verifican en la acción, el aprendiz debe

tener una actitud activa frente a su proceso de aprendizaje. Sus responsabilidades se modifican, ya que no puede limitarse únicamente a una escucha activa, sino que debe participar en procesos cognitivos de orden superior, tales como priorizar, interpretar datos, encontrar relaciones lógicas, revisar críticamente creencias y conocimientos previos, y elaborar conclusiones (Trujillo, 2016).

¿Qué se entiende por metodologías activas?

El análisis bibliométrico realizado por Segura et al. (2020) concluye que en los últimos años cada vez más docentes utilizan metodologías activas de enseñanza en cualquier nivel o ámbito educativo y que, a la vez, estudian acerca de la cuestión. Esto queda demostrado a través del aumento sostenido de publicaciones de estudios sobre el tema a corto y mediano plazo.

Las llamadas *metodologías de enseñanza activa*, en su conjunto, se basan en ciertos principios generales (Bernal González & Martínez Dueñas, 2017):

- Están centradas en el aprendizaje y no en la enseñanza, por lo que el estudiante es un protagonista activo de su aprendizaje.
- El aprendizaje es social, por lo que los aprendices aprenden mejor de la interacción entre ellos que solamente de lo que brinda el docente.
- El aprendizaje tiene que ser significativo: realista, viable y complejo, de forma que el estudiante perciba la relevancia de hacer la transferencia de ese contenido a una situación nueva.

Para que se produzca un aprendizaje significativo, deben darse dos escenarios:

1. Proponer al estudiante recursos potencialmente significativos, con un significado lógico, o sea, que se relacionen adecuadamente con la estructura cognitiva del sujeto que aprende, que posean ideas de anclaje que faciliten la interacción con el aprendiz.
2. Contar con una actitud de apertura genuina al aprendizaje por parte del estudiante, lo que requiere de su voluntad de aprender (Bernal González & Martínez Dueñas, 2017).

Fullan & Langworthy (2014) afirman: «Estas pedagogías tienen el potencial de hacer participar a todos los estudiantes, no solo a los que ya están muy motivados para aprender dentro y fuera del aula» (p. 8).

En consecuencia, las metodologías activas se constituyen por un conjunto de estrategias de enseñanza que favorecen el aprendizaje activo y el aprender haciendo, y fomentan la participación del estudiante, la interactividad,

la significatividad y la reflexión del aprendizaje. Por tanto, las estrategias que coinciden con la definición descrita anteriormente se consideran estrategias de enseñanza activa.

Entre las múltiples variedades de metodologías activas de enseñanza se pueden encontrar: el aprendizaje basado en proyectos, en problemas, en juegos, en retos, en casos, en prácticas reflexivas, en equipos, en la investigación; el aprendizaje cooperativo; el *flipped learning* (aula invertida), y la gamificación. Dichas metodologías se asocian al *learning by doing* (aprender haciendo). Se pueden aplicar puras o combinadas, intercalando la diversidad de estrategias de enseñanza. Y son aplicables a los diferentes niveles educativos, así como a las distintas áreas disciplinares, aunque en cada caso se debe analizar cuáles son las más pertinentes para cada contexto, nivel y área específicos.

¿Por qué son necesarias las metodologías activas para que los estudiantes se vuelvan competentes? ¿Qué implicancias tiene esto para la formación docente inicial y en servicio?

Si se coincide en que ser competente implica desempeñarse adecuadamente en contextos inéditos y complejos, en «saber qué hacer cuando no sabemos qué hacer», como dice Magro (2020), es necesario que el estudiante se haya enfrentado a situaciones que lo obliguen a responder a desafíos novedosos para él. Debe haber encarado preguntas y problemas complejos, cuya solución no puede encontrarse directamente a través de un buscador de internet, sino que requieren habilidades cognitivas de orden superior. Construir competencias también demanda que el estudiante aprenda haciendo, equivocándose y aprendiendo del error, iterando el proceso con el andamiaje del docente, con los recursos que le brinda y con una retroalimentación pertinente y oportuna.

Lo anterior difícilmente ocurre con las metodologías tradicionales de enseñanza. Como plantean Fullan & Langworthy (2014), en este nuevo escenario el rol del docente demanda capacidades pedagógicas complejas y refinadas que exigen saberes y experiencia acerca de un menú de variadas estrategias de enseñanza y, asimismo, la realización de una evaluación continua para determinar cómo va avanzando el aprendizaje de los estudiantes. Se deduce, entonces, que para enseñar con metodologías activas de forma exitosa se necesita que los docentes sean capacitados previamente, para que puedan hacer un diseño minucioso y una gestión del aula diferente a la tradicional (Pérez Aguirre, 2021). Esto lógicamente impacta en la manera en que los futuros docentes son formados inicialmente y también, cuando ya están en servicio, en los programas de formación continua.

Vale la pena insistir en este punto: para posibilitar una transformación curricular basada en competencias es necesario que los docentes trabajen con estrategias de enseñanza activa y, para que puedan hacerlo, es necesario que sean enseñados con dichas metodologías en su formación docente inicial. Los profesionales que ya estén en servicio deben recibir capacitaciones basadas en dichas metodologías, pero esto requiere que se inviertan diversos recursos, tanto de fondos como de tiempo.

Acerca de esto, Marcelo & Vaillant (2019) manifiestan que el modelo de formación docente tradicional muestra hoy signos de agotamiento y resulta obsoleto, e invitan urgentemente a repensar la formación inicial docente, así como la formación en servicio, debido a que consideran que la escuela actual difiere enormemente de aquella en la que fueron formados los futuros docentes. Para transformar la formación docente es necesario darle un nuevo sentido y se deben promover enfoques disruptivos e innovadores, lo que genera mucha incertidumbre, pero, a la vez, demanda respuestas ineludibles. Plantean la necesidad de trasladar el eje de la formación basada en el rol docente a la formación centrada en el aprendizaje de los estudiantes, reforzando que el motivo fundamental del quehacer docente debe ser el estudiante y el progreso de su aprendizaje.

Ahora bien, tan importante como la formación inicial es la formación docente continua. En relación con esta última, a fines del siglo pasado ya Fullan & Hargreaves (1999) nos advertían acerca de la importancia de considerar no solo las opiniones docentes, sino sus intenciones y motivaciones a la hora de implementar innovaciones educativas. Sostenían que es menester una reflexión de los maestros y los profesores sobre sus propias prácticas para lograr su apertura a nuevos enfoques pedagógicos. También señalaban la relevancia de respetar los saberes y las ideas que los docentes ya tienen, debido a su experiencia y su formación previa. Es necesario que los docentes comparen los nuevos métodos de enseñanza con los ya conocidos y experimentados, lo que equivale a decir que se tomen en cuenta las creencias previas de los maestros acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Fullan & Hargreaves, 1999; Vizcaíno, 2008). Desconocer esto probablemente lleve al fracaso del cambio deseado.

Las creencias del profesorado son fundamentales para habilitar u obstaculizar procesos de cambio educativo. La apertura de espacios de reflexión sobre la práctica favorece la posibilidad de implementar la innovación, mientras que su ausencia constituye un obstáculo para esta. Cuanto mayor sea la creencia acerca de la importancia de los contenidos del programa y la rigidez del currículum, más grandes serán las barreras actitudinales para la implementación de metodologías activas (Chimborazo Castillo & Zoller Andina, 2018). Es inevitable que para que se produzca una innovación haya un deseo y una convicción de todos los agentes educativos, pero además son

necesarias determinadas condiciones para que se concrete en el cambio de prácticas (García, 2022).

Se concluye, entonces, que para que se pueda implementar un cambio de enfoque curricular basado en competencias es necesario un rol diferente de los actores principales: docente y estudiante. Para ello es fundamental un cambio en la formación docente inicial y también en servicio. Este es un gran desafío, ya que no resulta sencillo cambiar las prácticas y no puede lograrse desconociendo las creencias y las experiencias de los docentes.

El aprendizaje basado en proyectos: un ejemplo de metodología activa y efectiva para que el estudiante construya competencias

En el conjunto de las denominadas *metodologías activas*, destaca el aprendizaje basado en proyectos (ABP), un método esencialmente centrado en el estudiante y su aprendizaje, y no en el docente y su enseñanza (Pérez Aguirre, 2018). Emerge como una propuesta que apunta a captar la motivación y los intereses de los aprendices, y que ha probado ser capaz de mejorar los resultados de aprendizaje de los estudiantes en disciplinas medulares como las ciencias naturales, las ciencias sociales, las matemáticas y la lengua (Kingston, 2018).

Son varias las investigaciones recientes que demuestran que el ABP mejora el desempeño de los estudiantes (Balemen & Keskin, 2018; Siswono et al., 2018; Wahono et al., 2020), por lo que resulta pertinente profundizar en las características de esta metodología.

El ABP puede caracterizarse como:

Una metodología de enseñanza donde los docentes guían a los estudiantes a través de un proceso de resolución de problemas que incluye la identificación de un problema, el desarrollo de un plan, el testeo del plan contra la realidad y la reflexión sobre el mismo plan, que se hace durante el proceso de diseñar y completar un proyecto (Wurdinger et al., 2007, p. 151).

Es una forma de enseñar que tiene como meta que los estudiantes aprendan construyendo competencias del siglo XXI, específicas de las distintas áreas disciplinares. Esto lo logran por medio de un proceso de investigación profunda y sostenida, intentando responder a una pregunta, un problema, un reto o un desafío complejo, preferentemente vinculado al mundo real. Es por esa razón que esta forma de enseñar y aprender se adapta a las necesidades de los estudiantes actuales. El producto final de ese proceso de investigación es original y creado por los aprendices en respuesta al desafío que se les planteó al comienzo del proyecto. Durante el proceso, los estudiantes crean

distintos productos intermedios, que los docentes evalúan junto con una retroalimentación continua para ayudar a mejorarlos. Asimismo, los estudiantes se autoevalúan y coevalúan a sus compañeros (Pérez Aguirre, 2021).

Como el término *proyecto* es polisémico y, además, es habitual que en la mayoría de los centros educativos se hayan llevado adelante proyectos, es fundamental que, antes del diseño y la implementación del ABP, los docentes conozcan anteriormente la diferencia entre *hacer proyectos* y la *metodología del ABP*. Es frecuente que los maestros y los profesores hayan realizado proyectos como resultado de lo ya dado en clase de manera tradicional. Pero el ABP, contrariamente, propone que se aprenda *durante* la realización del proyecto, porque es necesario para resolver el reto planteado, y no solamente al final (Pérez Aguirre, 2018).

Al igual que en todas las metodologías activas, ejecutar el ABP en el aula conlleva irremediablemente el cambio de rol del que se habló anteriormente. El docente debe ser un facilitador del aprendizaje, curando recursos de calidad para proveer un andamiaje adecuado a la investigación del aprendiz, así como para dar la retroalimentación pertinente, eficaz y oportuna para mejorar los aprendizajes. Todo eso tiene implicancias claras en la gestión del aula durante el ABP.

Observando el ABP desde la perspectiva del estudiante, aumenta su capacidad de agencia: se vuelve el protagonista central de su proceso de aprender y se responsabiliza de la construcción de sus competencias. Así también, el ABP debe favorecer que los aprendices incrementen sus habilidades metacognitivas, que mejorarán su competencia de aprender a aprender, y gestionen su aprendizaje a lo largo de la vida, proponiendo instancias específicas insertadas en distintos momentos del cronograma del proyecto (Pérez Aguirre, 2018).

En definitiva, el ABP como estrategia didáctica presenta varios beneficios. Primero, en una etapa histórica en la que la información ya no tiene valor por sí misma, esta propuesta orienta al estudiante en el desarrollo de una investigación que lo vuelve protagonista de la construcción de sus saberes y lo ayuda en el proceso de tomar decisiones, brindándole progresivamente mayor autonomía, volviéndolo cada vez más competente. Segundo, el ABP resignifica el valor de la docencia, que ha perdido el valor preponderante de dar conocimientos, ofreciendo a cambio la ocasión de transformarse a través de un rol creativo, de diseñador de proyectos estimulantes para sus estudiantes y de guía y orientador durante el proceso.

En conclusión, a lo largo de este capítulo se justificó la necesidad de un cambio de paradigma educativo y se repasó el recorrido del enfoque de competencias en el mundo hasta llegar a la nueva propuesta curricular de Uruguay. Se vinculó este enfoque con las metodologías activas de enseñanza que están emergiendo en el panorama de las escuelas con mayor pujanza, mostrando lo necesarias que resultan para que los alumnos se

vuelvan competentes, y se presentaron las implicancias que este modelo conlleva para la formación docente. Finalmente, se eligió el aprendizaje basado en proyectos para ejemplificar cómo dicha metodología activa es efectiva para que el estudiante construya competencias.

Pero tal vez lo más importante del modelo aquí planteado es que permite, a estudiantes y docentes, proyectarse hacia lo que proponía Piaget a mediados del siglo pasado:

El objetivo principal de la educación en las escuelas debería ser la creación de hombres y mujeres que son capaces de hacer cosas nuevas, no simplemente repetir lo que otras generaciones han hecho; hombres y mujeres que son creativos, inventivos y descubridores, que pueden ser críticos, verificar y no aceptar todo lo que se les ofrece. (Piaget, s. f., como se citó en Ginsburg et al., 1977, p. 203).

Referencias

- ANEP (2022). *Marco curricular nacional: documento preliminar en proceso de elaboración y consulta*. <https://www.anep.edu.uy/destacada-1/anep-presenta-documento-preliminar-y-en-construccion-marco-curricular-nacional>
- Balermen, N., & Keskin, M. Ö. (2018). The effectiveness of project-based learning on science education: a meta-analysis search. *International Online Journal of Education and Teaching*, 5(4), 849-865.
- Bernal González, M. D. C., & Martínez Dueñas, M. S. (2017). Metodologías activas para la enseñanza y el aprendizaje. *Revista Panamericana de Pedagogía, Saberes y Quehaceres del Pedagogo*, (25), 270-275.
- Brundrett, M. (2000). The question of competence: the origins, strengths and inadequacies of a leadership training paradigm. *School Leadership & Management*, 20, 353-369. <https://doi.org/10.1080/13632430050128363>
- Chimborazo Castillo, C. H., & Zoller Andina, M. J. (2018). Condicionantes de la innovación educativa. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*.
- Díez, A., & Clemente, V. (2017). Didáctica de la lengua y la literatura para los estudiantes para maestro/a: saberes previos y reflexión didáctica. En: R. Roig-Vila (Ed.), *Investigación en docencia universitaria: diseñando el futuro a partir de la innovación educativa* (pp. 180-196). Octaedro.
- Fernández March, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24, 35-56.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1999). *La escuela que queremos*. SEP.
- Fullan, M., & Langworthy, M. (2014). *Una rica veta: cómo las nuevas pedagogías logran el aprendizaje en profundidad*. Pearson.
- García, E. (2022). Desafíos del docente ante la innovación educativa. *Serie Documentos Institucionales*, 65.
- Ginsburg, H., Oppen, S., & Álvarez Villar, A. (1977). *Piaget y la teoría del desarrollo intelectual*. Castillo.
- King, A. (1993). From sage on the stage to guide on the side. *College Teaching*, 41(1), 14-16. <https://doi.org/10.1080/87567555.1993.9926781>

- Kingston, S. (2018). Project based learning & student achievement: what does the research tell us? *PBL Evidence Matters*, 1(1), 1-11.
- Marcelo, C., & Vaillant, D. (2019). *Hacia una formación disruptiva de docentes: diez claves para el cambio*. Narcea.
- Melero, N., & Bernabeu, N. (2016). *Metodologías activas para el aprendizaje competencial: herramientas para la comunidad educativa*. Síntesis.
- OCDE (s.f.). *La definición y selección de competencias clave: resumen ejecutivo*. <https://www.deseco.ch/bfs/deseeco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf>
- Partnership for 21st Century Skills. <http://www.p21.org/>
- Pérez Aguirre, R. (2018). ¿Por qué vale la pena utilizar el aprendizaje basado en proyectos en el aula? + *Aprendizajes*, 1(2), 8.
- Pérez Aguirre, R. (2021). Aprendizaje basado en proyectos: algunas pistas para su diseño e implementación. En: E. Rostan (Coord.), *Aprendizaje basado en proyectos recorridos conceptuales y experiencias* (pp. 4-27). Camus.
- Pérez Gómez, A. (2007). La naturaleza de las competencias básicas y sus implicancias pedagógicas. *Cuadernos de Educación de Cantabria*.
- Perrenoud, P. (2008). Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes? *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, (1) «Formación centrada en competencias (II)». <https://revistas.um.es/redu/article/view/35261/33781>
- Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, del 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (DO L 394 de 30.12.2006, pp. 10-18). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=LEGISSUM:c11090>
- Magro, C. (2020). #SantillanaLABTalks ¿Por qué las habilidades 21 son imprescindibles en un mundo incierto? SantillanaLAB. (31 de marzo de 2020). <https://www.youtube.com/watch?v=ExNlau1nWqI>
- Segura, A., Parra, M., & Gallardo, M. (2020). Bibliometric and collaborative network analysis on active methodologies in education. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 9(2), 259. <https://doi.org/10.7821/naer.2020.7.575>
- Siswono T. Y. E., Hartono, S., & Kohar, A. W. (2018). Effectiveness of project based learning in statistics for lower secondary schools. *Eurasian Journal of Educational Research*, 18(75), 197-210.
- Trujillo, F. (2016). *Aprendizaje basado en proyectos: infantil, primaria y secundaria*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España.
- Viscaíno, A. (2008). El conocimiento práctico en la formación docente: una construcción histórica entre actores e instituciones. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(1), 1-11.
- Voogt, J., & Roblin, N. P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies*, 44(3), 299-321. <https://doi.org/10.1080/00220272.2012.668938>
- Wahono, B., Lin, P.-L., & Y Chang, C.-Y. (2020). Evidence of STEM enactment effectiveness in Asian student learning outcomes. *International Journal of STEM Education*, 7(1), 1-18. <https://doi.org/10.1186/s40594-020-00236-1>
- Wurdinger, S., Haar, J., Hugg, R., & Bezon, J. (2007). A qualitative study using project-based learning in a mainstream middle school. *Improving Schools*, 10(2), 150-161. <https://doi.org/10.1177/1365480207078048>

La competencia lúdica en la formación del profesorado

Ricardo Lema y Luis Machado

La competencia
lúdica en la
formación del
profesorado
RICARDO LEMA
LUIS MACHADOE

113

Introducción

Pese al reconocimiento educativo que tiene el juego en la actualidad, este es un tema marginal en la formación inicial del profesorado. Sin embargo, cada vez más las estrategias y las técnicas lúdicas se integran a la actividad del aula. Por otra parte, los abordajes pedagógicos que toman en cuenta el juego ponen el acento en los dispositivos de enseñanza (juegos didácticos, técnicas lúdicas, metodologías lúdicas), pero no siempre estos abordajes toman en cuenta la dimensión lúdica del sujeto que juega y cómo esto favorece las condiciones de aprendizaje.

El presente capítulo aborda el tema de la lúdica como potencialidad humana y competencia docente. Como marco referencial, partimos del reconocimiento de la dimensión lúdica del ser humano que hace Huizinga (1938), de los impulsos lúdicos sociales que categoriza Caillois (1958), del caos lúdico de Scheines (1996) y, más recientemente, de los intentos de conceptualizar la lúdica en contextos educativos, como los de Jiménez et al. (2004), Díaz Mejía (2008) y, particularmente, lo publicado por Lema & Machado (2015).

La lúdica como dimensión humana

Es a partir de Huizinga (1938) que comenzamos a reconocer al sujeto en tanto *homo ludens*, ya que es también su capacidad lúdica, y no solo su capacidad racional, lo que lo distingue como especie. De hecho, hoy día las neurociencias apuntan a evidenciar el vínculo entre el juego y el desarrollo del cerebro (Brown, 2006), por lo que podemos aventurar que somos *sapiens* gracias a que somos *ludens*.

El concepto de lúdica suele confundirse con el de juego, pero no son la misma cosa. La lúdica suele manifestarse en los juegos, pero es una potencialidad humana que los trasciende y puede presentarse en cualquier otro ámbito de la vida cotidiana, como el arte, la fiesta, el humor, el trabajo y la ciencia. Si bien el juego y la lúdica van muchas veces de la mano, no siempre se juega de un modo lúdico (Pavía, 2021), es decir, desde la plena ludicidad. Esto sucede muchas veces en el uso educativo del juego, en el que en ocasiones las actividades didácticas se disfrazan con componentes y mecánicas que aluden a los juegos, pero en el que no siempre se alcanza a desarrollar una dinámica lúdica. Esto es así al punto de que muchos autores, como Mauriras-Bousquet (1986), Cañeque (1991) y Rivero (2010), cuestionan la noción de juego educativo.

La palabra *juego* alude, en primer lugar, a una estructura organizada en función de ciertas pautas. Esto supone en todos los casos una estructura o mecánica (sistema de reglas que posibilitan la actividad) y una dinámica que se desarrolla en ella (acción de jugar ese juego). En algunos casos podríamos, incluso, distinguir también una dimensión material que alude a los componentes necesarios para su desarrollo (el objeto o instrumento con el cual se juega) (Lema & Machado, 2015). Pero a estas dimensiones podríamos agregar una cuarta, que refiere al potencial del sujeto que juega, lo que algunos autores llaman *lúdica*:

La lúdica es más bien una actitud, una predisposición del ser frente a la vida, frente a la cotidianidad. Es una forma de estar en la vida y de relacionarse con ella en espacios cotidianos en que se produce disfrute, goce, acompañado de la distensión que producen actividades simbólicas e imaginarias como el juego, la chanza, el sentido del humor, el arte y otra serie de actividades (sexo, baile, amor, afecto) que se producen cuando interactuamos sin más recompensa que la gratitud que producen dichos eventos. (Jiménez et al., 2004, p. 16)

Pese a la riqueza de esta dimensión para la intervención educativa, la lúdica suele ser desplazada de la reflexión pedagógica por el concepto más instrumental de juego. Lo que prima hoy en día son los juegos entendidos como ejercicios, prácticas lúdicas institucionalizadas, fragmentos limitados en el tiempo y el espacio de una actitud lúdica que nos remonta a los orígenes de la cultura.

La lúdica es inherente al ser humano, es parte de su esencia. Sin embargo, el énfasis en la racionalidad moderna ha encorsetado ese potencial y lo ha reducido a momentos de la vida cotidiana, a juegos específicos que no siempre conducen a una experiencia lúdica. Como dice Mauriras-Bousquet (1991): «Ningún juego instituido garantiza el juego. En cambio, muchas actividades que no suelen considerarse juegos pueden muy bien ser vividas lúdicamente» (p. 14).

A diferencia del concepto de juego, que ha sido definido en múltiples ocasiones y desde las más diversas disciplinas, es difícil encontrar autores que definan la lúdica, tal cual la proponemos, como dimensión humana. Entendemos la lúdica como una potencialidad del sujeto, motivada por el disfrute, que opera siguiendo los principios de gratuidad, creatividad y subversión, constituyéndose en una experiencia cultural fundante. Es una potencialidad humana motivada por el disfrute, por la posibilidad de gozar intensamente lo producido (disfrutar significa gozar del fruto). Cuando actuamos de un modo lúdico, lo hacemos motivados por el placer puro (desinteresado), en contraposición al placer utilitario del trabajo. El disfrute implica un proceso más complejo que el mero placer cotidiano. Sentimos placer cada vez que satisfacemos una necesidad, pero disfrutar implica un logro inesperado, una meta que requirió cierto esfuerzo. El disfrute implica cierto grado de energía psíquica, lo que tiene como consecuencia cierto crecimiento de la personalidad.

Para Csikszentmihalyi (1997), el disfrute es una experiencia compleja que requiere de desafíos acordes a nuestras habilidades, una concentración en la actividad dirigida a metas claras y una retroalimentación inmediata, un distanciamiento de las preocupaciones cotidianas, un sentimiento de control sobre las acciones, la pérdida de conciencia de uno mismo y del sentido del tiempo. Este disfrute está relacionado con la conducta lúdica durante la infancia. Es el motor del aprendizaje espontáneo en los primeros años de vida, pero muchas veces se pierde durante la escolarización. «Por desgracia, esta conexión natural entre el crecimiento y el disfrute tiende a desaparecer con el tiempo. Quizá porque “aprender” llega a ser una imposición externa cuando empieza el proceso educativo» (Csikszentmihalyi, 1997, p. 79).

Muchas veces en la vida adulta contemporánea el disfrute es sustituido por la experimentación del placer. Sin embargo, cuando actuamos de un modo lúdico, lo hacemos motivados por las experiencias de disfrute que nos acercan a la realización personal. Es la necesidad de disfrute lo que moviliza la capacidad lúdica del sujeto. A su vez, como adelantamos, la lúdica está regida por tres principios: la gratuidad, la creatividad y la subversión. La gratuidad implica actuar sin perseguir un fin utilitario. Cuando actuamos de un modo lúdico, lo hacemos en ausencia de una finalidad o con la prescindencia de fines. Como plantea Duvignaud (1982), el juego está libre de necesidades, ya que no persigue fines vinculados a la existencia. Al actuar guiado por su potencial lúdico, uno «se halla fuera del proceso de la satisfacción directa de necesidades y deseos, y hasta interrumpe ese proceso» (Huizinga, 1968, p. 22).

Lo central de nuestra ludicidad está en que implica una forma de racionalidad diferente a la instrumental, una racionalidad gratuita, que no persigue ningún fin (Duvignaud, 1982). Es un campo de la experiencia humana desligada de toda función, de toda finalidad en el sistema social. Esto entra

en tensión con los numerosos intentos de asignar al juego un uso o una función educativa. Sin embargo, entendemos que es posible la instrumentalización del juego cuando se contempla la dimensión lúdica de quien aprende (Lema & Machado, 2015).

La creatividad es otro principio que rige la lúdica. La libre capacidad de recrear relaciones de sentido con los objetos, las personas y los conceptos es posible a partir del caos de la lúdica (Scheines, 1996). Cuando nos predisponemos a actuar de un modo lúdico, establecemos relaciones abiertas con el entorno, nos disponemos a buscar alternativas, separando los medios de los fines. De esta forma, podemos hablar de un componente lúdico del aprendizaje cuando aprendemos interactuando con el objeto de conocimiento de forma abierta y autónoma, desprovistos de las estructuras y los condicionamientos que establece la esfera de lo útil y necesario, estableciendo nuevas formas de relación.

El tercer componente de la lúdica es la subversión, entendida como la alteración del orden establecido. Al separar los medios de los fines, la acción lúdica no solo afecta la relación entre significantes y significados. Crear nuevas significaciones implica no solo alterar los vínculos entre un objeto y su referente, sino también afectar el discurso cultural internalizado, el contexto que le da sentido a esa relación; de ahí el carácter subversivo de la acción lúdica (Lema & Machado, 2015).

El potencial de la lúdica está en la capacidad de intervenir en los procesos que dan sentido a la cultura, alterando los procesos de representación entre los objetos y sus referentes. La lúdica interviene en esos procesos de producción de sentido a través de una capacidad de representación ilimitada. El impulso lúdico actúa entonces como matriz de la cultura (Eco, 1988).

En síntesis, la lúdica sigue los principios de gratuidad, creatividad y subversión. Es una dimensión existencial que se caracteriza, en primer lugar, por una actitud o estado de libre exploración y creatividad, gobernada por el permiso para relacionarse con las personas y los objetos de otra forma que en la vida corriente. En segundo lugar, supone el caos de despojar las cosas de su sentido original para atribuirles nuevos sentidos. Y, en tercer lugar, permite alterar no solo la relación entre un objeto y su referente, sino también el contexto en el cual esa relación adquiere un sentido.

Entendemos la lúdica como un componente esencial en la intervención educativa, convirtiendo el aprendizaje en una experiencia placentera y actuando creativamente sobre el entorno. No es un mero motivador del aprendizaje, sino el contexto en el que el conocimiento cobra sentido para la comunidad de aprendizaje. Actuar de modo lúdico significa darse permiso, transgredir lo cotidiano del aula. El docente que actúa desde su ludicidad se permite recrear su entorno áulico, las relaciones con sus alumnos y su propio rol como docente. Pero especialmente habilita al otro a actuar de un modo lúdico. Y cuando los alumnos actúan desde su ludicidad, se predisponen a

vincularse de otra forma con el objeto de conocimiento, desde la gratuidad, la creatividad y la subversión.

Desde una conceptualización de la capacidad lúdica del sujeto para aprender creativamente, se entiende que la intencionalidad educativa del juego se concreta cuando logra movilizar en el alumnado esa dimensión lúdica. La lúdica nos refiere a una dimensión del sujeto, una potencialidad humana que va más allá del juego. «La lúdica no se reduce al juego, como tampoco este a la infancia. Se expresa en él como una de sus manifestaciones significativas y de ningún modo en todo juego se expresa la característica esencial de lo lúdico» (Díaz Mejía, 2008, p. 4).

En tanto potencialidad humana, la lúdica es una condición privilegiada para el aprendizaje significativo y profundo. Pero no solo es una potencialidad del sujeto para aprender: también es una capacidad del agente que promueve ese aprendizaje, es decir, una competencia docente que puede contribuir a mejorar los objetivos educativos.

La competencia lúdica del docente

En tanto potencialidad humana, la lúdica es una condición privilegiada para el aprendizaje significativo y profundo. La instrumentalización del juego pone en riesgo su propia esencia en tanto actividad libre y motivada intrínsecamente. Sin embargo, entendemos que muchas veces la predisposición a actuar de un modo lúdico puede estimularse desde afuera.

El desafío, el deseo de jugar, la compulsión, el «meterse en el juego», no lo podemos lograr desde afuera, no lo podemos imponer; pero el adulto puede intervenir en la «voluntad de entrar en juego» y hemos constatado, en la práctica, que esta voluntad que se confunde con la motivación es fácilmente inducida desde afuera. (Clermont & Rama, 1993, p. 32)

Hablar de competencia lúdica implica referirnos a un conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes que se ponen en acción en un contexto de enseñanza para facilitar un aprendizaje lúdico. Esta competencia refiere a una actitud lúdica del profesorado, a destrezas y habilidades necesarias para promover el aprendizaje lúdico y al conocimiento que fundamenta una pedagogía de la lúdica.

La actitud lúdica del docente

El componente actitudinal es fundamental para favorecer el aprendizaje lúdico. La actitud positiva ha sido tradicionalmente destacada en el campo de la recreación (Cutrera, 1974), poniendo en la base el entusiasmo en la tarea

de enseñar, el afecto y la autenticidad en el vínculo con los educandos. La predisposición a actuar de un modo lúdico requiere de la confianza en nosotros mismos y la seguridad en nuestra tarea, la comunicación asertiva y la sensibilidad por el clima grupal, actuar creativamente y con flexibilidad ante las diversas necesidades del grupo, y actuar priorizando el sentido ético en el cuidado de la dignidad humana de los estudiantes (Lema & Machado, 2015). Algunos recursos que permiten favorecer un vínculo positivo que estimula el aprendizaje lúdico son la palabra cálida e incluyente, el gesto contagioso y el contacto visual con cada estudiante, la ubicación precisa y el movimiento en el espacio, favoreciendo la interacción con todos los presentes y una dinámica grupal virtuosa (Lema & Machado, 2015).

Pero lo cierto es que no todos los docentes tienen la misma predisposición a actuar de un modo lúdico. Aunque el crecimiento de la formación de animadores y su influencia en el desarrollo de muchas vocaciones docentes permite visualizar una mayor predisposición a la lúdica del profesorado más joven, la ausencia de un aprendizaje lúdico durante buena parte de su escolarización y durante la formación docente ha reducido esta posibilidad en muchas generaciones de profesores. Igualmente, creemos que es posible considerar dos modalidades de actitud lúdica en los docentes: la actitud del docente propiamente lúdico y la actitud del docente que promueve la ludicidad del alumnado.

Por un lado, encontramos docentes más histriónicos, que tienen facilidad para conducir actividades lúdicas desde su forma de ser, que poseen intrínsecamente una actitud positiva que se transmite; docentes que han desarrollado un *ethos* lúdico, entendido como las cualidades personales o el carisma del educador que, desde su propia ludicidad, predispone a sus alumnos a actuar de un modo lúdico. Sin embargo, no todos los docentes tienen ese carisma. Hay docentes cuyo estilo tiende a ser más formal, que por su propia personalidad no se sienten cómodos jugando o conduciendo juegos en el aula, que no se visualizan como animadores activos, pero aun así son capaces de trabajar desde el juego. Estos son docentes que ponen el foco en la argumentación, en el sentido lógico y desapasionado, en el logos lúdico que supone los pasos racionalmente concretos para explicar un juego o actividad recreativa. Son docentes que logran que los estudiantes jueguen y que se desencadene la lúdica a partir de la planificación y la organización de la clase con base en dispositivos y mecanismos que se instalan por sí mismos, siendo estos ajenos a las cualidades de su personalidad.

En ambos casos el educador provoca la lúdica del alumnado, incidiendo en el *pathos* lúdico —entendido como el conjunto de emociones que el educador busca provocar en el auditorio: motivación, interés, expectativa, desafíos, contagio afectivo, etcétera—. Por ello, el componente actitudinal debe complementarse con la capacidad para crear las condiciones del aprendizaje lúdico. Aprender de un modo lúdico demanda el desarrollo de estrategias

que apuntan a crear esas condiciones en el aula. En este sentido, entendemos que la labor del docente no se reduce a la aplicación de actividades lúdicas con fines didácticos, sino que implica también una reorganización del trabajo en el aula, en la selección de actividades, y la construcción de un ambiente que predisponga esa dimensión lúdica para aprender. Para ello, la estrategia debe ser no solo el uso instrumental de ciertas técnicas lúdicas, sino la ludificación del trabajo en el aula, en tanto ambiente escolar en el que se desarrolla la intervención didáctica:

Si lo que se desea es que el juego esté asociado de modo permanente al aprendizaje escolar, no se va a conseguir esa asociación presentando juegos didácticos prefabricados si no se introduce una actitud lúdica en el conjunto de la vida de la clase. (Mauriras-Bousquet, 1986, p. 502)

Destrezas y habilidades para promover el aprendizaje lúdico

Tradicionalmente consideramos que las destrezas de un animador lúdico se reducen a la correcta conducción de juegos y actividades recreativas. Pero el aprendizaje lúdico requiere, en primer lugar, de la capacidad para crear escenarios lúdicos en espacios que no fueron pensados para ello (por ejemplo, un salón de clases). Para ludificar el aula es necesaria la instalación del contexto imaginario, un territorio fronterizo entre realidad y fantasía que hace posible la conducta lúdica y el proceso creador en el ser humano.

Nos referimos a esa imaginación y esa fantasía que, ancladas en la propia realidad personal y social, permiten al individuo representarse nuevas situaciones futuras, ponerse en el lugar del otro o ampliar y profundizar la mirada con que observa el mundo que le rodea. (Bernabeu & Goldstein, 2016, p. 87)

Se trata de transformar el aula, de reconfigurarla verdaderamente, para crear un ambiente que predisponga a los participantes a actuar de un modo lúdico.

Desde nuestra perspectiva, el potencial educativo del juego está, más que en su uso didáctico en el aula, en su capacidad para transformar el escenario de aprendizaje. La ludificación del aula implica la transformación del rígido salón de clase en un auténtico ambiente abierto al aprendizaje creativo, en el que confluyen y se mezclan conocimientos, intereses y experiencias. La experiencia de aprendizaje se ludifica cuando el aula se organiza desde el permiso para explorar y desde la libertad para crear, cuando el foco está en la construcción del conocimiento a partir de una experiencia y no en la transmisión de contenidos o la adaptación de conductas (Lema & Machado, 2015, p. 58).

Mardell et al. (2016) han establecido tres indicadores que hacen a este ambiente lúdico para el aprendizaje: elección, asombro y deleite. Son tres categorías que describen la calidad de la experiencia durante un proceso de aprendizaje. Se trata, según estos autores, de estados psicológicos y comportamientos observables que permiten identificar cuándo estamos ante un aprendizaje lúdico. Los aprendices que lo hacen de un modo lúdico suelen empoderarse de la tarea, actuar espontáneamente motivados por la actividad en sí misma y elegir de forma autónoma los pasos a dar en su proceso de aprender.

La curiosidad es otro disparador del aprendizaje. Cuando aprendemos de un modo lúdico, lo hacemos guiados por el asombro y la sorpresa.

Para un observador, la sensación de asombro implica improvisar o explorar, crear o inventar, fingir o imaginar, y correr riesgos o aprender a ensayo y error. La maravilla puede surgir de lo ordinario a lo extraordinario. Se puede experimentar una sensación de asombro a través del juego con materiales, ideas, perspectivas, música, símbolos, palabras, idiomas, historias, movimiento u otros modos de expresión. (Mardell et al., 2016, traducción propia)

Por último, el deleite nos permite asociar lo lúdico a un aprendizaje placentero. Cuando aprendemos de un modo lúdico, lo hacemos desde el disfrute, despojados de las tensiones que suelen asociarse al rendimiento del aprendizaje escolar. Reír, bromear, cantar y hasta bailar es posible cuando se aprende de un modo lúdico.

Sugerir que el placer tiene su lugar en la escuela no significa que no nos tomemos el aprendizaje en serio. Sin embargo, no se debe confundir tomar la educación en serio con eliminar la diversión, la alegría y el placer del proceso de aprendizaje. Desafortunadamente, en las escuelas a menudo falta una sensación de deleite. (Mardell et al., 2016, traducción propia)

Ludificar el aula supone crear un ambiente lúdico apto para aprender en forma creativa y la instrumentalización del juego debe facilitar la creación de ese clima estimulando la potencialidad lúdica del sujeto para aprender. Para lograr este proceso se dispone de recursos, como la narrativa, la ambientación del espacio físico e, incluso, la construcción de personajes, además del contenido mismo de las propuestas que será llevado adelante a través de técnicas lúdico-expresivas.

La narrativa es un componente esencial para la inmersión en la experiencia lúdica. Implica la selección y el desarrollo de un tema a partir de un momento histórico, un medio social, un producto cultural o una obra artística,

etcétera, lo que oficia de hilo conductor de la experiencia lúdica. El desarrollo de este tema en un argumento o trama es esencial para sostener el contexto lúdico que facilita el aprendizaje. Los seres humanos aprendemos a través de relatos y la secuencia de actividades lúdicas es una forma más de construir un relato con fines didácticos. La narrativa es lo que sostiene la experiencia de aprendizaje lúdico, es la partitura sobre la cual cada contenido da sentido al proceso de aprendizaje. Una narrativa apropiada es la invitación a dejarnos llevar por la propuesta, aquello que despertará la curiosidad.

La narrativa requiere una ambientación, que muchas veces se logra a partir de la incorporación de personajes y situaciones basadas en las características particulares del tema escogido. La creación de personajes y las situaciones que se planteen como trama de la narrativa son un recurso potente para sostener el relato y dinamizar la motivación hacia las diferentes actividades. La ambientación estética del espacio es otro recurso potente para la inmersión en el ambiente lúdico. Decorar el salón en función de la narrativa, con una ambientación lumínica y sonora apropiada, contribuye al ambiente lúdico de aprendizaje. Un aspecto no menor es el ingreso al ambiente de juego. Atravesar un portal que no deja ver lo que hay del otro lado, además de potenciar el asombro, es una señal de que hemos ingresado al territorio de lo lúdico, donde las cosas se comportan con reglas diferentes a las de la vida cotidiana.

La transformación de la realidad del aula en otra cosa se realiza con la ayuda de la metáfora y el símbolo, pues el lenguaje de lo imaginario es el lenguaje poético. En ese espacio que creamos, se actúa según unas reglas que se asumen libremente, las actividades son retos que se desea superar. Los alumnos se sienten y actúan como héroes que han de cumplir una misión y se miran en un espejo interior que les devuelve una bella imagen de sí mismos. Una vez que hemos conseguido llevarlos a ese territorio, ponen en juego todas sus capacidades: suelen estar mucho más concentrados y hacer las tareas que se les propone en mucho menos tiempo, y sus trabajos escolares ganan en calidad. Cualquier observador puede darse cuenta de que se sienten felices y es frecuente que verbalicen que durante la sesión de clase se sintieron «como en un lugar mágico» o que la clase les pareció muy corta (Bernabeu & Goldstein, 2016, p. 86).

Todo esto requiere del docente el desarrollo de destrezas que le permitan dominar diversos lenguajes lúdico-creativos que, junto con el lenguaje tradicional, oficien de mediadores con el objeto de conocimiento «para construir cambios significativos en la actividad interna de las personas (imaginación creadora, afectividad, socialización, cognición, entre otras)» (Mesa, 2004, p. 11). Además de las destrezas para construir un escenario lúdico, el docente debe desarrollar habilidades para conducir actividades didácticas con un componente lúdico. Algunas de estas habilidades ya fueron desarrolladas por Lema y Machado (2015):

- Conocer bien la actividad que se va a proponer.
- Captar la atención del grupo.
- Presentar la actividad por su nombre.
- Dar una breve explicación y hacer una buena demostración.
- Ir de lo simple a lo complejo (escalones bajos).
- Delimitar bien los límites físicos y reglamentarios.
- Aclarar las dudas.
- Disponer adecuadamente de los materiales.
- Explicitar la señal de comienzo y finalización.
- Mantener una actitud de participación activa.
- Ubicarse y desplazarse en forma adecuada durante el desarrollo del juego.
- Cerrar oportunamente el juego. En el caso de los dispositivos lúdicos para el aprendizaje, tenemos que lograr un buen equilibrio entre el tiempo que permite la jugabilidad y el tiempo que requiere el objetivo de aprendizaje.

Estas son algunas habilidades que los animadores de juegos y actividades recreativas desarrollan con la práctica. Pero el docente debe asumir estas pautas con flexibilidad y sin caer en un excesivo tecnicismo o dirigismo. Debe ser el facilitador de una experiencia de aprendizaje, que le corresponde al sujeto que aprende. Se trata de asumirse, antes que como director de juegos, como animador de procesos pedagógicos:

Para crear un ambiente de estimulación el docente puede proponer situaciones abiertas: en parte, de realización exigente y, en parte, de libre ensayo, de manera que cada sujeto pueda encontrar su espacio de protagonista, que experimentando descubra el placer de los aprendizajes y los beneficios de la interacción. El docente participa de los diálogos, sugiere preguntas, aporta informaciones, también desenvuelve su sensibilidad en diversas formas del arteexpresión, organiza el frondoso surgir de ideas y opiniones que necesitan sistematizarse, acercando el entusiasmo al conocimiento científico. (Dinello, 2006)

La competencia lúdica del profesor requiere del desarrollo de un conjunto de destrezas y habilidades que permiten llevar adelante con solvencia una situación de aula para el aprendizaje lúdico. Pero también es necesario un conjunto de conocimientos que hacen a una pedagogía lúdica.

Conocimientos en pedagogías lúdicas

Sin duda, la competencia lúdica del profesor requiere del manejo conceptual que venimos desarrollando a lo largo de este capítulo y de los fundamentos para un aprendizaje lúdico. Pero el docente también debe conocer

y ser capaz de discernir las metodologías y las técnicas que favorecen un auténtico aprendizaje lúdico, ya que no todo dispositivo basado en juegos o mecánicas lúdicas atiende este potencial lúdico del sujeto.

El juego es un recurso que ha tenido un nuevo impulso en el último tiempo, en buena medida por la expansión de las nuevas tecnologías aplicadas a la educación y especialmente a partir de los videojuegos. En este contexto se han desarrollado conceptos y estrategias como el aprendizaje basado en juegos, el juego serio y, más recientemente, la gamificación. Si bien nos referimos a diferentes formas de entender la relación entre juego y educación, todos estos enfoques tienen en común el hecho de utilizar el juego con el propósito de motivar el aprendizaje (Observatorio de Innovación Educativa, 2016).

Sin embargo, no todas estas metodologías abordan el componente lúdico del aprendizaje, es decir, la capacidad lúdica para desarrollar aprendizajes significativos y profundos. Ludificar supone atender integralmente el ambiente y la situación que favorece ese aprendizaje para constituir un contexto lúdico en el que poner a prueba los conocimientos previos, indagar y explorar creativamente para construir colectiva e individualmente los nuevos significados.

En tanto la gamificación busca introducir la mecánica del juego en contextos no lúdicos, la perspectiva que proponemos asume la importancia del contexto lúdico para promover la creatividad de transformar y recrear las formas de asumir el aprendizaje. Se trata de llevar los objetivos y los contenidos curriculares a un contexto que favorece un aprendizaje creativo para luego volver al contexto de aula formal y consolidar esos aprendizajes.

La auténtica ludificación del trabajo en el aula supone una metodología de intervención lúdico-creativa que permite el abordaje de los objetivos y los contenidos de trabajo en cada sesión en un contexto lúdico y su consolidación posterior en el aula. Desde nuestra experiencia, proponemos una secuencia didáctica en cuatro pasos:⁴ vivificación y caldeamiento, vivencia lúdica significativa, reflexión experienciada y transferencia.

La vivificación, el darle vida al encuentro, es la fase inicial de la secuencia didáctica recreativa. Consta de una batería de juegos rompehielo que apuntan a instalar la lúdica en el aula. Puede tener un momento de lanzamiento en el que se plantea la narrativa de la intervención. Es una invitación a entrar en el juego (Pavía, 2021), a atravesar el espejo. En este momento la presentación de personajes, la recreación del espacio físico y la ambientación sonora son recursos que facilitarán la aceptación del permiso para entrar en el juego.

4 Esta se basa en nuestra experiencia y en los aportes construidos por otros colegas que vienen desarrollando praxis en pedagogías lúdicas con las cuales, con diferentes denominaciones, tenemos varios puntos de encuentro.

Luego hay un segundo momento de exploración lúdica mediante una batería de técnicas que ponen en juego los diversos impulsos lúdicos (Caillois, 1958), en el cual se procura predisponer al jugador para que ponga en juego su potencial lúdico. Es el momento que Pavía (2021) llama *de la emoción*, ir al encuentro de un estado afectivo breve e intenso. En algunos casos, los juegos aumentan en intensidad, apuntando a la algarabía lúdica o la descarga catártica (Bernabeu & Goldstein, 2004), y, en otros, a la calma lúdica. Para Pavía (2021), son claves la ruptura con lo cotidiano que ocurre en este momento y el corrimiento del rol del docente y del participante hacia el universo lúdico. Siguiendo la tradición de la educación física, también llamamos a este momento *caldeamiento*, porque supone una entrada en calor, aunque en este caso es un caldeamiento emocional, corporal y cognitivo.

Una vez instalada la predisposición lúdica, es el momento de abordar la unidad didáctica a través de una vivencia lúdica significativa. Es el momento de la inmersión en el universo lúdico, en el cual se ponen en juego las diversas potencialidades de los jugadores. Los mundos interno y externo se traen al universo lúdico, una zona intermedia de experiencia ficcionada, y se juegan la experiencia cultural y la experiencia de sí mismo (Winnicott, 1997). Es un momento de interacción en el cual cobran protagonismo los lenguajes lúdico-creativos como recurso de mediación con el objeto de conocimiento. El juego permite así una vivencia sentipensante, es decir, emociones que pasan por el cerebro y razones que pasan por el corazón, ya que «jugar es un intento de pensar los afectos y afectar los pensamientos» (La Mancha & Intrared, 2017, p. 17). Es desde la vivencia que se construye significado, elaborado colectivamente y que permite la elaboración de sentido sobre la realidad. Es el momento de desestructuración de los preconceptos (pues para aprender a veces es necesario desaprender), de experimentación y búsqueda creativa de nuevas relaciones y significados.

La vivencia lúdica es un momento intenso desde lo emocional, pero requiere de una instancia de reflexión para transformarse en experiencia significativa. Por ello proponemos un tercer momento de reflexión experienciada, en el que los lenguajes lúdico-creativos interactúan con el lenguaje racional. Es el momento en el cual se da sentido a la vivencia, transformándola en experiencia. A través de técnicas de dinamización grupal, se busca la construcción colectiva del conocimiento, una reflexión que permita explicitar y verbalizar los conocimientos que surgen de la experiencia. El saber que surge de la vivencia entra en interacción con la teoría previa (el conocimiento previo de los participantes, las lecturas obligatorias propuestas por los docentes, etcétera) y así cobra sentido. Es un momento de teorización sobre la realidad (La Mancha & Interred, 2017), aunque las conclusiones puedan expresarse a través de recursos lúdicos expresivos que forman parte de la narrativa.

Finalmente, un cuarto momento, de cierre, es la transferencia. Es el momento en el cual se sale del universo lúdico y se retorna a la cotidianidad, pero una cotidianidad transformada. Por lo tanto, lo entendemos como un cierre aperturante, ya que se cierra la secuencia, pero se abren nuevas oportunidades de aprendizaje. Es un regreso transformador a la práctica (La Mancha & Intered, 2017). La transferencia implica un proceso de desleimiento y despedida (Pavía, 2021), en el cual hay que abandonar el juego y despojarse de los personajes.

La secuencia lúdica recreativa es una unidad básica que se puede desarrollar en una sesión (por ejemplo, de 80 minutos), pero los momentos pueden repetirse, en la medida en que se disponga de más tiempo, como un proceso espiralado que encadena contenidos (es decir, que se prolonga en un taller de varias horas o, incluso, en una unidad didáctica que se prolonga en el tiempo a través de varias sesiones). Los tiempos de cada momento también pueden ser flexibles, cargando más uno que otro de acuerdo a los objetivos y las necesidades de cada tema. No es una secuencia rígida, sino que puede adaptarse a las necesidades y las dinámicas de cada clase. Y requiere de diversos recursos y técnicas para ser llevada adelante.

En el apartado anterior hicimos referencia a las habilidades en la conducción de técnicas lúdico-expresivas. Pero ¿cuáles son esas técnicas? No se trata únicamente de juegos, sino de técnicas recreativas basadas en lenguajes lúdico-creativos, que, según Mesa (2004), serían «verdaderas herramientas semióticas de internalización y externalización» (p. 11). La autora destaca: representaciones gráfico-plásticas, dramatizaciones, juegos musicales y coreográficos, juegos de lenguaje y narrativos, etcétera.

Algunos ejemplos de dispositivos lúdicos que pueden utilizarse como recursos de una secuencia lúdica para abordar contenidos disciplinares son:

- juegos y actividades rompehielo;
- juegos mezcladores;
- canciones y danzas recreativas;
- juegos de ingenio y culturitas;
- técnicas para la construcción narrativa libre, cambiando los contextos, los roles y las situaciones;
- relatos con mímica o improvisación;
- juicios y debates a personajes, conceptos, situaciones, objetos que surgen de los contenidos curriculares;
- juegos de ficción y narración;
- asociaciones libres con imágenes, palabras y dados con imágenes;
- barajas con personajes, lugares, situaciones, objetos;
- recursos de expresión plástica, musical, corporal y paisaje sonoro;
- juegos de preguntas y respuestas;
- juegos de mesa y juegos tradicionales adaptados a las áreas curriculares;

- juegos corporales y teatrales;
- técnicas participativas con componentes lúdicos;
- recursos técnicos y audiovisuales subordinados al juego.

El conocimiento y la capacitación en estas técnicas y metodologías, junto con los fundamentos de la lúdica, son una parte esencial de la competencia lúdica del profesorado. Junto con las destrezas y las habilidades para la creación de escenarios y para llevar adelante las actividades, y junto con la actitud lúdica del docente, constituyen las tres dimensiones a desarrollar por el docente promotor de un aprendizaje lúdico.

¿Por qué hablar de una competencia lúdica en la formación del profesorado?

La necesidad de adaptar la enseñanza a las características de un alumnado diferente y el desafío de lograr la motivación y mejorar los aprendizajes nos han llevado a recurrir cada vez más a metodologías activas y, en particular, al juego como dispositivo de enseñanza. Las estrategias de enseñanza que incorporan metodologías lúdicas y juegos cada vez más complejos, con el propósito de asegurar la calidad de los aprendizajes, son cada vez más frecuentes. Por otra parte, los avances en el conocimiento del cerebro y la confirmación de que el aprendizaje lúdico es nuestra forma natural de aprender y de desarrollar nuestro cerebro están suscitando un nuevo interés pedagógico por comprender y utilizar de la mejor manera nuestro potencial lúdico. Sin embargo, las asignaturas que abordan el aprendizaje lúdico y el potencial educativo del juego siguen siendo marginales en los planes de formación inicial docente en nuestro país y en la región.

Creemos que la formación del profesorado para el siglo XXI requiere del desarrollo de la competencia lúdica, de modo de contar con docentes capaces de incorporar conocimientos pedagógicos y didácticos del juego y la lúdica, para desarrollar y ejecutar estrategias apropiadas de intervención socioeducativa, basadas en metodologías y técnicas recreativas que saquen un mayor provecho de los lenguajes lúdico-creativos para aprender significativamente. De esta manera estaremos más cerca de atender las oportunidades y los desafíos que la educación de este siglo nos pone por delante.

Referencias

- Bernabeu, N., & Goldstein, A. (2016). *Creatividad y aprendizaje: el juego como herramienta pedagógica*. Narcea.
- Brown, S. (2006). ¡A jugar! La forma más efectiva de desarrollar el cerebro, enriquecer la imaginación y alegrar el alma. Urano.
- Caillois, R. (1958). *Teoría de los juegos*. Seix Barral.
- Cañeque, H. (1991). *Juego y vida*. El Ateneo.
- Clermont, I., & Rama, E. (1993). *El Juego, didáctica y biología*. Común Arte Comunidad del Sur.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Fluir: una psicología de la felicidad*. Kairos.
- Cutrera, J. C. (1974). *Técnicas de recreación*. Stadium.
- Díaz Mejía, H. A. (2008). *La función lúdica del sujeto*. Magisterio.
- Dinello, R. (2006). Pedagogía de la expresión lúdico-creativa. *Revista Internacional de Magisterio*, 19.
- Duvignaud, J. (1982). *El juego del juego*. FCE.
- Eco, U. (1988). Huizinga y el juego. En: U. Eco, *Del espejo y otros ensayos*. Lumen.
- Ferrater Mora, J. (1990). *Diccionario de filosofía*. Alianza.
- Huizinga, J. (1968). *Homo ludens*. Emecé.
- Jiménez, C. A., Alvarado, L. A., & Dinello, R. (2004). *Recreación, lúdica y juego*. Magisterio.
- La Mancha & Intrared (2017). *Ludopedagogía: jugar para conocer, conocer para transformar*. <https://www.intered.org/es/recursos/ludopedagogia-jugar-para-conocer-conocer-para-transformar>
- Lema, R., & Machado, L. (2015). *La recreación y el juego en la intervención educativa*. Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes.
- Mardell, B., Wilson, D., Ryan, J., Ertel, K., Krechevsky, M., & Baker, M. (2016). *Towards a pedagogy of play*. Harvard Graduate School of Arts and Sciences. <http://www.pz.harvard.edu/projects/pedagogy-of-play#:~:text=The%20Pedagogy%20of%20Play%20project%20aspires%20to%20change%20the%20way,more%20playful%20learning%20to%20schools>
- Mauriras-Bousquet, M. (1986). Lo que incita a jugar y lo que incita a aprender. *Perspectivas*, 16(41).
- Mesa Cobo, G. (2004). *La recreación dirigida: ¿mediación semiótica y práctica pedagógica?* (inédito).
- Observatorio de innovación educativa (2016). *Gamificación*. Edutrends. <https://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/edutrends-gamificacion.pdf>
- Pavía, V. (2021). *Con-vivir de un modo lúdico*. Espiritu Guerrero.
- Rivero, I. (2018). *El juego en las planificaciones de educación física*. Novedades Educativas.
- Scheines, G. (1998). *Juegos inocentes, juegos terribles*. Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Winnicott, D. W. (1997). *Realidad y juego*. Gedisa.

Los autores



Mag. Isabel Achard

Magíster en Educación (Universidad Católica del Uruguay, UCU), Profesora de Derecho y Sociología (Instituto de Profesores Artigas) y especialista en evaluación de aprendizajes. Ha sido coordinadora del Posgrado en Gestión de Centros Educativos y directora de la Maestría en Liderazgo Pedagógico (UCU). Participó en la formación de docentes en Argentina, Costa Rica, Chile, Panamá, Perú y Uruguay. Es docente de alta dedicación en el Departamento de Educación de la UCU y referente del Centro LUDUS, de innovación e investigación en docencia universitaria. Sus publicaciones abordan las temáticas: gestión educativa, liderazgo pedagógico, desarrollo profesional docente y resiliencia.

Los autores 129



Mag. Alejandra Balbi

Maestra y Licenciada en Psicopedagogía. Magíster en Intervención Psicopedagógica. Doctora en Psicología. Es docente de alta dedicación y se desempeña como profesora asociada en el Departamento de Educación de la Universidad Católica del Uruguay. Integra el Sistema Nacional de Investigadores y es presidenta de la Asociación Uruguaya de Psicopedagogía.



Mag. Analí Baráibar

Magíster en Sociología (Universidad de la República), licenciada en Sociología y maestra de Educación Inicial y Primaria (Institutos Normales María Stagnero de Munar y Joaquín R. Sánchez). Actualmente cursa el Doctorado en Educación (Universidad de San Andrés). Es docente de alta dedicación en el Departamento de Educación (Universidad Católica del Uruguay, UCU) y profesora de práctica profesional en la Licenciatura en Educación Inicial. Ha participado en varias investigaciones sobre educación en los ámbitos público y privado en temáticas de formación docente y primera infancia.



Lic. Sofía Berrutti

Licenciada en Psicopedagogía y docente de Inglés. Actualmente se desempeña en el ámbito psicopedagógico clínico y como asistente de investigación en el Departamento de Educación de la Universidad Católica del Uruguay.



Mag. Sofía Castro

Licenciada en Psicopedagogía. Magíster en Intervención Psicopedagógica. Se desempeña como directora y profesora de la carrera de Psicopedagogía en la Universidad Católica del Uruguay, en la Facultad de Ciencias de la Salud. Trabaja también en los ámbitos psicopedagógico clínico e institucional.



Mag. Patricia Carabelli

Magíster en Ciencias Humanas (Universidad de la República, Udelar), Magíster en Enseñanza de Inglés (University of Southampton) y doctoranda en Lingüística (Universidad de la República), licenciada en Ciencias de la Educación (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Udelar), especialista en Entornos Virtuales de Aprendizaje (OEI/Virtual Educa). Docente y formadora en el área de enseñanza de inglés. Directora del Centro de Idiomas de la Universidad Católica del Uruguay.



Mag. Carina Eiroa

Magíster en Psicología Educacional (Universidad Católica del Uruguay, UCU). Docente universitaria en la UCU. Ha trabajado en distintas instituciones educativas como parte del equipo psicológico asesor y como formadora del Plan Ceibal para docentes de Educación Media. Integró el equipo interdisciplinario del Programa Integral de Infancia, Adolescencia y Familia en Riesgo, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo y el Ministerio de Salud Pública. Integrante del equipo MACE.



Dr. Ricardo Lema Álvarez

Doctor en Ocio y Desarrollo Humano (Universidad de Deusto), licenciado en Comunicación Social, con posgrado en Educación en Valores (Universidad Católica del Uruguay, UCU). Docente en la Licenciatura en Recreación Educativa y coordinador de la línea de investigación en lúdica y aprendizaje del Departamento de Educación de la UCU. Autor de numerosas publicaciones, entre las que se destacan los libros *La recreación y el juego como intervención educativa*, en coautoría con Luis Machado, y *Espacios de ocio para la construcción de ciudadanía*, en coautoría con María Jesús Monteagudo. Actualmente es director de la Unidad de Innovación Docente de la UCU y presidente de la Asociación Iberoamericana de Estudios del Ocio-Otium.



Mag. Luis Machado

Magíster en Dirección de Proyectos de ocio, cultura, turismo, deporte y recreación (Universidad de Deusto). Actor egresado de la Escuela Municipal de Arte Dramático, profesor de Educación Física egresado del Instituto Superior de Educación Física. Ha sido profesor de alta dedicación y coordinador de la Licenciatura en Recreación Educativa en la Universidad Católica del Uruguay. Fue docente y coordinador del Área Recreación y Tiempo Libre en la Licenciatura de Educación Física, Recreación y Deportes del Instituto Universitario de la Asociación Cristiana de jóvenes. Ha realizado diferentes programas, cursos de capacitación y consultorías en áreas de recreación, juego, animación y campamento en Uruguay, Guatemala, Bolivia, México, Perú, Chile, Paraguay, Argentina, Colombia, España y Cuba.

Los autores 131



Dra. Cindy Mels

Doctora en Ciencias Pedagógicas (Universidad de Gante), profesora de alta dedicación en el Departamento de Educación de la Universidad Católica del Uruguay. Ha trabajado para la Unicef, la Unesco, el INEE y el Codicen en varios roles. Se dedica al estudio de la convivencia escolar, las habilidades socioemocionales de niños y adolescentes, las interacciones sociales en los centros educativos y la exposición a la violencia. Lidera el Programa PICA (<https://picauruguay.wordpress.com/>), que desarrolla herramientas didácticas y formación para educadores con el objetivo de promover la convivencia en los centros educativos.



Dra. Rosina Pérez Aguirre

Doctora en Educación (Universidad de Autónoma de Madrid), Magíster en Gestión de Centros Educativos (Universidad Católica del Uruguay, UCU) y Profesora de Física y Química (Universidad Católica de Chile). Ejerció la docencia en educación secundaria durante más de 30 años. Fue coordinadora de la Maestría en Evaluación y Currículum y directora de la Maestría en Metodologías Activas de la UCU. Es docente de la Maestría en la Escuela de Posgrados de la UCU. Ha dirigido múltiples talleres acerca del enfoque de competencias en la educación y de didácticas innovadoras, en particular el aprendizaje basado en proyectos.



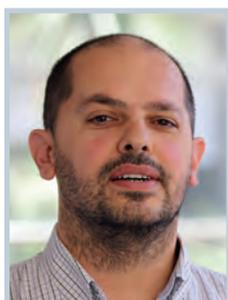
Mag. Valentina Ronqui

Maestra egresada de los Institutos Normales de Montevideo. Magíster en Intervención Psicopedagógica por la Universidad Católica del Uruguay (UCU) y doctoranda en Psicología en la Universidad Autónoma de Madrid. Trabaja sobre temáticas relacionadas a la autorregulación del aprendizaje, la lectura y la formación de docentes. Docente de la UCU. Integrante del equipo MACE.



Dr. Marcos Sarasola

Doctor en Educación (Universidad de Deusto), magíster en Educación y especialista en Gestión de Centros Educativos (Universidad Católica del Uruguay, UCU), profesor de Física (Instituto de Profesores Artigas). Formado en constelaciones organizacionales y *coaching* sistémico. Programa SAT de Formación en Terapia Integrativa y Eneagrama con Claudio Naranjo. Meditación Vipassana, tal y como la enseña S. N. Goenka. Actualmente es vicerrector de Programas Académicos de la UCU. Fue director de centros educativos en Uruguay y de la Fundación Horreum (Bilbao), desarrollando trabajos de formación de docentes en Argentina, Brasil, Bolivia, Colombia, Costa Rica, Chile, España, Guatemala y Uruguay.



Dr. Daniel Trías

Psicólogo. Doctor en Psicología (Universidad Autónoma de Madrid). Magíster en Psicología Cognitiva y Aprendizaje (Flacso). Especialista en Psicología Educacional (Universidad Católica del Uruguay, UCU). Profesor asociado y director del Departamento de Educación de la UCU. Integra el Sistema Nacional de Investigadores. Desarrolla su línea de investigación en motivación y autorregulación en contextos educativos y coordina el equipo MACE.

¿Qué podemos hacer para mejorar la educación? ¿Qué está a nuestro alcance inmediato o mediato? ¿Podemos identificar espacios, acciones, actores, recursos, propuestas concretas que generen impactos positivos?

Desde el Departamento de Educación de la Universidad Católica del Uruguay, los autores comparten conocimientos, reflexiones, proyecciones y pistas prácticas sobre la formación y el desempeño docente construidos en sus trayectorias como docentes e investigadores. Conscientes de las características de estos tiempos, y después de haber vivido la pandemia mundial, abren estas páginas para invitar al diálogo y el intercambio sobre un tema inspirador y desafiante: mejorar la enseñanza y los aprendizajes con los docentes.

Estas páginas nos invitan a hacer una pausa reflexiva para activar nuevas miradas, posiciones y acciones. Darnos un tiempo para pensar, intercambiar, crear y tomar iniciativas y riesgos para mejorar la educación: nuestra educación.

Fortalecer el desarrollo de los docentes, el funcionamiento interno de las escuelas, las propuestas curriculares son algunas sugerencias. Aunque la virtualidad nos conecte globalmente, los cambios se concretan en lo inmediato, en las acciones cotidianas de cada uno y en las interacciones con los estudiantes, los colegas docentes, los directivos, las familias, las autoridades, los gremios, los medios de comunicación, las redes y la sociedad entera.

Son ideas y saberes en tránsito, en movimiento. Es una invitación a movernos mental y vitalmente, a generar movimientos y a acercarnos, y, como la trama que ilustra la portada, a trenzar hilos de diferentes colores, individuales y colectivos, combinando lo artesanal y lo tecnológico, para dar consistencia y construir juntos un presente y un futuro mejores. Porque habrá tiempos mejores, pero el nuestro es ahora.