

JORNADA INSTITUCIONAL
8 DE FEBRERO

DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN PERMANENTE
DE JÓVENES Y ADULTOS
C.E.B.J.A / C.E.N.S





Dirección General de Escuelas

Jornada Institucional Febrero 2022

Educación Permanente de Jóvenes y Adultos

- CEBJA / CENS -

Recorrido y hoja de ruta





Dirección General de Escuelas

SEGUNDO DÍA DE JORNADA

8 de febrero

Agenda del día



Agenda del día

Primer momento

- Recorrido por la propuesta del Programa de Fluidez Lectora 2021 en la provincia. Reconocimiento de planes de intervención pedagógica basados en evidencia, tanto en la dimensión áulica como institucional.

Segundo momento

- Las funciones ejecutivas al interior del trabajo sistemático con fluidez lectora.

Acuerdos institucionales

- Elaboración de acuerdos institucionales para el trabajo sistemático con funciones ejecutivas y fluidez lectora.
- Propuesta de articulación inter niveles para trabajo posterior en reuniones de articulación.



Dirección General de Escuelas

Introducción

El ciclo lectivo 2021 nos enfrentó a un desafío inédito: iniciar el camino de regreso al aula, luego de un año (2020) que ya empezaba a ponerse en perspectiva como *la perturbación más grave de la educación en toda la historia* (UNESCO, 2021). Ese camino de regreso, dejó latente una oportunidad igualmente inédita de reorganización y transformación con un objetivo primordial: combatir la agudización de las brechas y desigualdades pre-existentes, potenciadas por la pandemia. Planificar ese regreso de manera consciente, reconocer y priorizar lo esencial, haciéndolo visible en un mapa de territorio que definiera el norte con claridad, fue fundamental para alcanzar la mejora que hoy conocemos.

Nos proponemos en esta jornada **reflexionar** sobre la intervención propuesta por el Programa de Fluidez Lectora en 2021, así como **compartir proyecciones** para el presente ciclo lectivo que permitan potenciar su alcance institucional. A tal fin, iniciamos esta reflexión repasando brevemente el camino recorrido, con eje en la intencionalidad pedagógica de estas acciones para desprender de allí el potencial institucional y áulico 2022. Inspirados en las palabras de J. Dewey (1979): “Actuar con un fin equivale a actuar inteligentemente (...) es tener una base sobre la cual observar, seleccionar y ordenar los objetos y nuestras propias capacidades. Hacer estas cosas significa tener un espíritu, pues el espíritu es precisamente la actividad intencional”.

Objetivos de la jornada

- Reflexionar sobre la propuesta de intervención del Programa de Fluidez Lectora.
- Analizar las estrategias de lectura, aplicadas en el Centro educativo como componente esencial para la mejora.
- Enriquecer el proyecto institucional de lectura con estos aportes.

Primer momento

En los últimos años, diversos estudios han demostrado que aquellos estudiantes que no desarrollan una lectura fluida tempranamente en su escolarización tendrán serias dificultades para comprender y construir aprendizajes posteriores que se desarrollan en base a la lectura (Miller & Schwanenflugel, 2008).

La fluidez, como componente esencial de la comprensión, conforma un **primer núcleo** de reflexión y abordaje en el marco de un plan en expansión hacia todas las habilidades implicadas en la compleja capacidad de comprender lo que leemos.

El camino recorrido

Hoja de ruta 2021



El primer censo provincial de fluidez lectora realizado al inicio del ciclo lectivo 2021, destinado a estudiantes de 4º y 7º grado del nivel primario y 1º año del nivel secundario, puso en evidencia serias dificultades en la automatización de procesos, que redundan en lectores vacilantes, poco fluidos e impedidos de acceso al significado de los textos .

A partir de estos resultados se inició un plan de intervención pedagógica que incluyó diversos dispositivos, con la finalidad de acompañar a los estudiantes en su trayectoria de alfabetización. El plan de acción incorporó espacios de formación docente, jornadas institucionales para la actualización del plan de lectura y articulación de todos los programas de la DGE a fin de multiplicar y potenciar los espacios destinados a la lectura, así como reuniones de articulación internivel para establecer acuerdos.



Dirección General de Escuelas

Para comprender mejor los principios que orientaron este plan de trabajo, les proponemos la lectura del siguiente texto:

¿Qué es una intervención pedagógica?

Reconocer la necesidad de intervenir pedagógicamente de manera diferenciada con algunos estudiantes es un paso necesario para atender a la heterogeneidad del aula.

Una intervención pedagógica es un programa o un grupo de pasos específicos para ayudar a los estudiantes en un área particular de aprendizaje en la que presentan dificultades. Para cumplir con este objetivo, las intervenciones cumplen con ciertos principios:

Son intencionales: Dirigidas a una dificultad en particular.

Son específicas y formales: Duran un cierto número de semanas o meses y se revisan periódicamente.

Son establecidas de esa manera para que pueda supervisarse el progreso del estudiante.

Planificar intervenciones pedagógicas con un grupo de estudiantes debe ser una decisión basada en evidencia y, en su puesta en marcha, debe preverse el monitoreo de la intervención para reconocer si genera el impacto esperado. Tal fue el caso, en 2021, del censo de fluidez lectora, en el que a los estudiantes con un nivel crítico en lectura se les ofreció una serie de recursos áulicos a través de talleres, espacios de apoyo y/o extensión de jornada, entre otros, con una posterior reevaluación para observar el impacto.

En ocasiones suele confundirse intervenciones pedagógicas con estrategias, pero existen diferencias importantes entre ellas. Una intervención pedagógica no es sólo una estrategia, sino una serie de acciones ordenadas a una metodología, con estrategias y actividades planificadas para favorecer el desarrollo de una determinada habilidad.

Una intervención pedagógica puede incluir estrategias, pero no todas las estrategias son intervenciones. La diferencia principal es que la intervención es formal, dirigida a una necesidad conocida y supervisada. Una estrategia puede ser informal y no siempre se le da seguimiento.

¿Qué debemos tener en cuenta al intervenir pedagógicamente frente a áreas de dificultad?

El punto de partida de una intervención pedagógica es un diagnóstico preciso e individualizado de aquello que queremos mejorar.

Por ejemplo, la dificultad que tienen los estudiantes para identificar información específica a partir de la lectura en un texto.

A la hora de planificar las intervenciones educativas, es necesario cuestionarse:

¿Qué estudiantes tienen dificultades frente a esta habilidad?

¿Qué plan de mejora en torno a esta habilidad propongo para estos estudiantes?

Una vez que haya seleccionado a los estudiantes para la intervención, y diseñado el plan de mejora, es necesario analizar de manera integral los recursos en su escuela.

¿Quién/es estará/n a cargo de las sesiones de intervención? ¿Dónde? ¿En qué momento del día?

¿Cómo realizaremos el monitoreo del proceso?

¿Cómo incorporaremos a los estudiantes en el proceso de monitoreo?

La capacidad de un docente para identificar las áreas de necesidad tempranas dentro del aula puede evitar que cualquier problema de aprendizaje se convierta en una barrera más grande para la educación.

Al proporcionar intervenciones pedagógicas pertinentes, organizando la escuela para abordarlas, estamos



Dirección General de Escuelas

reconociendo a cada estudiante que llega a nuestra escuela, no importa cuáles sean sus necesidades. Esto implica realizar modificaciones, adaptaciones y sostener la capacidad de reflexionar sobre la toma de decisiones basada en evidencia para que el tipo de intervención que proporcionemos sea realmente específica para ese estudiante.

2-Análisis de Planes de intervención pedagógica implementados en su clase o en su escuela en relación a la lectura:

- a. Reunirse en pequeños grupos y seleccionar alguna propuesta institucional de intervención pedagógica basada en evidencias
- b. Completar el siguiente cuadro con la propuesta seleccionada.
- c. Realizar una puesta en común.

EVIDENCIA: datos de la realidad obtenidos a partir de diferentes instrumentos de evaluación.	PLAN DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA	MONITOREO	EVIDENCIA DE IMPACTO: cambios generados a partir de la implementación de un Plan de intervención pedagógico
<i>Ej: se visualizó que el 60% de los estudiantes se encuentra en nivel crítico.</i>	<i>Ej: Se propuso llevar a cabo Talleres de fluidez lectora implementando el uso de replicables elaborados para el fortalecimiento de las habilidades lectoras..</i>	<i>Ej: - Mediciones de fluidez lectora a nivel institucional. - Análisis de los datos obtenidos a partir de las mediciones realizadas. Planificación de nuevas estrategias/acciones</i>	<i>Ej: El 45% de los estudiantes mejoró en reconocimiento de palabras El 20% de los estudiantes mejoró en prosodia. El 18% de los estudiantes pasó de nivel crítico a nivel medio</i>



Dirección General de Escuelas

EVIDENCIA: datos de la realidad obtenidos a partir de diferentes instrumentos de evaluación.	PLAN DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA	MONITOREO	EVIDENCIA DE IMPACTO: cambios generados a partir de la implementación de un Plan de intervención pedagógico

Segundo momento

Las estrategias de intervención propuestas en 2021, en el marco del Programa de Fluidez Lectora reconocen la necesidad de la **enseñanza explícita de las estrategias**. Es muy frecuente que en nuestro afán por avanzar con las demandas disciplinares, demos por supuesto que los estudiantes son lectores expertos cuando en realidad no lo son. Tal como el censo puso en evidencia, los estudiantes de distintos niveles de escolaridad tenían serios problemas en el reconocimiento de palabras así como en la figura expresiva a la hora de leer en voz alta. Los mismos supuestos ocurren en relación a los procesos más profundos de la comprensión. Esperamos o asumimos que todos nuestros estudiantes sean capaces de distinguir las ideas más importantes de un texto o que pueden realizar complejas inferencias, cuando es probable que muchos de ellos no logren relevar información explícita en el texto.

La comprensión es un proceso cognitivo complejo por lo que es IMPRESCINDIBLE que el docente enseñe a comprender. Se trata entonces de hacer conscientes y explícitas las estrategias o “acciones” que nuestra mente realiza a la hora de comprender. Por natural que estas acciones puedan resultar al lector experto, no lo son para el lector poco experimentado.

Mejorar el proceso de comprensión en la escuela requiere de la atención a dos componentes esenciales:
Enseñar a los estudiantes una serie de estrategias de forma directa y explícita.
Seleccionar los textos que presentaremos a los estudiantes en función de dichas estrategias.

¿Cómo enseñamos estrategias de comprensión?

“Si las estrategias de lectura son procedimientos y los procedimientos son contenidos de enseñanza, entonces hay que enseñar estrategias de comprensión de los textos. Estas no

maduran, ni se desarrollan ni emergen, ni aparecen. Se enseñan - o no se enseñan - y se aprenden - o no se aprenden.”

Isabel Solé (1992)

Enseñar estrategias de comprensión es como enseñar a resolver una situación problemática, en la que el lector hace uso de las pistas que le da el texto y de su conocimiento personal para avanzar en la hipótesis que se va formando en la medida que lee (Abusamra, 2011).

Cabe preguntarnos entonces: ¿cómo hacemos para que la enseñanza de estrategias y habilidades suceda? ¿Cuál es la dinámica de una clase o aula donde se enseña a comprender?. ¿Enseñamos verdaderamente a comprender o le delegamos la responsabilidad a los estudiantes?. Si enseñamos, ¿cómo lo hacemos?, ¿con qué intencionalidad y frecuencia?, ¿qué prácticas de comprensión habilitamos y promovemos a partir de nuestras intervenciones?

Para que las estrategias sean efectivas deben aplicarse de manera consistente y sostenida en el tiempo. Si realizo una única intervención en el tiempo, es probable que los estudiantes no logren desarrollar las habilidades como lo esperamos. Necesitamos practicar varias veces en el tiempo para posibilitar el pasaje del aprendizaje heterorregulado al autorregulado. Los estudiantes deben saber el qué, el cómo, el por qué y para qué están utilizando determinada estrategia de comprensión. Esto hace a la comprensibilidad y posterior, manejabilidad de las estrategias.(Korzeniowski, 2019)

Enriquecer las prácticas áulicas incorporando estrategias de manera sistemática, sostenidas en el tiempo a fin de promover las capacidades de autorregulación de sus estudiantes, basándose en:



Las intervenciones resultan exitosas cuando se tiene un especial cuidado en su implementación, cuando son sistemáticas, incluyen el juego, la creatividad, son motivantes para los alumnos, incluyen reflexión sobre la práctica ofreciendo soporte con mira a la autorregulación.

El efecto acumulativo de las prácticas de enseñanza permitirá el pasaje de la heterorregulación a la autorregulación, contribuyendo a desarrollar estudiantes autónomos, creativos y críticos.



Dirección General de Escuelas

A fin de abordar el complejo proceso de comprensión les proponemos un primer análisis de cuatro grandes dimensiones (inherentes a la lectura), que requieren de la reflexión y la enseñanza sistemática. Esta sistematización supone el compromiso de todas las áreas y disciplinas ya que se trata de procesos cognitivos propios del trabajo escolar: identificar información, reconocer nuevos conceptos, sintetizar, etc.

COMPONENTES QUE SUSTENTAN EL DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA Y LAS HABILIDADES DE PENSAMIENTO

a. VOCABULARIO

La reflexión sobre el vocabulario que presenta un texto es fundamental para ayudar a la comprensión del mismo y, por otra parte, para lograr una lectura fluida.

Para alcanzar una adecuada comprensión lectora es fundamental lograr niveles de vocabulario con ciertos grados de profundidad, lo cual a su vez permite acceder a textos más complejos.

Por lo tanto el vocabulario que maneja cada persona es crucial para la comprensión más o menos profunda de aquello que se comunica oralmente o por escrito. Desde el campo de la psicología cognitiva se hace referencia a este “vocabulario personal” como una especie de diccionario mental que almacena las palabras en diversos formatos (fonológico, ortográfico, semántico, morfológico, etc.) del que disponemos de manera automática para comprender e interpretar el mundo.

Para enriquecer el trabajo con el vocabulario en miras a la comprensión se propone reflexionar sobre algunas palabras antes de comenzar a leer un texto lo que permite activar los conocimientos previos y cargar de significado palabras que en principio pueden ser desconocidas. Se recomienda también vincular las palabras aprendidas antes de la lectura del texto y re significarlas en el mismo ya que hay palabras polisémicas que definen su significado según el contexto. Además para que la palabra nueva se incorpore a su lexicón mental es necesario utilizar las nuevas palabras en diferentes contextos y momentos, repetirlas a lo largo del año e incentivar a que los estudiantes las incluyan en sus producciones escritas.

Otra herramienta útil para desarrollar el vocabulario es el uso de metáforas, la que implica una comparación entre dos términos que aparentemente no guardan una relación. éstas permiten describir conceptos abstractos o difícilmente expresables en forma literal (Gentner y Bowdle, 2002).

Por último retomando la conexión entre vocabulario y comprensión lectora puede decirse que esta circula en ambas direcciones, es decir se retroalimentan permanentemente. El vocabulario que se irá incorporando con textos más complejos permitirá comprender discursos



Dirección General de Escuelas

cada vez más elevados y alcanzar niveles de comprensión lectora de mayor profundidad.

b. PRODUCCIÓN DE INFERENCIAS

Una inferencia implica ir más allá de la información explícita. Los estudiantes deben tener conciencia de la existencia de información que está expresada concretamente en los textos y otra que el autor no manifiesta literalmente. Es misión del lector rellenar la información ausente con sus inferencias, basándose en sus conocimientos previos y estableciendo las conexiones necesarias entre las diferentes partes del texto. De este modo se busca dar sentido, encontrar el significado global y coherente de lo que se lee.

Diversos autores clasifican las inferencias de acuerdo a la demanda que generan en el lector en:

- inferencias de cohesión local o conectivas: son aquellas que permiten relacionar dentro de un texto las palabras, ideas u oraciones entre sí. El lector las hace de manera automática mientras está leyendo.
- inferencias de coherencia global: permiten que un texto tenga coherencia como un todo. A través de ellas también se conectan diferentes partes de un texto.
- inferencias léxicas: son aquellas que se pueden realizar apelando al contexto discursivo, es decir, si se desconoce el significado de alguna palabra o frase puede inferirse su significado teniendo en cuenta las otras palabras que la acompañan.

Para concluir y sintetizar: la producción de inferencias es el proceso de reposición de la información que falta en el texto, implica dialogar con lo dicho y también con lo no dicho. El lector que intenta comprender un texto va construyendo el modelo mental del mismo, despegándose de la información literal (Johnson-Laird, 1983)

c. MONITOREO DE LA COMPRENSIÓN

El monitoreo de la comprensión o autorregulación es la capacidad del lector de reflexionar y evaluar su propio proceso de comprensión. Los lectores expertos - niños, adolescentes o adultos - llevan a cabo esta actividad sin mayor desgaste de energía cognitiva. Cuando se enfrentan con detalles de la lectura que contrastan con el fluir de la comprensión en marcha, se detienen y eligen estrategias que les permiten resolver la situación hasta lograr alcanzar la comprensión. Esta destreza crece a lo largo de los años escolares y requiere de la atención y guía por parte de los docentes.

Los lectores más habilidosos son conscientes de sus propios procesos de aprendizaje y realizan ajustes necesarios para comprender un texto, disfrutarlo y aprender de él.

Debe enseñarse a los estudiantes a pensar, reflexionar, a hacer conscientes las situaciones en que dejan de comprender, encaminándolos a ajustar sus propios procesos de autorregulación.

d. COMPRENSIÓN DE LA ESTRUCTURA DEL TEXTO

“La construcción de la estructura textual supone un proceso de síntesis y de abstracción que implica un desarrollo que se produce a los largo de los años de escolarización”

Maite Alvarado y Ruth Kaufman (2001)

En el conocimiento de la estructura del texto se distinguen dos componentes: el tipo de texto, y cómo el lector organiza la información que está contenida en este.

Enseñarles a los estudiantes a reconocer diferentes tipos de textuales les facilita el acceso a la



Dirección General de Escuelas

comprensión. En este sentido, debido al amplio consenso teórico que existe respecto a los rasgos predominantes que caracterizan a los textos narrativos y a los textos expositivos, consideramos importante focalizar la enseñanza en estas tipologías textuales.

Es fundamental que los estudiantes aprendan, desde el comienzo de su escolarización, que los textos narrativos representan una sucesión de acciones en el espacio y en el tiempo, a diferencia de los textos expositivos, en los que se presentan de forma “objetiva” determinados hechos, circunstancias o realidades. Si los estudiantes se enfrentan a un texto de tipo narrativo, deben saber que tienen que descubrir la cadena de secuencias más importantes y la trama del relato. En cambio, si se enfrentan a un texto expositivo, necesitarán concentrarse en aquella información nueva y específica e incorporarla a sus esquemas y conocimientos previos para ir comprendiendo el texto de acuerdo al propósito lector.

Es conveniente que el docente sea estratégico al elegir los textos para que estos sean adecuados en cuanto a su contenido, asegurándose que sean suficientemente familiares para favorecer su contextualización de acuerdo a los conocimientos previos de que manejan los estudiantes, así como suficientemente nuevos para desafiarlos cognitivamente y generarles nuevos conocimientos. También es importante considerar la complejidad lingüística del texto, la organización sintáctica, los tipos de letras, la extensión y la inclusión de ilustraciones procurando que sean acordes al nivel de los estudiantes. Tener en cuenta estos aspectos a la hora de seleccionar los textos a trabajar con los estudiantes, colaboran y favorecen un buen trabajo de análisis y comprensión lectora.

Otro aspecto importante a tener en cuenta se refiere al modo en que el lector organiza toda la información contenida en un texto.

Primeramente, es necesario trabajar en la organización y reducción de gran cantidad de información. Para esto es importante enseñar a los estudiantes a detectar el tema principal del texto y aquellos de que trata cada párrafo. Presentarles esquemas organizadores de ideas, facilitan la visualización de la estructura del texto, y funcionan como una apoyatura gráfica muy valiosa para ordenar, comprender e internalizar la información.

En el caso de los textos narrativos, este trabajo de visualización permite distinguir las secuencias de los hechos más importantes relatados. En los textos expositivos, este trabajo se atiende al análisis

Para ampliar y profundizar sobre el proceso de comprensión y su enseñanza, sugerimos visualizar el webinar de la Dra. Ana María Borzone en el siguiente link https://www.youtube.com/watch?v=2I8L5xfV-gk&ab_channel=QueremosAprender

Acuerdos institucionales

- Elaboración de acuerdos institucionales para el trabajo sistemático con estrategias para enseñar comprensión lectora.
- Incorporación de dichas acciones al Proyecto de Acuerdo Institucional 2022.
- Elaboración de propuesta de articulación inter niveles para compartir en próxima jornada interinstitucional: especifique dos aspectos nodales a abordar en las reuniones de articulación inter niveles para trabajo con fluidez lectora y comprensión lectora.

Bibliografía y repositorio

- <https://es.unesco.org/news/ano-educacion-perturbada-covid-19-como-esta-situacion>



Dirección General de Escuelas

- Las funciones ejecutivas del estudiante. Su comprensión e implementación desde el salón de clases. Dra. Celina Korzeniowski 2018 https://docer.com.ar/doc/ns1v50n#google_vignette
- https://www.mendoza.edu.ar/wp-content/uploads/2020/10/Ejemplos-de-secuencias-didacticas_PPA-2020_Dra.-Korzeniowski.pdf
- https://www.mendoza.edu.ar/wp-content/uploads/2020/10/Tecnicas-y-estrategias-para-promover-FE-en-los-estudiantes_PPA-2020_Dra.-Korzeniowski.pdf
- https://www.mendoza.edu.ar/wp-content/uploads/2020/10/Educacion-en-tiempos-de-pandemia-y-funciones-ejecutivas_PPA-2020_Dra.-Korzeniowski.pdf
- <https://www.highspeedtraining.co.uk/hub/effective-interventions-in-education/>
- <https://intensiveintervention.org/resource/why-it-important-schools-focus-intensive-interventions>
- <https://www.understood.org/articles/es-mx/instructional-intervention-what-you-need-to-know>
- <https://www.mendoza.edu.ar/materiales-ppa/#cuadernillos>

ANEXO 1

INTRODUCCIÓN A LAS FUNCIONES EJECUTIVAS Y SU RELACIÓN CON LA LECTURA

A continuación, se describe la relación que existe entre las funciones ejecutivas y los componentes de la fluidez lectora (velocidad, precisión en la decodificación, reconocimiento de palabras y lectura prosódica), ambos procesos necesarios para lograr la comprensión.

La lectura se define como la capacidad de traducir grafemas escritos en sonidos correspondientes de manera fluida y eficiente (Breznitz, 2006) y se basa en varias habilidades lingüísticas básicas, como la fonología, la semántica y la ortografía. Durante el período de adquisición de la lectura, el lector joven confía más en la capacidad de traducir las letras en sonidos correlacionados y, en menor medida, confía en la ruta ortográfica para derivar una representación significativa de una palabra dada. Con el tiempo, el joven lector comienza a desarrollar un léxico mental más amplio con un "banco" de palabras que se pueden leer holísticamente usando el procesador ortográfico, y la dependencia de la fonología se vuelve de uso limitado solo para palabras desconocidas o largas. Dado la descripción de este proceso, que implica atención enfocada, recuperación, velocidad rápida de procesamiento para permitir la integración semántica y también memoria de trabajo para manipular los sonidos dentro de una palabra, parece razonable que el proceso de lectura se base en gran medida en FE. (Horowitz-Kraus, Holland et al., 2016) (ver Fig. 1 para las diferentes FE involucradas en el proceso de lectura).

Las principales FE en las que se basa la lectura son la inhibición, la memoria de trabajo, la velocidad de procesamiento, el cambio de atención y el autocontrol (Booth et al., 2014). Se requiere memoria de trabajo tanto a nivel de letra (para palabras decodificadas letra por letra desconocidas) como a nivel de oración (recordando lo que se leyó anteriormente) (Kieffer et al., 2013). El papel de la memoria



Dirección General de Escuelas

de trabajo en la lectura mecánica es mantener representaciones sonoras durante la fase de decodificación, hasta fusionar todos los sonidos para una palabra coherente y luego coincidir con el significado. La inhibición también juega un papel importante en la lectura. Por ejemplo, la capacidad de inhibir el movimiento de la mirada a la siguiente palabra antes de que la palabra anterior se leyera por completo o, alternativamente, inhibir el movimiento a la siguiente línea antes de la lectura completa de la actual (Booth et al., 2014). La atención visual es necesaria para el desempeño de cada tarea de lectura, ya que los ojos deben seguir los grafemas y las líneas en orden (Vogel, Petersen y Schlaggar, 2014). La participación del cambio en el proceso de lectura es por la demanda de un cambio suave entre una línea a la otra o incluso por medio del cambio entre la decodificación y el reconocimiento holístico de palabras a nivel de palabra. La lectura requiere una velocidad de procesamiento rápida para sincronizar rápidamente lo auditivo (sonidos) y lo visual (palabras /letras) en el texto (Breznitz y Misra, 2003). Si la velocidad es demasiado lenta, entonces la carga en la memoria de trabajo y el intento de realizar un seguimiento a través de la sincronización es demasiado pesada, lo que puede afectar los procesos semánticos y de comprensión (Breznitz y Misra, 2003).

Otro de los procesos cognitivos relevantes que vincula al funcionamiento ejecutivo con el proceso de comprensión es el “autocontrol o monitoreo”. Este proceso cognitivo subyace al mecanismo de aprendizaje en general y es una base para la lectura en particular (Horowitz-Kraus & Breznitz, 2008). El papel principal del monitoreo de errores en el proceso de lectura es el reconocimiento de errores de lectura y la prevención de la repetición de errores (Falkenstein, Hohnsbein, Hoormann y Blanke, 1991). Cuando un lector comete un error de lectura, el sistema de monitoreo de errores regula la comparación de las respuestas reales y deseadas (es decir, la palabra real que se leyó se compara con la representación mental almacenada de esa palabra en el léxico mental).

Dada la estrecha relación que existe entre el funcionamiento ejecutivo y los componentes de la fluidez lectora para el desarrollo de la comprensión en los estudiantes, toda propuesta pedagógica debe estar pensada y orientada al trabajo sistemático y sostenido de las mismas. Una revisión reflexiva de las propias prácticas pedagógicas, tanto áulicas como institucionales, permitirán realizar reajustes necesarios para generar intervenciones pedagógicas pertinentes que acompañen a los estudiantes en el desarrollo de sus habilidades.

¿Pero qué son las funciones ejecutivas?

Las **funciones ejecutivas** describen un set de capacidades cognitivas de alto orden que controlan y regulan los comportamientos, emociones y cogniciones necesarios para alcanzar metas, resolver problemas, realizar acciones poco aprendidas o no rutinarias y dar respuestas adaptativas a situaciones novedosas o complejas (Diamond, 2013; Hughes, 2011).

Estas funciones mantienen una **relación jerárquica** con procesos cognitivos más básicos como la percepción, la memoria, ejerciendo un control y supervisión sobre su funcionamiento para adecuarlo al logro de objetivos, seleccionando acciones y pensamientos que trascienden e integran temporalmente la información (Marino, 2010). Incluyen funciones básicas como memoria de trabajo, control inhibitorio, control atencional y flexibilidad cognitiva, y otras más complejas como planificación, organización, control metacognitivo, monitoreo, formación de conceptos y fluidez.

Las funciones ejecutivas se ponen en marcha en una amplia variedad de situaciones, son recursos cognitivos que han sido asociados con un buen desempeño académico, un comportamiento socialmente ajustado y la autorregulación de la conducta (i.e. Best et al., 2011; Checa & Rueda, 2011; Swanson, 2006; Welsh, Nix, Blair, Bierman, & Nelson, 2010).

A continuación, se describen algunos componentes del funcionamiento ejecutivo:

- **Control inhibitorio:** Es una serie de operaciones mentales tendientes a suprimir una conducta inapropiada, o una tendencia atencional hacia estímulos no relevantes o distractores que pueden interferir en la resolución deliberada de un problema (Friedman & Miyake, 2004). La inhibición conductual comprende detener una respuesta dominante, suprimir una respuesta en curso y el cambio de un



Dirección General de Escuelas

patrón de respuesta a otro (Barkley, 1998; Diamond, 2013). La inhibición de la atención implica inhibir estímulos irrelevantes optimizando los procesos de focalización, sostenimiento y cambio atencional (Barkley, 1998; Verbruggen, Liefoghe, & Vandierendonck, 2006; Wright & Diamond, 2014).

- **Memoria de trabajo:** La memoria de trabajo se refiere a la capacidad de mantener activa (on line) la información en la mente, incluyendo estructuras representacionales complejas, manipularla y actuar en base a ella (Davidson, Amsoa, Anderson, & Diamond, 2006; Diamond, 2013). Permite mantener la información on line más allá de las distracciones a pesar de estar realizando otra tarea [...] La memoria de trabajo hace posible recordar planes, instrucciones de otros, permite considerar alternativas, hacer cálculos mentales, establecer conexiones entre estímulos, realizar múltiples tareas a la vez, comprender textos y realizar aprendizajes.
 - **Flexibilidad cognitiva:** La flexibilidad cognitiva compromete la habilidad de cambiar la atención de un paradigma perceptual a otro, adaptar la actividad mental y el comportamiento de acuerdo con las demandas del ambiente. Permite considerar una situación desde una perspectiva nueva o diferente, cambiar entre perspectivas, ajustarse rápidamente al cambio en función de las demandas o prioridades (Diamond, 2013).
 - **Monitoreo:** hace referencia a la capacidad de controlar y ajustar dinámicamente el comportamiento en función a los cambios del ambiente, incluye la capacidad de detectar los errores y consecuente ajuste del comportamiento en vistas a reforzar el comportamiento adaptativo. Incluye también la capacidad de anticipar e inhibir respuestas.
 - **Planificación:** es un proceso cognitivo de alto orden implicado en la resolución de problemas e involucra la capacidad para identificar una meta, secuenciar y organizar los pasos necesarios para alcanzarla, anticipar consecuencias, construir y evocar un mapa mental que sirva para dirigir la acción al logro del objetivo propuesto (Díaz et al., 2012; Pennequin, Sorel, & Fontaine, 2010).
 - **Organización:** es una función ejecutiva que contribuye con la habilidad de elaborar un plan de trabajo, en tanto implica ordenar la información de manera adecuada y jerarquizarla en función de un plan previsto (Anderson, 2002).
 - **Atención:** permite al individuo seleccionar información relevante, sostener y manipular representaciones mentales modulando las respuestas a los diversos estímulos (Ison & Carrada, 2011). Es considerada como un mecanismo vertical de control, cuya función es decidir sobre qué estímulos dirigir los recursos cognitivos, activando o inhibiendo los procesos encargados de elaborar y organizar la información (Portellano-Pérez, 2005; Roselló i Mir, 1998).
 - **Metacognición:** La metacognición se refiere al conocimiento que la persona posee sobre su funcionamiento cognitivo y a sus intentos de controlar dichos procesos (Difabio de Anglat, 2005). En este sentido, la metacognición es entendida como un procesamiento de alto nivel que se adquiere y desarrolla con la experiencia y el cúmulo de conocimientos específicos. En función de este procesamiento supraordenado o cognición de segundo orden, el individuo consigue monitorear, autorregular y elaborar estrategias para potenciar su cognición (Khun, 2000). Su naturaleza consciente y autorreflexiva implica que la inteligencia se vuelve sobre sí misma, sobre su propio modo de operar y a partir de allí ratifica o rectifica las estrategias.
- En suma, las funciones de control cognitivo son procesos distintivos, pero que actúan de manera interrelacionada posibilitando un comportamiento autorregulado, flexible y adaptativo (Diamond, 2013).

Influencia del contexto sociocultural (Korzeniowski, Ison & Difabio, 2017b)

El lento desarrollo de las FE puede pensarse como una desventaja, pero por el contrario es un factor facilitador para la cognición, ya que crea diversas ventanas de tiempo en las cuales la plasticidad cerebral está incrementada y la experiencia tiene el máximo impacto en el desarrollo del cerebro. Esto hace referencia a la existencia de diversos periodos sensibles (Armstrong, Brunet, He, Nishimura & Poole, 2006) en los cuales el desarrollo del funcionamiento ejecutivo puede ser promovido y estimulado a través de adecuadas experiencias.

Vygotski (1991) desde un modelo dialéctico contextual caracteriza el desarrollo de las funciones psicológicas superiores como un proceso dinámico, complejo que resulta de la confluencia de factores intrapersonales y socioculturales. Desde esta perspectiva, la maduración biológica no puede dar cuenta por sí sola de la formación de las funciones mentales, ya que es imprescindible un soporte interpersonal para que esto ocurra. Se trata de una construcción conjunta del niño en desarrollo y de la cultura en que tiene lugar ese desarrollo, que está mediada por la ayuda de las personas que son más competentes en su uso. A través de las interacciones colaborativas que el niño establece con los adultos significativos del entorno, construye sus capacidades cognitivas.

En estas interacciones el niño y el adulto trabajan de forma conjunta. El adulto ajusta los formatos de interacción a las capacidades del niño para que la experiencia de aprendizaje sea apropiable para él. La interacción deberá situarse en la zona de desarrollo próximo (ZDP) que es la distancia existente entre lo que el niño consigue hacer independientemente, y lo que es capaz de hacer con la guía del adulto o un compañero más capacitado (Vygotski, 1991). Si la experiencia de aprendizaje se ubica en la ZDP despertará una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar sólo cuando el niño está en interacción con personas de su entorno y en cooperación con algún semejante. Una vez que la experiencia se ha internalizado, estos procesos se convierten en logros evolutivos independientes del niño (Sion, 2009). La internalización es, entonces, el mecanismo básico de aprendizaje por medio del cual el niño reconstruye internamente la experiencia interpersonal y transforma los mecanismos de regulación externos en medios de autorregulación.

La teoría de Vygotski sobre el desarrollo de las funciones cognitivas superiores, brinda un marco para pensar y comprender las



ganancias evolutivas de los niños en sus FE. Es en las interacciones cotidianas entre adultos y niños donde se crea un terreno fértil para generar experiencias de aprendizaje que estimulen su desarrollo. Las investigaciones en la temática se han focalizado en distinguir los tipos de andamiajes que promueven el desarrollo cognitivo del niño. El andamiaje es una metáfora que captura la idea de un soporte ajustable y transitorio que capacita al niño para resolver un problema que no lograría sin recibir ayuda (Brown & Palincsar, 1989).

Los diferentes tipos de andamiajes ofrecidos por los adultos en las interacciones colaborativas con los niños/adolescentes, influyen de manera diferencial el desarrollo del funcionamiento ejecutivo de los infantes (Bibok, Carpendale & Muller, 2009). A través del andamiaje, los tutores ayudan a planificar y organizar la actividad de los niños, de manera tal que ellos puedan ejecutar una tarea que está más allá de su actual nivel de habilidad. Los adultos prestan esta ayuda mediante seis procesos: a) focalización de la atención en los requerimientos de la tarea; b) mantenimiento de la meta; c) control de la frustración; d) disminución del grado de dificultad de la tarea; e) destacar características principales de la tarea y f) demostración, los tutores modelan las estrategias ideales para solucionar la tarea. Mediante el contexto de soporte social que brinda el andamiaje los niños desarrollan las habilidades necesarias para resolver las tareas independientemente. En este proceso es central que los tutores acomoden su ayuda para que esté al nivel del desarrollo actual del niño y, al mismo tiempo, expandan la actividad hacia una dirección más desafiante (Korzeniowski et al., 2017b).

Interacciones colaborativas

El **andamiaje** es una metáfora que captura la idea de un soporte ajustable y transitorio que capacita al niño para resolver un problema que no lograría sin recibir ayuda (Brown & Palincsar, 1989).

Los adultos ayudan a planificar y organizar la actividad de los niños, mediante seis procesos:

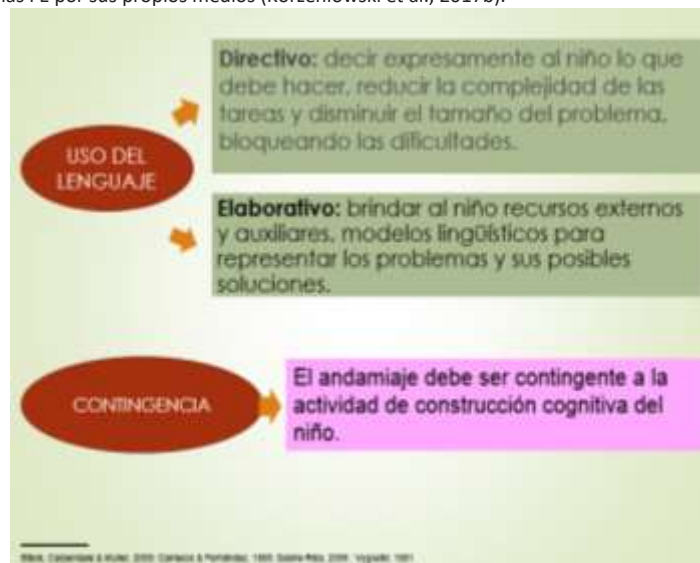
1. Focalización de la atención en los requerimientos de la tarea.
2. Mantenimiento de la meta.
3. Control de la frustración.
4. Disminución del grado de dificultad de la tarea.
5. Destacar características principales de la tarea.
6. Demostración: modelar las estrategias ideales para solucionar la tarea.

Bibok, Carpendale & Muller 2009; Carretero & Perrenoud, 1990; Sastre-Riba 2008; Vigotski, 1991

En los andamiajes los adultos desempeñan roles funcionales similares a los de las funciones de control cognitivo (organizan, planifican, dirigen la atención), permitiéndole al niño acceder a un meta-nivel de recursos cognitivos que los asiste en la regulación de su comportamiento. A través de proveer al niño/adolescente con formas auxiliares de FE, las interacciones colaborativas le permiten a los niños realizar construcciones parciales, que eventualmente resultarán en construcciones comparables a las capacidades ejecutivas. Sin embargo, la efectividad de los andamiajes es mediado por dos factores, el uso del lenguaje y el tiempo (Korzeniowski et al., 2017b): El uso del lenguaje en la construcción del andamiaje afecta el desarrollo de las FE. Se han identificado dos tipos de andamiajes, los elaborativos y los directivos. Decirle expresamente al niño lo que debe hacer, reducir la complejidad de las tareas, es decir, disminuir el tamaño del problema, bloqueando las dificultades que el niño debe enfrentar, es lo que caracteriza a los **andamiajes directivos**.

Éstos resultan funcionales en la temprana infancia, pero luego producen un efecto contraproducente (Bibok et al., 2009). En cambio, en las **interacciones elaborativas** los adultos/tutores brindan al niño recursos externos y auxiliares, que le permiten enfrentarse con un problema desafiante que exige construcciones parciales de conocimientos nuevos (Bibok et al., 2009). Se ha observado que los adultos/tutores que ofrecen al niño modelos lingüísticos avanzados para representar los problemas y sus posibles soluciones, predicen el desarrollo del lenguaje y de las FE en el niño (Hoff, 2003).

- El segundo factor que media la efectividad de los andamiajes es el momento en que es ofrecido al niño. Para ser efectivo debe ser contingente a la actividad de construcción cognitiva del niño. El efecto de interacción social en el desarrollo cognitivo de los niños no puede ser reducida a la contribución individual de los participantes. Es de naturaleza interactiva, los padres o tutores son responsables de establecer y mantener la interacción, ofreciendo andamiajes lingüísticamente ricos que le permitan al niño relacionar los recursos cognitivos auxiliares brindados por el experto con su actividad actual. Los niños no sólo realizan construcciones parciales de conocimientos en las interacciones, sino que su nivel cognitivo determinará el tipo y calidad de andamiaje. En este contexto, ocurre el desarrollo de las FE: los adultos inducen a los niños a reflexionar sobre sus propias acciones, sirviendo como una forma auxiliar de sus FE que el niño puede utilizar para regular su conducta. La práctica continuada de la reflexión cognitiva sostenida externamente, permite al niño dominar las FE por sus propios medios (Korzeniowski et al., 2017b).



Funciones ejecutivas y rendimiento escolar

Durante la etapa escolar, los niños realizan importantes avances en las FE y en las habilidades escolares de manera simultánea, sugiriendo la superposición de procesos de desarrollo (Fuhs, Nesbitt, Farran & Dong, 2014; Korzeniowski, 2011). Las funciones de control cognitivo influyen en los procesos de aprendizaje que exige la escuela, al intervenir en la selección de información relevante, el sostenimiento de la atención, a través de orquestar las habilidades de organización, planificación y monitoreo para el logro de metas y regular la flexibilidad para corregir errores o generar respuesta nueva en función de las demandas del contexto (Ison et al., 2015). Diversos estudios han señalado que los alumnos que presentan mayores capacidades ejecutivas, obtienen un mayor rendimiento escolar (i.e. Welsh et al., 2010), presentan un comportamiento social propositivo y menor incidencia de conductas disruptivas en el contexto escolar (Willoughby, Blair, Wirth, Greenberg & The Family Life Project Investigators, 2012).



Dirección General de Escuelas

Promoción de las funciones ejecutivas en el contexto escolar

Las funciones ejecutivas son capacidades de control cognitivo que permiten a las personas establecer metas, regular impulsos y completar los pasos necesarios para alcanzar sus objetivos. Son cruciales para tomar decisiones y ejecutar acciones efectivas.

La niñez media y la adolescencia es una etapa de vital importancia en el desarrollo de las funciones ejecutivas (Hodgkinson & Parks, 2016). Durante esta etapa los escolares incrementan su capacidad de memoria, fortalecen sus habilidades de razonamiento y pensamiento abstracto, incrementan su autoconciencia y desarrollan un sistema de organización y autorregulación de su comportamiento más personalizado, habilidades que son vitales para su éxito en la escuela y en el mundo real (Hodgkinson & Parks, 2016; Posner & Rothbart, 2005).

Las investigaciones evidencian cuán importantes son las funciones ejecutivas en la vida cotidiana de los escolares (Hodgkinson & Parks, 2016). Las FE ayudan a los estudiantes a iniciar y completar tareas, establecer metas, planificar y organizar actividades, sostener el esfuerzo y perseverar frente a las dificultades, son vitales para la habilidad de los estudiantes de reconocer nuevas situaciones y formular planes alternativos cuando eventos atípicos ocurren e interfieren con sus expectativas (Hodgkinson & Parks, 2016; Korzeniowski, et al., 2016; Korzeniowski, Ison y Difabio, 2017a). En este sentido, las FE ayudan a los escolares a manejar las demandas del contexto escolar y las demandas específicas de los procesos de aprendizaje. Las FE también ayudan a los estudiantes a inhibir comportamientos inapropiados. Los estudiantes con menores FE con frecuencia tienen problemas en la interacción con otros, debido a que algunas veces actúan de manera que molestan u ofenden a otros. En este sentido las FE contribuyen a que los niños regulen sus comportamientos y emociones, por ende promueven buenas relaciones en el contexto escolar.

Contrariamente, los estudiantes con pobres funciones ejecutivas frecuentemente presentan dificultades para manejar adecuadamente las demandas crecientes de la escolaridad. Muchos educadores atribuyen los comportamientos asociados con pobres FE a la falta de motivación en sus estudiantes, debido a que estos comportamientos se manifiestan mediante (Hodgkinson & Parks, 2016):

- Fracaso para traer los materiales educativos a clase (planificación/organización).
- Perder tareas (organización)
- Olvidar tareas que han completado (organización y memoria de trabajo).
- Mostrar dificultades para iniciar tareas de aprendizaje (iniciación y planificación).
- Inician la tarea pero no pueden sostener su focalización en ella (atención, organización, planificación y memoria de trabajo).
- Tienen dificultades en cambiar durante la marcha o en la transición de una actividad a la siguiente (flexibilidad mental).
- Dificultades en evaluar cuánto tiempo una tarea durará (planificación).
- Dificultades en dividir tareas a largo plazo en partes manejables (organización, planificación y memoria de trabajo).
- Completar las tareas apresuradamente debido a la pobre planificación (planificación/organización).
- Frustrarse con facilidad cuando encuentran dificultades de aprendizaje (control de los impulsos).
- Actuar impulsivamente o hablar fuera de turno (control de los impulsos).
- Tomar decisiones impulsivas basadas en las emociones sin mediación del pensamiento (control de los impulsos)..

Resulta importante mencionar que las dificultades en las FE pueden deberse a diversos factores. En primer lugar, es necesario actualizar que los escolares están desarrollando estas capacidades cognitivas, por lo cual es posible hallar diferencias individuales en los patrones de maduración de las redes cerebrales involucradas en la evolución de las FE. Por otra parte, el desarrollo de las FE resulta modelado por el contexto sociocultural en que los niños crecen. De este modo, las investigaciones señalan que los niños y adolescentes que crecen en contextos de vulnerabilidad social o pobreza presentan un patrón de desarrollo más lento de estas competencias. En suma, el adecuado desarrollo de las capacidades de autorregulación juega un rol significativo en los aprendizajes infantiles, pero también predice logros futuros. Los estudios longitudinales señalan que un comportamiento autorregulado, flexible y creativo en la



Dirección General de Escuelas

niñez se asocia con un mejor estado de salud, mayores logros académicos, un mejor estatus laboral, menor incidencia de comportamientos sociales disruptivos, adicciones, trastornos de conducta y delincuencia en la adultez (Diamond & Lee, 2011).

Sobre la base de estos estudios, en los últimos 20 años se ha observado un creciente interés en el diseño e implementación de programas de intervención orientados a estimular las FE en población infantil con y sin trastornos (Korzeniowski et al., 2017a). La neurociencia cognitiva ha diseñado e implementado una serie de intervenciones con el objeto de entrenar las funciones de control cognitivo en distintas poblaciones infantiles. Las estrategias utilizadas proponen, en general, la ejercitación sistemática de dichos procesos por medio de actividades complejas, novedosas y de dificultad creciente. La mayoría de estos estudios ha demostrado mejoras moderadas en niños con y sin trastornos.

En Argentina se han desarrollado intervenciones educativas, su aporte ha sido aplicar de manera grupal la ejercitación cognitiva, combinada con juegos grupales y en algunas experiencias, enriquecida con suplemento nutricional (Espósito 2017; Ison, 2010, Korzeniowski, 2015; Lipina et al., 2011; Monereo, 2001; Musso, 2010; Richaud de Minzi, 2007). Estas experiencias se han insertado dentro del currículo escolar generando intervenciones de validez ecológica.

En la provincia de Mendoza, nuestro equipo de investigación ha realizado estas experiencias en numerosas escuelas de gestión estatal en contextos de vulnerabilidad social (Espósito, 2017; Ison, 2010, 2011; Ison et al., 2007, Korzeniowski, 2015, 2017a).

En general, los resultados obtenidos documentan mejoras en las capacidades de control cognitivo de los niños participantes, tales como atención, control inhibitorio, memoria de trabajo, flexibilidad cognitiva, metacognición, fluidez verbal y planificación.

Asimismo, se ha observado que estas ganancias se transfirieron a otras capacidades cognitivas, emocionales y académicas no entrenadas, incrementando así los recursos de los niños en riesgo frente a ambiente desfavorables (Ison, 2011, Korzeniowski, 2015, 2017a).

Estas experiencias han generado valiosos conocimientos. Uno de los aportes principales es haber documentado que las intervenciones intensivas, sistemáticas, que se inician en fases tempranas del desarrollo infantil y se extienden en el tiempo, son las que mejores resultados han logrado en los desempeños cognitivos. Otro aspecto que incrementa la efectividad de las intervenciones es incluir una amplia gama de tareas que involucren diferentes vías de estimulación sensorial (Korzeniowski et al., 2017a).

Estrategias para estimular las funciones ejecutivas en el contexto escolar: metodología de trabajo

Las funciones ejecutivas requieren un tiempo para establecerse, desarrollarse y madurar, por lo que es importante tener en mente una visión a largo plazo (Moraine, 2014). [...] La finalidad de las intervenciones es incrementar los recursos cognitivos de los escolares (memoria, atención, planificación, flexibilidad cognitiva) a fin de generar un aprendizaje autorregulado.

Siguiendo esta línea de trabajo, se propone pensar la promoción de las funciones ejecutivas desde un proceso de heterorregulación a uno de autorregulación, vale decir una enseñanza en fases donde se produce una sesión gradual de la responsabilidad del aprendiz en la gestión de su proceso de aprendizaje (Yoldi, 2014). Las fases pueden dividirse en tres: 1) explicitación de la estrategia; 2) práctica guiada, y 3) práctica autónoma. Los métodos para cada una de ellas son fundamentalmente: 1) instrucciones verbales, modelado, análisis de casos de pensamiento; 2) hojas o pautas de pensamiento, sobre el proceso de pensamiento, enseñanza cooperativa, y 3) enseñanza recíproca, tutoría entre iguales.

Las intervenciones deben incluir de modo central actividades que demanden la autorreflexión y el uso de habilidades metacognitivas a partir de la mediación social, modelado y prácticas guiadas (Yoldi, 2014).

En este proceso de acompañamiento no debemos olvidar un principio fundamental en educación la perspectiva de la coherencia (Moraine, 2014). Cuando nos aproximamos a la educación desde una perspectiva de la coherencia empezamos identificando al aprendiz como un ser singular, con más fortalezas que debilidades, con deseos, intereses, capacidades y un estilo de aprendizaje que lo definen. Quien educa también es un ser singular. En base a esto es que Moraine (2014) postula guiar el desarrollo de las FE desde



Dirección General de Escuelas

adentro hacia afuera, vale decir brindando al estudiante un espacio en la construcción de las estrategias y sostiene:

Al estudiante no se le debe enseñar a aprender basándose en una estructura exterior, con sistemas de control rigurosos e inflexibles, ni con una lista preestablecida de expectativas. El estudiante no puede aprender únicamente aplicando estrategias impuestas a la situación sin importar cuán inteligentes o apropiadas sean dichas estrategias. Los estudiantes necesitan aprender desde adentro, haciendo despertar en ellos la emoción de que aprender es interesante, divertido y logrando alguna medida de control a lo largo del proceso de aprendizaje (p. 17).

Moraine (2014, p. 18) propone pensar la promoción de las FE basándonos en los tres componentes del sentido de coherencia:

- **Comprensibilidad:** ¿El estudiante comprende lo que se le ha preguntado? ¿Tiene un sentido de orden o previsibilidad en su aprendizaje? ¿Son claras sus expectativas?
- **Sentido:** ¿El estudiante encuentra sentido a su aprendizaje, le resulta interesante? ¿Se preocupa por el contenido que está aprendiendo? ¿Es relevante para él? ¿Cree que esta experiencia está siendo valiosa?
- **Manejabilidad:** ¿Cree que tiene las habilidades y el apoyo necesario para aprender? ¿Cree que tiene su entorno de aprendizaje bajo control? ¿Tiene las herramientas para aprender?

Tomando en consideración estos postulados, Moraine (2014), sostiene que en el proceso de aprendizaje de estas capacidades cognitivas, los escolares deben encontrar sentido o relevancia a dicho aprendizaje, deben comprender lo que están aprendiendo y tener un cierto grado de manejabilidad sobre el proceso de aprendizaje. En suma, hay que incluir la voz de los alumnos desde el principio.

Identificar las fortalezas y debilidades en las FE de los escolares

El primer paso para pensar una intervención destinada a promover las FE en el contexto escolar, es conocer las capacidades cognitivas del grupo de alumnos, identificando fortalezas y debilidades.

El docente formado en funciones ejecutivas podrá observar el comportamiento del grupo de estudiantes a fin de identificar las fortalezas y debilidades de sus estudiantes en relación a las habilidades de planificación, organización, iniciación de las tareas, control de los impulsos, atención, memoria de trabajo y flexibilidad cognitiva. En base a esta observación podrá seleccionar qué estrategias o conjunto de estrategias implementar para promoverlas.

(Extracto de Las funciones ejecutivas del estudiante. Su comprensión e implementación desde el salón de clases. Dra. Celina Korzeniowski, 2018)



Dirección General de Escuelas



Dirección General de Escuelas

+54 261 4492000 | dge-secretariaprivada@mendoza.gov.ar

Avda. L. Peltier 351, 1 Piso, Cuerpo Central

Mendoza, Capital - M5500

www.mendoza.edu.ar