

ISSN 2745-1348

RD&I MAGAZINE Marymount

No.10
October
2021



**El Colegio
de mi vida**

La educación: una concepción de lo humano desde su ser y su cognición Catalina Guzmán Urrea	2
Juegos educativos digitales como herramienta tecnológica para reforzar conocimientos adquiridos en edad preescolar Alejandra Castrillón Valencia	5
La música como protagonista transversal en la educación integral del siglo XXI Fabio Andrés Londoño Villa	8
El Club de Literatura, un espacio necesario en la vida de niños y jóvenes Gloria Luz Mesa Serna	11
Implementación de las simulaciones en la clase de física Jorge Didier Obando Montoya	13
Investigación, tiempo y soledad Juan David Valdez Gallego	15
Implementing Differentiation through Student-Choice Projects Kelsey Elizabeth Hertel	19
Formar en ciudadanía, un reto para construir sociedad Laura María Jaramillo Palacio	24
Ideas para vivir la filosofía con los niños en el aula Lina María Cadavid López	28
Incidencia de la canción en el aprendizaje bilingüe en niños de temprana edad María Cristina Roa García	30
La urgencia de la palabra María Clara Mojica Arango	32
Aclarando el concepto de altas capacidades Martha Stella Domínguez Jaramillo	35
The Life Project as a Vehicle for 21st Century Learning Roderick Thomas Lander	38

Comité Editorial:

Catalina Guzmán Urrea
Ana Catalina Granada Henao
Blanca Dioni Rodríguez Builes
Camille Zuiderduijn
Catalina Caicedo Cadavid
Iván Gómez Varón
Manuela Escobar Ospina
Milena Marín Gallo
Óscar Vallejo Herrera

RD&I
MAGAZINE
Marymount



La educación: una concepción de lo humano desde su ser y su cognicidad

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. Candidata a doctor en Ciencias de la Educación de Universidad de San Buenaventura. Rectora del Colegio Marymount de Medellín.

El vocablo educación aparece documentado en obras literarias escritas en castellano no antes del siglo XVII. Hasta esas fechas, según García y García del Dujo (1996), los términos que se empleaban eran los de "criar" y "crianza", que aludían a "sacar hacia adelante", "adoctrinar" como sinónimo de "doctrino", y "discipular" para indicar "disciplina" o "discípulo". Un ejemplo de ello se observa desde la Grecia antigua, en la que se encuentra en uso el término "*pansofía*" que, desde la etimología griega, está formada por el prefijo "pan" - todo, y el sufijo "*sofía/sophia*" que significa conocimiento o sabiduría. Sócrates, Platón, Aristóteles e Isócrates fueron algunos de los pensadores que influyeron en este concepto en tanto buscaban preparar a los jóvenes intelectualmente para asumir posiciones de liderazgo en los roles relacionados con el Estado y con la sociedad. Una formación/instrucción/disciplina que fue la base para el avance y transformación de las artes, la enseñanza de la filosofía, el cultivo de la estética y la promoción del entrenamiento gimnástico como ideales del desarrollo humano.

Este concepto de "*pansofía*" reaparece nuevamente en el siglo XV, época conocida como el Renacimiento, con Jan Amos Comenius, humanista checo y uno de los precursores del "pensamiento moderno" (Patiño, 2014, p. 2); este pensador planteó la necesidad de "enseñar todo a todos" y que la educación se impartiera a las clases más favorecidas para que todos se beneficiaran de ella.

Para Comenio, Pansofía "significa sabiduría universal, es decir, el conocimiento de todas las cosas que son, según el modo y la manera en que son, y el saber acerca del fin y el uso para el que están allí. Tres factores son necesarios:

1. que se sepa todo según su esencia; 2. que se reconozca todo según sus formas y, finalmente, 3. que a través de su finalidad todo muestre de un modo claro su aplicación" (Klaus, 2012, p. 94). Este pensamiento pansófico va más allá del simple conocimiento del mundo, de la academia, para centrarse en el para qué del mismo. La aptitud para reflexionar sobre las cuestiones políticas que afectan a la nación, analizarlas, examinarlas, argumentarlas y debatirlas sin deferencia ante la autoridad o la tradición. La aptitud para reconocer a los otros ciudadanos como personas con los mismos derechos que uno, aunque sean de distinta raza, religión, género u orientación sexual. La aptitud para interesarse por la vida de los otros (Nussbaum, 2010, p. 49).

A partir de este planteamiento, en el siglo XVIII, pedagogos como Johann Heinrich Pestalozzi y Jean-Jacques Rousseau, sentaron las bases pedagógicas de la educación popular, este último siguiendo los ideales de la Revolución Francesa, llevada a la educación. En este momento histórico, entre los siglos XVII y XVIII, la educación se concibió como "un proceso mediante el cual los individuos se constituirían en seres racionales

autónomos para así poder participar en la construcción de un orden social cada vez más justo” (Patiño, 2014, p. 4). Luego, este concepto de educación, como servicio público, se solidifica después de la Revolución Francesa de 1789, pues “corresponde a los revolucionarios franceses el mérito de haber elaborado la idea de la educación como servicio público, el principio básico de la educación para todos” (Puelles, 1993, p. 5).

A finales del siglo XVIII y hasta el siglo XX, comienzan a surgir nuevos lineamientos que revolucionarían la pedagogía y la educación con propuestas como la de Rousseau (citado en Nussbaum, 2010) quien afirmaba que la mayoría de las escuelas estimulaban la pasividad con sus prácticas “al presentar el aprendizaje de manera puramente abstracta, sin conexión con sus usos prácticos” (p. 67). En su obra *El Emilio*, este autor, por el contrario, concibe al estudiante como partícipe activo de su entorno porque es capaz de resolver cuestionamientos prácticos de la vida cotidiana. El suizo Pestalozzi (1746-1827) (citado en Nussbaum, 2010) también se propuso terminar con la memorización y la práctica educativa cargada únicamente de información. Según esta autora: “el objetivo de ese tipo de educación era formar ciudadanos dóciles que, en la adultez, obedecerían a la autoridad sin hacer preguntas” (p.89). En su novela *Leonardo y Gertrudis* del año 1781, Pestalozzi (citado en Nussbaum, 2010) propone una educación más democrática, en la que Gertrudis, la maestra, educa a todos los niños por igual e intenta desplegar en ellos aptitudes que les servirán para la vida, como lo dice la autora (citado en Nussbaum, 2010, p. 90): “lo que educamos son seres humanos, no brotes de hongos brillantes” (p. 89). Al igual que el maestro de Emilio, Gertrudis fomenta una práctica socrática porque hace preguntas a sus estudiantes y plantea problemas que puedan resolver por sus propios medios; esta mujer también es afectuosa con ellos y se interesa por cultivar sus capacidades emocionales; lo que llama Pestalozzi “desarrollo emocional”. El pedagogo alemán Friedrich Froebel, bajo el espíritu de Pestalozzi, hizo una gran reforma a la educación, que todavía está vigente en casi todos los países del mundo, puesto que es el fundador del *kindergarten*: una práctica que “estimula a los niños a ampliar sus facultades cognitivas dentro de un entorno

caracterizado por el juego y el afecto, donde predomina la actividad propia de los niños como fuente de aprendizaje” (Froebel citado en Nussbaum, 2010, p. 91). Este pedagogo también rechazaba los modelos tradicionales que concebían a los estudiantes como actores pasivos que se llenaban de teoría. Este sostenía que: “la educación debía centrarse en evocar y cultivar las aptitudes naturales del niño mediante el juego como pilar de apoyo” (Froebel citado en Nussbaum, 2010, p. 91).

El norteamericano Bronson Alcott, quien practicaba el método socrático de enseñanza e influenciado por Pestalozzi y Froebel, puso en práctica la educación progresiva europea en la escuela que fundó en Boston, Estados Unidos. Para este autor: “la educación es el proceso por el cual el pensamiento se desprende del alma y, al asociarse con cosas externas, vuelve a reflejarse sobre sí mismo para así cobrar conciencia de la realidad y la forma de esas cosas; es un proceso de autoconocimiento” (Alcott citado en Nussbaum, 2010, p. 93). En el siglo XX John Dewey (citado en Nussbaum, 2010) afirmaba que: “la mejor manera de lograr que los alumnos fueran personas activas era transformar el aula en un espacio del universo real, un lugar donde se debatieran problemas de la vida misma y se recurriera a las aptitudes prácticas más concretas” (p. 97); este pedagogo decía que en una buena escuela los estudiantes aprenden a ser ciudadanos que llevan a cabo proyectos en común con sus compañeros, que resuelven en equipo con un espíritu respetuoso, pero crítico. Para Dewey (citado en Nussbaum, 2010) el problema de la escuela era la pasividad de los estudiantes por tratarse de un lugar en el que se fomentaba el escuchar y el absorber, pero “nunca se prioriza en el análisis, la indagación y la resolución de problemas.

Cuando se espera de los alumnos que sean oyentes pasivos no solo se impide que desarrollen sus facultades críticas, sino que posiblemente se las debilita” (p. 96).

Estos pensadores comenzaron a distanciarse del modelo de aprendizaje memorístico y, con sus propias experiencias y presupuestos, los estudiantes tuvieron una mayor participación crítica en la construcción de su conocimiento. “En todos estos movimientos de reforma educativa, Sócrates apareció como una figura de

inspiración, pero estos pensadores también se sintieron movilizados, incluso en mayor medida, por la frialdad que encontraban en las escuelas del momento y por la sensación de que la pasividad y la memorización no podían ser positivas para la vida ni para el ejercicio de la ciudadanía” (Nussbaum, 2010, p. 87). Estas teorías que tienen como hilo conductor una tradición filosófica occidental que ha permeado la teoría de la educación desde el método socrático de autoexamen y reflexión desde la pregunta, también hacen un acercamiento al desarrollo emocional, al afecto y a la formación del ciudadano crítico que reflexiona, cuestiona su conocimiento y lo pone al servicio de los demás.

La filósofa estadounidense Martha Nussbaum, una mujer que ha centrado su interés en pensar desde la filosofía los procesos educativos para producir desarrollo humano, económico y global, es una convencida de que los seres humanos pueden llegar a unos puntos de encuentro cimentados en principios éticos universales que se traducirán en bienestar para todos. En su libro *Sin fines de lucro* afirma que una amenaza de las democracias actuales está relacionada directamente con el deterioro progresivo de la educación en todos los niveles; enfatiza en la pérdida de importancia en la formación en humanidades en varias partes del mundo. Además, afirma que el sistema de aprendizaje basado en las propuestas de los pedagogos que se mencionaron en el párrafo anterior: “no consiste en la asimilación pasiva de datos y contenidos culturales, sino en el planteo de desafíos para que el intelecto se torne activo y competente, dotado el pensamiento crítico para un mundo complejo” (Nussbaum, 2010, p. 39). Esta misma autora propone una democracia humana dedicada a promover las oportunidades “de la vida, la libertad y la búsqueda de la felicidad” (Nussbaum, 2010, p. 48); pero esto se logra si se forman desde la escuela ciudadanos con:

La aptitud para reflexionar sobre las cuestiones políticas que afectan a la nación, analizarlas, examinarlas, argumentarlas y debatirlas sin deferencia ante la autoridad o la tradición. La aptitud para reconocer a los otros ciudadanos como personas con los mismos derechos que uno, aunque sean de distinta raza, religión, género u orientación sexual. La aptitud para interesarse por la vida de los otros. (Nussbaum, 2010, p. 49)

Teniendo como punto de referencia estas teorías y conceptos sobre educación, se infiere que esta práctica social busca la realización del ser humano desde su formación académica y personal, el desarrollo de sus habilidades con el objetivo de crear, para sí mismo y su entorno, un contexto con mayores posibilidades. Por ello, se hace necesario, en la educación contemporánea, una educación para el siglo XXI, que estimule espacios de formación que den respuesta a las necesidades actuales para que el aprendizaje sea significativo y para la vida, que se base en el desarrollo de las habilidades blandas que se orienten hacia su ser y su hacer; personas con un pensamiento crítico, reflexivos, innovadores y que vean en el otro a un compañero de equipo, que sepan resolver problemas que impactan su sociedad y que todo ello confluya en la búsqueda de la evolución del ser humano y que desarrolle a plenitud sus habilidades para la vida.

Bibliografía

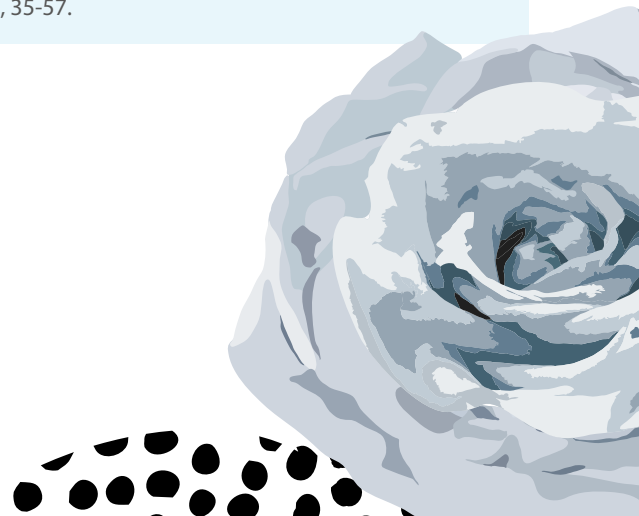
García, J., y García del Dujo, A. (1996). La Teoría de la Educación en la encrucijada. *Biblid* (13), 15-43.

Klaus, A. (2012). El pensamiento pedagógico y didáctico de Juan Amós Comenio: su papel en la pansofía triádica. *Pedagogía y Saberes*, (36), 93-107.

Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Madrid: Katz Editores.

Patiño, C. (2014). *Apuntes para una historia de la educación en Colombia*. Cali: Escuela de Comunicación Social, Celyc, Universidad del Valle.

Puelles, M. (1993). Estado y Educación en el desarrollo histórico de las sociedades europeas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1, 35-57.





Juegos educativos digitales como herramienta tecnológica para reforzar conocimientos adquiridos en edad preescolar

Alejandra Castrillón Valencia

Licenciada en Educación Preescolar del Tecnológico de Antioquia. Especialista en la Enseñanza del Inglés de la Universidad Pontificia Bolivariana. Magíster en Procesos de Enseñanza y Aprendizaje Mediados por Tecnologías digitales de la Universidad de Barcelona. Docente de Maternal del Colegio Marymount.

El presente artículo está relacionado con el aprovechamiento didáctico de las herramientas ofrecidas por las TIC, en este caso los juegos educativos digitales. Estos al ser utilizados como recurso pedagógico, posibilitan el fortalecimiento del conocimiento de los estudiantes, en sus diferentes ámbitos, intelectual, social y emocional; igualmente, brindan apoyo para ampliar y ajustar ambientes de aprendizaje; al igual que desarrollan las competencias indispensables de niños en edades iniciales para acceder a la sociedad de la información. Dando cabida a la alfabetización digital.

Juego Educativo Digital

Los juegos educativos digitales, también conocidos como videojuegos online para la educación y la formación (De la Serna, 2016); y game-based learning (Prensky, 2001) son recursos e instrumentos tecnológicos que fomentan experiencias lúdicas, motivadoras y fundamentales para favorecer y apoyar valiosamente el proceso de enseñanza-aprendizaje; además, dichos recursos o herramientas tecnológicas se pueden encontrar con facilidad en la web (De la Serna, 2016). Al respecto de los "game-based learning" Prensky (2001) expresa "game-based learning are powerful tools, to create effective new learning". "There is a rich and complex relationship between game-based learning and learning, potential for helping people to learn more effectively in the future" (Prensky, 2001, p. 6).

Otro autor que habla acerca de los juegos educativos digitales es Morales (2009), quien manifiesta que los videojuegos diseñados con propósitos pedagógicos presentan variedad de contenidos y habilidades encaminadas a cubrir los planes curriculares académicos. Por lo tanto, los videojuegos implementados en instituciones educativas tienen intenciones pedagógicas, por ejemplo, desarrollar competencias específicas, motivar a los estudiantes y finalmente, transmitir un contenido específico propuesto en el currículo.

Por su parte, Eguia, Contreras y Solano (2013) expresan las posibilidades de los juegos educativos en el campo formativo. Mencionan que los videojuegos contribuyen en el desarrollo personal, creativo, físico, lenguaje y alfabetización, en otras palabras, permiten el fortalecimiento de habilidades cognitivas, disponen o motivan al estudiante para el aprendizaje, incrementan niveles de atención, concentración, pensamiento lógico, habilidades para resolver problemas, transmitir diferentes contenidos para aprender, además, agregan que estos pueden considerarse herramientas facilitadoras de interacción e introducción a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) (Eguia, Contreras, y Solano, 2013).

Encinas, Moll y Fuentes (2013) dicen que los juegos educativos digitales son tipos de entretenimientos donde el jugador aprende de manera lúdica distintas asignaturas (idiomas, matemáticas...). Este tipo de juegos incluyen todos aquellos que posibilitan el entrenamiento de la

memoria, la percepción o la agilidad mental.

Por otro lado, los juegos educativos digitales, poseen características como: son divertidos, atractivos, entretenidos e interactivos; tienen la cualidad de cubrir algunas de las necesidades de los “nativos digitales” tales como la manera en que estos procesan la información hasta su inclinación hacia el mundo online; dichos juegos, también incluyen normas, objetivos, la mayor parte de ellos proporcionan retroalimentación, reconocen los aciertos y finalmente, despiertan emoción y adrenalina (Prensky 2001).

Respecto a las características de los videojuegos, Pascual y Ortega (2006, citados en García y Carrillo 2011) y Morales (2009), consideran que éstos, son herramientas tecnológicas que poseen la capacidad de atraer la atención de las nuevas generaciones; los usuarios son los actores principales en su proceso, avance y éxito, y ello depende de su atención y concentración consecuentes; los juegos educativos, articulan sonidos, animaciones, imágenes en diferentes dimensiones, música, video, donde el usuario desarrolla habilidades perceptivas de formas y colores; proponen al usuario variedad de tareas tales como reconocimiento de letras, números, colores, formas, formar parejas, laberintos, entre otros.

Dentro de los beneficios o ventajas en la implementación de estos juegos educativos digitales en el proceso de enseñanza-aprendizaje están: la potenciación de capacidades cognitivas, tales como: memoria, atención, concentración, percepción, comprensión, entre otros; comprensión de vocabulario (Morales, 2009); el desarrollo habilidades y destrezas que tienen que ver con la coordinación ojo-mano, agudeza visual, alta motivación al logro, habilidad de atender a varios estímulos, tomar riesgos y resolver problemas (Del Castillo, 2000, citado en García y Carrillo, 2011); (Hernández, K.L., Chávez, Ramírez, Gómez, Hernández, D.P., Hernández, U., 2014) Igualmente, la implementación de estos juegos educativos digitales, sirven como un medio de interacción de los niños con el entorno y la introducción de las TIC como parte de sus inicios hacia su alfabetización digital (De la Serna, 2016; Del Castillo, 2000, citado en García y Carrillo, 2011). Morales (2009) considera que los videojuegos actualmente son una de las maneras de acceder directamente a la “cultura informática”.

Según Prensky (2007) dentro de las posibles actividades y

técnicas de aprendizaje implementadas en los juegos educativos digitales están: “*learning by doing*” aquí se da una participación activa y toma de decisiones de jugador; “*learning from mistakes*” es una de las mejores maneras de adquirir aprendizaje, pues dan la posibilidad y entusiasmo al jugador de seguir intentando; entre otros.

A la hora de escoger los juegos educativos más convenientes para el proceso de enseñanza-aprendizaje, es conveniente tener en cuenta aspectos importantes como: contenidos, objetivos y metodología. Así pues, tal y como apunta De la Serna (2016), en los contenidos, se piensa en el nivel, área, tema o contenido a abordar, a quiénes va dirigido, qué se pretende (desarrollar habilidades, transmitir conceptos...) etc.; Mientras que en los objetivos, se reflexiona acerca de las habilidades que se estimulan, si serán abordados de manera globalizada, integrada o específica; la metodología, tiene que ver con cuestionarse sobre que conceptos previos existentes, los que es necesario cubrir y si los contenidos y objetivos puede ser sometidos a un proceso de seguimiento o evaluación.

El Juego Educativo Digital en la Etapa Preescolar

Según Peirce (2013), gracias a todos los adelantos existentes y en aumento en el campo tecnológico, el uso de juegos educativos digitales ha crecido de manera acelerada. Existe gran cantidad de este recurso tecnológico disponible para la etapa infantil, aunque infortunadamente, no existen muchos estudios donde se compruebe su impacto, ventajas o posibilidades. Según el mismo autor, de todos los estudios llevados a cabo, sobre los juegos educativos, un porcentaje mínimo es con respecto a la etapa preescolar (6% de 995 estudios).

De los escasos estudios que se han llevado a cabo, se ha encontrado que la efectividad de los juegos educativos radica en áreas tales como: conciencia fonológica, memoria, habilidades motoras y de coordinación y finalmente pensamiento matemático (Peirce 2013).

Así pues, siguiendo con las tesis de este autor, nos propone unas áreas de desarrollo, que indican cuáles deben ser los contenidos que se deben incluir en el aprendizaje de un niño; de la misma manera que el tipo de tareas que los niños están en capacidad y motivación para

desempeñar. Dichas áreas de desarrollo son: desarrollo cognitivo, psicomotor y social-emocional.

Los juegos basados en el desarrollo cognitivo se enfocan en habilidades para la lógica-matemática (identificación de números, conteo, sumas y restas, relación de número y cantidad, entre otros) y la lectoescritura (conciencia fonológica, reconocimiento de letras y sus sonidos); Por su parte, los juegos basados en el desarrollo psicomotor tienen como prioridad el desarrollo de habilidades motrices finas. Finalmente, los juegos basados en el desarrollo social-emocional, se centran en las relaciones e interacciones dadas entre el niño y sus pares o adultos.

Por otra parte, García y Carrillo (2011), afirman que los videojuegos favorecen nuevas maneras de llevar a cabo el proceso de aprendizaje; también afectan positivamente procesos de atención y concentración; sirven como entretenimiento y distracción; y finalmente, ayudan en el desarrollo de destrezas físicas y psicopedagógicas que los niños necesitan en esta etapa de su vida. Eguía, Contreras, y Solano, (2013) sostienen que la implementación de videojuegos en la etapa infantil, promueven el uso temprano de software y estimulan en los niños el control inicial de su motricidad a partir del uso del mouse en la exploración de una página, la selección de elementos, entre otros.

Gros (2008, citada en Morales, 2009) sostiene que, gracias a los videojuegos, los niños, con sus destrezas para comprender nuevos lenguajes, construyen un nuevo sistema de símbolos, dando origen a un nuevo tipo de lenguaje audiovisual de manera ágil y dinámica.

En conclusión, un docente de informática y tecnología de preescolar, se ocupa de buscar, seleccionar y proponer a sus estudiantes juegos educativos on-line que promuevan y refuercen los aprendizajes trabajados en otras áreas que incluyen el desarrollo cognitivo, comunicativo y/o psicomotor. Por lo tanto, a través de dicha asignatura, se dan dos situaciones importantes en este proceso de enseñanza y aprendizaje. La primera, tiene que ver con el inicio del desarrollo de habilidades digitales de las estudiantes (alfabetización digital), relacionadas con el uso apropiado del mouse para desplazarse por la pantalla, hacer clic, seleccionar y arrastrar objetos, entre otros. La segunda situación, está relacionada con la posibilidad de que la clase de tecnología (la interacción con los juegos

educativos online) sea un apoyo para otras áreas del conocimiento; para reforzar los aprendizajes obtenidos por las estudiantes, relacionados con el aprendizaje de conceptos tales como números, colores, animales, etc.

Bibliografía

- Eguía, G. J., Contreras, E. R., & Solano, A. L. (2013). videojuegos: conceptos, historia y su potencial como herramientas para la educación. *Revista de Investigación 3 ciencias*, 1-14.
- García, P. Á., & Carrillo, O. J. (2011). El potencial didáctico de los videojuegos: The Movies, un videojuego que fomenta la creatividad audiovisual. *Ética net*.
- Gutiérrez Berumen, G. M., Gómez Zermeño, M. G., & García Mejía, I. A. (2013). Tecnología multimedia como mediador del aprendizaje de vocabulario. *Revista científica de opinión y divulgación (DIM)*, 22.
- Hernández, R. U. (2014). Los videojuegos: ventajas y perjuicios para los niños. *Revista Mexicana de Pediatría*, 74-78.
- Latorre, A., Rincón, D. del y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia.
- Martínez, J. (2011). ¿Cómo integrar TIC en educación inicial? *Educación*, 7-22.
- Morales, E. (2009). El uso de los videojuegos como recurso de aprendizaje en educación primaria y Teoría de la comunicación. *Diálogos de la comunicación*, 1-12.
- Neil, P. (2013). *Digital Game- based Learning for Early Childhood Report*. Dublin: Learnovate Centre.
- Labrador Encinas, F., Requesens Moll, A., & Helguera Fuentes, M. (s.f.). *Guía para padres y educadores sobre el uso seguro de Internet, móviles y videojuegos*. Madrid: Fundación Gaudium.
- Posada, H. Á. (2006). El Subsistema Cognitivo en la Etapa Preescolar. *AQUICHAN*, 68-78.
- Prensky, M. (2001). *Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. On the Horizon*, 3-6.
- Prensky, M. (2001). *Digital Game-Based Learning*. Paragon House, St. Paul, Minnesota, USA. Retrieved from <http://portal.acm.org/citation.cfm?id=950566.950596>
- Prensky, M. (2007). *Don't Bother Me Mom--I'm learning!* Paragon House.



La música como protagonista transversal en la educación integral del siglo XXI

Fabio Andrés Londoño Villa

Licenciado en Música Universidad de Antioquia. Magíster en Educación de la Universidad Católica de Oriente. Tecnólogo en prácticas y producción musical de la Escuela Superior Tecnológica de Artes Débora Arango. Docente de Música de Middle and High School Colegio. Marymount Medellín.

“El aprecio a las artes es lo que nos distingue de ser simples animales, agita las pasiones y conmueve el espíritu” (Rhimes, 2020)

Para nadie es algo nuevo o quizás una sorpresa el valor de la formación musical en las etapas de consolidación de cualquier proceso de crecimiento escolar, la música está presente desde el mismo momento de la concepción, pensar en cada pulsación del corazón y la manera constante y repetitiva como cada latido permite dar vida, entrelazando y articulando de forma cuasi perfecta un sin número de procesos dentro y fuera del cuerpo, ayudando en la estabilidad del ser en formación, se podría afirmar que no puede haber vida sin movimiento, algo que emociona a todo padre es poder escuchar y sentir por primera vez las pulsaciones de su bebé, ese embrión que va formándose en cada semana es monitoreado medicamente por su palpar, es el ritmo del corazón el que permite tener paz y armonía, no solo en el buen desarrollo del feto sino también a sus padres, es por esto, que para hablar del gran papel de la música en la educación integral actual, es necesario regresar al génesis de esta conexión.

Nuestro cuerpo es ritmo constante y las principales funciones de este dependen en gran medida de la perfecta sincronización del tiempo, al igual que el sistema en el cual habitamos y disfrutamos, la tierra sería un completo

caos sin movimiento, los principios de rotación y traslación del planeta obedecen de manera simétrica al cambio, lo cual permite diversas consecuencias en beneficio de todos, el sol, la luna, cada estación que favorece el crecimiento de las plantas y un sinfín de causas y efectos que se dan gracias al cambio rítmico y periódico del sistema que habitamos (Herrera, 2012).

Los beneficios de la música sin duda alguna están más que comprobados desde la neurociencia en cualquier etapa de la vida del hombre, y en los primeros años sí que son trascendentales, los sentidos desde edades tempranas están en su máxima magnificencia, por llamarlo de una manera en su esplendor puro, estos buscan una exploración continua y encuentran en la música innumerables estímulos que fortalecen el desarrollo del cerebro (Moreno, 2003).

El mundo actual vive en constante cambio como el universo mismo, el crecimiento exponencial en diferentes áreas del saber, en especial el tecnológico, ha conllevado a tener una mirada de inmediatez en muchas tareas de rutina del día a día, algo tan simple como retirar dinero en cuestión de segundos o realizar transacciones a cualquier lugar del mundo con el solo movimiento rápido y ágil del índice o quizás servir una taza de café de la manera que se desea con azúcar o sin ella con leche o sin leche y miles de acciones que hasta hace unos años tomaban mucho tiempo y en el hoy están a distancia de un dispositivo y

dos dedos; son muestras evidentes de transformaciones importantes que abrirán paso al papel protagónico de las artes, entre ellas la música en la educación del siglo XXI permitiendo una sinergia entre las demás ciencias del saber, dotando al infante de grandes habilidades y destrezas para enfrentar el contexto actual de cambio en la búsqueda de la verdadera inteligencia, basada en la frase célebre de Stephen Hawking "La inteligencia es la habilidad de adaptarse a los cambios".

La enseñanza Musical desde temprana edad y la práctica constante de esta, se va entrelazando con las diferentes disciplinas del saber, formando un engranaje que entrega herramientas únicas y especiales a los infantes, la educación musical trae consigo resultados más allá del disfrute que permite la música por sí sola, entre estas las relaciones sociales, basadas en el respeto por el otro, en las diferencias de gustos, pero buscando un fin común para el trabajo en equipo, cuando el niño ejecuta un instrumento o canta, debe hacerlo en momentos específicos, teniendo en cuenta el ritmo, cualidad natural como sabemos y la escucha activa de la interpretación de sus demás compañeros, lo que fortalece la concentración y la atención, siendo consiente que no está solo y que necesita de los otros para poder realizar un trabajo que da como resultado una interpretación y presentación musical con excelencia, estos espacios van forjando principios que los niños seguirán como paradigmas en diferentes áreas o asignaturas donde ellos trabajarán y necesitarán del otro al momento de sus investigaciones, no pueden haber proyectos educativos desde la escuela sin que los estudiantes escuchen y respeten las opiniones y posturas de sus compañeros (Tobar, 2013).

Continuando con las fortalezas que pueden alcanzarse cuando se tiene una formación musical como aliada en los procesos educativos siglo XXI, se encuentra la paciencia y el saber esperar para obtener resultados, como se mencionó al inicio, muchas tareas comunes que antes tomaban tiempo hoy solo toman segundos, esto es fantástico desde muchos aspectos, pero específicamente al momento de hablar de conclusiones y resultados investigativos y en la formación de estudiantes contemporáneos, puede ser nefasto que los infantes tengan en su inconsciente la inmediatez, es clara la necesidad

de entregar herramientas que fortalezcan la espera de resultados y máxime en los campos investigativos.

La pasión por la investigación se convierte en una de las semillas que busca la educación actual sembrar en sus nuevas generaciones, buscando que a futuro germinen estudiantes innovadores y creativos, pero para obtener estos frutos y no se vea solo como una utopía en discursos académicos, el trabajo interdisciplinar desde el arte musical permite abonar este camino en la educación contemporánea, una de sus fortalezas es saber esperar para obtener lo esperado, desde el mismo momento que un niño se acerca a la ejecución de un instrumento descubre que este no suena de la manera esperada en la primera sesión de ejecución, es un camino largo de disciplina y paciencia que su canción favorita suene en sus manos, cada tiempo dedicado a su instrumento le irá mostrando pequeños resultados que incentivarán su curiosidad, elemento infaltable en cualquier área del saber, la curiosidad trae consigo motivación, esa gasolina que da el impulso requerido para continuar, perseverar y por último obtener lo planeado y soñado, además de la enorme satisfacción por el resultado que al principio se vislumbraba un poco nuboso y gris, es por esto que al articular la enseñanza musical desde maternal hasta superior proporciona grandes fortalezas que se reflejarán en todas las demás asignaturas, podría decirse que facilita el caminar hacia los objetivos esperados en el pensum educativo, pensado en las cualidades que debe de tener un estudiante integral (Casas, 2001).

Dentro de una educación integral, equipar a los estudiantes de diferentes herramientas para la resolución de problemas, y realizar actividades las cuales requieran del ingenio y de buscar alternativas para enfrentar diversos retos, es potencializar sus capacidades para desafiar contextos actuales, desde el mismo momento que se realiza una actividad musical, es exponerse a un reto, la interpretación de un instrumento no es solo su ejecución, es además la sincronización y articulación del cuerpo y la mente lo cual conlleva a tener una plena atención de coordinación y disociación, buscando estrategias continuas hasta lograr el objetivo, ese camino trae consigo bastantes altibajos, en muchos casos desánimo, permitiendo adquirir nuevas habilidades en la solución de

las diversas dificultades que se presentan en cualquier momento y contexto, por este motivo tener espacios dentro del sistema educativo que propicie el disfrute sano como lo permite la educación musical y que a su vez enriquezca y consolide nuevas competencias, ha sido y continuará siendo una apuesta esencial en el engranaje de lo que se sigue construyendo dentro de la educación siglo XXI, buscando el bienestar pleno de sus grandes protagonistas, los estudiantes (Tedesco, 2011).

Bibliografía

Herrera, M. A. (Diciembre de 2012). Ritmo y orientación musical. *El Artista*, 9.

Moreno, J. L. (2003). Psicología de la música y emoción musical. *Educatio Siglo XXI*, 20-21.

Tobar, C. (2013). Beneficios de la música en el aprendizaje. *EducAcción*.

Casas, M. V. (2001). ¿Por qué los niños deben aprender música? *Colombia Médica*, 32.

Rhimes, S. (Productor), & Dusen, C. V. (Escritor). (2020). *Bridgerton* [Serie]. Londres: Netflix.

Tedesco, J. C. (2011). Los desafíos de la educación básica en el siglo XXI. *Revista iberoamericana de educación*.(55).





El Club de Literatura un espacio necesario en la vida de niños y jóvenes

Gloria Luz Mesa Serna

Licenciada en Educación Básica: Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad de Antioquia. Especialista en Literatura: creación de textos e hipertextos de la Universidad Pontificia Bolivariana. Docente Lengua Castellana del Colegio Marymount.

Un libro es una cosa entre las cosas, un volumen perdido entre los volúmenes que pueblan el indiferente universo, hasta que da con un lector, con el hombre destinado a sus símbolos.

Jorge Luis Borges

Sin duda alguna, la Literatura es el elemento más sencillo, noble, profundo y eficaz que se le puede ofrecer a los niños y jóvenes que hacen parte de este mundo cada vez más caótico, donde factores negativos dejan de ser noticia para ser parte de sus vidas, dejando en ellos efectos adversos psicológicos y mentales

Y es que es la Literatura, al igual que el Arte, quien cambia mentalidades, resignifica la vida de quien la lee y lo induce a tener un encuentro consigo mismo, con ese mundo mágico interior, subyacente en lo más profundo del alma, que a veces nos da temor explorarlo, pero que cuando lo hacemos hace que cambie la mirada de nosotros mismos y del mundo que nos circunda. Tal como lo plantea Vlady Torrez, refiriéndose a la visión que tiene Umberto Eco en cuanto a la literatura, quien dice que es un potencial de autocrítica, de cuestionamiento frente a lo social, estableciendo así discursos narrativos arraigados en nuestro sentido común (Torrez, 2018).

Por lo anterior, es de gran relevancia que existan lugares

que les permitan a nuestra niñez y juventud liberar y trascender estas cargas emocionales, donde sin falta, todos se sientan iguales, o como diría Reguillo, donde tengan “una posibilidad de elegir y organizar una ruta biográfica, en la que sea posible [...] acceder a los espacios, sistemas que ofrezcan un mínimo de certezas para imaginar el futuro, libres de incertidumbres, de precariedad y de desencanto” (Reguillo, 2010, p. 396).

Afortunadamente, en nuestra época contamos con lugares que promueven y fomentan el hábito de la lectura, el aprendizaje y la reflexión crítica, algunos de ellos llamados Clubes de Literatura, que han cobrado gran auge, no solo por su razón social, sino también por darle un valor único al texto literario, que además de que este sea un medio de formación creativa personal, es una herramienta que le permite al lector experimentar nuevas percepciones, perspectivas y realidades sensitivas.

Puede afirmarse que la metodología de un Club de Literatura permite el encuentro y la convivencia entre diferentes posicionamientos a través de la interacción empática de sus participantes, pues el proceso de compartir las lecturas amplía el deseo por leer y puede provocar transformaciones en estos.

En ese orden de ideas, es bueno aclarar que es de suma importancia que estos espacios no solo aumenten, sino que estén siempre a disposición del proceso de aprendizaje en cualquiera de las instituciones destinadas a

lo académico, ya que como estrategia de promoción de lectura crea un vínculo entre el lector y el texto generando así nuevas narrativas de saberes. O como diría Calvo, “legítimas escuelas de conocimientos y diálogos, donde se aprende a defender y refutar las ideas, además del respeto por la palabra, la escucha y el valor por las opiniones” (Calvo, s.f).

En conclusión, los Clubes de Literatura son espacios que siempre deben permanecer abiertos, porque así como la escuela inculca los saberes académicos previos e incita al estudiante a la investigación, la literatura puede servirle de herramienta llevando al lector a esparcir su mente, fortalecer los saberes, elevar su consciencia y a enaltecer su alma y su imaginación. Pues es evidente que nuestra sociedad requiere jóvenes con espíritus de lectores, soñadores con ideales contundentes, capaces de cuestionarse y cuestionar al mundo, de discernir, con un pensamiento firme y libre pese a las adversidades. Un joven cuyos principios estén ligados al arte, pues quien se aferra a este, difícilmente cogerá un arma. Un joven nuevo, así como lo plantea José Vasconcelos: “Florece una generación que tiene derecho a llamarse nueva [...] porque está inspirada en estética distinta de las de sus antecesores inmediatos [...] pero que no es ni romántico ni modernista ni mucho menos positivista o realista, sino una manera de misticismo fundado en la belleza; una tendencia a buscar claridades inefables y significaciones eternas” (Vasconcelos, 2000, p. 115).

Jóvenes y niños cual Quijotes, quien recorrió apasionadamente cada línea de sus libros de caballería hasta dejarlo en tal locura de creerse un caballero que lucharía por sus ideales hasta su muerte.





Implementación de las simulaciones en la clase de Física como herramienta que posibilita el aprendizaje activo, la comprensión y motivación

Jorge Didier Obando Montoya

Director de Creatividad, Actividad y Servicio (C.A.S.) del IB de la IE Juan María Céspedes. Ingeniero Físico de la Universidad Nacional. Magíster en Educación de la Universidad de Antioquia. Diplomado en Pedagogía y Didáctica. Universidad Autónoma Latinoamericana. Diplomado en apropiación de las Tics en contextos educativos. Fundación Universitaria Católica del Norte. Docente de Matemática, física e Investigación.

En la práctica como docente de Física y en las investigaciones de Verdú (2001) y Vega (2012), se han observado dificultades de los estudiantes en torno al aprendizaje de conceptos, a la comprensión y resolución de problemas, como también en sus actitudes hacia el aprendizaje de las Ciencias Naturales. De esta forma, cuando el docente es el centro de clase que explica y busca la comprensión del fenómeno físico a través de sus palabras y evidenciándose una actitud de solo escucha del estudiante, puede conllevar a que se pierda la motivación, dado que dicha estrategia no despierta la curiosidad, creatividad, pensamiento crítico, reflexivo y el trabajo colaborativo. En este sentido, la Ley 115 menciona como uno de los objetivos generales de la educación:

Propiciar una formación general mediante el acceso, de manera crítica y creativa, al conocimiento científico, tecnológico, artístico y humanístico y de sus relaciones con la vida social y con la naturaleza, de manera tal que prepare al educando para los niveles superiores del proceso educativo y para su vinculación con la sociedad y el trabajo. (MEN, 1998)

De acuerdo con lo mencionado, siendo los lineamientos curriculares y estándares básicos de competencias fundamentados en la pedagogía activa y el aprendizaje significativo, se hace necesario que el desarrollo de las actividades en ciencias naturales, posibiliten a los estudiantes pensar de forma crítica, crear, trabajar de forma colaborativa, reflexionar y solucionar situaciones

con significado que les permita adquirir nuevos conocimientos, desarrollar destrezas y habilidades para la vida. De esta forma, en la I.E Juan María Céspedes ubicada en la Ciudad de Medellín, Barrio Belén, se propone implementar el aprendizaje activo al vincular dentro de los momentos de la clase las simulaciones. De acuerdo con (Rodríguez, 2019), dicho proceso además de posibilitar que los estudiantes interactúen, experimenten, construyan, trabajen de forma colaborativa, conlleva a la comprensión, aplicación, análisis y síntesis. Por lo tanto, se observa que la implementación de la simulación en la clase de física permite que los estudiantes demuestren una buena actitud hacia el desarrollo de las actividades propuestas, evidenciándose en este sentido la motivación intrínseca.

De acuerdo con lo que menciona Méndez (2015), una baja motivación intrínseca para la adquisición de los conocimientos relacionados con física, química y matemática, puede ser el resultado del proceso tradicional que se aplica en el salón de clases, incluyendo las prácticas de laboratorio en las que se atienden fenómenos poco cercanos a la realidad de los alumnos. Por lo tanto, estas prácticas de aprendizaje que se alejan de la realidad y situaciones que tienen significado para los estudiantes, no despierta la posibilidad de querer aprender para la vida, es decir, retomar dichos conocimientos y aplicarlos a otras situaciones contextuales. Por lo tanto, como Ausubel (1968) menciona, el alumno necesita disposición o actitud

favorable al aprendizaje para que él sea significativo y Beltrán (1995) señala que las capacidades del alumno suelen ser ineficaces si no van acompañadas de la disposición que hagan viable el ejercicio.

De esta forma, la disposición por aprender que se despierta al implementar herramientas como las simulaciones en el desarrollo de las clases que posibilitan la curiosidad, creatividad, permite a los estudiantes desde la experiencia, aportar todos sus conocimientos, destrezas y habilidades. Según Correa (2016):

El uso educativo de las simulaciones por computador proporciona una interacción más directa entre alumno, área de conocimiento y proceso de aprendizaje. En el caso de las ciencias naturales le permite al estudiante confirmar predicciones experimentalmente, mediante la simulación de una situación concreta creada a partir de unas determinadas condiciones iniciales y mediante el manejo de las variables que intervienen en el mismo. (p.18)

Siendo el aprendizaje activo una estrategia de enseñanza en la cual los alumnos participan del proceso de aprendizaje mediante el desarrollo del conocimiento y la comprensión, que involucra actividades manuales como la experimentación y la manipulación de material real o virtual, además de actividades cognitivas como reflexionar, analizar, comparar, y actividades sociales como discutir y argumentar; se propone en ciencias naturales y particularmente en el área de física de la I.E Juan María Céspedes, implementar el aprendizaje activo al utilizar las simulaciones y el desarrollo de la clase de acuerdo al siguiente proceso:

Se propone comenzar con la actividad diagnóstica, en la cual se busca reconocer las ideas previas de los estudiantes en relación con la temática tratada. Para este momento es necesario proponer preguntas que permitan describir y explicar cómo entienden el fenómeno físico en situaciones relacionadas con su vida. Además, con base en sus respuestas, implementar videos o herramientas digitales que posibiliten reconstruir los conceptos y conocimientos previos. Luego de evidenciar su aprendizaje, se puede ingresar a la segunda etapa en donde cada grupo de estudiantes desarrollan un aprendizaje colaborativo, basados en una guía que contiene una situación problema de su contexto cercano, recolectan datos que surgen de la interacción y

experimentación con la simulación. Este momento también puede estar centrado en la creación de un prototipo físico que relaciona los conocimientos previos con los procesos evidenciados en la simulación. Finalmente, el docente debe generar preguntas y actividades que conlleven a la construcción de reflexiones y conclusiones por parte de cada grupo, donde se puedan observar hasta que punto han comprendido, analizado, aplicado y sintetizado el tema tratado con base en la situación real planteada.

Bibliografía

Ausubel, D.P. (1968). Educational psychology. A cognitive view. New York: Holt, Rinehart and Winston. (Traducción castellana: Psicología educacional. Un punto de vista cognoscitivo. México: Trillas, 1976).

Beltrán, J. (1995). Conocimiento, pensamiento e interacción social. En C.Genovard, J. Beltrán y F. Rivas (Eds.), Psicología de la instrucción. III. Nuevas perspectivas. Madrid: Síntesis.

Correa, J. (2016). La simulación, una herramienta para el aprendizaje de los conceptos físicos. Universidad de Medellín. Medellín, Colombia.

Méndez Coca, D., 2015. Estudio de las motivaciones de los estudiantes de secundaria de física y química y la influencia de las metodologías de enseñanza en su interés. Educación XX1, [online] 18(2). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/706/70638708009.pdf>

Ministerio de Educación, Lineamientos curriculares de ciencias naturales y educación ambiental, Bogotá: MEN, 1998.

Rodríguez, M. (2019). Recreando la taxonomía de Bloom para niños artistas. Hacia una educación artística metacognitiva. ARTSEDUCA, (24), 65-84. Recuperado a partir de: <https://www.e-revistas.uji.es/index.php/artseduca/article/view/4077>

Vega, A. (2011). Propuesta didáctica de física: un enfoque para fomentar cultura científica en estudiantes de educación media. Revista Educación y territorio. Vol. 3 Núm. 1 (2013): Enero – Junio < <https://jdc.edu.co/revistas/index.php/reYTE/article/view/393>> [Consulta: 5 de febrero de 2021].

Verdú, R. (2004). La estructura problematizada de los temas y cursos de física y química como instrumento de mejora de su enseñanza y aprendizaje. (Tesis Doctoral, Universidad de Valencia).



Investigación, tiempo y soledad

Juan David Valdez Gallego

Licenciado en Humanidades:

Lengua Castellana de la Universidad de Antioquia.

Magíster en Estudios Humanísticos de la Universidad EAFIT.

Docente de Lengua Castellana 9º del Colegio Marymount.

Las investigaciones, a la sazón, se individualizan según su cantidad de poder. Lo que una investigación puede hacer, otra no lo puede hacer. En una palabra, no todas pueden hacer la misma cosa. Al definirse en términos de potencia efectuada, la investigación supone una esencia práctica. Aún en el caso de la investigación teórica o especulativa, la acción está presente como aspecto de su definición. (Vélez Upegui, 2014, p. 239)

Como todo lo que sobrevive al impacto del olvido, la investigación ha sido presentada por la contemporaneidad como un arte novedoso. La humanidad actual, líquida como la nombra Bauman, y divina como la propone Harari, ha hecho universal el mal que el descubrimiento del nuevo mundo dejó en las sociedades burguesas: todo lo diferente se considera descubrimiento y todo lo olvidado se actualiza por la magia del asombro.

Ya es común la cruel escena que nos regala Monterroso, en el breve relato *El eclipse*, del joven fraile Bartolomé Arrazola, un misionero desangrado en una plaza maya, quien creyó que, con el conocimiento de los eclipses que traía de Europa, podría engañar a una de las culturas que poseía uno de los calendarios más acertados de la historia. Lo mismo pasa con el arte de investigar: el mundo contemporáneo pretende vender como una novedad, como una habilidad “nueva”, lo que el hombre ha hecho para sobrevivir desde su aparición sobre la tierra, seguir el rastro.

Ahora bien, antes de entrar en materia debemos considerar

lo siguiente: ¿El hecho de que alguien posea una habilidad lo capacita para ejercer las funciones que de esta dependen? Una cosa es la habilidad como expresión orgánica y otra es como ejercicio técnico. Una cosa es hablar en la cotidianidad y otra dirigirse a un público, una cosa es hacer las cuentas de una compra y otra la contabilidad de una empresa. Así, al hablar de investigación, una cosa son los aciertos que lo empírico y lo experiencial permiten, y otra cosa los que el trabajo intencionado y científico alcanzan. Uno es el escenario del hombre que por la necesidad tuvo que aprender a dominar el fuego, de la mujer que en la agricultura con su palabra tejó el mundo simbólico que habitamos, y otro, es el heleno que, gracias al tiempo libre, tuvo la oportunidad de descubrir la geometría y la retórica. Además, todos tenemos preguntas, pero no todas son investigativas. Empero, todas las preguntas pueden burilarse para cumplir tal fin.

La investigación científica, de la mano de la interpretación y la imaginación, se encuentra dentro de las habilidades básicas con las que el hombre logra moldear el mundo. Y si bien es cierto que solo con el devenir histórico que produjo la Ilustración ha logrado ser aceptada por las sociedades monoteístas como algo más que herejía. Las bases de su ejecución y la vigencia de las preguntas que buscan responderse pueden datarse desde la edad antigua. Investigare (como se entiende el término en latín), guarda dentro de sí la palabra “vestigio”, es decir: huella,

trazo e indicio; el profesor Mauricio Vélez Upegui (2014) lo explica de la siguiente forma:

la palabra [investigar] es el resultado de la juntura de tres elementos morfológicos: in+vestigium+are. Una traducción literal nos haría saber que investigar consiste en “estar en o dentro del vestigio”. Aquí la dicción parece rehusar la intelección. Una traducción menos literal, aunque ciertamente fiable, podría quedar consignada en oraciones como éstas: “Seguir la pista”, “ir tras el rastro de”, “estar atento a los vestigios”; etc. Nótese que son giros verbales compuestos. Y aunque comportan un carácter general, son menos ininteligibles que aquélla. Sólo haciendo una perífrasis podemos construirlos. En todos, directa o indirectamente, está presente el sustantivo vestigio (o alguno de sus sinónimos). (p. 237).

Así, puede decirse que más que ir tras lo desconocido, investigar es: reconstruir.

Dado que el mundo estaba antes de que estuviéramos nosotros, lo que hemos hecho es tratar de recomponer el rompecabezas, descifrar por qué las cosas son como son, por qué se hacen de esta y no de otra forma, por qué funciona como funciona. Y en ese reconocimiento, en esa disertación acerca de nuestro universo, han emergido formas cada vez más complejas de habitar y habitarse.

En este sentido, la reconstrucción conceptual que propone Vélez Upegui, de la acción de “investigar” viene muy bien, pues permite entender que no es posible que el hombre no sepa nada en absoluto, ni tampoco que lo sepa todo y que, por tanto, nuestro conocimiento es parcial, dicotómico, disperso. Y es por ello, que estuvimos, estamos y estaremos, siempre en la búsqueda de un rastro, el indicio del pasado que en silencio nos acompaña, la sombra del futuro que proyectamos sin saber.

La investigación en Humanidades y Ciencias Sociales es entonces más que un trabajo de erudición, un ejercicio de reconocimiento de la condición efímera de la vida, es entender la humanidad como *dasein*, ser-en-el-mundo, concepto con el que Heidegger (s.f.) pone en evidencia que a través del Otro podemos reconocernos, que es a partir de lo cognoscible que lo desconocido se nos revela: como no podemos vernos directamente, en el espejismo de la otredad, emerge la propiedad. De esta manera,

resulta posible decir que la investigación como ejercicio intelectual en todas las áreas del conocimiento, obedece a la ontológica necesidad que tenemos de comprender el origen del mundo y de nosotros. Por ejemplo, la física, la biología, la química convergen en el maravilloso arte hipocrático, y, en suma, ¿no se trata el desarrollo tecnológico en gran parte de proveer al hombre de mejores condiciones de vida? Incluso la investigación bélica está bañada por el eufemismo de la salvación.

Ahora bien, centrándonos en las ciencias erróneamente llamadas blandas (humanas y sociales) resulta posible decir que quien investiga en ellas, termina por aprender cosas de sí mismo, de su historia y de su devenir, toda pregunta, por “objetiva” que sea, está atravesada por el sujeto, por sus intereses, por las necesidades que tiene por suplir, y con ello, logra hacer tangible la mítica frase que inauguró la filosofía, y que puesta en el templo de Delfos, unió al hombre con lo divino: “Gnoscete ipsum”: “Conócete a ti mismo y conocerás el universo y los dioses”; y como todo conocimiento resulta en un ejercicio de poder, la función principal de la investigación en Humanidades y Ciencias Sociales habrá de ser el empoderamiento del sujeto sobre su propio devenir, puesto que, no hay otra forma de moldear el mundo que la conciencia, en tanto toda intención, termina, como dice Aristóteles: convirtiéndose en un fin, pues (...) claro está, si en el ámbito de nuestras acciones existe un fin que deseamos por él mismo - y los otros por causa de éste- y no es el caso que elegimos todas las cosas por causa de otra (...), es evidente que ese fin sería el bien e, incluso, el Supremo Bien (2005, p. 48).

De modo que, dado el hecho de que se investiga en pro de la búsqueda del conocimiento, y este es uno de los pilares de la vida humana, puede decirse que ésta nos hace más humanos y más felices, pues toda pretensión de ampliar los horizontes de conocimiento del hombre, puede entenderse como acción de progreso, es decir, aquello que hacemos para que la cultura y la vida humana persistan, así, como plantea Aristóteles, la investigación se puede considerar como un fin que se desea por sí mismo en valor del Supremo Bien.

El Semillero de investigación en Ciencias Humanas y Sociales del Colegio Marymount, espacio en el que las estudiantes de High School pueden potenciar sus procesos, ha nacido entonces como respuesta a esa necesidad humana trascendental por entendernos insertos en este mundo que, en un aparente caos, opera con la misma facilidad que la naturaleza. En dicho espacio, las estudiantes comienzan por realizar un ejercicio grupal, en el que aprenden de sí mismas, de sus intereses y habilidades, y los ponen al servicio de un tema que las convoca y que las motiva, para posteriormente realizar sus propios descubrimientos en sus trabajos de grado. Así, hemos durante dos años, y pese a la pandemia, indagado por la historia de la mujer en los años 50's en EE.UU y su incidencia en la actualidad, tema que nos convocó al preguntarnos por las causas de los estereotipos sociales de la actualidad.

En este semillero, pensado desde el modelo CARS (*Create a Research Space de John Swales*) de producción textual, el cual propone la construcción de textos investigativos a partir de movimientos cognitivos con diferentes opciones. De este modo, las estudiantes han aprendido que una investigación puede responder a uno de cuatro fines: señalar un vacío, investigar algo nuevo, defender una teoría o refutar una postura. Con visitas de expertos, el apoyo de las artes y el cine, hemos creado un lugar en la enunciación y el discurso para indagar, reflexionar, y sobre todo: para transformar la realidad entendiendo que la felicidad está en la búsqueda del servicio y el supremo bien, pues como atributo de la virtud, la felicidad desde las ciencias se configura como una forma de ser.

Como primer evento de tal iniciativa, en el I Encuentro de Investigación Marymount, y con la participación de diez colegios del país, en modalidad virtual, hemos celebrado el primer laboratorio investigativo propiciado por el semillero. Allí, estudiamos la mujer desde lo político, lo pictórico, lo musical y la moda. Entendiendo cómo lo ideológico y lo discursivo se articulan para configurar formas de ser y de estar en el mundo, entendiendo, además, que la historia de la mujer es también la historia de la masculinidad, pues ¿qué es aquello que es femenino? Lo que no es masculino. Y en este juego de paradojas

y contradicciones, pudimos vincular a un público diverso en un proceso investigativo que buscó hacer tangible, lo que la historia había hecho tácito: que las mujeres han sido, por mucho, las tejedoras de la historia.

Así, resulta posible sustentar el hecho de que, si bien los espacios investigativos son cada vez más necesarios dadas las demandas de un siglo que avanza a una velocidad nunca antes vista, lo que se realiza en ellos no dista del ágora griega o los laboratorios de alquimia. Más bien, la institucionalidad nos ha permitido hacer declarativo el acto discursivo de preguntar. De este modo, lo nuevo no es que necesitemos personas mejor preparadas en investigación, o que el siglo XXI nos exija esta habilidad para ser competentes, sino el hecho de que, por primera vez en la historia, la investigación ha venido a convocarnos a todos y no solo a los marginados o los privilegiados, y que si bien la contemporaneidad quiere presentarnos la investigación como una novedad, lo cierto del caso es que lo que nos presenta es que esta por fin ha salido de la oscura reclusión que el medioevo puso sobre ella y que puede por fin dársele continuidad al ideal egeo de una humanidad educada por y para la ciencia.

El poder de toda investigación subyace así en que todo conocimiento, abre las posibilidades a la acción. De ahí que, en Ciencias Sociales y Humanas, nos interesen las artes, la cultura, la historia y los hechos cotidianos, pues allí, en palabras de Vélez Upegui está la impronta de la capacidad trascendental del hombre: la creación de mundos, sociedades y esquemas, hechas a su imagen y semejanza. Así, no hay tal vez una Colombia más real que el mítico Macondo donde aún se celebran los funerales de Mama Grande, que nos recuerda también que las estirpes condenadas a cien años de soledad aun estamos en la búsqueda de una identidad que nos permita salir de la desolación.

Lastimosamente, cada vez somos menos conscientes de la manera en que la cultura nos devuelve sobre los problemas trascendentales de la existencia, y, por ello, el mito del eterno retorno de Nietzsche cada vez parece menos un mito, pues dado que lo único que nos queda

para sobrevivir es el olvido, terminamos condenados a la repetición. Por ello, la defensa que en cada tanto los humanistas realizan de su labor, pues, si la investigación en ciencias exactas se da en función del progreso, en Humanidades y Ciencias Sociales pervive por la necesidad de que lo humano prevalezca.

En la carrera capitalista, se ha invocado al olvido para que nos ayude a soportar la rutina y la desesperanza. La inmediatez de las redes, la fugacidad de la novedad, la velocidad de la información, hacen cada vez más difícil la reflexión sobre el pasado. Lo que hoy es noticia, mañana no, y un nuevo acontecimiento la reemplazará. Así, la oportunidad para reflexionar el presente se nos escurre, y como dice Bauman (2000), hemos preferido vivir en la fugacidad de un presente proyectado siempre al futuro, que en el peso arrollador de la historia. El hombre destejido de su memoria anda desnudo en búsqueda de un traje para dar cobijo al absurdo en el que ha caído la existencia. Así, se llama hoy "habilidad" a un arte y, como todas, solo es posible en la práctica. Investigar más que una novedad, es una necesidad creciente, tanto como la avidez por el conocimiento, tanto como nuestra búsqueda de identidad.

Bibliografía

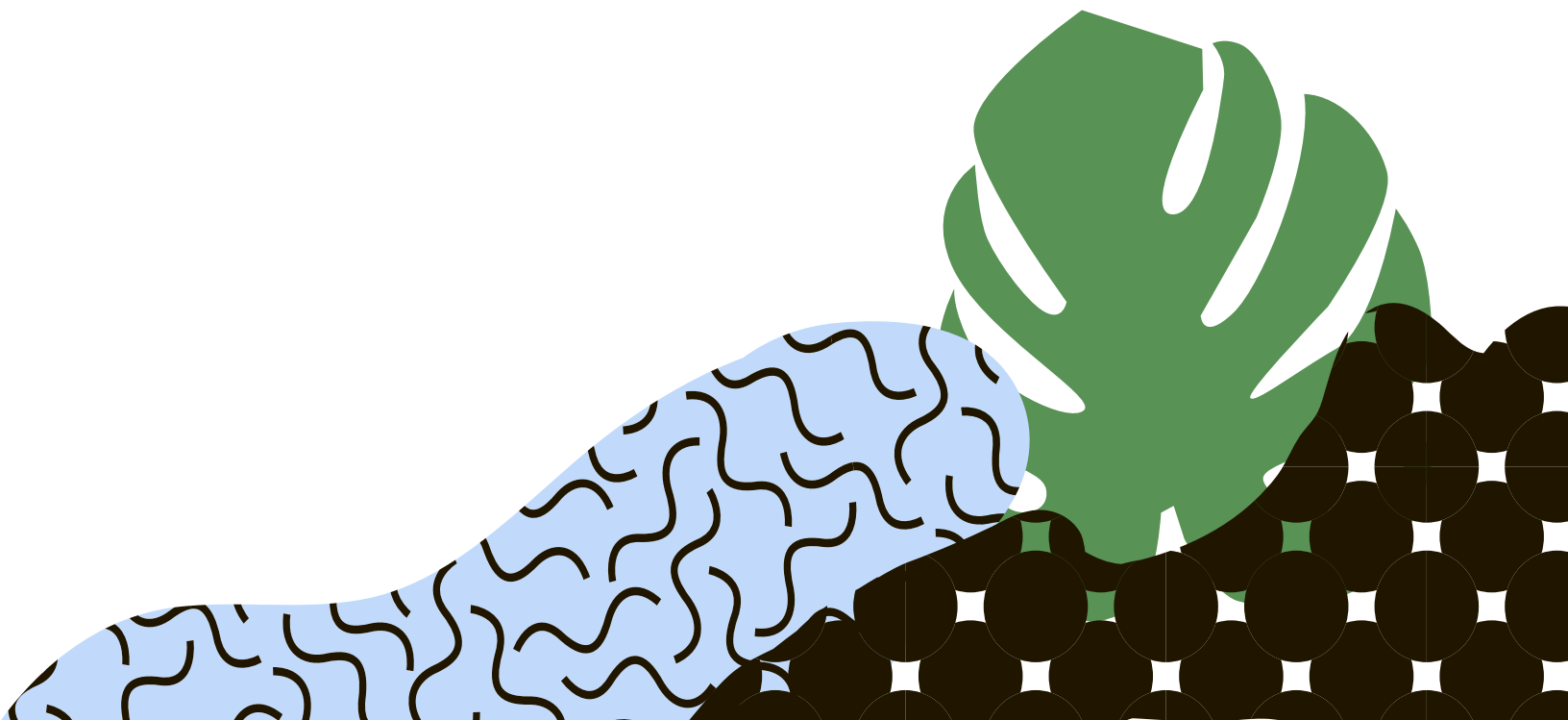
Aristóteles. (2005). *Ética a Nicómaco*. Madrid: Alianza Editorial.

Bauman, Z. (2000). *Modernidad Líquida*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.

Heidegger, M. (s.f.). *Capítulo segundo: El estar-en-el-mundo en general como constitución fundamental del Dasein*. En: Ser y tiempo. Edición digital de: <http://www.philosophia.cl>

Vélez Upegui, M. (2014). *La devoción de lo ignorado*. En: Revista Co-herencia Vol. 10, No 20 Enero - Junio 2014, pp. 235-275. Medellín, Colombia.

Harari, Y. (2018). *21 lecciones para el siglo XXI*. Barcelona. Penguin Random House.





Implementing Differentiation through Student-Choice Projects

Kelsey Elizabeth Hertel

Masters in Linguistics with a Language Teaching Specialization, Bachelors Degree in Spanish Studies with a certificate in Second Language Teaching Acquisition. 8th Grade English Teacher at Marymount School.

Many twenty-first century teachers are familiar with the concept of differentiated instruction. Students differ in all areas including perspectives, experiences, readiness, interest, intelligences, culture, language, gender, and preference of learning (Tomlinson, 1999). Because students arrive in our classrooms with such different life experiences, talents, and preferences, it only makes sense that we, as teachers, provide opportunities for them to learn and succeed by utilizing these differences instead of ignoring them.

Implementing differentiation in the classroom not only empowers students to be autonomous learners, but also encourages them to connect to the learning material in a personalized way. Furthermore, differentiation gives students a chance to utilize their personal learning preferences and styles which, in turn, will increase their openness to learning and boost motivation. According to Bender (2012), "most educators today believe students learn in a variety of ways, and attention to these learning styles and preferences will positively impact student engagement with the academic content and ultimately student achievement." It is clear that by incorporating various strategies of differentiation in the classroom, teachers will find that their students are more likely to succeed.

Since 2017, the English Department at Marymount School in Medellin has implemented student-choice projects in the curriculum in order to create a differentiated learning environment for our students. The purpose of this article is to share some of the successful student-choice projects that have been carried out in grades 5-11. Although these projects are geared toward English literature, they could be adapted to any subject and any topic. It is important to note that these projects can be modified to be used in a variety of formats including full end-of-unit projects, written or oral exams, or short classroom activities.

The following student projects have been created and utilized in our classrooms over the past four academic school years. Based on student feedback and classroom observation, it can be concluded that allowing students to choose their own project in which they can utilize their learning style and learning preferences truly increases motivation and leads to success. Furthermore, students tend to learn more because they are able to connect their project to their own interests and their own lives.

This article contains 45 student-choice project ideas in which any teacher can adapt and modify for his or her own subject. For each project, it is essential that the teacher determines specific requirements, including time given to

work on the project and a detailed rubric to grade the students. These requirements may very well vary per grade and age of students, and it is vital that the teacher always take into account student needs, students age, and level of students.

When the teacher first introduces the student-choice projects, he or she would likely choose five to ten student-choice project options and present these options to the students. Based on the students preferences, they then decide which project they would like to carry out. Another positive aspect of student-choice projects is that when students present their projects to the class, the presentations are varied, which helps students stay engaged and interested during all presentations.

Student-Choice Projects

1. Reflect through Music

After reading a section of the novel, choose a scene that impacted you greatly. Select a piece of music that you think captures the feel or tone of the scene. As your music is playing, record your voice over the piece. The tone of your voice should also portray the tone of the scene. You should give a short summary of what happened in the scene, give your reaction to it, and explain why you felt this piece of music fit this scene of the novel.

2. Create a Body Biography

Draw a body biography for one of the characters in your novel. This body biography is a hand-drawn portrait of the character's body in which you will decorate with both words and visuals to depict the character's life.

3. Give Gifts

Select a character in the book and decide what this character really needs or wants at this point in the novel. Pretend you are a relative of this character who lives far away. You have decided to send three items to this character to help them. Write a letter to the character and explain the three things (intangible or tangible) that you are sending to this character. For each item, you should explain why you believe this person needs these things and how it will help them in their current circumstance.

4. Write a Poem

Your teacher will give you four poems to read about a central topic that you have seen in the novel. After reading the four poems, respond by writing your own poem from the perspective of one of the characters in the novel. You may choose any character. Your poem must show their thoughts, feelings, and emotions based on their experiences that you have read about in the book.

5. Be a Counselor

One way we get to know characters is to think deeply about them and make inferences based on their actions and on what they and others say about them. Through a person's actions we can learn what they fear and what they want to avoid the most. Select one character from your novel and imagine what they fear the most. Record yourself (audio or video) giving this person advice on how to overcome this fear. Explain why you believe they have this fear and what evidence you used to come to this conclusion.

6. Make a Pamphlet

Choose a character. Think of an issue that is very important to your character. Then, create a pamphlet aimed at persuading others of the importance of the issue. Include factual information, testimonials, pictures or graphics, etc.

7. Create an App

Create a modern-day phone app that could have been useful to one of the characters in your book. Explain how living in the present could have helped them solve their problems using this phone application.

8. Make a Playlist

Choose a section of the book and write the major events in chronological order. Then choose a song for each of the events. For each event, you should write a detailed explanation of why you chose that song and how it expresses the emotions, feelings, or experiences of the event.

9. Make an Instagram and Twitter Account for a Character

Make an Instagram and Twitter account for a character. Show pictures and write captions of what the character is feeling or has felt throughout a certain event. This should show character development.

10. Create a Dramatic Interpretation

Develop a dramatic interpretation of an important scene in the book. This could be a dance, slam poetry, a rap song, or any other type of dramatic interpretation you'd like. Perform your dramatic interpretation in front of the class and explain the symbolism and how it connects to the themes in the novel.

11. Make an Oprah Interview

Suppose that the characters from the novel could travel through time to make an appearance on Oprah. Write a dialogue between Oprah and the character.

12. Be an Entrepreneur

Create a business for one of the characters. Make sure to explain the finances and goals of the company. This should show your understanding of the character in depth.

13. Make a Movie Trailer

Create a trailer for the novel (like a trailer for a film).

14. Create a Board Game

Create a board game based on events and characters in the book. By playing your game, members of your class should learn what happened in the book. Your game must include the following: a game board, a rule sheet, and clear directions.

15. Write a Novel vs. Film Essay

Watch the film of the novel and write a compare and contrast essay.

16. Create a Webquest

Create an internet scavenger hunt about the topics and themes of the novel. The other students in your class must compete against each other in the webquest. Whoever gets all the answers first, wins!

17. Create a Trivia Game

Create a trivia game about the characters, events, or themes in the novel.

18. Write an Magazine Article

Write a magazine article about one of the main themes seen in the book and create a reading comprehension quiz. Your

classmates will take the quiz to show their reading comprehension of your writing! (When you are done writing the article, you can submit it to be published in the school's newspaper for extra credit!)

19. Make a Diary Entry

Pretend you are a character in the novel during an important scene. Make a diary entry and record your voice reading it in a dramatic way. The audio recording should describe in detail your experiences, emotions, and fears while in this scene.

20. Make a Historical Timeline

Listen to a podcast about an historical event that takes place in the novel. Then make a timeline with your own drawings to support each important event. Present the timeline to your class.

21. Write to a Pen Pal

Find a PenPal in another country. Write three letters back and forth with this person about a central theme or topic in the novel. Then, share all your letters with the class and explain what you learned from the interaction.

22. Make a Podcast

Make a podcast describing the setting of the novel. Teach your listeners about the history and culture of this place!

23. Create a New Friendship

Select one character from the novel. Then, choose one real person dead or alive (Ex: Jesus, the Pope, Justin Bieber, etc.), that you would like your character to meet. Imagine these two characters go out for coffee or dinner to discuss something. (Maybe they're on a romantic date or maybe they are discussing business.) Create a conversation between the two people. Create will role-play and pretend to be the two characters having a conversation. You must make your voice different for each character so the audience can tell the difference.

24. Write a Song and Do Karaoke

Write a song about a character, event, or topic in the novel. The song should spark intense feelings of emotion in the listeners. Create a karaoke video so your classmates can sing along!

25. Be a Famous YouTuber

Pretend like you are a famous YouTuber and create a YouTube video in which you discuss the setting and context of the novel. You should discuss the history of the city and country where the novel takes place and you should compare it to the city and country where you live now.

26. Create a Charity

Create a charity or non-profit organization that could be helpful to the characters in your novel depending on what they are going through. You should organize all the details of the organization including the finances, fundraisers, and events.

27. Have a Debate

Lead a debate with the other students in your class on a topic that is very controversial in the novel. You should prepare the questions and topics for the debate, facilitate the debate, and choose a winner.

28. Draw a Scene

If you are artistic, think of an important scene and draw it the way you see it. Place the characters in the scene too and then figure out where you were in relation to the characters when you read the book. Then, write your explanations of why you drew the scene the way you did and why you think you were where you were in the scene. What does it tell you about who you related to in the novel?

29. Be an Architect

Create a model of one of the houses in the novel. Make a presentation to potential buyers explaining all the details about the design and model of the house.

30. Be a Fashion Designer

Create outfits for characters depending on their personalities and/or experiences. Make drawings of the outfits and present the details about the outfits to the class.

31. Write a Psychiatrist Report

Create a psychological profile for one of the characters and analyze the character's possible childhood trauma. Explain how his or her past events cause him to act the way he/she does now.

32. Be a News Reporter

Pretend you are a news broadcaster. Make a video report of one of the most scandalous moments in the novel.

33. Create a Scene

Choose a scene from the novel that is especially important. Type a script for the scene and film it. Dress up and act like the characters from the novel. Present your film production in class and submit a typed copy of your script.

34. Be a Doctor

Pretend you are a doctor and write a detailed medical exam for one of the characters. Explain all the physical and mental characteristics they have including both the positive and negative.

35. Launch a Campaign

Create a campaign for a very important issue in the novel. Carry out the campaign in your school.

36. Testify in Court

Pretend one of the characters went to court to testify. Create a case report about the trial. This should display the events of the novel and as you write about the characters, they should stay true to their true essence.

37. Create a Book Box

Imagine that you are going to send this book to a friend with a box with 10 items. These items should symbolize important characters, themes, or events in the novel. Explain what each item means and why you included it in the book box.

38. Makeup Tutorial

Create a makeup tutorial of the makeup during the time. Explain in detail how this type of makeup affects the women in their journey of life negatively or positively. Compare and contrast the style of makeup used then and now.

39. Create a GoodReads "Want to Read" List

Create a GoodReads "Want to Read" list for a character. Choose books for the character based on his or her likes, dislikes, and experiences. Give a detailed analysis of why you chose each book for the character.

40. Compare the Past and Present

Compare the characters and events of the book to your present day life. Create a video showing images of the past and present comparing and contrasting the differences. Would the character's life be different if he or she had lived in the context and setting of your life?

41. Make a Tik-Tok Video

Imagine one of the characters from your book lived in our modern-day world. Make a tik-tok video pretending to be this character. What would they teach people or talk about on Tik-Tok?

42. Make a Blog for a Character

Make a blog for one of the characters teaching his/her blog readers how to do one of the character's hobbies. This should show your deep understanding of the character's likes and dislikes.

43. Make a Scrapbook Page

Choose a section of the book. Think about the events that happened in the section of the novel. Decide which scenes or events a character would want to remember. Then draw, digitally produce, or use your own camera to create 3 photos for a scrapbook page. Next to each picture, write the memories of that event from the perspective of the character. All images must be fully created by you.

44. Create a New Future for the Characters

Imagine if the characters of your book lived in the future or on a different planet. Rewrite the story as if they were living in the future with loads of technology.

45. Rewrite the Ending of the Novel

Rewrite the ending of the novel in your own way. Make sure you keep the same tense and tone as the author. Make sure the characters stay in their essence as you write.

As these projects have been carried out in our classes, we have noticed that students have become more motivated to succeed because they are given the opportunity to do it in their own, personalized way. According to Bender (2012), "effective teaching involves creating exciting, innovative differentiated learning activities that will

actively engage today's students with the learning content in a rich, meaningful, highly involved manner." By implementing differentiated activities, like student-choice projects, students will have an equal opportunity to shine and thrive in the classroom.

Bibliography

Bender, W. N. (2012). *Differentiating Instruction for Students With Learning Disabilities: New Best Practices for General and Special Educators* (Third ed.). Corwin.

Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom: responding to the needs of all learners*. Association for Supervision and Curriculum Development.





Formar en ciudadanía, un reto para construir sociedad

Laura María Jaramillo Palacio

Licenciada en Educación básica con énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia.

Especialista en entornos virtuales de Aprendizaje. Virtual Educa. Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).

Magíster en Educación de la Universidad de Medellín.

Docente de Ciencias Sociales y Coordinadora de Monografía del IB de la IE Juan María Céspedes.

La enseñanza de las competencias ciudadanas se ha convertido en una necesidad latente para todas las comunidades del país, pues de ello depende la construcción de sociedad que se desea, evidenciándose dentro de la Política Educativa propuesta por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, que dentro de sus estamentos promueve la formación de mejores seres humanos, “ciudadanos con valores éticos, respetuosos de lo público, que ejercen los derechos humanos, cumplen con sus responsabilidades sociales y conviven en paz”(Ministerio de Educación Nacional, 2011)

Esta enseñanza de la cátedra de competencias ciudadanas busca aportar desde la escuela en algunas de las necesidades que tiene el país, a través del reconocimiento de una historia cargada de violencia, a su vez abordando la memoria histórica que conlleve a la resolución de conflictos de manera pacífica, se configuren las identidades e ideologías, a su vez que dé respuesta a lo promulgado dentro de la Constitución Política donde se resalta como un ideal la democracia y la inclusión, al mismo tiempo busca el rearme del tejido social.

Teniendo en cuenta lo anterior, dentro de la Institución Educativa Juan María Céspedes, desde hace un par de años se decidió tomar acciones y comenzar a generar herramientas, no solo para dar cumplimiento de las Políticas ministeriales, sino para generar espacios de

aprendizaje donde los estudiantes se reconozcan como seres con derechos, aprendan a resolver conflictos de manera pacífica, se eduquen en valores y comprendan la diversidad.

Es así entonces, la propuesta que a continuación se plantea se convirtió en una herramienta eficaz para la formación de ciudadanos íntegros, conocedores de sus derechos, promotores de la paz y el diálogo y respetuosos de la diversidad. Para comenzar, cabe decir que esta experiencia nació como producto de una investigación realizada para optar al título de Magister en Educación llamada “La escritura argumentativa como práctica para la construcción en ciudadanía en las instituciones educativas Juan María Céspedes y Centro Formativo de Antioquia (CEFA) de Medellín en 10° y 11° consolidándose como proyecto de aula bandera dentro de la asignatura, moldeándose, mejorándose y transformándose de acuerdo a las necesidades de la institución.

En un primer momento, se hicieron ajustes y cambios a profundidad dentro del diseño curricular, donde la base de la estructura fue la Serie de Guías n°6 “Formar en ciudadanía ¡Si es posible!, propuesta por el Ministerio de Educación Nacional (2004), para ello se hicieron cambios dentro de la rúbrica evaluativa y planeación temática, en donde durante los periodos correspondientes se trabajaron uno por uno los grupos de competencias: Participación y responsabilidad democrática, Convivencia

y paz, Pluralidad Identidad y Valoración por las diferencias.

Uso de la argumentación como base para la enseñanza de las competencias ciudadanas

La investigación de la cual nace la estrategia, conllevó a cambiar la estructura de la práctica docente que se venía planteando, con el fin de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, al mismo tiempo que proponía estrategias didácticas que los motivara, los sacara de la monotonía de algunas prácticas de aula. Al planear las temáticas y competencias que se trabajarían periodo a periodo, todo el trabajo se encaminaría a la presentación de un producto final, donde se evidenciaría el aprendizaje consciente de cada competencia, donde la argumentación sería la herramienta base para lograr los propósitos.

Argumentar puede decirse que es tener una posición o razones claras frente a un problema o tema a abordar, pero además al hablar sobre convencimiento se encamina hacia la búsqueda de que las personas se adhieran a un criterio o pensamiento específico, persuadirlos y convencerlos. (Perelman, 1989). Así pues, este trabajo fue más allá de la persuasión, buscó que los estudiantes plantearan su postura acerca de las temáticas que se abordan dentro de las clases, pues las competencias ciudadanas son reflexiones que se dan alrededor de su contexto social más cercano y que dichas reflexiones y posiciones sean dadas no desde supuestos, sino respaldadas por investigación, lectura y objetividad frente a lo que se propone.

Los cambios que implícitamente tienen las estrategias didácticas no fueron ajenas a la contingencia actual por el COVID-19, donde implícitamente se vio la necesidad del uso de las Tecnologías de la comunicación y la información (TIC) como herramientas fundamentales, pues esto fue lo que posibilitó que los estudiantes no sólo tuvieran acceso a las diferentes actividades propuestas, sino que pudieran compartirlas, a decir

Las TIC constituyen un poderoso agente de cambio para el rediseño de ambientes, condiciones, métodos, y materiales didácticos; han hecho posible la aparición de nuevos enfoques pedagógicos distintos en cuanto al

funcionamiento de la escuela, los contenidos del currículo, el rol del maestro, y los entornos de aprendizaje que se ofrecen al alumno. (Henaó & Ramírez, 2006 p. 3)

En el primer periodo se hizo un trabajo en todos los grados relacionado con el grupo de competencias denominado "Participación y responsabilidad democrática", dicho trabajo en la asignatura estuvo sujeto al proceso del Proyecto Institucional de Democracia, se hizo un estudio a fondo de la Constitución Política de Colombia y del Derecho Internacional Humanitario (DIH) desde preguntas problematizadoras donde las respuestas se darían desde sus conocimientos previos, buscando así la reflexión y generando posturas críticas de lo expuesto, confrontándose desde fuentes primarias para así dar respuestas a las preguntas propuestas; la idea era que las clases fueran un espacio abierto al diálogo, donde pudieran exponer sus planteamientos, se retroalimentaran con los de sus compañeros y así poder construir aprendizaje.

Además, se propuso como proyecto la realización de unas cartillas donde se trabajarían los derechos de primera, segunda y tercera generación, estas se elaboraron utilizando la creatividad y con contenido acorde a los grados de primaria, escogieron 10 derechos humanos y los representaron con imágenes y palabras clave, luego tuvieron un encuentro con los niños de primaria donde extrapolaban lo investigado.

Para el segundo periodo se hizo un trabajo de la competencia ciudadana denominada "Convivencia y paz", para llevar a cabo la propuesta se aprovechó la plataforma institucional, Moodle y de otras TIC, estas fueron aliadas a este trabajo, pues gracias a ellas pudieron hacer revisión de diversas fuentes, que conllevaron a que tuvieran una mejor ilustración de los hechos, además hicieron no sólo uso de la plataforma Moodle sino de otras como Prezzi, Power Point, Genially y Canva para su presentación; la idea del trabajo era dar un espacio de reflexión del contexto social de nuestro país a través de la mirada crítica de dos videos musicales del artista Residente: "Guerra" y "Apocalipsis" los cuales narran a través de las letras una realidad en el contexto global, debían entonces realizar

un escrito argumentativo- reflexivo sobre los diversos conflictos como construcción social y las consecuencias de ello.

Sumado a lo anterior se tiene en cuenta la continuación del trabajo sobre derechos humanos, donde se hace énfasis en la memoria histórica como parte del proceso de reconciliación, pues la creación y permanencia en el tiempo de esta memoria permite a la sociedad tener conocimiento de sí mismo y de su historia y sus representaciones, en un intento de demostrar que la memoria permanece, por tal razón adicional al conflicto global, los estudiantes hicieron una investigación sobre una de las tantas masacres ocurridas en nuestro país, debían investigar toda la información haciendo uso de fuentes primarias para luego realizar un informe y una presentación sobre los hechos ocurridos en la masacre que eligieron.

Para el tercer periodo, se trabajó el grupo de competencias “Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias”, aquí el proyecto que se propuso fue la realización de una revista o periódico virtual, dentro de esta podrían hablar desde la discriminación, la diversidad, conceptos que se manejan dentro de la temática, historias de vida, tribus urbanas, vulneración de los derechos a las poblaciones catalogadas como minorías y vulnerables, haciendo uso de la escritura argumentativa, tratando que desde la misma indicación e investigación que tuvieron la oportunidad de realizar no cayeran en “falacias argumentativas” (Díaz, 2015).

Incidencia de la experiencia

Primero se debe afirmar que formar en ciudadanía va más allá de una cátedra obligatoria dentro de una Institución Educativa, es una necesidad permanente que se ha venido permeando de los diferentes contextos sociales, económicos y políticos de los países y Colombia no es la excepción, pues esta formación debe encaminarse hacia la construcción de qué ciudadano se desea formar; nuestro país al proponer una cátedra de competencias ciudadanas apunta hacia la necesidad de desarrollar en las personas el actuar en pos a construir una sociedad y saber vivir con los otros.

El comenzar esta estrategia dentro de la Institución educativa trajo muchos cambios positivos, primero se dejó de lado el pensamiento de la asignatura como comodín, se comenzó a pensar en la necesidad de formar ciudadanos íntegros que tuvieran aportes a la sociedad, además esto modificó la estructura curricular posibilitando claridad, a su vez que los docentes idóneos pudieron capacitar a los demás docentes.

Se posibilitó generar espacios de diálogo para los estudiantes, los cuáles dentro de la institución educativa eran casi nulos, donde los jóvenes tienen la oportunidad de pensarse y de asumir posturas argumentativas, construir soluciones, concientizarse como ciudadanos pertenecientes a una sociedad. Además de lo anterior, la escritura argumentativa posibilitó precisar las posturas de los estudiantes haciendo comparaciones con sus valores, sentimientos y emociones con las realidades conceptuales e históricas que han tenido la posibilidad de abordar desde las fuentes primarias, las cuales pese a que existían desde siempre pudieron ser más estudiadas y vividas gracias a la contingencia.

Una de las mayores incidencias que se dio fue propiciar en los estudiantes el encuentro con el otro, consolidando una construcción del mundo desde la diversidad, la equidad y sobre todo la comprensión y respeto de la otredad, que conlleva a la prevención de discriminación y violencia hacia las personas más susceptibles de ser discriminadas (Jaramillo & Monsalve, 2019) Además de lo anterior, el aprendizaje a rescatar ha sido también la reinención a la cual se ha sumado las prácticas escolares, pues más allá de las herramientas que se pueden utilizar, esta contingencia demostró que se debe ser persistente, disciplinado y sobre todo pensar en las necesidades de los estudiantes, en buscar soluciones para poder llegar a cada uno de ellos, motivarlos para que continúen en su proceso de aprendizaje y valorar sus esfuerzos pese a la dificultad. Adicional a esto se vieron mejoras significativas en las pruebas externas, lo cual evidencia que los cambios suscitados dentro de la asignatura aportaron a la obtención de diferentes competencias tanto en lo académico como en lo personal de los estudiantes.

Bibliografía

Díaz Rodríguez, Á. (2015). La argumentación escrita (Segunda ed.). Medellín: Universidad de Antioquia.

Henao, O., & Ramírez, D. (2006). Las tecnologías de la información y la comunicación en la lecto-escritura. Grupo Didáctica y Nuevas Tecnologías Universidad de Antioquia. Recuperado de http://huitoto.udea.edu.co/curriculo/Biblioteca%20Electronica/index_files/documentos/las%20TIC%20en%20lecto%20escritura.%20O.%20Henao.pdf, 1.

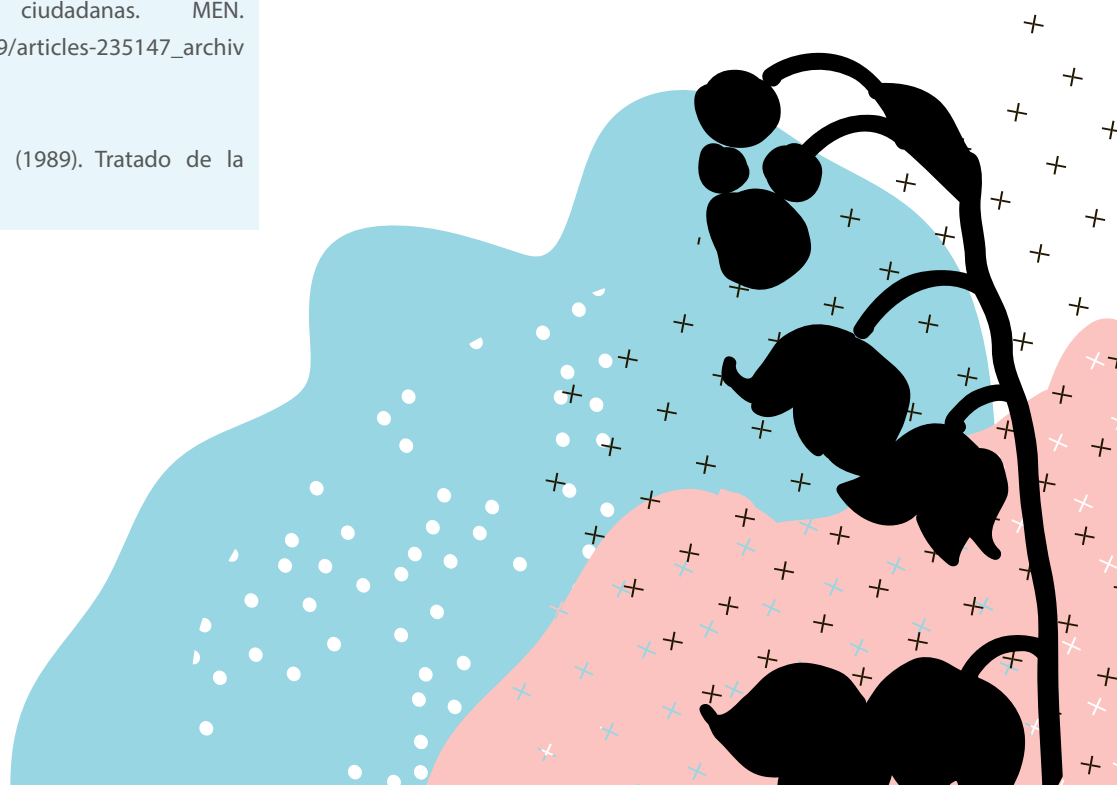
Jaramillo Palacio, L. M., & Monsalve Cataño, L. E. (2019). La escritura argumentativa como práctica para la construcción en ciudadanía. Tesis de Maestría, Universidad de Medellín, Antioquia, Medellín.

Jaramillo Palacio, L. M., & Monsalve Cataño, L. E. (28 de Junio de 2019b). El arte de argumentar empodera la generación de la nueva ciudadanía. Ciencias Sociales y Educación, 8(15), 151-176.

Ministerio de Educación Nacional. (2004). Formar para la Ciudadanía ¡Sí es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer. Bogotá: Taller Espantapájaros.

Ministerio de Educación Nacional. (2011). Cartilla 1 Brújula. Programa de competencias ciudadanas. MEN. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-235147_archivo_pdf_cartilla1.pdf

Perelman, C. (1989). Olbrechts-Tyteca (1989). Tratado de la argumentación. La nueva retórica, 5.





Ideas para vivir la filosofía con los niños en el aula

Lina María Cadavid López

Licenciada en educación infantil con énfasis en lengua castellana de la Corporación Universitaria Lasallista.

Especialista en Desarrollo del Pensamiento de la Universidad de San Buenaventura.

Magíster en Educación de la Universidad Pontificia Bolivariana. Docente de lengua castellana de los grados 2° y 3° del Colegio Marymount.

“Nos referimos aquí a una filosofía que es esencialmente conversación, encuentro, diálogo, movimiento y transformación. Por ello mismo la filosofía no podría no ser educativa, ya que necesariamente vivir una vida filosófica exige encontrarse con el pensamiento de los otros, intervenir sobre él y permitirse ser afectado por él”
Kohan (2009)

Al iniciar el diplomado de Filosofía con niños, tenía un vago recuerdo de mis clases de filosofía en el colegio, llegaron a mi mente desdibujados algunos autores clásicos, recordé con claridad haber leído El Banquete de Platón, volví a sentir conmoción al recordar que Eros el dios del amor, era hijo de la diosa de la pobreza y el dios de la riqueza, realmente me impacta que ese recuerdo sea tan potente.

Con este equipaje tan mínimo llegué al diplomado, solo me bastó con hacer la primera lectura, para darme cuenta de que esto era otro cuento, ahora hablaríamos de la filosofía en la vida y para la vida, no se darían definiciones acabadas del término filosofía, pues está en constante construcción, ya que es un modo de relacionarse con el saber como tal. Bajo esta perspectiva se puede vislumbrar a la filosofía en la literatura, en el arte, en la política o en la ciencia, solo nos tenemos que dejar afectar por la filosofía misma y para esto la invitación es a preguntar, transformar, sospechar y estar atentos a lo inesperado.

Otra idea que el diplomado me reveló muy pronto, es que la filosofía puede ser para todos, y no solo para aquellos que se dedican a pensar en asuntos trascendentales de la vida, comprender y aceptar eso, cambia por completo la visión de mi rol como docente y la forma cómo percibo a mis estudiantes, pues ahora me atrevo a pensar, lo que antes me parecía imposible, que juntos podemos hacer filosofía, movilizar pensamiento, hacerme y escuchar sus preguntas, desconfiar de lo obvio y buscar otras formas de percibir la realidad.

Lo anterior, se puede dar en el marco de la filosofía con los niños, pues ésta nos invita a experimentar, a transitar por los caminos de lo incierto, a tomar riesgos que pueden ponernos en peligro, pero que también nos pueden transformar y allí, aparece un nuevo riesgo, porque si estamos hablando de experimentar, de crear, no podemos saber cuál será el producto o la transformación final.

Una de las herramientas más poderosas para vivir la experiencia de filosofía con los niños es la pregunta, aquella que tiene poder y complejidad, su respuesta no se encuentra en Google, no siempre se lleva a la clase ya formulada, son cuestionamientos fuertes que afectan el ser, pues son provocadoras, generan desequilibrio e irrumpen. Realmente este aspecto es el gran desafío en la práctica docente, aprender a ver la oportunidad para lanzar la pregunta, reconocer las preguntas filosóficas que hacen mis estudiantes, tejer interrogantes inteligentes que provoquen, que creen conflictos cognitivos y que ayuden

a movilizar pensamiento.

Estar dispuestos a vivir la experiencia de filosofía con los niños en la escuela, implica un cambio de paradigma, ya que las prácticas filosóficas no admiten transmisión de contenidos, por el contrario sospecha de lo obvio y le da la bienvenida a la novedad, el docente no posee un saber acabado, **por tanto no posee el poder, que la escuela históricamente le ha conferido**, ahora se considera un **maestro-filósofo-artesano**, que ayuda a que sus estudiantes quieran saber, porque está convencido que todos pueden pensar, que todos pueden construir en el marco de la filosofía con los niños.

Para terminar esta reflexión, evoco la propuesta de Kohan (2010) de ser **maestro-filósofo-artesano** y la acepto, como un reto que me lleve a reinventar mi práctica pedagógica, una práctica que esté mediada por el asombro, la novedad, el ensayo con los aciertos y los fracasos propios del mundo de la escuela. Lo anterior se torna en un gran reto, pues estoy acostumbrada a planear y a tener claridad de cuál será el producto final, bajo este nuevo enfoque las cosas cambian, se planean los momentos, pero siempre se deja espacio para la improvisación, ésta en términos del artista que se prepara arduamente para improvisar de acuerdo con la obra, en este caso sería de acuerdo con la clase o con el grupo, no tener el control de todo lo que ocurre también es complejo, pero ello se cambia por el placer de construir conocimiento en un taller al lado de los niños, no buscar afanosamente todas las respuestas, por el contrario dejar preguntas abiertas para que cada estudiante a su ritmo construya sus propias respuestas o tal vez creen más preguntas.

Bibliografía

- Kohan, W. (2009). Filosofía con niños. Aportes para trabajar en clase. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Kohan, W. (2010). Filosofía, la paradoja de aprender y enseñar, Buenos Aires, Libros del Zorzal.





Incidencia de la canción en el aprendizaje bilingüe en niños de temprana edad

María Cristina Roa García

Profesional en Mercadeo y Publicidad del Politécnico Gran Colombiano.

Magíster en Educación Enfocado en Lecto -Escritura y Matemáticas de la Universidad Externado de Colombia.

Docente de Maternal del Colegio Marymount.

En mi experiencia como docente he notado cierto rechazo de los niños hacia el aprendizaje del inglés; sin embargo, a la hora de cantar todos lo hacen sin problema a la vez que se divierten. Esto generó en mí una inquietud acerca de la influencia que pueden tener las canciones en la adquisición de una segunda lengua. Es sabido que la música ayuda a mejorar el aprestamiento de la lectura, las matemáticas, la lengua (incluyendo la extranjera), pero no se ha reconocido la importancia de las canciones en dicho proceso en el aula: “De todos los dones con que pueden estar dotados los individuos ninguno surge más temprano que el talento musical.” (Gardner, 1943). “La música estructura la forma de pensar y trabajar, ayudando a la persona en el aprendizaje de matemáticas, lenguaje y habilidades espaciales” (Gardner, 1994)

Teniendo en cuenta lo anterior, si se observa alrededor, la vida de los estudiantes está llena de música desde que nacen, ya sean simples melodías, coplas, retahílas, canciones o ritmos y, por lo tanto, aprovechar estos recursos debe ser uno de los objetivos como maestros. Para los niños, la música significa un medio para poder expresarse y a la vez, una fuente de motivación. Dentro del aula, ésta sirve para crear un ambiente distendido y agradable que fomenta el aprendizaje y, en consecuencia, facilita la comprensión y la memorización: “El canto, es accesible para el niño antes que la palabra. Muchos niños pueden cantar numerosas canciones antes de hablar ...

las palabras de las canciones pueden contribuir al desarrollo del lenguaje.” (Willems, 1968).

Para continuar, los niños en edades entre los 5 y 10 años se encuentran en los mejores momentos didácticos, pues se muestran muy receptivos e interesados en todo lo que se les enseña, omitiendo excepciones que puedan darse. El temido sentido del ridículo no está desarrollado todavía y no ponen ninguna objeción a la hora de cantar en voz alta, bailar, seguir un ritmo, etc., es decir, disfrutan sintiendo la música; además, es posible trabajar cualquier tema que los niños estén aprendiendo ya sean los números, colores, animales y alfabeto entre otros, o estructuras y expresiones más complejas ya pertenecientes a edades más avanzadas. Las canciones más apropiadas que se deben usar en este momento son las que permiten que los niños asocien las palabras con acciones; se pueden mover y se divierten.

Algunos ejemplos para ilustrar lo mencionado con anterioridad son: la canción “Head and Shoulders” en la que los niños van cantando mientras tocan partes de su cuerpo (cabeza, hombros, rodillas, pies...), “Ten little fingers” en la que los niños deben mostrar con sus dedos el número que indica la canción. Incluso las rimas, canciones de cuna y adivinanzas ocupan también un lugar destacado durante esta etapa; por ejemplo “Mary had a Little Lamb”, “Humpty Dumpty”, y “Teddy Bear”. Además, hay canciones que se trabajan en fechas del año especiales y ayudan a

conocer el contexto sociocultural, entre las cuales encontramos: Navidad (Merry Christmas), cumpleaños (Happy Birthday) y Halloween (Trick or Treat).

Teniendo presente que la música representa un lenguaje de sonidos, ritmos, sentimientos y emociones, que fácilmente se integran con otras áreas curriculares convirtiéndose en un recurso importante para adquirir conocimientos, se puede decir que gracias a ella se estimulan más partes del cerebro al mismo tiempo, algo que contribuye a mejorar las habilidades que luego son necesarias para aprender un nuevo idioma. Entre otros, la memoria, el ritmo del lenguaje o la comprensión de los mensajes:

Desde la neuropsicología comentan, que el procesamiento neurológico de la sintaxis musical y lingüística están ligados al área de Broca (sección del cerebro humano involucrada con la producción del lenguaje). Afirman que una de las semejanzas entre la música y el lenguaje (en su forma oral), es que ambos son generados a partir de una serie de sonidos (notas o fonemas) que posibilitan la producción de más sonidos. Estos sonidos, explican los autores en su artículo están organizados en categorías que facilitan su representación y memorización. (McMullen, Saffran, 2004).

Por otro lado, la canción es una mezcla entre música y palabras. Los niños suelen mostrar una especial satisfacción por todo lo que involucre ritmo, esto hace de la canción una herramienta didáctica eficaz, para la adquisición de lenguaje, ya que despierta en ellos su esencial curiosidad y ganas de repetir todo lo que represente mensajes sonoros. A través de ellas los niños no solo aumentan su vocabulario, lenguaje y pronunciación, sino que están aprendiendo a usarlo de manera apropiada para crear oraciones coherentes en situaciones de la vida cotidiana. La canción infantil tiene un vocabulario básico y reducido. En la educación preescolar, es el mejor instrumento para el desarrollo del lenguaje, dada la dificultad que se presenta en esta edad con la pronunciación de ciertas palabras. Por último, cabe resaltar que tanto en el lenguaje como en las canciones existen elementos en común pues en ambos casos se lleva

un ritmo, una melodía, unos acentos y se hace uso de la voz.

En conclusión, la canción es una excelente herramienta en el aprendizaje de una segunda lengua en niños de temprana edad, pues les ayuda en la adquisición de competencias lingüísticas, los aproxima a las competencias comunicativas, les enseña a pronunciar de manera correcta las palabras y además les permite expresarse con libertad y creatividad a la vez que se divierten.

Bibliografía

Gardener, H. (1943) Estructuras de la Mente: la Teoría de las Inteligencias Múltiple.

Gardener, H. (1994) Estructuras de la Mente: la Teoría de las Inteligencias Múltiple. Fondo de Cultura Económica, Santa fe de Bogotá.

McMullen, E., Saffran J. (2004), Music and Language: A Developmental Comparison.

Willems, E. (1968) La preparación musical de los más pequeños. Eudeba.





La urgencia de la palabra

María Clara Mojica Arango

Psicóloga de la Universidad de Antioquia.
Especialista en Psicología Clínica y Salud Mental de la Universidad Pontificia Bolivariana. Magister en Psicología y Salud Mental de la Universidad Pontificia Bolivariana.
Psicóloga de High School del Colegio Marymount.

A más de un año de iniciado el confinamiento por la pandemia del Covid-19 apenas estamos empezando a evidenciar los estragos que, en salud mental, ha causado este acontecimiento histórico. Este artículo intenta pensar específicamente en los efectos de la pandemia en los adolescentes. Efectos que, con base en lo escuchado en los espacios de asesoría psicológica con los adolescentes y sus familias, para algunos están asociados al confinamiento, al estar aislados, a la imposibilidad de asistir al Colegio y verse con sus amigos; al lapso prolongado de tiempo en casa, con una dinámica familiar ajena a la cotidiana. Para otros, el temor al contagio, o la cercanía de la muerte. En fin, para cada sujeto la pandemia ha significado una realidad distinta y, por tanto, ha tenido diversas repercusiones en su subjetividad. Algunos de estos efectos son similares en lo que resulta evidente y observable, que es el comportamiento. Así, estamos siendo testigos de adolescentes con dificultades en sus habilidades sociales, en sus hábitos y rutinas, en la relación con la alimentación, hiperconectados a las tecnologías de la información y la comunicación, con síntomas de ansiedad, depresión, entre otros. Comportamientos todos ellos que son el motivo de consulta de padres de familia preocupados y de los mismos adolescentes que sienten que algo se “rompió” con esta pandemia.

Pedreira Massa (2020) explica que los síntomas de salud mental en los adolescentes asociados a la pandemia se pueden categorizar en tres grupos: 1) los que son propios

de un proceso de adaptación, 2) los que emergen porque la pandemia gatilla padecimientos subyacentes y 3) los que se dan como descompensación de procesos que anteceden al Covid. Independiente de la categoría en la que puedan ubicarse, con la pandemia y sus efectos como telón de fondo, se tiene el pretexto para poner sobre la mesa la angustia de los adolescentes. Angustia que, tiene lugar no solo en razón del Covid-19, sino que más bien esta situación coyuntural sirvió, en muchos casos, bien para visibilizarla, o bien como desencadenante que puso de manifiesto un padecimiento psíquico que le precedía. Antes de continuar, es necesario ubicar la etapa de la adolescencia como una coordenada que guía estas reflexiones. Cosenza (2013) señala que en esta etapa de la vida tienen lugar grandes transformaciones en el sujeto que lo ponen de cara a los cambios producidos en su propio cuerpo, en el lazo con el partenaire y en la relación con la autoridad y sus representantes. De modo que el joven se ve abocado a una reestructuración psíquica y a un proceso de subjetivación que le resulta problemático; y la invención que cada uno hace para vérselas con eso problemático de la adolescencia, será lo que le permita salir de ella y asumir una postura ética en relación con lo que desea para su vida.

En este punto, es importante mencionar que el paso por la adolescencia no solo implica encontrar la forma singular de atravesar los avatares propios de este momento vital; sino también encontrarse en el momento más fecundo y

creativo de la existencia, en el que tienen lugar descubrimientos y encuentros con nuevos intereses intelectuales, nuevos modos de relación con otros y nuevas formas de experimentar emociones ya conocidas (Nasio, 2011).

Ahora bien, entendiendo el concepto de crisis como “cambio profundo y de consecuencias importantes” (Real Academia Española [RAE], 2021), es posible enunciar que no solo el Covid-19 es una crisis, sino que la adolescencia en sí misma también lo es. Pues, como se enunció, implica grandes transformaciones y un trabajo psíquico importante, y por lo tanto es comprensible que produzca efectos similares a los enunciados para la pandemia. Así pues, la pandemia es una crisis que se suma a la crisis de la adolescencia, produciendo, ambas, efectos en los jóvenes. Por lo tanto, los comportamientos que podrían ser denominados “problemáticos” o aquello que nos resulta motivo de preocupación a los adultos que acompaños a los adolescentes no son atribuibles solo a la pandemia y por esta razón es necesario ir un poco más allá. ¿Qué hacer con esto entonces? ¿Cómo ayudar a nuestros adolescentes a atravesar estas crisis?

Lo primero es comprender que a cada joven la pandemia (y la propia adolescencia) le han significado asuntos diversos y lo implican a él mismo de un modo diferente. Cada uno las vive desde el lugar en el que está parado en la vida y esto tiene que ver con toda su historia y con quién él mismo es. Con aquello que lo cuestiona, que le hace pregunta, que se le devuelve en forma de malestar. Por esto nos encontramos frente a la imposibilidad de enunciar un “para todos” en lo que se refiere a la angustia y al sufrimiento psíquico, porque se entiende que, aunque se puedan encontrar síntomas y manifestaciones de ese padecer que son similares, cada sujeto es distinto y, en esa medida, las causas de la problemática que subyacen a ciertos síntomas o conductas son particulares y tendrán que ubicarse en el caso por caso.

Si bien podría decirse que, en términos generales, el malestar de un adolescente puede localizarse en la relación del sujeto consigo mismo, con su cuerpo, con el par, con el otro sexo, con los ideales, con el “deber ser”; hay que recordar que en tanto el padecer psíquico es subjetivo, no es objetivable; entonces quien sabe de lo que le pasa es solo quien lo padece. Es decir, solo cada adolescente

(uno a uno) es quien puede hablar y dar cuenta de lo que siente. De su temor y su angustia. De allí entonces, la urgencia de la palabra. Solo podremos saber y hacer un intento por entender, escuchando a cada adolescente.

Sin embargo, es bien sabido que a los adolescentes les cuesta hablar de sí mismos. Sufren, pero es un sufrimiento del que el mismo sujeto no es capaz de decir nada. Así lo explica Nasio (2011):

Si el adolescente no habla, no es porque no quiere comunicar, sino porque no sabe identificar lo que siente, y mucho menos verbalizarlo. Es así como se ve lanzado a actuar más que a hablar y que su mal-estar se traduce más por medio de los actos que de las palabras (p.20).

Como bien lo señala Nasio (2011) el adolescente actúa en lugar de hablar. Pone actos (transgresiones a la norma, autolesiones, purgas, exceso de ejercicio) en el lugar de las palabras. De allí la urgencia de la transmisión de la palabra. El adolescente (como un niño) aprende a hablar, hablando y escuchando a otros. Así pues, la propuesta es abrir la posibilidad de que circule la palabra. Darle un estatuto a la palabra para que los jóvenes puedan echar mano del recurso de la simbolización para dar cuenta de lo que les sucede y que, de esta manera, no tengan que poner actos en el lugar de las palabras. Permitir espacios de conversación, nombrar lo problemático de su momento vital, de lo que ha significado la pandemia, darle un lugar a la posibilidad de la angustia. Angustia por lo que está sucediendo, por el futuro, por las decisiones que están tomando, por el paso a la adultez, por la relación con su propio cuerpo, con el otro sexo, con los ideales; de modo que puedan hacerle frente a lo afectivo y a su malestar con palabras.

Transmitir en las familias la posibilidad de un espacio para que los mitos, los secretos y los silencios que habitan los hogares sean remplazados por palabras. Y no se trata de dar respuestas, sino de preguntar, con un deseo genuino por saber; porque hay un deseo para tener en cuenta y es el deseo de los hijos. “Conversar con adolescentes implica dejarse guiar y no interpretar de antemano, no hacer rápidas asimilaciones ni conclusiones precipitadas” (Lutereau, 2021 p.26). Es importante hacer esta transmisión. Para producir al menos un efecto de pregunta, no de respuesta porque la respuesta cierra todo y porque donde no se habla, se actúa.

La propuesta entonces es hablar. Y más que hablar, escuchar. Escuchar a los adolescentes para conocer de aquello que les genera malestar, para conocer también de su deseo vital, de eso que los moviliza. Hablar para entender cómo han vivido y qué ha significado para cada uno de ellos este momento inédito de la pandemia, que llega a irrumpir justamente en medio de su adolescencia. A quienes los acompañamos en su proceso, el Covid y sus efectos, nos sirven hoy de pretexto que nos ponen de cara con la urgencia de la palabra.

Bibliografía

Cosenza, D. (2013). La comida y el inconsciente. Buenos Aires. Tres Haches.

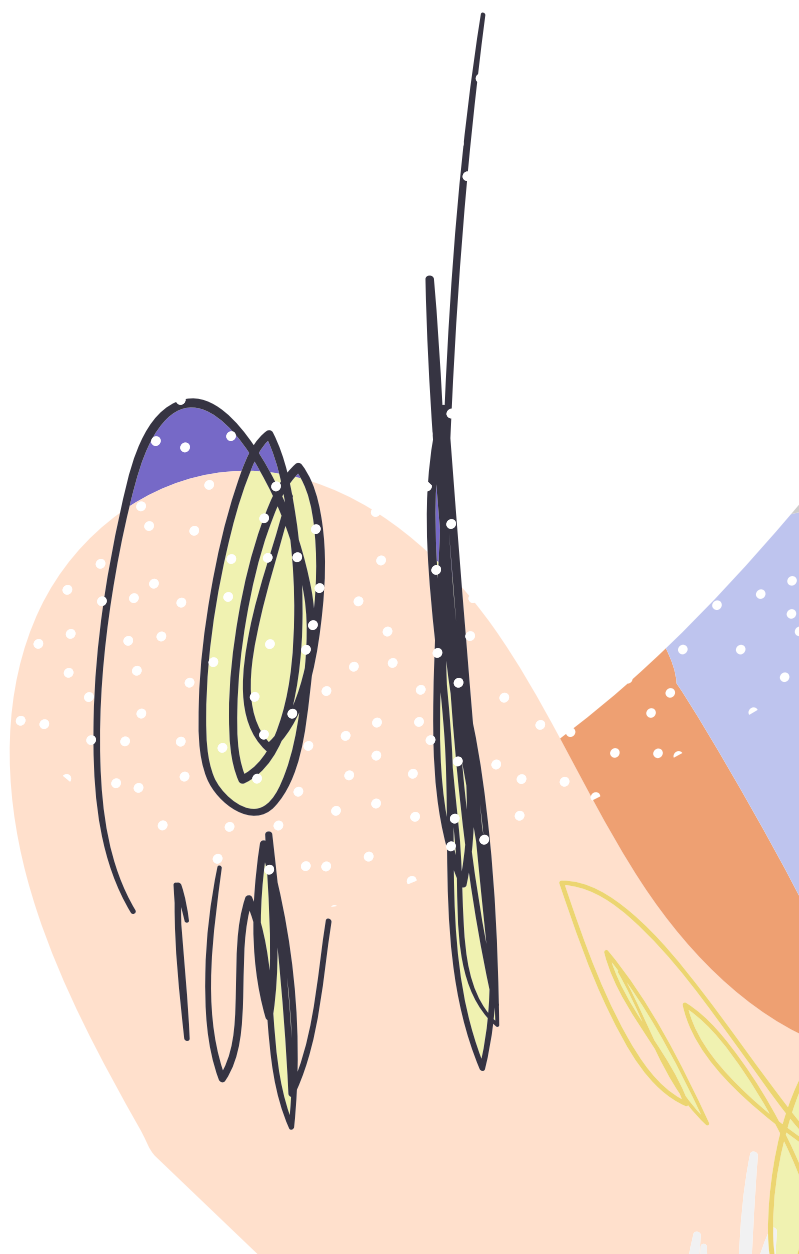
Lutereau, L. (2021). Esos raros adolescentes nuevos. Buenos Aires. Paidós.

Nasio, J. D. (2011). Cómo actuar con un adolescente difícil. Consejos para padres y profesionales. Buenos Aires. Paidós.

Pedreira Massa, JL. (16 de octubre de 2020). Salud mental y COVID-19 en infancia y adolescencia: visión desde la psicopatología y la Salud Pública. Revista Española de Salud Pública. Disponible en:

https://www.mscbs.gob.es/biblioPublic/publicaciones/recursos_propios/resp/revista_cdrom/VOL94/C_ESPECIALES/RS94C_202010141.pdf

Real academia española: Diccionario de la lengua española, 23.ª ed., [versión 23.4 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [29 de junio de 2021].





Aclarando el concepto de altas capacidades

Martha Stella Domínguez Jaramillo

Licenciada en Pedagogía reeducativa de la Universidad Luis Amigó. Especialista en Pedagogía de la lengua escrita de la Universidad Santo Tomás. Diplomado en docencia universitaria (Universidad El bosque). Magíster en Neuropsicología y Educación de la Universidad de La Rioja. Diplomado en neuroeducación con mención en neurodiversidad (Cerebrum.) Diplomado en neuropedagogía, inclusión escolar y diseño de estrategias para DUA y PIAR (INEA). Docente del Learning Center del Colegio Marymount.

En el marco de la Pedagogía Diferencial, entendida como la pedagogía de las diferencias individuales, el estudio de las altas capacidades se hace más necesario que nunca, especialmente en esta época en la que los recursos tecnológicos facilitan la atención a los requerimientos personales para el desarrollo de habilidades individuales. Históricamente, se ha usado el concepto “gifted” para definir a la persona, y no sus características. Además, es común que, para identificar a una persona dotada, se tenga en cuenta solo el número correspondiente a la capacidad intelectual. Este concepto es reevaluado y magistralmente explicado por Renzulli y Reis (2018), de la siguiente manera:

El término ‘dotado’ [gifted en el original] significa que uno es excepcional en algo y preferimos usar la palabra “dotado” como adjetivo (por ejemplo, él o ella es un/a pianista, escritor/a, etc. dotado/a), en vez de como un sustantivo (ella es dotada). También preferimos hablar de comportamientos dotados (adjetivo) en lugar de usar los ‘dotados’ para representar un estado de ser (p.185). Hay varias razones por las que hablar de superdotado (o superdotación) es inadecuado, a pesar de que mucha legislación se empeña en ello de manera evidente.

Dando una mirada a esta definición, desde el Ministerio de Educación Nacional de Colombia se define que una persona con capacidades excepcionales es la que tiene

una capacidad global, que obtiene resultados muy altos en pruebas para medir la capacidad intelectual y los conocimientos generales. También pueden presentarse capacidades o talentos excepcionales en personas con discapacidad.

La determinación de la condición de capacidad excepcional, de talento excepcional o de discapacidad en un estudiante, debe hacerse mediante una evaluación interdisciplinaria, por parte de especialistas. En cada entidad territorial debe existir una instancia que efectúe esta caracterización, según lo plantea la Resolución 2565 de 2003.

Comparando ambos conceptos, parece que hay un desfase conceptual entre la legislación colombiana y los estudios científicos y pedagógicos, lo que impide que se pueda ir desarrollando un programa en pro de los individuos dotados en algún área específica, pues la mirada sigue puesta en el número que representa el cociente intelectual CI (130 muy superior) y en la globalidad de la persona.

Fieles al concepto de “dotado en”, resulta necesario identificar los potenciales de los individuos para ayudarlos a convertirlos en talentos o competencias desarrolladas (Tourón, 2012). Como expresa Pfeiffer (2017), “gifted” es un constructo social que comprende un grupo heterogéneo de personas que tienen un alto potencial para rendir.

El doctor Richard Haier, neurocientífico de la universidad Irvine California, explica que no existe un área del cerebro que sea el centro de la inteligencia, aunque en algún tiempo

se creyó que sí existía y que se ubicaba en el lóbulo frontal. Según estudios recientes, con el uso de neuroimagen, ha comprobado que, contrario a lo que se esperaba, un cerebro mientras más inteligente es, menos trabaja; es decir, requiere menos esfuerzo para realizar tareas, pues hay conexiones más eficaces entre las partes del cerebro involucradas en estas.

Sin embargo, en la educación se sigue asociando la identificación de los niños de altas capacidades a los que tienen mejor rendimiento. Bien lo aclara la psicóloga Olga Carmona, directora del centro de psicología CERBE de Madrid,

“Más allá del estereotipo que la gente cree, que tener altas capacidades es tener un C.I. determinado [...] y además sacar muy buenas notas, que se confunde con el rendimiento académico, tener altas capacidades significa toda una estructura psíquica, emocional, una manera diferente de procesar la realidad, una manera diferente de sentir y de pensar”.

Si se tiene en consideración que los niños pasan la mayor parte del día y del año en la escuela, es el entorno educativo el que debe identificar y potenciar las altas capacidades; resulta apenas lógico que debe prepararse para brindar las estrategias y herramientas posibles para el desarrollo de dichas habilidades en quienes las tienen. Tourón (2019) afirma que la capacidad intelectual es una cuestión de educación, no de salud; la OMS no es competente para regir sobre ella, no puede dar un porcentaje de población con altas capacidades. En cambio, a través de la investigación educativa, se ha logrado estimar que un estudiante de altas capacidades presenta un desempeño del 10% sobre el grupo normativo.

Además, explica los dominios de las altas capacidades y agrega que un estudiante dotado, tiene entre el 60% y el 70% del currículo del año, dominado en el primer periodo. Pero esto se atiende con la educación diferenciada y un enfoque personalizado de la educación, con un programa adaptado al ritmo de aprendizaje teniendo en cuenta nivel, profundidad y ritmo de desarrollo del currículo, no de la promoción anticipada.

Si bien los expertos tienen diferentes enfoques de las altas capacidades, coinciden en sus bases y han ido afinando los

modelos con los cuales puede darse respuesta a esta necesidad educativa. El tema no es tan contemporáneo como se piensa; los estudios iniciaron en 1869 con Galton, quien sostenía que la inteligencia era hereditaria. En el gráfico se pueden ver mejor los modelos y sus representantes:

MODELO	AUTORES
MODELOS DE DOMINIO GENERAL (La capacidad se entendía como un constructo unitario)	Galton (1869) Spearman (1904) Binet y Simon (1905) Terman (1916-1957)
MODELOS DE DOMINIOS ESPECÍFICOS (La capacidad se da en dominios específicos):	Thurstone (1938) Horn y Cattell (1966) Carroll (1973) Modelo CHC (Cattell, Horn y Carroll): en él se basan todos los test modernos de inteligencia.
MODELOS SISTÉMICOS (Hay un factor importante que tiene que ver con el entorno)	Joseph Renzulli (1976) Robert Sternberg (2001)
MODELOS BASADOS EN EL DESARROLLO (hace referencia a la dimensión evolutiva, no se trata de ser o no ser)	Julián C. Stanley (1970) Abraham Tannenbaum (1985) Francois Gagné (1985-2015) Subotnik, Olszewsky-Kubilius, Worrell (2011-2015)

Es importante aclarar los conceptos referentes a las altas capacidades: Gifted (dotado). Giftedness (dotación). Talent (talentoso). Talented (talento). El término superdotación no existe en inglés ni en español, pues no es un rasgo ni un atributo; es, más bien, un constructo social, es una etiqueta. Y limitar su definición a un número determinado de CI, estaría desechando la idea de que el ser humano está en proceso de ser, lo que haría innecesaria la intervención para potenciar las habilidades, pues se estaría afirmando que se es o no se es. La capacidad es una cuestión de grado y se desarrolla en la interacción con el entorno.



Se debe hablar, entonces, de un estudiante con altas capacidades en algún dominio. Los dominios incluyen cualquier área de actividad estructurada con su propio sistema simbólico (matemáticas, lenguaje, música) o su propio conjunto de destrezas sensorio-motrices (deporte, danza, pintura). Hay dotación para cuestiones académicas y para cuestiones productivas. Lo más cuerdo sería pensar que el currículo debe estar al nivel de capacidad de las personas. “Los ciclistas profesionales no entrenan con los de cicloturismo”. El nivel de reto intelectual y de entrenamiento debe acomodarse a la capacidad de las personas; además esto tiene implicaciones emocionales y afectivas.

Además, hay que tener presente que las personas de alta capacidad son diferentes entre sí, por eso no se deben utilizar etiquetas porque “no somos” estamos “en proceso de ser”. Todos los futbolistas son diferentes, no son mejores los delanteros que los volantes o que el arquero.

Esa es la función de la escuela, trabajar para convertir aptitudes en competencias o talentos. Sin embargo, el talento no se desarrolla de manera espontánea. Es imprescindible la intervención educativa. Pero intervenir en el aula para que desde la educación diferencial se puedan ir potenciando los talentos, resulta incómodo para un sistema que sigue sosteniendo el consabido “cromosoma de oro” que hace que unos individuos tengan un potencial que otros no, dejando de lado el compromiso de desarrollar dicho potencial en la vida escolar.

Bibliografía

Carmona, O. (2021, 01, 26) Tener altas capacidades no significa tener buenas notas [Audio Podcast]. Recuperado de: <https://www.bbva.com/es/podcast-olga-carmona-tener-altas-capacidades-no-significa-sacar-buenas-notas/>

Haier, R. [Guillén, J.] (2020, 04, 13) ¿Cómo funciona un cerebro inteligente? [Archivo de video]. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?reload=9&v=zJIDuNGMH5Q&feature=share&fbclid=IwAR2xA_ofdz5wUXPe4nvV04RmVefCQyRlq8LsVTLmCqv2GCAMHY-QxvU6Pr0

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. En: <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-82790.html> consultada el 28 de febrero de 2021.

Pfeiffer, S. (2017). Identificación y evaluación del alumnado con altas capacidades: Una guía práctica. La Rioja: UNIR Editorial.

Tourón, J. (2020). Las Altas Capacidades en el sistema educativo español: reflexiones sobre el concepto y la identificación. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 15-32.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.38.1.396781>

Tourón, J. (2012). ¿Superdotación o alta capacidad? Entrada de blog: <https://www.javiertouron.es/superdotacion-o-alta-capacidad/>

Tourón, J. (2012). El agrupamiento por capacidad en el caso de los alumnos más capaces. En M. Castro Morera (Coord.). *Elogio a la Pedagogía Científica*. Un

Liber Amicorum para Arturo de la Orden Hoz (pp. 187-230). Madrid: Autor Editor.

Tourón, J. (14 de octubre de 2019). III Jornada Altas capacidades y superdotación. [Conferencia] Los alumnos con altas capacidades en España, esa realidad invisible. Oviedo, España.



The Life Project as a Vehicle for 21st Century Learning

Roderick Thomas Lander

Pregado en Ciencias Médicas de The University of Glasgow, Reino Unido. Professional en Lenguas de King's College, London. Magíster en Enseñanza de Inglés como Segunda Lengua de UCL Institute of Education, London. Lower School Learning Director del Colegio Marymount.

One of the key components of the Marymount Model is that our students are placed firmly at the centre of their own learning processes. This approach allows us to foster autonomy in our students and encourages them to be active participants in processes such as learning how to learn, carrying out research and producing knowledge in context. As a result, learning is significant, contextualised and based in developing competencies. To do this our students must work in teams, manage conflict, resolve challenges and take risks in their learning (Colegio Marymount Medellín, 2020). The purpose of this article is to recount an important learning experience undertaken by our ninth-grade students in the first period of the academic year 2020-2021 that encapsulated all of these principles in action in a pedagogical context. This article does not aim to provide a scientific analysis of the experience. Rather, it will describe the project and provide a brief analysis of the evaluation of the experience carried out with the participants.

The Project

In the planning and execution of the project, Marymount worked collaboratively with the organisation Global Changemakers (GCM), 'an international youth organisation and global pioneer in supporting youth-led sustainable development' (Global Changemakers, 2021). The mission of GCM is to, 'support youth to create positive change towards more inclusive, fair and sustainable communities.

We do this by providing skills development, capacity building, mentoring and grants' (GCM, 2021). The team at GCM was led by a graduate of Marymount Medellín who was eager to collaborate with the school on a proposal related to the Life Project our students construct throughout their time at Marymount. The Life Project is designed to encourage students to reflect on their self-management, social awareness, interpersonal and decision-making skills in four different ambits: personal, familial, social and learning for life. In each grade at Marymount our students complete various activities addressing these aspects. The project is spiral so that the activities of each grade build upon those of the previous grade and so a Life Project is constructed by each student by the time they reach 11th grade. GCM saw the potential to apply a part of this project to a wider audience of students facilitated by our ninth graders.

The team from GCM took responsibility for finding participants for the project. They invited students from all over Latin American and in the end the participants came from Mexico, Peru, and Colombia. The idea was that these participants would be peers of our students so participants between the ages of 13 and 16 were selected. Twenty-five participants signed up, although they didn't all participate in all of the activities. As the project was carried out at a time when the school was in the first stage of hybrid learning due to the pandemic, all the activities were done online using the platform Zoom. This had the

advantage that it was easy to have participants come together from different parts of the continent, but it also meant that on occasion there were connection difficulties for some of the participants.

The project proposed by GCM involved three components. The first component was a workshop in which three groups of Marymount students would each lead one Life Project activity with the GCM participants. 9A were responsible for the personal aspect and were thus required to create an activity that fostered reflection on self-awareness and self-management in their peers from other countries. 9B were responsible for the familial and societal aspect and 9C were responsible for an activity related to learning for life.

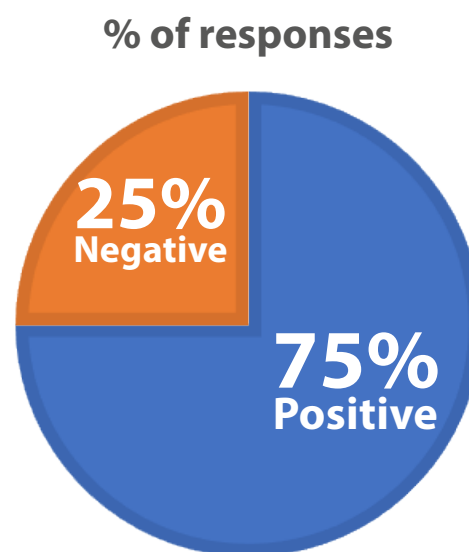
These workshops were developed with the guidance of the GCM team. Firstly, our students used Group Direction time to create the content of the workshops. Group Direction is a non-academic space in the school timetable normally dedicated to formative activities, including the Life Project. Then they were required to pitch their activity to representatives from GCM. Feedback from these pitches was used to improve the activities. The activities were then carried out virtually, led by our students. The GCM participants were in three groups, so they were able to rotate between 9A, 9B and 9C and complete each activity. The second component of the programme was a mentoring session, again run by the Marymount students. The idea of this space was to reflect on the themes of the activity they had done in the workshop and discuss the topic in more depth, with the GCM participants being given the chance to ask questions and discuss how they felt about the activity. The participants were invited to reflect on their likes and dislikes, and their strengths and weaknesses, among other factors, and use the results of this reflection to begin constructing their own life projects. The third component of the programme was a series of plenary sessions with invited guests. These short talks were designed to motivate all the students and make them consider their life project from different angles.

Before hearing from the students and participants about the experience it is worth mapping the different stages of the process back to the different components of the Marymount Model. There is a clear intention in this activity to place our students, and the participants at the centre of

their learning processes. The Marymount students had to create an activity, thus requiring them to use skills of planning and teamwork to get the project off the ground. They were also leaders in the workshops which allowed them to develop agency and leadership skills. Being leaders also meant taking risks. They had to deliver the workshop to peers, but peers they didn't know, which comes with inherent risks of the activity not being appropriate or not being understood. The development of autonomy as well as the development of creative and collaborative skills were thus integral parts of the experience.

Evaluation

Evaluation of the project was done in two stages. Firstly, all of the students were sent an evaluation form using Google Forms. Then, a small focus group was carried out with 3 Marymount students and 3 participants. The results of the evaluation form are summarised in the following graphic.



Why did students like the project? Well, there were three strong reasons expressed. The first was leadership skills, "[It was]an experience that allowed me to improve my leadership skills."

A second reason was the nature of the project as a vehicle

for meeting people from other countries that the participants wouldn't normally have the chance to meet. In fact, when asked about their favourite part of the programme 38 of the students who responded cited "[It was]an opportunity to get to know other people" among their answers. This theme was also very common in the focus group. One student noted,

"It was the first time I worked with people of different nationalities . . . the experience was very new, very enriching . . . It was a great experience to get to know people of different nationalities. I'm very grateful."

"It was a great pleasure to be with people from different countries because we could exchange . . . ideas from each country and understand each other better."

These comments make it clear that the opportunity to meet people from other countries was highly valued and suggests that this might not be a common experience for these students.

A third theme was around the idea that it helped the students to change their way of thinking:

"[It was] something that helped me to open my mind more."

"It helped me to see different perspectives."

Additionally, in the focus group the students were appreciative of the opportunity to reflect on their future plans,

"It was very enjoyable, and I liked a lot that the programme made us reflect on our lives, especially in the talks, because, whether we wanted to or not we had to reflect on something"

In the focus group further feedback concerned what the participants had learned in the project:

"I learned that it's necessary to be persistent if we want to achieve something and the path is difficult . . . it's necessary to continue trying and not give up striving for what we want."

"I can use the lessons learned to teach my family . . . also my brothers and my classmates as we absorb this information, we can transmit it to other people and motivate them and help them doing our little bit in our community, in our family, and in that way creating change little by little."

These comments support the claim that the project's design encourages the development of skills such as

leadership, collaboration and reflection, all essential components of 21st century education, as well as giving them the chance to develop their intercultural competence and fulfil their role as global citizens.

Turning to the students who didn't endorse the project, they commented that one of the problems was their own motivation,

"It didn't appeal to me."

"I didn't connect completely with the project. I think I could have connected more."

They also mentioned that the project was too rushed,

"I would have liked the workshops to have been longer so that we could have gotten to know each other better."

"There was very little time to plan the activities with the group and there were things that weren't clear."

Time was the only negative issue that came out of the focus group,

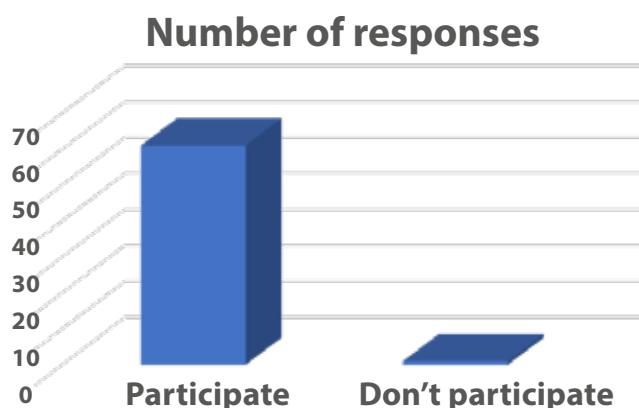
"I would lengthen the time of the sessions because there wasn't enough time to express ourselves more, I certainly wanted to speak more . . . to express myself better in front of my classmates."

Another criticism made by the students concerned the teachers:

"The teachers could have been better trained and informed about how to guide us in the creation of the mentoring sessions and the workshops."

This feedback gives clear indications of ways that the project could be improved in a future iteration.

When asked "What would you say to other young people thinking about participating in the project?" an overwhelming majority of the responses were positive.



They reflected the comment that, “it makes you think a lot.” Ten of the responses emphasised the fact that participation in the programme required commitment, “They should be completely committed to the project as it requires a lot of dedication.” Overall, as these quotes illustrate, the evaluation leaves no doubt about the value given to the Life Project by the GCM participants. The Life Project, integral to the trajectory of all our students at Marymount, proved to be a powerful tool when applied by students from different contexts across Latin America.

Conclusions

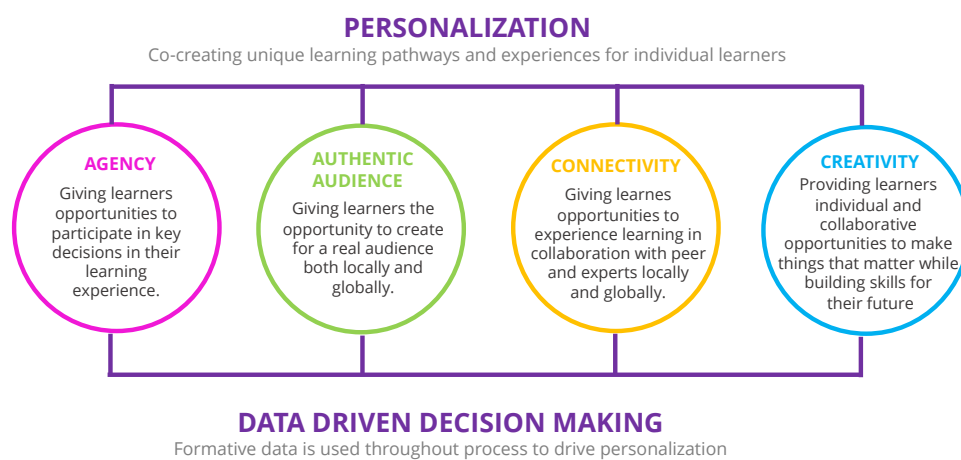


Figure 1: LINC PAACC: Hallmarks of 21st Century Learning (LINCSPRING, 2021)

Regarding the components of the PAACC model, elaborated by our professional development partners at LINC, this project is a clear demonstration of the application of this model in a learning context. The students have agency in the creation and design of the activities for the workshops as well as being completely in charge of running the workshops and the mentoring sessions. The audience for the activities they produce is an authentic group of their peers from other regions of Latin America. This audience is, like our students, at a stage in their lives where the reflections provoked by participation in the programme are essential to the decisions they are making about their life projects. The design of the activity allowed our students and the participants to learn in a collaborative way, not only with each other, but also with the experts who shared their experiences in the plenary sessions. The participants and the experts provided an international dimension to the connectivity in the experience. The creative aspect of the programme is clear in the creation of the activities, but it is also important to emphasise the creation of skills related to leadership and

organisation fostered by this experience. The tasks were divided among the students depending on their individual strengths allowing them to each experience the project from a different perspective thus contributing to the personalisation dimension of the PAACC. Finally, these four aspects feed into the fact that the experience provided each person with the opportunity to reflect on their own life project, to learn about themselves and their own strengths and weaknesses thus evidencing a further dimension of personalization in the programme. Having described the stages of the activity and the evaluation carried out by the students there is no doubt that the Life Project programme is an excellent example of a 21st Century learning experience where the competencies developed by the students and the participants took precedence over the content of the activity. These competencies, being transferrable, can only be considered a positive contribution to the holistic education designed to prepare our students for the uncertain world awaiting them.

Bibliography

Colegio Marymount Medellín (2020). Proyecto Educativo Institucional.

Global Changemakers (2021). About Us. Consulted 3 of March 2021.

<https://www.global-changemakers.net/about>

LINCSPRING (2021). What is Project-Based Learning?

Consulted 2 of September 2021.

<https://linclearning.com/project-based-learning/>



RD&I MAGAZINE Marymount



El Colegio
de mi vida