



Magazine RD&I

Marymount



Índice

Desarrollo profesional docente: una apuesta a la calidad educativa	1
Reflections about Multilingualism	4
It's Better with Music	5
El cuerpo y el planeta	7
Flexibilidad cognitiva, inteligencias múltiples y rendimiento académico: una mirada desde la Neuroeducación	8
El lenguaje en la edad preescolar	11
La investigación educativa y en el aula entre la ley 115 de 1994 y la ley 715 de 2001	12
Le multilinguisme et ses avantages	14
La Neurodiversidad	17
Implicaciones educativas de la inteligencia emocional	20
¿Hacia dónde va la educación?	22
Otherness	23



Desarrollo profesional docente: una apuesta a la calidad educativa



Catalina Guzmán Urrea

Licenciada en Educación Infantil con énfasis en Matemáticas de la Universidad de La Salle. Especialista en Gerencia Educativa de la Universidad de San Buenaventura. Magister en Educación de la Universidad de San Buenaventura. Rectora del Colegio Marymount

Algunos sistemas educativos dan prueba de que “la excelencia en educación es una meta alcanzable, y a un costo razonable” (McKinsey & Company, 2007). También demuestran que “el desafío de lograr una buena distribución de los resultados del aprendizaje que además sea equitativa desde el aspecto social puede abordarse con éxito, y que la excelencia es posible de alcanzar consistentemente a lo largo y a lo ancho de los sistemas educativos, respecto de la mayoría de los alumnos y de las escuelas” (2007).

El sistema educativo, nacional e internacional, ha comenzado un nuevo proceso de análisis sobre las metodologías y estrategias utilizadas para alcanzar las metas propuestas encaminadas a la formación integral de sus estudiantes; es desde este punto, donde se comienza a hablar de calidad en la educación, entendida esta como la aplicabilidad de los conceptos, herramientas y desarrollo profesional de los docentes; aspectos que harán un mejoramiento de los procesos y los resultados, la optimización de los recursos y el incremento de la productividad y competitividad de las organizaciones.

Es innegable cuestionar que la calidad educativa se basa en la calidad de los docentes que tiene, es por esto que el desarrollo profesional docente se convierte en una herramienta de vital importancia para alcanzar dicho supuesto, porque al tener docentes capacitados, motivados y comprometidos con el proceso formativo y pedagógico, será más fácil alcanzar las metas educativas que llevan a formar hombres capaces de lograr sus propósitos de aprendizaje, transformar la sociedad y cada vez más conscientes de su papel frente a la misma.

Aunque la realidad colombiana tiene diferentes matices, esto se puede convertir en una apuesta hacia el

futuro de la educación, siempre y cuando los estamentos del sector público y privado que están directamente relacionados con ella, se comprometan a llevarla a cabo y, además, se creen políticas de Estado que consoliden el proceso educativo.

Este concepto de desarrollo profesional docente ha arrojado resultados positivos en países donde se ha implementado, así que se pueden tomar como base las experiencias vividas allí para ser retomadas en Colombia. Como lo plantea la fundación Líderes Siglo XXI (2001).

... un proceso sistemático de mejoramiento continuo que busca la formación integral del ser humano mediante el desarrollo de todas sus potencialidades (morales, espirituales, intelectuales, sociales, afectivas y físicas), para que logre su realización y contribuya a la transformación y bienestar de su entorno cultural y ambiental.

Desde el ámbito internacional, entre los años 2006 y 2007, los profesores Michael Barber y Mona Mourshed desarrollaron una investigación sobre “How the World’s Best-Performing School Systems Come Out On Top (Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos)”; en el año 2008 publicaron sus apreciaciones patrocinados por la compañía McKinsey & Company; esta investigación se planteó con el fin de comprender por qué un grupo importante de sistemas educativos alrededor del mundo, a pesar de sus diferencias sociales y culturales, habían alcanzado altos estándares de calidad en los aprendizajes de sus estudiantes.

Las tres claves descubiertas por el equipo de investigación dan pautas claras a seguir en este proceso de calidad educativa: la primera de ellas consiste en la importancia de atraer a los mejores estudiantes al ámbito de la docencia; aspecto subyacente de esta afirmación, es que sólo es posible entregar una educación de calidad con las personas mejor preparadas para dicho fin. Aspecto que se afirma en “contar con las personas más aptas para ejercer la docencia resulta esencial para alcanzar un alto desempeño” (2007). Como Barber (2009) lo afirma, “La calidad de un sistema educacional no puede superar la calidad de sus docentes.” La investigación (McKinsey & Company) al

respecto concluye que los sistemas educativos con más altos desempeños atraen en forma constante gente más capacitada para la carrera docente, lo que lleva a su vez a mejores resultados académicos. Esto se logra por medio de un ingreso a la capacitación docente altamente selectivo, procesos efectivos de selección de los aspirantes más apropiados y buenos salarios iniciales. Con estas premisas se eleva el estatus de la profesión, lo que facilita la atracción de candidatos aún mejores.

Se ratifica esta afirmación de la siguiente manera: “casi en todo el mundo, los principales sistemas educativos hacen dos cosas: han desarrollado mecanismos eficientes para seleccionar a los docentes que recibirán capacitación y pagan buenos salarios iniciales. Estas dos cosas tienen un claro y evidente impacto en la calidad”. Igualmente, la Nueva Comisión sobre las Capacidades de la Fuerza Laboral de Estados Unidos observa que: (2007), estamos reclutando a nuestros docentes en el tercio inferior de los alumnos secundarios que siguen estudios universitarios... simplemente no es posible para los estudiantes graduarse (con las habilidades necesarias)... a menos que sus docentes tengan los conocimientos y la capacidad que pretendemos para nuestros hijos. Un funcionario de Medio Oriente, una región donde los docentes han sido reclutados históricamente en el tercio inferior de los estudiantes secundarios, es claro al respecto: faakid ashay la yuu´tee (uno no puede dar lo que no sabe). Desde esta perspectiva se puede concluir que la calidad de un sistema educativo depende en gran medida de la calidad de sus docentes.

El segundo factor encontrado tiene relación con la formación que reciben los docentes para lograr un buen desempeño con sus alumnos. Siguiendo ese objetivo, los países analizados han mejorado sus sistemas de formación inicial universitaria y laboral, estimulando la revisión y evaluación permanente de las prácticas docentes. Estos sistemas han interpretado que: “Entrenar en práctica en clase, llevar la capacitación docente a las aulas, desarrollar líderes con mayores capacidades y facilitar la retroalimentación entre docentes, resultan en intervenciones efectivas” (2007). Una autoridad educativa en Boston concluyó que: “Los tres pilares de la reforma fueron desarrollo profesional, desarrollo profesional y desarrollo profesional...Alineamos todo – recursos, organización, personal – con el desarrollo profesional” (2007).

Es innegable que las organizaciones educativas a través de sus docentes, están avocadas a generar prácticas exitosas en sus estudiantes con el fin de fomentar en ellos aprendizajes significativos y aplicables a la vida diaria, pues es esto lo que pide la sociedad actual caracterizada por cambios vertiginosos que invitan a la

rápida adaptación en los diferentes escenarios que se presentan; es por esto que el liderazgo en su gestión es la palabra clave para alcanzar estos resultados y poder ser calificados como experiencias o prácticas “exitosas”. Así lo expone Michael Fullan (2001), Schools are beginning to discover that new ideas, knowledge creation, and sharing are essential to school can learn from how the best companies innovate and get results. At the most basic level, businesses and schools are similar in that in the knowledge society, they both must become learning organizations or they will fail to survive. Thus, leaders in business and education face similar changes – how to cultivate and sustain learning under conditions of complex, rapid change.

Vale la pena aclarar que, aunque esta anotación pone la escuela y la empresa en un mismo escalón desde el punto de vista administrativo, las dos poseen grandes diferencias a la hora de ser gestionadas, puesto que cada una tiene una singularidad desde su razón de ser y unos públicos objetivo dispares. Se rescata de dicho párrafo, la validez al afirmar la complejidad de ambas a la hora de enfrentar retos bajo condiciones de cambio y la importancia de ser y mantenerse como organizaciones de aprendizaje que se actualizan y generan conocimiento. Es aquí donde el liderazgo retoma vital importancia en el desarrollo de dichas prácticas docentes, porque es desde allí donde se moviliza a los estudiantes a resolver problemas y confrontarlos en el día a día, como lo afirma Heifetz (1994), “mobilizing people to tackle tough problems. Leadership, then, is not mobilizing others to solve problems we already know how to solve, but to help them confront problems that have never yet been successfully addressed”.

Esto se puede enmarcar dentro del desarrollo de habilidades de liderazgo en instrucción como lo propone el informe McKinsey (2007), “Conseguir a las personas apropiadas para desempeñarse como líderes educativos es muy importante, e igualmente importante es suministrar a esta gente un conjunto adecuado de habilidades para convertirse en líderes eficientes”.

Es por esto que, para mejorar la instrucción y llevarla a ser prácticas exitosas, el docente debe (2007):

- Ser consciente de sus propias limitaciones.
- Informarse acerca de mejores prácticas específicas.
- Estar motivado para realizar las mejoras necesarias.

El tercer aspecto está relacionado con la existencia de “sistemas de aseguramiento de la calidad educativa” (2007), para procurar que el sistema educativo sea capaz de brindar la mejor instrucción posible a todos los niños. Para lograr esto, los países han hecho importantes esfuerzos por fijar elevados estándares de calidad, por evaluar y monitorear permanentemente los resultados de aprendizaje en los colegios y por interve-

nir con apoyo en aquellos casos en los que los resultados no son lo esperado. La medida en que un sistema educativo puede aprovechar los beneficios de una mejor instrucción depende de su capacidad para hacer uso eficaz de ella: el sistema debe garantizar que todos los niños, y no sólo que algunos de ellos, tengan acceso a una excelente instrucción. Asegurar que todos los niños se beneficien con una instrucción de alta calidad no es sólo un fin importante en sí mismo, sino que las evaluaciones llevadas a cabo en todo el mundo indican que el buen desempeño de todo un sistema depende de que así sea (2007).

Los sistemas con alto desempeño reconocen además que es imposible mejorar algo que no se evalúa. “Monitorear los resultados les permite identificar y difundir mejores prácticas, indicar con precisión las áreas más débiles y hacer que las escuelas respondan por sus resultados” (2007).

La combinación de monitoreo e intervención efectiva resulta esencial para garantizar que se brinde una buena instrucción de manera consciente en todo el sistema, como lo afirma el informe McKensey (2007): los sistemas educativos con más alto desempeño monitorean su desempeño por medio de exámenes e inspecciones, y hacen que la intensidad de este monitoreo sea inversamente proporcional a la capacidad de cada escuela para mejorar por sí misma. Estos sistemas emplean los resultados del monitoreo para diseñar intervenciones efectivas tendientes a elevar los estándares y alcanzar un desempeño alto y uniforme.

Este tipo de intervención se ha visto reflejada en nuestro medio, cuando la Secretaría de Educación de Medellín llevó a cabo desde el año 2008 un programa donde los colegios catalogados con altos indicadores de calidad en sus prácticas “apadrinaban” instituciones educativas del sector público que debían mejorar dichas prácticas; este trabajo permitió que las organizaciones educativas con bajos estándares de calidad replantearan su gestión con miras a mejorar sus resultados. En el año 2016, el Ministerio de Educación retoma este proyecto y vuelve a lanzar la propuesta en Medellín, la cual se está desarrollando actualmente y donde los 10 mejores colegios privados de la ciudad trabajarán con otros menos favorecidos.

Estas tres claves desarrolladas en los párrafos anteriores, son entendidas como la base de las prácticas exitosas, o desarrollo profesional docente, encaminadas a alcanzar altos índices de calidad en la educación mundial. Pero este proceso en el quehacer docente no es suficiente si desde la dirección de los centros educativos no se tiene una política clara que posibilite dicho andamiaje; es así como una vez que se ha identificado y desarrollado a las personas apropiadas con las habilidades necesarias, se debe entonces estructurar sus funciones, expectativas

e incentivos para asegurarse de que sus directores se concentren en el liderazgo en la práctica docente. Como lo afirma Barber (2007) “Esto contrasta con los sistemas educativos en que muchos directores dedican la mayor parte de su tiempo a tareas que no se relacionan directamente con la mejora de instrucción en sus escuelas, limitando así la capacidad para hacer realidad mejoras concretas en los resultados de los alumnos. Los sistemas que pretenden emplear a sus directores como impulsores de reformas prevén que estos se conviertan en instructores excelentes y destinen la mayor parte de su tiempo a entrenar a los docentes”. En palabras de un director entrevistado para el mismo informe (2007): “Ser docente es ayudar a los niños a aprender. Ser director es ayudar a los adultos a aprender. Por eso es difícil.... Yo recorro los pasillos, recorro los pasillos y recorro los pasillos.... Sólo reviso mi correo cuando todos los demás ya se fueron”.

Esta ruta marcada desde la dirección, facilita el desarrollo profesional docente en las organizaciones educativas sin lugar a dudas.

BIBLIOGRAFÍA

Barber, M. (2007). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejores desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. McKinsey & Company.

Barrera, E. L; Rodríguez, J. E; Bedoya, J. (1991). *Aproximaciones teóricas a los conceptos de organización e institución*.

Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. Jossey - Bass. A Wiley Company. San Francisco.

Proyecto Educativo Líderes Siglo XXI. (1998). *Guía práctica para implementar el mejoramiento de la calidad de la educación*, cartilla 1.

Proyecto Educativo Líderes Siglo XXI (1998). *Guía práctica desarrollar calidad en la gestión de instituciones educativas*. Cultura Organizacional, cartilla 10. ■

Reflections about Multilingualism



Marcela Buriticá Orrego

Negociadora Internacional de la Universidad Esumer. Especialista en Comunicación Organizacional de la Universidad Pontificia Bolivariana. Formación Pedagógica para Profesionales No Licenciados de la Universidad de San Buenaventura. Candidata a Magister en Educación Bilingüe de la Universidad Internacional de la Rioja. Academic Director in Foreign Languages en el Colegio Marymount.

Looking back, and not too long ago in the Colombian context, if I may say, schools, governments, families, students, communities were immerse in the latest and most challenging trend: a bilingual education, promoting in the students the learning and mastering of a language different from the mother tongue, thus providing them with the necessary tools to succeed in an everyday changing society. Scholars, researchers, investigators devoted their time, work and energy studying second language learning, first language acquisition, the effects of a bilingual education in children; some even thought that bringing up a child in a bilingual context hurt rather than helped the kid. Scientists also showed interest in investigating the “right age” to learn and master a foreign language, the importance of a good command of the first language as basis to achieve a similar command in the second language, and the similarities and differences in the acquisition of both languages.

L. S. Vygotsky, (1982, cited in Daniels, 1996, p. 171-172), stated the importance of the first language when learning a second language, as a mediator to acquire the skills, validating the importance of language as a knowledge tool in problem solving and knowledge building. His studies and research focused on the way children’s social interaction with peers, teachers and adults influence learning and the development of language. His theories about second language learning then, prioritize the importance of first language and social interaction, two elements that should not have been neglected or ignored by schools and governments when designing their bilingual education policies. Unesco, in its document “Education in a Multilingual World” (2003) clearly highlights the importance of both promoting, cultivating and nurturing the first language and providing access to global languages. A very under-

standable fact if we revise some definitions of bilingualism: “Able to speak and understand two languages”, Merriam Webster Dictionary; “Able to read, speak, understand and use a First and a Second language with a certain level of proficiency” Richards and Schmidt, (2010). The challenge back then was and still is in some countries, to build inclusive plans where both L1 and L2 coexist as two interdependent processes.

Another aspect fully studied by scholars and researchers has to do with the “right age” to acquire and master a second language. Brown (1994) better described it as the Critical Period Hypothesis, in other words, there is a period in life, the younger the better, in which a second language can be acquired more easily, after that period of time, things start getting difficult for the learner, specifically in regards to pronunciation and accent. However, Toukoma and Skutnabb-Kangas and Jim Cummins in 1970 and 1980, presented a theory saying that if the learner has a very good linguistic competence, he might infer some features of L1 that can be applied to L2, therefore, the learning is better and faster, because he is able to compare both linguistic systems and to establish their similarities and differences.

Nowadays, there is a growing awareness of the important role languages play in society. Schools and governments are focusing their efforts and resources to adopt a multilingual education program to provide their youngsters with better opportunities to function in the work force, to migrate and look for opportunities elsewhere and to promote intercultural exchanges. In Europe, and during the 2002 European Council in Barcelona, the Council called for further action “...to improve the mastery of basic skills, in particular by teaching at least two foreign languages from a very early age.” Furthermore, the value of linguistic diversity in the European Union is stressed and the steps that should be taken to ensure that multilingualism is mainstreamed into the European Union policies are presented, with the goal of reaching the Barcelona objective that is that “Europeans should be able to communicate in two languages in addition to their mother tongue”. The Spanish Institute for

Research and Evaluation in Education emphasizes that “The goal of plurilingual education is to develop language skills and repertoires in various languages. The knowledge of multiple languages grows stronger throughout one’s life and people learn new languages because of different needs and requirements.”

All things said, the objective set by our School Head in her Management Plan and in the School’s Strategic Plan that all Marymount students be multilingual by the time they graduate is neither unreasonable, nor pretentious. On the contrary, that very same goal has set us all up on the road to becoming a more international school, meeting the standards of schools and governments devoted to ensuring the highest quality education possible to their youngsters thus providing them with the necessary tools to be competent human beings, tolerant and respectful of other cultures and traditions,

able to function well when faced with uncertainty and changes, with the skills and qualities the XXI Century society demands from them.

BIBLIOGRAPHY

Pek, H. (2009). Comparing and Contrasting First and Second Language Acquisition: Implications for Language Teachers. *English Language Teaching*, 2 (2). Retrieved from: <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/index>

Unesco: Education in a Multilingual World, Published in 2003 by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. > 7, place de Fontenoy - 75007 Paris (France) www.unesco.org/education

Commission of the European Communities. Brussels, 18.9.2008, COM (2008) ■

It’s Better with Music



Lina María González Arenas

Licenciatura en Elementary Education de la Universidad del Sur de la Florida. Maestría en Curriculum and Instruction de la Universidad American College of Education. Docente de Inglés del Colegio Marymount.

Teacher can I put music on? Is one of the first questions my students’ ask as I approach my classroom. The reason behind it is because they absolutely love when I integrate music in our lessons. Personally, I consider music my best friend and most favorite tool when it comes to education. Some of the benefits I have witnessed as an educator include connecting on a deeper level with students, energizing the students and relaxing them, motivating the pupils to learn, easing tension and lowering classroom management difficulties, it also helps the teachers understand who their students are and their likes and dislikes, it accelerates the second language acquisition, it enriches multicultural learning, and it increases the students’ engagement and understanding of various concepts among others. “In combination with reading, writing, speaking and listening, the arts can open doors for high levels

of analysis and also challenge students to explore themselves and their surroundings, and thus find avenues for sophisticated comprehension and communication. The arts convey what it means to be human, challenge the intellect and provide rich experiences in analysis, exploration, reflection, observation, imagination, experimentation, and communication.” (New York State of Education Office of Bilingual Education and Foreign Languages Studies, 2010, p.2) Before the implementation of music it seemed like I was outdated with new singers and top list songs. Now Meghan Trainor, Katy Perry, Sia, Bruno Mars, Taylor Swift are a few of my partners with my daily English classes at Marymount Medellín. The big question is, how can it be done without shifting away from my curricular objectives? One of the tactics I use is to create custom made handouts with the lyrics of various artists’ songs. Having the lyrics in front of them helps the students match the sound with written text. This strategy helps the English Language Learners learn pronunciation, vocabulary, spelling and it increases their general knowledge. It’s funny how many times a day I have to ask my students to speak English but as soon I play one of their favorite songs they automatically become Native English speakers. Their fluency and pronunciation becomes impressive. The girls at Marymount can

learn a brand new song in less than a week if they really like it. The simplest way to integrate music is to play it in the background for the students during work periods, transition times or when students end their attention span. Their favorite artist doesn't always have to be played, I always persuade the students to listen to music from other decades and other cultures. It turned out that the learners loved the song "Ain't No Mountain High Enough" by Marvin Gaye as much as I do. Through this song the students were able to go back in time into American history and learn key vocabulary words. "Musical elements can also be used to not only instruct students about different world cultures, but also to allow an opportunity to have an immersive educational experience through musical engagement and interaction." (Tuazon, 2015, p.14). Furthermore, another way to implement music-rhythmic strategies in the lessons is to have the creative minds we have in class compose their own song, with an unique beat and dance to share with the class. A few weeks ago the second graders at Marymount opted to create their own song on two different occasions, when they were creating the rules of the classroom and when they were learning about Subject and Object Pronouns. It's breathtaking to see the learners so engaged in learning. The girls applied correctly all the Object and Subject Pronouns and they created a Billboard Top Hit, of course in their teacher's eyes and heart. Most topics and Subjects can be taught with the integration of music. Searching online will allow you to see all the different available resources, for example, songs about the solar system; you can also find an Uptown Funk Parody Song to help students learn about Math word problems with multiplication. The sky is the limit. Music makes the classes more enjoyable at any grade or age level. The best recipe for learning is integrating the students' interests which will allow them to be motivated and once you have motivated students in your classroom only magic will occur.

REFERENCES

The New York State of Education Office of Bilingual Education and Foreign Languages Studies. (2010). Art as a tool for teachers of English language learners. 1-36. Obtained from: http://www.p12.nysed.gov/biling/docs/Art_as_a_Tool-for_Teachers.pdf

Tuazon, A. (2015). Integrating Music in the Elementary Classroom. Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto. 1- 49. ■

El cuerpo y el planeta



Pbro. Pedro Justo Berrío Bolívar

Licenciatura en Filosofía y Teología de la Universidad Pontificia Bolivariana. Ordenado Presbítero por el Seminario Conciliar de Medellín en 1995. Capellán del Colegio Marymount.

A partir de la carta encíclica del Santo Padre (Francisco, 2015) "Laudato Si", se han movilizado nuestros corazones en favor de la más pobre entre los humanos: la tierra, nuestra casa común.

Creo que en clave creyente estábamos en deuda con esta asignatura. Hoy con una conciencia más universal somos capaces de reconocer el valor que tiene nuestro planeta, la casa que Dios construyó para toda la humanidad. Ha sido un proceso evolutivo hermoso, donde creemos ha intervenido continuamente el amor creador de Dios.

Somos administradores de la creación, no señores o dueños de la misma, esto cambia por completo las reglas de juego. Por habernos creído Señores de la creación hoy nuestra tierra sufre con dolores de parto todos los desmanes y abusos que de parte nuestra le hemos propinado.

Cuidar la casa común es valorar la obra de Dios. Un creyente coherente con su fe no puede menos que tomar las banderas de una auténtica ecología, que exprese la comunión entre todas las criaturas vivientes,

el Dios de JESÚS de Nazaret duerme en la piedra, sueña en el viento, vive en la flor, canta en el pájaro, siente en cada criatura y sabe en el hombre y en la mujer.

Ser capaces de descubrir en cada criatura los distintos "te amo" de Dios es nuestro nuevo interés. Llamados a ver a Dios en todo y en todos con un corazón lleno de misericordia, " si conociéramos el fondo de todas las cosas, tendríamos compasión hasta de las estrellas" (Graham Greene, s.f).

Compartimos una misma casa: el planeta. Y experimentamos una casa particular: nuestro cuerpo tan sagrado como el planeta, este cuerpo que nos dieron es templo del Espíritu de Dios que nos habita. Él es la manera como nos visibilizamos y nos relacionamos con el mundo material, por el podemos llorar, reír, jugar, pensar, sentir, besar, abrazar y vivir. Cuando comemos le hacemos una ofrenda y cuando nos bañamos y nos vestimos lo honramos. Todos tenemos dos casas el cuerpo nuestra casa particular, el planeta la casa de todos.

Bendiciones,

Pedro Justo Berrío Bolívar
Sacerdote.

BIBLIOGRAFÍA

Francisco. (24 de Mayo de 2015). Laudato Si. Ciudad del vaticano , Roma. ■

Flexibilidad cognitiva, inteligencias múltiples y rendimiento académico: una mirada desde la neuroeducación



Martha Stella Domínguez Jaramillo

Licenciatura en pedagogía reeducativa de la Universidad Luis Amigó. Especialización en pedagogía de la lengua escrita de la Universidad Santo Tomás. Maestría en neuropsicología y educación de la Universidad de la Rioja. Docente de Lengua Castellana del Colegio Marymount.

La flexibilidad cognitiva es la capacidad para cambiar respuestas o alternarlas en función de los objetivos y la retroalimentación recibida (Anderson, 2002). Forma parte de las Funciones Ejecutivas que se dirigen a alcanzar objetivos complejos (Lezak, 2003), y lo hace a través de tres componentes: producir diferentes ideas, contemplar diferentes respuestas y cambiar conductas para adaptarse a situaciones diversas (Eslinger, 1993). En esta misma línea se halla la investigación sobre las inteligencias múltiples, dado que al igual que la flexibilidad, permiten analizar situaciones desde diferentes perspectivas y resolver problemas de manera creativa. Sin embargo, desde la teoría de las inteligencias múltiples se enfatiza el desarrollo proporcional y simultáneo de diversos procesos y operaciones cognitivas básicas, tales como el lenguaje, el cálculo, la motricidad, la función visoespacial y la interpersonal, entre otras (Gardner, 2001). De este modo, tanto la flexibilidad como las inteligencias múltiples tienen como objetivo la consecución de una meta compleja y novedosa; sin embargo, desde la flexibilidad se tiene en cuenta la capacidad para alternar diferentes criterios cognitivos mientras que las inteligencias cubren varias dimensiones cognitivas. En esta línea, estudios recientes en neurociencia han empezado a documentar la relación entre la flexibilidad cognitiva y los procesos cognitivos incluidos en las inteligencias múltiples, como por ejemplo con el lenguaje (Mar-

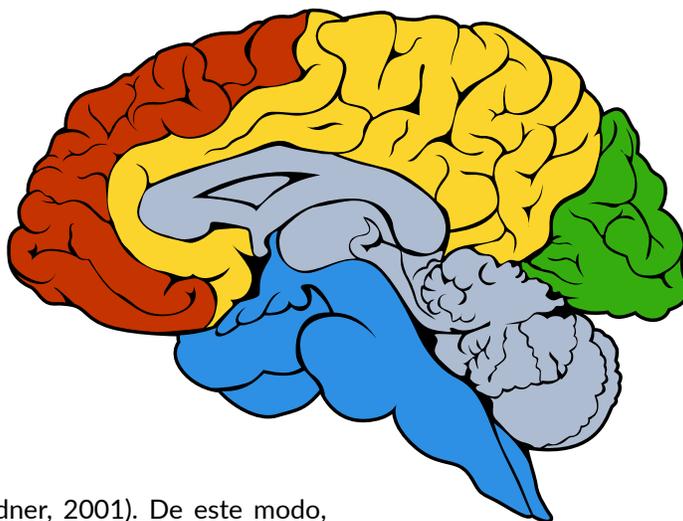
tin-Cánovas, 2013) o las relaciones interpersonales (Maddio, 2010).

Desde la neuropsicología de la educación también se ha prestado atención a ambos procesos por separado, llevando a cabo por un lado estudios de inteligencias múltiples en niños (Serrano, 2007; Sancho Álvarez, 2012) y por otro, estudios de flexibilidad cognitiva (Afsaneh y Aireza, 2012; Rodríguez, Jimenez, Díaz, García y Martín, 2012). Sin embargo, la relación entre la flexibilidad y las inteligencias múltiples ha sido menos estudiada. Dado que el desempeño académico requiere de la integración de las inteligencias múltiples (Martín-Lobo, 2011), el estudio de la flexibilidad puede ser de gran interés por su potencial para integrar y desarrollar los diversos procesos cognitivos que incluyen estas inteligencias.

Otro aspecto fundamental que justifica este estudio es la singularidad de la educación colombiana, orientada a

desarrollar habilidades como la memoria o el lenguaje, mientras que la capacidad para cambiar de criterio en función de las necesidades y objetivos, así como el desarrollo de las inteligencias múltiples, se ha descuidado. Es probable que la rígida estructuración del entorno de los alumnos que tanto la familia como la institución les proporcionan, esté impidiendo el desarrollo adecuado de la flexibilidad cognitiva. Por ejemplo, es notorio que cada vez es más difícil lograr que cambien de planes y se

adapten a situaciones imprevistas. Teniendo en cuenta la literatura (Arán-Filippetti, 2013; Pérez-Giraldo, 2012) es posible que la dificultad observada en la flexibilidad cognitiva de los estudiantes colombianos incida en el proceso de aprendizaje de las inteligencias múltiples, y por tanto esté coartando la capacidad de los estudiantes para lograr un desempeño académico superior. Por todo ello el estudio de la flexibilidad y las inteli-



gencias múltiples tiene más interés si cabe dentro del marco de la educación colombiana.

De acuerdo con Anderson (2002) la flexibilidad cognitiva es la habilidad para cambiar respuestas o alternarlas, procesar paralelamente fuentes de información, tener en cuenta los errores como punto de partida de nuevos aprendizajes, atender varios asuntos y emplear estrategias diferentes de las convencionales. El mismo autor añade que las personas con déficit en esta función serán perseverantes en las respuestas, es decir, darán siempre la misma respuesta ante el mismo estímulo sin tener en cuenta la retroalimentación del entorno. Esta capacidad de adaptación a los cambios del entorno depende de que los esquemas mentales sean lo suficientemente flexibles como para elegir entre posibles respuestas y cambiar cuando la respuesta elegida no esté siendo efectiva, buscando otras estrategias que resulten más eficaces para conseguir un mismo objetivo (Anderson, 2002; Lezak, 2004; Lopera, 2008).

La flexibilidad cognitiva forma parte de las funciones ejecutivas, y por tanto es una habilidad necesaria para la consecución de una meta que es compleja y novedosa, como por ejemplo adaptarse a un colegio nuevo (Lezak, 2004; Tirapu et al, 2002). A nivel cerebral, la flexibilidad cognitiva se sitúa en el córtex prefrontal, junto con los demás componentes de las funciones ejecutivas con las que interacciona, tales como la planificación, la memoria de trabajo, la conceptualización o la toma de decisiones (Cole, 2013; Diamont, 2007; Konishi, 2002; Luria, 1980). El desarrollo de dichas funciones se presenta gradualmente y atendiendo a la edad, siendo la adolescencia el periodo en el que se desarrolla la capacidad de flexibilidad cognitiva (Flores-Lázaro, 2014). Sin embargo, el desarrollo de otras funciones ejecutivas varía desde muy temprana edad hasta el final de la juventud, cuando se desarrollan habilidades superiores como la abstracción, la comprensión del sentido figurado o la toma de decisiones.

En este sentido varios estudios en personas sanas han evidenciado que la flexibilidad cognitiva se desarrolla y mejora con la edad y que estas mejoras son significativas entre los 4 años y la adolescencia (Flores-Lázaro, 2014; Muñoz-Céspedes, 2004; Rodríguez et al., 2012). Otros estudios realizados en poblaciones clínicas han demostrado la existencia de comorbilidad del déficit de flexibilidad cognitiva en niños con autismo y déficit de atención e hiperactividad, así como en pacientes con trastornos alimentarios (Tchanturia, 2012). Sin embargo, los resultados de las pruebas en estas personas no varían en función de otras variables como el sexo, salvo que las mujeres emplean menos tiempo en la ejecución de éstas (Rodríguez et al., 2012).

En cuanto a las bases cerebrales de la flexibilidad cognitiva, desde la neuroimagen se ha puesto en evidencia que las tareas que requieren flexibilidad cognitiva, como el cambio de criterio en función de estímulos

diversos (colores, formas, texturas, sonidos) activan zonas frontales, como por ejemplo el giro frontal medial y la corteza orbitofrontal (Konishi, 2002). Así mismo, cuando una tarea exige que los niños atiendan a criterios diferentes, se requiere procesar información nueva y, por tanto, necesitan mayor concentración, activando también el área de la corteza frontal dorsolateral (Cole, 2013; Diamont, 2007; Lozano, 2011). Corroborando estos resultados, un estudio que utilizó una tarea de cambio halló una disminución en la región dorsolateral durante la adolescencia, indicando la importancia de esta área en la flexibilidad, así como la influencia del desarrollo evolutivo en la misma.

En la actualidad existe una gran cantidad de información sobre las funciones ejecutivas y esto ha posibilitado que tanto investigadores como profesores expresen la necesidad de intervenir en el desarrollo de éstas y en el aprendizaje de los niños (Ardila y Otrosky-Solís, 2008; Bodrova, 2011; Slachevsky et al, 2005). Coincidiendo con lo anterior, la investigación de Seoane (2007) sobre las diferencias individuales en el razonamiento hipotético-deductivo evidenció que las habilidades cognitivas y flexibilidad cognitiva marcan la diferencia entre los razonadores competentes y los que no lo son. Estos resultados se mantuvieron aún y cuando se controló la variable de habilidades cognitivas. Por tanto, el papel de la flexibilidad cognitiva es significativo y funcional, permitiendo responder de forma distinta y eficaz ante tareas que requieren de un análisis lógico-deductivo. En conclusión, este estudio indica que mientras más se desarrolle la flexibilidad cognitiva, mejor será el pensamiento razonado, y que prima este desarrollo sobre el de las habilidades cognitivas. Corroborando lo anterior Lindsey y Richland (2013) comprobaron que los estudiantes con mayor flexibilidad cognitiva y control inhibitorio en los primeros años de estudio, a los 15 años resuelven con más facilidad las tareas de analogías verbales.

Se pone, entonces, de manifiesto la importancia de la flexibilidad cognitiva para el pensamiento razonado y la consecución de metas, siendo por tanto una capacidad que juega un papel fundamental en las inteligencias múltiples y el rendimiento académico.

BIBLIOGRAFÍA

- Afsaneh, Z., & Aireza, Z. (2012). Assessment of selective Attention Whit CSCWT (Computerized Stroop Color-World Test) Among Children and Adults. *US-China Education Review*, 1, 121-127.
- Anderson, P. (2002). Assessment and development of Executive Function (EF) During childhood. *Child Neuropsychology*, 8, 71-82.
- Arán Filippetti, V. y. (2013). Las funciones ejecutivas en la clínica neuropsicológica infantil. *Psicología desde el Caribe*, 30(2), 380-415.
- Ardila, A., & Otrosky-Solís, F. (2008). Desarrollo histórico de las funciones ejecutivas. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 8(1), 1-21.

Bodrova, E. L. (2011). When everything new is well-forgotten old: Vygotsky/Luria insights in the development of executive functions. En J. V.-B. R. M. Lerner, *Thriving in childhood and adolescence: The role of self-regulation processes*. New Directions for Child and Adolescent Development (págs. 11-38). Wiley Periodicals, Inc.

Cole, M. L. (2013). Rapid instructed task learning: A new window into the human brain's unique capacity for flexible cognitive control. *Cognitive, Affective, & Behavioral Neuroscience*, 1-22.

Diamond, A. L. (2007). Normal development of prefrontal cortex from birth to young adulthood: cognitive functions, anatomy, and biochemistry. En B. L. Miller, *The human frontal lobes* (págs. 466-503). New York: The Guilford Press.

Diamond, A. L. (2011). Interventions shown to Aid Executive Function Development in Children 4-12 Years Old. NIH Public Access(333), 959-964.

Eslinger PJ, G. L. (1993). Frontal lobe and frontal striatal substrates for different forms of human cognitive flexibility. *Neuropsychologia*, 31, 17-28.

Flores-Lázaro, J. C. (2014). Desarrollo de funciones ejecutivas, de la niñez a la juventud. *Anales de psicología*, 5, 463-473.

Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.

Konishi, S. H. (2002). Hemispheric asymmetry in human lateral prefrontal cortex during cognitive set shifting. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 99(11), 7803-7808.

Lezak, M. D., Howieson, D. B., & Loring, D. W. (2004). *Neuropsychological assessment* (4a. ed.). New York: Oxford University Press.

Lindsey, E. & Richland, L. B. (2013). Early Executive Function Predicts Reasoning Development. *APS Association for Psychological Science*, 15, 87-92.

Lopera, F. (2008). Funciones ejecutivas: aspectos clínicos. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 8(1), 59-76.

Lozano, A. O. (2011). Desarrollo de las funciones ejecutivas y de la corteza prefrontal. *Revista Neurociología, neuropsiquiatría y neurociencias*, 11(1), 159-172.

Luria, A. R. (1980). *Higher cortical functions in man* (2a. ed.). New York: Basic. Maddio, S. y. (2010). Flexibilidad cognitiva para resolver problemas entre pares ¿Difiere esta capacidad en escolares de contextos urbanos y urbanomarginales? *Interamerican Journal of Psychology*, 44, 98-109.

Martín-Cánovas, M. (2013). El lenguaje relacional facilita el desarrollo de la flexibilidad cognitiva. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento (RACC)*, 5, 25-34.

Martín-Lobo, M. (2011). *Inteligencias múltiples: intereses y aficiones*. Madrid: San Pablo.

Pérez-Giraldo, E. E. (2012). Descubrir talentos en educación básica primaria: una obligación docente. *Uni-pluri/versidad*, 12(3), 75-86.

Rodríguez, C., Jimenez, J. E., Díaz, A., García, E., & Martín, R. (2012). Datos normativos para el Test de los Cinco Dígitos: desarrollo evolutivo de la flexibilidad en Educación Primaria. *European Journal of Education and Psychology*, 5, 27-38.

Sancho Álvarez, C. (2012). Las inteligencias múltiples en el aula de educación infantil. *Innovagogía* (págs. 357-365). Valencia: Afoe.

Seoane, G. V. (2007). Diferencias individuales en razonamiento hipotético-deductivo: importancia de la flexibilidad y de las habilidades cognitivas. *Psicothema*, 19(2), 206-211.

Serrano, A. (2007). Comparación de las inteligencias múltiples en niños (as) que pertenecen a escuelas con distintos modelos pedagógicos. *MHSalud*, 4(1), 1-11.

Slachevsky, A. P. (2005). Córtex prefrontal y trastornos del comportamiento: Modelos explicativos y métodos de evaluación. *Revista chilena Neuro-psiquiatría*(43 (2)), 109-121.

Tchanturia K, D. (2012). Poor Cognitive Flexibility in Eating Disorders: Examining the Evidence using the Wisconsin Card Sorting Task. *Plos one*.

Tirapu-Ustárriz, J., Muñoz-Céspedes, J., & Pelegrín-Valero, C. (2002). Funciones ejecutivas: necesidad de una integración conceptual. *Revista de neurología*, 34(7), 673-685. ■

El lenguaje en la edad preescolar



Danay Naranjo Álvarez

Licenciatura en Lenguas Modernas de la Universidad Pontificia Bolivariana y Maestría en Desarrollo Cognitivo del Tecnológico de Monterrey. Docente de Preescolar del Colegio Marymount.

Como adultos, el lenguaje ocurre tan naturalmente en nuestra vida cotidiana que olvidamos que se trata de una compleja y sofisticada herramienta que tardó miles de años en evolucionar y desarrollarse en los primeros humanos. El lenguaje, además de ser indispensable para la comunicación, lo es también para el pensamiento y el aprendizaje.

Todos los niños, sin importar su cultura o idioma, adquieren su lengua materna mediante la interacción con sus padres y demás cuidadores desde el mismo momento en que nacen. Empiezan por absorber y escuchar los sonidos que oyen. Gradualmente aprenden a reproducir los sonidos, a sostener la mirada y a utilizar gestos para expresarse. Para ellos no es suficiente con escuchar voces grabadas, necesitan la interacción con otras personas para poder aprender (Lightbown & Spada, 2013). Tardarán meses antes de que sus vocalizaciones reflejen las características del idioma de sus padres y muchos más para que tengan un significado específico. No obstante, entre los 3 y 4 años de edad la mayoría de los niños ya son expertos en el uso intencional del lenguaje y con unas pocas palabras logran convencer a los adultos para que pongan el mundo en sus manos.

Los primeros años de vida son críticos para el desarrollo del lenguaje, sin importar si se trata de la lengua materna, una segunda o tercera lengua. Lo importante es hablarles mucho, usando un lenguaje claro y variado; leerles mucho; acompañar los ratos de juego con conversaciones; mostrar, demostrar y explicar de muchas maneras. Mientras más oportunidades tengan los menores de escuchar y de participar en conversaciones llenas de significado, mejores serán sus competencias lingüísticas (Sancho-Passe, 2013).

Hace algunas décadas, y sobre todo por el bajo rendimiento escolar de los niños inmigrantes a EEUU, en donde la política pública requería que ellos dejaran de lado su lengua materna y adoptaran por completo el

segundo idioma, se llegó a la conclusión de que aprender otro idioma a edad temprana impedía el normal desempeño académico de los estudiantes. No obstante, estudios más recientes confirman que mientras un niño siga potenciando su lengua materna mientras aprende otro idioma, no se afecta de ninguna manera su competencia académica. Por el contrario, la educación bilingüe trae muchos beneficios.

En la edad preescolar, la pronunciación, la estructura y las funciones del lenguaje se adquieren de manera natural y desde la experiencia cotidiana. Cuando un niño está expuesto a una segunda lengua, sus redes neuronales crecen y como resultado se fortalece su desarrollo cognitivo. Les ayuda a recordar, manejar y organizar la información de manera más eficiente. Mientras más dominio tengan de un segundo idioma, mejor comprenderán su propio idioma porque sus redes conceptuales se nutren de lo que saben en los dos idiomas. Además, desarrollan mayor consciencia multicultural porque una lengua recoge además de palabras, formas de entender el mundo y una rica herencia cultural. Igualmente, los hace más conscientes de las diferencias entre las personas y más capaces de ponerse en el lugar de otros; en otras palabras favorece el desarrollo de la empatía (Hernandez, 2013; Lightbown & Spada, 2013; Sancho-Passe, 2013).

Es un hecho que el cerebro humano cuenta con estructuras especializadas que posibilitan el lenguaje pero también es cierto que se fortalece en ambientes que lo valoran y lo nutren (Gardner, 1999). Como profesora de preescolar estoy convencida de que es nuestra obligación brindar todos los recursos, espacios, momentos y oportunidades que favorezcan su potenciación. Y no estoy hablando de español, inglés o francés. Estoy hablando de LENGUAJE en letras mayúsculas porque es en la interacción con la experiencia y en el proceso de nombrar, describir, clasificar y modificar conceptos, en donde se cultiva el conocimiento del mundo y de sí mismo.

BIBLIOGRAFÍA

- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed*. New York, NY, USA: Basic Books.
- Hernandez, A. (2013). *The Bilingual Brain*. New York, USA: Oxford University Press. e-book.
- Lightbown, P. & Spada, N. (2013). *How languages are learned*. 4th edition. Oxford: Oxford University Press. e-book.
- Sancho-Passe, A. (2013). *Dual language learners*. St. Paul, MN. USA: Redleaf Press. e-book. ■

La investigación educativa y en el aula entre la ley 115 de 1994 y la ley 715 de 2001



Inés Jaramillo Jaramillo

Licenciatura en Educación Preescolar de la Universidad de San Buenaventura. Especialista en Gerencia Educativa de la Universidad de San Buenaventura. Docente de Preescolar del Colegio Marymount.

Al hacer un recorrido por los diferentes momentos que ha atravesado la educación en el país desde la década del cincuenta, con sus discursos, sus problemáticas, sus políticas y la actividad investigativa enlazada a éstos, se puede constatar que los temas y problemas de la investigación han sido puntualmente definidos por cada una de estas circunstancias. Según Carlos Noguera, la aparición de la investigación educativa en Colombia estuvo ligada con la estrategia del desarrollo económico en la década del cincuenta (2002: 256). Los trabajos investigativos se dieron no sólo como una producción de conocimiento, sino que contribuyeron a la “producción de la realidad educativa nacional” (Noguera, 2002: 252). El planeamiento educativo enfocado hacia la búsqueda del desarrollo requirió datos precisos sobre población en edad escolar, número de maestros, número de escuelas, datos sobre analfabetismo, materiales educativos, etc., y hacia este cometido se volcó la investigación con aportes financieros importantes.

Durante las décadas del setenta y del ochenta, se dio una confrontación de las tendencias desarrollistas con los planteamientos desde la sociología de la educación y, a partir de ésta, se generan diferentes movimientos de resistencia, entre los que se encuentra el Movimiento Pedagógico, proclamado oficialmente en 1982, pero cuya aparición se puede datar hacia la década del setenta. Para Noguera (2002: 249), un nuevo camino se abre para la investigación educativa, debido a la relevancia que adquiere la pedagogía en este proceso. El maestro como intelectual y trabajador de la cultura, la educación como un problema público, entre otros, siempre bajo una perspectiva crítica, serán los temas llamados a ocupar la labor de los investigadores, en un movimiento intelectual que se consolidó mediante congresos pedagógicos, foros, seminarios de investigación, etc., buscando una mejor relación de los maestros con la pedagogía, apropiados de su saber pedagógico y con

una actitud crítica-reflexiva de su propio quehacer y de su entorno.

Una vez proclamada la nueva Constitución Colombiana en 1991, la cual replantea el aparato político y económico, promueve la modernización del Estado, reestructura instituciones estatales y plantea como imperativo hacer una gran transformación de carácter educativo, la Federación Colombiana de Educadores (Fecode) promueve la formulación de un proyecto de ley general de educación, propuesta que es acogida por el gobierno y se cristaliza en la Ley 115 de febrero de 1994. Esta ley propugna por la autonomía de las instituciones educativas, como posibilidad para mejorar la calidad de la educación. Tal autonomía se funda en la confianza en las comunidades educativas para construir sus Proyectos Educativos Institucionales (PEI). La gestión escolar, la evaluación de la calidad y del desempeño, la competitividad institucional, los logros e indicadores de logros y el PEI, se convierten en esta nueva etapa educativa, en el centro de la actividad investigativa.

Los Decretos 3012 de 1997 y 272 de 1998 por los cuales se reglamenta el proceso de acreditación de calidad de programas en educación, instauraron la investigación como la base de los procesos de formación, medida que, según Noguera (2002), despojó a la investigación de toda su fuerza transformadora, con cientos de proyectos investigativos de dudosa calidad en los archivos del Consejo Nacional de Acreditación. Las políticas estatales y los estándares internacionales de calidad, que cada vez ajustan más la investigación a sus criterios, fueron cambiando las características de las investigaciones, debilitando el interés por la problemática local. Lo importante se traslada a la obtención de puntajes y el ubicar artículos investigativos en revistas indexadas.

Así, después de este recorrido en la búsqueda de la calidad educativa, se promulga la Ley 715 de 2001, la cual condensa: la evaluación, cumplimiento de estándares, desempeño, eficiencia y eficacia. Los resultados, logros, competencias y desempeños de los estudiantes, deben ser medibles y comparables. Por tanto los temas investigativos se centran en el paradigma de las escuelas eficaces y en el análisis de los factores asociados al desempeño, tal y como se desprende de la revisión de los archivos del Consejo Nacional de Acreditación.

Paralelo a este recorrido investigativo asociado con las políticas educativas estatales, con los discursos y los paradigmas del momento, se fue desarrollando una modalidad investigativa que guarda relación directa con la actividad de los maestros en el aula, denominada por su gestora Eloísa Vasco, como “investigación en el aula” o “maestro investigador”. Su finalidad, “motivar a los maestros para asumir procesos de reflexión sobre su quehacer diario, en forma sistemática, retomando algunas de las características de los procesos de la investigación científica” (1995: 14). Las preguntas presentes cuando se enseña, el qué, cómo, para qué y el saber que ponen en acción en su labor educativa, deben incluirse en los procesos de reflexión y análisis. De igual manera las circunstancias que rodean su práctica, el aula, su grupo de alumnos, la institución escolar y la fase de su historia personal y su identidad como maestro, integran esta modalidad investigativa.

La investigación educativa crítica (Carr, 1996), la investigación-acción y la investigación en el aula, son propuestas que ven en el docente y su investigación como proceso de autoformación permanente, la vía de una real transformación de las prácticas educativas, lo que se constituye en el fin último de la actividad investigativa en las instituciones. “Mejorar la práctica es hacerla más educativa, tanto en los procesos como en los resultados, en los medios y en los fines, por lo tanto este cambio no se concibe como un problema técnico, sino ético, filosófico (político, dirían los críticos)” (Elliot, 2002).

El cultivo de una actitud reflexiva-crítica y la ampliación de la formación a través de la construcción de vínculos con el campo conceptual de la pedagogía, con la sociedad, la cultura y la ciencia, darán la posibilidad al docente, de ampliar su visión como profesional de la educación y le permitirán identificar dentro del aula, dentro de la institución y al interior de sí mismo, creencias e ideas en relación con su labor, asuntos que merezcan una atención especial, que demanden una observación sistemática y de los cuales pueda partir un proceso investigativo. Según Kemmis, la tarea es buscar contradicciones dentro de la experiencia educativa, entre la teoría y la práctica, entre los valores y los intereses particulares, entre la retórica y la práctica, la educación y la sociedad, etc. Una vez halladas tales contradicciones, éstas [...] “invitan al diálogo y al razonamiento dialéctico en grupo, a la participación democrática en la interpretación y en la toma de decisiones, y desarrolla un creciente sentido de compromiso compartido en la lucha por mejorar la educación” (1993: 156).

El acontecimiento investigativo sitúa al maestro ante la posibilidad de reflexionar desde su práctica docente cotidiana y en consecuencia, asumir los retos que significa ponerse a sí mismo en cuestión, con una

posición de escucha ante la evidencia de lo que es en su práctica. Este acontecimiento conmueve su intimidad, cuestiona e interroga, pero también afecta transformando.

BIBLIOGRAFÍA

El texto de este artículo está basado en el artículo, “De la autonomía a la evaluación de la calidad: gestión educativa, reformas legislativas e investigación de los maestros y maestras en Colombia (1994-2006)”, escrito como trabajo final para optar al título de Especialista en Gerencia Educativa, asesorado por Juan Felipe Garcés Gómez, y publicado en la Revista Educación y Pedagogía de la Universidad de Antioquia, abajo referenciado.

Garcés, J.F. y Jaramillo, I. (2008) De la autonomía a la evaluación de la calidad: gestión educativa, reformas legislativas e investigación de los maestros y maestras en Colombia (1994-2006). Revista Educación y Pedagogía ISSN 0121-7593 Vol. XX N° 51 pág. 175-187

<http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaey/article/view/9904>
(Dirección web del artículo completo)

Carr, Wilfred., 1996, Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica, Madrid, Morata.

Elliot, John, 2002, La reforma educativa en el Estado evaluador. En: Perspectivas, vol. XXXII, No. 3, septiembre

Kemmis, Stephen, 1993, El currículo: más allá de la teoría de la reproducción, Madrid, Morata.

Martínez, Alberto, Carlos Noguera y Jorge Castro, 2003, Currículo y modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia, 2.a ed., Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio.

Noguera, Carlos, 2002, “Movimiento Pedagógico, investigación y políticas educativas”, en: Abel Rodríguez et al., Veinte años del Movimiento Pedagógico 1982-2002. Entre mitos y realidades, Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio, pp. 249-279.

Stenhouse, Lawrence, 1991, Investigación y desarrollo del curriculum, Madrid, Morata.

Vasco Montoya, Eloísa, 1995, Maestros, alumnos y saberes, Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio. ■

Le multilinguisme et ses avantages



Jihane Boussoufa

Maestría en Didáctica del Francés como Lengua extranjera.

Maestría en Literatura y Civilizaciones hispánicas. Docente de Francés del Colegio Marymount.

La compétence plurilingue est la capacité d'un individu à interagir dans différentes langues. En ce sens, la compétence plurilingue « rassemble des connaissances et des capacités qui permettent à un individu de communiquer en puisant dans son capital langagier et culturel ». D'autre part, elle peut être envisagée comme un processus dynamique, global et évolutif. Si le « multilinguisme » se réfère à la coexistence des connaissances de plusieurs langues dans une société donnée, le « plurilinguisme » souligne l'intégration des compétences linguistiques inhérente à l'expérience personnelle de l'individu.

Personne ne peut douter du fait que la connaissance d'autres langues non seulement favorise la compréhension interculturelle et contribue à éradiquer la xénophobie mais améliore également les perspectives personnelles et professionnelles.

Selon des études statistiques, les personnes bilingues et multilingues sont majoritaires dans le monde : plus de 90% des Etats qui englobent 91,2% de la population mondiale est multilingue . Et pourtant, à l'exception de certains pays, la diversité culturelle et linguistique n'est pas toujours reconnue ou promue au niveau politique, linguistique et social.

En 2001, cela a conduit à l'adoption à l'unanimité de la Déclaration universelle sur la diversité linguistique et culturelle par les 185 Etats membres de l'Unesco. Plusieurs initiatives ont également vu le jour telles que la création du Groupe de Haut Niveau sur le Multilinguisme (GHNM) le 20 septembre 2006 par une décision de la Commission européenne ou encore la proclamation par l'ONU en 2008 de « l'Année internationale des langues ». A compter de novembre 2005, on assiste au lancement du Congrès européen du plurilinguisme et à la promotion des langues de La Commission européenne sous le mot d'ordre « Plus tu

connais de langues, plus tu es humain ».

Enfin, à la demande de la Commission européenne, des experts internationaux ont fait un rapport sur la contribution du multilinguisme à la créativité en juillet 2009. Cette étude visait à « comprendre le lien entre la connaissance des langues et la créativité » et à en exposer les avantages.

Nous vivons dans une société où l'innovation, par l'impulsion de la créativité, est considérée comme un moteur de développement économique et social. C'est un élément essentiel d'une société axée sur la réussite et dont l'une des sources pouvant alimenter la créativité est le multilinguisme.

Connaître une deuxième ou une troisième langue ne présente pas seulement un avantage sur le plan linguistique ; cela représente une valeur ajoutée qui est bénéfique pour toute une série d'activités humaines. La connaissance de plus d'une langue montre une expansion de certains types de compétences. En outre, penser, apprendre, résoudre des problèmes et communiquer, qui sont toutes des habiletés transversales utilisées au quotidien, semblent devenir plus efficaces au contact du multilinguisme.

Une étude sur la contribution du multilinguisme à la créativité, commandée par la Direction générale Éducation et Culture de la Commission européenne, arrive à la conclusion que le multilinguisme semble pouvoir aider les gens à réaliser et à améliorer leur potentiel créatif en mettant en avant six facteurs :

1. Une pensée plus flexible :

Selon ce rapport, le multilinguisme contribue à une plus grande flexibilité de la pensée. « Une pensée souple augmente la capacité de raisonner » et donc à « avoir une pensée adaptative qui permet à l'origine de répondre aux demandes émanant de différentes situations ». Comprendre un problème ou une situation sous différents angles est un avantage indéniable.

2. Plus grande capacité à faire face aux difficultés :

L'étude suppose d'autre part que le cerveau bilingue ou multilingue habitué à un traitement linguistique multiple aurait un plus grand contrôle cognitif que les individus monolingues, ce qui peut augmenter

incontestablement le potentiel créatif et la capacité à résoudre des problèmes en ayant recours à la pensée abstraite et à la formulation d'hypothèses de création.

3. Une plus grande habileté métalinguistique :

La conscience métalinguistique consiste essentiellement en un traitement plus poussé des données linguistiques, ce qui permet d'acquérir des capacités d'analyse du fonctionnement du langage, et de la façon dont nous pouvons l'utiliser pour atteindre les objectifs souhaités. Cela mène à une compréhension approfondie du fonctionnement de la langue. Lorsque le raisonnement métalinguistique se développe par l'interaction de deux ou plusieurs langues, il peut enrichir l'utilisation des deux, ce qui est bénéfique pour l'individu. Avoir accès à différentes langues aide à synthétiser les concepts et à les distinguer les uns des autres, ce qui peut faire émerger de nouvelles idées. Voilà comment la pensée métalinguistique est associée à l'expansion conceptuelle créatrice, et à un potentiel de créativité.

1. Une meilleure faculté d'apprentissage :

L'étude s'est intéressée de très près à la mémoire et à son impact sur le processus d'apprentissage. Les recherches suggèrent que le cerveau multilingue pourrait avoir des fonctions de mémoire supérieures à celles d'un cerveau unilingue en ce qui a trait à la « mémoire épisodique » et à la « mémoire sémantique ».

La mémoire épisodique est utilisée pour décrire la mémoire des événements liés aux épisodes (heures, endroits, sentiments et autres phénomènes qui peuvent être constatés explicitement). La mémoire sémantique décrit une connaissance plus générale qui, même si elle n'est pas liée à des expériences ou événements spécifiques, est utilisée pour les interpréter.

Posséder une fonction de mémoire améliorée pourrait avoir un effet sur l'apprentissage dans plusieurs domaines du programme d'enseignement, et sur l'apprentissage en général. La faculté de retenir, d'organiser, de stocker et de retrouver l'information est une habileté humaine vitale, et si on en croit les indications disant que la personne multilingue a un avantage en la matière, cela pourrait se répercuter sur le potentiel créatif, grâce à l'impact possible de l'interactivité translinguagière, un processus étranger aux personnes unilingues.

2. Une plus grande facilité de communication interpersonnelle :

Les recherches menées depuis plusieurs décennies nous portent à croire qu'en fait, l'éducation qui passe par l'apprentissage d'une langue seconde améliore la prise de conscience linguistique dans la première langue. Cela pourrait être lié aux types de sensibilisation linguistique qui peuvent être développés lorsqu'une personne a accès à plus d'une langue.

On dit du multilinguisme qu'il favorise la



communication interpersonnelle. Par exemple, la faculté de détecter les divergences d'avis ou les affirmations erronées se développerait plus tôt chez les personnes multilingues que chez celles qui sont unilingues.

L'impact du multilinguisme sur la communication interpersonnelle peut être évalué selon le fait de comprendre et de répondre aux besoins de communication des autres, la sensibilité contextuelle, la compétence de communication interactive et une meilleure différenciation des langues selon le contexte.

3. Une réduction de l'affaiblissement mental dû au vieillissement :

L'un des courants de recherche potentiellement important des dernières années aborde le lien entre le multilinguisme et l'affaiblissement mental lié à l'âge. On suggère que des modifications de la fonction exécutive et du fonctionnement de la mémoire, dues au multilinguisme, pourraient ralentir le déclin de certains processus cognitifs qui se manifeste lors du vieillissement.

En définitive, former les jeunes enfants et les étudiants dans des langues différentes est un défi psycholinguistique et politique. Mais il ne fait aucun doute que la diversité linguistique est une dimension nécessaire de la diversité culturelle. Les nouvelles générations doivent disposer d'un outillage linguistique qui leur permette de circuler d'un monde à un autre, et d'étendre ainsi leur compétence critique et réflexive. Plusieurs recherches ont montré que le pluralisme linguistique est une source de richesse qu'il faut encourager dès les premières années de la scolarité afin de capitaliser sur l'extraordinaire capacité des enfants à apprendre des langues et de contribuer au développement de leur potentiel créatif.

BIBLIOGRAPHIE

CONSEIL DE L'EUROPE (2001) Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer. Paris: Didier. Disponible en ligne : www.coe.int/lang/fr

COSTE, D. (2001) Postface. De plus d'une langue à d'autres encore. Penser les compétences plurilingues ?. In : V. CASTELLOTTI (ed.) D'une langue à d'autres: Pratiques et représentations (Pp. 191-202). Rouen: Collection Dyalang.

KRAMSCH, C., LEVY, D. & ZARATE, G. (2008a). Introduction générale. Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme (Pp. 15-23). Paris: Éditions des archives contemporaines.

MOORE, D. & CASTELLOTTI, V. (2008). La compétence plurilingue. Regards francophones. Berne. Peter Lang. (Pp 123-126).

DIRECTION GÉNÉRALE ÉDUCATION ET CULTURE DE LA COMMISSION EUROPÉENNE (2009), Étude sur la contribution du multilinguisme à la créativité. Bruxelles (Pp 5).

DIRECTION GÉNÉRALE ÉDUCATION ET CULTURE DE LA COMMISSION EUROPÉENNE (2009), Étude sur la contribution du multilinguisme à la créativité. Bruxelles (Pp 7). ■

La neurodiversidad



Marta Lucía Bernal Álvarez

Licenciatura en Didáctica y Dificultades del Aprendizaje Escolar de F. U. Ceipa. Maestría en Neuropsicología y Educación de la Universidad de la Rioja. Directora del Learning Center del Colegio Marymount.

“Así como aceptar que las distintas especies de plantas tienen necesidades ambientales específicas, debemos entender que cada niño requiere de entornos adecuados para poder florecer”. (Armstrong, 2012)

La NEURODIVERSIDAD es un término que se ha convertido en una gran directriz de la educación actual, ya que ha servido para generar entre los miembros de dicha comunidad una mirada positiva a la “diversidad”, así como se ha hecho con los términos biodiversidad o diversidad cultural, que hasta ahora se vienen utilizando para reemplazar el de “discapacidad” en las instituciones educativas, principalmente en las de educación especial, para referirse a los niños que tienen algún déficit, trastorno o disfunción. De cierta forma esto tiene sentido, pues son niños que han sido rotulados como alumnos de “educación especial” por sus dificultades de una u otra clase. (Armstrong, 2012)

Lo que se quiere realmente con esto es ayudarlos a tener éxito en la escuela y en la vida, pero para esto se necesita que el enfoque sea en cómo detectar sus fortalezas, intereses, metas, aspiraciones, esperanzas y capacidades, y no sólo en sus dificultades: nueva forma de pensar en los niños, y descubrir cómo con sus distintos tipos de cerebro, es que existen diferentes formas de pensar y aprender.

Esto es realmente la Neurodiversidad, término que, desde las múltiples investigaciones en las distintas ramas de la Educación, la Psicología y los nuevos hallazgos de la Neuroeducación ha servido para indagar, tanto en las dificultades como en los aspectos positivos de los niños a los que se acostumbra llamar “normales” o de los que presentan alguna discapacidad. (Ministerio de Educación Chileno, 2015)

Siguiendo con la biodiversidad, se puede entender que así como las especies de plantas tienen necesidades ambientales específicas, “los niños neurodiversos requieren nutrientes ecológicos únicos para florecer”. (Armstrong, 2012). Y como profesores es básico descubrir esos requerimientos únicos de los alumnos para su crecimiento óptimo, y luego implementar estrategias diferenciadas para ayudarles a florecer: construcción de nicho, entendida ésta como la creación de unas condiciones más favorables para la supervivencia.

Es desde esta nueva corriente como se puede comprender la importancia y necesidad que tienen los estudiantes de ser vistos como únicos, con cerebros únicos, lo que nos remite a la revisión, comparación y apropiación de tantas otras teorías y enfoques que aún están vigentes en la educación: la teoría de las Inteligencias Múltiples, los Estilos de Aprendizaje, las Etapas del Desarrollo, el Constructivismo, el marco de la Enseñanza para la Comprensión, entre otras; en las que el alumno es el centro de todo proceso de aprendizaje, y sea cual sea la forma de enseñar, se debe partir de sus intereses, necesidades, capacidades, conocimientos previos, motivación, adecuado uso del entorno, y de la riqueza y calidad de los recursos dispuestos para nuestra práctica; sin presumir que hay un cerebro o un modelo de niño ejemplar o normal que sirva para compararlo con los demás, e ir descartando unos y otros.

Existe una amplia diversidad de cerebros en nuestro medio y como tal debemos tener un profundo respeto por el cerebro único de cada niño, y crear para cada uno el mejor ambiente de aprendizaje dentro del cual pueda desarrollarse.

Complementando lo anterior, puede entenderse entonces que en todo proceso educativo se debe partir de la base de que todo niño, además de tener diferentes estructuras cerebrales, tiene también diferentes oportunidades ambientales y niveles de estímulo, distintas experiencias e interacciones con las personas que lo rodean, y no se puede pretender que todos aprendan igual y se desarrollen igual.

Existen niños con un desarrollo de habilidades diferentes a los demás, con un funcionamiento más lento que otros, con una motivación y niveles de atención y memoria diferentes, con procesos de pensamiento y lenguaje también diferentes, en su manera de percibir y expresar sensaciones y percepciones al contacto directo con el mundo.

Son todas estas diferencias las que hacen que las aulas de clase sean de carácter heterogéneo, y que se requiera de diferentes formas de impartir el conocimiento teniendo en cuenta las fortalezas y debilidades de cada estudiante. Por ello se hace necesario estructurar procesos educativos que atiendan a la diferencia, tanto a las potencialidades como a las limitaciones de los alumnos, siempre en la perspectiva de brindar un desarrollo individual y social pleno.

Es debido a lo anterior que bajo las Leyes Generales de Educación de los distintos países, como Guatemala, Chile, México, España, entre otros, se han venido definiendo criterios y orientaciones pertinentes y complementarias con el fin de dar respuesta a las necesidades educativas de todos los estudiantes, siempre promoviendo y valorando las diferencias culturales, religiosas, sociales e individuales de la población que es atendida en las distintas instituciones. (Ministerio de Educación Chileno, 2015) Bajo estos criterios y orientaciones se busca flexibilizar y ajustar a los requerimientos básicos las exigencias curriculares para los estudiantes, con el fin de garantizar su aprendizaje y desarrollo.

Es así como surgen las llamadas adecuaciones curriculares, las cuales apuntan a eliminar las “barreras”, (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2012), otro concepto actual, que se refiere a los factores que dificultan o limitan el acceso a la educación y a las oportu-

nidades de aprendizaje de niños y jóvenes. Dichas barreras, basadas desde el enfoque de la Educación Inclusiva, en la interacción del alumno con el contexto y no como un problema inherente al estudiante. Dentro de los tipos de barreras que pueden afectar el desarrollo de los estudiantes, cabe mencionar: las de tipo social, política, institucional, cultural y económica, esto según se presente la interacción de cada persona con los diferentes contextos. (Ministerio de Educación Guatemala, 2009)

Las adaptaciones curriculares se refieren entonces a los ajustes o modificaciones que se hacen en relación con los distintos elementos del currículo o de la propuesta educativa (objetivos, contenidos, actividades, materiales y criterios de evaluación) con el fin de responder a las necesidades o características de todos los estudiantes. (Ministerio de Educación Pública Costa Rica)

Pensando entonces en eliminar la mayor cantidad de factores o barreras que impiden el aprendizaje, es de gran importancia, que como docentes, no sólo se conozcan sino que se comprendan las distintas formas de hacer adecuaciones en el aula; además, de sus valiosas implicaciones en el desarrollo y aprendizaje de los estudiantes, y que por el hecho de brindarles ayudas y recursos adicionales, todos y cada uno de ellos puedan verse beneficiados a partir de las más y mejores experiencias en las instituciones al lado de sus compañeros de clase y sus maestros.

Adicionalmente, y continuando con el mismo interés frente a las normas de igualdad de oportunidades, aparece el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), (Universal Design for Learning) (UDL), como una estrategia más de respuesta a la diversidad, y que tiene como finalidad dar cubrimiento a todos los estudiantes



brindándoles todas las oportunidades de aprendizaje, siempre partiendo de la base de que existen diferentes habilidades, estilos de aprendizaje y preferencias; esto puede lograrse con el diseño de un currículo flexible y enriquecido por su variedad de estrategias, y que lleve a todos los alumnos a acceder a los contenidos y objetivos del grado que se encuentran cursando. (Diseño Universal de Aprendizaje, 2012)

El DUA se apoya en tres principios básicos: (Diseño Universal de Aprendizaje, 2012) el qué del aprendizaje, que se refiere a la necesidad de tener en cuenta que existen diferentes canales de percepción en los estudiantes y por ende distintas formas de comprender la información que se les presenta; el cómo del aprendizaje, que se refiere a que los estudiantes tienen distintos modos de navegar en el aprendizaje y de expresar lo que saben; y el porqué del aprendizaje, referido a la forma en que los estudiantes pueden sentirse implicados y motivados para el aprendizaje.

Lo anteriormente expuesto es una propuesta a reflexionar acerca de las prácticas docentes, y a relacionarlas con temas de actualidad y de gran importancia para la labor educativa, la cual convoca y que se ha venido desarrollando desde el inicio de este documento: La Neurodiversidad.

El Colegio Marymount de Medellín, comprometido con la formación de sus estudiantes, le apuesta también a la NEURODIVERSIDAD, lo cual puede confirmarse con la estructuración y creación del LEARNING CENTER, proyecto que pretende dar respuesta a las necesidades de todas y cada una de sus estudiantes.

REFERENCIAS

Armstrong, T. 2012. El poder de la neurodiversidad. México: Paidós ibérica.

Armstrong, T. 2012. Neurodiversidad en el salón de clases. Lima: Cerebrum ediciones.

Ministerio de Educación de Guatemala. 2011. Manual de adecuaciones curriculares. Guatemala: Dgeduca.

Ministerio de Educación, Cultura y deporte. 2012. Diseño universal de aprendizaje. Madrid: Ite.

Ministerio de Educación, Cultura y deporte. 2012. Educación inclusiva. Iguales en la diversidad. Madrid: Ite.

Ministerio de Educación. 2015. Proyecto TIC y diversidad. Santiago de Chile: Enlaces.

Rodríguez, L. y Solís, A. Adecuaciones curriculares no significativas. Alajuela: Ministerio de Educación Pública de Costa Rica.

CIBERGRAFÍA

<http://www.casadellibro.com/libro-el-poder-de-la-neurodiversidad/9788449325885/1984107>

http://www.educacionespecial.mineduc.cl/index2.php?id_contenido=30839&id_portal=20&id_seccion=319

http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/unidad_3/mo3_barreras.htm

https://www.mineduc.gob.gt/DIGEESP/documents/Manual_de_Adecuaciones_Curriculares.pdf.

http://psicologiaeducativa2.bligoo.es/media/users/23/1175012/-files/351525/Adecuaciones_curriculares_no_significativas.pdf. ■

Implicaciones educativas de la inteligencia emocional



Catalina Caicedo Cadavid

Psicóloga de la Universidad CES. Especialista en Intervención Creativa de la Colegiatura. Magister en Educación con Énfasis en Media Superior del TEC de Monterrey. Psicóloga del Colegio Marymount

Con el auge del racionalismo, la inteligencia se limitó al conocimiento y la cognición medible y verificable, pero esta definición de inteligencia no es garantía de éxito académico, profesional ni personal. Desde hace 15 años, la emoción es considerada un elemento clave en la educación y es esencial para el desarrollo integral de los sujetos y el bienestar social. Es así como la inteligencia emocional comienza a ser estudiada sistemáticamente, más allá de la inteligencia general (Jiménez y López, 2009).

El presente ensayo pretende compartir con el lector cómo la inteligencia emocional influye en nuestros procesos de aprendizaje y socialización. Para aclararlo, el escrito se orienta con especial interés hacia el ámbito educativo, en función de nuestro desempeño laboral.

El estudio de la inteligencia es de los temas más socorridos en la psicología en los últimos tiempos, pero existe dificultad en definir una conceptualización consensuada; además, suele considerarse un concepto incompleto, si sólo se atiende el coeficiente intelectual. Por esto, han surgido nuevas concepciones que intentan involucrar la complejidad del ser humano, incluyendo sus aspectos emocionales.

En particular, la inteligencia emocional ha sido definida como la adecuada interacción entre la emoción y la cognición, la cual permite al sujeto una actuación adaptada a su contexto y a sus circunstancias. Los estudios sobre este tema coinciden en la importancia que tienen las competencias emocionales para explicar el funcionamiento integral de los sujetos (Jiménez y López, 2009).

En 1985, Sternberg propuso una mirada integral de la inteligencia, con una postura analítica, práctica y creativa, y aludió a la inteligencia exitosa, en la cual el sujeto sabe cómo y cuándo usar sus habilidades en determinada circunstancia. A su vez, en 1983, Gardner planteó la teoría de las inteligencias múltiples, donde dos de ellas

se relacionan con la inteligencia emocional: la interpersonal y la intrapersonal, que tienen que ver con el reconocimiento de los propios sentimientos y los de los demás, para actuar de manera consecuente. Adicionalmente, estas inteligencias hacen referencia a las relaciones interpersonales, a la autoestima y a la función ejecutiva.

En 1990, Mayer y Salovey fueron pioneros en relacionar la inteligencia emocional con la capacidad para supervisar sentimientos propios y de los otros.

“La inteligencia emocional implica la habilidad de percibir, valorar y expresar emociones con precisión; la habilidad de acceder y generar sentimientos para facilitar el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y conocimiento emocional; la habilidad para regular emociones y conocimiento emocional; la habilidad para regular emociones que promuevan el crecimiento intelectual y emocional”. (Mayer y Salovey, 1997, citados por Jiménez y López-Zafra, 2009, p. 71).

Posteriormente, Goleman (1995, citado por Pérez y Castejón, 2007) propuso que la inteligencia emocional se relaciona con la capacidad de motivarse y de persistir frente a situaciones adversas y que resulta útil para regular el estado del ánimo.

Esta variedad conceptual dificulta el estudio de la inteligencia emocional, pues no se ha llegado a un consenso del constructo. Pérez y Castejón (2007) explican que las distintas corrientes pueden organizarse en dos modelos: uno que concibe a la inteligencia emocional como una habilidad que considera el procesamiento de la información, y otro donde se integran las dimensiones de la personalidad con las habilidades emocionales. No obstante, la teoría más aceptada entre la comunidad científica es la de Mayer, quien integró una teoría acerca de la inteligencia emocional con Salovey en 1990 (Jiménez y López, 1990) y lograron articularla al currículo con programas para mejorar la convivencia y la comprensión emocional a edades tempranas. Estos investigadores afirman que en la escuela es necesaria la formación emocional antes de acceder al material académico.

Adicionalmente, el estudio de la inteligencia emocional nace como una respuesta a las demandas actuales de la sociedad, para lograr una vida adulta saludable, con

bienestar psicológico y con factores de protección de la salud mental. El aprendizaje emocional inicia en el hogar y luego continúa en el colegio con diferentes niveles de desarrollo emocional. El docente no sólo enseña contenidos programáticos, sino que puede constituirse como un factor decisivo para transformar las capacidades emocionales y las deficiencias afectivas de sus estudiantes. Por otra parte, es de gran importancia desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado, ya que su estabilidad psíquica es imprescindible para contribuir a la formación emocional escolar (Salovey y Mayer, 1990, citados por Jiménez y López, 2009).

Jiménez y López (2009) reportan que estudios como el MSCEIT han mostrado que existe una alta relación entre la inteligencia emocional, el rendimiento escolar y el comportamiento social. En los jóvenes, las habilidades emocionales contribuyen a la adaptación social y académica; facilitan el pensamiento, la concentración, controlan la conducta impulsiva y permiten enfrentar adecuadamente situaciones de estrés.

Además, las habilidades emocionales favorecen el incremento de la motivación intrínseca que ubica su fuente en el individuo mismo por algo que disfruta, como estudiar por el gusto de aprender y ser mejor cada día (Ormrod, 2008). Estas ventajas se vinculan con las metas personales y con el proceso de autoeficacia, que consiste en la confianza en la propia capacidad para lograr un buen rendimiento.

Es importante destacar el estudio desarrollado por Pérez y Castejón en 2007, donde no se encontraron correlaciones entre el cociente intelectual y las distintas variables de inteligencia emocional, lo cual sugiere que

ambos constructos se desarrollan en forma independiente. Sin embargo, sí se hallaron relaciones significativas entre los factores de inteligencia emocional y el rendimiento académico, lo cual permite concluir que los factores socioemocionales tienen un valor predictivo más contundente en el rendimiento académico que el derivado del coeficiente intelectual. Esto sugiere que una inteligencia emocional bien desarrollada puede influir en la posterior inserción laboral de los jóvenes en la adultez (Caruso y Wolfe, 2001; Hettich, 2000, citados por Pérez y Castejón, 2007).

Como profesionales de la educación, resulta de nuestro interés vincular los avances teóricos y metodológicos relativos de la inteligencia emocional para incorporarlos como herramientas para contribuir a la solución de problemáticas de la realidad educativa, así como orientar las propuestas hacia la creación de ambientes propicios para el aprendizaje y el desarrollo integral de los alumnos.

REFERENCIAS

Jiménez, M. M. I. & López-Zafra, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: Estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(1), 69-79. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rlps/v41n1/v41n1a06.pdf>

Ormrod, J. E. (2008). *Aprendizaje humano*. Distrito Federal, México: Pearson / Prentice Hall.

Pérez, L. y Beltrán Llera, J. (2006). Dos décadas de "Inteligencias Múltiples": Implicaciones para la psicología de la educación. *Papeles de Psicólogo* 27(3), 147-164. Recuperado de http://www.altascapacidades.org/uploads/6/3/7/5/6375624/la_educacion_a_debate_la_ley_organica_de_educacion.pdf#page=17

Pérez, P. N. & Castejón, C. J. L. (2007). La inteligencia emocional como predictor del rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Ansiedad y Estrés*, 13 (1), 119-129. Recuperado de http://www.alfaguia.org/alfaguia/files/1320858454_847.pdf

¿Hacia dónde va la educación?



Blanca Dioni Rodríguez Builes

Licenciada en Educación Preescolar de la Universidad de San Buenaventura. Licenciada en Lenguas Modernas de la Universidad Pontificia Bolivariana. Especialista en Pedagogía de la Lengua Escrita de la Universidad Santo Tomás. Candidata a Magister en Gerencia de la Innovación y el Conocimiento de la universidad Eafit. Directora de Investigación, Desarrollo e Innovación del Colegio Marymount.

El siguiente texto pretende mostrar algunas predicciones en relación con la educación. Para tal efecto, se hace necesario mencionar a los actores de la comunidad educativa: directivos docentes, docentes y estudiantes, quienes juegan un papel primordial en el proceso de aprendizaje. Por otro lado, se menciona la tecnología como ingrediente clave en estos pronósticos. Finalmente, se resalta la importancia de las reflexiones en las prácticas, porque pueden llegar a ser un aliado clave para innovar e investigar.

Palabras clave: educación, investigación, innovación, tecnología.

Pareciera ser que el término innovación estuviera de moda: en los distintos ámbitos se habla de este tema; además, la publicidad irrumpe abruptamente mostrándonos innovaciones gastronómicas, tecnológicas, de servicios, moda, entre otras. La educación no es ajena a este cambio y, al parecer, algo se ha hecho en relación con este tópico.

“La innovación educativa es la actitud y el proceso de indagación de nuevas ideas, propuestas y aportaciones, efectuadas de manera colectiva, para la solución de situaciones problemáticas de la práctica lo que comportará un cambio en los contextos y en la práctica institucional de la educación” (Imbernón, 1996, pág.3). Sólo de esta manera, se podría decir que hay un verdadero cambio en la forma de aprender en las instituciones educativas: indagar, cuestionar, aportar a las dificultades o retos que se presentan.

Estamos en la era de la innovación y, al parecer, hay grandes cuestionamientos acerca de cómo ésta puede ser un apoyo para la educación. Podría creerse que aún no se halla el camino para que los estudiantes sean críticos, analíticos y adquieran el aprendizaje desde la pasión, el asombro y la curiosidad por lo nuevo.

La innovación educativa no podría ser impuesta desde afuera: son los integrantes de la comunidad educativa

quienes pueden analizar actitudes, creencias, prácticas, costumbres y definir cómo pueden generar transformaciones; por este motivo, se dice que la innovación es creativa, porque parte de reflexionar el entorno para poderlo transformar. Estas reflexiones dejarían volar la imaginación, la creatividad, la experimentación y la investigación. Esto demuestra que se necesitan directivos docentes y docentes que estén a la vanguardia en educación y puedan dar respuesta a los retos que exige la sociedad.

En innovación, el conocimiento es el eje central y supone un cambio significativo respecto a la situación inicial; es decir, supone partir de algo que ya existe, para transformarlo; puede decirse que la innovación parte del reconocimiento de una trayectoria, pues sería descabellado tratar de innovar si se parte de cero, si se hace borrón y cuenta nueva. Razón por la cual innovación va en contravía de la rutina, porque requiere una fundamentación reflexiva, crítica y deliberada sobre qué cambiar, en la medida en que se reconoce qué se ha hecho.

Existen diferentes estrategias metodológicas que apuntan a que el estudiante adquiera el aprendizaje de una manera diferente; empero, parece ser que aún hay docentes que dictan sus clases de una manera magistral; en otras palabras, parece que todavía se encuentran docentes de tiza y tablero, con los escritorios en fila y donde ellos son los únicos poseedores del saber; en este caso, los alumnos sólo son receptores de conocimiento. Ahora bien, esto demuestra que en pos de la innovación es necesario, en primer término, comprender cuáles son las percepciones de los docentes y de los directivos docentes alrededor del asunto; en la mayoría de los casos son tales percepciones las que hacen más o menos posible el trabajo innovador en las aulas y en las instituciones educativas.

Innovar impacta el clima institucional, porque los directivos docentes, los maestros y los estudiantes se ven inmersos en un mundo por descubrir, reflexionar, criticar...cambiar. Para que esto se lleve a cabo es necesario crear condiciones de posibilidad específicas: currículos flexibles; ambientes que posibiliten mirar diferentes alternativas para construir conocimientos; alianzas estratégicas con otras instituciones educativas;

comunidades de aprendizaje; viajes virtuales o reales donde se puedan conocer y respetar otras culturas, otros mundos.

La tecnología juega un papel trascendental en las nuevas tendencias educativas y puede llegar a ser un gran aliado; por consiguiente, se requieren docentes que estén al tanto de los avances tecnológicos, que conviertan los muros de la escuela en espacios abiertos, para volar hasta los lugares más recónditos del universo. El aula, más que un salón de clase, se convertiría en un laboratorio, con distintos espacios que inviten a aprender. Para sintetizar, el docente debe ser un investigador y potenciar la investigación en sus estudiantes; así mismo, debe generar momentos de reflexión y realimentación permanentes en los que todos aprendan.

Por lo anteriormente expuesto, la educación necesita un espacio donde se favorezca el aprendizaje significativo y el estudiante se sienta retado a trascender el conocimiento. Es hora de que empecemos a generar espacios reflexivos para lograr lo que nos hemos soñado: la mejor educación para nuestros estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA

de Miguel Díaz, M., Díez, J. P., Maroto, J. L. S. F., & Martínez, P. S. (1993). *Innovación educativa y desarrollo profesional docente. Profesionalización Docente y Reforma Educativa*. Asturias. CA de la UNED.

Huberman, A. M. (1973). *Cómo se realizan los cambios en la educación: una contribución al estudio de la innovación*. Unesco. Cuenca, P. O., Solís, M. E. R., Guerrero, J. L. T., Rayón, A. E. L., Martínez, C. Y. S., Téllez, L. S., & Hernández, B. R. (2007). *Modelo de innovación educativa. Un marco para la formación y el desarrollo de una cultura de la innovación*. RIED. *Revista iberoamericana de educación a distancia*, 10(1).

Rimari, W. (2009). *La innovación educativa. Un instrumento de desarrollo*. Recuperado el, 20.

Norman, Marie (2015) *Can on Line Education Make us Better? The Synanse* (artículo de internet <http://bit.ly/icanonlined>).

Imbernón, F. (1996). *La formación del profesorado: formar para innovar*. Magisterio del Río de la Plata. ■

Otherness



Adriana Orrego Berrío

Maestra en artes plásticas de la Universidad de Antioquia. Docente de Arte del Colegio Marymount

Abstract

Creating and teaching art lets us see ourselves in the other, and in this way discover ourselves.

THE OTHERSELF IS ME

Creating and teaching art lets us see ourselves in the other, and in this way discover ourselves.

Throughout history, one of humankind's greatest pursuits has been the search for identity. And it is through others that this identity is found. For it is only on seeing and understanding the other that we can see and understand ourselves. They are the mirror we measure ourselves against. And it is through this recognition that As Octavio Paz once said, "The world changes if two look at each other and recognize themselves."¹ This is "Otherness": an anthropological concept that means that you find yourself in someone else.

Otherness is the revelation of the lost unity of man, of his prime cleavage. Adam realizes he is naked, and, on losing his innocence, he sees himself. Only then does he recognize himself.²

How does this encounter take place? By recognizing yourself in the other. It is thanks to this "other" that you learn about yourself. For how can you know whether you are tall or short, lovely or hideous, or even alive or dead unless you can compare yourself to who is in front of you? And not only that, how can we be if we are not perceived?

We need the others. We are not complete without them. Without others, we don't know who we are. There is always a question inside us, an emptiness, and it could very well be our constant search to love and accept the other... or the need for the other to love and accept us.

(...) in the end we love each other deeply, and at this time that offends. Right now there could be a kid in a battlefield somewhere from, let's say Abyssinia, fighting a kid from let's say China. But at the same time, just a few kilometers away there could be a guy from China and a girl from Abyssinia making love. This means that in the end it is all a farce! Who said that a person from Abyssinia and China can't love each other? That is not true. In the end we love each other deeply. We are all in love, because we all see ourselves in the other. We



are all the same even if we are not equal, and we search for the same things: a little bit of sex, food and concerns (...)³

But how can we connect with the other? How do we reach out? For it is a deep need of humanity to transcend, to live forever. People have attempted to make themselves permanent throughout the ages, by having children, obtaining power, or leaving lasting monuments. For no one can transcend alone: it is only through the memories of those who go after me that I can live once I die. And that is why we need the other, in order to extend our existence. And one way we can do this is through art.

Through art, we can communicate ideas. When we create art and give it to the world, we are connecting with the other and transcending through them. Art is a way of creating otherness. Teaching art goes beyond even that, because it is also a way of showing the other how to see himself. Teaching art is not simple transmitting a technique, it is causing the student to discover for himself. It takes the student from “I can’t do it!” to simply... doing it. And when the student learns that he is capable, he creates, and through creating his own art, the student connects with, sees and discovers the world, which leads him to discover himself.

Any act of creation reveals something about its creator. When you create something, it is a part of you, because it comes from you. And when your work is witnessed by others, the other sees you in your work. No matter how much you try to create something outside of yourself, it will communicate who you are. Others may see it, or not, but you will always be there, revealed by your creation. And when others see your work and recognize you in it, you transcend. That is why we create. That is why we teach. To see each other and recognize ourselves. To discover the world, and yourself within the world. To live forever.

1 PAZ, Octavio. Piedra de sol poemario Libertad bajo palabra. México: fondo de cultura económica, 1960, p 66.

2 PAZ, Octavio. Itinerario. México: FCE. 1993, p.36

3 BUIKA Concha. Interview don October 19, 2010 in Spain. Interviewer: José Manuel Simian in Contraportada.

REFERENCES

Buber, M. Yo y Tú, ed. cit., pp. 14-15, 20-21

Interview with Buika Concha by José Manuel Sumían in Contraportada <http://www.youtube.com/watch?v=Qxqz0eI7DHI>

Llinas, Rodolfo R. (2002). El cerebro y el mito del yo: el papel de las neuronas en el pensamiento y el comportamiento humanos. Bogotá: Ed. Norma.

Paz, Octavio. (1993) Itinerario. México: FCE.

Paz, Octavio. (1960) Piedra de sol poemario Libertad bajo palabra. México: fondo de cultura económica. ■