

2021-08-03

El ropero del desarrollo cognitivo y la estilística para la educación en tiempos de pandemia

Diana Marcela Méndez Gómez

Secretaría de Educación del Distrito, Bogotá, demarcem@gmail.com

Follow this and additional works at: <https://ciencia.lasalle.edu.co/ruls>

Citación recomendada

Méndez Gómez, D. M. (2021). El ropero del desarrollo cognitivo y la estilística para la educación en tiempos de pandemia. *Revista de la Universidad de La Salle*, (85), 117-138.

This Artículo de Revista is brought to you for free and open access by the Revistas de divulgación at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in *Revista de la Universidad de La Salle* by an authorized editor of Ciencia Unisalle. For more information, please contact ciencia@lasalle.edu.co.



El ropero del desarrollo cognitivo y la estilística para la educación en tiempos de pandemia

Diana Marcela Méndez Gómez¹

■ Resumen

El presente artículo surge de la experiencia pedagógica y didáctica realizada en el marco del seminario Desarrollo Cognitivo y Estilos de Aprendizaje, de la maestría en Docencia de la Universidad de La Salle, que reflexiona sobre los elementos del desarrollo cognitivo y los estilos de aprendizaje en un contexto de educación virtual, remota y mediada por las TIC, en función de la declaratoria de pandemia por covid-19, el pasado 11 de marzo de 2020. Esto es abordado a partir de una narrativa de interpretación personal, sobre la manera como los diferentes actores del contexto escolar percibimos en nuestros procesos de enseñanza y aprendizaje esta dinámica; fruto de la experiencia de práctica

¹ Estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad Cuauhtémoc, Aguascalientes; magíster en Docencia de la Universidad de La Salle; especialista en Alta Gerencia del Talento Humano de la Universidad Central; trabajadora social de la Universidad Nacional de Colombia. Coordinadora en la Secretaría de Educación del Distrito, Bogotá. Paulo VI I.E.D. demarcem@gmail.com.

como directivo docente, se incluye una articulación con los planteamientos propuestos por la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá.

Palabras clave: aprendizaje; teorías; desarrollo cognitivo; estilos de aprendizaje; directivo coordinador.

Introducción

En la medida en que como docentes asumamos que el aprendizaje puede ser placentero y somos los facilitadores para ello, somos felices en nuestro proceso de enseñanza, porque si me gusta lo que hago, lo disfruto y soy feliz.

San Andrés, enero de 2014

Son notables las tensiones que suscita el tema del desarrollo cognitivo y los estilos de aprendizaje en el marco de una declaratoria de pandemia mundial, en la que, con la intensión de cuidar la salud en los diferentes países, se restringe el contacto directo entre seres humanos, aspecto esencial de la educabilidad en los diferentes contextos escolares, tal y como la conocíamos hasta el 11 de marzo de 2020.

Dadas las condiciones sociales, culturales y económicas de los contextos en los que se desarrolla la educación pública, esta dinámica plantea a docentes y directivos el reto de generar en la virtualidad, o incluso desde lo remoto, un ambiente de aprendizaje significativo y motivador, que permita a los estudiantes y sus familias —que participan en este proceso de manera directa o como acompañantes— apropiarse y generar conocimiento de manera que posibilite su aplicación en situaciones cotidianas.

En ese orden de ideas, se ha realizado un proceso de *asociación* en la que se crea una identificación de similitudes y diferencias con el ropero, por cuanto se ha propuesto la frase: “lo que se llevan puesto los maestros, orientadores y

directivos...” ha dado lugar a la estructura de análisis a nivel cerebral; además, se incorporarán a los elementos teóricos y conceptuales una narrativa propia de la experiencia. Así, responder al interrogante: ¿qué nos llevamos puesto de este proceso de cambio en las maneras de enseñar en relación con el desarrollo cognitivo y estilos de aprendizaje? plantea un reto cognitivo de articulación de varios elementos relevantes como: la revisión de la literatura, la presentación de una forma no tan habitual en un artículo académico y la práctica docente.

El escenario

Estamos aquí para aprender como un acto inherente al ser humano, por *educabilidad*, concepto acuñado por el pedagogo alemán Johann Friedrich Herbart, como la “disposición humana que permite el desarrollo y crecimiento de todos los aspectos humanos (corporales, espirituales, afectivos) de acuerdo con las exigencias de la realidad” (Runge y Garcés, p. 17, 2011). De acuerdo con lo anterior, empezaré por considerar la definición de aprendizaje, como “un cambio relativamente permanente de la conducta, debido a la experiencia, que no puede explicarse por un estado transitorio del organismo, por la maduración o por tendencias de respuesta innatas” (Lozano, p. 2, 2006). En consecuencia, se incluyen tres componentes o prendas importantes:

- El primero implica que la motivación es imperativa para la transformación del aprendizaje en conducta, en otras palabras, el solo aprendizaje no conlleva de manera automática la realización de motivación, ya que es meramente potencia.
- Esos cambios en el comportamiento producidos por el aprendizaje no siempre son permanentes, en tanto que las nuevas experiencias pueden llevar a que una conducta previamente aprendida no vuelva a darse.
- Nuestro comportamiento puede cambiar o transformarse más como resultado de la motivación que del mismo aprendizaje, es decir, que esos cambios en la conducta pueden ser el resultado de otros procesos diferentes al proceso de aprendizaje.

En cierto sentido, es totalmente explicable el comportamiento de algunos compañeros frente a las preguntas en torno a la elaboración de guías para continuar con ese proceso de aprendizaje en casa, así como las reacciones menos favorables respecto a la exigencia descomunal producida por la virtualidad, por la descompensación emocional que genera la incertidumbre, y porque lo que inicialmente parecía transitorio se convirtió en una realidad permanente. Por tanto, la labor diaria estuvo más allá de la habitual motivación o sentido de la tarea/producto, más que nunca estuvimos llamados al desarrollo y puesta en escena de la empatía, o lo que los profesionales de las ciencias sociales conocemos como *ponerse en el lugar del otro*.

Al mirar cómo reaccionaron diversos grupos o equipos de trabajo de las diferentes instituciones educativas, públicas y privadas, y los diferentes niveles educativos, desde el preescolar hasta la formación posgradual, se reconoce la multiplicidad de *experiencias*. Por ejemplo, inicialmente, las dificultades de comunicación por falta de claridad de las directrices en una cadena de mando iniciaban con unos comunicados de los ministerios de educación, que se convirtieron en parte de este distractor. De lo anterior, se puede inferir que la mayoría tiene un estilo de trabajo, o mejor aún, de aprendizaje, dependiente, ya que, aunque se insistió en que todos debíamos estar encaminados y receptivos a los escenarios cambiantes y a los comunicados oficiales, en algunos grupos se pretendía que se dieran las indicaciones precisas y oportunas de dónde, cuándo y cómo hacerlo, cuando en realidad los equipos de directivos estábamos igual de confundidos y bombardeados de información que los docentes en el aula.

En los siguientes encuentros se armaron polémicas, se generaron acusaciones sobre la información y su interpretación, literalmente se discutió en torno a ¿por qué no nos dijeron desde el comienzo cómo?, quizás aquí los secretarios de educación estaban igual que nosotros, tratando de interpretar los comunicados oficiales en sus diferentes territorios y, cuando se encontraba el sentido o se hallaba claridad, surgía uno diferente que modificaba parcial o totalmente el anterior, ante ello se debe incluir en escena el concepto *estímulo señal*, que,

aunque es distintivo, se relaciona por cuanto este es capaz de activar el mecanismo desencadenador innato y liberar la energía almacenada.

En esos momentos de euforia y calor se podría afirmar que se observó un *conflicto entre motivos*, que, según Tinbergen (como se citó en Lozano, 2006), se produce cuando un humano experimenta un conflicto ante la presencia de dos estímulos señal antagonicos (lo que quiero y lo que me piden), que hace que la energía se desborde en el sistema motivacional de otro instinto, liberando una conducta de ese sistema. Aquí, se da el *desplazamiento*, que consiste en el proceso de activar un tercer sistema instintivo, diferente al de los dos que intervienen en el conflicto, como posibilitador de distención.

Cada jornada, un aprendizaje

Generalmente se presentan situaciones contrarias en el acto de educar, sobre todo entre nosotros mismos, nuestros valores y percepciones, y también respecto a las apreciaciones de la labor de los demás; buscamos que se reconozca el trabajo propio, pero entramos en un juego de desmeritar el ajeno. Del mismo modo, pedimos plazos o presentamos excusas cuando no hemos comprendido el desarrollo de una actividad o tarea o, simplemente, señalamos al directivo docente de no haberla dado con la suficiente claridad para su desarrollo adecuado, eficaz y oportuno. Así, pasamos a estar encerrados en una botella, en el fondo del cajón o en un callejón sin salida, escenarios a los que estábamos acostumbramos en las diferentes latitudes de Latinoamérica y el Caribe y, por qué no, de las principales ciudades del mundo.

¿Por qué se dio esta situación?, la respuesta está relacionada con la importancia de la experiencia, según Lorenz (como se citó en Lozano, 2006), los procesos instintivos del hombre están programados para cambiar como consecuencia de la experiencia; en otras palabras, la experiencia puede modificar los sistemas instintivos. En todo caso, no se trata de inconsecuencia o problemas de personalidad, sino de que parte de esas transformaciones son producidas como resultado a la exposición al proceso educativo.

Al respecto, y como parte de la experiencia, se encuentra el *aprendizaje* o *condicionamiento*, que proporciona un conocimiento adicional sobre el ambiente, en este caso, de que se debe respetar el bagaje y la experiencia de quienes administran la educación en el mundo, los presidentes, los ministros de educación, los secretarios de educación, los directivos docentes, bien sean coordinadores o rectores, incluso, los organismos internacionales, que desde la época de la posguerra nos han dicho cómo, cuándo y qué hacer en la escuela, pues su experiencia y conocimiento es algo incuestionable, algo así como el estatus quo que sucede en el ámbito escolar o familiar cuando se pregunta ¿Por qué? Y la respuesta es simplemente “porque yo lo digo y punto”.

A partir del inicio de la pandemia, la situación fue de total tensión, o *sensibilización*, pues hubo un incremento el número de reacciones ante los acontecimientos ambientales. “El aumento del nerviosismo mostrado por algunos estudiantes/docentes/directivos puede deberse a la sensibilización, pero especialmente a la incertidumbre”. En repetidas ocasiones se ha enfatizado en quién cuida al cuidador, por ejemplo, en un avión o un barco se recuerda a los pasajeros que, en caso de emergencia, primero debe salvaguardar y proteger la vida propio, para después ayudar a quienes están alrededor; asimismo, se ha enfatizado en el hecho de que: “estamos mirando nuestras situaciones y reacciones”, frase que quizás pasó desapercibida por la mayoría, que estaba en alto grado de *sensibilización/tensión*.

Ante el diálogo intersocrático suscitado (el cual sitúa a los interlocutores en un mismo plano, en el que la verdad no es producto del pensador solitario, sino el resultado de una tarea colectiva), el nerviosismo quizás surgió frente a la implicación no de dificultad, pero sí de tiempo en la consecución de la tarea. Aquí, el condicionamiento pavloviano evidenció un incremento de las reacciones producidas por el planteamiento de la tarea a realizar y la resistencia a esta.

Pareciera ser que la mayoría de los integrantes cayeron en nerviosismo o en incremento de reacciones, se encontraba en la búsqueda de placer, como el caso descrito en el texto del canon (Klein, 1994) por Craig y Siegel (1980), quienes descubrieron que los estudiantes de cursos introductorios

de psicología sentían aprehensión cuando se sometían a un examen, pero experimentaban un sentimiento de euforia positivo al finalizarlo. En nuestro caso, nos podemos referir a aquel estado vivenciado de forma personal el día que, después de subir el informe semanal a la plataforma correspondiente, acompañado de los archivos de soporte, nos llegó a los correos, sobre las 4:30 p. m., la indicación de la dirección local de educación: un nuevo formato, con información diferente y adicional, que debía ser diligenciado y enviado antes de las 5:15 p. m. de ese día. Esto fue algo que comprendimos semanas siguientes, cuando ya habíamos encontrado la manera y las respuestas nos cambiaron las formas y las preguntas.

Esta escena, que en principio puede parecer jocosa, puede ser resumida a través de los siguientes apartados: El sistema instintivo no es rígido; a veces, la experiencia puede modificar los estímulos desencadenadores o la conducta instintiva (o ambos). En algunos casos, la modificación supone un cambio en la eficacia de las acciones instintivas existentes. En otras ocasiones, nuevos estímulos desencadenadores, nuevas respuestas, o ambos, permiten al hombre adaptarse. Según Lorenz (citado por Lozano, 2006), esta capacidad de adaptación está programada en la estructura genética. Como se mencionó, la habituación es una disminución en la respuesta ante un estímulo debido a la experiencia repetida con ese estímulo. Por el contrario, la sensibilización sería un incremento de la reacción ante un estímulo. Groves y Thompson sugieren que la habituación se debe a una disminución en la capacidad del estímulo para provocar la respuesta (reflejo innato), mientras que la sensibilización sería un aumento de la tendencia a responder ante cualquier estímulo del sistema nervioso central (Lorenz, citado por Lozano, 2006).

En este orden de ideas, se evidencia que el proceso de enseñanza-aprendizaje es fundamentalmente afectivo, pues en él intervienen los componentes emocionales, que van integrándose y configurando una personalidad particular que caracteriza la forma como se afrontan los aprendizajes, generando aprendizajes y sentimientos en ambientes de tonalidades afectivas; algo que la virtualidad no puede generar, en especial cuando los estudiantes no cuentan con la tecnología necesaria. Por esta razón, en lugar de hablar de ambientes

virtuales de aprendizaje, lo que tenemos que discutir es de aprendizajes remotos, ya que el único mecanismo de comunicación y de contacto es el teléfono celular del padre, quien llega a la casa luego de una extenuante y estresante jornada de trabajo afuera, con el miedo y la dualidad entre exponer a su familia a un enemigo invisible y silencioso o no responder a las necesidades básicas de vivienda, servicios y alimento de sus integrantes.

Prendas de gala y prendas de calle: teorías de desarrollo cognitivo y estilos de aprendizaje

¿Por qué es importante acercarse a las teorías del aprendizaje a partir de una contingencia como esta?, es un tema necesario, importante y relevante que no se ha abordado de manera directa, y menos si consideramos que la mayoría de los docentes del estatuto 1278 de 2002 somos profesionales en otras disciplinas diferentes a las licenciaturas, por lo que no tenemos una formación de base en psicopedagogía.

En este aspecto, es importante esbozar de manera sencilla y breve las veinticinco teorías del desarrollo cognitivo que se encuentran en el libro canon (Klein, 1994):

1. Teoría atencional de Sutherland y Mackintosh sobre el aprendizaje discriminativo. Plantea que, durante la primera fase del aprendizaje discriminativo, aumenta la atención prestada a la dimensión relevante del estímulo; mientras que, en la segunda fase, se produce una asociación entre una respuesta particular y un estímulo relevante.
2. Teoría bifactorial de la interferencia. Según Melton e Irwin, establece que la competición entre las respuestas causa interferencia proactiva y retroactiva, y la extinción produce interferencia retroactiva.
3. Teoría bifactorial del aprendizaje de evitación. Según Mowrer, durante la primera fase del aprendizaje de evitación, se condiciona una respuesta de miedo a través del proceso de condicionamiento clásico y, en la segunda

fase, se adquiere una respuesta instrumental que termina con el estímulo de miedo.

4. Teoría continuista del aprendizaje discriminativo. Asume que el desarrollo de una discriminación consiste en la adquisición continua y gradual de excitación por parte del estímulo-desarrollo y luego se condiciona la inhibición al estímulo-ambiente.
5. Teoría de Hull-Spence sobre el aprendizaje discriminativo. Es reconocida como conductista mecanicista de modo intencional, evita toda referencia a la consciencia, su concepto central es el hábito. Hull entendió el aprendizaje como un medio que sirve a los organismos para adaptarse a sus ambientes con el fin de sobrevivir.
6. Teoría de la contigüidad. La teoría de Guthrie afirma que, cuando una respuesta se produce en presencia de un estímulo particular, se asocian automáticamente el estímulo y la respuesta.
7. Teoría de la estructura apetitiva. Establece que la conducta animal no adaptativa representa conductas de abastecimiento y manipulación de alimentos típicas de la especie producidas por la asociación de la comida con los estímulos naturales que controlan la alimentación.
8. Teoría de la generalización de Lashley-Wade. Dice que la generalización se produce cuando los animales no pueden distinguir entre el estímulo de prueba y aquel de condicionamiento.
9. Teoría de la modificación celular. Plantea que el aprendizaje da lugar a una modificación permanente del funcionamiento de sistemas neurales específicos.
10. Teoría de la privación de la respuesta. Según Timberlake y Allison, una contingencia que limita el acceso a una actividad hace que esa actividad se convierta en reforzante.

11. Teoría de la probabilidad diferencial. Según esta teoría, propuesta por Premack, una actividad tiene propiedades reforzantes cuando su probabilidad de ejecución es mayor que la de la conducta reforzada.
12. Teoría de la propagación de la activación. Teoría según la cual una vez que un concepto o una propiedad de un concepto se ha puesto en marcha, la activación se propaga a los conceptos o propiedades asociadas.
13. Teoría de la distribución conductual. Establece que el animal emite un número mínimo de respuestas contingentes necesario para obtener el máximo número de actividades reforzantes.
14. Teoría de la reorganización nucleotídica. Plantea que se produce un cambio permanente en los ácidos ARN y ADN como consecuencia del aprendizaje.
15. Teoría de los niveles de procesamiento. Según la cual la información puede recibir diferentes niveles de procesamiento, siendo mejor el recuerdo cuanto mayor es el procesamiento.
16. Teoría de los sistemas de conducta. Según Timberlake, el aprendizaje evolucionó como un modificador de los sistemas de conducta innatos, dando lugar a la integración, ajuste, instigación o acoplamiento de un sistema particular.
17. Teoría de redes asociativas. Plantea que las asociaciones se forman de una manera lógica y organizada.
18. Teoría de Rescorla-Wagner sobre el condicionamiento. Establece que un "EI" particular puede aportar solamente un nivel determinado de condicionamiento. Cuando dos o más estímulos se emparejan con el "EI", tienen que competir entre sí por la fuerza asociativa disponible durante el condicionamiento.

19. Teoría del comparador del condicionamiento. Se refiere a que la capacidad de un estímulo particular para producir la respuesta condicionada depende de la comparación del nivel de condicionamiento de ese estímulo con el de otros estímulos emparejados en compuesto con el mismo EI.
20. Teoría del filtro selectivo. La teoría de Broadbent plantea que no se procesa parte de la información que llega a los receptores sensoriales.
21. Teoría del proceso oponente. En donde un estímulo produce una respuesta afectiva primaria que es seguida de una reacción afectiva opuesta.
22. Teoría del valor/expectativa. Rotter sugirió que la probabilidad de la conducta está determinada por la probabilidad de recompensa percibida y por el valor de esta.
23. Teoría multialmacén de la memoria. Según Atkinson y Shiffrin, la información se almacena sucesivamente en el registro sensorial y las memorias a corto plazo y largo plazo. Estos dos psicólogos utilizaron este modelo para mostrar que la memoria humana puede ser dividida en tres tipos diferentes: sensorial, a corto plazo y a largo plazo.
24. Teoría no continuista del aprendizaje discriminativo. Teoría según la cual una discriminación se aprende rápidamente una vez que se descubre la dimensión del estímulo relevante y atiende a esa dimensión.
25. Teoría SOP (algunas veces proceso oponente). Según Wagner, la respuesta condicionada a veces es normal y otras es compensatoria. La explicación que da el autor acerca de las respuestas compensatorias es que existen nodos de memoria tanto para el estímulo condicionado como para el estímulo incondicionado, que pueden cambiar entre dos estados: A1 (estado activo) y A2 (estado de reposo). En otras palabras, el aprendizaje provoca secuencias separadas de respuestas incondicionadas sensoriales y afectivas.

Sin lugar a duda, todas estas son prendas muy valiosas si se está en el escenario de la psicología educativa, e la psicopedagogía, la inclusión y la educación en general, por lo que se constituyen en prendas de gala.

En lo que respecta a las dinámicas en el escenario de la escuela pública en Bogotá, los procesos de enseñanza/aprendizaje exigen la utilización o postura de unas prendas de calle; en términos de teorías, nos referimos a aquellas prendas de gran significación y aplicación más pertinente, sin la necesidad de los preconceptos de los especialistas, ello para fines prácticos, continuos y cotidianos. En resumidas cuentas, estas se agruparon en tres instancias grandes: la cognitiva, la cognoscitiva y la social, que resultaron de construcciones sociales avaladas académicamente luego de más de cien años de investigaciones.

Aquí es importante un acercamiento un poco más profundo, toda vez que es importante tener claridad en el concepto *teoría*. En la actualidad, se entiende como un sistema lógico que se establece a partir de observaciones, axiomas y postulados, y persigue el propósito de afirmar en qué condiciones se llevarán a cabo ciertos supuestos. Para esto, se toma como punto de referencia una explicación del medio idóneo para que las predicciones puedan ser desarrolladas. Por lo que cabría preguntarse, ¿qué teorías pueden ser viables en un momento de incertidumbre como en el que nos encontramos como raza humana?, no obstante, esta es una pregunta al margen del asunto que nos convoca en esta ocasión.

Con base en estas teorías, es posible deducir o postular otros hechos mediante ciertas reglas y razonamientos. En ese orden de ideas, es importante tener claridad sobre los elementos teóricos que en materia de aprendizaje sostienen la propuesta de la Secretaria de Educación Distrital (SED), en torno al currículo para la excelencia académica y la formación integral; y al plantear la educación inicial, básica y media fortalecida/especializada.

De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional, se constituye una propuesta integradora cuya estructura se compone de un documento inicial con las Orientaciones generales, que recoge las apuestas fundamentales de la política

educativa. La educación en primer lugar, y ocho documentos con las orientaciones de las *áreas integradoras del ser y del saber*, que contienen los elementos esenciales para la transformación del currículo, desde los aprendizajes para el *buen vivir* y el desarrollo de las capacidades ciudadanas. En todo caso, aquí no tratamos de esto, solo en cuanto están relacionadas con los planteamientos de la teoría de Piaget en torno a las etapas de desarrollo.

En este sentido, es pertinente considerar que además se reconocen las diferencias individuales, que son la base de la estilística propuesta por Lozano (2006), quien plantea estas diferencias como el conjunto de patrones conductuales en cuanto a preferencias, tendencias y disposiciones, que se establecen o desglosan de la siguiente manera: preferencias (acciones que podemos determinar de acuerdo a las opciones para elegir), tendencias (estilos cognitivos genética) y disposiciones (querer hacer, querer formar parte o no de algo, querer que lleva a la acción). En esa medida, hay una relación estrecha con las *capacidades* con las que contamos como seres humanos para hacer y ser; respecto a esto, Nussbaum (2002) define diez aspectos centrales que se enmarcan en el desarrollo de las capacidades mínimas que exige una vida humana digna.

Una vez que se contempla el ser humano en el centro del aprendizaje y se plantea la necesidad de desarrollar la capacidad de *solucionar problemas*, se establece una dinámica propia de la teoría del *aprendizaje significativo*, propuesta por Ausubel y apoyada por Novak, que se articula junto con la necesidad de fortalecer *ambientes de desarrollo humano* para procurar la *potenciación de libertades, talentos y oportunidades*.

Esto es posible para la ciudad de Bogotá en dos aspectos esenciales, como son la *formación académica* y el *desarrollo de las capacidades ciudadanas*, por lo que aquí podemos ver un intento de articulación entre las teorías cognitivas, cognoscitivas y sociales, ya que se vislumbra el desarrollo de capacidades ciudadanas; una formación académica que contemple el desarrollo de una actitud y capacidad crítica, argumentativa e investigativa; la aplicación del pensamiento lógico matemático y científico en distintos eventos; el uso de forma creativa del lenguaje materno en el diálogo y distintos eventos comunicativos; la capacidad

de comunicar ideas en forma escrita, y de leer y comprender el mundo en que viven; y la suficiencia para desenvolverse de manera competente en una segunda lengua como elementos esenciales del aprendizaje en la escuela, tanto en las condiciones de "normalidad" como en las de contingencia.

Es útil recordar que, aparte de estos aprendizajes, se corresponden con diversas competencias, habilidades y capacidades,

es fundamental que al finalizar sus seis ciclos formativos, él y la joven tenga capacidad de autonomía —en especial para la toma de decisiones— y participación en los asuntos públicos —en especial en la definición de normas y búsqueda de consensos— con sentido de dignidad individual y colectiva, de respeto y defensa de los derechos humanos, de sentido de cuidado y auto cuidado de su cuerpo y de su entorno en una relación armoniosa con el medio ambiente. (SED, p. 17, 2014)

Traje todoterreno para desafíos y retos actuales

*No nos podemos contentar con dar
de beber a quienes ya tienen sed.*

*También hay que dar sed
a quienes no quieren beber.*

Meirieu (2007)

En esta investigación documental —tan somera como inevitablemente personal— se convierte en imperativo considerar la estilística desde nuestros ámbitos escolares en calidad de docentes de aula, de apoyo, orientadores o directivos docentes, ya que existe una relación directa entre las formas como concebimos a los estudiantes (teorías de desarrollo cognitivo), enseñamos y aprenden estos.

Si con relación a las primeras teorías se encontraron alrededor de veinticinco propuestas en el canon (Klein, 1994), no es menos variado el abanico en torno a las teorías sobre estilos de aprendizaje. Lozano (2006) establece la existencia

de alrededor cuarenta teorías sobre el tema, de modo que es imprescindible priorizar y considerar las más significativas en el abordaje de este autor:

- Neil Fleming y Colleen Mills (1991) desarrollaron un instrumento para determinar la preferencia de los alumnos a procesar la información desde el punto de vista sensorial, hablando de preferencias.
- Dunn y Dunn (1998) sobre las preferencias múltiples (cronobiológicas, sociológicas, psicológicas, fisiológicas y ambientales). Los autores consideran las características individuales, y sustentan su propuesta en las teorías de estilo cognitivo y en la lateralización cerebral, lo que permite al profesor planificar y diseñar el material educativo en la enseñanza; a su vez, establecen que los estilos de aprendizaje son la forma en la que cada persona percibe, procesa, internaliza y retiene la información.
- Aprendizaje experiencial de Kolb (1986), se establece a partir de las tendencias en la percepción y el procesamiento.
- Grasha (1996) se refiere a las preferencias instruccionales, que se ven en calidad de estudiantes del seminario (aprendizaje) y de docentes (enseñanza). Constituye uno de los fundamentos de investigación del grupo Prevaldia: resolución de problemas, evaluación y dificultades de aprendizaje, de la Universidad de La Salle.
- Stenberg (1996) parte de la dimensión de las preferencias intelectuales.
- Meyer-Briggs (1962), desde las preferencias múltiples (actitudes, percepción, toma de decisiones y tipo de vida).
- Kolb (1989), quien concibe el aprendizaje como el proceso de adquirir y recordar ideas y conceptos. Modelo que está planteado desde la dimensión de experiencias y solución de problemas.

Estas consideraciones conducen a que Lozano (2006) plantee como principales estrategias, técnicas o metodologías didácticas para el desarrollo de competencias los proyectos, el *aprendizaje basado en problemas*, para aprender del problema, lo que es diferente a resolución de problemas, es decir, contenidos articulados o integrados y estudios de caso. En la actualidad, en muchos escenarios escolares se ha optado por la generación de guías integradas que se acerquen al desarrollo de esas competencias de las que tanto nos estuvieron

hablando los expertos del Ministerio de Educación y las secretarías certificadas, y desde la academia en encuentros, seminarios, foros y otros escenarios. Es importante acá, agregar como el colombiano Sergio Tobón (2006), ha venido trabajando en torno a nodos problematizadores como estrategia didáctica para el desarrollo de competencias.

Es por ello importante clarificar el concepto *competencia* como un desempeño idóneo en un contexto específico, según ciertas condiciones dadas que combinan: habilidades, capacidades y actitudes; en esa misma línea, la competencia incluye tres elementos: pericia, aptitud e idoneidad. La primera como la capacidad para operar adecuadamente en una determinada actividad, es decir, que tan bien se realiza una tarea; e idoneidad como la calidad adecuada y apropiada para algo.

Es por esto por lo que se puede afirmar que, entre los estilos de aprendizaje y las competencias, aunque diferentes, hay una complementariedad a partir de la sinergia, que tiene que ver con que las opciones de vida encajen con los estilos y las competencias, pues en caso contrario, surge la frustración a partir de la pregunta ¿qué estoy haciendo aquí y que puedo hacer en otro lado? En otras palabras, los estilos tienen que ver con los perfiles, con las variables que dependen de tareas y situaciones, por lo que es importante tener claridad de que existe una flexibilidad estilística, es decir, son socializados, ya que como seres humanos somos el resultado de interacciones sociales que pueden variar a lo largo de la vida, siendo perfeccionadas o disminuidas, y que pueden ser medidas. El planteamiento psicométrico (medidas en términos de cantidad) quedaría incompleto si no considera la relación directa entre el contexto social, ya que las posibilidades de aprendizaje se desarrollan con las relaciones con otros, y el círculo social inmediato y cercano, como con aquel más global. Por ejemplo, otros serían mis intereses de aprendizaje si estuviese ejerciendo en una multinacional como directora de talento humano o si decidiera darle forma a un emprendimiento apasionante.

Estas consideraciones fundamentan mi propuesta personal al respecto, que consiste en recuperar o movilizar saberes, actitudes y aptitudes para

desempeñarme como coordinadora de manera idónea, porque siempre hay lugar para cambiar y ser mejor. Este argumento corresponde muy bien a lo planteado en Oviedo y Pastrana (2014) en torno al preámbulo sobre los desafíos del educador en las próximas décadas en el contexto colombiano, y me atrevo a agregar que del docente en diferentes contextos:

una primera característica del futuro docente será su preocupación por prepararse o alfabetizarse en los nuevos saberes, lenguajes y tecnologías emergentes.

Este rasgo, que parece consustancial a cualquier profesional, se torna más imperativo para los educadores, si es que anhelan mantenerse vigentes, creíbles y contemporáneos de sus alumnos. Estar permanentemente capacitándose, estudiando, va a convertirse en la condición suprema de sobrevivencia, en el aspecto diferenciador que hará distinguirse a unos de otros en la demanda laboral; lo que marcará en gran medida el prestigio social de la profesión. (p. 7)

El calzado o proceso de fundamento

Es oportuno ahora incluir algunos procesos de pensamiento que se involucraron en la construcción de este documento, y que he asociado con el calzado o fundamento. Cada uno de los apartes resultó en el proceso de clasificación, es decir, de la organización del conocimiento en categorías significativas, como un tratamiento lógico, razonable y preciso relevante para la educación en esta coyuntura. Por otro lado, la generalización fue la construcción a partir de la información que se abordó en la investigación documental. La última fue la especificación en torno a las aplicaciones para el contexto escolar en la ciudad de Bogotá, que fue de naturaleza deductiva.

El producto final se realizó en torno a las categorías *toma de decisiones* y *resolución de problemas*. La primera resultó de seleccionar una alternativa entre varias posibilidades con la finalidad de elegir la que mejor se ajustaba a las necesidades que se deben cubrir (motivación, satisfacción personal y cumplimiento de la tarea); la segunda, implicó encontrar una solución a una situación que por su naturaleza contenía obstáculos que necesitaban ser resueltos para llegar a la meta trazada (apropiación del conocimiento, puesta en escena, retos

y situaciones encontradas durante este proceso de consolidación de la estrategia “Aprende en casa”, objeto esencial del análisis y articulación). Además de las anteriores, es interesante destacar las categorías *experimentación*, pues se intentó generar y probar una hipótesis respecto a los elementos provenientes de la teoría cognitiva; e *investigación*, referente a la revisión documental de algunos documentos base de escenarios académicos, libro del canon (Klein, 1994) y otros documentos de apoyo.

En concordancia y complementariedad, como funciones que intervienen en el sistema metacognitivo, encontramos la *especificación de metas*, el *monitoreo de procesos* y el de *claridad y precisión*, que tiene que ver con el modo de determinar los fines que se persiguen de manera clara y puntual, respecto a la pregunta: hoy, ¿cuáles son los principales aprendizajes de esta experiencia o lo que he traducido con qué nos llevamos puesto? Esta es una invitación a aprender algo nuevo, a dar seguimiento a la efectividad de los procesos que se utilizan para el cumplimiento de la tarea semanal de dar lo mejor de sí mismos para minimizar las exclusiones y las brechas ya existentes entre la educación pública y la privada, entre la educación rural y la urbana, en este y otros países de la región. En este caso, se trata de poner todos los elementos cognitivos para los procesos y las funciones mencionadas en este aparte, de manera continua desde la semana en que se planteó el ejercicio de aprender en casa, cuya otra cara ha sido enseñar, liderar y coordinar desde casa. Por último, el *monitoreo de claridad y precisión* indica el nivel de disposición personal ante el reto del aprendizaje de un nuevo conocimiento; en otras palabras, que tanto como aprendiz he precisado, de manera consciente, lo que de este proceso me ha interesado y quise aprender, es decir, por la *motivación* como foco para satisfacer determinadas necesidades percibidas, y así concluir que de pocas y menos cosas tenemos cada día el control en las escuelas y, por ende, en nuestras vidas.

Los adornos del traje o del proceso de memoria

Este ejercicio trajo muchos elementos a mi memoria a corto, mediano, pero especialmente a largo plazo. Esa quizás fue la principal razón para que hubiese salido justo al finalizar la jornada en la última semana, y no extenderme en mi

horario como acostumbraba antes. Recordé cómo me inicié en el tema del ejercicio docente en el distrito capital para desarrollar la propuesta pilotaje de intervención con población autista en calidad de trabajadora social, y como allí mi quehacer se concentró en la dinámica familiar y en la recuperación de historias de vida en torno al reconocimiento de la condición particular de sus hijos e hijas, el bienestar de ellos como estudiantes y a sus familias, y la felicidad de los maestros, tarea no muy fácil, por cierto.

Según lo establecido en la taxonomía de Kendall y Marzano (como se citó en Lozano, 2006), existen tres funciones de la memoria: la sensorial, la permanente y de trabajo. Estas funciones se plantearon a partir de la propuesta de Anderson (1995, como se citó en Lozano, 2006), y por eso considero, al igual que los teóricos de la propuesta psicoanalítica, que no recordamos todo como un mecanismo de defensa cerebral y en ocasiones emocional, sino que recordamos lo necesario; de allí la importancia en la claridad de las funciones de la memoria antes mencionadas. Por tanto, esa memoria a corto, mediano y largo plazo se activa a partir de unos estímulos especiales.

En mi caso, la película *Estrellas en la tierra* (2007) invocó mi memoria a largo plazo y me remontó, como al protagonista, a mi lugar de origen: recuerdo a esa niña con diagnóstico de arritmia cerebral, nombre que describe la desorganización temporal que se produce en la actividad eléctrica del cerebro, que es normalmente rítmica y forma modelos semejantes a ondas; por ello, durante mucho tiempo de mi vida estuve sometida a electroencefalogramas periódicos, en los que miraban que tan arrítmicas estaban siendo esas descargas eléctricas en mi cerebro y, en consecuencia, como se enviaban con celeridad mensajes defectuosos a los centros de acción de mi cuerpo.

Según mi madre, se produjo por falta de oxígeno en el cerebro al momento de mi nacimiento; De acuerdo con los médicos, tenía que estar medicada de por vida y no podía permanecer mucho tiempo en el sistema escolar tradicional, más aún, no podría cumplir con unos mínimos de permanencia; es decir, mi estructura biológica, como componente personal con sus sistemas, no contribuía mucho en los diferentes tipos de aprendizaje (lágrimas brotaron

por mis mejillas al recordar todo esto). Esta es la raíz de mi compromiso con el tema de la inclusión en este sistema escolar, en este momento llega esa claridad a mi vida.

Por mi pronóstico no solo era improbable mi permanencia en el sistema escolar tradicional excluyente, sino también hacer parte de él del otro lado o llegar a realizar estudios universitarios en los diferentes niveles a los que he llegado hasta ahora. En psicología se conoce como efecto Pigmalión a aquellas palabras descalificadoras de algunos docentes por el miedo a reconocerse en las diferencias del otro, esto ha hecho que la humanidad pierda grandes artistas, deportistas, empresarios, científicos. Sin lugar a duda, no es responsabilidad total del docente, sino de un sistema que en la globalización ha pretendido meternos a todos en la burbuja de la homogeneidad, la uniformidad de la que procede el uniforme que se debe portar en la escuela.

Hoy brotan lágrimas, pero de alegría y felicidad, de gratitud a la más hermosa y significativa maestra de mi vida: Victoria, mi madre, quien implementó estrategias en el aula en primer y segundo grado de básica primaria. A ella que con su ejemplo me enseñó el maravilloso mundo del conocimiento, de los libros, de la vida, y rompió todo pronóstico y todo diagnóstico médico adverso al proceso de aprender y ser feliz en ese tránsito por la escuela como trabajadora social, orientadora y coordinadora, cuya misión se traduce en un compromiso especial con la inclusión, la primera infancia, el desarrollo integral, la transversalidad y los proyectos de vida en torno a un sentido tan profundo como la labor de los docentes, que es fácilmente contagiado a los estudiantes; todo esto en el proceso de enseñar y aprender, en el proceso de la vida en el que formamos, nos formamos y nos transformamos para transformar.

Muchos de mis compañeros me decían apelativos como “pila, nerd, ñoña”, lo que no saben es que, quizás en algunos momentos, el grado de dificultad para realizar ciertas tareas es mayor —por ejemplo, los mapas conceptuales, más aún si estaban relacionados con aspectos tecnológicos—, esos, más que desafíos, se transformaron en retos, y los retos hay que alcanzarlos. Hace tiempo aprendí de un gran maestro, Carlos Chamat (docente de química en el

Departamental de Soacha, donde transité mis estudios de secundaria y lo que se conoce hoy como media, que todos recordamos en nuestros encuentros anuales como promoción 89), que no tienen sentido hablar de tareas si no implican una transformación de ti mismo, de pasar de miedos a superaciones, de debilidades a fortalezas, de incapacidades a capacidades, y de incompetencias a competencias.

Todo este conjunto develado permite llevar un inmenso y maravilloso ropero, fruto de enlaces, operaciones mentales, diálogo, inteligencia, estructura biológica, contexto social, pero sobre todo de un desarrollo histórico personal que ha permitido articulaciones y sinapsis, resultado de la motivación, el empeño, la perseverancia, la persistencia y la dedicación, pero, en especial, por el amor al aprendizaje y el deseo de articularlo a un proceso de enseñanza que permita a maestros, niños y niñas ser felices, asertivos, resilientes, sentipensantes, sabientes, capaces de enfrentar con dignidad este y otros desafíos que depare la vida; humanos y frágiles, pero resistentes como el bambú, y con raíces fuertes, como las palmeras que soportan los embates de las fuertes tempestades, porque la educación es un proceso que nos acompaña desde la cuna hasta la tumba, como dijo el desaparecido premio nobel Gabriel García Márquez.

Referencias

- Khan A. y Gupte A. (directores). (2007). *Estrellas en la tierra* [película]. Aamir Khan Productions, PVR Pictures.
- Klein, S. (1994). *Aprendizaje: principios y aplicaciones* (2ª edición) Mc Graw Hill.
- Lozano, A. (2006). *Estilos de aprendizaje y enseñanza: un panorama de la estilística Educativa*. Editorial Trillas.
- Oviedo, P. y Pastrana, L. (eds.) (2014). *Investigaciones y desafíos para la docencia del siglo XXI*. Kimpres y Ediciones UniSalle. <https://bit.ly/3tdJrDL>
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano*. Paidós.
- Runge, P. y Garcés G. (2011). Educabilidad, formación y antropología pedagógica: repensar la educabilidad a la luz de la tradición pedagógica alemana. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 9(2), 13-25.

- Secretaria de Educación de Bogotá (SED). (2014). *Currículo para la excelencia académica y la formación integral. Orientaciones generales*. Alcaldía Mayor de Bogotá. <https://bit.ly/3ctGGrT>
- Tobón, S. (2006). Aspectos básicos de la formación basada en competencias. Proyecto Mesesup. <https://bit.ly/39EYZIF>