

Potencialidad didáctica de la metáfora visual para provocar el pensamiento metacognitivo y promover la comprensión en el marco de coreografías didácticas en entornos virtuales

CIVAROLO, Mercedes; GAUNA, María Eugenia; RECHE, Abril
Universidad Nacional de Villa María

La presente ponencia surge del proyecto de investigación *Coreografías didácticas: Pensamiento metafórico y metacognitivo como estrategias de promoción de la comprensión disciplinar* que se está desarrollando en la Universidad Nacional de Villa María y cuyo propósito es indagar cómo el pensamiento metafórico y metacognitivo, en el marco de coreografías didácticas, puede promover la comprensión disciplinar. La situación de emergencia que estamos viviendo debido a la pandemia, que ha obligado a reestructurar las prácticas educativas en la educación superior, sirve de escenario para esta ponencia, que consiste en el análisis preliminar de una experiencia educativa de enseñanza remota, teniendo en cuenta uno de los objetivos específicos de la investigación en la cual se inscribe, que es analizar de qué manera el pensamiento metafórico y metacognitivo constituye estrategias de enseñanza y aprendizaje para favorecer la construcción de la comprensión disciplinar de los estudiantes dentro de un contexto atravesado por la virtualidad.

Nos preguntamos: ¿De qué manera el diseño de una coreografía didáctica puede favorecer procesos de desarrollo del pensamiento y la construcción de la comprensión disciplinar? y ¿qué valor tiene el uso de la metáfora visual como estrategia para promover el pensamiento metafórico y para potenciar la comprensión mediada por tecnologías digitales? El análisis de la experiencia da cuenta de la potencialidad didáctica de la metáfora visual para despertar el pensamiento metafórico y metacognitivo de los estudiantes.

Los resultados de la investigación pretenden aportar a una teoría de la enseñanza comprensiva en la universidad y a la formación de docentes capaces de generar propuestas de enseñanza que promuevan el pensamiento como la construcción de la comprensión disciplinar.

Palabras clave: coreografía didáctica, pensamiento metafórico y metacognitivo, metáfora visual, consigna, comprensión disciplinar, entorno virtual.

Introducción

La emergencia sanitaria ha trastocado el funcionamiento del sistema educativo como no había sucedido antes en ningún momento de la historia. Así, se han visto suspendidas las actividades de más de 850.506.853 estudiantes de todos los niveles educativos en el planeta entero.¹⁵ En este contexto, los centros educativos y las universidades se vieron obligados a cerrar sus puertas debido a la pandemia de COVID-19, la cual ha impactado en un número sin precedentes de estudiantes alrededor de todo el mundo. El contexto de la pandemia ha demostrado que son muchas las problemáticas que atraviesan a la enseñanza en el nivel superior, dando cuenta, una vez más, de la complejidad de las prácticas educativas. Ante la premisa de educar para lo desconocido, Perkins (2016), en un mundo complejo e incierto, sumado a esto, la evolución vertiginosa de la producción, los modos de adquisición, transmisión y difusión del conocimiento académico requieren, hoy más que nunca, la adquisición de competencias y habilidades de pensamiento que permitan aprender a aprender. Se ha sumado, además, el impacto de los escenarios mediados por tecnologías digitales que definen nuevas culturas de enseñanza y aprendizaje. Como señala Postman (2000) en su libro *El fin de la educación*, nos encontramos con dos problemas: uno metafísico, vinculado a la pregunta ¿qué vale la pena aprender hoy? O, lo que es lo mismo, ¿qué queremos que nuestros estudiantes aprendan en relación con las competencias que son necesarias en el contexto del siglo XXI? El otro problema, de ingeniería, nos plantea: ¿Cómo enseñar de manera eficaz en relación con la intencionalidad que perseguimos?

No existe una receta como respuesta a estas preguntas. Sin embargo, si el aprendizaje es el resultado del pensamiento (Perkins, 1997), deberíamos preguntarnos cómo promover el pensamiento de los estudiantes, durante las clases sincrónicas tanto como durante el tiempo de trabajo autónomo en la virtualidad.

En el nivel superior, el conocimiento frágil y el pensamiento pobre (Perkins, 1997) aparecen como grandes flagelos y se hacen evidentes ante prácticas memorísticas y repetitivas que impiden la comprensión

¹⁵ Fuente: UNESCO. *Impacto de la COVID-19 en la educación*. Consultado el 24/09/2020.

de los estudiantes; situación que se ve agravada por la complejidad de los procesos de comunicación en el aula universitaria entre el profesor como experto y los estudiantes como novatos. Estos últimos muestran dificultades en la apropiación del lenguaje disciplinar, de los modelos teóricos y, sobre todo, en las formas de pensar propias de la disciplina, como en la resolución de aquellas consignas que -muchas veces- presentan serios problemas en su formulación o demandan solo procesos cognitivos elementales que no representan desafíos de pensamiento para los estudiantes.

Conscientes de la complejidad de la situación y de algunas dificultades que comienzan a manifestarse como recurrentes en la educación remota que son expresadas¹⁶ por los mismos estudiantes, como -por ejemplo- las dificultades para mantener la atención y la concentración sostenida ante la pantalla, la relativa interacción social en las clases sincrónicas y las dificultades para estimular el pensamiento como camino hacia el aprendizaje, nos planteamos indagar estrategias de enseñanza y aprendizaje que puedan ayudar a los estudiantes a pensar y comprender. Por ello, compartimos, en esta ponencia, una experiencia educativa universitaria que vincula la relación entre metáfora visual, pensamiento metafórico, metacognitivo y comprensión disciplinar, en la cátedra Teorías del Aprendizaje de primer año de los Profesorados de Lengua y Literatura, Matemática y Lengua Inglesa de la Universidad Nacional de Villa María. Nos detenemos en las consignas que se ofrecen a los estudiantes y en la potencialidad didáctica que tienen para disparar el pensamiento -en este caso, metafórico y metacognitivo- sin perder de vista la multiplicidad de variables que condicionan la práctica docente en los nuevos escenarios.

Al cambiar de los escenarios presenciales a la virtualidad, las lógicas de interacción y la comunicación no son las mismas; estos cambios son relevantes en el momento de pensar y diseñar una coreografía didáctica cuya intencionalidad es generar escenarios de oportunidades para promover el pensamiento de los estudiantes y sus aprendizajes a través de plataformas.

La adecuación curricular y metodológica exigida por un contexto excepcional de emergencia implica revisar la intencionalidad pedagógica, además de asumir nuevos retos, como -por ejemplo- crear una cultura de pensamiento en el aula virtual. Es más que evidente que las nuevas tecnologías digitales no resuelven los problemas de las prácticas ni producen por sí solas resultados exitosos. El profesor debe poder reflexionar sobre las coreografías didácticas que propone y problematizarse, además, acerca de la *calidad* que alcanzan los procesos de enseñanza y aprendizaje a partir de ella en estos nuevos escenarios.

Las decisiones acerca de lo que vale la pena enseñar y sobre cómo hacerlo deben ser respaldadas por sólidos procesos pedagógicos y didácticos con el fin de posibilitar el aprendizaje significativo y que los estudiantes construyan y expandan su comprensión. Este es un tema del que poco se habla y reflexiona y que la teoría de las coreografías didácticas destaca al focalizar en los procesos de pensamiento de los estudiantes (coreografía interna/modelo base).

La observación, documentación y el análisis de lo que acontece en la cotidianidad del aula virtual sincrónica permitirá comprender aspectos de la complejidad y la riqueza de lo interactuado, dejando entrever las intenciones de los actores del proceso educativo tanto como sus procesos y resultados. Las formas en que el docente se relaciona y comunica con sus estudiantes dependen de las coreografías y las estrategias de enseñanza que decide utilizar en relación con el modelo teórico que las sustentan y los presupuestos acerca del aprendizaje y la enseñanza que sostiene.

El marco teórico de la investigación combina lineamientos de la enseñanza comprensiva -*Project Zero*, Harvard: Perkins (1997, 2001 y 2010); Gardner y Voix Mansilla (1999)-, el concepto de coreografías didácticas desarrollados por Oser y Baeriswyl (2001) y Zabalza (2005) y la metáfora cognitiva de Lakoff y Johnson (1980) como resultados de investigaciones que sirven de antecedentes directos de esta investigación.

En el marco de la investigación-acción que estamos desarrollando en la UNVM, esta ponencia comparte una experiencia de enseñanza y aprendizaje sincrónica, realizada en un aula virtual durante el aislamiento social. Consiste en el análisis de una coreografía didáctica que utiliza como estrategia de enseñanza una metáfora visual, junto a una consigna que pretende activar conocimientos previos y estimular el pensamiento metafórico y metacognitivo en los estudiantes. Se consolida en dos preguntas auxiliares que dan sentido a la investigación que venimos desarrollando: ¿Cómo la metáfora visual estimula el pensamiento metafórico y metacognitivo de los estudiantes? ¿De qué manera constituye un camino posible hacia la construcción de la comprensión?

¹⁶ Surge del análisis de una reciente encuesta realizada a los estudiantes en el marco de la investigación en curso.

Como resultado de la experiencia, los estudiantes alcanzaron, a partir de la consigna planteada, a analizar la metáfora visual propuesta y a elaborar expresiones metafóricas que dispararon procesos metacognitivos sobre los propios modos de aprender y construir el conocimiento.

Marco teórico

El marco teórico de la investigación se construye a partir de diferentes enfoques. A continuación, brevemente desarrollamos las principales teorías y conceptos que se instituyen como variables del estudio.

Las coreografías didácticas

Olser y Baeriswyl (2001) y Zabalza (2005, 2011) desarrollaron la teoría de las coreografías didácticas tomando la metáfora del arte y la danza y la introdujeron en el mundo de la enseñanza, por la interconexión que existe entre la *performance* del artista y el ambiente en el que se desarrolla. Los procesos de enseñanza condicionan el aprendizaje y los docentes -en su carácter de gestores del proceso de aprendizaje- no solo enseñan, sino que también trabajan en el modo en que los estudiantes aprenden. “No solo lo que hacemos es enseñar, sino un trabajo vinculado a cómo los estudiantes aprenden, al tipo, estilo y forma en que los estudiantes aprenden y esto es lo que últimamente ha venido a llamarse las coreografías didácticas” (Zabalza, 2004, p. 6).

Las coreografías didácticas, en analogía con las coreografías artísticas, como en el caso de la danza o el teatro, tienen ritmos, tiempos, espacios y actividades para los artistas, a quienes llevan a explotar al máximo su potencial, mientras que malas coreografías pueden perjudicarlos. Bajo este paradigma, se concibe a los profesores y docentes como potenciadores de talento.

Para que esto suceda, es preciso conocer a los estudiantes y prever las coreografías internas (vinculadas al conocimiento de los procesos de aprendizaje de cada alumno) para contribuir -de este modo- a las externas (vinculadas con los procesos de enseñanza). Es así que el aula es vista como el escenario para aprender en el contexto que configuran las coreografías.

Así lo explicitan Oser y Baeriswyl (2001), quienes expresan que una coreografía didáctica supone: la planificación y el procesamiento de la enseñanza, la estructura visible y la planificación y procesamiento del aprendizaje y los modelos-base.

En el centro del modelo, se encuentran las coreografías internas, es decir, el proceso que los estudiantes desarrollan para aprender. Es tarea del docente anticipar, primeramente, dicho proceso, pensando qué tipo de aprendizaje se desea lograr, cuál es la intencionalidad manifiesta que tiene el profesor y, luego, trabajar en articular una coreografía externa que resulte adecuada al propósito en cuestión.

Parte de llevar a cabo lo mencionado consiste en construir una relación entre estudiantes y docentes, donde el primero sea reconocido como sujeto individual y no como una masa homogénea junto a sus pares. De este modo, el docente podrá emplear una coreografía externa supervisando su proceso de pensamiento individual.

Según Zabalza, en el modelo de Oser y Baeriswyl (2001), las coreografías están integradas por cuatro componentes básicos: la anticipación, la coreografía externa, la coreografía interna, el producto o aprendizaje. No podríamos hablar de coreografía si falta alguno de ellos:

a) La anticipación es la idea previa, motivo, intención que nos mueve a diseñar la coreografía, lo que queremos lograr con ella. Tener eso suficientemente claro es lo que permitirá montar la *coreografía externa* adecuada.

b) Una coreografía externa y visible, compuesta por los elementos materiales, organizativos, operativos y dinámicos que configuran un espacio de acción y pensamiento. Es el ambiente de aprendizaje que diseñamos, los materiales que ofrecemos, las consignas que transmitimos, el tiempo y el ritmo que establecemos, las actividades, las modalidades de agrupamiento, etc.

c) Una coreografía interna y no visible consiste en las operaciones mentales y las dinámicas afectivas o emocionales que suceden dentro de los aprendices. Es la forma en que los estudiantes aprenden, la secuencia de operaciones mentales y operativas que les conducen a la realización o *performance* esperada. Obviamente, se entiende que este proceso que desarrolla el estudiante para aprender (coreografía interna) viene condicionado por la coreografía externa que le hemos ofrecido.

d) El producto o resultado del aprendizaje. El alumno domina el nuevo conocimiento propuesto y/o está en condiciones de realizar las actuaciones, habilidades prácticas o respuestas aprendidas. Puede ser una realidad tangible (un producto, un conocimiento, una acción) o un estado subjetivo (el refuerzo de una actitud o un estado de ánimo).

El lugar de la consigna en las coreografías didácticas

En los escenarios de enseñanza remota, pensar en términos de coreografías puede ayudar a mejorar las prácticas educativas. En ellas, la consigna ocupa un lugar relevante como rutina de pensamiento que moviliza el pensamiento, es decir, como estrategia pedagógica para aumentar y fomentar el pensamiento crítico de los estudiantes y construir, así, aprendizajes significativos. Su elaboración demanda una gran diligencia por parte del profesor; requiere pensar, entre otras cosas, su redacción, los procesos cognitivos que implica y las posibilidades que abre al pensamiento como sus restricciones, el tipo y la cantidad de información necesaria y las actividades que requiere poder resolverla. Si no está bien planteada y el estudiante no logra resolver el desempeño (actividad) o lo hace de manera no satisfactoria, se suele pensar que no sabe interpretarla, sin analizar que la dificultad puede originarse en la consigna misma. Es por ello que formular una consigna requiere su consideración en el marco de la coreografía didáctica, pensando puntualmente en términos de coreografía interna o modelo base, es decir, en la secuencia de operaciones mentales y operativas que conducen a los estudiantes a la realización de la *performance* esperada. Los docentes debemos demostrar idoneidad y compromiso con los procesos de pensamiento de los alumnos al diseñarla, de modo que esto requiere reflexión, revisión y reelaboración de la consigna cuantas veces sea necesario.

Una buena consigna debe ser un verdadero desafío para el estudiante, un problema por resolver, un desempeño de comprensión que implica pensar y actuar de manera flexible con el conocimiento. No impone modelos a imitar o copiar, sino un proceso de reformulación y asimilación que permite descubrir nuevas asociaciones entre conocimientos que están en la estructura cognitiva del sujeto y las nuevas ideas a aprender. A su vez, tendría que estimular la creatividad, la motivación, la búsqueda de recursos, la reflexión y la participación activa.

El “enseñar a pensar” y el “aprender a aprender” encuentran, en una buena consigna, una aliada cuando el propósito es facilitar la construcción de la comprensión de los estudiantes.

El pensamiento metafórico y metacognitivo, caminos hacia la comprensión disciplinar

El pensamiento metafórico, según Danesi (2004), es la capacidad imaginativa que permite el pensamiento abstracto y desplaza la mente más allá de aquello que podemos ver o sentir. Este tipo de pensamiento tiene una estructura global que va más allá del simple conjuntar bloques de construcción conceptual mediante reglas generales.

Según Lakoff y Johnson (2000):

La metáfora, revela que el pensamiento es imaginativo, en el sentido que los conceptos, que no están basados directamente en la experiencia, emplean la metáfora, o sea la figuración mental.

Es esta capacidad imaginativa la que permite el pensamiento abstracto y lleva a la mente más allá de lo que podemos ver y sentir. (p. 110 y 111)

El pensamiento metacognitivo se presenta como la capacidad de autorregular los procesos de aprendizaje, es decir, se trata de tomar conocimiento y concientización sobre la propia construcción de conocimientos. La metacognición es una herramienta para formar alumnos autónomos, capaces de tomar conciencia de sus propios procesos de pensamiento, lo que posibilita monitorear la mente y autodirigir el aprendizaje. La metacognición como habilidad, además de construir un aprendizaje significativo y de mayor calidad, que trasciende más allá del aula, permite su aplicación y transferencia a la vida cotidiana.

La importancia de la metacognición radica en que los estudiantes “aprendan a aprender”, siendo aprendices autónomos que logren conocer sus propias operaciones mentales, saber utilizarlas y readaptarlas cuando la situación lo requiera.

Es importante que los estudiantes, en su trayectoria educativa, adquieran y utilicen estas capacidades, entre las cuales se destacan las orientadas al autoaprendizaje, como es el caso de las habilidades metacognitivas; pero, para la formación de alumnos metacognitivos, se requiere también de docentes metacognitivos que modelen y adecuen sus prácticas pedagógicas a tal fin. De este modo, el uso de metáforas durante la enseñanza y en la resolución de actividades de aprendizaje a través de consignas puede, además de estimular el pensamiento metafórico, generar el metacognitivo. En consecuencia, su inclusión en las coreografías didácticas como propuestas didácticas podría constituir una posibilidad de favorecer mejores procesos de comprensión disciplinar por parte de los estudiantes.

El marco de enseñanza para la comprensión

La comprensión es una de las máximas aspiraciones de quien ejerce la docencia si se encuentra comprometido con los procesos de aprendizaje de los estudiantes y asume el rol de promotor de ellos. Sin

embargo, las investigaciones muestran que la comprensión es uno de los procesos cognitivos más difíciles de alcanzar y mucho de lo que se aprende en procesos educativos sistemáticos resulta en conocimiento frágil.

La Universidad de Harvard, a través de la Escuela de Graduados de Educación, hace años que viene investigando el tema y ha generado un marco de enseñanza para estimular la comprensión en el ser humano.

Como dijimos anteriormente, la comprensión es la capacidad de pensar y actuar de manera flexible con el conocimiento que se posee (Perkins, D. y Blythe, T., 1994). A partir de esta idea de la comprensión como desempeño del sujeto con el conocimiento, se construye un marco para la enseñanza que se compone de los siguientes elementos: tópicos generativos, metas de comprensión, desempeños de comprensión y evaluación diagnóstica continua. La enseñanza para la comprensión nos permite pensar la coreografía de las clases en la cátedra en la que realizamos la investigación desde la perspectiva de los estudiantes, al definir qué es lo que queremos que comprendan y qué es lo que deberían hacer para lograrlo.

Perkins y Blythe (2002) definen la comprensión como aquello que nos permite realizar una gama de actividades que requieren pensamiento en cuanto a un tema: poder explicarlo, encontrar ejemplos, generalizarlo, aumentarlo, aplicarlo, presentar analogías, metáforas, etc. Por ello, las actividades de aprendizaje que persiguen ese cometido se denominan *desempeños de comprensión* y deberían permitirle al estudiante ir más allá de las actividades rutinarias y de lo que saben. De allí, la relevancia de elaborar buenas consignas para los desempeños de comprensión que inviten a los estudiantes a comprometerse con sus procesos de pensamientos y sentirse sus protagonistas.

Puntualmente, el pensamiento metafórico puede estimular el pensamiento metacognitivo y la reconstrucción del error en el aprendizaje, convirtiéndose en una posibilidad de expandir la comprensión profunda. Cuando se muestra una imagen que es una metáfora visual a los estudiantes, acompañándola con una consigna que pretende movilizar el pensamiento en la búsqueda de su interpretación, emerge el pensamiento metafórico y el desarrollo de su lenguaje simbólico. Si se aspira al mismo tiempo a estimular el pensamiento metacognitivo, los estudiantes comienzan a ser conscientes de sus procesos cognitivos y de sus propios procesos de aprendizaje.

La metáfora visual como estrategia de enseñanza y aprendizaje

Desde el punto de vista retórico, las metáforas lingüísticas pertenecen al arte del buen decir, al tornar más llamativo al lenguaje. Al igual que las metáforas no lingüísticas, permiten el nacimiento de imágenes en la mente del receptor. Entre las metáforas no lingüísticas, la metáfora visual atrapa nuestra atención al preguntarnos por su potencialidad didáctica. La metáfora visual “es un modelo perceptivo capaz de operar como un auténtico fertilizante del pensamiento” (Oliveras, 2007); de allí nuestro interés para esta investigación, en tanto que las metáforas visuales podrían constituir estrategias de enseñanza durante la explicación didáctica, al formar parte de la estructura visible de una coreografía presentada por el docente o como estrategia de aprendizaje al formar parte de la coreografía interna (modelo base) que remite a los procesos cognitivos que el estudiante debe activar para aprender.

En este caso, se le solicita al estudiante que, a partir de una imagen puntual, piense en términos de metáforas y active sus procesos metacognitivos para comprender un concepto. De esta manera, la imagen oficia como herramienta o recurso de las coreografías didácticas, lo que activa el pensamiento como camino hacia la comprensión.

Metodología de la investigación

Metodológicamente, planteamos una investigación-acción focalizada en el desarrollo del pensamiento -metafórico y metacognitivo- en relación con los procesos de comprensión disciplinar. La recolección de datos se realiza a partir del diseño e implementación de coreografías didácticas que plantean desempeños de comprensión -individuales y grupales- con metáforas visuales acompañadas por consignas que los estudiantes tienen que resolver y almacenar en sus portafolios de trabajo.

Descripción de la experiencia realizada

Diseñamos e implementamos una coreografía didáctica durante una clase virtual sincrónica en la cátedra de Teorías del Aprendizaje para abordar los temas: “el sujeto de aprendizaje en el siglo XXI” y, específicamente, “el aprendizaje como proceso complejo”; temas de la Unidad nº 1: “Hacia una nueva cultura del aprendizaje: de la información al conocimiento” del programa de estudio de la materia.



La estrategia de enseñanza consistió en presentar, como parte de la explicación didáctica del docente, una metáfora visual, la imagen del *Barco de mariposas* de Vladimir Kush. Seguidamente, se les planteó la siguiente consigna en dos partes:

a- *Compartimos con ustedes esta imagen del Barco de mariposas de Vladimir Kush, (que está en la portada del Programa de estudios de la cátedra de Teorías del Aprendizaje) como metáfora del aprendizaje y los invitamos a observarla detenidamente y a relacionarla con su vida de aprendices, desde sus pensamientos, sensaciones, percepciones y saberes.*

b- *Usando la imagen del Barco de Mariposas como metáfora del aprendizaje, elabora un texto breve que vincule la exploración realizada con tu concepto de aprendizaje, tus experiencias como aprendiz a lo largo de tu vida, las trayectorias de aprendizaje realizadas -dentro y fuera de las instituciones educativas- y el proceso de apropiación de conocimientos. Sería importante que pudieras expresar estas reflexiones incluyendo metáforas y fundamentándolas, usando la rutina de pensamiento: “por qué digo eso”.*

Los estudiantes son atraídos por las imágenes, ya que nacieron en una cultura eminentemente visual; la metáfora visual constituye un recurso interesante para favorecer la motivación y la atención (problemáticas recurrentes manifestadas por los estudiantes en relación con las clases sincrónicas)¹⁷ como para producir el compromiso requerido para aprender.

Análisis e interpretación de la experiencia

Inicialmente, nos planteamos las siguientes preguntas:

¿Cómo la metáfora visual estimula el pensamiento metafórico y metacognitivo de los estudiantes?
¿De qué manera constituye un camino posible hacia la construcción de la comprensión?

Como resultado de la experiencia, los estudiantes lograron, a partir de la consigna del barco de mariposas, analizar la metáfora visual y elaborar expresiones metafóricas vinculadas a sus propios procesos de aprendizaje, lo que da cuenta de un proceso metacognitivo que refuerza el autoconocimiento de sus propios modos de construir el conocimiento. Asimismo, fueron capaces de expresar sus primeras conceptualizaciones sobre el aprendizaje.

Entre las metáforas verbales que produjeron los estudiantes sobre el aprendizaje y el sujeto del aprendizaje motivados por la metáfora visual, seleccionamos las siguientes:

a- *“El mundo en el que estamos inmersos es un océano, donde a través de nuestra exploración sobre él vamos creando pensamientos, teorías ingenuas, sumando experiencias, haciendo representaciones del entorno y participando de escenarios formales como informales, en los que nos apropiamos de la cultura; construyendo una base que es sólida y acumula todo lo vivido”. (Estudiante nº1)*

b- *“Cada historia es diferente, cada historia personal es una mariposa; por ello, estas son distintas en color, tamaño y posición. Plantados desde otro punto de vista, estas reflejan los diversos aprendizajes que se han ido acumulando en nuestra mente”. (Estudiante nº 2)*

c- *“Zarpamos al mar del aprendizaje en las pequeñas balsas de la niñez, endebles y sin timón, a la deriva de todo lo que podamos aprender, curiosos de todo lo que nos encontraremos; poco a poco empezamos a mejorar nuestra balsa, la hacemos más grande, le ponemos un timón, la convertimos en un barco inmenso, le empiezan a crecer alas para así remontar vuelo y ver que no solamente estaba el mar de aprendizaje”. (Estudiante nº 3)*

d- *“Las contrariedades existen, pero siempre se llega a buen puerto, aunque no sea exactamente lo que esperábamos, mi camino en este recorrido siempre fue accidental, ¿cuánto aprendí?, ¿cuándo se termina de aprender?, ¿aprender es vivencial y concreto (se puede delimitar en el tiempo) o más bien tiene el sabor de una metáfora?, ¿esto es un texto acerca de qué es para mí el aprendizaje o es una metáfora poética de “salida de la nave con alas”, lo cierto es que cada persona fluye a su manera, apprehendere... leí que el verbo (atrapar) viene de la misma raíz de hedere (hiedra) la idea de enredarse y atrapar, dice el diccionario”. (Estudiante nº 4)*

¹⁷ Estas dificultades fueron expresadas por los estudiantes en un sondeo reciente que les realizamos acerca de sus experiencias de comprensión en las clases mediadas por tecnologías digitales y que presentamos en otra ponencia.

Webgrafía

UNESCO (2020). *Impacto de la COVID-19 en la educación*. Recuperado el 2 de octubre, 2020, de <https://es.unesco.org/covid19/educationresponse>.