

ICOT18



INTERNATIONAL CONFERENCE ON THINKING

MAY 16 - 20, 2018
FLORIDA | USA

MIAMI

Florida International University
Modesto A. Maidique Campus

Editor
Stephanie C. Campo

FIU | Arts, Sciences
& Education
School of Education and Human Development

ICOT 2018
Procedimientos de
La 18^{va} Conferencia Internacional de Pensamiento

May 16-20, 2018
Florida International University
Miami, Florida USA

Procedimientos de
La 18^{va} Conferencia Internacional de Pensamiento
Editor: Stephanie C. Campo

College of Arts, Sciences, & Education
School of Education
Florida International University
Ziff Education Building, Miami, FL 33199

Contenidos

Bienvenida.....	4
Sobre ICOT.....	6
Temas.....	10
Organizacion.....	12
Comites.....	14
Presentadores Principales.....	16
Presentadores Destacados.....	21
Presentadores Invitados.....	32
Papeles Completos.....	40
Programa de un vistazo.....	120
Patrocino.....	122

Bienvenida

Sobre ICOT

Este evento bienal fue fundado hace 34 años por los más reconocidos investigadores mundiales en pensamiento.

La conferencia fomenta el intercambio colegial y el desarrollo educativo en torno al tema del pensamiento y su desarrollo. El pensamiento se entiende ampliamente para incluir cualquier tipo de pensamiento y aprendizaje y para reconocer la diversidad y riqueza cultural, psicológica, histórica y disciplinaria.

Por lo tanto, la conferencia refleja un carácter transdisciplinario, procedente de diversos campos como la educación, la neurociencia, las ciencias de la salud, las artes, los deportes, el gobierno, los negocios, la antropología, la historia, los estudios interculturales, la arquitectura, la ingeniería, la economía, la geografía, la tecnología y otras áreas

ICOT: Conferencias anteriores Conferencia Internacional sobre el Pensamiento

La Conferencia Internacional sobre el Pensamiento fue fundada hace 34 años por autoridades mundiales en el pensamiento. La conferencia fomenta el intercambio colegial y el desarrollo educativo en torno al tema del pensamiento y su desarrollo. De modo amplio, el pensamiento incluye cualquier tipo de pensamiento y aprendizaje y para reconocer la diversidad y riqueza cultural, psicológica, histórica y disciplinaria.

Universidades y organizaciones de todo el mundo han organizado la Conferencia Internacional sobre el Pensamiento. A través de sus 18 ediciones únicas, la conferencia se ha extendido por todo el mundo. Recientemente, se celebró en Bilbao, España (2015); Wellington, Nueva Zelanda (2013); Belfast, Irlanda del Norte (2011); Kuala Lumpur, Malasia (2009); Y Norrköping, Suecia (2007).

En cada sede de la conferencia, se reinventa el tema, su visión, su misión, sus metas y campaña creativa. La 18ª Conferencia Internacional sobre el Pensamiento se celebrará en Miami, ésta será la quinta parada de la conferencia en Estados Unidos.

Miami 2018

En mayo de 2018, le invitamos a que se una a practicantes e investigadores de todo el mundo para la Conferencia Internacional sobre el Pensamiento en Miami. Esta conferencia con carácter transdisciplinario reúne a investigadores y profesionales líderes en el mundo. De esta manera, los mismos presentan investigaciones, ideas y experiencias que provocan, desafían y fomentan el intercambio colegial y el desarrollo educativo en torno al tema del pensamiento y así aplican soluciones de problemas globales creando un mundo mejor. Se entiende ampliamente que el proceso de pensar incluye el uso de la mente para los procesos cognitivos tales como el

pensamiento, el aprendizaje, la creatividad, la reflexión, el razonamiento, el análisis y la decisión, al mismo tiempo que se reconoce la diversidad cultural, psicológica, histórica y disciplinaria.

Ahora más que nunca es imprescindible innovar y hacer frente a una amplia y profunda gama de problemas mundiales. Es importante hacerlo de inmediato, ya que las consecuencias de no hacerlo son francamente terribles. De esta manera le invitamos a que se una a nosotros para cultivar el pensamiento, el corazón y las mentes para servir mejor a nuestros compañeros ciudadanos globales y el planeta.

La conferencia es enfáticamente de carácter transdisciplinario, partiendo desde los campos de la educación, la neurociencia, las ciencias de la salud, las artes, los deportes, el gobierno, los negocios, la antropología, la historia, los estudios interculturales, la arquitectura, la ingeniería, la economía, la geografía, la tecnología y otras áreas.

Asuntos como la globalización, el cambio climático, los cambios demográficos, la migración masiva, la inmigración, la tecnología, la economía mundial y los dilemas éticos nos llevan a investigar y encontrar soluciones contando con diferentes perspectivas. Con el tema “Cultivando Mentalidades para Ciudadanos Globales” deseamos crear conciencia sobre los problemas globales y los grandes interrogantes que las próximas generaciones heredarán de nosotros. Juntos vamos a explorar las estrategias para involucrar profundamente a los ciudadanos desde que son niños pequeños hasta personas mayores en la comprensión de los asuntos mundiales desde diferentes puntos de vista.

De manera que vamos a considerar la interdependencia de diferentes disciplinas en un esfuerzo por encontrar la forma de colaborar juntos para identificar soluciones a problemas globales en una era digital.

Visión

ICOT Miami imagina un mundo en el que los ciudadanos mundiales aprovechan con éxito su capacidad intelectual, el poder del pensamiento y su creatividad para así abordar los problemas sociales, ambientales, económicos y políticos a los que se enfrentan las generaciones actuales y futuras.

Misión

ICOT Miami es una conferencia de carácter transdisciplinario con el propósito de investigar y desarrollar las habilidades de pensamiento y disposiciones, de manera que los ciudadanos del mundo entiendan y den forma a soluciones para nuestro mundo al demostrar que pueden reflexionar, colaborar, ser creativos, compasivos y competentes.

Objetivos

ICOT Miami educará, motivará y retará a su audiencia a:

- Investigar formas de desarrollar y aplicar destrezas del siglo 21 (el pensamiento crítico, la comunicación, la colaboración y la creatividad) para hacer frente a los desafíos y oportunidades de nuestro mundo interconectado

- Involucrar a las personas en las mejores prácticas transdisciplinarias para desarrollar una mentalidad de responsabilidad social de forma individual y colectiva
- Promover la apreciación de las perspectivas y contribuciones de distintas poblaciones, culturas y géneros para así crear un ambiente sostenible el cual promueve continuamente el crecimiento humano
- Descubrir las medidas que nos encaminen hacia la salud y el bienestar para el mundo humano y natural.

Audiencia

ICOT Miami tiene como objetivo atraer un público bastante amplio. El mismo incluye a cualquier persona que tenga interés en enseñar a otros cómo pensar y aprender en cualquier parte del mundo incluyendo Florida y los Estados Unidos, así como desde el extranjero, incluyendo el Caribe, Centroamérica y Sudamérica, Europa, África, Asia y Australia.

La conferencia le da la bienvenida a:

- Educadores, investigadores y académicos de todos los campos
- Estudiantes, administradores y padres de familia
- Funcionarios de gobierno y servidores públicos
- Empresarios de negocios y líderes empresariales sociales
- Diseñadores

ICOT proporciona un valor para los educadores, investigadores y académicos de todos los campos

ICOT Miami retará y provocará a los educadores a que se enfoquen en todo aquello que guíe sus metas de educación, ¿Cómo la sociedad afronta los problemas cívicos, morales y éticos? ¿Cómo podemos fomentar el aprendizaje reflexivo y la comprensión entre disciplinas? ¿Cuál es el tipo de estudiantes graduados que los empleadores anticipan de las escuelas? ¿Cómo debemos preparar a los estudiantes para trabajos que no existen ahora pero en el futuro? ¿Cómo podemos preparar a los ciudadanos para resolver los problemas globales de manera creativa e innovadora?.

ICOT proporciona un valor a los estudiantes

A través de ICOT Miami, los estudiantes tendrán acceso a profesionales académicos, investigadores y líderes locales, nacionales e internacionales sobre el pensamiento. Los mismos se basan en una variedad de disciplinas, así proporcionando unos conocimientos de gran valor sobre el desarrollo de las habilidades necesarias para identificar los retos y oportunidades de un mundo cada vez más interconectado. Por consiguiente, se enfocan de una manera creativa, cooperativa y constructiva.

ICOT proporciona un valor a los padres

ICOT Miami les ofrece a los padres un foro para abordar y discutir las disposiciones de pensamiento necesarias para que sus hijos sean ciudadanos creativos e innovadores dispuestos a resolver los retos locales y globales en el siglo XXI.

ICOT proporciona un valor para empresarios de negocios y líderes empresariales sociales

ICOT Miami les ofrece a empresarios de negocios y líderes sociales acceso a talentos locales, nacionales e internacionales los cuales pueden identificar los retos y oportunidades de un mundo cada vez más interconectado y así de manera que puedan abordarlos creativamente, en cooperación y de forma constructiva.

ICOT proporciona un valor a funcionarios de gobierno y servidores públicos

ICOT Miami les ofrece un foro a funcionarios de gobierno y servidores públicos donde pueden crear y promover un ámbito político impulsado por el pensamiento, la innovación y enfoques éticos.

Temas

Ahora más que nunca es imprescindible innovar y hacer frente a una amplia y profunda gama de problemas mundiales. Es importante hacerlo de inmediato, ya que las consecuencias de no hacerlo son francamente terribles. De esta manera le invitamos a que se una a nosotros para cultivar el pensamiento, la aplicación de los corazones y las mentes para servir mejor a nuestros compañeros ciudadanos globales y el planeta.

La conferencia es enfáticamente de carácter transdisciplinario, partiendo desde los campos de la educación, la neurociencia, las ciencias de la salud, las artes, los deportes, el gobierno, los negocios, la antropología, la historia, los estudios interculturales, la arquitectura, la ingeniería, la economía, la geografía, la tecnología y otras áreas.

Asuntos como la globalización, el cambio climático, los cambios demográficos, la migración masiva, la inmigración, la tecnología, la economía mundial y los dilemas éticos nos llevan a investigar y encontrar soluciones contando con diferentes perspectivas. Con el tema “Cultivando Mentalidades para Ciudadanos Globales” deseamos crear conciencia sobre los problemas globales y los grandes interrogantes que las próximas generaciones heredarán de nosotros. Juntos vamos a explorar las estrategias para involucrar profundamente a los ciudadanos desde que son niños pequeños hasta personas mayores en la comprensión de los asuntos mundiales desde diferentes puntos de vista. De manera que vamos a considerar la interdependencia de diferentes disciplinas en un esfuerzo por encontrar la forma de colaborar juntos para identificar soluciones a problemas globales en una era digital.

Hoy en día, los programas de educación bien diseñados ofrecen un gran valor de suma importancia, los cuales ayudan a los estudiantes a: identificar los temas y los retos de vivir en este mundo; desarrollar una solución viable a un problema y por lo tanto entrenarlos a fomentar la capacidad de tomar decisiones; dotarlos de habilidades y disposiciones para hacer frente de manera creativa, cooperativa y constructiva a la globalización, ciudadanía global, sostenibilidad del medio ambiente, tecnología y temas relacionados.

ICOT 2018 ha identificado cuatro áreas de enfoque basadas en las preguntas que nos depara el futuro y los temas que heredará nuestra próxima generación. Las preguntas guías están diseñadas para provocar y promover la presentación de propuestas. Por esta razón, invitamos a los presentadores a compartir sus grandes interrogantes y añadir a cualquiera de las preguntas o temas sugeridos con el propósito de comenzar la discusión y estimular la reflexión por medio de conversaciones hacia el pensamiento y la mentalidad global.

TEMAS

- Educación, aprendizaje y el cerebro
- Salud y Bienestar
- Sostenibilidad del medio ambiente
- Desplazamientos de la población, integración y ciudadanía global

GRANDES PREGUNTAS

- ¿Cuáles deben ser los objetivos que guían nuestras metas educativas?

- ¿Cuáles aptitudes básicas son necesarias de adquirir ya que son esenciales para obtener el éxito en la escuela y en la vida- ahora y en el futuro?
- ¿Cómo podemos fomentar las disposiciones que apoyan el aprendizaje reflexivo y la comprensión a través de las disciplinas?
- ¿Cómo seres humanos, de qué forma podemos hacer conexiones genuinas los unos con los otros en la era digital?
- ¿Cómo debemos enfrentamos consideradamente a los problemas cívicos, morales y éticos?
- ¿Cuáles son las implicaciones de la era digital a nuestro proceso de pensamiento, como abarcamos los problemas y como los solucionamos?
- ¿Cuál es el tipo de estudiantes que el mundo espera se gradúen de las escuelas?
- ¿Cómo debemos preparar y equipar a los estudiantes para trabajos que no existen ahora?
- ¿Qué estrategias concretas usas para preparar ciudadanos creativos e innovadores para resolver los problemas globales actuales y futuros?
- ¿Qué estrategias y tácticas promueven la conexión entre la ciudadanía global y una participación mundial?
- ¿De qué forma podemos diseñar y construir ambientes sostenibles para la seguridad, el disfrute y el juego?
- ¿Cómo creamos y promovemos un ámbito político impulsado por el pensamiento, la innovación y los enfoques éticos?

Organización

Académicamente impulsado

ICOT Miami contará con oradores principales, ponentes destacados, investigadores, practicantes y líderes en el campo del pensamiento y el aprendizaje quienes recurrirán a una variedad de disciplinas, incluyendo educación, gobierno, negocios, historia, neurociencia, arquitectura, sociología y antropología, ciencias de la salud, los deportes y las artes, entre otros.

ICOT Miami está organizado por la Universidad Internacional de la Florida (FIU), Visible Thinking South Florida/Asociación para el Pensamiento y el Aprendizaje. FIU es una universidad pública de investigación con colegios y escuelas que ofrecen programas de licenciatura, maestría y doctorado en campos como negocios, educación, ingeniería, informática, relaciones internacionales, arquitectura, derecho y medicina. La FIU es clasificada por Carnegie como una “R1: Universidad de Doctorado la más alta actividad de investigación” y reconocida como una universidad comprometida con la comunidad donde habita (Community Engaged). Como tal,

ICOT Miami aprovecha el conjunto de conocimientos sobre el pensamiento, el aprendizaje y la educación que están siendo desarrollados por investigadores en FIU, profesores y estudiantes y su red de colegas y compañeros. FIU es un campus Ashoka Changemaker dedicado a promover la misión de Ashoka de emprendimiento social para promover una cultura de la innovación social en la educación superior.

La Asociación para el Pensamiento y el Aprendizaje, originalmente Visible Thinking South Florida, es una iniciativa fundada por la Dra. Angela K Salmon en 2007 para involucrar a nuevos graduados en la comunidad profesional, apoyar el desarrollo profesional continuo de los profesores y la investigación acción y construir comunidades de práctica y redes. Su objetivo es llevar a cabo investigaciones de vanguardia sobre el pensamiento y el aprendizaje y entrenar a los profesionales en la implementación de nuevas ideas. La asociación fue sede de cinco Conferencias Internacionales de Pensamiento Visible en la Universidad Internacional de la Florida (FIU).

Internacional

Miami es conocida como la “Puerta de las Américas”. Como tal, ICOT Miami está especialmente diseñada para conectar pensadores y estudiantes de todo el mundo para promover la apreciación de perspectivas y contribuciones de diversas poblaciones, y para enfrentar los desafíos y oportunidades de nuestro creciente mundo global e interconectado.

Situada en el condado de Miami-Dade en el sureste de la Florida, Miami es un líder en las áreas de finanzas, comercio, turismo, entretenimiento, medios de comunicación, moda, cultura y las artes. Sirve como sede para operaciones latinoamericanas para muchas empresas multinacionales, entre ellas AIG, American Airlines, Disney, Exxon, FedEx, Kraft Foods, Microsoft, Sony, Visa, Wal-Mart y Yahoo. El aeropuerto internacional de Miami y Port of Miami están entre los puertos de entrada más ocupados del país, especialmente para la gente y cargo del Caribe y de Suramérica. Casi el 60 por ciento de la población del condado de Miami-Dade nació fuera de los Estados Unidos, y el 95 por ciento de los residentes nacidos en el extranjero del Condado de Miami-Dade son de América Latina y el Caribe. La gente de Europa, África, Asia y Oceanía también forman el mosaico multicultural de la ciudad

Idealmente Ubicada

El transporte de ida y vuelta a los hoteles preferidos ubicados en la cercana ciudad del Doral, Florida facilita el traslado de los participantes que asisten a la conferencia. El transporte público, incluyendo autobuses y carritos, permite un fácil viaje y explorar alrededor de las áreas vecinas como Sweetwater, Little Havana, Coral Gables, Coconut Grove, Brickell y el centro de Miami.



Comités

Comité permanente de ICOT

- John Edwards, Australia
- Bengt Lennartson, Sweden
- Karin Morrison, Australia
- David Perkins, USA
- Jane Stewart, Australia
- Robert Swartz, USA

Comité Organizador

- Chair: Dr. Angela K. Salmon
- Co-Chair: Dr. Flavia Iuspa
- Co-Chair: Dr. Teresa Lucas
- Co-Chair: Mr. Pierre Schoepp

Comité Directivo

- Maria Fernandez
- Emily Greshan
- Deborah Hasson
- Flavia Iuspa
- Krish Jayachandran
- Nicole Kaufman
- Caryn Lavernia
- Teresa Lucas
- Miriam Machado
- Meredith Newman
- Dania Pearson Adams
- Michaela Plugarasu
- Jehnny Rivera
- Jeisson Rodriguez
- Chair: Angela Salmon
- Pierre Schoepp
- Chrystian Tejedor

Comité Científico

- Ms. Donna Kim Brand
- Dr. Stephanie Doshier
- Dr. Erskine Dottin
- Dr. Ming Fang
- Dr. Flavia Iuspa
- Dr. Krish Jayachandran

- Dr. Teresa Lucas
 - Ms. Miriam Machado
 - Dr. Mihaela Plugarasu
 - Chair: Dr Angela K. Salmon
- ### **Comité Científico General**
- Linor Adar, Beit-Berl College, Israel
 - Adelina Arellano (Los Andes University, Venezuela)
 - Leslie Baldwin, Minot State University, Minot, ND Canada
 - Linor Hadar Beit-Berl College, in Israel
 - Naiara Bilbao, Deusto University (Bilbao, Spain)
 - Mark Borchelt, Utah Valley University (Utah)
 - Fred Burton Ashland University (Columbus, Ohio)
 - Juan Luis Castellon, University of Alicante (Spain)
 - Amparo Clavijo Universidad Distrital (Colombia)
 - Maria De Armas, Miami-Dade Conty Public School retired
 - Berenice De Carrera, National University (Panama)
 - Zvia Dover (Miami)
 - Mohamed Farouk, Federal University, Kashere (Nigeria)
 - fWifredo L. Fernández, Start-Up Florida International University
 - Daniela Foerch, FIU (Miami)
 - Rebecca Friedman, Florida International University
 - Isabel Gomez, Universidad Castilla de la Mancha (Spain)
 - Ricardo Gonzalez, Florida International University

- Robert Hacker, Start-Up, Florida International University
- Rosa Julia Guzman Universidad La Sabana (Colombia)
- Ksenia Ivanenko, Russian Global Education Scholarship Program
- Sonia Lara, Universidad de Navarra (Pamplona, Spain)
- Carol McGuinness, Queen's University Belfast (Northern Ireland)
- Carmen Medrano (Miami)
- Kiriaki Melliou Macedonia University (Greece)
- Janet Navarro Grand Valley State University (Michigan)
- Marisa Odria, Casuarinas, Peru
- Liliana Olloqui de Montenegro, Catholic University (Dominican Republic)
- Ana Pizano, FIU (Miami)
- Paula Pogre, Nacional de General Sarmiento University (Argentina)
- Nacira Ramia Universidad San Francisco de Quito (Ecuador)
- Herbert Ricardo, Indian River State College (Port Saint Lucie, FL)
- Marta Sanchez, National University of Costa Rica (Costa Rica)
- Javier Simon, Universidad de Buenos Aires (Argentina)
- Claudia Tobar, Universidad San Francisco de Quito, Ecuador
- Maria Victoria Tsalikis, Florida International University
- Yildiz Uzuner, Anadolu University (Turkey)
- Sonja Vandeleur Roedean School, South Africa
- Ana Maria Woll, Casuarinas, Peru

Presentadores Principales Confirmados

Veronica Boix Mansilla es Investigadora Principal y miembro del Comité Directivo de Proyecto Cero en la Escuela de Graduados de Harvard, donde dirige el Proyecto IdGlobal y dirige el Instituto El Futuro del Aprendizaje. Con una formación en ciencia cognitiva, desarrollo humano y educación, ella examina cómo preparar a nuestra juventud para un mundo de creciente complejidad e interdependencia. Su investigación se centra en tres áreas principales. Estudia (a) la competencia global a medida que se desarrolla entre los estudiantes y los profesores en varias regiones del mundo; B) investigación interdisciplinaria de calidad y educación entre expertos, docentes y jóvenes; Y (c) enseñanza y aprendizaje de calidad en disciplinas (historia, biología, artes) como lentes a través de las cuales entender el mundo. El trabajo de Verónica ha producido marcos y herramientas prácticas para apoyar a los educadores interesados en la calidad de la enseñanza, el aprendizaje, el currículo, la investigación, la evaluación, el desarrollo profesional y la evaluación de programas. Sus escritos sobre trabajo interdisciplinario y evaluación ha informado a la Academia Nacional de Ciencia, Fundación Nacional de Ciencias, iniciativas interdisciplinarias del Bachillerato Internacional. Su trabajo con la Sociedad de Asia en la Educación de Competencia Global sentó las bases para la estrategia de Educación Internacional del Departamento de Educación de los Estados Unidos. Verónica es asesora en diversas instituciones, entre ellas la Sociedad de Asia, la Asociación de Colegios y Universidades de Estados Unidos, el Consejo de Jefes de Escuela Estatal, el Centro de Síntesis Socio-ambiental, el International Baccalaureate, WorldSavy y Global Kids. Ella enseña en la Facultad de Educación de Harvard y ha enseñado en la Universidad de Buenos Aires. Ella es la autora de múltiples artículos y libros, incluyendo "Educar para la Competencia Global: Preparando a nuestros jóvenes para involucrar al mundo" (2011) con Tony Jackson.

Dr. Arthur Costa Arthur L. Costa es Profesor Emérito de Educación en la Universidad Estatal de California, Sacramento y cofundador del Centro de Tutoría Cognitiva en El Dorado Hills, California. Él ha servido como profesor de aula, consultor curricular, superintendente asistente para la instrucción y como Director de Programas Educativos de la Administración Nacional de Aeronáutica y Espacio. Él ha realizado presentaciones y ha realizado talleres en los cincuenta estados, así como también en México, Centro y Sudamérica, Canadá, Australia, Nueva Zelanda, África, Europa, Asia, Oriente Medio y las Islas del Pacífico Sur. El Dr. Costa ha dedicado su carrera a mejorar la educación a través del aprendizaje autodirigido y de una mayor instrucción y valoración. Es autor de numerosos artículos de revistas, editó el libro *Developing Minds: A Resource Book for Teaching Thinking* (Desarrollando Mentes: Un Libro de Recursos para Enseñar a Pensar); Es el autor de *The Enabling Behaviors* (Las Conductas que Permiten) y *Schools Home for the Mind* (La Escuela como Hogar para la Mente). Es co-autor (con Larry Lowery) de *Técnicas para la Enseñanza del Pensamiento*, *Coaching Cognitivo: Desarrollando Líderes y Estudiantes Autodirigidos* (con Bob Garmston), *Cognitive Capital* (con Bob Garmston y Diane Zimmerman) y co-autor de *Assessment in Aprendizaje y Liderazgo con Hábitos de Mente*, *Hábitos de la Mente a Través del Currículo*, y *Disposiciones: Reestructurar la Enseñanza y el Aprendizaje* (con Bena Kallick) y la trilogía, *Proceso Como Contenido* (con Rosemarie Liebmann). Sus obras han sido traducidas al holandés, chino, español, hebreo, italiano y árabe. Él Dr. Costa está activo en muchas organizaciones profesionales, él sirvió como Presidente de la Asociación de California para Supervisión y Desarrollo Curricular y fue Presidente Nacional de la Asociación de Supervisión y Currículo desde 1988 a 1989. Recibió el premio Lifetime Achievement de la

National Urban Alliance en 2010 y el Thinking Changemaker Award en la Conferencia Internacional sobre el Pensamiento en Bilbao, España, en julio de 2015.

Howard Gardner es el Profesor John H. y Elisabeth A. Hobbs de Cognición y Educación en la Escuela de Graduados de Harvard de Educación. También es profesor adjunto de Psicología en la Universidad de Harvard y Director Senior de Proyecto Cero de Harvard. Entre sus numerosos honores, Gardner recibió una beca MacArthur Prize Fellowship en 1981. Ha recibido títulos honorarios de treinta y un colegios y universidades, incluyendo instituciones en Bulgaria, Chile, Grecia, Hong Kong, Irlanda, Israel, Italia, Corea del Sur y España. Gardner recibió el Premio Príncipe de Asturias de Ciencias Sociales en 2011 y en 2015 fue galardonado con el Premio Brock Internacional de Educación. Es autor de treinta libros traducidos a treinta y dos idiomas y varios cientos de artículos, Gardner es más conocido en los círculos educativos por su teoría de las inteligencias múltiples, una crítica de la noción de que existe una sola inteligencia humana que puede ser adecuadamente evaluada por instrumentos psicométricos estándar. Durante muchos años, Gardner fue co-director del Proyecto Cero y ahora es Presidente de su Comité Directivo. También dirige el Good Project (Proyecto Bueno), un conjunto de esfuerzos de investigación sobre trabajo, ciudadanía, colaboración y vida digital. Recientemente, Lynn Barendsen y Wendy Fischman, desde hace mucho tiempo, han dirigido sesiones de reflexión diseñadas para mejorar la comprensión y la incidencia del buen trabajo entre los jóvenes. Con Carrie James y otros colegas del Proyecto Cero, también está investigando las dimensiones éticas que conlleva el uso de los nuevos medios digitales. Entre los trabajos de investigación actuales se encuentra una investigación nacional de la educación superior en los Estados Unidos en el siglo XXI. En octubre de 2013 se publicó su último libro con otros autores, *App Generation: How Today's Youth Navigate Identity, Intimacy, and Imagination in the Digital World* (La Generación App: Cómo los jóvenes de hoy en día navegan por la identidad, la intimidad y la imaginación en el mundo digital) publicada en Octubre de 2013. En 2014 se publicó en honor a Festschrift de Gardner, titulado *Mente, Trabajo y Vida*, fue publicado en honor a su cumpleaños 70 y está disponible para libre electrónicamente.

Dr. Temple Grandin La Dra. Temple Grandin es diseñadora de instalaciones de manejo de ganado y profesora de Ciencia Animal en la Universidad Estatal de Colorado. Las instalaciones que ha diseñado están ubicadas en los Estados Unidos, Canadá, Europa, México, Australia, Nueva Zelanda y otros países. En Norteamérica, casi la mitad del ganado se maneja en un sistema de contenedor de vías centrales que diseñó para plantas de carne. Ella obtuvo su B.A. En el Franklin Pierce College y su M.S. En Ciencia Animal en la Universidad Estatal de Arizona. La Dra. Grandin recibió su doctorado en Ciencia Animal en la Universidad de Illinois en 1989. Grandin se hizo conocido a nivel nacional después de aparecer en el libro de 1995 de Oliver Sacks, *An Anthropologist on Mars*, cuyo título deriva de la descripción de Grandin de cómo se siente en ambientes sociales. Para entonces, su nombre ya sonaba en los círculos que abogan por el autismo. Grandin primero habló públicamente sobre el autismo en los años 80, a petición de uno de los fundadores de la Sociedad de Autismo de América. Ha aparecido en programas de televisión como *20/20*, *48 Horas*, *CNN Larry King Live*, *PrimeTime Live*, *60 Minutos*, *Today Show* y muchos espectáculos en otros países. Ha sido resaltada en la *Revista People Magazine*, el *New York Times*, *Forbes*, las noticias de Estados Unidos y el reporte mundial, la revista *Time*, la revista *New York Times* y la revista *Discover*. En 2010, la revista *Time* la nombró una de las 100 personas más influyentes. Entrevistas a Temple Grandin han sido difundidas en la Radio Pública Nacional. En el 2010 hizo una presentación TED titulada "El Mundo Necesita Todo Tipo de Mentes". La historia de su vida también se ha convertido en una película de HBO titulada "Temple Grandin", con la artista Claire Danes, quien ganó siete premios Emmy y un Globo de Oro. La película muestra su vida como una adolescente y cómo comenzó su carrera. En 2016 recibió el premio Meritorio de la Organización Mundial de la Salud Animal de la OIE en París,

Francia, por su trabajo en el desarrollo de directrices de bienestar animal. Este mismo año también fue incorporada a la Academia Americana de Artes y Ciencias.

Mary Helen Immordino-Yang, EdD, estudia las bases psicológicas y neurobiológicas de la emoción social, la autoconciencia y la cultura y sus implicaciones para el aprendizaje, el desarrollo y las escuelas. Es Profesora Asociada de Educación en la Escuela de Educación Rossier, Profesora Asociada de Psicología del Instituto de Cerebro y Creatividad y miembro de la Facultad de Neurociencias de la Universidad del Sur de California. Fue profesora de ciencias de la escuela secundaria pública urbana, obtuvo su doctorado en la Universidad de Harvard en 2005 y completó su formación postdoctoral con Antonio Damasio y Robert Rueda en 2008. Desde entonces ha recibido numerosos premios locales, nacionales e internacionales por su investigación y por su impacto en la educación. Immordino-Yang fue elegida presidenta de la Sociedad Internacional de Mente, Cerebro y Educación por la membresía de la sociedad (www.IMBES.org) 2016-2018. Ella es científica distinguida en la Comisión Nacional de Desarrollo Social, Emocional y Académico del Instituto Aspen, donde fue seleccionada para el subcomité de seis científicos y educadores que redactaba una definición de trabajo de SEAD. Ella fue nombrada para el Comité de Ciencias y Prácticas de Aprendizaje de las Academias Nacionales de Ciencias, Ingeniería y Medicina (es decir, la comité para escribir, *Cómo Aprende la Gente II*). En 2015-2016, el equipo de liderazgo de AERA la seleccionó como una de las treinta estudiosas para participar en la iniciativa del centenario del Foro de Conocimiento AERA. Immordino-Yang es editora asociada para la premiada revista *Mind, Brain and Education* y para la nueva revista *AERA Open*. Ella está en los consejos editoriales de la *Revista de Psicología Experimental: General*, *Cogent Psicología y Cultura* y *Cerebro*. Entre otros trabajos financiados, Immordino-Yang tiene un estudio multicultural y longitudinal NSF CAREER que investiga el cerebro del adolescente y el desarrollo socioemocional y las relaciones con la escuela y el logro de la vida en contextos urbanos. Actualmente es también investigadora de un estudio de intervención en la escuela sobre el papel de las competencias socioemocionales de los estudiantes en el éxito académico, financiado por la Fundación Templeton a través del UPenn Imagination Institute. Ella es PI en un estudio de los correlatos neuronales y psicosociales de la mentalidad en adolescentes de bajo SES de dos grupos culturales, financiado por la Fundación Raikes a través de la Stanford Mindsets Scholars Network. Immordino-Yang colabora con ABC Unified Distrito Escolar, Manhattan Beach USD, Cerritos College, Rowland USD, y Los Angeles USD en su trabajo. Ella sirve como consejera científica de varias escuelas / distritos de Los Angeles.

Bena Kallick, Ph.D es la Co-Directora del Instituto de Hábitos de la Mente y Directora del Programa de Eduplanet21. Ella es una consultora conocida que presta servicios a distritos escolares, departamentos estatales de educación, organizaciones profesionales y agencias públicas en los Estados Unidos y en el extranjero. Algunos de sus trabajos escritos incluyen: *Evaluación en la Organización de Aprendizaje* (ASCD, 1998), la serie *Hábitos de la Mente* (ASCD, 2000), *Estrategias para el Aprendizaje Autodirigido* (Corwin Press, 2004), *Aprender y Liderar con los Hábitos de la Mente* (ASCD, 2008), *Habilidades de la Mente a través del Currículo* (ASCD, 2009), *Disposiciones: Reestructurar la Enseñanza y el Aprendizaje* (Corwin, 2014) (Con Artur Costa como co-autor en todos ellos). *El Uso del Mapas Curriculares y la Valoración para Mejorar el Aprendizaje del Estudiante* (Corwin Press, 2009), (co-autor Jeff Colosimo). Sus trabajos han sido traducidos al holandés, chino, español, italiano, hebreo y árabe, en colaboración. Su nuevo libro, *“Los Estudiantes en el Centro: Aprendizaje Personalizado con Hábitos de la Mente”*, co-autoría con Allison Zmuda, será publicado por ASCD en enero de 2017. Su trabajo con el Dr. Art Costa condujo al desarrollo del Instituto de Hábitos de la Mente (www.instituteforhabitsofmind.com), un instituto internacional dedicado a transformar las escuelas en lugares donde el pensamiento y los Hábitos de la Mente se enseñan, practican, valoran y se han infundido en la cultura de la escuela y la comunidad. Ella y Art Costa tienen un

curso en línea usando la plataforma EduPlanet21. Eduplanet21 es una empresa dedicada al Aprendizaje Profesional en Línea y al Desarrollo Curricular basado en el Marco de Understanding by Design® (Entender por el diseño). Los compromisos de enseñanza de Kallick incluyen la Escuela de Organización y Administración de la Universidad de Yale, el Centro de Pensamiento Creativo y Crítico de la Universidad de Massachusetts y la Escuela de Graduados de la Unión. Anteriormente estuvo en las Juntas de la Fundación Apple, Jobs for the Future (Trabajos para el Futuro), Instituto Weston Woods y Communities for Learning (Comunidades para Aprender).

Dr. David Perkins es el Carl H. Pforzheimer, Jr., Profesor de Investigación de Enseñanza y Aprendizaje en la Escuela de Graduados de Educación de Harvard, recientemente retirado de la Facultad Senior. Ha llevado a cabo programas de investigación y desarrollo a largo plazo en las áreas de enseñanza y aprendizaje para la comprensión, la creatividad, la resolución de problemas y el razonamiento en las artes, las ciencias y la vida cotidiana. También ha estudiado el papel de las tecnologías educativas en la enseñanza y el aprendizaje y ha diseñado estructuras y estrategias de aprendizaje en organizaciones para facilitar el entendimiento personal y organizacional e inteligencia. David Perkins recibió su Ph.D. En matemáticas e inteligencia artificial del Instituto de Tecnología de Massachusetts en 1970. Como estudiante graduado también fue miembro fundador de Proyecto Cero en la Escuela de Graduados de la Universidad de Harvard. El co-dirigió Proyecto Cero durante casi 30 años, y ahora es co-director senior en su comité directivo. Su libro más reciente, publicado por Jossey-Bass en el otoño de 2014, es *Future Wise: Educating our Children for a Changing World* (Futuro Inteligente: Educando a nuestros hijos para un mundo cambiante). Su libro *Making Learning Whole* (Hacer el Aprendizaje Todo) (Jossey-Bass, 2008) comparte un enfoque para organizar el aprendizaje en torno a los esfuerzos significativos. Es autor de *The Mind's Best Work on Creativity* (El Mejor Trabajo de la Mente Sobre la Creatividad) (Harvard University Press, 1981), *El efecto Eureka sobre la creatividad* (Norton, 2001), *Smart Schools on Pedagogy and School Development* (Escuelas Inteligentes en Pedagogía y Desarrollo Escolar) (The Free Press, 1992), *Outsmarting IQ on intelligence and its Cultivation* (Erlbaum, 1986), *The Intelligent Eye* (El Ojo Inteligente en aprender a pensar a través de las artes) (Getty, 1994), *King Arthur's Round Table: How Collaborative Conversations Create Smart Organizations* (Mesa Redonda del Rey Arturo: Cómo Conversaciones Crean Organizaciones Inteligentes) (Wiley, 2003), y es coautor y coeditor de otros varios libros, además es autor de muchos artículos.

Adam Strom es el Director de Estudio e Innovación de *Facing History and Ourselves* (Enfrentando a la Historia y a Nosotros). A lo largo de su carrera, el Sr. Strom ha conectado la academia a las aulas y a la comunidad utilizando los últimos estudios para fomentar el aprendizaje sobre la identidad, prejuicios, pertenencia, historia y los desafíos y oportunidades del compromiso cívico en nuestro mundo globalizado. Es autor, editor y productor de numerosos recursos digitales, impresos y de video, así como publicaciones educativas como *Historias de Identidad: Religión, Migración y Pertenencia en un Mundo en Cambio*, *¿Qué Hacemos con la Diferencia? Francia y el debate sobre los pañuelos de cabeza en las escuelas*, *la identidad y la pertenencia a una Gran Bretaña cambiante*, *la reprensión de Washington al sectarismo: Reflexiones sobre la Carta de 1790 de nuestro Primer Presidente a la Congregación hebrea en Newport, Rhode Island*. Los recursos desarrollados bajo la dirección de Strom han sido utilizados en decenas de miles de aulas y han sido experimentados por millones de estudiantes alrededor del mundo. El Sr. Strom supervisa la junta directiva internacional de *Facing History and Ourselves* y ha facilitado el desarrollo profesional para educadores en persona y en línea para educadores de todo el mundo. En reconocimiento del impacto profundo de la migración y la amenaza del extremismo violento de inspiración religiosa

en comunidades, aulas y estudiantes alrededor del mundo, Strom inició Dilemas Cívicos en un Mundo Cambiante, un proyecto educativo que desarrolló recursos y experiencias de aprendizaje profesional para aulas y la comunidad explorando asuntos de religión, migración y pertenencia en nuestro mundo cambiante.

Presentadores Destacados Confirmados

Donna Kim-Brand Donna Kim-Brand trabaja internacionalmente enseñando, acompañando y facilitando a líderes visionarios, propietarios empresariales de negocios, profesores y estudiantes a desarrollar y aplicar 'Game Changer Thinking' (Juego de Pensamiento Cambiante). Esto incluye destrezas de pensamiento, aprendizaje y creatividad (TLC por sus siglas en inglés) diseñadas para ayudar a articular, implementar y manifestar sus metas desde el punto de vista del Líder del Pensamiento Evolutivo en su vida personal, negocios, educación y sociedad. También es creadora de WiseUpforWork.com, una de una serie de sitios de miembros creados para apoyar "aprender lo que necesita para obtener lo que quiere", FamilyBrainGym.com, MindfulMovesBookandDvd.com y WomenWiseandFree.com. Donna es también Legacy Strategist & Facet Manager (Legado Estratégico y Facetas de Manejo) por sus conceptos originales de 'Living Legacy' (Legado de Vida), 'Masterpiece in the Making' (Pieza Máster en el Hacer) y 'Kaleidoscopic Living' (Vida de Kaleidoscopio), todas las expresiones de 'Creative Living and Giving' (Vida Creativa y Dar) que se pueden experimentar en sus talleres y facilitación. También fundó StepbyStepWorldPeace.com y es portavoz de AmbassadorsForWorldPeace.org, después de haber trabajado estrechamente con el fundador de finales, Jigme Norbu. Donna es autora de "La fuerza de la colaboración creativa: 5 dinámicas que cultivan una cultura creativa", "Guía para principiantes a la salud mental y la formación de su cerebro con el pensamiento, el aprendizaje y las herramientas de la creatividad", "Mindset creativo A a Z: Creative Hotshot 'y' Bags of Creativity: 40 herramientas de creatividad para su viaje creativo '. Hogar y Escuela "y" Movimientos conscientes: 31 maneras de estirar su cuerpo y mente "fueron co-escritos con Richard Israel.

Dr. Fred Burton es Profesor Asociado de Educación de Maestros en la Universidad de Ashland en Ohio. Durante más de 40 años ha enseñado en escuelas universitarias hasta el jardín de infantes. Toda su carrera se ha centrado en vivir los principios de la era de la educación progresiva comenzando con su trabajo como maestro de primaria que estudia en el Mountain View Center en Boulder, Colorado, con el fallecido David Hawkins. Durante trece años, fue el director de la Escuela Primaria Progresiva de Wickliffe, una de las pocas escuelas elementales públicas progresivas en los Estados Unidos de hoy. Ha trabajado en asociación con Proyecto Cero en la Escuela de Graduados de la Universidad de Harvard como Director del Ohio Visible Learning Project. El Dr. Burton es el Visiting Education Scholar en el Museo de Arte de Columbus. Aunque ha publicado varios artículos y dado charlas sobre lo que ha aprendido sobre el plan de estudios integrado y la cultura escolar, cree que su experiencia como guitarrista en una banda de rock "clásico" le ha enseñado mucho sobre el valor del aprendizaje en grupo y la improvisación en la educación. También le dieron un montón de comida y bebidas gratis.

Edward P. Clapp, Ed.D. Ed.D. Es investigador principal en Project Zero, donde es co-director de la iniciativa Agency by Design (AbD) -una investigación de las promesas, prácticas y pedagogías del aprendizaje centrado en el creador- y la iniciativa Crear Comunidades de Innovación, un estudio de investigación dirigido a desarrollar innovaciones educativas entre una red de escuelas en los Emiratos Árabes Unidos. Los intereses actuales de investigación de Edward incluyen creatividad e innovación, aprendizaje centrado en el creador, pensamiento de diseño y enfoques contemporáneos de la enseñanza y el aprendizaje de las artes. Además de su trabajo como investigador educativo, Edward también es profesor de educación en la Escuela de Graduados de Educación de Harvard. Los libros más recientes de Edward incluyen Creatividad Participativa: Introducción al Acceso y la Equidad al Aula Creativa (2016, Routledge) y Aprendizaje Centrado en el Creador: Empoderando a los Jóvenes para Formar sus Mundos (2016, Jossey-Bass).

Guy Claxton es un científico cognitivo especializado en la expansibilidad de nuestros poderes mentales. Él es el autor de muchos libros incluyendo Hare Brain: Tortoise Mind, Wise Up: The Challenge of Lifelong Learning, and Intelligence in the Flesh: Why Your Mind Needs Your Body Much More Than It Thinks. Guy's bestseller What's the Point of School? Fue muy elogiado por los profesores de Harvard Howard Gardner y David Perkins, el gurú de la creatividad Sir Ken Robinson y la neuróloga Baroness Susan Greenfield. Guy es el fundador y autor de The Learning Power Approach (El Enfoque del Poder del Aprendizaje), una influencia global en la educación que combina métodos prácticos de enseñanza que conducen a altos niveles de logro mediante el desarrollo de cualidades útiles y generales de la mente. La profesora Carol Dweck calificó a su libro The Learning Powered School como "magnífico, innovador e importante". El trabajo de Guy ha influido en la vida de los jóvenes en todo el Reino Unido, así como en, por ejemplo, Irlanda, Polonia, Singapur, Indonesia, Australia, Nueva Zelanda, Argentina, Brasil, Chile y ahora Estados Unidos. Guy tiene una Maestría en Ciencias Naturales de Cambridge y un doctorado en Ciencia Cognitiva de Oxford. Es miembro de la Sociedad Británica de Psicología, la Academia de Ciencias Sociales y la Royal Society of Arts. Ha sido Catedrático de Ciencias del Aprendizaje en la Universidad de Bristol, Co-Director del Centro para el Aprendizaje del Mundo Real en la Universidad de Winchester, y actualmente es Profesor Visitante de Educación en el King's College de Londres.

Montserrat Del Pozo, Montserrat Del Pozo, Licenciada en Filosofía y Letras, Técnico Superior Audiovisual, Máster en Psicología y Gestión Familiar. Graduado del Instituto para el Logro del Potencial Humano (Philadelphia, USA). Graduada del Centro Nacional para el Pensamiento de la Enseñanza Newton Center, Universidad de Massachusetts, EE.UU. Participó en el programa de tres años de Aprendizaje basado en el Pensamiento ofrecido por el Centro Nacional de Enseñanza del Pensamiento en el Colegio Montserrat 2007-2011 y recibió la certificación por su innovadora aplicación y uso de estas ideas en el Colegio Montserrat. Ha participado en varios cursos en Harvard Proyecto Cero, en Key Learning Community en los Estados Unidos, en Reggio Emilia (Italia) y en el ICOT en Suecia y España. Ha participado y ha sido oradora en numerosas conferencias y cursos en España y América Latina y ha escrito varios artículos en revistas: "Padres y Maestros", "Cuadernos de Pedagogía", "Aula", "Magisterio". Actualmente trabaja como capacitadora de capacitadores en España, Venezuela, Colombia, Brasil y Camerún. Montserrat del Pozo es considerada líder de la innovación y el cambio en el mundo educativo español. Directora del Canal de Televisión Educativo THINK1.TV. Superiora General de las Hijas Misioneras de la Sagrada Familia de Nazaret. Premio a la Innovación Educativa en 2010 y 2014.

Brunoe Della Chiesa El lingüista, Bruno della Chiesa, es de origen italiano, francés y alemán, y se describe a sí mismo como un "cosmopolita ocupado". Fundó y dirigió entre 1999 y 2008, el proyecto de investigación "Investigación del Cerebro y Ciencias de aprendizaje" en el Centro de la OCDE para la Investigación e Innovación Educativa y por lo tanto se le considera uno de los principales fundadores de la neurociencia educativa. Desde 2008, es profesor en la Universidad de Harvard, y ha establecido teorías sobre el "Vórtice de motivación" y sobre los "Tesseractos en el cerebro".

Stephanie Doscher Stephanie Doscher es Directora de la iniciativa de Iniciativas de Aprendizaje Global en la Universidad Internacional de la Florida (FIU por sus siglas en inglés), reconocida por el Instituto de Educación Internacional como ganadora del Premio Heiskell 2016 por la internacionalización del campus. Stephanie también se desempeña como Evaluadora del Programa para el Centro de Recursos Nacionales Latinoamericanos y del Caribe Kimberly Green financiado por el Título VI de FIU. Ella tiene un Ed.D. en Liderazgo Educativo y

Administración de FIU, un M.Ed. en Educación Secundaria de Western Washington University, y un B.A. en Historia de Emory University. El trabajo de Stephanie se centra principalmente en el liderazgo organizacional, el desarrollo profesional y el diseño integral curricular y co-curricular para permitir el aprendizaje global para todos. Su próximo libro, *Making Global Learning Universal: Promoviendo la inclusión y el éxito para todos los estudiantes* (Stylus, julio de 2018), en coautoría con Hilary Landorf y Jaffus Hardrick, presenta una definición de aprendizaje global basada en la investigación y un modelo integral para involucrar a todos los estudiantes en el aprendizaje global. Otras publicaciones recientes incluyen, "Universal Global Learning, Inclusive Excellence y Higher Education's Purposes" en AAC & U's Peer Review (Invierno de 2018) y "Defining Global Learning en Florida International University" en AAC & U's Diversity & Democracy (verano de 2015).

ERSKINE S. DOTTIN – nació en la isla de Barbados y llegó a Estados Unidos en 1970. Actualmente es Profesor Emérito y profesor Frost en la Escuela de Educación y Desarrollo Humano de la Facultad de Artes, Ciencias y Educación, de la Universidad Internacional de la Florida en Miami, Florida. Recibió su licenciatura (en Educación Física, 1973) y su maestría (en Liderazgo Educativo, 1974) de la Universidad de West Florida, y su Doctorado en Filosofía (en Análisis de Políticas Educativas y Fundamentos Sociales de Educación, 1976) de la Universidad de Miami De Ohio. Se desempeñó en la facultad de la Universidad de West Florida de 1977 a 1992 y miembro de la facultad en la Escuela de Educación de la Universidad Internacional de la Florida de 1992 hasta 2015. Fue galardonado como Profesor Frost por la Escuela de Educación durante el año académico 2009-2010, y usó esa cátedra para organizar la primera Comunidad de Aprendizaje de la Facultad sobre Hábitos de Mente en el Colegio de Educación y la Universidad. También fue becario Fulbright en la Universidad Estatal de Ríos de Ciencia y Tecnología en Port Harcourt, Nigeria, de 1988 a 1989. Fue uno de los fundadores de la Fundación de Educación de Florida y la Sociedad de Estudios Políticos, y sirvió como Presidente de 1986-1991. Es miembro de la Phi Kappa Phi Scholastic Honor Society, y sus intereses de investigación se encuentran en las áreas de educación humanística, el uso de métodos de casos y disposiciones como hábitos mentales en la formación del profesorado. Ha sido incluido en las publicaciones *Who's Who in American Education* y *Who's Who in the World*. Ha sido presidente de la Sociedad de Filosofía del Sudeste de la Educación y del Consejo de Fundaciones Sociales de Educación (anteriormente el Consejo de Sociedades Saberes en Educación) y ha sido su representante en la Junta de Acreditación de la Unidad del Consejo Nacional de Acreditación de Educación de Maestros (ahora el Consejo de Acreditación de Preparación de Educadores). Fue instrumental en el trabajo del Comité de Normas del NCATE sobre el marco conceptual. Él trajo su experiencia de acreditación a la Universidad Internacional de la Florida en 1992 y lo utilizó para ayudar al Colegio de Educación a pasar de ser juzgado por Examinadores NCATE luego de haber fallando todos los estándares de NCATE a recibir el estatus de acreditación completa, con todas las normas cumplidas, en 1996 y a recibir un Premio nacional de la Asociación de Colegios para la Formación Docente (AACTE). Sus artículos han aparecido en varias revistas *Teaching and Teacher Education*, *the Journal of Teacher Education*, *the Journal of Educational Opportunity*, *Educational Studies Journal*, *the Journal of Student-Centered Learning*, *Teacher Education Quarterly*, *the Journal of Humanistic Education*, *Educational Foundations*, *College Student Journal*, *the Florida Journal of Teacher Education*, *Holistic Education Review*, and *the Florida Association of Teacher Educators E-Journal* Es autor de *Desarrollo de un Marco Conceptual: La Estimulación para la Coherencia y el Mejoramiento Continuo en la Formación Docente*; *Creación de una comunidad profesional a través de las conexiones entre medios y fines para facilitar la adquisición de disposiciones morales: Desarrollo, vida y evaluación de un marco conceptual en la formación de maestros y disposiciones como hábitos de la mente: hacer la conducta profesional más inteligente*. Ha sido coautor de *Pensamiento sobre la educación: cuestiones filosóficas y perspectivas*; *La Enseñanza como Potenciación de la Efectividad*

Humana; Mejorar el Pensamiento Eficaz y la Resolución de Problemas en los Profesionales de Educación Docente y Educadores Profesionales en Servicio; Desarrollando lo Mejor en Efectividad Humana: Lecciones para Educadores de un Proyecto Ascendente, y Estructuración de Ambientes de Aprendizaje en la Educación de Maestros y Disposiciones como Hábitos de la Mente: Hacer Conductas Profesionales más Inteligentes. Es co-autor de: Pensar sobre Educación: Asuntos Filosóficos y Perspectivas; Enseñar para realzar la Efectividad Humana; Resaltar el Pensamiento Efectivo y la Resolución de Problemas en Candidatos a Educación de Maestros; Sacar lo Mejor del Ser Humano: Lecciones para Educadores.

Liz Dawes Duraisingh Liz Dawes Duraisingh ha estado asociada con Proyecto Cero desde el 2003, cuando comenzó a trabajar como asistente de investigación en el Proyecto de Estudios Interdisciplinarios. Después de tomar tiempo para completar su doctorado, regresó al Proyecto Cero y se convirtió en Investigadora Principal en 2014. Con Carrie James y Shari Tishman, Liz co-dirige Out of Eden Learn, una innovadora comunidad de aprendizaje en línea que promueve la investigación intercultural e Intercambio entre jóvenes de todo el mundo, en colaboración con el ganador del Premio Pulitzer, el periodista Paul Salopek. Liz también co-dirige Creación de Comunidades de Innovación con Edward Clapp. Este proyecto apoya el desarrollo profesional orientado a la investigación para profesores, con el objetivo de promover prácticas innovadoras en las escuelas. Con este fin, Proyecto Cero está desarrollando una red de maestros inicial en siete escuelas de educación GEMS en los Emiratos Árabes Unidos que siguen de manera diferente los currículos de Bachillerato Americano, Británico, y Bachillerato Internacional.

Liz también es docente en Educación en HGSE, impartiendo el curso introductorio de investigación cualitativa al doctorado entrante. Estudiantes. Anteriormente fue maestra de historia de escuela media y secundaria durante ocho años, trabajando tanto en Inglaterra como en Australia. Ella tiene un B.A. En Historia y Francés de la Universidad de Oxford, un Certificado de Posgrado de Educación del Instituto de Educación de la Universidad de Londres y un Ed.M. Y Ed.D. De la Universidad de Harvard. Su disertación ganó el Premio de Disertación Ejemplar Larry Metcalf 2013 del Consejo Nacional de Estudios Sociales.

Tina Grotzer es miembro de la facultad de educación de la Escuela de Educación de Harvard, investigadora principal de Proyecto Cero y miembro del profesorado del Centro de Salud y Medio Ambiente Mundial de la Escuela de Salud Pública de Harvard. Su investigación identifica maneras en que las comprensiones sobre la naturaleza de la causalidad afectan nuestra capacidad de lidiar con la complejidad en nuestro mundo. Tiene cuatro hebras dominantes: 1) cómo el razonamiento sobre la complejidad causal interactúa con nuestras decisiones en el mundo cotidiano; 2) Cómo se desarrolla la comprensión causal en contextos apoyados; 3) Cómo la comprensión causal interactúa con el aprendizaje de la ciencia (con el objetivo de desarrollar el currículo para apoyar la comprensión profunda); Y 4) la comprensión pública de la ciencia dada la naturaleza de la ciencia, la naturaleza de la complejidad causal y la arquitectura de la mente humana. Tina dirige el Aprendizaje Causal en un Laboratorio de Investigación del Mundo Complejo. Su trabajo es financiado por la National Science Foundation (NSF). Fue galardonada con un Premio de Carrera de NSF en 2009 y un Premio Presidencial de Carrera Temprana para Científicos e Ingenieros (PECASE) del Presidente Obama en 2011. Ella es una Co-Investigadora Principal con Chris Dede en el EcoXPT y EcoMOBILE Project, financiado por NSF Extensión del proyecto anterior EcoMUVE financiado por el Instituto de Ciencias de la Educación (IES)), cuyo objetivo es enseñar la compleja dinámica causal de los ecosistemas a los estudiantes de secundaria. Tina fue coordinadora de programas y maestra durante 14 años en las Escuelas Públicas de Arlington, MA y en Poughkeepsie Day School, una escuela Pre-K-12 dedicada al estudio de niños y desarrollo de programas centrados en el alumno. Recibió su doctorado y su maestría en la Universidad de Harvard. Ella tiene un B.A. En Psicología del Desarrollo de Vassar

College, tras haber sido transferido del Dutchess Community College con el apoyo de Dean Colton Johnson a través de un programa que estaba desarrollando para construir puentes para estudiantes universitarios comunitarios desfavorecidos (por lo que ella está eternamente agradecida).

Robert H. Hacker es un estratega, consultor financiero, autor, profesor y blogger. Administra GH Capital Partners en Miami, FL, una firma boutique que se enfoca en la integración de estrategias y finanzas. Él es el ex director financiero de One Laptop per Child Association y un profesor adjunto de emprendimiento en la Escuela de Ingeniería Universidad Internacional de la Florida. Ha impartido un curso de IAP en emprendimiento social desde enero de 2011 en la Escuela de Administración Sloan del MIT. También es Profesor Adjunto en la Universidad de Miami. Ha hablado en muchas universidades incluyendo HBS, Sloan y IESE. Es el autor de Billion Dollar Company: Guía de empresarios para modelos de negocios para empresas de alto crecimiento. Durante 35 años trabajó en el sector privado principalmente en Asia y América Latina. En Indonesia creó una compañía pública de un billón de dólares. Antes de eso, por diez años, proporcionó consultoría estratégica a Fortuna 500 en Japón. Comenzó su carrera como agente de préstamos con Chase Manhattan Bank. En su blog, Sophisticated Finance, discute estrategias, finanzas y tecnología.

Prof. Yoram Harpaz es el jefe del departamento de formación de los directores en el Colegio Beit Belr en Israel. Fue profesor de historia y filosofía, periodista, investigador e implementador en el Instituto Branco Weiss para el Desarrollo del Pensamiento y director de la Escuela Mandel de Liderazgo Educativo. Publicó algunos libros y muchos artículos sobre los propósitos de la educación, la enseñanza y el aprendizaje y la promoción del buen pensamiento. Su libro Enseñanza y aprendizaje en una comunidad de pensamiento (Springer, 2014) sugiere un modelo de una escuela Intel-Lect (el modelo fue publicado para la compañía Intel) que se centra en cultivar el buen pensamiento.

David Hyerle recibió su doctorado de la UC Berkeley con estudios continuos como becario de intercambio durante dos años en la Harvard School of Education. Es un líder internacional en el campo del desarrollo de habilidades de pensamiento, reflexión crítica y aprendizaje del siglo XXI. David puede ser mejor conocido como el desarrollador del modelo Thinking Maps® (Mapas de Pensamiento) que es un lenguaje dinámico, centrado en el estudiante. En la actualidad, David es Co-Director de Thinking Schools International, un grupo de consultores que trabaja en todo el mundo para compartir un enfoque integrado de la transformación educativa en lugares como Etiopía, Noruega, Brasil, Reino Unido y Malasia. En Estados Unidos, David es Co-Director del grupo de consultoría Designs for Thinking (Diseños para el Pensamiento) y fundador de Thinking Foundation (Fundación del Pensamiento), una organización sin fines de lucro enfocada en la investigación sobre pensamiento, liderazgo y aprendizaje.

Dr. Hilary Landorf es Directora fundadora de la Oficina de Iniciativas de Aprendizaje Global en la Universidad Internacional de la Florida (FIU por sus siglas en inglés). La Oficina supervisa la iniciativa de toda la universidad de FIU, Aprendizaje Global para Ciudadanos Globales, ganadora del Premio Heiskell 2016 del Instituto de Educación Internacional por la Internacionalización del Campus. Hilary también se desempeña como directora ejecutiva de La Sociedad de Educación Comparativa e Internacional. Es Profesora Asociada en la Facultad de Educación y Desarrollo Humano de FIU y es líder de su programa de Maestría en Ciencias en Educación Internacional e Intercultural. Ella tiene un Ph.D. en educación internacional de la Universidad de Nueva York, un M.A. de la Universidad de Virginia y un B.A. de la Universidad de Stanford. La experiencia de Hilary se centra en la visión, el desarrollo, el diseño y la

implementación de las políticas y prácticas de los esfuerzos globales de aprendizaje en la educación superior. Ella escribe, consulta y presenta internacionalmente sobre la integración del aprendizaje global en entornos educativos K-20. Sus publicaciones recientes incluyen “Definir el aprendizaje global en la Universidad Internacional de Florida” en Diversidad y democracia de AAC & U, “Aprendizaje global para la ciudadanía global” en Desarrollo humano y capacidades: Reimaginar la Universidad del siglo XXI y “Educación para un desarrollo humano sostenible: Hacia un Definición “en teoría e investigación en educación. Su próximo libro, en coautoría con la Dra. Stephanie Doscher y el Dr. Jaffus Hardrick, se titula Making Global Learning Universal: Promoviendo la inclusión y el éxito para todos los estudiantes.

Maria Adelaida López Carrasquilla, directora ejecutiva de AeioTU, es una reconocida artista colombiana y experta en la filosofía de Reggio Emilia. Ha trabajado en AeioTU durante los últimos 9 años impactando en la vida de más de 144.100 niños, mejorando los conocimientos y habilidades de más de 9.400 educadores e influyendo en las prácticas de educación de más de 261.000 familias.

Fue Directora Pedagógica de esta organización de 2008 a 2016, período en el que lideró la creación de la Experiencia Educativa de la AeioTU, el modelo pedagógico utilizado en estos centros educativos. Este modelo fue nominado para el premio WISE, que reconoce proyectos innovadores que pueden tener un gran impacto en la educación global. Dentro de este modelo, María Adelaida lideró el desarrollo del currículo pedagógico de AeioTU, un conjunto de instrumentos pedagógicos diseñados para ayudar a los docentes a implementar la Experiencia Educativa AeioTU con calidad, claridad y coherencia. Representa la materialización de los muchos años de investigación y experiencia de AeioTU con diferentes comunidades, reflejo del esfuerzo realizado para compartir esta experiencia y los conocimientos adquiridos con Colombia y el mundo entero. Como Directora Pedagógica, María Adelaida también dirigió la relación de AeioTU con Reggio Children, que se enriquece por el hecho de que AeioTU pertenece a la Red Internacional Reggio Children. Esta es una comunidad creada para mantener un diálogo internacional con el objetivo de apoyar la identidad y el trabajo de Reggio Children y el Centro Internacional Loris Malaguzzi. María Adelaida ha sido profesora universitaria, artista invitada y conferencista, y miembro y colaboradora de asociaciones nacionales para la primera infancia en los Estados Unidos. Se graduó en Artes Plásticas de la Universidad Nacional de Colombia y obtuvo su maestría en Artes en la Academia de Artes de Pensilvania. Ha participado en diferentes talleres y seminarios sobre el arte, la educación y la Filosofía de Reggio Emilia, que tuvieron lugar en diferentes instituciones, como el Centro de Excelencia en Educación Temprana de United Way, la Universidad de Harvard, el Centro Internacional Loris Malaguzzi, Reggio Emilia Alliance, entre otros. Fue consejera en United Way Center for Excellence durante cuatro años y miembro fundador del Grupo de Investigación de Pensamiento Visible Miami – Acción para la Educación de la Primera Infancia. Como artista, ha estado exponiendo sus obras de arte a nivel nacional e internacional durante más de veinte años, y ha sido capaz de desarrollar una obra artística que ha ganado premios y menciones en contextos artísticos nacionales. Su trabajo ha sido cubierto en numerosas publicaciones y forma parte de la colección del Banco de la República, el Museo de Arte de Medellín y el Museo de Antioquia entre otros.

Dr. Flavia Iuspa es instructora y directora de los programas de MSCI Jamaica y MSCI Online del Departamento de Enseñanza y Aprendizaje. Antes de unirse a la Escuela de Educación y Desarrollo Humano, fue directora de programas en la Escuela de Negocios (COB) dirigiendo los programas off-shore de la COB. Sus intereses de docencia e investigación están integrados en su área de especialización de Educación Internacional e Intercultural dentro de Enseñanza y Aprendizaje, que incluyen: 1) esfuerzos de internacionalización en instituciones de educación superior; 2) desarrollo de perspectiva global / competencias globales en estudiantes y profesores; y 3) prácticas de internacionalización en el currículo y la instrucción. Sus

investigaciones han sido presentadas en las conferencias nacionales AERA y CIES. Dr. Iuspa también sirve como co-presidente de la Conferencia Internacional de Pensamiento 2018 en Miami.

Carol McGuinness es profesora de Psicología y ahora trabaja en la Escuela de Educación de la Universidad Queen's de Belfast en Irlanda del Norte. Su investigación se centra en el papel de las características metacognitivas de la charla en el aula. La influencia principal de su trabajo se puede ver en el Marco de Capacidades de Pensamiento y Capacidades Personales que ahora es un requisito estatutario en el Curriculum de Irlanda del Norte. Fue anfitriona de la 15ª Conferencia Internacional sobre el Pensamiento en Belfast en junio de 2011. Es autora del influyente reportaje "Del pensamiento a las aulas de pensamiento". Su investigación evaluó el impacto de la metodología ACTS en la escuela primaria, durante tres años. Ha sido consultora en el desarrollo de diferentes currículos a nivel nacional y en pedagogía. Más recientemente ha trabajado con el consejo británico y el Ministerio de Educación en Tailandia, para implementar el proyecto ACTS en Tailandia.

Ewan McIntosh Lidera proyectos alrededor para clientes en educación e industria alrededor del mundo. Ewan es el apasionado y energizante motor detrás de NoTosh. Él es un conferencista magistral altamente reconocido en eventos en todo el mundo, él también es el autor de *Cómo Llegar a Grandes Ideas y Realmente Hacer que Sucedan y Regularmente*. McIntosh escribe sobre el aprendizaje en su blog edu.blogs.com. NoTosh es una consultora global con pasión por el aprendizaje y la convicción de que la innovación y la creatividad pueden cambiar la manera en que la gente piensa, la forma en que aprenden y la forma en que trabajan – como individuos, equipos, organizaciones y comunidades. "Como profesor de francés y alemán a nivel secundario en la década de 1990, quería encontrar nuevas maneras de ayudar a los estudiantes involucrarse en estas materias y pensaba que la tecnología era crítica y muy poco utilizada. Las clases fueron de las primeras en Europa a podcast y blog como parte de su aprendizaje diario. Este fue un paso razonablemente lógico para convertirse en Asesor Nacional de Futuros de Aprendizaje y Tecnología para el Gobierno Escocés ... aunque unirse a Canal 4 como Comisionado Digital en 2008 fue un paso en una dirección diferente. "Pero fue en Channel 4, que me fascinó las estrategias y tácticas que mis colegas creativos estaban usando para crear servicios digitales imaginativos y verdaderamente atractivos para los jóvenes. "¿Podría tomar esta visión y hacer que funcione en un entorno educativo? Sí, pensé que podía ... y así es como NoTosh se creó."

Carlos Montúfar es un físico ecuatoriano que ha dedicado su vida a la educación. Obtuvo su Ph.D. En Física en Notre Dame. Firme creyente en las Artes Liberales, cofundó en la Universidad San Francisco de Quito-USFQ, una universidad privada que ha crecido en sólo 29 años para ser la institución líder de educación superior en Ecuador. La USFQ con más de 8000 estudiantes y cerca de 400 profesores de tiempo completo ahora ofrece títulos en todos los campos, incluyendo medicina, derecho, arquitectura e ingeniería. En 1995 dirigió la fundación del Colegio Menor, una escuela privada PK-12 en Quito. Actualmente la Escuela (Advanced Ed Accredited) tiene más de 1600 estudiantes y recientemente ha establecido una escuela similar en Guayaquil, la ciudad más grande de Ecuador. El éxito imprevisto de estas instituciones radica en la facultad de calidad, un currículo de artes liberales basado en los principios fundadores de "bondad, belleza y verdad" que Carlos cultiva en la facultad.

Karin Morrison está comprometida con la educación y su carrera ha incluido la enseñanza de preescolar a los niveles de postgrado, el liderazgo y altos cargos ejecutivos. En el Colegio Bialik fue directora del Centro Rosenkranz de Excelencia y Logro en la Educación y la iniciadora y líder escolar de proyectos incluyendo el primer proyecto de Culturas del Pensamiento. Este proyecto fue desarrollado en colaboración con Project Zero en la Escuela de Graduados de Educación de

Harvard. Reggio Emilia ha sido, y es, una continua fuente de inspiración para ella. Como directora inaugural del Centro de Desarrollo de Independent Schools Victoria (ISV), coordinó el programa de seminarios para el aprendizaje profesional de educadores de todos los niveles en las 220 escuelas miembros de ISV e introdujo nuevas e innovadoras oportunidades de aprendizaje. Estos incluyen iniciar y trabajar en proyectos en ISV en colaboración con Project Zero, incluyendo Liderar el Aprendizaje que importa – un nuevo proyecto para los líderes escolares realizados, y también fue instrumental en la introducción de la labor del Instituto Feuerstein y el establecimiento del primer Centro de Formación Autorizado en Australia. Para esta organización de renombre, y la introducción a, y el apoyo a varios proyectos en muchas escuelas de Australia. También valora altamente sus experiencias como coordinadora de ICOT y como miembro del Comité Permanente de ICOT, un pequeño grupo de personas que permiten compartir ideas, ideas maravillosas y experiencias prácticas de personas de todo el mundo para brindar oportunidades de aprendizaje accesibles en grupos multi- disciplinarios a una amplia variedad de participantes. Karin es aprendiz de por vida, más recientemente inspirada en Dream a Dream, y ahora como consultora independiente tiene la libertad de cumplir con su compromiso de ayudar a personas de todas las edades, habilidades, antecedentes y organizaciones a seguir adelante, fomentando mentalidades abiertas a las nuevas ideas ya la motivación intrínseca para pensar profundamente y ampliamente, para aprender, para explorar, para desarrollar la comprensión y para tomar la acción constructiva.

Sandra Parks es autora de libros para adultos jóvenes. Entre sus obras publicadas están: Creación de Habilidades de Pensamiento – Habilidades de Pensamiento Crítico para lectura, escritura, matemáticas, ciencias (Nivel 1 (Grados 2-3) (Construyendo Habilidades de Pensamiento), Construyendo Habilidades de Pensamiento (Manual del Maestro).

Es Co-Authora, treinta y ocho libros sobre instrucción para mejorar el pensamiento de los estudiantes, incluyendo la serie Thinking Skills & Key Concepts, la serie Building Skills Skills, organizar el pensamiento, organizar mi aprendizaje, aprender sobre el propósito e infundir el pensamiento crítico y creativo en la enseñanza elemental. Ha sido consultora de Critical Thinking Company, Pacific Grove, CA (1981-2015) para el plan de estudios de los distritos escolares sobre la enseñanza del pensamiento y / o educación dotada y talentosa en 40 estados, Islas Vírgenes y dos provincias canadienses (1977-2015) Instructor y currículo en servicio Consultor, Project Bright Idea, Departamento de Instrucción Pública de Carolina del Norte y Duke University (2000-2015)

Ha sido Co-directora fundadora del Centro Nacional para la Enseñanza del Pensamiento, Newton, MA Escribió los manuales de capacitación de maestros, organizó tres institutos de verano, organizó y comercializó talleres regionales, consultoría de desarrollo de programas para el Ministerio de Educación de Malasia. Instituto de Tecnología, Cambridge, MA (1991-1995). Instructor adjunto, educación y / o instrucción para mejorar el pensamiento de los estudiantes, Universidad del Norte de Florida (1982-86), Universidad de Miami (1988-89), Universidad de Massachusetts (1989-1990), Instituto Politécnico, Monterrey, México (1989), Universidad de East Anglia, Norwich, Inglaterra (1994), Universidad de Alaska, Anchorage, AL (1979), Universidad Estatal de Indiana, Terre Haute, IN (1979) 1982) Revisor federal de subvenciones, Departamento de Educación de los Estados Unidos, Oficina de Dotados y Talentosos (1979-1980) Es coautor del subsidio USOE para financiar el programa del Departamento de Instrucción de Indiana para Estudiantes Dotados / Talentosos. Director del Proyecto, programa innovador Título IV-C, Escuela de Laboratorio de la Universidad Estatal de Indiana y Corporación Escolar del Condado de Vigo (1977-1979).

Kynan Robinson, Para Kynan Robinson, cada día es una actuación. No sólo es un trombonista de ocho álbumes y propietario de la marca record, sino también ha sido maestro de aula por diez años. El ha desarrollado negocios multimillonarios trayendo una perspectiva los clientes NoTosh.

Él ha manejado las firmas Australianas de tecnología que más ha crecido. Él tiene la habilidad magistral al valorar la voz individual dentro del colectivo, y empujando a los equipos a usar su pensamiento. “Desde mis raíces en la música, hasta la enseñanza en las aulas de la escuela, nada me da más placer que crear el espacio para que la gente pueda prosperar y crecer. “Tantas empresas son jerárquicas, cuando no tienen que ser. Pero hago un punto de trabajar con los individuos para tomar Más responsabilidad por el trabajo del equipo. Todo comienza con aprender a compartir cosas, cómo confiar el uno en el otro, cómo tomar riesgos sin que las personas sientan que están poniendo en peligro su propia carrera. “Ya sea que esté en un equipo de ventas o en una sala de juntas, el impacto de cambiar a esta forma de pensar cambia la vida, cambia el negocio. Ayudan a las personas en el terreno a convertirse en líderes, no sólo a cumplir su trabajo, sino también a desarrollar nuevas ideas que se conviertan en la sangre de la organización. No importa si usted es una escuela o un negocio multimillonario – el Principio es el mismo “.

Alise Shafer Ivey es Directora Ejecutiva del Instituto Pedagógico y fundadora de Evergreen Community School. Ha trabajado con escuelas en los Estados Unidos y en el extranjero, incluyendo China, Nueva Zelanda, Nepal, Israel, Perú, Australia y Corea. Ella es un conferenciante frecuente en la educación de la primera infancia, y ha enseñado el Desarrollo del Niño tanto en la Extensión de la UCLA y Santa Monica College. Ella es autora contribuyente en el libro, Enseñanza y Aprendizaje: Exploración Colaborativa del Enfoque de Reggio Emilia y un altavoz de TEDx Sunset Park.

Dr. Robert Swartz. Robert Swartz is Director of the National Center for Teaching Thinking, USA, with branch offices in Spain and Chile. He received his doctorate from Harvard University in 1963 and is an emeritus faculty member at the University of Massachusetts at Boston (retired in 2002), where he was chairman of the Philosophy Department and founded the master’s program on Critical and Creative Thinking. He has worked extensively over the past thirty years with teachers, schools, school districts, and colleges internationally in staff-development projects on restructuring curriculum and instruction by infusing critical and creative thinking into content teaching. The countries he has worked in on thinking-based projects include the USA, the UK, Spain, Chile, Israel, New Zealand, Canada, Singapore, Malaysia, China (Hong Kong), Australia, Argentina, Venezuela, Saudi Arabia, Jordan, the United Arab Emirates, and Cyprus. He is the lead developer of the Thinking-Based Learning project, a multi-year project in which a large number of schools have undertaken to do a thorough infusion of critical and creative thinking into content instruction across their whole curriculum. He has been a co-presenter at conferences with David Perkins, Art Costa, Rebecca Reagan, and Carol McGuinness. His writing include a book on *Teaching Thinking: Issues and Approaches*, co-authored with David Perkins (1989), and a series of 5 lesson design handbooks, some of which have been translated into Arabic, on *Infusing Critical and Creative Thinking into Content Instruction*, published in the 1990s and early 2000s. These have been co-authored by a number of educational practitioners, K-12. His publications also include a large number of articles about teaching and assessing thinking. His most recent work, of which he is the lead author of a team of five, including Art Costa, Bena Kallick, Barry Beyer, and Rebecca Reagan, is *Thinking-Based Learning*, published in 2007, reprinted in 2010, and translated into Spanish in 2013. In addition, Dr. Swartz has acted as a thinking skills testing consultant with the National Assessment of Educational Progress in the USA, and, with Carol McGuinness, of Queen’s University, in Belfast, Northern Ireland, as the co- author of a book on teaching thinking in the International Baccalaureat Program. He is presently a member of the organizing committee of the International Conference on Thinking (ICOT). In 2014 he delivered a series of lectures on the importance of teaching thinking throughout Spain and plans to do a similar lecture series in

Chile. He is in the process of developing an on-line course on TBL in Spanish, to be followed by one in English.

Dr. Angela K. Salmon La Dra. Angela Salmon es Profesora Asociada y Directora del Programa de Educación en el Departamento de Enseñanza y Aprendizaje de la Universidad Internacional de la Florida. Ella está certificada en los Hábitos de la Mente. Su interés por la interacción entre la cognición y el desarrollo del lenguaje y la alfabetización le ha llevado a realizar investigaciones en áreas como la Teoría de la Mente, los Hábitos de la Mente, las Funciones Ejecutivas, la metacognición, el desarrollo del lenguaje y la alfabetización, el discurso del profesor en el aula, y el desarrollo de comunidades de práctica. Su investigación se extiende al pensamiento de los niños durante el juego. En su larga trayectoria de colaboración con Project Zero de la Escuela de Graduados de Harvard, ella ha desarrollado numerosas iniciativas de investigación y oportunidades de desarrollo profesional. La Dra. Salmon está inspirada en el enfoque de Reggio Emilia; fundó y dirigió un preescolar bajo esta filosofía en Miami y Ecuador. La Dra. Salmon tiene numerosas publicaciones y presentaciones con referencias en conferencias profesionales nacionales e internacionales. Angela fundadora y líder de la iniciativa de Pensamiento Visible del Sur de la Florida. Ella ha sido líder del prestigioso Comité Latinoamericano para el Desarrollo de la Alfabetización de la Asociación Internacional de Lectura desde 1998. La Dra. Salmon es Presidenta de la Conferencia Internacional de Pensamiento 2018. Recientemente fue invitada como “Pensador en Residencia” por las Escuelas Independientes de Victoria en Australia.

Vishal Talreja co-fundó Dream a Dream (www.dreamadream.org) junto con otras 11 personas. Dream a Dream es una organización profesional de 17 años de edad que afecta a las vidas de 100.000 jóvenes de orígenes vulnerables a través del apoyo activo de más de 2500 voluntarios. Dream a Dream es reconocido como un innovador en la vida Desarrollo de habilidades entre los jóvenes de las comunidades de barrios de tugurios urbanos, creando maneras innovadoras para el voluntariado comunitario y estableciendo altos estándares de transparencia, responsabilidad e impacto. En 2015, Dream a Dream fue reconocido entre 10 Campeones del mundo que son “Re-imaginar el aprendizaje a través del juego” en el siglo 21 por Ashoka y Fundación Lego. Dream a Dream también ha sido reconocido como el ganador de los premios al mejor informe anual; Entre los 8 finalistas regionales en el Apeejay India Volunteer Awards 2011; Ganador del premio de plata en el Global Sports Forum de Barcelona; Galardonado con el Premio Football por Hope de la FIFA para apoyar nuestro Programa Dream Life Skills by Sport; Subcampeón del Premio Japonés al Proyecto de Desarrollo más Innovador. Vishal ha sido coautor de un artículo junto con el Dr. David Pearson y la Dra. Fiona Kennedy titulado “La escala de evaluación de habilidades para la vida: Medir las habilidades de vida de los niños desfavorecidos en el mundo en desarrollo” y publicado en Social Behavior and Personality: An international journal , Volumen 42, nº 2 (2014). Vishal es un compañero de Ashoka (www.ashoka.org), un compañero de Eisenhower y se sienta en las juntas de la India India India Fundación y. Vishal ha sido reconocido como “Arquitecto del Futuro” por el Instituto Waldzell en Austria. También es asesor y mentor de The YP Foundation y Reap Benefit y está profundamente comprometido con la tutoría de las ONGs de arranque y los jóvenes emprendedores sociales. Vishal cree que si podemos re-imaginar aprender a desarrollar la empatía, el pensamiento creativo, la resolución de problemas y habilidades de trabajo colaborativo entre los jóvenes, serán capaces de superar la adversidad y florezcan en este mundo que cambia rápidamente.

Shari Tishman es profesora de la Escuela de Graduados de Harvard e Investigadora Asociada Senior en Proyecto Cero en Harvard donde recientemente fue Directora. Su investigación se centra en el desarrollo del pensamiento y la comprensión, el papel de la observación cercana en el aprendizaje, y el aprendizaje en ya través de las artes. En Proyecto Cero actualmente co-

dirige Out of Eden Learn (Fuera del Edén), un intercambio cultural digital que se utiliza actualmente en más de 1000 aulas en todo el mundo. Entre los notables proyectos anteriores se incluyen Agency by Design, un proyecto que investiga las promesas, las prácticas y las pedagogías del aprendizaje centrado en el creador; Pensamiento Visible, un enfoque de disposiciones al pensamiento que pone en primer plano el uso de las rutinas de pensamiento, y el Pensamiento Artístico, un enfoque relacionado que enfatiza el desarrollo de las disposiciones del pensamiento a través de mirar el arte. Autora de numerosos libros y artículos, sus publicaciones actuales se centran en el tema de ir despacio.

Presentadores Invitados Confirmados

Natalie Belli is a humanities teacher in Marblehead Massachusetts where she integrates Project Zero practices and initiatives into her classroom learning. She is currently using Culture of Thinking principles to guide her students' learning in digital citizenship in an online learning platform called Out of Eden Learn. Natalie has rewritten her curriculum to explore the complexity of identity and community and how many factors that shape individual identities have shaped the identities of past and present cultures. Additionally, her students' engagement prompted her to establish The Vagabonding Club, a multi-age club where students slow down to explore global literature, preview international films, and interview community members to gain deeper understandings which transcend time and place. Natalie has presented learning at Harvard Project Zero Institutes and Visible Thinking conferences in the USA, Europe, and Africa. Her practice is featured in Ron Ritchhart's book, *Creating Cultures of Thinking* and with HGSE Project Zero and National Geographic Out of Eden Learn

Lane Clark has a well-earned reputation as an expert in enabling and empowering teachers and schools to design and deliver rigorous, engaging curriculum through powerful pedagogy. Over the last 20 years she has spent six months every year 'on the road', working directly with schools and districts, equipping educators with the tools and strategies required to re-imagine teaching and learning and promoting deep thinking and deep learning for all students. At last count, Lane has worked with more than 100 000 educators, in 19 countries, across five continents. She has developed a suite of thinking and learning tools including an inquiry learning model (the think!nQ model) which mirrors the 'real life' process of learning; two thinking frameworks (the thinkbox and thinktower) that explicitly demonstrate for learners, the relationship between thinking skills and thinking tools so that they can take agency over their own thinking. Lane has created nine micro learning process models, that include decision making, problem solving, authoring and designing/making; and she has developed a suite of additional thinking tools that guide deliberate, strategic and visible skill development in the areas of relating, hypothesizing, inferencing, generalizing, analyzing and evaluating. Lane's approach is currently explored in both undergraduate and graduate university courses in four countries. Her first book (*Where Thinking and Learning Meet*) is a required text for a master's course on the teaching of thinking and learning at Amsterdam University. Lane has written (and teaches) a master's level course on thinking and learning for the University of Zaragoza in Spain. She is the author of two books: 'Where Thinking and Learning Meet' and 'Where Assessment Meets Thinking and Learning' and is in the process of writing her third book, 'Deep Thinking for Deep Learning'.

Mark Borchelt es profesor asociado de Danza en Utah Valley University. Fue Director de Danza en la Academia de Artes de Interlochen y también ha sido miembro del cuerpo docente de la Southern Methodist University, de la Cornish College of the Arts y de la Universidad de Utah, de la que es licenciado en Psicología y MFA en Ballet. Su destacada trayectoria profesional le dio la oportunidad de trabajar con una serie de luminarias de danza, así como realizar muchas obras de maestros de danza clásica y contemporánea. Un distinguido pedagogo, consultor y profesor maestro, el Sr. Borchelt ha enseñado y dictado conferencias internacionalmente. Su coreografía ha sido producida con aclamación tanto en el ámbito profesional como académico. Durante los veranos, ha sido miembro de la facultad desde hace

mucho tiempo en el Instituto Artes y Aprendizaje Guiado por la Pasión y el Instituto de Verano de Proyecto Cero en la Escuela de Graduados de la Universidad de Harvard.

Leontxo García (1956) Es profesor, presentador, comentarista y periodista de ajedrez español desde 1983. Fue un jugador semi-profesional (1975-1983). Ha dado conferencias sobre ajedrez y sus valores educativos y sociales en más de 25 países a más de 20.000 profesores. Produce una columna diaria de ajedrez, un video semanal, un blog semanal y muchas historias para El País (el principal periódico y página en español, con más de 18 millones de lectores). Ha trabajado para diferentes programas de radio y ha presentado más de 100 programas de televisión desde 1986. Produjo con Garry Kasparov la serie La Pasión del ajedrez, 64 revistas y 25 videos, 1998-1999. Leontxo publicó la revista Jaque (1991-2001). Ha sido galardonado con la Medalla del Mérito por el Gobierno Español, e incluido en el Libro de Oro de la Federación Internacional de Ajedrez (FIDE). Fue profesor en el ICOT 2015. Su libro Ajedrez y Ciencia, pasiones mezcladas (sobre ajedrez y ciencia, 2013) ya está en su sexta edición.

Andy Gilbert desarrolló el aclamado Go M.A.D.® Results Framework and Thinking System utilizado en todo el mundo por las principales corporaciones y cerca de 2 millones de personas. Desde 1997, cuando lideraba un equipo de investigación para estudiar cómo piensa la gente de forma natural enfocada en soluciones para “Hacer la diferencia”. Andy cuenta con más de 20 años de experiencia en el estudio del máximo rendimiento, escribió 21 libros, incluido su best-seller “Go MAD – El arte de hacer una diferencia” y produjo 327 programas de audio / video. Andy ha diseñado y facilitado más de 2000 talleres para equipos de alta gerencia en 37 países y está trabajando para capacitar a 1000 Coaches Comunitarios en su ciudad local y sus alrededores. Con su estilo divertido, pragmático e inspirador, Andy es un popular conferencista sobre el pensamiento centrado en la solución. Él cree en involucrar a cada miembro de la audiencia y crear valiosos momentos de bombillo. Él también tiene una gran visión. Para el 18 de mayo de 2023, Andy se compromete “a ayudar a 100 millones de personas a tener un momento de bombilla”, un avance en el pensamiento que conlleva valor, un momento de claridad, una nueva idea o una realización importante. Ver más en: <https://www.gomadthinking.com/about/our-story/>

Linor, L. Hadar Ph.D. es profesora titular (Profesoar Asistente) en el Colegio Beit-Berl, en Israel. Su investigación se centra en el estudio de las pedagogías, la aplicación de las pedagogías del siglo XXI en contextos escolares, la experiencia de los maestros y docentes en la aplicación de las pedagogías del siglo XXI y el aprendizaje profesional de los docentes y educadores que implementan la innovación pedagógica. A lo largo de los años ha trabajado con numerosos profesores, maestros líderes, educadores de maestros y desarrolladores de programas en el desarrollo y aplicación de las pedagogías del siglo XXI. Su trabajo con maestros y educadores de maestros sobre el desarrollo del pensamiento de los estudiantes ha sido publicado en muchos artículos. Su proyecto plurianual en el que apoyó a los educadores de maestros aprendiendo cómo infundir la educación del pensamiento en sus cursos ha sido resumido recientemente en un libro, publicado por Routledge.

Bengt Lennartsson main interest has for a couple of decades been the process where the combined understanding and experience from diverse sectors and disciplines are needed to handle new and complex situations and problems. This interest emerged from a national research program with case studies of leading industrial development teams. There were indications that a major success factor for these teams was the early establishment of a shared understanding among the team members of what to do and why. This was the background why Bengt was awarded the role as convener of the 13th ICOT in Norrköping 2007, after he had attended the ICOTs in Harrowgate 2002, Phoenix 2003, and Melbourne 2005. He is now member of the ICOT Standing Committee, and he has attended all ICOTs since 2002. From 2011 one of his main missions has been as the organizer and licensee for TEDxNorrköping events. TED's mottoes "spreading ideas worth spreading" and "no fee to speakers" are not very far from those of ICOT. Bengt Lennartsson received his MS in Electrical and Electronics Engineering and his PhD in Microwave Theory from Chalmers University of Technology. He was appointed as Assistant Professor in Electronics and Computer Engineering at Luleå University of Technology, Associate Professor in Computer Science at Linköping University, and there also Department Chairman of Computer and Information Science Department. He was engaged in the establishment of the new Campus Norrköping. For three years this was also combined with an appointment as commuting Department Chairman for Department of Systems Engineering at Luleå University of Technology. He is now Professor Emeritus of Software Engineering at Linköping University. (ERROR 404 ON SPANISH VERSION OF SITE).

Silvia Lopez Angel, M.Ed. es la fundadora y Directora del Jardín Infantil BaBidiBu en Bogotá, Colombia. Magister en Educación con énfasis en Instrucciones Curriculares para la Primera Infancia de Concordia University; Psicóloga con énfasis en Psicopedagogía graduada con honores Magna Cum laude de Pine Manor College, Tiene un posgrado en "Escuela de Padres" de la Pontificia Universidad Javeriana y estudios en "la Ciencia de la Felicidad" de la Universidad de Berkley. Realizó un curso intensivo de "El Aprendizaje basado en el Pensamiento" en el National Center for Teaching Thinking en EE. UU. Desde el inicio de BaBidiBu, creó los Impactos Pedagógicos como eje central de la filosofía del Jardín. A partir del 2010 asiste cada año a los Institutos de verano del Proyecto Zero de Harvard Graduate School of Education y en el año 2013 fue nombrada Fellow de PZ Classroom. Su pasión, interés e inspiración por las ideas de Proyecto Zero la llevaron a liderar un cambio importante en su institución, en especial en la investigación de "Culturas de Pensamiento," "Pensamiento Visible," el Marco de la "Enseñanza para la Comprensión," los temas de Competencia y Conciencia global, y Mente, Cerebro, Emociones y Educación en Primera Infancia. Ha sido ponente en varios congresos internacionales, la mayoría de ellos organizados por CASIE y Proyecto Zero de Harvard Graduate School of Education, eventos en los que como practicante de los marcos de PZ, ha dado testimonio y mostrado evidencia de la grandeza de las ideas de este grupo de investigadores cuando son juiciosamente puestas en acción. Ha asesorado internacionalmente a colegios y jardines y es miembro activa de la organización de Visible Thinking South Florida. En la actualidad esta coliderando Mini Reporteros con el Mundo en Mente, una experiencia de competencia global que interconecta instituciones educativas hispano hablantes de primera infancia de varios países. Ella con la

comunidad de BaBidiBu tienen apadrinados y ayudan con su educación a niños de muy bajos recursos de la Fundación Arauquita en Bogotá. Silvia es la madre orgullosa de Manuela y Juan Diego.

Kiriaki Melliou es maestra de Kindergarden con extensa experiencia de enseñanza en las zonas de bajos ingresos y de refugiados en Pireaus, Grecia. Tiene una maestría en Liderazgo Educativo y actualmente es estudiante de doctorado en la Universidad de Western Macedonia (Grecia). En 2012, Shari Tishman la presentó a Angela Salmon quien se convirtió en miembro de su comité de doctorado. Bajo la Dra. Salmon, enfocó su investigación en la relación entre tecnología y pensamiento, basada en las ideas del Proyecto Cero. Kiriaki es la primera educadora griega que se unió a la comunidad de aprendizaje en línea PZ Out of Eden Learn y fue presentada en el segundo video de “vislumbres” de las aulas de Aprendizaje de Out of Eden.

Ana Perez Saitua Licenciada en Filosofía y Letras, especialidad Filología (Universidad de Deusto). Profesora de lenguas (español, francés, Inglés) en todas las etapas educativas tanto en la Red pública, Escuela Oficial de Idiomas, Formación Profesional y Red concertada. Directora del Centro de Educación Infantil SEASKA en el que promovió e impulsó la Educación Temprana y el Proyecto Lingüístico Trilingüe que sería reconocido por la Consejería de Educación del GV como proyecto de innovación singular en los colegios del Grupo educativo COAS (2.001). Desde 2004 ocupa el puesto de Coordinadora Pedagógica del Grupo Educativo COAS en donde, entre otra de sus tareas, impulsa y dinamiza el Proyecto Plurilingüe de este grupo escolar, habiendo sido siendo éstos los primeros centros de la Comunidad Autónoma Vasca en desarrollar e implementar este modelo lingüístico. Organizadora de los cursos de Formación del profesorado de COAS y Directora de 11 ediciones del Simposio anual de Profesores de COAS. La relación estrecha entre lengua y pensamiento le llevó a interesarse por la Enseñanza para la Comprensión, el aprendizaje significativo, el Pensamiento Visible y las Inteligencias Múltiples para lo cual realizó cursos de verano del Proyecto Zero en la Universidad de Harvard. Conociendo el potencial valor de la metodología TBL (Thinking Based Learning infusion) para el aprendizaje de la lengua materna y lenguas no maternas, realizó todos los talleres del National Center for Teaching Thinking (herramientas de pensamiento analítico, crítico y creativo) además de realizar un curso de verano en el la misma entidad de Boston (evaluación de las destrezas de pensamiento curriculum mapping y disposiciones mentales para el Aprendizaje). Actualmente, TBL, es uno de los Proyectos de los centros de COAS que impulsa estando dicho proyecto estrechamente relacionado con los Proyectos lingüísticos de sus colegios. Delegada en el ICOT2011 (Belfast) y delegada en el ICOT2013(Wellington-Nueva Zelanda). En el ICOT 2013 recibió el encargo de Co-organizar , en nombre del Grupo Educativo COAS, el ICOT Bilbao 2015 del que es Co-Directora.

Paula Pogre Doctora (CUM LAUDE) por Universidad Autónoma de Madrid. Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación, graduada en la Universidad Nacional de Buenos Aires

(UBA) Argentina. Obtuvo el DEA (Diploma de Estudios Avanzados y Suficiencia Investigadora) en la Universidad de Sevilla. Desde hace más de 30 años ha dividido su actividad, desarrollando investigación, docencia y gestión. Investigadora Docente de la Universidad Nacional de General Sarmiento, de la Universidad Nacional de Tierra del Fuego y Directora del Programa de Apoyo al Sector Educativo del MERCOSUR (PASEM).

Consultora internacional del Ministerio de Educación Perú, del Consejo de Formación en Educación de Uruguay. También ha sido consultora del Ministerio de Educación de Ecuador y de Nicaragua. Consultora internacional a cargo de proyecto de revisión curricular y fortalecimiento de la docencia Universitaria en universidades de diversos países: UISEK, Chile; Universidad Rafael Landívar, Guatemala; Universidad de la Frontera UFRO, Temuco, Chile entre otras. Docente en cursos de postgrado, (especialización y maestría) en diversas Universidades Nacionales (Universidad Nacional de la Plata, Universidad Nacional de San Martín, Universidad Nacional de Comahue, Universidad Nacional de Villa María, Universidad Nacional del Nordeste y UNGS) y en la Universidad Torcuato Di Tella.

Entre los años 1999 y 2010 ha sido consultora del IIPE- UNESCO Buenos Aires y de UNESCO-OREALC. Miembro del equipo técnico del Programa Regional de Políticas para la Profesión Docente y Coordinadora Académica del Curso Internacional de Políticas para la Profesión Docente UNESCO- OREALC. Expositora en Seminarios y Conferencias Internacionales en Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Estados Unidos, Ecuador, Guatemala, Honduras, México, Panamá, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela

Asesora de equipos de investigación y gestión de programas de educación, arte y tecnología. Dirigió la colección Redes en Educación de Editorial Paidós. Ha publicado como autora y coautora diversos libros y múltiples papers y artículos con referato en revistas académicas de diferentes países de América y en España, entre sus libros del 2000 en adelante en autoría , co autoría y/o participación se encuentran: Las Instituciones de Formación Docente como centros de Innovación Pedagógica. (2001). Ed Troquel. Las escuelas del Futuro II Cómo planifican las escuelas que innovan. (2002) Ed. Papers; Escuelas que enseñan a pensar. (2004) Editorial Papers; Formar docentes, una propuesta multidisciplinar, (2005) .Ed Papers.; O ensino para la Compreensao, a importancia da reflexao e da açao no processo de ensino-aprendizagem. (2005) Hoper editora. Brasil , El Proyart, una manera compartida de hacer escuela (2006) UNGS, Modelos innovadores en la Formación Inicial Docente (2006) UNESCO, Nuevos maestros para América Latina. (2007) Morata, Madrid; Formar docentes para la equidad (2007) PROPONE- INFD, Formar Docentes para la Equidad II (2010) en Teseo Buenos Aires, Enseñar para Comprender. Experiencias y propuestas para la educación Superior (2012) Teseo, Buenos Aires, Indicadores de equidad en el acceso al conocimiento en la formación Docente (2014) PROPONE INFD; Enseñar para Comprender II (2014) EDUVIM, Villa María, Didáctica General y Didácticas específicas la complejidad de sus relaciones en el nivel superior (2014) Pensar la enseñanza en el Nivel Superior en clave regional en Educación Superior en perspectiva comparada y regional.(2015) FACSO – Udelar – UFSCAR, Experiencias en Red, Avances y

desafíos para la Educación Superior (2016) REUN.NEU y colaboró, entre muchos otros, en el libro *Multiple Intelligences around the world*. (2009) bajo la coordinación de Howard Gardner et al y publicado por Jossey Bass, San Francisco, USA. Desde el año 1994 está vinculada al proyecto Zero de la Universidad de Harvard participando de sus actividades tanto en Estados Unidos (USA) como en diversos países de América Latina. Desde el año 1996 en adelante participó, como faculty de 15 ediciones del Project Zero Summer Institute en Cambridge, y como fellow de dos ediciones de Future of Learning Summer Institute 2012 y 2013). En este ámbito es miembro fundadora de L@titud-Harvard Project Zero. Latin American Initiative toward Understanding and Development- Iniciativa para la Comprensión y el desarrollo en América Latina dirigiendo desde el año 2001 las actividades de L@titud nodo sur.

Thomas G. Reio, Jr. es actualmente Decano Asociado de Estudios Graduados y Profesor de Educación de Adultos y Desarrollo de Recursos Humanos de FIU. El Dr. Reio tiene una amplia experiencia en el área de estudios de posgrado, habiendo experimentado un éxito considerable enseñando y asesorando a estudiantes de doctorado y maestría. Enseña clases de postgrado en educación de adultos y desarrollo de recursos humanos, psicología educativa y métodos de investigación. Su investigación se refiere a la adopción de una visión sociocultural de la curiosidad y la toma de riesgos de la motivación y sus vínculos con el aprendizaje y el desarrollo a lo largo de la vida útil, las prácticas de socialización (por ejemplo, tutoría) y la incivilidad en el lugar de trabajo. Varios de sus trabajos recientes han ganado premios prestigiosos. En agosto de 2010, un artículo co-autor sobre un examen longitudinal de la toma de riesgo de los adolescentes y sus resultados relacionados con la salud fue co-ganador del periódico del año en el *Journal of School Psychology* (6ª revista clasificada en psicología). En marzo de 2012, un Co-autor de un artículo con uno de sus estudiantes de posgrado en relación con la incivilidad en el lugar de trabajo y la gestión de conflictos fue galardonado con el Premio Richard A. Swanson de Investigación de Papel del Año para el *Desarrollo de Recursos Humanos Quarterly*, la revista de investigación más prestigiosa en el campo de HRD. El mismo día, dos ex estudiantes de FIU y el Dr. Reio fueron galardonados con el Premio de la Emisión del Año por su temática sobre la participación en el lugar de trabajo en la revista *Avances en Desarrollo de Recursos Humanos*. Como resultado de estos logros, Tom fue galardonado con un Premio al Mejor Estudiante de la FIU en la Primavera de 2012 y el Premio UGS Provost para la Mentoría de Estudiantes de Posgrado en la primavera de 2014. Tom es actualmente co-editor de la revista *New Horizons en Educación de Adultos y Desarrollo de Recursos Humanos* y editor inmediato anterior de *Human Resource Development Review*. Él sirve en las juntas editoriales de la psicología educativa contemporánea, de la revisión de la psicología educativa, de la revisión del desarrollo de recursos humanos, del diario internacional del aprendizaje autodirigido, del diario de la educación experimental, y del diario de la psicología genética, entre otros. En su anterior universidad, se desempeñó como director de programa del programa de certificación de profesores de carreras y técnicos, codirector del Departamento de Educación, Liderazgo y Recursos Humanos (ELFH)

y co-coordinador del maestro de educación de recursos humanos y doctorado. INTERESES Sus intereses de investigación incluyen la motivación del aprendizaje -la curiosidad cognitiva y sensorial, la asunción de riesgos, la socialización en el lugar de trabajo, la incivildad en el lugar de trabajo, el espíritu empresarial y la transición entre la escuela y el trabajo. (MISSING FROM ENGLISH VERSION OF ICOT SITE)

Dr. Herbert P. Ricardo trabajó durante una década en administración de la salud, desarrollando y estructurando compañías existentes para máxima eficiencia y productividad. Actualmente enseña el comportamiento organizacional y la gestión en el Indian River State College y comercio e trueque global en la Universidad Checa de Ciencias de la Vida en Praga. Sus campos de especialización incluyen el espíritu empresarial internacional, la cultura organizacional y la gestión a través de la lente de la psicología, los líderes y los empleados dentro de las organizaciones. Él ha consultado para varias organizaciones incluyendo la aplicación de ley que trata de la tensión del oficial y policía de la comunidad. El Dr. Ricardo, ha dado conferencias sobre el enfoque holístico del trabajo, su valor para el individuo, la organización y la comunidad en su conjunto. Su último libro Balance: La cultura del trabajo en el siglo XXI, cómo el trabajo nos define y forma nuestra sociedad, es su última contribución al campo.

Valerie York-Zimmerman ha sido profesora e defensora incansable de Reducción de Estrés a Partir de la Mente (Mindful) y la Terapia Cognitiva Basada en La Mente (Mindful) en el sur de la Florida desde 1998 y 2002, respectivamente. Valerie recibió su entrenamiento y certificación del Centro de la Mente en la Universidad de Massachusetts, donde el trabajo fue iniciado por el Dr. Jon Kabat-Zinn en 1979. Al momento, ella es una de las dos Maestras Certificadas MBSR CFM en el estado de Florida . La Sra. York-Zimmerman también está afiliada al prestigioso Instituto de Formación Profesional en el Centro de Atención Integral de la Universidad de California en San Diego Después de años de estudiar y enseñar sus clases de IJ-MBSR a adultos, Valerie pensó expandir estos principios de afirmación de la vida a los niños. Convencida de que la forma más efectiva de llegar a los niños era entrenar a sus maestros, Valerie se embarcó en esta tarea con incansable energía e interés:

- Creó, desarrolló y enseñó el Programa de Capacitación de Concientes (Mindful), también es autora del Manual del Programa de Capacitación de Maestros Concientes (Mindful), una útil referencia y guía para educadores.
- En 2011, la Sra. York-Zimmerman y su esposo Leonard A. Zimmerman, MD, fundaron Mindful Kids Miami (MKM), una organización sin fines de lucro que trae las habilidades de mindfulness a los niños, Dade. A partir de 2011 – 2015, dirigió el trabajo de esa organización en una serie de capacidades – como su Director Ejecutivo, Presidente de la Junta, Maestro Superior y Entrenador.
- En 2015, Valerie obtuvo la aprobación de un proyecto piloto de búsqueda de caminos entre Mindful Kids Miami y las Escuelas Públicas del Condado de Miami-Dade, proporcionando

entrenamiento a cientos de maestros y consejeros escolares que implementaron los principios en sus aulas y escuelas. En sólo un año, los resultados fueron notables: mejoramiento del aprendizaje académico y socioemocional y mejora del comportamiento de los estudiantes. El programa tiene un tremendo potencial para mejorar tanto el éxito escolar como el bienestar personal de los niños para las generaciones venideras.

Tal vez una de los reconocimientos más impresionantes del impacto del trabajo de mindfulness de Valerie en la comunidad del sur de la Florida es el hecho de que fue nominada como una de las tres finalistas del Miami Herald South Florida Visionary Awards in Education en mayo de 2016

Papeles Completos

"Nuevas Disciplinas, Grandes aportes"

Presenters: Karina V. Cerutti Miss

- Teniendo en cuenta la sociedad en la que vivimos y parafraseando a Zygmunt Bauman podríamos decir que “vivimos en una sociedad líquida”. Una sociedad que sufre una crisis paradigmática, que nos ofrece cambios a un ritmo vertiginoso a los que tenemos que adaptarnos, individualista, donde hay falta de compromiso, un no cumplimiento de la palabra y donde los vínculos son débiles y también superficiales.

Pero hay un problema y el mismo reside en que es esta sociedad de la incertidumbre la que debería sostener a las personas y hacerlas sentir como sujetos partícipes de la misma.

En relación a este aspecto es interesante poder relacionar y trasladar esta función al contexto social. Particularmente al otorgar a la sociedad y a la escuela el papel de sostenernos y sujetarnos para poder constituirnos como sujetos sociales en pos de una identidad tanto individual como social.

Teniendo en cuenta la misma y siendo un agente educativo, considero de suma utilidad entender mejor las nuevas filosofías, disciplinas y metodologías que están surgiendo en los últimos años ya sea para evaluar y también para replantear algunos aspectos de nuestro quehacer pedagógico; propiciando así, a través de nuestra labor diaria reales oportunidades de aprendizaje y por ende una verdadera posibilidad de desarrollo de niñas y niños que recibimos en las escuelas.

Un aporte importante en la actualidad lo realiza la neurociencia, en especial cuando ésta y la educación se entrelazan.

La neurociencia es una disciplina que incluye varias ciencias las cuales se ocupan de estudiar, desde un punto de vista inter, multi y transdisciplinario la estructura y la organización funcional del Sistema Nervioso (particularmente del Cerebro).

Pero... ¿Por qué debe, un educador, tener conocimientos acerca del cerebro?" Porque al conocer algunas de las particularidades del Sistema Nervioso y del cerebro, entenderemos cómo el ser humano se desarrolla y cómo el aprendizaje influye en este proceso.

La comprensión del desarrollo del cerebro permite también abordar problemáticas claves para el aprendizaje, tales como la memoria, atención, alfabetización, comprensión, cálculo, interacción social, impacto emocional e incluso el rol que juega la motivación en el niño y adolescente.

De esta manera no sólo nos permite comprender la funcionalidad del mismo sino también cómo un individuo aprende, procesa, registra, conserva y evoca la información, entre otros aspectos y entre sus principales aportes se puede destacar la importancia que tienen las emociones en la **adquisición de nuevos conocimientos** De hecho, hoy en día la educación está prestando cada vez más atención a la influencia que tienen las mismas en los aprendizajes.

Al comprender cómo aprende el cerebro, automáticamente repensaremos el papel que desempeñamos como agentes educativos y buscaremos mejorar la calidad de nuestro trabajo y de nuestros programas, la metodología que usamos y la calidad de las actividades que proponemos.

Este conocimiento nos llevará a actuar con mayor efectividad y creatividad, en pos de lo que realmente debemos hacer que es propiciar el desarrollo del individuo y de su potencial humano.

Partiendo del concepto de neurociencia y utilizando como herramienta el trabajo con emociones podemos abordar de una manera más eficiente el trabajo con nuestros alumnos.

Contextualizando el trabajo con emociones dentro de la institución a la cual represento, el Colegio Grilli Canning, (Buenos Aires, Argentina) es oportuno introducirlos a la modalidad de trabajo que utilizamos tanto en castellano como en Inglés y en todos nuestros niveles. En miras de la calidad educativa, trabajamos inmersos en la cultura de pensamiento a través del Pensamiento Visible, utilizando sus herramientas e incorporando desde el 2017 el marco de EPC. El Pensamiento Visible es un método basado en una investigación del Proyecto Zero de Harvard. Este enfoque educativo destaca el uso del pensamiento y las rutinas de la documentación para hacer visible el pensamiento en las aulas y las diferentes construcciones que realizan los niños.

Hacer visible el pensamiento significa que las ideas estén disponibles en todos los sentidos propiciando la comprensión para que, si el niño comprende pueda aplicar lo que ha aprendido en diferentes situaciones.

El proceso de hacer visible el pensamiento utiliza herramientas y estrategias específicas (llaves de Pensamiento, rutinas de pensamiento, hábitos de mente).

En el jardín tanto en nivel inicial como en el ciclo maternal utilizamos diferentes maneras de trabajar las emociones a continuación detallaré algunas de ellas:

- Algunas salas poseen un rincón de las emociones: En ese lugar nos reunimos para poner en palabras, a través de imágenes, qué emoción me provoca determinadas cuestiones y o situaciones.
- Recorrido de emociones a lo largo del jardín: actividad grupal de sala de cinco años en la que los alumnos recuerdan su paso por el jardín utilizando como medio las emociones.

- Trabajamos con la rueda de las emociones: utilizada en diferentes actividades para contar qué sensaciones nos atraviesan y también nos permite ver la sensación que tendría, por ejemplo, si fuese un personaje de un cuento. Este trabajo nos ayuda también a desarrollar empatía con los demás.
- Otro recurso para utilizar son los libros de cuentos, los cuales contienen diferentes máscaras y según su estado de ánimo los alumnos eligen qué máscara desean ponerse fundamentando el por qué.
- También se puede trabajar con otros cuentos y a través de imágenes mostrar emociones. Estos libros son ideales para aquellos niños en los cuales aún no puede evidenciarse el uso del lenguaje.
- De manera transversal y de acuerdo al lema del colegio trabajamos para “formar personas íntegras en valores” íntimamente relacionado con el trabajo en emociones. Todos los meses elegimos un valor diferente para ser trabajado en profundidad en la sala. Conformando así el rincón de los valores.

Retomando lo ya expuesto el conocimiento de neurociencias y el trabajo con emociones puede ser de utilidad para detectar patologías a edades tempranas y algunos problemas en el desarrollo de los niños como así también lograr un avance o mejoría en los mismos.

Centraré mi trabajo en las dos más comunes o escuchadas en la actualidad como son el Autismo y TDA o TDAH (ambas con diferentes características, pero muy comprometidas desde lo social):

- **Hablemos de Autismo:** algunas de sus características son las siguientes:
 - No temen a peligros reales

- Presentan movimientos repetitivos
- Rechazan cambios de rutinas
- Pueden tener la mirada perdida o fijarla en objetos durante mucho tiempo
- Evitan el contacto o insisten en abrazar y tocar a las personas.
 - A continuación se muestran algunas ideas para trabajar con esos niños:
 - Armar un panel con emociones que les permitan a los niños identificar las mismas
 - Termómetro de emociones: nos ayudará a medir nuestras emociones en diferentes momentos y circunstancias.
 - Armar con ellos una agenda siempre con imágenes de sus rutinas: éstas le permitirán organizarse en las mismas como así también en sus labores diarias, mejorando la planificación y organización. La misma también facilita la comprensión de lo que pasa en su entorno, desarrolla la noción temporal, aporta seguridad y confianza fomentando autonomía, orden y anticipación.
 - Algunas estrategias que podemos utilizar los adultos son las siguientes :
 - Hablarles suave y despacio.
 - Utilizar apoyos visuales que les permita comunicarse con nosotros.
 - Cambiarlos de contexto o de actividad.
 - Estimular siempre sus sentidos.
 - Poner siempre en palabras aquello que creemos que quieren decirnos.
 - ESCUCHAR sus enojos, siempre tienen de base un sentimiento de frustración.
 - COMPRENDER: ponerse a su altura, tratar de que miren a los ojos y transmitir de forma tranquila que comprendemos su enojo.

- Explicar con palabras simples que esa no es la manera de reaccionar (pero entender que es la forma que sabe).
- PROPONER : ofrecer alternativas a su enfado, sin imponer las mismas.
- REFORZAR siempre lo que decimos, eso lo ayudará a autorregularse.
- Felicitar sus logros SIEMPRE. De esta manera reemplazamos el temor por el fracaso por el aliento a los esfuerzos en los logros
 - **Hablemos de TDA o TDAH:** El trastorno de atención con o sin hiperactividad es un trastorno en el comportamiento donde la persona se distrae fácilmente, presenta inquietud motora, conductas impulsivas e inestabilidad emocional.

Es necesario establecer la distinción entre ambas.

TDA: trastorno de atención: Algunas de sus características más significativas son:

- Falta de atención, concentración y distracción con facilidad.
- Dificultad para organizarse y finalizar tareas.

TDAH: trastorno de atención con hiperactividad:

- Impaciencia.
- Poco control sobre la expresión de sentimientos.
- Dificultad para quedarse quieto y concentrarse, como así también mantener relajado su cuerpo.
- Son incapaces de finalizar una tarea.
- No pueden esperar turnos.
- Son impulsivos y esa impulsividad les lleva a precipitarse en sus acciones, a tener un comportamiento inadecuado y dificultad para inhibir conductas.

Como ya he señalado, la emoción y el aprendizaje en estos alumnos están muy relacionados: por una parte, la emoción es un medio importante para promover el aprendizaje y, por otra, las actividades que se realizan en la escuela influyen de manera decisiva en el desarrollo de la afectividad en cada alumno. Estos niños experimentan emociones negativas con respecto al aprendizaje. Sienten rechazo y aversión a los estudios por ser fuente de fracasos académicos, de conflictos familiares, por no cumplir con las exigencias curriculares, por requerir de ayuda y apoyos externos, por la diferenciación frente al grupo. Todo esto hace que para ellos la experiencia académica suponga una situación conflictiva. Resulta difícil aprender algo que no nos motive.

- A continuación se muestran algunas ideas para trabajar con esos niños:
 - Técnica del semáforo: en la cual asociaremos los colores del semáforo con las emociones y las conductas. ROJO: pararse. Cuando no podemos controlar una emoción (sentimos mucha rabia, agredimos o nos ponemos muy nerviosos) tenemos que pararnos, como cuando un auto se encuentra con la luz roja del semáforo.
AMARILLO: pensar. Después de detenerse es el momento de pensar y darse cuenta del problema que se está planteando y de lo que está sintiendo.
VERDE: solucionarlo. Si nos damos tiempo de pensar pueden surgir alternativas o soluciones al conflicto o problema. Es el momento de elegir la mejor solución.
 - Rueda de resolución de problemas: en ella se ofrecen diferentes alternativas para resolver variedad de conflictos.
 - Brindar espacios para técnicas de relajación: ellas nos permitirán aflojar tensiones y ayudar a respirar con tranquilidad.

- Algunas estrategias que podemos utilizar los adultos son las siguientes:
 - Definir bien las normas.
 - Invitar siempre a la reflexión.
 - Generar alternativas.
 - Favorecer el autocontrol.
 - Eliminar el No. Hablar en positivo.
 - Sustituir el verbo ser por estar. No decir “soy torpe” sino decir “ hoy estoy torpe.”

A modo de cierre y englobando a estas dos patologías puedo concluir que es de suma importancia:

NO	SI
<p>Patologizar:</p> <p>no pensar que el niño o niña está enfermo</p>	<p>Empoderar:</p> <p>hacerlos más fuertes en relación a lo que pueden lograr. Esto está vinculado a la autonomía para poder hacer algo</p>
<p>Etiquetar:</p> <p>con ello sólo se consigue que los niños crean que son así y bajar su autoestima</p>	<p>Crear:</p> <p>Hacerles notar todo lo que pueden hacer con la ayuda de los que los acompañamos. Si un docente cree en sus alumnos es porque ellos pueden lograr lo que el mismo se proponga.</p>
<p>Sentenciar:</p> <p>Dar una opinión definitiva y firme.</p>	<p>Identificar desafíos</p>

Teniendo en cuenta que la infancia es una etapa de cambios.	Para poder llevarlos a mejores situaciones, haciéndole notar al niño que nada es fácil pero que podrá resolverlo.
Poner techo: no poner un tope encasillándolos en su patología, siempre se puede avanzar aún más.	Brindar apoyo No sólo al niño sino también a sus familias.

Y recordar siempre:

“cuando una flor no crece, tenemos que cambiar el ambiente, no la flor”

TDAH: tú decides ahora.

¡Muchas Gracias!

Karina Cerutti

Bibliografía:

- Cordie, A. (2011). *Los Retrasados no existen*. Bs. As: Nueva visión.
- Janin, B. (2007). *Niños desatentos e hiperactivos*. Bs. As: Novedades Educativas.
- Cuxart, Francese (2016). *El Autismo. Aspectos descriptivos y terapéuticos*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Fernández, Alicia (2002). *Poner en juego el saber*. Bs As: Nueva visión.
- Zygmunt, Bauman (2008). *Tiempos líquidos, vivir en una época de incertidumbre*. México: Tusquets editores.
- Untoiglich, Gisela (2013). *En la infancia los diagnósticos se escriben con lápiz. La patologización de las diferencias en la clínica y la educación*. Bs As. Noveduc.

- Malaisi, Lucas Javier (2014). *Modo creativo. Educación emocional del adulto*. Bs As: Editorial Educación emocional Argentina.
- Malaisi, Lucas Javier (2012). *Como ayudar a los niños de hoy, educación emocional*. San Juan, Argentina. Editorial Educación emocional Argentina.

Visibilizar el pensamiento de los profesores en ejercicio: un elemento de reflexión y transformación de la práctica.

John Alexander Alba Vásquez, María del Pilar Castillo y Henry Alejandro Angulo

john.alba@unisabana.edu.co maria.castillo2@unisabana.edu.co henry.angulo@unisabana.edu.co

Resumen

El documento muestra una experiencia de dos cursos de formación a nivel de maestría para profesores en ejercicio, fundamentada en las reflexiones sobre la práctica (Schön, 1987), planeados y desarrollados en el marco de la Enseñanza para la Comprensión (EpC) (Blythe & Perkins, 1999). En los cuales se potencia la reflexión a través de la aplicación de rutinas de pensamiento (Ritchhart, Church & Morrison, 2011), implementación de protocolos (Blythe, Allen & Powell, 2015) y reflexiones escritas orientadas por grandes preguntas (Perkins, 2014) relacionadas con las concepciones que orientan sus prácticas de aula.

Al final se muestran algunas de las reflexiones de los *profesores estudiantes* en relación con su práctica. Las reflexiones se documentaron durante el desarrollo de los cursos utilizando las rutinas 3,2,1 puente, antes pensaba ahora pienso y Chalk Talk.

Palabras clave: Visibilización del pensamiento, profesores en ejercicio, profesor reflexivo, desarrollo Profesional del profesor, Práctica Pedagógica.

Introducción

La realización reflexiva de la acción de enseñanza, se convierte en condición necesaria para la mejora sistemática de prácticas docentes. Un ejercicio de reflexión crítica de las propias acciones de enseñanza, le permite al profesor describir objetivamente su actuar en el aula, evaluar la efectividad y pertinencia de dichas acciones, comprender la relación de su acción con sus creencias y concepciones, reconsiderar su saber teórico desde la práctica y ajustar la práctica a los contextos reales en los que se materializa su acción. Es de la reflexión sobre la acción de enseñanza de donde surge conocimiento práctico pedagógico, que se consolida en experiencia y experticia del profesor.

Referentes teóricos

La reflexión sobre las prácticas de enseñanza.

En este marco, la reflexión debe ser entendida en su acepción de “acción de volver atrás” con el propósito de considerar de nuevo o detenidamente el acto de enseñanza para evaluarlo y orientar las nuevas decisiones sobre la acción. En esta línea, autores como Schön (1992) conciben la acción de reflexión como un análisis y propuesta global que orienta la acción. De igual forma, Brown y Ryan (2003) vinculan la reflexión con la conciencia conceptual que elabora un sujeto después de examinar una experiencia.

Para Schön, (1992), el proceso de reflexión ocurre en dos momentos claramente diferenciados. Un primer momento es la reflexión que el profesor realiza en y durante el ejercicio de clase; esta reflexión es suscitada por eventos no previstos en sus acciones de planeación que lo sorprenden o no son habituales en el desarrollo de la clase. Eventos como preguntas espontaneas o respuestas inesperadas de sus estudiantes, dificultades tecnológicas, actitudes de los estudiantes, entre otros muchos eventos requieren de una reflexión y evaluación in situ acompañada de una acción inmediata por parte del profesor. Este tipo de reflexión tiene carácter crítico, ya que incorpora una visión problemática que obliga al docente a la

búsqueda de nuevas estrategias de acción o la reestructuración de las ya utilizadas recurriendo a su conocimiento y experiencia profesional para guiar su acción.

Un segundo momento corresponde a la reflexión que el profesor realiza posterior a la acción. Este momento corresponde al análisis que el profesor hace, después de la ejecución de la sesión de enseñanza, sobre los acontecimientos, decisiones tomadas y procesos de reflexión que tuvieron lugar durante “la clase” o el desarrollo de una unidad. De esta manera, el profesor realiza un reconocimiento y reconstrucción de la acción pasada, analiza y evalúa su desempeño profesional, justificando las acciones tomadas, contrastándolas con aspectos teóricos y puntos de vista de sus colegas para posteriormente explorar soluciones alternativas y buscar mejoras para su próxima intervención. (Alba, 2015).

Esta forma de “mirar la práctica”, se convierte en un detonante para aprendizajes de nivel superior del profesor en ejercicio y de transformación real de su práctica. Ya que cómo lo Macchiarella (2006), un proceso de reflexión y análisis de las prácticas de enseñanza contribuye a:

- a) Transformar las creencias en conocimientos, proporcionando a los docentes “razones justificadamente ciertas” para sus acciones (eje epistemológico)
- b) Pensar sobre su propio pensamiento (metacognición) para evaluar y modificar las premisas de su razonamiento práctico (eje psicológico)
- c) Reconocer las fuerzas socio-culturales e institucionales que han influido en la conformación de su pensamiento y reflexionar sobre las consecuencias sociales de las propias acciones (eje socio-cultural)

De esta manera la reflexión se convierte en un componente esencial del proceso de aprendizaje permanente por parte del profesor, ayudándolo a constituirse en un actor reflexivo, con capacidad de autonomía y diálogo crítico (Harford y Mac Ruairc, 2008) para cuestionar su práctica y, desde allí, procurar un desarrollo profesional continuo. El análisis sistemático y permanente de su quehacer, le permite problematizar y cuestionar su acción docente, lo invita a revisar y replantear sus creencias y concepciones sobre los aspectos didácticos y pedagógicos que orientan su práctica, a la vez que contribuye al desarrollo de competencias de reflexión y análisis sobre la propia actividad matemática y de los conocimientos puestos en juego en la misma (Godino, Rivas, Castro, & Konic, 2012).

Una propuesta de formación de profesores en ejercicio fundamentada en la reflexión sobre la práctica

Una propuesta para la formación de profesores centrada en el desarrollo de prácticas reflexivas requiere el diseño de estrategias que promuevan el análisis permanente, por parte del profesor en formación, de las distintas acciones realizadas en el aula y la búsqueda de explicaciones acerca del porqué de estas.

En este marco, en el proceso de formación de profesores en ejercicio, se recurre a la discusión teórica y práctica de los principios que orientan la posibilidad de visibilizar el pensamiento y su potencialidad en los procesos de reflexión y mejora de la práctica. Dentro de estos principios se encuentra la noción de Lenguaje del pensamiento (Tishman, Perkins, Jay & Wald, 1994), la cual alude al uso de categorías conceptuales referidas a procesos mentales en la interacción y demanda la evidencia de las interacciones sociales con fines comunicativos.

En el curso de diferentes seminarios de la Maestría, los *profesores-estudiantes* vivencian técnicas específicas que estimulan la creatividad y de paso facilitan la visibilización de su pensamiento. Estrategias como rutinas de pensamiento (Ritchhart, Church & Morrison, 2011), la formulación de grandes preguntas (Perkins, 2014) y el uso de protocolos (Blythe & Allen, 2015) son utilizadas para lograr comprensiones

sobre los conceptos, didácticos y pedagógicos trabajados en los seminarios o como herramienta de reflexión sobre su propia práctica. De esta forma, el lenguaje del pensamiento, se convierte aquí en el instrumento de que se vale el maestro para poner en evidencia sus propios procesos de pensamiento.

Con estas estrategias, los *profesores-estudiantes* enfocan sus procesos reflexivos al que hacer pedagógico en sus aulas. Este trabajo es materializado en ensayos de tipo argumentativo y/o en las reflexiones y productos de las rutinas y protocolos aplicados. De esta forma, se generan insumos que permiten analizar las prácticas de enseñanza, y descubrir elementos fundamentales que contribuyen al mejoramiento sistemático de la práctica.

La Maestría en Pedagogía de la universidad de La Sabana adelanta una propuesta de formación de profesores en ejercicio fundamentada en la reflexión sobre la práctica, Dentro del plan de estudio, los profesores-estudiantes participan de diferentes cursos diseñados y desarrollados en el marco de la Enseñanza para la Comprensión.

Curso de Estrategias Didácticas para el Desarrollo del Pensamiento

Uno de estos es el curso de Estrategias Didácticas para el desarrollo del Pensamiento en el cual los profesores-estudiantes analizan los elementos teóricos del marco y realizan el diseño de unidades de comprensión. Para ello se ha definido como tópico generativo: *¿Por qué es importante que los estudiantes hagan visible el pensamiento que tienen oculto?*

En este curso, Los desempeños de exploración se desarrollan a través de las rutinas 3,2,1 puente y Chalk Talk, con las que se busca propiciar la reflexión con preguntas como:

¿Cómo podemos enseñar a pensar y aprender a pensar?, ¿Por qué es importante enseñar a pensar?, ¿Por qué es importante pensar en grande y a profundidad?, ¿Cómo se puede expresar el pensamiento oculto? ¿Cómo se puede visibilizar el pensamiento?

El desempeño de investigación guiada se realiza cuando cada *profesor-estudiante* diseña y planea una rutina de pensamiento para luego aplicarla en su aula de clase. Después, presentan evidencias de la aplicación de la rutina a sus compañeros de clase. A partir de las evidencias recolectadas encada aula se fomenta una discusión alrededor de los aciertos y dificultades encontradas en las fases de planeación e implementación de la rutina. Finalmente, se realiza una valoración formal escrita, tanto de los compañeros de clase (co-evaluación) como de los docentes del seminario (hetero-evaluación) según criterios definidos en una rúbrica. En la co-evaluación se usa como recurso los protocolos que cada grupo elige para la evaluación según las necesidades.

El desempeño de proyecto final de síntesis se materializa en un ensayo argumentativo en el que cada *profesor-estudiante* da respuesta al tópico generativo; para ello tiene en cuenta la información recolectada durante las reflexiones pedagógicas de las prácticas docentes que se desarrollaron en los desempeños exploratorios y de investigación guiada, con el fin de que puedan escribir una *reflexión* con argumentación sobre la planeación, implementación de las rutinas y sobre la experiencia de aplicar los protocolos para estudiar, trabajar en colaboración y lograr un aprendizaje colectivo.

Cursos Énfasis en Docencia para el desarrollo del Pensamiento Matemático

El énfasis en Docencia para el Desarrollo del Pensamiento Matemático de la Maestría en Pedagogía de la Universidad de La Sabana, lo conforman cuatro cursos orientados a que los profesores-estudiantes que enseñan matemáticas desarrollen sus capacidades analíticas y críticas, sus habilidades de interacción con otros profesores, y que reflexionen sobre su propia práctica profesional para aprender a partir de la misma.

(Angulo y Alba, 2017)

Los cuatro cursos son diseñados en el marco de la EpC, orientados por las siguientes preguntas:

1. ¿Qué comprensiones necesita el profesor en ejercicio en la gestión de la enseñanza para la comprensión de las matemáticas?
2. ¿Cómo puede el profesor en ejercicio desarrollar esas comprensiones?
3. ¿Cómo puede saber el profesor si alcanzó esas comprensiones, y cómo puede profundizar en ellas?

Con respecto a la primera pregunta, al tratar de establecer un centro para encaminar nuestros esfuerzos pedagógicos, se plantean metas de comprensión en las dimensiones de propósito, contenido, método y formas de comunicación. Las metas de comprensión declaradas buscan que los profesores de matemáticas reflexionen alrededor de la naturaleza de los objetos matemáticos, sus concepciones sobre la matemática y lo matemático, los procesos propios de la actividad matemática, los aportes que la Didáctica de la Matemática a la comprensión del aprendizaje matemático de los estudiantes y sus prácticas de enseñanza de la matemática.

En cuanto a la segunda pregunta, los desempeños de comprensión propuestos en el énfasis se fundamentan en el trabajo individual y colaborativo, e incorporan elementos de investigación acción (Kemmis & McTaggart, 1988; Elliott, 1994) como herramienta de documentación y análisis de sus prácticas de enseñanza. En este sentido, Los estudiantes diseñan e implementan secuencias didácticas que documentan y presentan en los seminarios en donde, a través de *protocolos de discusión* y *rutinas de pensamiento* se analizan a la luz de los conceptos didácticos trabajados.

Algunas de las preguntas utilizadas en la orientación de la discusión son:

¿Qué es la matemática? ¿Por qué es importante aprender matemática?, ¿Cómo se aprende? y en consecuencia ¿cómo se enseña la matemática? tienen como propósito buscar comprensión sobre lo complejo de su profesión. De otra parte, cuestiones acerca de qué temática desarrollará en la siguiente semana, ¿por qué es importante que el estudiante conozca y comprenda la misma?, ¿cuál es la mejor forma de gestionar los recursos para que el estudiante comprenda los aspectos importantes de esta temática?, ¿cómo saber si el estudiante realmente los comprendió?, ¿cuáles son los obstáculos que pueden dificultar dicha comprensión? Entre otras, buscan contextualizar sus acciones y relacionarlas directamente con su práctica, viendo una aplicación directa de sus estudios en su acción profesional diaria. (Alba, 2015)

En las aproximaciones iniciales a la tercera pregunta se realizan actividades de *valoración continua* (Blythe y Perkins, 2006); a través del uso de rúbricas de evaluación de las planeaciones y la elaboración de textos reflexivos en los que el profesor- estudiante identifica las comprensiones que se han alcanzado y las transformaciones en su proceder en el aula, lo cual se configura como elemento clave para generar reflexión en y sobre la práctica.

Algunas reflexiones de los profesores sobre su práctica.

En el desarrollo de los seminarios mencionados, se pueden evidenciar reflexiones y comprensiones que los profesores-estudiantes hacen sobre las preguntas orientadoras. Con relación a la Visibilización del pensamiento algunos profesores-estudiantes menciona que para hacer visible el pensamiento de los estudiantes es necesario, en el aula de clases cuestionar permanentemente a los alumnos, escuchar con mucha atención a los estudiantes y documentar las ideas y situaciones que se presenten. Así mismo, la importancia hacer visible el pensamiento en ellos mismos, como lo dice un profesor” *Para hacer visible el*

pensamiento en el aula, el profesor debe preguntar constantemente, estar dispuesto a escuchar y documentar sus experiencias. Tiene poco sentido visibilizar el pensamiento de los estudiantes si primero el profesor no ha visibilizado el suyo”.

Además, se observa unas reflexiones profundas sobre la importancia de aprender a pensar, enseñar a pensar, de pensar a profundidad y de pensar juntos, para que se puedan dar verdaderas comprensiones no solo en ellos sino en sus estudiantes. *“Es importante aprender a pensar para enseñar a pensar. La reflexión regula y afianza los propios procesos de aprendizaje porque cada vez que pienso genero relaciones que me llevan a un nuevo pensamiento, siendo este el eje central de un proceso de aprendizaje”.*

Pero para que hallan verdaderas comprensiones ese pensamiento no puede ser superficial, sino que cada vez más se tiene que refinar y profundizar, con el fin de llegar a niveles superiores. *“Pensar en grande y a profundidad es crear hábitos que trascienden el aula, consigue personas críticas, creativas y respetuosas de la opinión de los demás. Genera herramientas para comparar sus ideas con la de los otros, argumentando y estructurando su pensamiento para asumir posturas claras en diversos escenarios”.*

En estas reflexiones los docentes también se han dado cuenta de la importancia de trabajar en colaboración con otros colegas, esto hace que se tengan pensamientos más certeros, más críticos y se esté generando permanentemente una construcción del conocimiento. *“Pensar juntos integra conocimientos y habilidades que por separado no son tan potentes, enriquece el pensamiento, lo hace visible, permite tomar postura que amplía la idea de la realidad. Promueve el desarrollo de habilidades como el diálogo, la escucha, la tolerancia el respeto a la opinión. Permite darle importancia al pensamiento propio y al de los otros”.*

Con respecto a las reflexiones que hacen de la implementación de las rutinas de pensamiento, mencionan que estas herramientas han sido de gran utilidad para que los estudiantes obtengan mejores comprensiones en diferentes temáticas y ayudan a fomentar el desarrollo del pensamiento tanto en sus alumnos como en ellos mismos, pero para que esto sea efectivo se tiene que planear y diseñar de forma rigurosa la rutina que se va a implementar y al final analizar y reflexionar sobre este proceso, para poder tomar acciones de mejora de tal manera que se pueda enrutar las comprensiones de los estudiantes. *“La implementación de rutinas de pensamiento son útiles para los docentes y por supuesto para los estudiantes, porque en esencia les ayudan a promover su pensamiento, estas rutinas no son actividades aisladas o de aplicación esporádica, se deben convertir en una herramienta poderosa pues se pueden emplear en el momento que se inicia un nuevo saber con el propósito de presentarlo y explorar los conocimientos previos de los estudiantes; también a lo largo de una temática para que los estudiantes puedan sintetizar y organizar la información y por supuesto al finalizar con el objeto que los educandos profundicen en sus saberes”.*

Finalmente, las reflexiones que hacen de los protocolos, es que estos son una herramienta que les ayuda a trabajar y pensar juntos de una manera ordenada y estructurada, ayuda a que hallan unas retroalimentaciones poderosas con el fin de tomar acciones de mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje, adicionalmente, se dan espacios y ambientes tranquilos donde se pueda ir construyendo conocimiento. *“Los protocolos promueven el pensar juntos, ayudando a construir conocimiento por medio de la interacción con los demás hace visible el pensamiento del docente, escuchar al otro, posibilita diferentes puntos de vista, enriquece el pensamiento de todos, se comparten saberes, se conocen distintas perspectivas, se aclaran dudas, entre otros.”*

Consecuentemente, muchos de estos docentes, con los conceptos teóricos obtenidos y las vivencias en sus aulas de clase aplicando rutinas de pensamiento, usando los protocolos para valorar el trabajo realizado y con las reflexiones profundas sobre sus prácticas, están comprendiendo la importancia de fomentar una

cultura de pensamiento en sus aulas, haciendo visible el pensamiento de sus estudiantes y de ellos, con el fin de obtener aprendizajes significativos.

Referencias

Alba, J. (2015). Desarrollo de competencias profesionales de profesores de matemáticas en ejercicio: una propuesta de formación desde la reflexión sobre la práctica. En: D'Amore B y Fandiño, M. (Eds.) *Didáctica de la Matemática. Una mirada internacional empírica y teórica* (pp. 29-47) Bogotá: Universidad de la Sabana.

Angulo, H y Alba, J. (2017), Enseñar para la comprensión de las matemáticas. *Revista Internacional Magisterio*, 88, pp. 23-27.

Blythe, T., Allen, D., & Powell, B. S. (2015). *Looking together at student work*. Teachers College Press.

Elliott, J. C (1994). *La investigación-acción en educación*. Ediciones Morata.

Godino, J., Rivas, M., Castro, W., & Konic, P. (2012). Desarrollo de competencias para el análisis didáctico del profesor de matemáticas. *Revemat*, pp. 1-21.

Harford, Judith y MacRuairc, Gerry (2008). "Engaging student teachers in meaningful reflective practice", *Teaching and teacher education*, 24, pp. 1884-1892.

Kemmis, S. & McTaggart, R. (1988). *¿Cómo planificar la investigación acción?*. Laertes.

Macchiarola, V. (2006). El conocimiento de los profesores universitarios¿ de qué tipo de conocimiento estamos hablando?. RIVAROSA, A.(comp.), *Estaciones para el debate, un mapa de diálogo con la cultura universitaria*. Río Cuarto: Fundación de la UNRC, pp. 80-89.

Perkins, D. (2014). *Future wise: Educating our children for a changing world*. John Wiley & Sons.

Ritchhart, R., Church, M., & Morrison, K. (2011). *Making thinking visible: How to promote engagement, understanding, and independence for all learners*. John Wiley & Sons.

Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass.

Tishman, S., Perkins, D. N., Jay, E., & Wald, M. (1994). *Thinking classroom: learning and teaching in a culture of thinking. Un aula para pensar: aprender y enseñar en una cultura de pensamiento*

Educando hacia la sustentabilidad

María F. Guida

Grilli Canning College

Abstract

El presente trabajo pretende demostrar la implementación del pensamiento visible y hábitos de mente para promover el conocimiento y a la vez la concientización de diversas problemáticas ambientales mundiales. Como resultado final de la puesta en práctica de estas estrategias educativas, los alumnos no solo manejarán un concepto de manera flexible, sino que también se habrá logrado en ellos la generación de actitudes sustentables que contribuyan a la conservación del medio ambiente. Una de las mayores preocupaciones mundiales en la actualidad responde a los impactos producidos por el Calentamiento Global, el cual a su vez genera una de las consecuencias más reveladoras y controversiales que es el Cambio Climático. En este taller se presentará una modalidad de trabajo en clase en donde se combinan diversos desempeños de comprensión para lograr nuevas habilidades en nuestros alumnos, brindándoles nuevas herramientas en preparación a un futuro que sabemos se encuentra en un cambio continuo y es desconocido (Perkins, 2014). Durante el desarrollo de mi presentación, se expondrán los pasos de la dinámica aplicada en la que se utilizan rutinas de pensamiento visible, hábitos de mente y preguntas poderosas que parten del problema ambiental en cuestión, además que este último resulta ser la pregunta realizada como tópico generativo. Este tópico resulta ser movilizador y plantea el siguiente interrogante: ¿Cómo y por qué nos afecta el Cambio Climático? Este tipo de pregunta invita a los alumnos a explorar, investigar, indagar, reflexionar, opinar, argumentar en el marco a la problemática planteada y comprobar mediante el análisis de evidencia proporcionada si el Cambio Climático existe. Se preguntarán entonces, ¿Cómo puede el pensamiento visible preparar a nuestros alumnos para el futuro? ¿Cómo puede promover el

desarrollo sustentable y generar concientización ambiental? ¿Qué clase de aprendizaje es necesario? A lo largo del taller invitaré a la reflexión de la audiencia utilizando una serie de preguntas poderosas que los llevarán a la pura y auténtica comprensión de esta problemática, en donde quedará en evidencia la importancia de cambiar nuestros hábitos dependientes de combustibles fósiles para contribuir a un significativo desarrollo sustentable. A través de este método, la audiencia comprobará el alcance de la concientización ambiental que adquieren los alumnos más allá del conocimiento generado. El desarrollo de esta presentación se acompañará con imágenes y videos (PowerPoint o Prezi) en donde se detallará los pasos y etapas que los estudiantes fueron perfeccionando. Para concluir, se mostrarán los trabajos realizados por los alumnos con sus respectivas reflexiones finales acerca de la problemática ambiental presentada. Finalmente, para cerrar este trabajo quisiera transmitirles algunas reflexiones acerca de nuestra labor como educadores. Creo que nuestro desafío justamente es enseñar para el futuro y educar para lo desconocido. Nuestros estudiantes no saben cómo será el mundo en los próximos años, o que nuevas problemáticas ambientales enfrentarán y es para ello que debemos prepararlos.

La educación constituye la base para mejorar nuestro futuro y es la herramienta principal para fomentar el desarrollo sustentable. Además, es justicia, es derecho, es inversión, es vida y es en ella donde se nutre el futuro de la humanidad. Nuestros líderes mundiales, deben trabajar para poder promover oportunidades de aprendizaje y garantizarla en todos los rincones del planeta.

David Perkins señala que la educación de hoy atraviesa un momento especial, un momento de oportunidad. Durante muchos años hemos educado para el conocimiento establecido, habilidades y rutinas ya conocidas, pero ahora debemos preparar a nuestros estudiantes para un futuro cambiante y desconocido. (Perkins, 1997).

La enseñanza para la comprensión es uno de los programas de investigación que el Proyecto Zero de Harvard ha patrocinado con la intención de producir nuevas estrategias en el aula, para desarrollar un aprendizaje pleno. Algunas de estas estrategias son llamadas rutinas de pensamiento visible, herramientas que deberían implementarse en todas las escuelas ya que contribuyen a desarrollar en el alumno distintas habilidades, resaltando la capacidad de aprender a pensar (Wiske, 1999).

Por medio del siguiente trabajo les quiero demostrar como este tipo de enseñanza, aplicada a temas ambientales, genera no sólo un aprendizaje enriquecedor y significativo, sino que además contribuye a una mayor concientización promoviendo el desarrollo sustentable.

La unidad didáctica diseñada se basa en el marco de la enseñanza para la comprensión (EpC), y fue aplicada en el 3er año de la escuela secundaria de la materia Environmental Management (Gerenciamiento Ambiental). Además, se tuvieron en cuenta los hilos conductores de la asignatura, el tópico generativo de la unidad, las metas de comprensión, los desempeños de comprensión y la valoración diagnóstica continua, aspectos que forman parte de la enseñanza para la comprensión (Wiske, 1999).

La temática abordada es el Cambio Climático. No es coincidencia que justamente esta problemática ambiental sea definida con la palabra cambio.

Si analizamos su significado, el verbo cambiar hace referencia a dejar una situación y sustituirla por otra (R.A.E, 2014). Nos encontramos entonces ante un escenario que desde el principio responde a un movimiento, algo que sucede ahora en nuestro clima y que se vive hoy cuando afrontamos fenómenos extremos, tormentas de gran severidad, granizo destructivo, temperaturas record, teniendo como resultado consecuencias devastadoras hoy y para el futuro.

Cuando me disponía a preparar la unidad, mis pensamientos atravesaban una nube de distintos interrogantes acerca del futuro que hoy en día como ambientalista me pregunto. Pero mi desafío iba mucho más allá que una simple comprensión de la problemática, Yo quería movilizar a mis alumnos, generarles conciencia ambiental en cada acto de su vida cotidiana o al observar cada acción mundial que los principales gobiernos efectúan. Y fue entonces cuando vi, pensé, me pregunté cómo podía lograr que observen y analicen cada anomalía climática que vivimos o cada impacto ambiental que los cambios climáticos generan y finalmente se pregunten: porqué, quiénes, hasta cuándo, y que sean ellos los que desarrollen las soluciones y estrategias del mañana para salvar el planeta.

De este modo, les presenté a mis estudiantes el problema que debían analizar y conectar precisamente con hechos que suceden en la actualidad. Por lo tanto, les presenté el tópico generativo de mi unidad el cual respondía a la siguiente interrogante:

¿Cómo y por qué nos afecta el Cambio Climático? Y resultó ser el disparador fundamental para sumergirlos en la temática.

El tópico los llevaba a motivarlos, a buscar respuestas, soluciones que frenen los efectos de este cambio. Debía provocar en el educando emociones de forma tal que el alumno desee comprenderlo.

Además, les pregunté si sabían de qué se trataba el Cambio Climático y la mayoría recordaba haberlo escuchado nombrar en las noticias, pero realmente no sabían por qué sucedía. Solamente unos pocos lo relacionaron con la actividad industrial, pero también coincidían entre todos que si continuaba iba a acabar con el planeta.

A continuación, les detallo parte de mi unidad didáctica. Para alcanzar los desempeños, se elaboran diferentes metas de comprensión. Las metas responden a las habilidades que quiero que los alumnos desarrollen. Los hilos son preguntas claves que muestran la intencionalidad pedagógica (Jameson & Torres, 2010). Además, en el Apéndice A de este documento podrán encontrarla en su totalidad.

Tabla 1

Hilos conductores de la materia

Hilos	¿Cuáles son las actividades humanas que causan el deterioro del planeta?
Conductores	¿Qué consecuencias identificamos en la actualidad y cuales se prevén a futuro? ¿Cuáles son las estrategias que los líderes mundiales deberían realizar para reducir y mitigar los problemas ambientales? ¿Qué acciones llevamos a cabo en nuestra vida cotidiana para reducir los impactos y generar mayor concientización?

Tabla 2

Unidad Didáctica de Cambio Climático

Metas de Comprensión	Desempeños de Comprensión
Contenido	Desempeño Inicial

Que comprendan los efectos de los distintos contaminantes y las consecuencias de sus emisiones. A través de la observación del documental Before the flood se realiza una reflexión grupal utilizando la rutina Inicio de Preguntas (Question Starts) y Preguntas Poderosas (Powerful Questions), invitando a los alumnos a manifestar sus inquietudes u observaciones.

Método

Desempeño Inicial

Que comprendan cómo funciona el efecto invernadero y los efectos de los gases que intervienen en él.

Se realiza con el grupo un Mapa de Pensamiento en el pizarrón realizando todas las conexiones posibles de estos temas con Cambio Climático. También se invita a los alumnos a conectar con temas vistos otros años.

Comunicación

Desempeño de investigación guiada

Que comuniquen la importancia del desarrollo sustentable para el futuro de la humanidad.

Los alumnos en grupos realizan la rutina Piense – Cuestione – Explore. Para la columna de Explore investigan y buscan datos actuales de los últimos acontecimientos relacionados al Cambio Climático.

Propósito

Desempeño de síntesis

Finalmente, con la rutina Círculos de Puntos de Vista compartirán su exploración y nuevos pensamientos

Que los alumnos logren generar conciencia acerca de la problemática planteada.

Como podrán observar, mi primer meta de comprensión responde al contenido de la unidad, los alumnos primero deben comprender las causas, identificando los contaminantes responsables y sus efectos. Les propuse entonces la siguiente actividad. A través de un documental presentarles el problema, es decir todas sus causas, por qué sucede, cómo sucede y los impactos ambientales que se generan, pero a partir de ello serían mis alumnos quienes analizarían las causas y efectos para luego elaborar ellos mismos las estrategias o soluciones sustentables que mitigarían los impactos.

Estamos acostumbrados a tomar libros y continuar según el modo tradicional, el orden ya establecido, pero existe una visión de la educación en donde la comprensión misma es el desempeño flexible. Que sea flexible se refiere a la capacidad de transferencia de los conocimientos y de utilizar la información que vamos adquiriendo cuando nos sea requerido. Asimismo, que esté disponible en los momentos que tengamos que comprender distintas realidades y es por ello que la comprensión va más allá de entender o conocer algo (Wiske, 1999).

De esta manera, nuestros alumnos adquieren un aprendizaje significativo y desarrollan hábitos de mente preparándolos además para el futuro incierto y desconocido (Perkins, 2014).

No quería ser yo quien presentase las causas, consecuencias y luego las soluciones, ya que de este modo el aprendizaje no resulta enriquecedor y el estudiante no puede salir de la memorización y la acción rutinaria, indicando como resultado la falta de comprensión. Mi desafío respondía a lograr fomentar el aprendizaje reflexivo y efectivamente sean ellos quienes a través del análisis las descubran. Para ello utilicé la rutina Inicio de Preguntas (Question Starts) y también Preguntas Poderosas (Powerful Questions). De este modo, oralmente manifestaron qué observaron, qué les parecía justo y qué situación no lo era. Ustedes sabrán, que los adolescentes miden en gran parte sus problemas con la vara de la justicia, efectivamente cuando uno trabaja este tipo de temática es una de las primeras reflexiones que comparten con sus compañeros, la injusticia para ellos y para el mundo futuro en todo nivel. Sucede entonces que comienzan a debatir acerca de por qué nadie toma acción y continua esta problemática.

De esta manera la clase se convierte en un sinfín de conexiones, pensamientos compartidos bajo diversos puntos de vista y justamente es este resultado el que hace la diferencia, generando un aprendizaje no solo enriquecedor y significativo sino también motivador, creando de este modo una cultura de pensamiento en el aula (Ritchhart, 2015).

Luego de esta actividad necesitaba alcanzar mi meta de comprensión en cuanto al método. Debían alcanzar también la parte teórica, qué es el efecto invernadero, los gases que intervienen en él y comprender cómo se interrelaciona este proceso con lo estudiado y analizado previamente. Realizaron entonces, un mapa de pensamiento en donde conectaron los nuevos conocimientos adquiridos con Cambio Climático y a su vez conectaron otras temáticas vistas desde otras disciplinas.

En resumen, lo que en este trabajo también les quiero demostrar es cómo podemos lograr coordinar y vincular cada meta con el desempeño flexible, logrando de este modo articular los

diversos aspectos que estos desempeños abarcan para que entonces nuestros estudiantes logren una comprensión profunda y de este modo adquieran o aprendan a actuar de manera flexible.

La siguiente meta que presento, responde a la comunicación, por lo tanto, les propuse el siguiente desempeño de investigación. A través de la rutina Piense – Cuestione – Explore (Think - Puzzle – Explore), los alumnos comunicarían sus pensamientos para luego cuestionarse todas aquellas interrogantes de las cuales algunas poseían respuesta, pero otras no las tenían y como resultado se abrirían al debate.

Para esta actividad los estudiantes fueron divididos en grupos y cada uno de éstos debía trabajar un tema distinto para analizar, relacionado con la temática en cuestión. Algunos investigarían acerca del incremento de temperatura, otros el aumento del nivel del mar, otro grupo el nivel de retroceso de los glaciares y por último el incremento de dióxido de carbono en los últimos años.

Es interesante observar el grado de preocupación que mostraron los alumnos como por ejemplo el grupo de Incremento de Temperatura que se preguntó lo siguiente:

- ¿Por qué no cambiamos nuestra manera de vivir si sabemos cómo nuestras acciones afectan al mundo?
- ¿Qué otras causas además de las estudiadas producen el incremento mundial de la temperatura?
- ¿Cuánto tiempo más nos tomará aumentar la concientización en las personas acerca de este problema?
- ¿Cómo podremos resolver esta problemática en el futuro?

- ¿Qué le sucederá a la población mundial si seguimos realizando lo que queremos sin tomar conciencia de nuestras acciones?
- ¿Cuál será el desenlace de esta problemática?
- ¿Cuánto tiempo llevará revertir la situación mundial?

En cuanto a los demás grupos, la mayoría se cuestionó lo mismo de acuerdo con su temática. Por ejemplo, si estábamos a tiempo de revertir la situación fue una inquietud que surgió en todos. Como mencioné previamente muchas de estas preguntas no poseen una respuesta correcta y son abiertas al debate.

Para la columna Explore los alumnos investigaron los diversos datos que ansiaban averiguar. A continuación, les detallo algunas de las preguntas que analizaron. De todos modos, en el Apéndice B encontrarán otro ejemplo de los trabajos finales de la rutina.

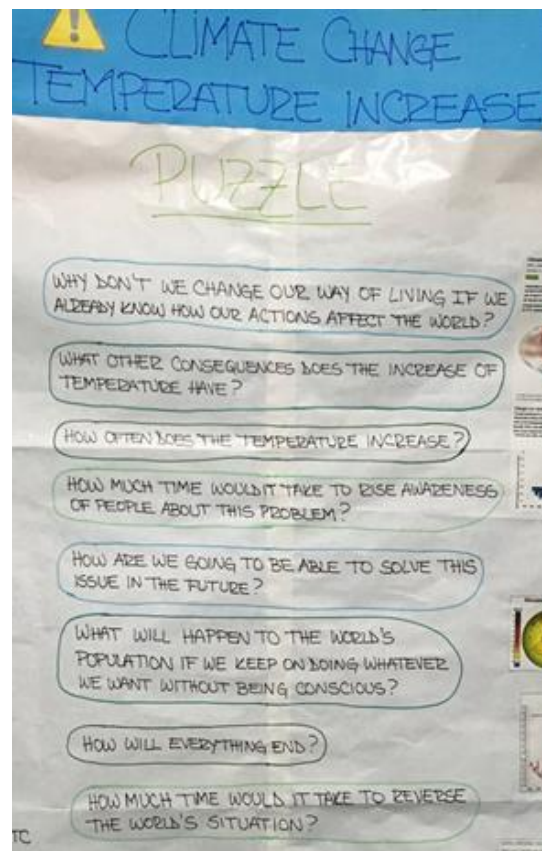


Figura 1: Ejemplo de preguntas en rutina Cambio Climático – Incremento de la temperatura

Luego de culminar con la investigación los estudiantes comunicaron oralmente sus trabajos para lo cual había preparado otra meta con su desempeño. La meta respondía al propósito y consistía en generar conciencia acerca de la problemática. Sus resultados superaron mis expectativas, porque no solo ellos se habían concientizado, sino que demostraron estar preparados para concientizar a otras personas lo que habían comprendido.

Finalmente, como desempeño de síntesis utilizaron la rutina Círculos de Puntos de Vista (Circle of Viewpoints) del siguiente modo. Puesto que cada grupo preparaba un tema distinto para relacionarlo con el principal que era Cambio Climático, al terminar cada exposición de la rutina Piense – Cuestione – Explore, el resto de la clase debía utilizar la rutina Círculos de Puntos de Vista, para enriquecer aún más los datos maravillosos que habían presentado. De este modo, conectarían aún más todos los temas trabajados generando mayor concientización acerca de la importancia de cambiar nuestros hábitos y generar acciones que cambien el futuro de la humanidad. Y para ello debía ponerlos en la piel de distintos actores que viven o contribuyen al Cambio Climático.

De esta manera, examinaron cada uno de los efectos presentados por los distintos grupos y trabajaron diversos puntos de vista, por ejemplo, cómo es vista la problemática desde el punto de vista del presidente de los Estados Unidos Donald Trump. Asimismo, si se trataba del caso del aumento en el nivel del mar, trabajaban el punto de vista de un habitante en alguna isla. Otros escenarios fueron desde el punto de vista de un inversor y de un accionista del mercado del petróleo. Conjuntamente, al finalizar cada punto de vista los alumnos expresaban el propio realizando las respectivas comparaciones.

Como pueden observar lo que se pretendía era sumergirlos aún más en la misma esencia de las causas y consecuencias para movilizar y generar empatía, analizando de esta manera cómo pueden pensar y sentir los actores principales de esta problemática ambiental.

Para concluir con este trabajo, quisiera invitar a cada uno de ustedes a reflexionar acerca del Cambio Climático, el cual debería ser hoy prioritario en la agenda de nuestros líderes mundiales.

Como ciudadanos debemos preocuparnos por resolver esta crisis ambiental. Cada semana suceden fenómenos climáticos extremos, cambios sin precedentes, los cuales representan la evidencia misma de su existencia y tomar acción resulta clave para la supervivencia de la humanidad.

Difícilmente, el mundo cambie sino comenzamos nosotros con lo que resulta básico y de gran valor que es educar a las generaciones futuras promoviendo el desarrollo sustentable en nuestras aulas.

Debemos desarrollar en nuestros alumnos nuevas habilidades para que logren transitar exitosamente el siglo XXI, cultivando el pensamiento crítico y creativo, fomentando el liderazgo, estableciendo perspectivas que trasciendan al dominio del contenido.

Utilizando estas estructuras, rutinas, preguntas poderosas, hábitos de mente y documentación la cual forma parte de la evidencia misma, podemos lograr que los estudiantes piensen más visiblemente para lograr una mayor comprensión y aprendizaje.

La enseñanza para la comprensión nos ayuda a formar personas del mañana, capaces de actuar y resolver los nuevos cambios. Necesitamos formar futuros ciudadanos que creen acuerdos, generen conciencia, presenten soluciones y que promuevan la sustentabilidad a la futura humanidad.

Referencias

- Jameson, M. S., & Torres, J. E. (2010). Congreso Iberoamericano de Educación. *Acceso y Permanencia en una Educación de Calidad: La Enseñanza para la Comprensión como Marco Conceptual para el Mejoramiento de la Calidad Educativa: la Estrategia de la Evaluación Integrativa* (págs. 2-6). San Juan, Argentina: n/a. Obtenido de http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/ACCESO/R1857_Torres.pdf
- Perkins, D. (1997). *La escuela inteligente*. Barcelona: Gedisa.
- Perkins, D. (2014). *Future Wise: Educating our Children for a Changing World*. San Francisco, CA: Jossey - Bass.
- R.A.E. (2014). *Diccionario de la Lengua Española - Edición del Tricentenario*. España: S.L.U Espasa Libros.
- Ritchhart, R. (2015). *Creating Cultures of Thinking*. San Francisco, CA: Jossey - Bass.
- Wiske, M. S. (1999). *La enseñanza para la comprensión*. Buenos Aires: Paidós.

Apéndices

Apéndice A. Unidad Didáctica para Cambio Climático



Tópico Generativo	Metas de Comprensión	Desempeños de Comprensión	Criterios de evaluación, Valoración Continua y retroalimentación
¿Cómo y por qué nos afecta el Cambio Climático?	<p>Contenido - Que comprendan los efectos de los distintos contaminantes y las consecuencias de sus emisiones.</p> <p>Método - Que comprendan cómo funciona el efecto invernadero y los efectos de los gases que intervienen en él.</p> <p>Comunicación - Que comuniquen la importancia del desarrollo sustentable para el futuro de la humanidad.</p> <p>Propósito - Que los alumnos logren generar conciencia acerca de la problemática planteada. -</p>	<p>Desempeño Inicial A través de la observación del documental Before the flood se realiza una reflexión grupal utilizando la rutina Question Starts y Powerful Questions, invitando a los alumnos a manifestar sus inquietudes u observaciones.</p> <p>Desempeño Inicial Se realiza con el grupo un Mapa de Pensamiento en el pizarrón realizando todas las conexiones posibles de estos temas con Cambio Climático. También se invita a los alumnos a conectar con temas vistos otros años.</p> <p>Desempeño de investigación guiada Los alumnos en grupos realizan la rutina Think – Puzzle – Explore. Para la columna de Explore investigan y buscan datos actuales de los últimos acontecimientos relacionados al Cambio Climático.</p> <p>Desempeño de síntesis Finalmente, con la rutina Circle of Viewpoints compartirán su exploración y nuevos pensamientos.</p>	<p>Que el alumno identifique los problemas ambientales mundiales, logrando interpretar con claridad, resumiendo y conectando con otros tópicos de otras unidades.</p> <p>Que se cuestione y justifique las causas de lo estudiado y concluya identificando las consecuencias directas de impacto ambiental.</p>

Apéndice B: Ejemplo de trabajo final de rutina 1

THINK




- IS A NATURAL PROCESS.
- CO₂ IS A GREENHOUSE GAS.
- IT IS CAUSED BY THE BURNING OF FOSSIL FUELS.
- POLLUTE THE ENVIRONMENT.
- IT IS CAUSED BY THE RISING TEMPERATURE.
- THE CO₂ CAUSE THE CLIMATE CHANGE, WARMER OCEANS, AND PROMOTE STRONG STORMS AND CYCLONES.
- IT IS RELEASED BY CARS AND INDUSTRIES.
- IT IS CAUSED BY DEFORESTATION.
- CO₂ AFFECTS THE AGRICULTURE, AND THIS CAUSED THE SPREAD OF DISEASES.
- CAUSE THE EXTINCTION OF MANY SPECIES.
- THE CHEMICAL SOUP OF THE CARS CAN PRODUCE HIGH LEVELS OF GROUND OZONE.
- BECAUSE OF THE DEFORESTATION, AS A RESULT OF THE CO₂ EMISSIONS THESE ARE LOSS OF HABITATS AND THIS CAUSE THE ENDANGERED OF SPECIES.

ALL OF THIS PROBLEMS
CAN CAUSE MANY
DEATHS

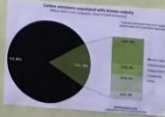

PUZZLE

- ARE THERE ANY SOLUTIONS?
- BECAUSE OF THE CO₂ EMISSIONS, IS THERE ANY WAY TO REDUCE THE ENVIRONMENTAL DAMAGE?
- ARE THE RENEWABLE SOURCES OF ENERGY AFFORDABLE FOR ALL THE WORLD?
- WHAT OTHER PROBLEMS IS THE CO₂ AFFECTING ALL THE ENVIRONMENT?
- DESPITE OF NATURAL PROBLEMS, WHAT ELSE CAN INCREASE THE LEVELS OF CO₂ EMISSIONS?

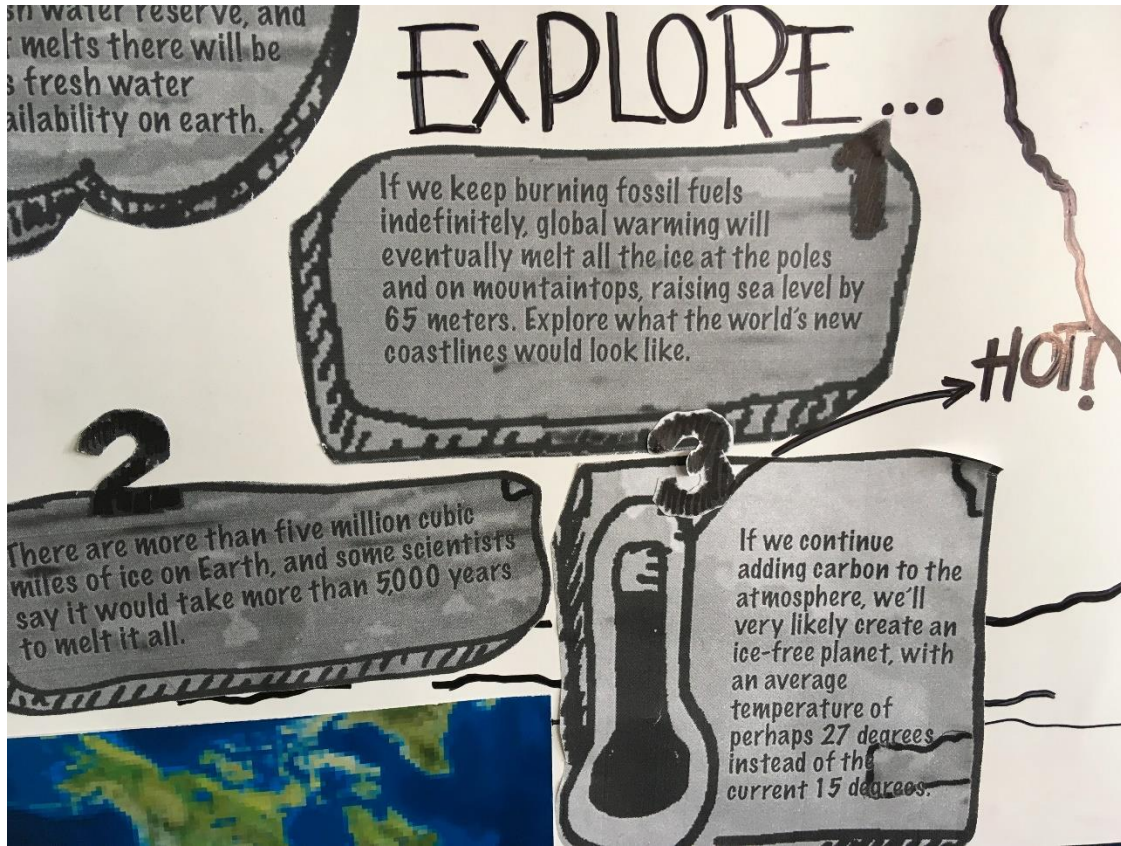
EXPLORE

- MAKE CLIMATE-CONSCIOUS POLITICAL DECISIONS.
- EAT LESS RED MEAT.
- PURCHASE "GREEN ELECTRICITY."
- WALK, CYCLE OR TAKE PUBLIC TRANSPORT.
- BUY LOCAL PRODUCE.
- YES! THE RENEWABLE SOURCES, SUCH AS SOLAR ENERGY, ARE BECOMING WORLD'S MOST AFFORDABLE POWER SOURCE.
- NATURAL SOURCES
 - ✓ DECOMPOSITION
 - ✓ OCEAN RELEASE
- HUMAN SOURCES
 - ✓ CEMENT PRODUCTION.
 - ✓ DEFORESTATION
 - ✓ BURNING OF FOSSIL FUELS
- CLIMATE CHANGE
 - ✓ HUMAN'S CONSEQUENCES
 - * AFFECTS WATER SUPPLIES
 - * SPREAD OF DISEASES
 - ✓ ENVIRONMENTAL CONSEQUENCES
 - * REDUCE GREENHOUSE GASES
 - * RISE GLOBAL TEMPERATURE
 - * CHANGES THE GROWING SEASONS FOR FOOD CROPS, AFFECTING THE AGRICULTURE.

BARREIRO - FARRIOLA - SPINELLI
MUSACCHIO - DELLAFIORE - SEOANE -

Apéndice C: Ejemplo de trabajo final de rutina 2



Los aprendizajes de alumnos y docentes en el marco de la Enseñanza para la Comprensión

Resumen

La abundancia de información y sus formas de acceso han modificado el trabajo en colegios secundarios. Los estilos docentes y el abordaje del proceso de enseñanza/aprendizaje determinan nuevas formas de interacción centradas en la comprensión para propiciar una adaptación a las demandas actuales. Los roles y la enseñanza tradicional basada en la concepción de una inteligencia única conducían a un modelo poco inclusivo que ignoraba otras posibilidades de aprendizaje, necesidades de alumnos de comprender y de los docentes de saber cómo actuar como facilitadores del aprendizaje requerido.

El objetivo general de esta investigación es describir el modelo de la enseñanza para la comprensión y cómo este ayuda a los alumnos a desarrollar habilidades para adaptarse a un mundo de cambios. Se busca también conocer las prácticas docentes con sus demandas y describir cómo se sienten los alumnos y docentes respecto de su trabajo con este nuevo modelo.

Abstract

The abundance of information and the ways of having access to it have modified the work in high school education. Both the teaching styles and the approach to the process of teaching and learning establish new ways of interaction centered on understanding in order to foster an adaptation to present demands. Traditional roles and teaching practice based on the idea of a unique type of intelligence led to a model of exclusion which did not consider different learning possibilities and students' understanding needs, in addition to teachers' necessity to know how to become facilitators for their students' learning requirements.

The general aim of this research is to describe the Teaching for Understanding model and how it helps students develop the necessary abilities to adapt in a world of constant changes. The investigation also seeks to discuss teaching practices and all their demands, as well as to describe how students and teachers feel about their work with this approach.

I-Introducción

La cantidad de información existente en el presente y la extensa variedad de formas de acceso a esta producidas en los últimos años como resultado del creciente desarrollo de herramientas y redes virtuales ha creado modificaciones sustanciales en las formas el trabajo de todos los miembros de los colegios secundarios. Estas nuevas prácticas, relacionadas a las necesidades educativas, requieren que tanto los estilos de trabajo docente como las elecciones respecto de cómo abordar el proceso de enseñanza /aprendizaje marquen particulares formas de interacción áulica, en la búsqueda de adaptar el trabajo a las demandas actuales.

Tradicionalmente, han existido una variedad de roles docentes relacionados a diferentes enfoques en la educación. Muchos de estos modelos y roles estaban acordes a las formas de la enseñanza enciclopedista que primó en el sistema educativo durante gran parte de siglo veinte, y cuyos resabios siguen sintiéndose aún hoy. Uno de sus principales objetivos de este tipo de trabajo yacía en el desarrollo de la memoria y repetición, basadas en la concepción de una inteligencia y una forma de aprender únicas. De esta manera, se generaba un modelo pedagógico poco inclusivo que rechazaba la diversidad de posibilidades de acceso a la comprensión e interacción. Las propuestas metodológicas que se sustentaban en estos enfoques buscaban aplicar formas de enseñanza pre establecidas que pasaban por alto, por un lado, las necesidades de los alumnos de comprender y, por el otro, las de los docentes de saber cómo actuar como facilitadores del aprendizaje requerido.

II-Marco teórico

II.1.El rol docente en colegios secundarios

Mucho se ha escrito, tanto en Argentina como en el exterior, con respecto al rol docente y sus características. En primer lugar, es necesario definir cómo es este rol y cómo ha cambiado a lo largo del tiempo. Es por esta razón que el rol se puede definir desde una perspectiva tradicional o bien desde una perspectiva constructivista. A grandes rasgos, desde una mirada tradicional, un docente es un transmisor de conocimientos, poseedor de un poder que le confiere ser el dueño de un saber acabado, sin cambios ni quiebres, que se repetirá en forma memorística. Dice Inés Dussel que la imagen del docente "se fue conformando a través de esta regulación creciente fue la de una personalidad sin fisuras, representante del Estado o la República, encargado de una misión superior a la que debía abocar todas sus fuerzas." ¹

Desde una perspectiva diametralmente opuesta, el constructivismo, se puede definir al docente como un guía y orientador del proceso de enseñanza y aprendizaje. El docente, por su formación y experiencia, conoce que habilidades podrán desarrollar los alumnos conforme el momento de su aprendizaje y el nivel donde se encuentran. A esas características se debe adicionar que el profesor también es responsable de conocer cuáles son las expectativas educativas, sociales y políticas de las autoridades sobre el alumnado tanto en lo general como en lo particular. El docente tiene un rol fundamental, ya que trabaja en pos de la calidad educativa.

Tal como fuera mencionado, con el paso del tiempo, conforme a los cambios y demandas provenientes de diversos sectores (sociales, políticos, económicos) el rol fue mutando de ser el centro del proceso de enseñanza/ aprendizaje, el transmisor del conocimiento a hacia uno más relacionado con cumplir las necesidades del alumnado conforme se lo indique desde la autoridad

¹ .Dussel (2004)

ministerial desde el currículum prescripto .Como se sabe, el trabajo del profesor ha sido diferente en diferentes épocas y lugares. La labor docente requiere de estrategias diversas. El docente está situado en un lugar que oscila entre la macro política escolar, que se refiere al cumplimiento de políticas del sistema educativo en general, y la micro política escolar de cada institución en particular en cuanto a los requerimientos de cada colegio. Estas características pueden llevar a un sentimiento de ambigüedad y a una fragmentación del rol al tratarlo como dividido en compartimentos separados y excluyentes. Esta situación puede mejorar cuando se cuenta con una supervisión eficiente y cuando el docente puede trabajar en forma cooperativa con otros docentes y relacionar el trabajo en diferentes instituciones.

Una pregunta de los metodólogos de la enseñanza es si existe una didáctica general que pueda abarcar a todas las disciplinas del currículum o si, por el contrario, cada materia o espacio curricular por sus características particulares deben tener didácticas específicas.

“es evidente que si las disciplinas se diferencian entre sí por tener su propio objeto, contenido y método, en las actividades de la enseñanza y del aprendizaje los contenidos deben tener un papel relevante y los métodos de enseñanza tener en cuenta las características propias del campo del saber”² Se puede entonces afirmar que” (...)en Educación Secundaria existe, para cada disciplina, un estrato amplio de propuestas metodológicas versátiles, del que se ocupa la Didáctica General, y otro singular, que es desarrollado por las diversas Didácticas Específicas.”³ Aquí cabe preguntar qué elementos serán los que se comparten, aquellos que subyacen a las materias y que pueden proveer un elemento de sustento para los aprendizajes específicos

2. 3. Sobejano (2003) p. 22

Quizás la respuesta sea que los elementos o conocimientos necesarios para los aprendizajes efectivos se basen en la adquisición de habilidades necesarias para el desarrollo en el contexto de vida que enfrentan o deberán enfrentar el alumnos de hoy en día .

II.2.La enseñanza para la comprensión

En su texto: *La enseñanza para la comprensión. Poniendo la comprensión primero*. Perkins expresa que el material que se intercambia en la educación se constituye por el conocimiento, la habilidad y la comprensión. Agrega que es fundamental estar al tanto de la concepción de estos para garantizar que lo que sucede en la situación áulica conduzca a la concreción de estos propósitos. De estos tres elementos el más difícil de percibir resulta ser la comprensión: el conocimiento conlleva la información; las habilidades se demuestran en las performances. La comprensión no requiere solo de la información o del desarrollo de una habilidad para resolver situaciones problemáticas, ya que éstos- el conocimiento y la aplicación de habilidades- no significan necesariamente que la comprensión se haya producido. “Comprender es la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe.”⁴ O, en otras palabras, la comprensión de un tópico es la "capacidad de desempeño flexible con énfasis en la flexibilidad."⁵ La comprensión demanda una capacidad de vinculación y desempeño flexible respecto de un tema. Para que esto suceda es necesario recordar que “el aprendizaje significativo ocurre cuando una nueva información "se conecta" con un concepto relevante(‘subsunsor’) pre existente en la estructura cognitiva, esto implica que, las nuevas ideas, conceptos y proposiciones pueden ser aprendidos significativamente en la medida en que otras ideas, conceptos o proposiciones relevantes estén adecuadamente claras y disponibles en la estructura cognitiva del

4.5. Stone Wiske (1999)

individuo y que funcionen como un punto de ‘anclaje’ a las primeras.”⁶ Esta vinculación permite realizar operaciones más o menos complejas tales como describir, explicar, evaluar, justificar y extrapolar el conocimiento o habilidad a otros contextos de uso. Claramente, este marco no deja de otorgarle importancia al conocimiento y las habilidades, dado que son necesarios para sostener la comprensión. De lo que se trata en este modelo es de ir más allá de éstos para profundizar el aprendizaje. Para lograr estos fines el docente debe motivar a los estudiantes para que ellos mismos que descubran las relaciones que existen entre conceptos y construyan conocimientos. El docente no funciona como un mero transmisor de saberes si no que debe generar un andamiaje (Bruner), un sistema de ayuda en los procesos de enseñanza – aprendizaje que posibilitan moverse con seguridad hacia el próximo escalón con el fin de que se produzca un aprendizaje por descubrimiento y se llegue a comprender verdaderamente lo aprendido.

Surge en muchos profesores la duda acerca de qué es lo nuevo de este enfoque; todos los profesores quieren que sus alumnos comprendan y, aun sin saberlo, a veces utilizan las técnicas del modelo EpC. Sin embargo, la formalización de este tipo de trabajo permite obtener un plus que va más allá de otros modelos al incluir la selección de un tópico generador, metas de comprensión, desempeños de comprensión que exijan el ir más allá en la aplicación de lo aprendido y finalmente, la valoración continua como instancia de aplicación y aprendizaje

6. Palomino-Delgado-Valcarcel (1996)

III. Metodología y análisis de datos

III.1. Metodología de investigación

La presente investigación tuvo como objetivo general describir el modelo de trabajo centrado en la enseñanza para la comprensión y si este ayuda a los alumnos desarrollar habilidades para poder desenvolverse un mundo de cambios. Los objetivos específicos se enfocaron en conocer

las prácticas de los docentes y las demandas que éstas incluyen; y también cómo sienten los alumnos y docentes que su trabajo se ha modificado mediante el modelo de enseñanza para la comprensión.

Para estudiar el tema, el trabajo se realizó dentro de las líneas de la investigación cuali cuantitativa y es un estudio de caso. La investigación se llevó a cabo en la sección secundaria del Colegio Grilli de Canning. Esta institución adoptó el modelo EpC y lo está desarrollando desde el año 2013 en todos sus niveles.

Se entrevistó a docentes de distintas áreas y se encuestó a los alumnos del último año del nivel secundario. Las encuestas docentes se centraron en temas generales tales como edad, antigüedad en la docencia y en la institución, y en temas específicos como las características de este tipo de trabajo, los resultados obtenidos y si creen que este tipo de trabajo los ha ayudado en otras oportunidades fuera del colegio. En cuanto al trabajo con los alumnos, este se enfocó en las percepciones acerca de los aprendizajes realizados y cómo creen que éstos podrán ser utilizados en el futuro. La investigación tiene una naturaleza descriptiva cuyos objetivos son, por un lado, la descripción y comparación de estilos de trabajo y sus características, y, por otro lado, cómo éstos afectan a quienes se desempeñan y trabajan con ellos.

El tema de investigación es relevante porque puede poner en claro ciertos elementos de la cultura escolar que no siempre son visibilizados. Esto puede, a su vez, aportar información acerca de cuáles han sido los logros y si existe algo que mejorar. También clarificará cómo se sienten respecto a su trabajo los diferentes actores del proceso educativo.

III.2. Análisis de los datos

Como fuera mencionado, esta investigación tiene una naturaleza descriptiva cuya información reunida a través de encuestas y entrevistas semi estructuradas .El interés se situó en la descripción del tipo de trabajo en relación al marco de la enseñanza para la comprensión, sus aportes y las posibilidades que brinda a alumnos y docentes. También se buscó mostrar las percepciones de los miembros de la comunidad educativa respecto del modelo EpC, por un lado desde la mirada de los profesores y, por el otro, el de punto de vista de los alumnos con respecto al trabajo en el colegio. El análisis de la información brindada por los docentes se formó con las siguientes categorías:

- Razones para la adopción el modelo
- Cambios en las clases luego de la implementación del modelo
- Aprendizajes obtenidos con el modelo

El análisis de las encuestas a los alumnos se analizó de forma cuantitativa en relación a:

- Cambios en la forma de trabajo
- Aprendizajes
- Prognosis del uso de lo aprendido

IV. Resultados obtenidos.

IV.1. La palabra de los profesores.

Para la realización de este trabajo fueron entrevistados quince profesores de la institución. La selección fue aleatoria, sólo se buscó que el cuarenta por ciento del universo correspondiera a profesores de lenguas extranjeras. La razón detrás de esta decisión es que al ser este un colegio bilingüe, la lengua extranjera inglés conforma la mitad de la currícula del nivel secundario y los

contenidos están divididos entre inglés y castellano. Esta situación se produce de esta manera con el fin de poder llegar a cubrir no sólo los contenidos oficiales de Provincia de Buenos Aires, sino aparte los estipulados por la Universidad de Cambridge para rendir los exámenes I.G.C.S.E. Por lo tanto la carga horaria de inglés se equilibra a la de la lengua materna. A esto se debe agregar que los alumnos cuentan con una segunda lengua extranjera: portugués. En esta materia también se preparan para exámenes internacionales.

Las edades de los entrevistados varían entre profesores muy jóvenes y docentes a punto de acceder a su beneficio jubilatorio. Esta variación se repite en la antigüedad en la docencia y la cantidad de años en la institución.

IV.1.i Razones para aplicar el modelo EpC.

El primer punto de la investigación se refiere la implementación del modelo de EpC y las razones para hacerlo. Aquí, la totalidad de los entrevistados dijeron haberlo implementado por diversos motivos que varían desde el interés en la dinámica del trabajo, la utilidad que el modelo brinda para pensar y organizar las clases, cuán interesantes han sido los logros obtenidos por los alumnos y finalmente, la posibilidad que se les a los alumnos de extrapolar sus aprendizajes a otros campos.

Dos de los entrevistados aclararon que la puesta en práctica del modelo había surgido como un requerimiento de la institución que comenzaba a la hora de escribir la planificación anual. Aun así, y siempre listos para emprender desafíos, los docentes tomaron la posta y la hicieron suya, para luego comprobar que la forma de trabajo y los resultados eran altamente satisfactorios.

Dijeron las docentes acerca de las razones para usar el modelo:

“En principio porque la institución adoptó el modelo, luego por los buenos resultados.”

“Es un requerimiento de la institución y lo encuentro interesante útil.”

Los entrevistados también describieron la utilidad de las rutinas de pensamiento en sus clases. Éstas fueron descritas como herramientas que permiten una comprensión más profunda para organizar las distintas etapas de las unidades. Según la percepción de los docentes las rutinas habían ayudado a dar claridad a algunos temas porque, en palabras de una docente, *“permiten explorar diferentes formas de abordaje de los contenidos”* y a la vez desarrollar hábitos de mente. Así, posibilitan llevar adelante los desempeños de exploración, investigación y análisis que conducen a una comprensión más profunda, más allá de lo aprendido y a hacer conexiones que de otra manera no se harían. Por otro lado, las rutinas también ayudan a integrar a todos los alumnos en las clases, los más extrovertidos y los más tímidos, todos tienen la oportunidad de participar.

Otro punto mencionado, estuvo relacionado con las rúbricas. Los profesores de lengua extranjera, especialmente los de cursos que entrenan para exámenes internacionales, ya conocían los beneficios de las rúbricas a la hora de explicar qué se tiene en cuenta en la evaluación de alguna parte del examen.

Expresó una docente de inglés:

“Son la mejor manera de evaluar, con un justificativo entendido por ambos: docente y alumno. También son muy útiles para agilizar la corrección.”

Lo dicho también agrega las dimensiones de objetividad y facilitación del arduo trabajo de corrección al que se enfrentan los docentes en general.

Con respecto a los profesores de otras áreas, éstos comentaron que les parecen de gran utilidad ya que clarifican cuáles serán los criterios de evaluación y ayudan en la corrección porque los alumnos se dan cuenta de cuáles fueron sus aciertos y sus errores.

IV.1.ii. Cambios en las clases luego de la implementación del modelo.

Si bien algunos cambios aparecen mencionados en la sección previa por estar entrelazados a las razones de adopción del modelo, es necesario ahondar más en las explicaciones de los profesores. Todos los docentes percibieron modificaciones sustantivas en sus clases desde que comenzaron a implementar el modelo EpC. Los alumnos demostraron mayor interés y más conexión con las materias y contenidos. El desempeño de estos adolescentes ha alcanzado mucha más profundidad, dado que la forma de trabajar es mucho más centrada en los alumnos, quienes realizan sus tareas en forma más independiente al tomar decisiones. También el trabajo grupal se ha visto modificado: es más organizado y dinámico; todos cumplen un rol, se integran en actividades colaborativas que requieren de cooperación conjunta para resolver situaciones problemáticas y descubrir soluciones o conceptos por sí mismos

Entre otros aspectos que los profesores mencionaron como cambios muy positivos se encuentran una mayor motivación por parte de los alumnos, un uso más rico de vocabulario y la demostración de manera muy constante de lo que piensan. Quizás este último ítem sea el más abarcativo, en sentido de que engloba algo fundamental del modelo: la comprensión, que los profesores perciben como la exposición de opiniones, ideas y conocimientos de los alumnos que surgen del entendimiento y no de la repetición memorística.

IV.1.iii. Aprendizajes obtenidos con el modelo

Si se toma al conocimiento como proceso que no finaliza cuando se termina la instrucción, sino al contrario, como algo inacabado que continua a lo largo de la vida, los docentes al igual que todos los demás siguen aprendiendo y reflexionando sobre sus prácticas, a la vez que se ponen al día con las nuevas tendencias en educación. Por eso es que esta sección no se trata de lo que aprendieron los alumnos, si no de cuáles perciben los docentes que fueron sus aprendizajes más significativos a usar la EpC.

Todos los profesores entrevistados afirmaron que habían aprendido a partir de la implementación del modelo en sus clases. Los comentarios fueron variados, pero hubo coincidencia en que pudieron constatar que se puede enseñar de otra manera y obtener mejores resultados. Fundamentaron sus respuestas en el hecho de que sintieron que las clases pueden dejar de ser rutinarias para dar lugar a la creatividad. Algunos sintieron que se desafiaban ante una propuesta que, si bien fue difícil en un principio, luego se volvió más llana y accesible.

Tal como dice una docente:

“Aprendí a mejorar mis clases, para que mis alumnos desarrollen al máximo sus capacidades.”

El análisis de las entrevistas de los profesores permite ver el cambio acontecido en la forma de trabajo en la institución desde la implementación del modelo EpC. Si bien los cambios no fueron drásticos, ya que los docentes no trabajaban de una forma tradicional, sino más bien orientaban sus prácticas didácticas hacia la búsqueda de entendimiento y participación, es innegable que existieron modificaciones sustanciales con la adopción del modelo. Los cambios no fueron tan pronunciados en las lenguas extranjeras dado que en estas áreas siempre se busca la comprensión al trabajar en un idioma distinto. Aun así, en éstas también hubieron algunas

modificaciones al incluirse todos los pasos del modelo. En otras áreas fue muy notoria la diferencia entre el antes y el después, sobre todo en lo que se refiere a la interrelación de materias de forma horizontal. Todavía me maravillan los resultados obtenidos por las docentes de matemática y literatura con los alumnos de sexto año nivel secundario en un trabajo mancomunado sobre el infinito.

IV. 2.La palabra de los alumnos.

Para la realización de este trabajo se encuestó a todos los alumnos de sexto (y último) año del nivel secundario que se encontraban presentes al momento de la recolección de datos. Sobre un total de treinta y siete alumnos, respondieron la encuesta veintinueve. Se trató de una entrevista semi estructurada en la que debían justificar algunas de sus respuestas. La entrevista se realizó en forma escrita, por lo que no hubo posibilidad de repreguntar si algún dato se contestaba en forma incompleta.

Como ya fuera mencionado los datos recopilados se analizaron de acuerdo a cuatro puntos: cambios en la forma de trabajo, aprendizajes y, finalmente, prognosis respecto a lo aprendido.

IV.2.i Cambios en la forma de trabajo.

Ante las preguntas orientadas a conocer si los alumnos habían notado cambios en la forma de trabajo en el colegio y, de ser así, cuáles habían sido éstos el 86% (ver gráfico 1) de los encuestados dijo haber notado cambios en la forma de trabajo. Éstos tenían que ver con más instancias de práctica y trabajos de proyecto. También mencionaron que los profesores usaban distintas formas, “*distintos caminos para enseñar*” y que las clases eran más entretenidas y dinámicas. Agregaron que notaban que había una búsqueda por parte de sus docentes de que ellos comprendieran bien y que no aprendieran de memoria. Otro punto que comentaron fue que

todos sus docentes implementaban rutinas de pensamiento, las cuales les parecían de gran ayuda por razones tales como: la posibilidad de resumir y sintetizar lo aprendido, la sencillez que proponían a la hora de plantear y resolver un problema, el poder conectar temas y recordarlos luego. El sentimiento se relacionaba con la claridad a la hora de aprender y asentar conocimientos.

Los cambios también se percibieron en la forma de evaluar, que se ha hecho más clara mediante las rúbricas. También sintieron que los asistían en saber qué se esperaba de ellos y cuáles fueron sus aciertos y errores.

Con respecto a modificaciones en el trabajo individual, el 85% (ver gráfico 2) dijo haber notado cambios en la forma propia de trabajar/ estudiar, ya que, sentían que podían organizar mejor lo aprendido. Los temas parecían más entretenidos y se encontraban más involucrados al haber mayor y mejor comunicación entre ellos por las numerosas instancias e trabajo grupal y puestas en común. Otro punto que mencionaron para justificar su respuesta fue que se sentían más motivados y que se comprometían más que antes al haber prácticas más inclusivas.

IV.2.ii. Aprendizaje

De los chicos encuestados, el 75% (ver gráfico 3) consideró haber aprendido algo nuevo. Entre los aprendizajes descritos, los alumnos se refirieron a la adquisición de nuevas técnicas para entender mejor los temas a través, por ejemplo, del uso de rutinas para conectar ideas, llegar a nuevas conclusiones y complementar lo aprendido. Mencionaron la posibilidad de pensar y ver los problemas desde otro punto de vista, como también se habló de la posibilidad de reflexionar en forma más profunda de lo trabajado.

Por otro lado, los alumnos hablaron la apertura a otras formas de estudiar y una manera de saber cómo comprenden, lo cual es fundamental para poder llevar estos conocimientos fuera del ámbito escolar y extenderlo a otros aprendizajes. Finalmente, todos mencionaron lo importante que había sido trabajar en equipo para poder ponerse en el lugar del otro y así pensar los problemas o temas desde otros puntos de vista. El mejor cierre a esta sección viene de las palabras de alumna que utilizó una rutina para expresar qué y cómo había aprendido algo nuevo:

“Antes pensaba que era mejor trabajar individualmente, ahora sé que el trabajo en grupo da distintas perspectivas y puntos de vista completando el aprendizaje.”

IV.2.iii. Prognosis acerca del uso de lo aprendido.

Una pregunta necesaria en la investigación estaba relacionada con qué creían los alumnos que les iba a ser útil de este tipo de trabajo en el futuro. En un 81% (ver gráfico 4) los alumnos dijeron que lo aprendido y trabajado en los últimos años les sería de utilidad después de haber terminado el colegio. Las respuestas se centraron en la posibilidad que estas técnicas brindarían para organizar los saberes ya que son, según sus palabras *“muy buenas para la integración”* porque amplían la forma de ver las cosas y de relacionarse con los conocimientos de los demás al escuchar mejor. Otros posibles beneficios futuros que mencionaron se relacionaron con la capacidad de entendimiento a la ayuda que estas técnicas ofrecen *“para saber qué es lo que no pueda faltarme a la hora de dar un oral, etc.”* En la visión de estos alumnos, lo aprendido será beneficioso para tomar decisiones. ´

Resulta claro que, a pesar de no saber formalmente qué es la Enseñanza para la comprensión, los alumnos han podido asirse de sus técnicas y entender la utilidad práctica que las mismas brindan. El hecho de no haber notado modificaciones tan drásticos podría deberse a que en las

materias de lengua extranjera los alumnos habían estado expuestos a técnicas que podrían las de EpC (Communicative Language Teaching, T.B.L) desde los primeros años de escolaridad.

Igualmente, los alumnos notaron cambios en su forma de trabajo. Éstos los afectan no solo en el presente, sino también, en su futuro académico, como instancias de aprendizaje o de formas de aproximación a un nuevo contenido o tema.

V. A modo de conclusión.

La implementación del modelo de la Enseñanza para la Comprensión en el nivel secundario del Colegio Grilli Canning ha creado un número de cambios y reacciones diversas. Como dice Perkins "Mientras que los docentes han tratado siempre de enseñar con buenas actividades, muchas veces esas actividades no involucran desempeños de comprensión."⁷ Por esta razón, si bien algunos docentes lo tomaron como un requerimiento de la institución en un principio, luego lo adoptaron como propio y necesario al ver los beneficios que generaba, tanto en los logros de los alumnos, como en una posibilidad de trabajo más efectiva y satisfactoria al poner la comprensión en primer lugar.

Tal como planteara Ausubel en su teoría "el aprendizaje del alumno depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información, debe entenderse por 'estructura cognitiva', al conjunto de conceptos, ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento, así como su organización."⁸ Así el aprendizaje se produce cuando existe una relación con otros conocimientos y cuando es significativo para quien aprende. Los docentes entrevistados mencionaron que con el uso del modelo EpC los alumnos podían explorar y conectar temas y habilidades adquiridas en distintas materias con lo nuevo. Esta forma de trabajo espiralada (Bruner) permite aprehender "los mismos contenidos, ideas o conceptos, cada vez con mayor profundidad".⁹ En este caso fue posible porque las técnicas utilizadas llevaban a los

alumnos a encontrarle significatividad a lo que estaban haciendo y, así se generaba una comprensión más profunda. Este último punto fue también mencionado por los alumnos al observar sus propios aprendizajes.

7.Perkins.(1994)

8. Delgado, Palomino y Valcarcel (1996)

9. Guilar (2009)

Es sabido que los alumnos no siempre creen que lo que aprenden en su educación secundaria será de utilidad en su vida universitaria o laboral. (Menciono esto no como resultado de ninguna investigación formal sino por haber conversado el tema con mis numerosos alumnos a lo largo de mis años como docente). Igualmente, los encuestados describieron con satisfacción lo que habían aprendido. Esto sucedió porque mediante las técnicas utilizadas pudieron comprender lo que se trabajaba en clase, que lejos estaba de ser un aprendizaje memorístico y, por el contrario, los involucraba de distintas formas.

Esto se puede relacionar con lo expresado por Ausubel en cuanto a que “La experiencia humana no solo implica pensamiento, sino también afectividad y únicamente cuando se consideran en conjunto se capacita al individuo para enriquecer el significado de su experiencia.”¹⁰ Otro elemento a destacar fueron las instancias de meta cognición que el modelo brindó a los alumnos. Todos sabían que habían realizado un número de actividades que servían a diferentes propósitos y tenían muy claro cómo y cuándo ponerlas en práctica. A esto debe sumarse la posibilidad otorgada de instancias de autoevaluación y evaluación de pares como procesos constantes y continuos mediante el uso de rúbricas.

Finalmente, es necesario decir el modelo ha brindado la posibilidad de llevar el proceso de enseñanza/aprendizaje a lugares inesperados, cada discusión o tema tratado puede conducir a inquietudes o logros no imaginados a la hora de planificar. Los alumnos se convirtieron en los verdaderos protagonistas de sus saberes a través de la comprensión no tanto de temas de

contenidos específicos de las áreas (el contenido siempre sigue siendo necesario), como también de un bagaje de herramientas que les serán útiles en distintas circunstancias que trascienden al

10 . Delgado, Palomino y Valcarcel (1996)

aula. Los docentes también pasaron por un proceso de aprendizaje en el que tuvieron que interiorizarse de técnicas que o bien no conocían con tanta profundidad, o quizás no consideraban necesarias para el nivel secundario. Por esto y por su propio aprendizaje pudieron actuar como facilitadores del proceso, mirar los aprendizajes de sus alumnos y los propios y evaluarse en su tarea. Este nuevo acercamiento a la metodología de EpC no se suscitó de un día para el otro, llevó su tiempo de adaptación y puesta en práctica. De todas maneras, todos los actores del proceso en el Colegio Grilli Canning pudieron experimentar el aprendizaje desde una forma más humanística, constructiva y centrada en el desarrollo para todas las áreas de conocimiento mediante la aplicación de un modelo que resulto altamente beneficioso.

Gráficos

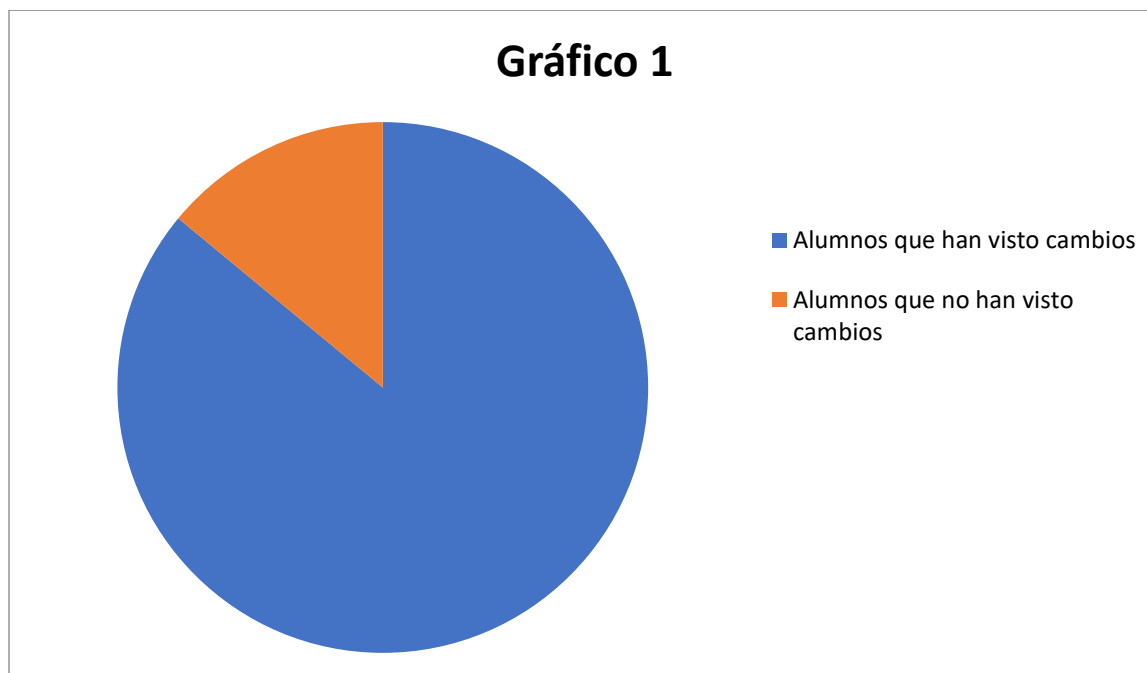


Gráfico 2

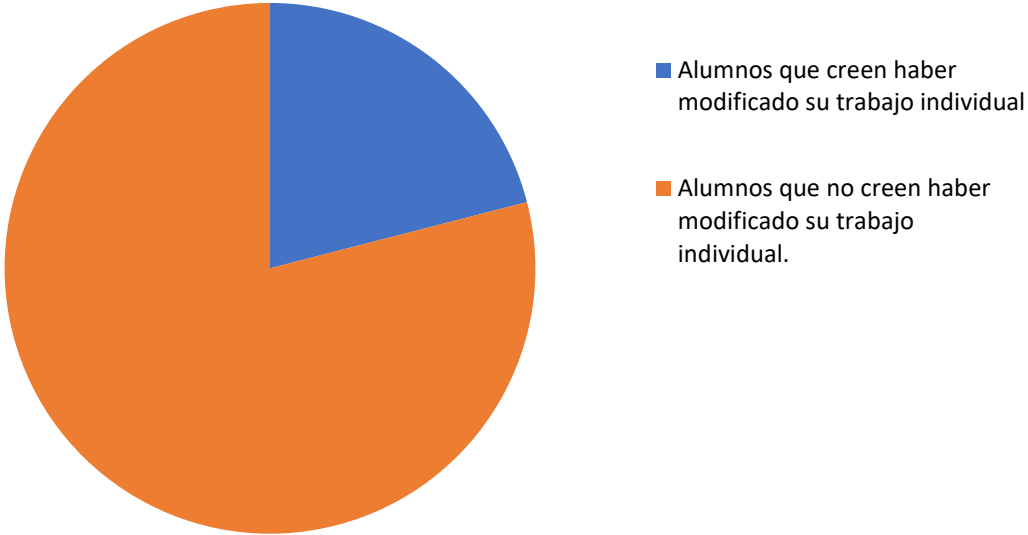


Gráfico 3

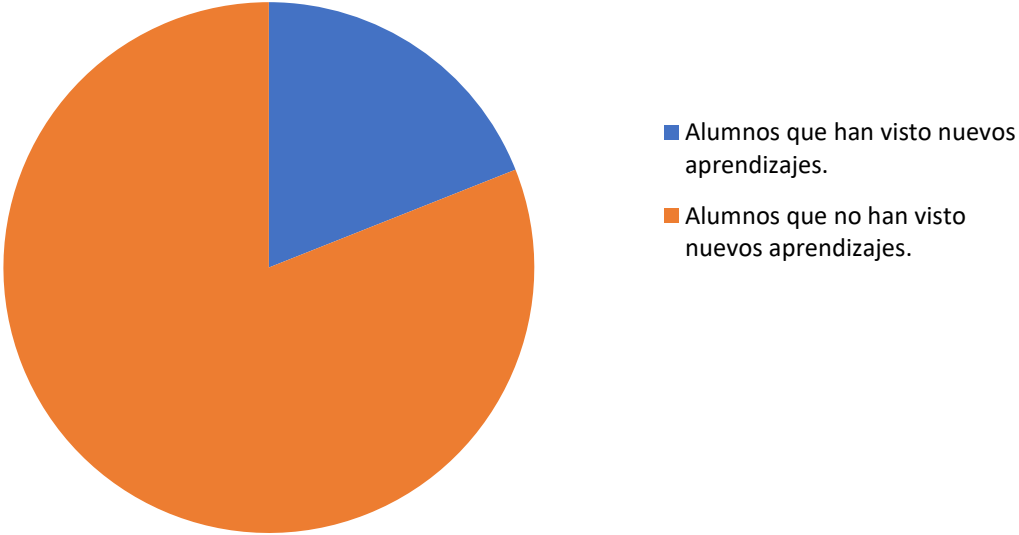
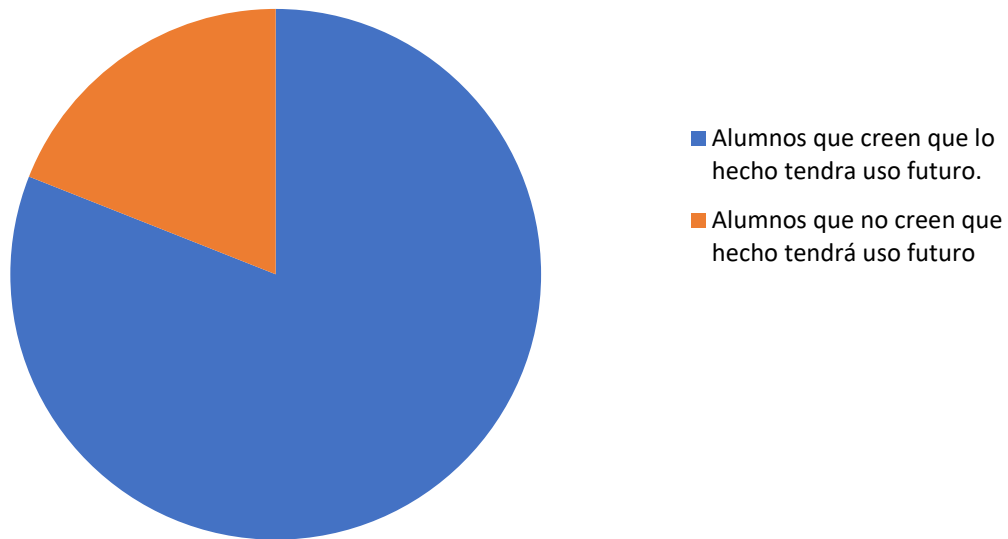


Gráfico 4



Bibliografía

Bauman, Z. (1999) Modernidad Líquida. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.

Dussel, Inés. (2004) Inclusión y Exclusión en la Escuela Moderna Argentina: Una perspectiva post estructuralista 320 Cuadernos de Pesquisa, v. 34, n. 122, mayo/ago Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales – Argentina

Frigerio, Cecilia (compil.) (1995) De Aquí y de allá. Textos sobre la Institución Educativa y su Dirección. Kapelusz editora, Buenos Aires.

Grimson, Alejandro, E. Tenti Fanfani. (2014) Los Mitos de la Educación Argentina. Siglo Veintiuno Editores, 1ª ed.- Buenos Aires.

Guilar, M. (2009) Las ideas de Bruner: "De la Revolución Cognitiva" a la "Revolución Cultural". Educere, vol. 13, núm. 44, enero-marzo, pp. 235-241. Universidad de los Andes. Mérida.

Herrán, A. de la (2008). Capítulo 7-III: Metodología Didáctica en Educación Secundaria: Una perspectiva desde la Didáctica General. En A. de la Herrán y J. Paredes, Didáctica General: La Práctica de la Enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Mc Graw-Hill. Madrid

Palomino, Delgado y Valcarcel (1996) Teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel en Aprendizaje Significativo. Introducción a los conceptos actuales. (2006) Universidad Autónoma Metropolitana. Iztapalapa.

Perkins, D. and Blythe. T. (February 1994) Teaching for Understanding. Putting Understanding up Front. Educational Leadership Volume 51 Number 5 Pages 4-7.

Perkins, D (1994) Capítulo 2 ¿Qué es la comprensión? En Stone Wiske, M. (compil.) (1999).La Enseñanza para la Comprensión. Paidós. Buenos Aires.

Piaget, J. (1998). Introducción a Piaget: Pensamiento, Aprendizaje y Enseñanza. México: Longman, S.A. Piaget, J., Inhelder, B. Psicología del niño. M (1982). Morata.Madrid.

VISUAL o VISIBLE THINKING: QUE PODEMOS MEJORAR EN EDUCACIÓN

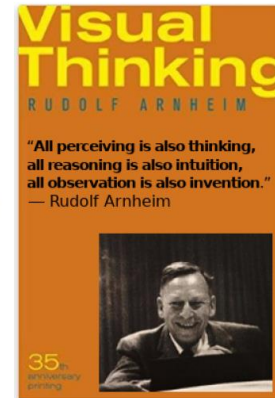
Garbiñe Larralde Urquijo, Juan Villar Duro, Josi Sierra Orrantia

1. INTRODUCCIÓN: ¿Qué es el Pensamiento Visual o VisualThinking (VTh)?

El VTh es una forma de **aproximación a la realidad** que nos permite **ver, analizar, organizar** y **representar** ideas a través de herramientas visuales [según Larralde](#) (2016)

La humanidad ha utilizado representaciones visuales para organizar sus ideas y su vida... desde la prehistoria. Y actualmente, como afirma la profesora [Larralde en el VisualMOOC del Intef](#), “el Lenguaje Visual se ha hecho omnipresente en nuestro día a día y utiliza como soporte comunicativo todo tipo de formatos: cajas de cereales, periódicos, la camiseta que vestimos, los iconos de nuestro móvil...

La combinación entre imagen y el texto articula nuestra experiencia cotidiana y alimenta nuestro sentido dominante, la vista”.



2. HISTORIA BREVE

Fue [Rudolf Arnheim](#) quien le dió carta de naturaleza en su libro [Pensamiento Visual](#) publicado en 1969. Este psicólogo y filósofo alemán niega la dicotomía entre la visión y el pensamiento; y propone que todo **pensamiento** es de naturaleza **perceptual**. Influido por la [teoría de la Gestalt](#), en la que se plantea la existencia de unos **patrones visuales** que estructuran los elementos que llegan a la mente a través de los **canales sensoriales o de la memoria**, el autor alemán defiende que la percepción no es una función de categoría inferior al razonamiento.

Según explica [Larralde en el curso del INTEF](#): “**Arheim** demuestra que los procesos básicos de la visión implican razonamiento y que a partir de la percepción los seres humanos construimos las ideas y el lenguaje. La unión entre la percepción visual y la emoción cobra vida a través de una representación visual donde lo cognitivo y lo emocional se fusionan para formar un **pensamiento global** que es capaz de observar, analizar y producir un elemento en sí mismo, válido y completo”.

Ya en el nuevo siglo, [Dan Roam](#) consiguió extender al público en general el *Visual Thinking* gracias a los garabatos realizados en una servilleta. En el año 2008 publicó su libro [The Back of the Napkin](#) y demostró que el pensamiento visual es **aplicable a cualquier área de conocimiento** relacionada con la empresa.

Sugiere [Larralde en el curso del INTEF](#) que “los libros de **Dan Roam**, han sido claves ya que en ellos el consultor norteamericano desarrolla la idea de que no existe mejor forma de comprobar que se conoce algo que si se puede dibujar.

Para este autor, el acróstico **Pensamiento Vívido (V**isual + **V**erbal + **I**nter**D**ependiente) da cuerpo a la combinación de la **mente visual y verbal** como una vía de doble sentido gracias a la cual las **ideas** se hacen visibles por medio de **dibujos y textos**.”



Es precisamente su práctica lo que más puede aportar a este congreso universitario: porque en ambos casos, **Garbiñe y Juan**, mantienen un estrecho contacto con jóvenes estudiantes de educación secundaria. Y están desarrollando su creatividad y capacidad de visualizar sus ideas, acumulando experiencia en estos años de docencia en el sistema educativo no universitario.



Fruto de esa reflexión sobre las prácticas, surge este documento, y la propuesta de trabajo para la sesión interactiva: ¿Para que nos puede servir lo visual en la enseñanza? Nos podrá servir para... **¿aprender a pensar mejor?**.

4. ¿PARA QUE PUEDE USARSE EL VTh EN EDUCACION?

En el ámbito educativo hay varias **funciones** clave que todo el profesorado debe promover en los jóvenes aprendices:

- Ayudarles a **estructurar** su pensamiento
- **Motivarles** para que construyan sus propios aprendizajes, e involucrarles en las situaciones de aprendizaje, promoviendo la transferencia de aprendizajes a otros contextos de la vida real, y viceversa.
- Posibilitar las **alfabetizaciones múltiples**, incluyendo la visual, conectando con la cultura actual, muy profusa en elementos visuales, incluidos en casi todos los elementos de su vida cotidiana.
- Trabajar los **contenidos curriculares**, con mayor profundidad y comprensión, favoreciendo el desarrollando la metacognición.

En el [Mooc del INTEF nos plantean esta pregunta](#): Si el pensamiento visual **forma parte del funcionamiento cerebral**, ¿por qué no aprovechar, las imágenes para proponer al alumnado un **diálogo con la realidad** que trascienda lo teórico?

Desde la década de los 80 del siglo pasado conocemos la teoría sobre la **especialización funcional de los hemisferios cerebrales**. Las personas utilizamos los hemisferios de forma simultánea y la **transferencia de la información** entre ambos es constante.

En la aplicación del Visual Thinking en la escuela, es fundamental ser conscientes de que realizar una **representación visual del pensamiento** supone para el alumnado un gran **esfuerzo de apropiación**, puesto que para llevar a cabo el proceso de conceptualización y representación visual se han de poner a funcionar, de forma simultánea, los modos de trabajo de ambos hemisferios cerebrales:

- por un lado el **análisis**, el **razonamiento** y la **organización lineal** de los conceptos
- y por otro la **comprensión y representación global** y holística del contenido

Podemos decir que el Pensamiento Visual (VTh) favorece la consecución de los objetivos referenciados en la [taxonomía de Bloom](#), para conseguir el **desarrollo cognitivo** de los jóvenes.

En esta escala se establecen de forma jerárquica unos objetivos a alcanzar a nivel educativo, organizados en tres dimensiones:

1. Mejorar su **expresión** ante el alumnado y ofrecer otros canales de **comunicación** en la docencia, que no sea únicamente el textual, escrito o hablado
2. **Conectar** más efectivamente con los jóvenes que quedan excluidos en bastantes casos de las dinámicas de la clase con la enseñanza tradicional, y resulta más efectivo atraer su atención

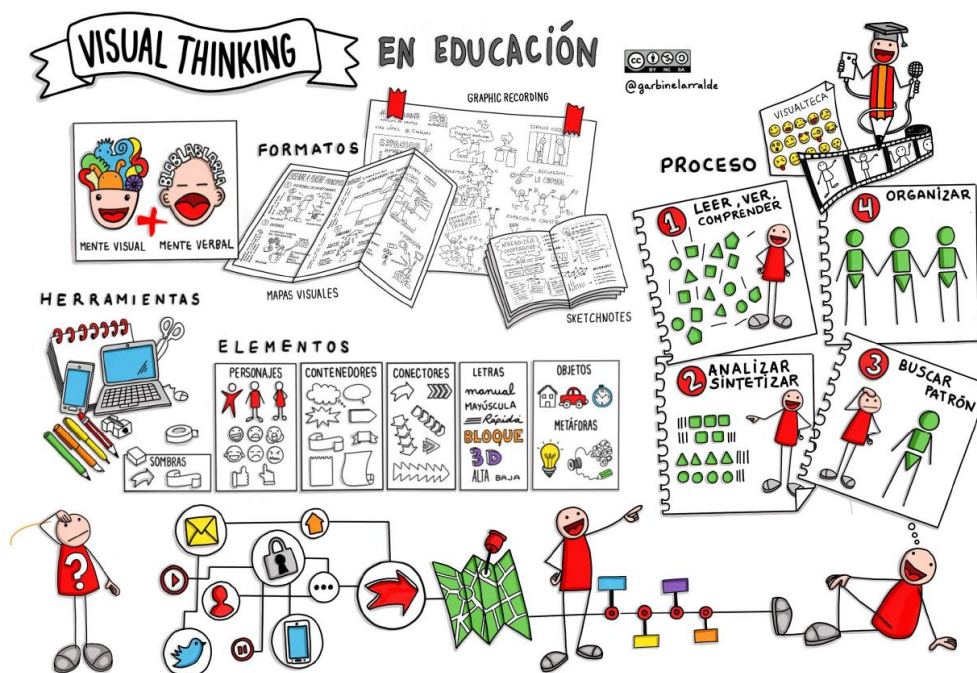
La experiencia en actividades formativas indica que hay cada vez más enseñantes que *sueltan su mano* para garabatear y expresar su talento mediante dibujos y esquemas que organizan su conocimiento, y lo ponen al servicio de la comunidad educativa, de manera abierta, facilitando la difusión activa de ideas y procesos entre los docentes.

Un buen ejemplo son los MOOC del INTEF, pero existen muchas actividades formativas en las que se puede comprobar esta tendencia, cada vez más generalizada. Por mostrar nuestras experiencias, citar

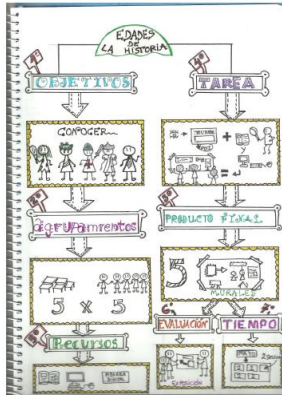
- [#VisualMOOC](#) del que Garbiñe Larralde es autora además de formar parte del equipo docente
- [#2sua!TH](#) celebrada en Donostia-Sansebastian el verano del 17 en la que los 3 autores de este trabajo han participado.

Entre los diferentes modos de utilizar el VTh, [Larralde nos reseña estos 3 formatos](#) según el uso:

- Las **notas visuales o Sketchnotes**: apuntes que se realizan en pequeños cuadernos o libretas de formato reducido, para tomar notas en clase o resumir relatos.
- Los **mapas visuales**: estructuras algo más elaboradas que se basan en organizadores gráficos, que por medio de dibujos e ideas claves sintetizan cualquier contenido.
- El **Graphic Recording**, es un ejercicio que requiere mayor profesionalización, ya que se realiza en tiempo real, necesitando una gran capacidad de escucha activa y velocidad de síntesis. Normalmente usan bibliotecas visuales previamente preparadas sobre el tema.

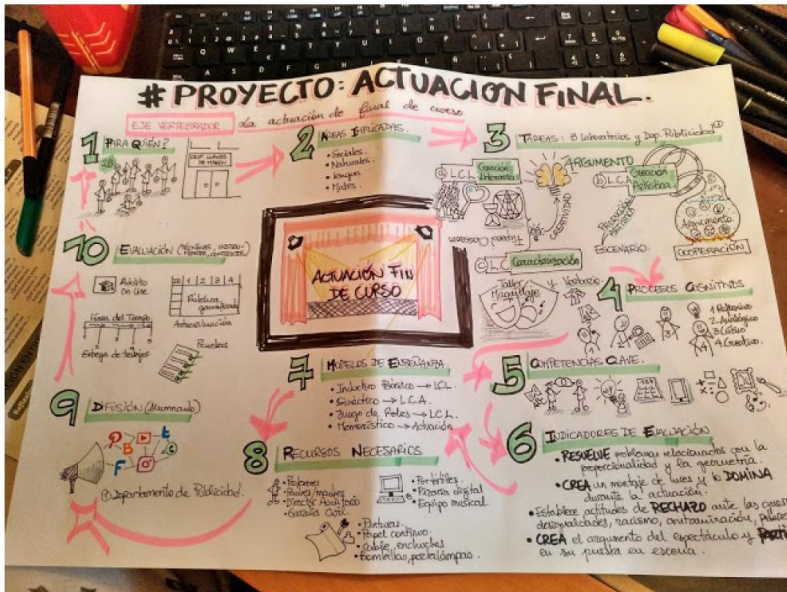


A continuación podemos ver varios ejemplos de mapas de programación realizados por profesores participantes en [#VisualMoooc](#): con este hashtag en Twitter,



encontrateis cientos de dibujos publicados en abierto durante estos cursos masivos del INTEF. Durante 5 semanas, varios miles de profesores y profesoras han compartido sus miedos a dibujar y sus producciones educativas, desde puntos reconditos del panorama internacional (hispano-hablantes fundamentalmente)

Las producciones son validas tanto para la formación del profesorado como para proponer actividades de aula con los jóvenes



6. VTh EN LA ACTIVIDAD DOCENTE: trabajo Profesorado-alumnado para ENSEÑAR A PENSAR

En el [blog Enredar y Aprender](#) la profesora Larralde resume en una imagen tan sencilla como sintética una función fundamental que el VTh suele ayudar a conseguir en la docencia: ayudar a pensar más y mejor, enseñando los principios básicos de los **procesos de pensamiento**.

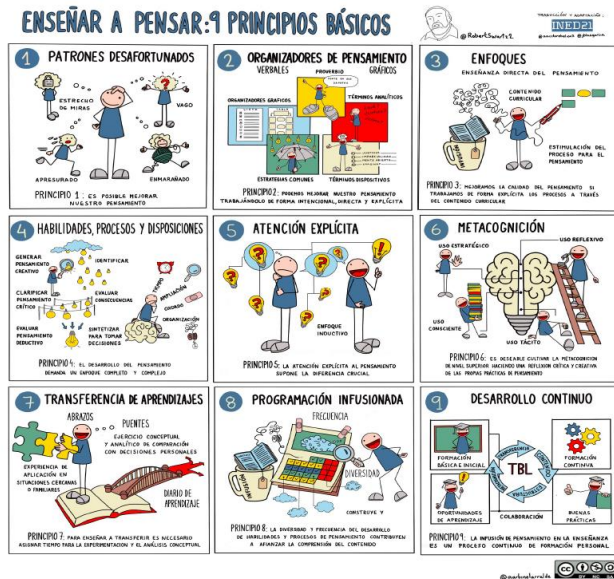
Es una síntesis de las publicaciones del Prof. Robert Swartz en INED 21, donde acaban la serie afirmando que:

La **infusión** de pensamiento en la enseñanza de contenido **no** es una «**tarea rápida**». Para llevar a cabo con éxito este profundo y emocionante **cambio cualitativo** en las experiencias de aprendizaje de los estudiantes, es preciso que las escuelas y los educadores se comprometan con un **proceso continuo de formación personal**.

En este proceso el VTh va a ayudar mucho al profesorado y a los coachers que colaboren con ellos a mirar, ver en contexto, a imaginar y mostrar adecuadamente los nuevos conocimientos. Y también a comunicar esos aprendizajes y compartirlos en la red, favoreciendo un aprendizaje colaborativo entre quienes se atreven a recorrer ese camino.

Parafraseando a Perkins & Swartz podemos decir que “por defecto, el pensamiento humano tiende a ser apresurado, estrecho de miras, vago y enmarañado y porque es posible mejorarlo sin necesidad de recursos técnicos de ningún tipo.”

Mención especial merecen las **Rutinas de Pensamiento**, elemento clave en este ICOT18 y en las utilidades del Visual Thinking en educación. Son una serie de **patrones o estructuras** que ayudan a **hacer visible nuestra forma de pensar**, nos permiten **desglosar** en partes más pequeñas el proceso que sigue nuestro cerebro en la identificación y asimilación de un contenido, y nos facilitan una **visión más completa** de la realidad abriendo la puerta a la resolución de problemas, a la toma de decisiones, y a una comprensión más profunda de la información.



Como nos recuerda la profesora Larralde en la formación del INTEF: “Una manera muy simple de llevarlas a la práctica es a través de acciones:

- Percibir
- Conocer
- Reflexionar

En función de aquello que queramos analizar las acciones van variando y adaptándose a nuestras necesidades. Pongamos otro ejemplo:

- Pensar
- Debatir
- Compartir

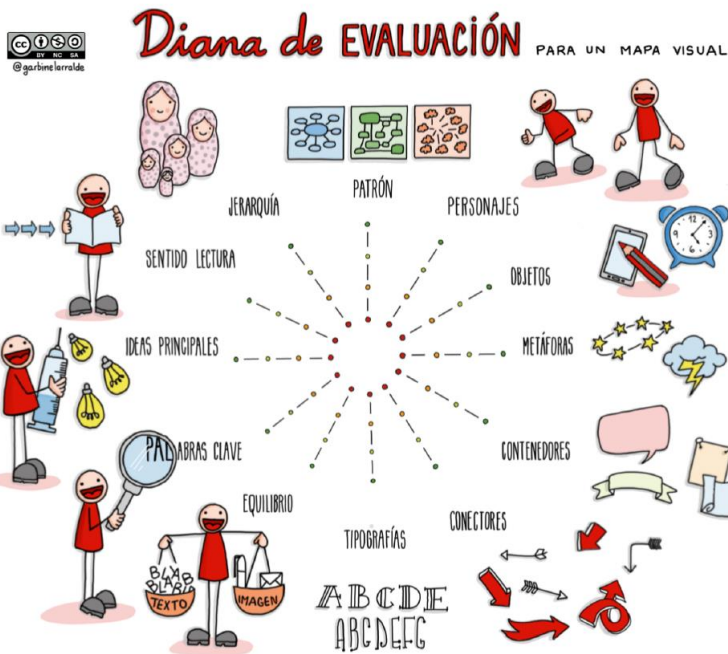
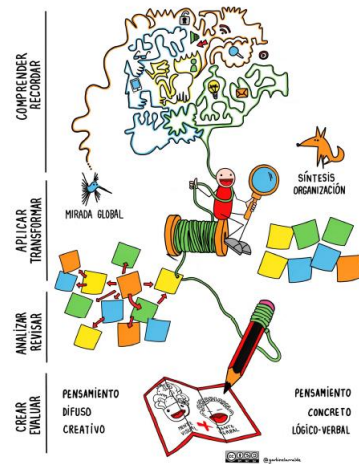
Su [relación con el VTh. como explica Larralde](#), “viene justo en ese punto en que la mente **observa lo que necesita para expresarlo adecuadamente mediante el dibujo**; en aquellos casos que resulta más sencillo expresarse mediante esta

técnica que utilizando la palabra escrita. Es particularmente útil con aquellos alumnos o grupos con los que la redacción y concreción de ideas de manera escrita resulta una tarea compleja.”

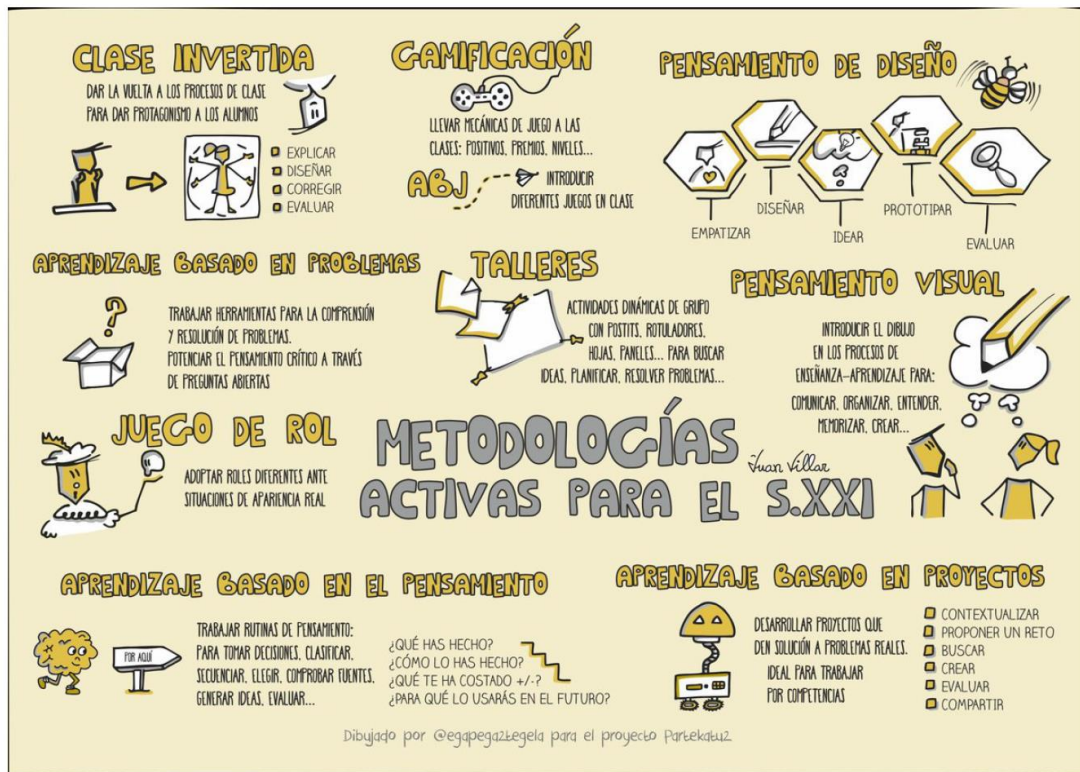
Los beneficios que aportan las rutinas de pensamiento en formato visual están orientados a:

- El desarrollo de la competencia de **aprender a aprender** basándose en la máxima de **aprender a pensar**: es decir, la **metacognición**.
- El **aprendizaje adaptado al contexto y al individuo**, combinando sus conocimientos previos a partir de un diálogo interior necesario para establecer nuevas hipótesis que permitan nuevas inferencias y relaciones y así **construir nuevos significados** y
- La combinación tanto del **aprendizaje individual** como el reportado por el **grupo** desarrollando **competencias comunicativas y colaborativas**

Cuando las rutinas de pensamiento se utilizan frecuentemente, contribuyen al **entrenamiento de la metacognición** y la capacidad de **autorregular los procesos de aprendizaje**.

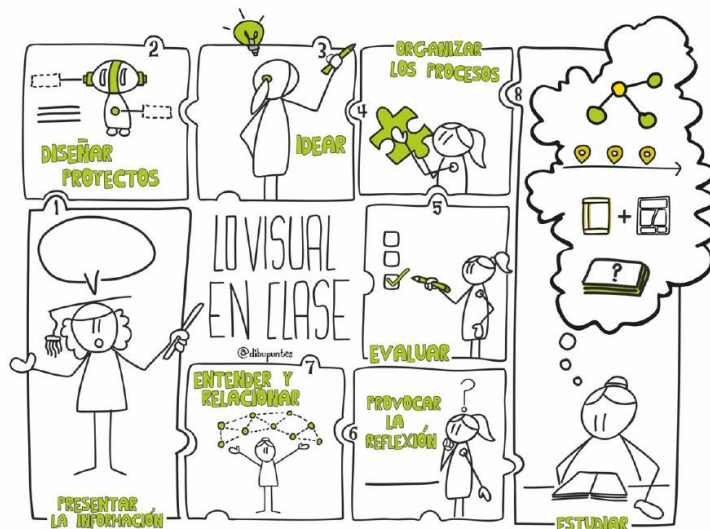


7. VTh EN LA ACTIVIDAD DOCENTE para INNOVAR Y CONECTAR CON EL ALUMNADO

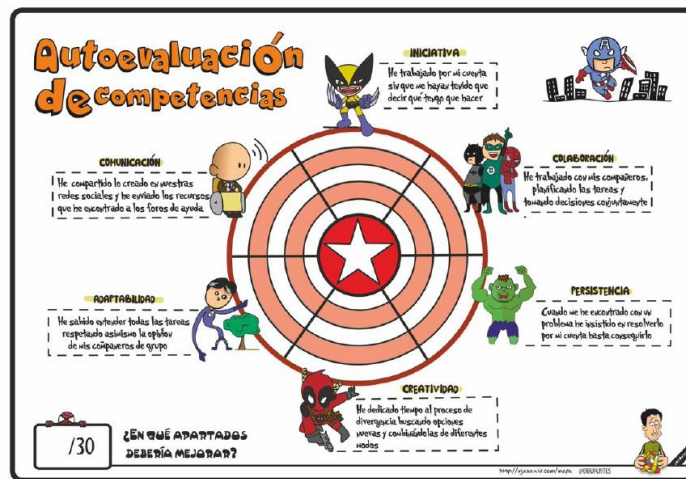


Los tiempos actuales, el modelo de **sociedad** y el mundo **laboral**, requieren de un **ciudadano** más **activo e implicado**. El alumnado debe ser instruido en ámbitos como la **comunicación**, trabajo en **equipo**, el **pensamiento crítico** o la **creatividad**, que le permitan en un futuro afrontar los cambios y retos que nuestra sociedad propone de un modo constante e incierto. La escuela debe recoger el guante y proponer una **enseñanza activa y participativa**, a la que en todos sus términos el Visual Thinking se ajusta a la perfección. Metodologías como el “Project Based Learning” “Thinking Based Learning” u otras metodologías activas actuales maridan a la perfección con herramientas de pensamiento visual que se pueden integrar durante cualquier momento de su proceso.

El Visual Thinking nos permite presentar la información de un modo **atractivo y claro**. Nos facilita el proceso de generar ideas y diseñar los tiempos y elementos de un proyecto de una manera visual, ordenando el trabajo de un modo efectivo. Metodologías como el **Flipped Classroom** requieren una elaboración visual que haga efectivo su uso para atraer la atención del alumno y a la hora de generar expectativas positivas de cara a la materia que se aborda.



Otras herramientas visuales permiten por ejemplo, el desempeño en metodologías como el **Aprendizaje basado en Proyectos**. Canvas, “planners” o tableros de trabajo permiten ordenar las tareas en el tiempo y establecer responsabilidades de un modo concreto y real, y otras como las “dianas de evaluación”, “listas de cotejo”, “escalas de valoración”... permiten evaluar lo producido para su posterior mejora y posibilitan entender y relacionar lo aprendido y transferirlo a otros ámbitos.

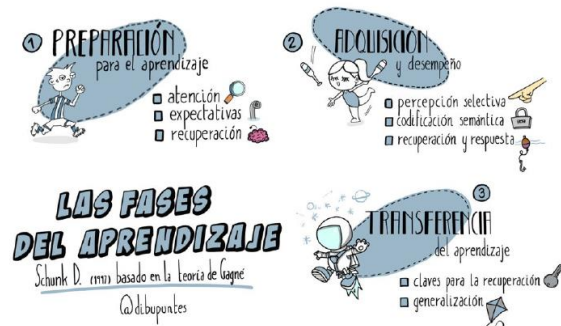


Todo ello sin menospreciar el influjo que tiene el pensamiento visual en la MLP (memoria a largo plazo) que permitirá al alumno **recuperar rutinas y situaciones** que les ayuden a afrontar nuevas situaciones complejas.

Muchos de los procesos cognoscitivos presentados por autores como Roger Schank, conceptuales, analíticos o sociales, pueden ser presentados y trabajados mediante herramientas visuales en cada una de las fases del aprendizaje (ver siguiente imagen), para un tratamiento más visible de las múltiples competencias y cualidades personales indispensables para el ciudadano moderno: iniciativa, curiosidad, liderazgo, adaptabilidad...



Algunas tareas, objetivos y procesos adquieren una lógica en la mente del alumno cuando son “visualizadas” de un modo global y ordenado, quedando integrados en sus conocimientos enciclopédicos de una forma estable y duradera, lo que les permite recuperar aquello que les es pertinente para los nuevos retos o dificultades que se puedan presentar en el futuro. El Visual Thinking es una herramienta que permite instruir alumnos más ordenados, comunicativos y creativos, vestidos con un traje de colores que permite se adapten a las diferentes realidades cual camaleones, integrándose a la percepción en esta situación líquida de los conocimientos del siglo XXI



8. A MODO DE CONCLUSIÓN

El **Pensamiento Visual VTh** en la práctica educativa ayuda a **mejorar los procesos de pensamiento** de los jóvenes, porque

- el visualizar el pensamiento, ayuda a los adolescentes a **pensar mejor y más ampliamente**, *enriqueciendo* sus procesos de construcción de conocimiento, y
- el pensar *en visual* permite al aprendiz **aprovechar mejor sus capacidades**, conectar y comunicarse con otros aprendices y desarrollar mejor sus competencias de expresión y comunicación social, hoy en día (en pleno s. XXI), in situ en el aula y en el mundo digital, usando también las redes sociales para publicar sus producciones visuales.

A MODO DE EJEMPLO mostramos algunas producciones del alumnado de G. Larralde y J. Villar durante estos cursos. Podeis encontrar muchos mas ejemeplos, tanto el el blog [ENREDARTE ayuda a APRENDER](#) como en el [sitio de Villar](#) elaborado con WIX. Así mismo podeis seguir a ambos en Twitter (@garbinelarralde y @dibupuntos) y comprobar su capacidad de ver, mirar, imaginar y mostrar de una manera magistral. Sus producciones estan en abierto y compartidas en la red generosamente.





Título:

Estudiantes ingresantes. La complejidad del aprendizaje integrado en la formación universitaria en Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial de la Universidad Nacional del Nordeste

Universidad Nacional del Nordeste. Facultad de Humanidades –Departamento de Educación Inicial

Autoras: Bregagnolo, Norma Elena; Nussbaum, Zulema; Aguirre, Mariana y Gaudini, Luciana Celia

Dirección de correo: normabregagnolo@yahoo.com.ar Cel.: 03624384509.-
zulema_cn@hotmail.com Cel.: 03624-06927; - lic_mariana_aguirre@hotmail.com Cel:
3624664013 - lucianagaudini@hotmail.com Cel 3624404283 –

Resumen

Este trabajo se enmarca en el proyecto de investigación “La formación de docentes en educación infantil entre el neoliberalismo y la construcción de ciudadanía” del Grupo de Investigación Formación Docente en Educación Infantil -FODEI- (grupo de estudio sobre perspectivas ético políticas y pedagógicas en la formación de docentes en la educación infantil) aprobado por Resolución N° 678/13 –C.S. – S.G.C.y T. UNNE .

El objetivo general del proyecto, es analizar las experiencias vinculadas a los procesos de construcción de ciudadanía que transitan las/os estudiantes en el Profesorado o Licenciatura en Educación Inicial de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste. Específicamente en este trabajo pretendemos identificar las situaciones que viven las/os estudiantes en su proceso de formación y que podrían significar “experiencias de aprendizaje”.

En esta oportunidad se hará foco en una propuesta realizada entre el Taller I y Psicología del Aprendizajes, ambas materias del primer nivel de cursado en la carrera. Para ello se planificaron actividades integradoras tendientes a superar el aislamiento y la fragmentación en la enseñanza. Actividades que incluyeron la recuperación de las propias narrativas de las/os estudiantes transformados en casos. De las mismas pudimos recuperar expresiones como: “*nosotras decidimos presentar el caso a modo de cuento, porque el texto decía que podíamos usar nuestra imaginación...así que nuestro caso comienza diciendo...”* Erase una vez (...)”

“La manera particular que desarrollan los profesores en la construcción del conocimiento constituye una parte relevante de la enseñanza universitaria. Esto implica (...) reconocer los modos en como los profesores abordan múltiples temas de su campo disciplinar y que se expresan en el tratamiento de los contenidos, su particular recorte, los supuestos que maneja respecto del aprendizaje , la utilización de prácticas profesionales involucradas en el campo de

la disciplina de que se trata, el estilo de negociación de significados que genera, las relaciones entre la teoría y la práctica que incluyen lo metodológico y la particular relación entre el saber y el ignorar” (Litwin, E. 1997:97-98). Es decir que posicionados desde una enseñanza para la comprensión se pueda pasar del aprendizaje de conocimiento superficial, frágil, iconexo, desarticulado de sentido hacia el desarrollo de procesos reflexivos capaces de dar explicaciones y justificaciones alrededor de temas productivos y centrales para la disciplina, resignificando sentidos. Es por ello que nos atrevimos a plantearnos los siguientes interrogantes:

¿Podemos hablar de una Pedagogía de los inicios con estudiantes del primer año en la Formación Universitaria?

¿De qué manera se pueden articular los saberes que los estudiantes portan en sus biografías con el objeto de propiciar la construcción de futuros profesionales críticos y reflexivos en sus propias prácticas pedagógicas?

¿La integración de dos o más espacios académicos y de contenidos favorecen la construcción ciudadana en los estudiantes ingresantes durante la formación inicial?

Marco conceptual

El pasaje de la escuela media a la universidad genera una transformación de pautas de convivencia y desempeño de las/os estudiantes. Probablemente, las estrategias y herramientas afectivas, intelectuales, cognitivas que antes resultaron exitosas no sean las mismas que las/os estudiantes necesitan para desarrollar su rol y oficio de estudiante universitario. Es por ello que trabajando desde el primer año de la formación profesional nos realizamos los siguientes interrogantes:

¿Cuál es el capital cognitivo con el que ingresan las/os estudiantes al profesorado y /o Licenciatura en Educación Inicial?

¿De qué manera se contribuye a desarrollar la enteridad en las/os estudiantes ingresantes en el Profesorado y/o Licenciatura en Educación Inicial?

¿Las actividades que se realizan con las/os estudiantes ingresantes en el Profesorado y/o Licenciatura en Educación Inicial, favorecen la comprensión y la apropiación del aprendizaje necesarios para la carrera?

La Facultad de Humanidades de la UNNEⁱ ha desarrollado múltiples actividades para las/os estudiantes ingresantes de las carreras humanísticas. Dentro de estas propuestas iniciales, se llevaron adelante actividades específicas con las/os estudiantes en el Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial. En esta oportunidad, se trabajó con las/os estudiantes ingresantes en primer lugar y luego se realizó un actividad articulada e integrada entre dos materias del primer año: Taller de integración, investigación y práctica I y Psicología del Aprendizaje.

Como Universidad es necesario no solo reflexionar sobre lo que hacemos sino también sobre lo que debemos hacer en la actualidad. Podemos hacer nuestras estas palabras:

Nos hallamos en un momento en el cual se han producido cambios profundos en la estructura de la enseñanza universitaria y en su posición y sentido social (...) Pero esa dinámica de adaptación constante a las circunstancias y demandas de la sociedad se ha acelerado tanto en este último medio siglo que resulta imposible un ajuste adecuado sin una transformación profunda de las propias estructuras internas de las Universidades. (Zabalza, M. 2001, p.21).

Las Universidades nos encontramos en un particular tiempo de reflexión y revisión de lo que hacemos con el conocimiento y también con las/os estudiantes. Dice Emilia Ferrerio, “*allí donde las condiciones son más difíciles es donde los objetivos pedagógicos deben ser más atrevidos. Quienes tienen muy poco o casi nada merecen que la escuela (la universidad) les abra horizontes*” (1992, p.7).

Es preciso que el docente se involucre activamente, “*el conocimiento que surge en las aulas es el resultado de procesos de apropiación (...) es un modo de relación que implica un trabajo reflexivo que incorpora el conocimiento aparte de entender/conocer su lógica, sus fundamentos, sus diferenciaciones*” (Achilli, E. 2001, p.38).

En este sentido, es preciso llegar a :

(...) una violencia epistémica, que cuestione lo que dicen los -y las- participantes y lo interpreten como una expresión de los contextos sociales, políticos, económicos y morales en los que se han gestado y de la experiencia en los mismos.

Como afirman White y Epston (1990:13): “las personas conceden significado a sus vidas y relaciones relatando su experiencia”. Por tanto, la biografía se constituye como un acto de conocimiento de la realidad tal como cada uno la experimenta. (Vid: MacIntyre, 1981; Mink, 1969).

Las biografías, por tanto, no hablan sólo de los sujetos individuales, sino que fundamentalmente nos ponen de manifiesto los contextos sociales, políticos y culturales en los que éstas se han ido construyendo. Como ya decía en otro momento (Rivas y Sepúlveda, 2003), se trata de una estrategia para dar «voz» a los sujetos, como participantes de una realidad educativa, política y social, a partir de la cual es posible reconocer los diferentes contextos mediante un proceso de deconstrucción ideológica (Rivas Flores, 2012, p.19-20).

Metodología

Se trabajó desde el método inductivo ya que este permite obtener conclusiones generales a partir de premisas particulares. Puede mencionarse que este trabajo, fruto de las acciones

realizadas en un tiempo sostenido implicó dos momentos. En un primer momento se partió de una encuesta realizada a estudiantes ingresantes sobre su estado inicial en el ámbito universitario; desde esta herramienta se realizó una clasificación y el estudio de estos hechos; la derivación inductiva realizada sobre las respuestas permitió llegar a una generalización; y la contrastación.

En un segundo momento, más avanzado en la formación, se trabajó con las narrativas que realizan las estudiantes desde su ingreso a la universidad. Las narrativas se ubican en los aportes teóricos y metodológicos de la investigación interpretativa y narrativa en ciencias sociales que pretenden describir densamente los mundos escolares, las prácticas educativas que en ellos tienen lugar, con la implicancia de favorecer un sentido de transformación radical de las prácticas docentes en la escuela.

El uso de las narrativas como parte misma de la investigación educativa surge como un recurso en la medida que los seres humanos a través del discurso y mediante el relato construimos nuestra subjetividad, pero también nuestras relaciones con los otros.

“De esta idea general se deriva la tesis de que la educación es la construcción y la reconstrucción de historias personales y sociales (...) por eso entendemos que la narrativa es tanto el fenómeno que se investiga como el método de la investigación” (Rivas Flores, J. 2012, p. 136).

Tal y como sostiene Rivas Flores mencionado en Suárez D. esta manera de investigar representa un modo de “concebir los valores democráticos, la construcción colectiva y el respeto a la subjetividad”, es decir que como él sostiene, al utilizar las narrativas como propuesta de investigación se promueve no solo *“la utilización de las misma desde lo metodológico, sino también desde lo ideológico y desde lo epistemológico”* (ibid, p. 83).

Procedimientos de recopilación y análisis de datos

En un primer momento se trabajó con una encuesta realizada a las/os estudiantes ingresantes del Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial que cursaron el primer espacio curricular: Taller La Educación Inicial.

La dinámica del mismo incluye actividades con los equipos de cátedra de las carreras. Dentro de las mismas las/os estudiantes tienen actividades presenciales activas, interesantes y dinámicas. El curso tiene una duración de tres semanas dentro de las actividades finales se realizó esta encuesta, anónima y escrita. La recolección de datos y su posterior análisis estuvo a cargo de la responsable del Taller La Educación Inicial.

A raíz de los datos obtenidos y frente a la inquietud por realizar acciones que favorezcan la comprensión de los contenidos de aprendizajes trabajados desde el primer año de la formación, como así también recuperar la enteridad con las/os estudiantes del primer año, se decidió realizar una evaluación entre dos cátedras del mismo nivel que cursan las/os estudiantes durante

el primer año: Taller de Integración, Investigación y Práctica I y Psicología del Aprendizaje. Entre dichos espacios se elaboró una evaluación con las narrativas que las/os estudiantes elaboran desde el taller inicial. Estas narrativas fueron el principal insumo para la actividad realizada. Se trabajó desde las narrativas tal y como lo plantea Rivas Flores, considerando que la utilización de estas incluye tanto lo metodológico, como lo ideológico y lo epistemológico.

Implicaciones

Con respecto al primer momento desde lo metodológico y partiendo de un trabajo realizado por Bregagnolo, N. (2010) con estudiantes del curso de ambientación, se obtuvieron los siguientes datos en la expresión oral:

El 65% manifestó tener dificultades con la falta de seguridad y confianza en sí mismos y frente a sus pares;

El 31% manifestó que se expresa en forma buena, explicitó que se hace entender, pero que el vocabulario aún es reducido;

El 4% considero que su expresión oral es muy buena, fundamentando que la expresión es clara, que se comprende lo que dice, que habla con propiedad, se anima a hablar en público.

En relación a la expresión escrita el 70% optó por la opción regular, haciendo referencia a la caligrafía y mencionaron dificultades con aspectos semánticos y sintácticos.

El 17% optó por buena expresión debido a que se “hacen entender”.

El 13% optó por muy buena, expresando sentimiento de seguridad y confianza consigo mismos y frente a sus pares.

En cuanto a las técnicas de estudio conocidas y más utilizadas han sido: mapas conceptuales, resumen, cuadro sinóptico, lectura, síntesis. (2010, p.11)

En cuanto a la lectura, el 93% manifestó leer, menos de 2 horas diarias textos de género informativo (diarios y revistas) y un menor porcentaje al género literario (novelas, cuentos y poesías).

Lectura, escritura, oralidad y técnicas de estudios son elementos cotidianos y muy necesarios para cualquier estudiante universitario y que, en este caso, dan muestras del capital cognitivo con el que las/os estudiantes ingresan a la Universidad.

Las/os profesores, refiriéndose específicamente a la lectura, dice Paula Carlino “*esperamos que lean y que entiendan de determinada forma, pero no solemos ocuparnos de enseñarles que lo hagan. Leer queda como tarea solo a cargo de los estudiantes. Su comprensión no resulta orientada por nuestra experiencia. La lectura que se realiza nace huérfana*” (2006, p. 68).

Continuando con lo que sostiene Bregagnolo, N. se puede recuperar lo siguiente:

Analizando los trabajos y el desempeño de las/os estudiantes que cursan el Taller Inicial y el siguiente Taller de Integración, Investigación y Práctica I, se observan las dificultades en la lectura y la escritura con la que inician su formación universitaria.

Esta condición propia del “capital cultural” de las/os estudiantes, se impone en primer lugar como una hipótesis indispensable para dar cuenta de las diferencias en los resultados que presentan las/os estudiantes de diferentes orígenes sociales respecto del éxito “escolar”, en este caso universitario (2010,p.12).

En el segundo momento se trabajó con las narrativas. Tanto para las profesoras como para las/os estudiantes resultó un trabajo interesante en todo su recorrido. Para las/os estudiantes el 60% logró responder a los desafíos propuestos y dentro de estos un 15% con resultados superadores. Un 25 % tuvo dificultades al momento de comprender y establecer las relaciones que les solicitábamos. Un 15% tuvo dificultades en responder a la consigna y manifestaron no poder responder con claridad, ni tampoco comprender como los contenidos trabajados se encontraban en “el caso seleccionado”.

Conclusiones

En las actividades realizadas en el Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial, se puede ver lo que menciona Zabalza, M. (2001) con respecto a los cambios, pues las Universidades nos encontramos frente a la necesidad de replantearnos sobre nuestra posición y sentido con la imperiosa urgencia de adecuar nuestras propuestas académicas frente a una realidad que transita la vida de manera vertiginosa. Y que estos cambios nos exigen mirar reflexivamente no solo el pasado, con sus errores y aciertos; sino también el presente y lo que este nos desafía, pues las generaciones de profesionales futuras deberán estar contempladas en los cambios que tendremos que ir realizando.

La mirada en la formación superior debe estar abierta a la realidad, a los contextos particulares y a los sujetos que asisten a las universidades desde una posición diferente a la que hasta el momento ha tenido. Cambios que deberán poner en acción nuevas estrategias metodológicas y epistemológicas que contemplen el momento particular de los inicios en la formación inicial de nuestras/os estudiantes. Una particularidad atravesada por un contexto político y cultural que condiciona su enteraidad y por ende su desempeño en el ámbito académico y futuro ámbito profesional. Si los sujetos que ingresan a la universidad no cuentan con las herramientas necesarias para adaptarse al ámbito académico, ¿De qué cuestiones puntuales las universidades nos hacemos cargo para contribuir a la permanencia de nuestras/os estudiantes? ¿Cómo vamos a transitar un camino que colabore con la recuperación de la enteraidad de los futuros profesionales en la Educación Infantil? Hoy más que nunca es propicio y necesario

pensar en la enteridad desde un lugar que permita recuperar a ese sujeto del que menciona Alvarado (2008). Un sujeto que pueda “romper los muros de la vida privada y encontrar sentido en la construcción política en los escenarios públicos en los que pueda jugar la pluralidad como acción y como narrativa, de lo que nos diferencia y de lo que nos permite reconocernos como comunidad de sentido” (p. 29).

Hemos iniciado nuestro trabajo compartiendo la información sobre la realidad de nuestros jóvenes en la formación universitaria, con sus vacíos y oportunidades. Nos permitimos recuperar la idea propuesta por Carlino, P. (2006) en el desarrollo del texto y pensar que los estudiantes nacen huérfanos en la escritura, pero ¿continúan así en toda su formación universitaria y no solo en la escritura sino en toda su enteridad?

Es oportuno reflexionar al respecto porque la formación universitaria pocas veces recupera como contenidos a trabajar lo que las/os estudiantes portan en sus biografías escolares. En nuestro caso particular consideramos que a través de las narrativas podemos iniciar un camino diferente; compartimos lo expresado por Rivas Flores en su tesis “de que la educación es la construcción y la re-construcción de historias personales y sociales (...) por eso entendemos que la narrativa es tanto el fenómeno que se investiga como el método de la investigación” (2009, p. 83).

Y porque recuperando al mismo autor las biografías no hablan solo desde aspectos individuales y personales, sino que van más allá, también llevan impresas las huellas de los contextos sociales, políticos, económicos y culturales en las que éstas se han ido construyendo. “(...) se trata de una estrategia para dar «voz» a los sujetos, como participantes de una realidad educativa, política y social, a partir de la cual es posible reconocer los diferentes contextos mediante un proceso de deconstrucción ideológica” (ibid 2009, p.19).

Para finalizar consideramos que la fragmentación y el aislamiento han sido las constantes que marcaron un camino que hoy da cuenta más que cualquier otra cosa el enorme desafío que la educación superior tiene con respecto a eso. Si bien hay más dudas e inseguridades que certezas con respecto a cómo hacerlo masivo, podemos afirmar que la integración es el camino por el cual tendremos que transitar en la formación universitaria. Tenemos certezas de que es necesario que los planes de estudios dejen explicitados los modos de realizarla. Esto constituye ajustes en todos los sentidos de una formación superior, ya que no es posible pensar nuevas alternativas y nuevos modos de enseñar y de aprender para los tiempos de cambios agitados que la educación comparte en la sociedad que le toca transitar.

Bibliografía

Achilli, E. (2001) 2º ed. *Investigación y Formación Docente*. Rosario: Laborde Editor.

- Alvarado, S. y otros. (2008) Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes. *Revista Argentina de Sociología, Año 6 N°11*. 19-43. Disponible en <http://www.scielo.org.ar/pdf/ras/v6n11/v6n11a03.pdf>
- Bregagnolo, N. y otros. Módulo del taller: “La Educación Inicial” (2017). Disponible en http://hum.unne.edu.ar/academica/ambientacion/modulos/modulo_inicial.pdf
- (2010) *El alumno ingresante al Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial: alternativas para evitar la deserción*. Trabajo integrador Final- Proyecto de intervención de la Especialización en Docencia Universitaria. Universidad Nacional del Nordeste. Chaco
- Carlino, P. (2006) *Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Edelstein, G. y Salit, C. y otros. (2008) Módulo 2: “Práctica Docente” Programa de capacitación docente continua a distancia. UNLA. Bs. As.
- Ferreiro, E. y otros. (1992) *Haceres, Quehaceres y Deshaceres con la lengua escrita en la escuela rural*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho
- Ley de Educación Nacional N° 26.206. Boletín Oficial, República Argentina, 27 de diciembre de 2006
- Ley de financiamiento educativo N° 26. 075.Boletín Oficial, República Argentina, 9 de enero 2006
- U.N.N.E. Estatuto Universidad Nacional del Nordeste. Disponible en <http://ing.unne.edu.ar/pub/estatuto.pdf>.
- Perkins, D. (1995) *La escuela inteligente*. España: Gedisa
- Rivas Flores, I. (2012) Vida, experiencia y educación: La biografía como estrategia de conocimiento en *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción*
- Sverdlick, I. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas
- Skliar, C. y & Larrosa, J. (2009) (Comps.) 1ª ed. *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens
- Zabalza, M. (2001) *La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas*. España: Narcea.
- Zabala Videilla, A. (1995) *La práctica Educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: Graó

ⁱ En la República Argentina, la educación es un bien público y un derecho personal y social, garantizado por el Estado.ⁱ La Universidad Nacional del Nordeste (U.N.N.E.)ⁱ es una de las universidades estatales ubicada en el norte del país y cuenta dentro de la Facultad de Humanidades con 8 Profesorados y Licenciaturas. Dentro de estas ofertas de carrera de grado se encuentra el Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial. Según informe realizado por Secretaría Académica durante el año 2017 el total de los estudiantes ingresante para estas carreras se ubica en un 33% dentro de los estudiantes inscriptos.

Si educamos y comunicamos, ¿por qué NO hablamos de educomunicación?

ICOT 2018 - THINKNOVATOR

Amaia Arroyo Sagasta, Elena Díaz Ereño y Josi Sierra Orrantia

Importancia:

En el siglo XXI, en el que la comunicación impregna todas las facetas de nuestra vida, ¿podemos seguir planteando una educación que NO tenga en cuenta las ideas, teorías y prácticas de la comunicación?

La respuesta no solo depende de lo adaptados que queramos estar a los nuevos tiempos y de cómo queramos educar a la nueva ciudadanía que va a aprender, vivir y convivir en el siglo XXI. Debemos ser conscientes de que los procesos comunicativos implícitos en las prácticas educativas son parte de la misma moneda y pueden llegar a condicionar en gran medida tanto las prácticas como los objetivos educativos marcados. Podríamos considerar que las prácticas educativas son el medio con el que aspiramos a conseguir las metas educativas, de ahí la importancia de suscitar una reflexión para ser conscientes de las implicaciones que tiene la perspectiva educomunicativa.

Originalidad:

Como educar ha sido una preocupación de todas las civilizaciones, formar a una ciudadanía apta para ser parte activa de la sociedad que le rodea siempre ha sido un objetivo clave para la supervivencia y el progreso. Pero prepararla para una participación democrática en las decisiones que se tomen sobre el futuro colectivo es bastante más reciente.

La igualdad y la inclusión son movimientos que rozan los casi cien años de antigüedad: el siglo XX fue el que posibilitó que todas las personas, independientemente de su origen, religión, sexo o clase social, fueran consideradas ciudadanas del mundo.

El reto actual, más allá de seguir subrayando la importancia de la igualdad de oportunidades y la equidad para toda la ciudadanía, reside en suscitar procesos democráticos capaces de mediar los conflictos actuales y futuros de la sociedad. Para ello, es imprescindible pensar en clave educativa y comunicativa, ya que es en los procesos educacionales donde sembramos la semilla capaz de dar como fruto una ciudadanía democrática. La importancia de la comunicación en esos procesos democráticos es innegable, por lo que no podemos separar la educación y la comunicación: no podemos dejar de poner sobre la mesa el debate sobre la importancia de la educomunicación.

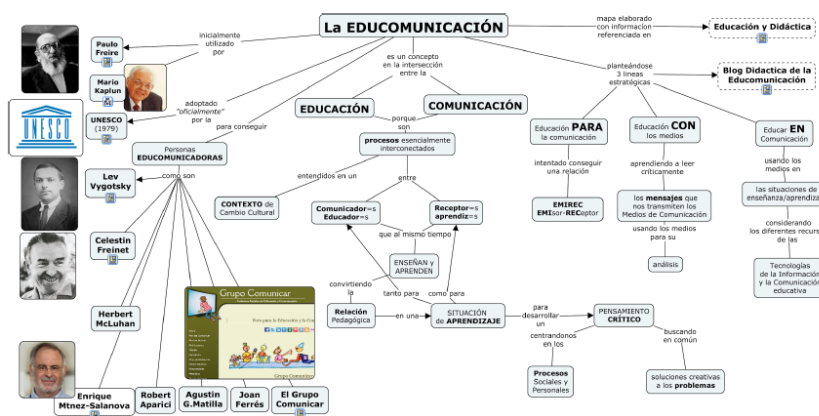
Marco conceptual a discutir:

Todo el mundo se da cuenta de que las personas han cambiado sus formas y vías de comunicarse. Pero en el sistema educativo ¿se han tenido en cuenta estos cambios comunicativos? Además del tiempo libre, para los aprendizajes informales y no formales... en los centros y sistemas educativos... ¿se han tenido en cuenta esos cambios? ¿Se estudian y ponen en práctica las técnicas y teorías de la comunicación?

Antes de que sea más tarde, debemos suscitar la reflexión sobre estos dos campos de estudios y prácticas, y visibilizar que van de la mano. Y es que los procesos educomunicativos:

- Posibilitan que la ciudadanía aprenda a comunicarse y a participar en libertad en sistemas sociales democráticos e igualitarios conectados globalmente.
- Ayudan a empoderar a las personas para sacar su talento y dar respuestas creativas a los problemas de sus vidas
- Con los medios más adecuados puestos al servicio de una sociedad civil, suscitan el diálogo y el debate razonado para colaborar y cooperar en la construcción de una convivencia pacífica en el mundo globalizado de las próximas décadas

Por todo ello, planteamos aprender **PARA/EN/CON** la comunicación. En el siguiente mapa conceptual, recogemos las ideas más relevantes de los últimos años respecto al panorama educomunicativo, a modo de marco conceptual sobre el trabajo y la reflexión suscitadas sobre este campo.



MC albergado en el IHMC: <https://cmapscloud.ihmc.us:443/rid=1RQ41W95W-ZBLBH-C7/EDUCOMUNICACION.cmap>

La HISTORIA de la EduComunicación

Repasemos diferentes autores y visiones de la Educomunicación para facilitar el debate y discusión en pequeños grupos:

1 El Seminario Latinoamericano: en el foro de encuentro y discusión especialistas de la región Latino-americana, reunidos en Las Vertientes 1991) dieron contenido al libro **Educación para la comunicación. Mar latinoamericano** (Santiago de Chile, 1992), editado por CENECA, UNI UNESCO. Y vieron que “la educomunicación incluye, sin reducirse:

- el conocimiento de los **múltiples lenguajes** y medios por los que se re comunicación **personal, grupal y social**
- abarca también la formación del **sentido crítico**, inteligente, frente a los procesos comunicativos y sus mensajes para descubrir los **valores culturales** propios y la **verdad**”



2 Mario Kaplún: educomunicador con experiencia en diversos países latinoamericanos, en el libro **Una pedagogía de la comunicación** (1998) afirma que: “la EC tendrá por objetivo fundamental el de **potenciar a los educandos como emisores**, ofreciéndoles posibilidades, estímulos y capacitación para la **autogeneración de mensajes**. Su principal función será:

- **proveer** a los grupos educandos de **canales y flujos de comunicación** – **redes de interlocutores**, próximos o distantes – para el intercambio de tales mensajes
- cumplir su función de proveedora de **materiales de apoyo** concebidos no como meros transmisores-informadores sino como **generadores de diálogo**,
- activar el **análisis**, la **discusión** y la **participación** de los educandos y no sustituirlas”



3 **Agustín García Matilla**: impulsor de estudios de educomunicación en España, considera en el 2001 que “la EC aspira a dotar a toda persona de:

- las competencias **expresivas** imprescindibles para su normal desenvolvimiento comunicativo y para el desarrollo de su **creatividad**.
- y ofrecer los **instrumentos** para comprender la producción social de comunicación,
- saber **valorar** cómo funcionan las estructuras de poder, cuáles son las técnicas y los elementos expresivos que los medios manejan y
- poder **apreciar los mensajes** con suficiente distanciamiento **crítico**, minimizando los riesgos de manipulación”



4 **Angel Barbas Colsado 2012**: en la revista Foro de Educación nº 14, hace incapié en el carácter dialógico de la ED, diferenciándolo de un enfoque instrumental, extendido en países anglosajones: “la Educomunicación tendría como finalidad la **construcción y creación colectiva** a través del intercambio simbólico y el flujo de significados. Esto supone considerar:

1. la naturaleza **colaborativa y participativa** de la Educomunicación;
2. sus posibilidades **creativas y transformadoras** y,
3. los **medios y códigos** a través de los que se establece el proceso educomunicativo.

El profesor de la UNED Barbas Coslado plantea cómo afrontar nuevas teorías del aprendizaje, como el conectivismo de G. Siemens, en la era digital desde el ámbito de la Educomunicación; en su opinión “Nunca hay – o no debería haber – respuestas correctas o incorrectas, más bien tendríamos que pensar en términos de aprendizaje, de experimentación y de investigación permanente.

La EC debe prestar atención a estas nuevas **formas de aprender** a través de la Web y a estas nuevas **teorías del aprendizaje**, en algunos casos para **cuestionarlas**, en otros para **potenciarlas**, pero siempre desde un planteamiento **reflexivo y crítico** con el fin de incidir en la realidad para su transformación y su mejora.”



5 **Amaia Arroyo Sagasta**, Pedagoga digital y doctora en Comunicación y Educación en su tesis “**Docentes y Escuelas que aprenden en la Red**” (2017), entiende la EC como “el desarrollo de la tecnología digital (con sus implicaciones en los procesos comunicativos) obliga a **replantear las prácticas** educomunicativas constantemente, sobre los principios que sustentan esta perspectiva:

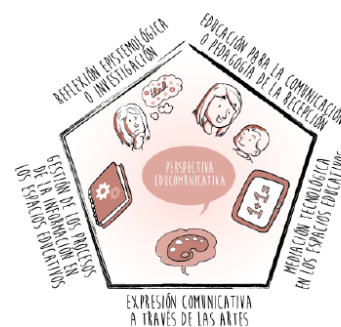


1. la **comunicación**,
2. el **aprendizaje** y
3. la **colaboración**.

Sobre ellos la ED irá desarrollando

- nuevas **prácticas**,
- nuevos **campos** y
- nuevos **procesos**

alineados con las necesidades educativas y comunicativas de la sociedad (...) Una actitud educomunicadora es una **actitud empática** hacia el **aprendizaje**, la **comunicación** y la **colaboración**.”



En su investigación aplicada a la formación del profesorado del centro en el que estudió de joven, analiza los Entornos de Aprendizaje del Profesorado (PLE) desde una perspectiva educomunicativa, concluyendo que:

1. En el PLE, **comunicamos**: nos comunicamos con personas, a través de las tecnologías para comunicar, objetos de contenido o cara a cara.
2. En el PLE, **colaboramos**: la reciprocidad se traduce como participación y colaboración.
3. En el PLE, **aprendemos**: entendiendo el entorno personal de aprendizaje como un reflejo de nuestra forma de aprender.

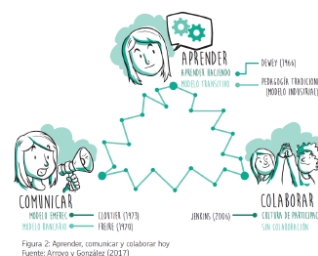


Figura 2: Aprender, comunicar y colaborar hoy
Fuente: Arroyo y González (2017)

Y finalmente la investigadora Arroyo analiza la manera de trabajar en el centro educativo estudiado, la **Pedagogía de la Confianza**, constatando que un elemento fundamental de ella es la comunicación NO violenta, citando a A. Antero (2015):

“Además de una **manera de comunicar**, es también una **forma de pensar**, un modo de **pensar y comunicar** que busca el respeto y el entendimiento mutuos. Ofrece varias estrategias y herramientas, pero va más allá: su **propósito** es que las personas, en sus estrategias de comunicación, sean **auténticas, sinceras y empáticas**.”

Es decir que analiza la comunicación desde un punto de vista actitudinal.

Y concluye afirmando que “Entender el la Pedagogía de la Confianza desde una perspectiva educomunicativa nos permite entender la **comunicación**, la **colaboración** y el **aprendizaje** como parte de **un mismo proceso**, en el que las personas que forman parte de la comunidad educativa son los verdaderos protagonistas y responsables de desarrollar el marco en sí.”

Objetivos y metodología de la sesión:

La sesión THINKNOVATOR sobre educomunicación tiene tres objetivos principales que, a su vez, vertebran la metodología:

- **Ofrecer bases para el debate sobre la educomunicación:** por un lado, queremos ofrecer información clara y concisa sobre tres bases muy útiles para entender la perspectiva educomunicativa.
 - Su naturaleza colaborativa y participativa.
 - Sus posibilidades creativas y transformadoras.
 - El uso de medios y códigos para establecer los procesos de esta índole.
- **Dinamizar el debate y el trabajo sobre la educomunicación:** por otro lado, queremos establecer una dinámica de trabajo en grupo para que las personas asistentes se comuniquen y colaboren en la construcción colectiva de un decálogo

que tenga en consideración la importancia de los procesos educomunicativos. Para reunir todas las aportaciones, utilizaremos un medio digital de carácter colaborativo y realizaremos una curación de contenidos de todas las aportaciones realizadas.

- **Construir colectiva de un decálogo sobre educomunicación:** por último, realizaremos una puesta en común dando valor a todas las aportaciones realizadas y culminando la sesión con un constructo colectivo listo para compartir: el decálogo para las prácticas educomunicativas.

Duración:

La duración estimada para el diseño de la sesión ha sido de 1 hora, pero se podría adaptar a 1,5 horas.

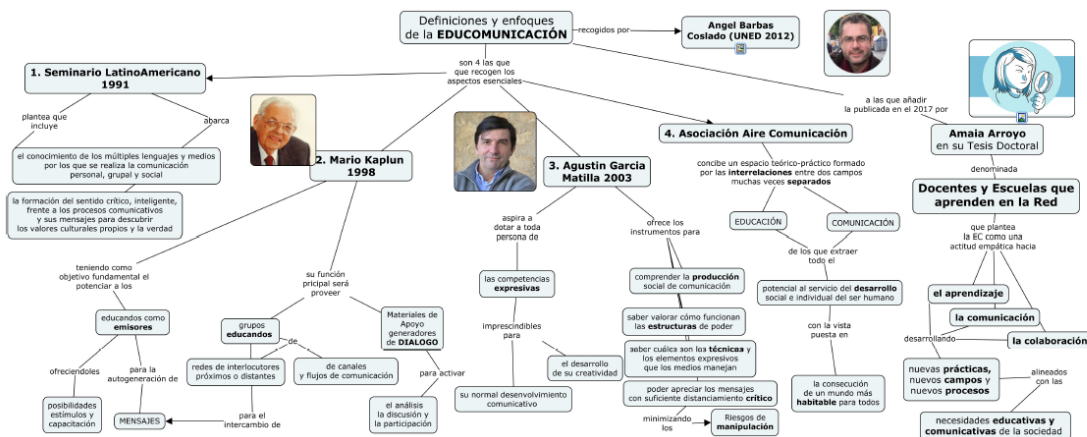
Temporalización:

Tomando como base los objetivos de la sesión, vertebraremos la sesión de la siguiente manera:

- **Ofrecer bases para el debate sobre la educomunicación (información):** 10 min.
- **Dinamizar el debate y el trabajo sobre la educomunicación (trabajo colaborativo):** 39 min repartidos en tres mini-sesiones
 - La naturaleza colaborativa y participativa: 13 min.
 - Las posibilidades creativas y transformadoras: 13 min.
 - El uso de medios y códigos: 13 min.
- **Construcción colectiva de un decálogo sobre educomunicación (puesta en común):** 10 min.

El discurso sobre la educomunicación tiene que verse reflejado en la dinámica y las prácticas de la sesión, por lo que ofreceremos información de modo muy breve, suscitar la comunicación y el trabajo colaborativo, y concluir con un constructo colectivo que refleje el trabajo realizado en la sesión.

El producto del trabajo colectivo durante la sesión se organizará visualmente en un mapa similar a este (de elaboración propia)



Mapa con diferentes [definiciones de la Educomunicación](#) albergado en Cmaps Cloud-IHMC Florida

Programa de un Vistazo

Wednesday May 16 / Miércoles 17 de Mayo
8:30 AM – 8:30 PM

Wednesday/Miércoles		
8:30 AM-12:00 PM		Registration
12:00-5:00 PM	Thinkovators/Design Thinking Marc Pavillion	
5:15-6:00 PM	Opening Ceremony <i>Ocean Bank Convocation Center</i>	
6:00 -7:00 PM	Opening Plenary David Perkins <i>Ocean Bank Convocation Center</i>	
7:00 -7:45 PM	Habits of Mind Musical <i>Ocean Bank Convocation Center</i>	
8:00 -9:00 PM	Opening Reception <i>College of Law Atrium</i>	

MORNING SESSIONS / SESIONES DE LA MAÑANA			
	Thursday 17	Friday 18	Saturday 19
8:30-9:00 AM	Welcome and Announcements	Welcome and Announcements Christopher Evans	Welcome and Announcements
9:00-10:00 AM	Mary Helen Inmordino-Yang	Arthur Costa and Bena Kallick	Temple Grandin Keynote
10:00-10:30 AM	Coffee Break & walk time Sponsored by City of Doral	Coffee Break & walk time Sponsored by Key Biscayne Communicate Foundation	Coffee Break & walk time Co-Sponsored by FIU Global Learning Office
10:30-11:30 AM	Featured Presenters Shari Tishman Maria Adelaida Lopez Alice Shafer Rafi Feuerstein Featured Workshops Lane Clark Ewan McIntosh and Kynan Robinson	Featured Presenters Guy Claxton Robert Hacker Tina Grotzer Hilary Landorf and Stephanie Doscher Featured Workshops Robert Swartz Ma. Ximena Barrera and Patricia León	Featured Presenters Edward Clapp Karin Morrison Sandra Parks Carlos Montúfar Featured Workshops Guy Claxton Carol McGuinness
11:45AM -12:45 PM	Breakout Sessions (Guest Speakers) 15 Rooms, 2 Poster Session rooms	Breakout Sessions (Guest Speakers) 15 Rooms, 2 Poster Session rooms	Breakout Sessions (1 Guest Speakers) 15 Rooms, 2 Poster Session rooms
12:45-2:00 PM	Lunch Break	Lunch Break	Lunch Break

AFTERNOON SESSIONS / PRESENTACIONES DE LA TARDE

	Thursday 17	Friday 18	Saturday 19
2:00-3:00 PM	Veronica Boix Mansilla Arena	Howard Gardner Arena	Adam Strom Arena
3:00-3:15 PM	Walk time	Walk time	Walk time
3:15-4:15 PM	Featured Presenters Ewan Mcintosh Yoram Harpaz Erskine Dottin Vishal Talreja Featured Workshops Guy Claxton Leontxo Garcia, Adriana Salazar, Lorena García	Featured Presenters Kynan Robinson Fred Burton David Hyerle Veronica Boix-Mansilla David Perkins Shari Tishman, Laura Jane Linck Karin Morrison Angela Salmon (Traducción simultánea) Featured Workshop Art Costa and Bena Kallick	Featured Presenters Liz Dawes Duraisingh Donna Kim Brand Carol McGuinness Flavia Iuspa Featured Workshop Robert Swartz
4:15-4:45 PM	Coffee Break & walk time Sponsored by Go MAD Thinking	Coffee Break & walk time	Coffee Break & walk time
4:45-5:45 PM	Breakout Sessions	Breakout Sessions	Breakout Sessions
7:00-9:00 PM	Night Out at CityPlace in Doral		

Sunday 20 / Domingo 20

9:00-10:00 AM	Bruno Della Chiesa Robert Swartz Madre Montserrat Del Pozo
10:00-10:30 AM	Coffee Break & walk time
10:30-11:00 AM	Thinknovators Presentations
11:00-11:20 PM	David Perkins Closing Plenary
12:00 noon	Closing Remarks

Patrocino

