

- Magos Guerrero, J. (2015). La no formación del maestro de lenguas como investigador. Una forma de desamparo simbólico. *Experiencias de Docencia e Investigación en Lenguas Modernas*, 55-61.
- Pantoja Vallejo, A., & Huertas Montes, A. (2010). Integración de las Tic en asignatura de tecnología en educación secundaria. *Pixel-Bit*, 225-237.
- Pozo, J. I. (1999). El Sistema del Aprendizaje. En J. I. Pozo, *Aprendizces y Maestros* (págs. 85-103). Barcelona: Alianza.
- Ranulfo, A. A. (2013). La Deconstrucción como movimiento de transformación. *Ciencia, Docencia Y Tecnología*, 79-93.
- Rodríguez Cepeda, R. (2017). Los modelos de aprendizaje de Kolb, Honey y Mumford: implicaciones para la educación en ciencias. *SOPHIA*, 51-64.
- SAVATER, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Editorial Ariel, S. A.
- VIRILIO, P. (1996). *El arte del motor. Aceleración y realidad virtual*. (H. Pons, Trad.) Buenos Aires: Ediciones Manantial.

Abstract: This paper concerns about the process of formation, deformation and deconstruction of a group of teachers who collaborate from interdisciplinary profiles, in the design of virtual learning environments, which aim is to launch modules of English by flipped classroom thorough CLIL. It tells about

digital gaps among teachers so as pedagogical competences which were put into work in order to articulate efforts to boost the knowledge line of the students.

Keywords: CLIL - digital competencies – deconstruction - teaching learning – interdisciplinary

Resumo: A presente exposição descreve o processo de formação, deformação, construção e desconstrução de um grupo de professores que colaboram a partir de perfis interdisciplinares na criação de ambientes virtuais, cujo objetivo é projetar módulos de inglês em uma sala de aula invertida, usando a metodologia de ensino AICLE em uma sala de aula. Ele descreve as lacunas nas competências digitais e pedagógicas com as quais se trabalha e como elas conseguem articular esforços para promover a linha de conhecimento do aluno.

Palavras chave: AICLE - competências digitais - desconstrução – ensino - aprendizagem – interdisciplinar

^(*) **Shaila Alvarez Junco.** Licenciada en Ciencias de la Comunicación (Universidad Intercontinental). Maestría en Educación e Investigación Acción (Normal Superior de Querétaro). Doctoranda en Innovación y Tecnología Educativa (Universidad Autónoma de Querétaro). Actualmente coordina el departamento de idiomas de la Facultad de Filosofía de la UAQ y el programa de Cultura e Historia de México para el programa IOPM Mexico – USA.

La estructura escolar tradicional; entre la creación y el conservadurismo; una experiencia de cambio

Fecha de recepción: agosto 2019

Fecha de aceptación: octubre 2019

Versión final: diciembre 2019

Mariela Bilyk ^(*), Fernando Cerviño ^(**) y José Máximo ^(***)

Resumen: Se desarrolló un trabajo de investigación en dos escuelas tradicionales, y otro de intervención pedagógica en una de ellas, con el doble propósito de conocer los modos de apropiación del espacio escolar por parte de los estudiantes y de generar alternativas de cambio que mejorasen dicha apropiación. Estudiamos la implicación de los cambios contemporáneos de la relación entre las apreciaciones y prácticas escolares y las apreciaciones y prácticas de los estudiantes con la crisis de sentido que atraviesa la Escuela desde fines del siglo pasado.

El estudio del problema se focalizó en el plano de la comunicación, el lenguaje, la semiosis, el disfrute y el sentido que constituyen las prácticas tanto de los estudiantes como de los agentes escolares, asumiendo una epistemología y teoría basadas en la sociología y filosofía de la educación, en sus vertientes culturalista y lingüística, y empleando una metodología de carácter descriptivo e interpretativo.

Palabras clave: Estructura escolar - conservadurismo - comunicación - producción de sentido - flexibilización escolar - sociología de la educación

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 159]

Introducción

La forma de la Escuela moderna se constituyó sobre fines comunes como la movilidad social, la emancipación, la igualdad y la integración sociales, y sobre los supuestos particulares (éticos, estéticos y epistemológicos) de la modernidad y la ilustración.

Este conjunto de principios configuró una estructura matricial homogénea que se instituyó desde hace más de 200 años.

Usamos aquí el concepto de estructura para referir la condición de durabilidad y resistencia al cambio que la Escuela posee.

A lo largo de su historia moderna, la Escuela se ha mantenido prácticamente incólume en su estructura, fundamentalmente en la distribución del espacio y del tiempo en su interior, en sus prácticas y criterios de enseñanza y de aprendizaje, en los roles y funciones de la comunidad implicada en ella (Pineau, 2001).

Hacia el último cuarto del siglo pasado, cambios sociales radicales generaron una tensión entre la Escuela y los estudiantes y sus padres, tensión que devino, desde entonces, una crisis de sentido, o sea, de significación en ella (Lewkowicz, s. f.).

Parte importante de este problema se sustenta en la disonancia entre la estructura escolar, en tanto ella se mantiene resistente al cambio de sus factores (distribución del espacio-tiempo, relación entre ella, los docentes y los padres, criterios de enseñanza y de evaluación, etc.), y las nuevas dinámicas y necesidades resultantes del cambio descrito (Puiggros, 1995).

La dicotomía entre la estructura escolar y estas nuevas realidades sociales, se resume en la relación dialéctica entre dos tipos de prácticas sociales: uno conservador y otro transformador. El primero reviste el carácter estructural de la Escuela. El segundo es la contrapartida de la conservación, por ende, de la estructura como aquí se la concibe.

En la tendencia que la Escuela manifiesta a la conservación de su estructura, prima un pensar y obrar reproductivos, repetitivos, que reducen la creatividad y la creación casi únicamente a la producción de modos e instrumentos de conservación de la estructura escolar.

El conservadurismo, es decir, la tendencia a reproducir la estructura escolar, es la fuerza dominante que rige la vida de escuela (Tyack y Cuban, 2000; Vignao Frago, 2002).

Atendiendo el carácter y complejidad de esta problemática, se propuso aquí indagar los modos en que la misma se manifiesta en dos escuelas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, que presentan características homólogas respecto al valor de matrícula, la edad institucional, la diversidad de las prácticas, lenguajes y gustos de los estudiantes y agentes escolares, las prácticas e instrumentos de enseñanza y aprendizaje y evaluación, y elaborar e implementar una acción de intervención pedagógica en una de ellas, que, considerando los resultados de la investigación, desarrollase un carácter más creador en las prácticas de los universos referidos, rompiendo para esto, relativamente, la inercia de la estructura escolar, sin por ello erosionar lo que históricamente se concibe como su máximo sentido, que es el de formar personas.

Lenguaje, semiosis, gusto, sentido y realidad

Se parte del supuesto que la relación pedagógica entendida como la relación al mismo tiempo de enseñanza y de aprendizaje que se da en el interior del aula entre el docente y el estudiante, es inherentemente una relación de comunicación (Bourdieu y Passeron, 1998). Esto quiere decir que no puede efectuarse el aprendizaje sin que se desarrolle una comunicación eficaz entre el docente y el estudiante. En función de ello, interesa indagar el lenguaje verbal y corporal que opera en la comunicación pedagógica (entre el docente y el alumno), puesto que se cree aquí que la optimización de la misma puede atenuar significativamente el problema de la tensión entre la Escuela y sus estudiantes.

Como han señalado diversos estudios (Bauman, 2002; Dubet, 2004; Tiramonti, 2004), desde los años 80, un crecimiento sustantivo del alcance y celeridad de la comunicación a grandes distancias y del volumen y flujo de la información han provocado un fenómeno de ruptura o debilitamiento de la trama social y, añadido a ello, un acrecentamiento de las diferencias lingüísticas y de significación entre los individuos y entre ellos y la Escuela. Creyendo con Saussure (1945) que el lenguaje es inseparable del pensar, se asume que la producción de sentido no puede darse sin él.

Yendo aún más allá del lingüista suizo, se entiende con Bourdieu y Passeron, que el sentido no se produce sólo ni principalmente racional y lingüísticamente, sino también y al mismo tiempo corporalmente, fundamentalmente en forma inconsciente, en un sistema cognitivo unitario que rige la práctica cotidiana, que los sociólogos denominan *habitus*, “un sistema de esquemas de percepción, de pensamiento, de apreciación y de acción” (1998, pp. 75-76).

De manera que el gusto, entendido, de acuerdo con Bourdieu (1998), como la apreciación, resulta central en el proceso de aprendizaje y producción de sentido. De acuerdo con esto, consideramos la dimensión poética, la emocionalidad, como factor determinante del proceso cognitivo (Jakobson, 1985). Así, el lenguaje, la corporalidad y el gusto resultan consustanciales a la configuración de *la realidad y la verdad*, es decir, a aquello que el individuo percibe y concibe como real y verdadero, y que puede entenderse como su “cosmovisión o visión del mundo” (Bourdieu, 1997).

Se considera al lenguaje, pues, no sólo en su forma verbal, sino también no verbal. Tales formas no conforman la comunicación, el pensamiento y la cognición de modo aislado, sin interrelacionado, como una unidad compleja de significación (Bourdieu, 2014). Un gesto, una mueca, un cliché, un guiño de ojo, constituyen elementos menos explícitos pero complementarios de la significación, no solo en su forma directa, sino también por su aporte a la significación contextual. Sin la consideración del lenguaje no verbal, resulta incompleta la comprensión de lo que dice quién es observado (Geertz, 1987)

A partir de lo expuesto, se sostiene que la fragmentación social arriba descrita, constituye inevitablemente una fragmentación lingüística y de visión del mundo. Sin pretender profundizar por cuestiones de espacio las teorías sobre las que se enmarca este trabajo, la sumaria descripción precedente basta para proveer al lector de la perspectiva epistemológica y teórica general aquí asumida, y así, de la correspondiente postura pedagógica.

La tensión entre la Escuela y los estudiantes que se han descrito como consecuencia de importantes cambios del último cuarto del siglo pasado, tensión que así mismo provocó una crisis de sentido escolar, se funda, en gran medida, en una disminución sustantiva del entendimiento mutuo de los estudiantes (y sus familias) con la Escuela. Dicha mengua se basa precisamente en la pérdida de la eficacia comunicativa entre Escuela y estudiante, que a su vez se debe al distanciamiento de las formas de lenguaje de los estudiantes y de la Escuela. Es por ello que la fragmentación social arriba enunciada, constituye

inevitablemente una fragmentación cultural, lingüística, gustativa, de sentido, y de visión del mundo.

La investigación y la intervención pedagógicas

De acuerdo con el marco teórico asumido en el presente trabajo, la labor de este se centró en investigar en las dos escuelas referidas al principio, las particularidades lingüísticas y culturales (propias de la corporalidad, la apreciación o el gusto) de producción de sentido, y en ensayar en una de ellas, alternativas de comunicación y de sentido para, por un lado, conocer los cambios comparativos entre una y otra escuela, y por otro, lograr consecuentemente una relación pedagógica con mayores niveles de empatía.

Se realizó así un estudio comparativo, longitudinal y prospectivo, en tanto la intervención en una de las instituciones obedecía al fin de indagar los cambios resultantes entre una y otra escuela.

La investigación exigió poner en entredicho el formato escolar, es decir, el sistema de formas espaciales, temporales, apreciativas, valorativas, clasificatorias, etc., establecido oficialmente (currículum explícito) y consuetudinariamente (currículum tácito u oculto), por tradición (Vignao Frago, 2002); en definitiva, flexibilizar la estructura escolar. Esto remite concretamente a las representaciones y prácticas específicas que rigen la práctica pedagógica cotidiana. Las representaciones culturales y lingüísticas establecen los límites de lo pensable, por ende, de los significados que pueden ser concebidos (pensados) por la Escuela como posibles (Bourdieu, 1998). Es esta la razón por la cual le resulta difícil a la Escuela comprender las prácticas de los estudiantes que, en virtud de la fragmentación arriba descrita, son disímiles de las prácticas que la misma supone que tienen, y que son aquellas que se fundaban sobre los supuestos y fines que constituyeron su génesis arriba descritas (Dussel, 2004). En este mismo sentido, la Escuela manifiesta dificultades para alcanzar un grado de comunicación con los estudiantes que le permita comprender sus formas de sentido, y, por lo mismo, establecer con ellos acuerdos y concertaciones.

Por otro lado, las prácticas pedagógicas, es decir, las prácticas estandarizadas, constituidas sobre representaciones (lingüísticas y culturales) estables, no permiten pensar sobre las representaciones de los estudiantes que se encuentran fuera del alcance del pensamiento condicionado por las representaciones que constituyen tales prácticas. De este modo, las representaciones y prácticas pedagógicas constituyen clasificaciones y controles que funcionan como límites del pensamiento pedagógico y, por ende, de las posibilidades de pensar las representaciones y sentidos que producen los estudiantes (Bernstein, 1998)

Se debió, pues, poner en duda las representaciones de lenguaje propiamente escolares, y, para poder efectuar con éxito un análisis crítico de ellas, flexibilizar lo más posible el espacio, tiempo y prácticas escolares estándares.

Ya en el proceso de desarrollo de intervención pedagógica, se *deconstruyeron*, en el sentido de Derrida (2002) aplicado a la educación por Puiggros (1995), representaciones pedagógicas, flexibilizado prácticas pedagógicas y comprendido representaciones y sentidos diversos de los estudiantes.

Entre muchas de las prácticas flexibilizadas, se manifestaron: la alteración del método de enseñanza y aprendizaje graduado por edad, en favor de una enseñanza y aprendizaje aplicado sobre grupos de estudiantes de diferente edad, según sus disposiciones y competencias presentes en un momento dado; la alteración del espacio y tiempo convencionalmente escolares para enseñar y aprehender, empleando simultáneamente espacios especializados (guitarra, canto, violín, percusión, piano, etc.), sea dentro del mismo aula o en distintas aulas; la ampliación del rol de enseñar, del docente al estudiante, en favor de una enseñanza conjunta entre el docente y el estudiante, dialógica (Freire, 2008); la ampliación de la lógica de enseñanza y aprendizaje de docente/estudiante a estudiante/estudiante, y de mayor/menor a menor/mayor, empleando como estudiante tutor o docente, tanto un individuo mayor cuanto menor al adquirente o aprendiz momentáneo; la alteración del lenguaje musical tradicional (solfeo), en favor de lenguajes musicales consensuados con los estudiantes; la incorporación de otros lenguajes artísticos como el baile o la coreografía; el empleo de nuevas tic, especialmente, el uso de celulares, tanto por parte de los alumnos cuanto de los docentes; la participación de los padres, familiares y otros individuos en los grupos de música que se formaban; etc. En función de los supuestos epistemológicos y teóricos, la investigación e intervención en la escuela seleccionada, no fue planeada en forma cerrada, lineal, esto es: sus métodos, sus etapas o instancias, sus variables, indicadores, técnicas e instrumentos de investigativos, didácticos y evaluativos, no fueron planificados en su totalidad, de antemano, precisamente porque no se podían conocer las representaciones, sentidos, disposiciones y prácticas resultantes de dicha intervención. Solo resultó cerrada la investigación que tuvo como fin constatar la homología entre las características de una escuela y otra, con el objeto de poder otorgar la mayor objetividad posible a la mejora que ocurriera como resultado de la intervención, al compararla con el estado permanente de la institución no intervenida.

Pero luego de dicha comparación, el trabajo de intervención fue acompañado por la investigación correlativa que atendiese al objeto de procesar la información de nuevos ajustes, nuevas intervenciones, ya comparados no con el estado de la otra institución, sino con el estado anterior de escuela intervenida.

Conforme con la naturaleza compleja de todo objeto de estudio social, y, en particular, cultural, el trabajo total (de investigación e intervención consecuente) se basó y se funda hasta el presente (conforme a nuestro marco teórico y epistémico y a las sugerencias al respecto de Sautu (2003) y Rockwell (1990)), en la práctica etnográfica y el análisis del discurso escrito y oral, con el fin de analizar las formas de expresión (y sentido) de los estudiantes y docentes, así como sus respectivos cambios, y de elaborar estrategias didácticas y evaluativas conformes a la representación y sentido comunes entre ellos.

Se evaluó el proceso educativo en forma diacrónica o longitudinal, en función de la evolución de las prácticas de los estudiantes desde el momento en que se inició la intervención, con el fin de constatar – siempre de acuerdo a los supuestos de representación y sentido – cuáles

iban siendo las mejoras de comunicación y de producción de sentido en el espacio escolar.

Hemos asimismo completado el análisis de nuestra labor, relacionando los resultados permanentes de producción de conocimiento de los estudiantes de la escuela en cuestión, con los de la otra escuela investigada, mediante la observación no participante y participante, en encuentros de diversas características.

Algunas reflexiones

A lo largo de los años de intervención e investigación, hemos constatado que los estudiantes destinatarios, en comparación con aquellos que pertenecían a la otra escuela investigada, por un lado, se apropiaban de una forma mucho más completa de los conocimientos más convencionalmente valorados escolarmente, entendiendo por ello, no solo el dominio teórico y práctico de los conocimientos curriculares, sino también y sobre todo, la incorporación y uso de tales conocimientos como representaciones y prácticas habituales de *gusto*, es decir, como hábitos musicales, y por otro, adquirirían, ya sea en forma práctica, como destreza, o teórica, conocimientos musicales externos a lo previsto en el currículum de los niveles primario y medio, conocimientos que pertenecen a lugares especializados de música, de diversa formalidad, como ser talleres, centros culturales o conservatorios.

Por razones de espacio no hemos podido desarrollar aquí una descripción exhaustiva, ni exponer el material anexo, que relevan la evidencia empírica y, de una forma más clara, los avances suscitados en cada año, mediante una gráfica evolutiva. Solo informamos, a modo de síntesis, que se ha producido una transformación cultural radical en la comunidad de la escuela intervenida, que la ha llevado a reemplazar su tradicional orientación curricular en humanidades, en el nivel medio, por una artística; cambio que fue así mismo corolario de una concatenación de cambios, como ser: el involucramiento activo de los familiares de los estudiantes (padres, hermanos, abuelos, etc.), tanto en el proceso cotidiano de enseñanza y aprendizaje, en el aula, como en las actuaciones formales; la iniciación por parte de los niños de prácticas artísticas (de instrumento, en teatro, etc.) externas a la escuela, que, a instancias de ellos mismos, establecieron un diálogo con esta y una consecuente sinergia tanto para los estudiantes como para la escuela; el incremento de horas de práctica de los estudiantes, en recreos, espacios de ocio, etc., sin que ello fuese exigido formalmente por la escuela; la participación de los estudiantes en diversos concursos externos, entre los que vale destacar especialmente, el ciclo anual de selección del teatro Colón, que implicó el ingreso regular de un número significativo de alumnos al coro estable juvenil de dicho teatro.

Referencias bibliográficas

- Bauman, Z. (2002). *Modernidad Líquida*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2002). *Modernidad Líquida*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Ed. Morata, Madrid.
- Bourdieu, P (1998). *La distinción*. Criterio y bases sociales del buen gusto. Madrid: Santillana.
- Bourdieu, P (2014). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1998). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Distribuciones Fontammarra, S.A.
- Derrida, J. (2002). *De la gramatología*. Editorial nacional. Madrid.
- Dubet, F. (2004). ¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo? En Tenti Fanfani (org.). *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América latina*. IIPE-Unesco. Sede regional Buenos Aires.
- Dussel, I. (2004). Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas. En: Dussel, I. *Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Argentina, FLACSO. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/argentina/flacso/dussel.pdf>
- Geertz, C. (1987). *La interpretación de las culturas*. Barcelona, España: Gedisa.
- Jakobson, R. (1985). *Ensayos de lingüística general*. Barcelona. Planeta.
- Jakobson, R. *Lingüística y poética*. Disponible en: <http://designblog.uniandes.edu.co/blogs/dise2356/files/2011/03/Jakobson.-Lingu%CC%88i%CC%81stica-y-Poe%CC%81tica.pdf>
- Lewkowicz, I. (s. f.). En: <http://www.generacionabierta.com.ar/notas/38/lewkowicz.htm>
- Pineau, P. (2001). ¿Por qué triunfó la Escuela? O, la modernidad dijo: “Esto es educación”, y la escuela respondió: “Yo me ocupo”, en: *La escuela como máquina de educar*. Buenos Aires. Paidós.
- Puigros, A. (1995). *Volver a educar. El desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX*. Compañía Editoria Espasa Calpe Argentina S.A. Buenos Aires.
- Puigros, A. (1995). *Volver a educar. El desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX*. Compañía Editoria Espasa Calpe Argentina S.A. Buenos Aires.
- Rockwell, E. (1990). *Reflexiones sobre el proceso etnográfico*. UNSB. Trelew.
- Saussure, F. (1945). *Curso de lingüística general*. Losada. Buenos Aires.
- Sautu, R. (2003). *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Buenos Aires: Ed. Lumiere.
- Tiramonti, G. (comp.) (2004). *La trama de la desigualdad educativa*. Mutaciones recientes en la escuela media. Buenos Aires, Argentina: E FLACSO/Matantial.
- Tyack, D. & Cuban, L. (2000). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas en las escuelas públicas*. México.
- Vignao Frago, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Continuidades y cambios. Morata. Madrid.

Abstract: A research work was developed in two traditional schools, and another one of pedagogical intervention in one of them, with the double purpose of knowing the ways of appropriation of the school space by the students and of generating alternatives of change that would improve said appropriation. We study the implication of contemporary changes in the relationship between appreciations and school practices and the appreciations and practices of students with the crisis of meaning that the School has been going through since the end of the last century. The study of the problem focused on the level of communication, language, semiosis, enjoyment and meaning that constitute the practices of both students and school agents, assuming an epistemology and theory based on the sociology and philosophy of education, in its culturalist and linguistic aspects, and using a descriptive and interpretive methodology.

Keywords: School structure - conservatism - communication - production of meaning - school flexibility - sociology of education

Resumo: Foi desenvolvido um trabalho de pesquisa em duas escolas tradicionais e outra de intervenção pedagógica em uma delas, com o duplo objetivo de conhecer os modos de apropriação do espaço escolar pelos alunos e de gerar alternativas de mudança que melhorassem a apropriação. Estudamos a implicação das mudanças contemporâneas na relação entre apreciações e práticas escolares e as apreciações e práticas de alunos com a crise de significado que a escola vem passando desde o final do século passado.

O estudo do problema focalizou os níveis de comunicação, linguagem, semiose, gozo e significado que constituem as práticas

de alunos e agentes escolares, assumindo uma epistemologia e teoria baseadas na sociologia e na filosofia da educação, em seus aspectos culturalistas e linguísticos, e utilizando uma metodologia descritiva e interpretativa.

Palavras chave: Estrutura escolar - conservadorismo - comunicação - produção de significado - flexibilidade escolar - sociologia da educação

(¹) **Mariela Julian de Bilyk.** Licenciada en Dirección y Supervisión de Instituciones Educativas, Especialista Docente de Nivel Superior en Educación y TIC y Profesora para Enseñanza Primaria. Se desempeña actualmente como directora de nivel primario y como asesora pedagógica de nivel inicial, primario y secundario. Se desempeñó como docente y secretaria de nivel primario, en diversas instituciones.

(²) **Fernando Javier Cerviño.** Licenciado en Actuación, Actor Nacional y Coach ontológico. Ejerce actualmente como docente en nivel primario, secundario, terciario y universitario, en distintas instituciones, como coach en diversas organizaciones y como acompañante terapéutico. Se ha desempeñado como actor y como coordinador de Arte en nivel primario.

(³) **José Máximo.** Lic. en Educación y Magister en Educación por USAL. Candidato a Doctorado en Ciencia de la Educación por la misma institución; ejerce actualmente como docente en nivel primario, secundario, terciario y universitario, en distintas instituciones. Es Investigador para Usal. Se desempeñó como director de nivel medio, y como diseñador curricular en universidad.

Neuroeducación e instagram: generando emociones que motiven a aprender

Fecha de recepción: agosto 2019

Fecha de aceptación: octubre 2019

Versión final: diciembre 2019

Rosa Inés Carrasco Reyes (¹) y Stephanie Marcela Delgado Estrada (²)

Resumen: El presente trabajo describe una experiencia en el aula que busca indagar de qué manera el uso de *Instagram* como estrategia didáctica en el nivel universitario, puede generar emociones en los sujetos que aprenden y favorecer el aprendizaje. El marco teórico revisa el binomio cognición-emoción, el cual forma parte de los hallazgos del campo de las neurociencias y neurodidáctica y se asocia la experiencia didáctica a algunos de los principios de *mind-brain-education* sugeridos por *Caine & Caine*. Los resultados para este caso particular de estudio demostraron un mayor nivel de participación estudiantil a través de la red social, así como también una mejora en el desempeño académico.

Palabras clave: Neuroeducación – didáctica - experiencia pedagógica – Instagram

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 162]

Introducción

La Neuroeducación es un campo aún en desarrollo, sin embargo, sus hallazgos no dejan de ser importantes (Carrasco R., 2018). Varios de dichos estudios han revelado que la motivación y las emociones son claves para que nuestro cerebro pueda aprender, convirtiendo así el binomio Cognición-Emoción en un factor clave en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, la irrupción en las aulas de la Generación Z o nativos digitales ha cambiado de modo radical las relaciones en el aula y esto representa nuevos retos para los docentes, dado que el común denominador de esta nueva generación es la socialización en entornos digitales y un cambio en los patrones de comportamiento social: relacionales, comerciales y de acceso a la información (Bas, 2014).