



## ARTÍCULO

PRESENCIA. MIRADAS DESDE Y HACIA LA EDUCACIÓN, N.3 (2018)

Colegio Stella Maris <http://www.stellamaris.edu.uy/>

Montevideo – Uruguay

ISSN 2393-7076

**Aprender es para todos: explorando estrategias docentes efectivas para el logro de la inclusión educativa**

**Lucía Martínez Gomensoro<sup>1</sup>**

45

**Resumen**

La tarea de enseñar conlleva en la actualidad nuevos desafíos que ponen a prueba la intervención del docente, la capacidad y habilidad didáctico-metodológica para lograr el aprendizaje. Pensar la escuela para la inclusión educativa implica valorar las intervenciones docentes desde un accionar académicamente sólido y pedagógicamente flexible. Este artículo reflexiona sobre la intervención del docente, anidada en el propósito de estimular el gusto de aprender, de explorar junto con el estudiante las diversas estrategias de aprendizaje, de fomentar el empoderamiento del sujeto sobre su propio proceso, en búsqueda de un aprendiz autónomo y capaz de autorregularse. La tarea de aprender debe de ser emocionalmente segura. El encuentro educativo debe brindar al estudiante la tranquilidad para explorar con seguridad

<sup>1</sup> Licenciada en Educación Física por el Instituto Superior de Educación Física (ISEF) de la Universidad de la República (UdelaR). Integrante del Equipo Director de Colegio Francisco Espínola para secundaria. Asistente de Coordinación para el Área de Prácticas Profesionales en Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes para la Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte. Profesora de Gimnasia Artística extracurricular para el Colegio Stella Maris. Magistrando para la Maestría en Educación Física y Deporte del Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes. Contacto: [lumartinez.gomensoro@gmail.com](mailto:lumartinez.gomensoro@gmail.com) [lmartinezg@franciscoespínola.edu.uy](mailto:lmartinezg@franciscoespínola.edu.uy) [lmartinezg@stellamaris.edu.uy](mailto:lmartinezg@stellamaris.edu.uy)

afectiva, en las exigencias académicas y ofrecer al estudiante, escenarios educativos en los que aprender sea una acción placentera.

**Palabras clave:** inclusión educativa – escenarios educativos – intervención docente – aprendizaje autónomo

### **Summary**

The task of teaching currently involves new challenges for the teacher, which demand the teaching-pedagogical domain to get everyone to learn. Thinking about schools for educational inclusion implies valuing the teaching interventions from a strong academically action and flexible pedagogical actions. This article, explore the idea it becomes important to understand the teacher's intervention, in order to stimulate the taste of learning, to explore together with the student the various learning strategies, to promote the empowerment of the subject on his own process in search of an autonomous apprentice and able to regulate. The task of learning must be emotionally safe. The educational meeting must provide the student the tranquility to explore with affective security, academic demands and offering the student, educational scenarios in which the action of learning represent a pleasurable action.

**Keywords:** educational inclusion – teaching intervention – educational scenarios – autonomous learning

### **La tarea educativa en clave de inclusión**

La tarea educativa y la puesta en marcha de estrategias de enseñanza plantean nuevos desafíos que ponen a prueba la intervención del docente, la capacidad y habilidad didáctico-metodológica para lograr el aprendizaje. Pensar la clase para la totalidad de los estudiantes y la posibilidad de atender las diversas formas con las que se disponen para aprender exige preparación. Pensar el encuentro con los estudiantes y el conocimiento en clave de educación inclusiva invita a considerar a todos y cada uno de los aprendices.

La idea de una *escuela inclusiva* se hace cada vez más frecuente en los diversos espacios educativos, respondiendo a una necesidad social en particular que la reclama. Cabe pensar que en la diversidad de los contextos, la inclusión como tal no debiera promoverse sino, más bien, ser parte fundante de las propuestas de los diversos centros

educativos. La mirada desde la que se configura el marco pedagógico, y bajo la cual se delimita el encuentro entre docentes y estudiantes, debe ser un entramado en el que la igualdad de oportunidades educativas se asume como parte estructurante y funcional del proceso para el proceso de enseñanza y aprendizaje y en el que pensar *la escuela* obligue a cavilar los escenarios pedagógicos y a problematizar sobre el lugar que ocupan los sujetos que actúan en él. En esta oportunidad, la reflexión se centrará en la intervención docente, y en el cómo, desde el diseño de la propuesta de clase, se le ofrece a los estudiantes diversas oportunidades para el aprendizaje desde una mirada inclusiva, puesto que “cualquier intento por perfeccionar la enseñanza en aras de lograr mayor efectividad en la misma, tiene que transitar irremediamente por una mejor, más clara y exhaustiva comprensión del aprendizaje, y de lo que va a ser aprendido” (Cabrera y Fariñas, 1996, p. 1).

El término *inclusión* comienza a usarse en el ámbito educativo a partir de la educación especial (Escudero y Martínez, 2011), en la cual la delimitación conceptual se vincula con enfoques pedagógicos que responden a un marco paradigmático que aboga por el acceso y da garantía a toda la población al derecho a la educación (UNESCO, 2017). A pesar de ello y los lineamientos internacionales que se han trazado para lograrlo, “la noción de educación inclusiva es genérica y adolece de estrategias contextuales de implementación” (Escudero y Martínez, 2011, p. 87). El abordaje inclusivo de las propuestas de enseñanza y el diseño de los escenarios de aprendizaje representan un aspecto para explorar con profundidad esta temática. Desde la mirada docente, se insta a pensar en nuestras creencias y concepciones acerca de qué es enseñar y qué es aprender, para todos y cada uno de los sujetos que integran las aulas.

Al referir a la educación inclusiva, se puede apreciar que ya han sido exploradas con profundidad cuestiones como género, raza, religión, personas en situación de discapacidad. En esta oportunidad, se desarrolla una mirada que se relaciona con la inclusión desde el acceso al aprendizaje como herramienta para la vida, en la que no se incluyen categorías o grupos en función de un criterio (como puede ser los expresados anteriormente), sino que, como aprender es patrimonio de todos, se presenta un abordaje que responde a la totalidad de las personas que configuran lo pedagógico-didáctico. Desde la práctica de la docencia, y desde la intervención misma, surgen algunas interrogantes que se postulan como punto de partida para pensar... ¿los estudiantes saben aprender?, ¿reconocen sus debilidades y fortalezas para el aprendizaje?, ¿conocen

las estrategias de aprendizaje que les favorecen?, ¿los docentes conocemos cómo aprenden los estudiantes?

### **Pensar la enseñanza para el aprendizaje de hoy**

En tiempos actuales, en los que el encuentro entre contenido y estudiante está a un *click* de distancia, parece ser una urgencia que los docentes puedan focalizar su tarea en la importancia de enseñar a aprender, más que enseñar el contenido.

Es por esto que hoy el sistema escolar se ha quedado sin rumbo (...) se ha quedado sin 'sentido' porque un nuevo relato se impone desde el desarrollo de la sociedad de la información y de la comunicación, que conlleva una nueva definición de conocimiento, extraña a sus orígenes (Aguerrondo, 2009, p.4).

La escuela debería poder identificar los aprendizajes imprescindibles o válidos del mundo académico y analizar su "arquitectura pedagógica" (Acaso, 2018, Aguerrondo, 2009) de manera tal que pueda acompañar el mundo exterior y la dinámica de aprendizaje que en las afueras de la escuela sucede, donde se aprende todo y de todo, sin tanto compartimento cognitivo y fragmentación de la realidad.

Si bien cabría otro ensayo sobre qué tipo de conocimientos son los que adquieren significancia y validez en el espacio de enseñanza formal, lo que se pretende evidenciar bajo este cambio, en el que se configura la *escuela*, refiere a la necesidad de reorganizar su forma (estructuralmente) y su función para seguir dando respuesta a las necesidades sociales de hoy. En este sentido, decir que el docente ya no es más la única fuente de conocimiento es casi de perogrullo en este momento. Se hace necesario redefinir o reubicar el rol del docente como enseñante, así como la inminencia de repensar la escuela toda en su forma y *arquitectura pedagógica* de manera tal que pueda acompañar con mayor empatía la lógica desde la cual se piensa en el mundo hoy (fuera de la escuela) y entonces ser más parte de él.

La velocidad y la caducidad de los conocimientos, en relación al surgimiento de nueva información a un ritmo acelerado, impacta en la necesidad de reestructuración en las formas de enseñar y de aprender. En palabras de Gvirtz, Abregú y Paparella (2018) "la escuela, en tanto organización dedicada a la educación de la sociedad, debe tener siempre presente que está enseñando a sus alumnos saberes y habilidades que solo(s) no podrían adquirir" (p.20). Cabe preguntarnos, ¿cuáles son los conocimientos que deben ingresar a la arquitectura pedagógica de la escuela?, ¿cuál es el sentido que se le otorga, la validez y la significancia de los contenidos curriculares, la metodología y la evaluación de los aprendizajes?

Se hace necesario cambiar la *forma* de pensar la escuela de manera tal que la educación inclusiva deje de ser un reclamo, para transformarse en una de las bases en las que se estructura la propuesta educativa. De este modo, la escuela podrá ser un lugar en donde la mirada se amplíe más allá del rol del docente y del estudiante, y en la que se pueda visualizar la complejidad en la que se anidan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para ello, se requiere ampliar el foco y tener presente lo contextual, cultural y social.

Para atender a la complejidad de la estructura en la que se entretajan las diversas dimensiones que conforman la vida de los sujetos y lo que sucede en el aula, estos (los sujetos) no deben quedar por fuera de la propuesta de mejora en la calidad de vida, ni del plan. En palabras de Litwin (2013) “se trata de pensar cómo enriquecer, desde las propuestas pedagógicas de nuestras escuelas, la mente de los estudiantes, creando un currículo más significativo para la vida de los jóvenes en esta sociedad” (p. 15). En muchas oportunidades, ‘la clase’ como escenario de interacción puede convertirse en un territorio en el cual conviven diversos intereses. Aprender puede comenzar a tornarse una pendiente cuesta arriba si no hay acuerdos entre docentes y directivos, directivos y contexto, docentes y familia, docentes y estudiantes, puesto que la complejidad en la que se va configurando el aprendizaje del sujeto que aprende, se vincula en su forma estructural con todas estas variables.

Pensar la clase, en función de querer enseñar a aprender, reduce las veces que el fracaso en el desempeño de las tareas de aprendizaje acontece en manos de los estudiantes. Los escenarios para el aprendizaje así como la tarea de aprender deben de ser emocionalmente seguros para ofrecer al estudiante la tranquilidad de intentar y explorar con seguridad afectiva las exigencias académicas. Los límites didácticos que se establecen por parte del docente no deberían representar amenazas, sino configurar la expresión viva de una pedagogía amorosa, en la que se vive el encuentro en el aula desde una afectividad positiva y de condicionalidad con el aprendiz. El docente tiene la posibilidad de convertir su clase en un lugar en donde el alumno quiera estar, donde quiera compartir y en donde quiera aprender, puesto que aprender le es placentero, accesible y con altas posibilidades de éxito en el aprendizaje.

Se vuelve prioridad atender la equidad en la calidad de la enseñanza ofrecida para aumentar el éxito en los aprendizajes. De esa manera se puede asegurar la posibilidad de atender las necesidades de aprendizaje de quienes acceden al currículo escolar, abriendo un camino hacia el conocimiento como forma de inclusión. Se trata de

encontrar el placer del encuentro con el conocimiento y de tener la posibilidad de optar. Con respecto a esto propone Morin (2008) que “el pensamiento, es como nunca, el capital máspreciado para el individuo y para la sociedad” (p. 18). Encontrar el placer de aprender implica tener la posibilidad de elegir (en su vida personal, social, laboral y/o profesional), fortaleciendo los caminos del pensamiento crítico y la empoderación sobre el conocimiento, necesarios para una vida saludable, en todas sus dimensiones.

### **La tarea docente desde una mirada inclusiva**

El pensamiento del docente sobre el cómo aprenden sus alumnos condiciona de alguna manera los escenarios y los entornos de aprendizaje, puesto que ofrece un tipo de intelectualidad con la cual convivir en el aula (Ritchhart, Church, & Morrison, 2014). Desde la intervención docente se debe estimular hacia el desarrollo del aprendizaje autónomo y autorregulado desde la acción, puesto que esto garantiza el aprendizaje a pesar de las condiciones y el contexto, e inclusive a pesar de los docentes y su enseñanza. Aún así, debe ser el propio estudiante quien lidere el aprendizaje, quien identifique las estrategias personales, emocionales y cognitivas para el acceso al conocimiento y quien domine el proceso, para ser parte.

La delimitación conceptual de inclusión educativa, tiende a ser polisémica. Se entremezclan en las diferentes formas de entender el término, matices que tocan otros recortes conceptuales como el de equidad educativa, igualdad de oportunidades (Mancebo y Goyeneche, 2010). En este sentido, la UNESCO propone que

los principios de inclusión y equidad son, entonces, no solo asegurar el acceso a la educación, sino también a tener espacios de aprendizaje de calidad y pedagogías que permiten a los estudiantes prosperar, comprender sus realidades, y para trabajar por una sociedad más justa (2017, p. 18).

Partiendo de la delimitación conceptual en donde inclusión es definida como “un proceso que ayuda a superar las barreras que limitan la presencia, la participación y el logro de los alumnos” (UNESCO, 2017, p.13) y el de equidad, entendida como el valor que “trata de garantizar que existe una preocupación con la imparcialidad, de modo que la educación de todos los alumnos se considere que tiene la misma importancia” (UNESCO, 2017, p. 13), se puede asemejar el concepto de inclusión educativa al de equidad educativa, bajo el cual “el paradigma de inclusión educativa exige dejar atrás el dispositivo escolar único y buscar la innovación en la conjugación de las propuestas

curriculares, las metodologías de enseñanza, los tiempos y espacios de instrucción” (Mancebo y Goyeneche, 2010, p.11).

En la preocupación por lograr la implementación de estas ideas en el plano de lo empírico, es en donde se materializa la perspectiva inclusiva y de equidad de lo educativo para que todas las personas que acceden a la escuela, sin clasificación ni categorización de ellas (ya que el aprendizaje es común a todos) puedan acceder al aprendizaje, puesto que aprender es algo tan natural como el hecho de ser humano. La intervención del docente debe buscar, desde el ejercicio de la enseñanza, dar a conocer herramientas que empoderen al sujeto que aprende en su propio proceso de aprendizaje y que le permita el desarrollo del “aprender a aprender” desde un lugar de responsabilidad frente al rol de estudiante y, por tanto, responsable por las acciones de aprendizaje.

La estimulación del gusto por aprender, de disfrutar del encuentro con el conocimiento, es parte del abordaje que debe de transversalizar el proyecto de enseñanza, así como el poder favorecer el desarrollo de las habilidades académicas con las cuales desenvolverse en los entornos de aprendizaje. Para lograr reconocer esas habilidades a lo largo del tránsito escolar por primaria y los años de secundaria, “es necesario planificar una propuesta sostenida a lo largo de los niveles educativos que incluya estas habilidades<sup>2</sup> de aprendizaje” (Podestá, Rattazzi, De Fox, & Peire, 2013, p. 170) y le permita su desarrollo y dominio.

Diseñar la enseñanza pensando en los procesos de adquisición del conocimiento y de procesamiento de la información de los estudiantes, amplía las posibilidades de presentar la clase desde una perspectiva significativa para quien aprende. Desde esta óptica la clase, la unidad didáctica, la tarea son diseñadas como un dispositivo<sup>3</sup>, habilitando una mirada más flexible y móvil, en la que cada recurso puesto en juego desde la enseñanza dispone para el aprendizaje y corre menor riesgo de transformarse en un fin en sí mismo. Esta postura permite al docente tomar las riendas en sus diseños curriculares, en la medida en que los diversos niveles de planificación responden justamente a *dispositivos* que disponen – valga la redundancia– para otras metas, en las

---

<sup>2</sup> Los autores delimitan a las habilidades para el aprendizaje como “conocerse a sí mismo, sus dificultades y habilidades, conocer diferentes estrategias de aprendizaje y técnicas de estudio, aprender a identificar el grado de dificultad y de familiaridad o no que tiene la asignatura, estimar el esfuerzo y el tiempo que le implicará y así poder decidir la mejor estrategia para resolver una tarea planeada” (Podestá et al., 2013, p. 170).

<sup>3</sup> Anijovich, Capelletti, Mora y Sabelli (2018) propone que “un dispositivo (...) es un modo particular de organizar la experiencia formativa” (p. 37).

que se espera se aborden aspectos de índole metacognitivos para la configuración del aprendizaje.

Conocer las disposiciones y activaciones para el aprendizaje de los estudiantes, aumenta las posibilidades de anclaje de los nuevos conocimientos con los que ya poseen, así como la promoción de estrategias de aprendizaje, a la vez que se entretejen nuevas representaciones conceptuales (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2002). Este proceso toma una perspectiva que da sentido al estudiante, en la medida en que aprender se trata de la reestructuración de los esquemas de saberes a partir de los ya integrados. Ello permite ir adquiriendo conocimientos de complejidad creciente y en la que se estimula el *andamiaje* (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2002), puesto que a medida que el estudiante va adquiriendo las habilidades para el aprendizaje, se va tornando cada vez más protagonista de su proceso formativo, desarrolla mayores niveles de autonomía y de autorregulación como aprendiente.

En este sentido, “la lógica del aprendizaje permanente sugiere que los estudiantes estarán más motivados para aprender sabiendo más sobre sus propias fortalezas y debilidades como aprendices<sup>4</sup>” (Coffield, Moseley, Hall, & Ecclestone, 2004, p. 1). El desarrollo del aprendizaje autorregulado y permanente resulta de una importancia vertebral, ya que le permitirá a los estudiantes acceder a un aprendizaje continuo trascendiendo las dificultades de los contenidos específicos de cada asignatura, más allá del contexto y del docente que lidere la clase.

### **El diseño del encuentro**

La comprensión de la naturaleza de una disciplina implica desarrollar caminos desde la metacognición, pues “comprender el funcionamiento de la matemática, las ciencias o la literatura, significa comprender la naturaleza de las pruebas en esas asignaturas [...] es un conocimiento acerca de cómo funciona la cognición” (Perkins, 1992, p.104). Con este pasaje del autor se propone una mirada holística e integradora en la que destaca el abordaje del metacurrículo<sup>5</sup>. Se propone una mirada que trabaja por encima de lo que se pretende en cada asignatura y desde una visión integral del aprendizaje, puesto que reformar el pensamiento “se trata de una reforma no

---

<sup>4</sup> Traducción a cargo del autor: “The logic of lifelong learning suggests that students will become more motivated to learn by knowing more about their own strengths and weaknesses as learners”

<sup>5</sup> La forma en la que se presenta este concepto refiere a que “el metacurrículo, no es un agregado sino que se funde con la enseñanza habitual de las asignaturas, ampliándolas y enriqueciéndolas” (Perkins, 1992, p.106).



programática sino paradigmática, que concierne a nuestra aptitud para organizar el conocimiento” (Morin, 2008, p. 21).

La organización del currículo suele focalizarse en el contenido de la lección o clase como eje. Bajo esta perspectiva se corren mayores riesgos de derivar en aprendizajes superficiales por parte de los estudiantes, en la medida en que se deja al margen del diseño de la tarea de aprendizaje las habilidades afectivas, cognitivas y metacognitivas necesarias. El docente como versado en el dominio del contenido debe disponer de esa experticia para fortalecer la capacidad de enseñanza y brindar la posibilidad de proponer un diálogo abierto, vital e inherente en el que se pueda *jugar con el conocimiento* para provocar pensamiento y por ende aprendizaje, desde los tipos de movimientos mentales que se estimulan en la configuración didáctica de la tarea propuesta a manos del docente (Ritchhart et al., 2014).

Se propone para el diseño de la intervención focalizar sobre el tipo de pensamiento y aprendizaje que se pretenden para el encuentro, con el contenido como excusa; de manera que la lógica con la cual se presenta la clase induzca a los estudiantes a la activación de estrategias de aprendizaje con altas posibilidades de éxito académico. Desde esta perspectiva, y para que se desarrolle una intervención docente genuina, estas debieran de manifestarse dentro del rango presentado por Hattie (1996), que establece tres categorías en referencia a las modalidades de intervención educativa: *cognitivas*, *metacognitivas* y *afectivas*. Las *cognitivas* referidas a la mejora de las estrategias para resolver una tarea en particular, desde una visión un poco más operativa si se quiere del aprendizaje; las *metacognitivas* puesto que desarrollan los procesos de autorregulación del aprendizaje en que el estudiante diseña, aplica y evalúa su plan de aprendizaje y las *afectivas* que refieren a todo aquello que es evocado desde un lugar emocional, visceral y afectivo. El hecho de tener como “barandas didácticas” de actuación pedagógica a estas delimitaciones en la intervención docente nos desafía a pensar qué queremos activar en el momento de la intervención, desde el diseño (planificación) de la clase y de la tarea.

El éxito en el aprendizaje, es parte de la motivación por aprender, poder despertar algo tan natural como la curiosidad de aprender del ser humano debe ser parte de la ocupación del docente (Acaso, 2018). El profesor y el contexto o el entorno de aprendizaje no pueden resultar una amenaza para el estudiante, sino ofrecer un marco de referencia, de contención pedagógica, afectiva-emocional y de estimulación hacia el aprendizaje autónomo. Los escenarios de aprendizaje que seamos capaces de crear

reducirán los esfuerzos por *incluir* a nuestros alumnos, puesto que cada componente del encuentro está pensado en función del todo y de cada uno de los estudiantes en el aula..., ya todos estarán incluidos.

Hacer ‘la vista gorda’ a las diferencias de origen cultural, contextual y social hace correr el riesgo de presentar el conocimiento desde lugares insignificantes para quienes aprenden, por la distancia de los contenidos presentados y la realidad en la que se desenvuelve el sujeto que aprende. En este sentido Anijonovich, Malbergier y Sigal (2004) lo proponen de esta manera cuando hablan de que la “heterogenidad de las motivaciones, talentos y antecedentes culturales y sociales de los alumnos debía de ser atendida cuidadosamente tanto para facilitar el mejor desarrollo de las diversas potencialidades de todos los alumnos como para asegurar la equidad de oportunidades educativas”(p.9). ¿Pero es la motivación la causa o el efecto del aprendizaje?, ¿quién se siente motivado cuando no puede acceder al conocimiento que le presenta el docente?

En este sentido, se propone hacer foco –desde el docente– en trabajar para que se active el deseo de aprender en el espacio educativo formal e inducir al estudiante a conocerse a sí mismo. El desarrollo de la autonomía frente al aprendizaje resulta inminente para recorrer el mundo de lo académico, pero de la vida también. A lo largo del tránsito escolar del aprendiz, las ofertas de estilos de enseñanza, el abordaje de contenidos, las metodologías, tareas y actividades serán tan diversas que desafiarán al estudiante en el empleo de sus estrategias para aprender. Si las reconoce y las conoce, su tarea como estudiante será más eficiente, puesto que sabrá a qué recurrir para otorgarle significancia desde un lugar de motivación personal e intrínseca y con mayor autonomía. En palabras de Anijovich, et al. (2004), el aprendizaje autónomo se define como “aquel en el que el alumno, en interacción con otros, puede decidir dentro de ciertos límites, acerca de su propio proceso de aprendizaje y cómo orientarlo” (p.32). Las mismas autoras ofrecen características para identificar a un aprendiz autónomo en las que se presenta como común denominador el empoderamiento sobre sus habilidades y capacidades para el aprendizaje, así como evidencias de autoestima saludable.

Las herramientas diseñadas para la intervención en el aula se materializan en la medida en que se expresan en el contexto de actuación, y es allí en donde la propuesta de enseñanza adquiere forma, toma funcionalidad con respecto al porqué de su implementación, a la vez que permite los ajustes necesarios para lograr la significancia pretendida como dispositivo de aprendizaje y de inclusión educativa. La tangibilidad que pueda obtener el estudiante de su aprendizaje, así como la visibilidad que pueda

tener para el docente, es parte de la intervención puesto que permitirá acompañar al estudiante a lo largo de su proceso formativo.

La variedad de la naturaleza de contenidos que se abordan en la enseñanza, así como la diversidad de modelos docentes, de enfoques y estrategias que se despliegan por parte de los profesores, abre otros cuestionamientos que interpelan la matriz de aprendizaje<sup>6</sup> del estudiante y la construcción de su biografía escolar, ¿se aprende en todas las materias por igual?, ¿se debe disponer a aprender en todas las asignaturas con la misma estrategia?, ¿se puede aprender de diversas maneras?, ¿es posible establecer un plan de aprendizaje?

### **Efectos de la enseñanza en el aprendizaje**

Enseñar a aprender focaliza la atención en el estudiante, en la medida en que los procesos de enseñanza se fundamentan en los procesos de aprendizaje. Con el afán de permitir el acceso al currículo escolar en una primera instancia, y a la vida en general en forma tangencial, la enseñanza se diseña en clave de plan, de manera tal que permita la transferencia de estas habilidades a todas las dimensiones de desarrollo del estudiante y de cada uno de ellos. Propuestas que promuevan la participación activa del estudiante tienen en el *back up* a todos los sujetos del salón de clase, porque cada uno podrá intervenir en la tarea a partir del desarrollo y dominio natural de sus estrategias de aprendizaje y niveles de conocimiento. No hay un sesgo en el punto de partida para la tarea de aprender, pero sí deberá el docente proyectar los posibles puntos de llegada (Mancebo y Goyeneche, 2010, UNESCO, 2017) para el aprendizaje.

Esta perspectiva de la intervención ofrece al estudiante la búsqueda de un camino que pueda ser de mayor eficacia si se trata de aprender, puesto que cada estudiante que participe de este tipo de propuesta educativa logrará disponerse frente a las múltiples ofertas de enseñanza, a través de la activación de estrategias de

---

<sup>6</sup> “Matriz de aprendizaje o modelo interno de aprendizaje a la modalidad con la que cada sujeto organiza y significa el universo de su experiencia, su universo de conocimiento. Esta matriz o modelo es una estructura compleja y contradictoria con una infraestructura biológica. Está socialmente determinada e incluye no solo aspectos conceptuales, sino también emocionales, afectivos y esquemas de acción” (Quiroga A. 1987, p.49 en Corrales, Ferrari, Gómez, & Renzi, 2010, p. 131).

aprendizajes acordes al contexto en el que se desenvuelve. Se activarán, en relación a ello diferentes estilos de aprendizaje<sup>7</sup>, con los que el alumno se dispondrá a aprender.

Si nos referimos como escenario educativo a “la clase”, se puede apreciar la diversidad en las formas y disposiciones para el aprendizaje del estudiantado. La acción del docente y la puesta en marcha de sus estrategias de enseñanza deben de atender a todos los estudiantes para que todos puedan aprender. En referencia a ello, Díaz Barriga y Hernández Rojas (2002) proponen que “el propósito central de la intervención educativa es que los alumnos se conviertan en aprendices exitosos, así como pensadores críticos y planificadores activos de su propio aprendizaje” (p.6), colocando el tema del aprendizaje por parte de los estudiantes en el centro de la acción de enseñanza. Recorrer las diversas formas de aprender, así como la variedad de estrategias que puede disponer el estudiante para lograrlo, asegura opciones para quien recibe la información y brinda la oportunidad de acceder a estilos más sensoriales e intuitivos, activos, reflexivos, visuales, verbales con respecto al aprendizaje (Ventura, 2016) y poder elegir. Este fomento en los estudiantes se ofrece como contrapartida a la posibilidad de forzar formas de aprendizaje que responden a lo esperado por el docente y que muchas veces distan de tener significancia para quien aprende.

Las realidades con las que se encuentran los estudiantes en espacios educativos ofrecen variedad en cuanto a las ofertas de enseñanza, modelos docentes y evaluaciones, presentando una diversidad de condiciones que dirigen la atención del estudiante a *desarrollar su oficio* sin mayores novedades, esfuerzo, o interés. Parece ser que de esta manera, nuevamente, la educación inclusiva se escurre entre grietas paradigmáticas que simulan sostenerla. ¿Cómo logramos entonces organizar la arquitectura educativa? ¿Cómo sería entonces la realidad, si en lugar de multiplicar “obligaciones de oficio” se lograran desarrollar habilidades cognitivas, metacognitivas, afectivas y sociales de aprendizaje?, ¿cuánto más placentero sería el encuentro con el aprendizaje si la atención comienza a centrarse en la posibilidad *de ocuparse* del diseño de tareas innovadoras en vez de *preocuparse* por motivar (para el aprendizaje)?

La intervención docente pensada y sentida desde un compromiso con quien aprende, presenta el marco para desplegar acciones de enseñanza que activen disposiciones de aprendizaje. Buscar con insistencia estrategias que empoderen a los

---

<sup>7</sup> Estilos de aprendizaje como: “algunas capacidades de aprender que se destacan por encima de otras como resultado del aparato hereditario, de las experiencias vitales propias, y de las exigencias del medio actual”(Kolb, 1984, p.56 en Cabrera & Fariñas, 1996, p. 3).

aprendices en su propio proceso formativo es garantía de estimular la configuración de sujetos que se consideran aprendientes en el pleno desarrollo de las habilidades cognitivas, metacognitivas, afectivas y sociales de aprendizaje.

“The **capacity** to learn is a *gift*; the **ability** to learn is a *skill*; the **willingness** to learn is a *choice*”.

Braian Herbert

## Referencias bibliográficas

- Acaso, M. (2018). Art Thinking. In *Montevideo Experience*. Montevideo.
- Aguerrondo, I. (2009). Conocimiento complejo y competencias educativas. UNESCO.
- Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, S., & Sabelli, M. J. (2018). *Transitar la formación pedagógica* (1a ed.). Buenos Aires: Paidós.
- Anjinovich, R., Malbergier, M., & Sigal, C. (2004). *Una introducción a la Enseñanza para la diversidad* (2da ed.). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cabrera, J. S., & Fariñas, G. (1996). Desde Una Perspectiva Vigostkiana: Una Aproximación Conceptual De Los Estilos De Aprendizaje. *Revista Iberoamericana*, 10.
- Coffield, F., Moseley, D., Hall, E., & Ecclestone, K. (2004). Learning styles and pedagogy in post-16 learning A systematic and critical review. *Learning and Skills Research Centre*, 84. [https://doi.org/10.1016/S0022-5371\(81\)90483-7](https://doi.org/10.1016/S0022-5371(81)90483-7)
- Corrales, N., Ferrari, S., Gómez, J., & Renzi, G. (2010). *La formación docente en educación física* (1a ed.). Buenos Aires: Noveduc.
- Díaz Barriga, F., & Hernández Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (2da ed.). Mc Graw Hill Interamericana.
- Escudero, J., & Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 85–105.
- Litwin, E. (2013). *El oficio de enseñar* (1ra ed.). Buenos Aires: Paidós.
- Mancebo, M. E.; Goyeneche, G. (2010). Las políticas de inclusión educativa: Entre la exclusión social y la innovación pedagógica. VI Jornadas de Sociología de la UNLP, 9 y 10 de diciembre de 2010, La Plata, Argentina. En Memoria Académica. Disponible en: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.5273/ev.5273.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5273/ev.5273.pdf)
- Morin, E. (2008). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento* (1ra ed.). Buenos Aires: Nueva Visión.
- Podestá, M. E., Rattazzi, A., De Fox, S. W., & Peire, J. (2013). *El cerebro que aprende.* (R. Muñoz, Ed.) (Primera ed). Buenos Aires: Aique.
- Ritchhart, R., Church, M., & Morrison, K. (2014). *Hacer visible el pensamiento* (1a ed.). Buenos Aires: Paidós.
- UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education.*

<https://doi.org/ED-2009/WS/31>

Ventura, A. C. (2016). ¿Enseño como aprendí?: el rol del estilo de aprendizaje en la enseñanza del profesorado universitario. *Aula Abierta*, 44(2), 91–98.

<https://doi.org/10.1016/j.aula.2016.05.001>