Instituto Superior
IGV A-1339

Coordinador: Facundo Lancioni Kaprow

Libro electrónico
Instituto Superior"Gladys R. Vera"

Neuroeducación volitiva

Pedagogía del pensar, sentir y actuar

Febrero 2026 | Edición N°12 | Año 6

“Neuroeducación Volitiva”

Pedagogía del pensar, sentir y actuar

Coordinador:
Facundo Lancioni Kaprow

Neuroeducación volitiva : pedagogía del pensar, sentir y actuar / Facundo Lancioni Krapow... [et al.] ;
Coordinación general de Franco Acita ; Diego Lancioni. - 1a ed. - Vicente López : El
Escriba, 2026.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga
ISBN 978-631-311-057-5

1. Estrategias de la Educación. I. Abasto, Paula II. Acita, Franco, coord. III. Lancioni, Diego, coord.
CDD 370

©2026 Facundo Lancioni Krapow [et al.]
©2026 Ediciones El Escriba
Buenos Aires. Argentina.
Cel/ whatsapp: 11 4494 7037
editorialelescriba@gmail.com
Instagram: @elescribaediciones

Directora: Prof. Lic. Brenda Paz
Coordinador: Facundo Lancioni Kaprow
Coordinador de edición: Prof. Franco Acita
Prof. Diego Lancioni
Diseño de tapa: Juan Agustín Reyno Buch

Cantidad de autores que integran esta antología: 247

EDITORIAL

Libro electrónico N° 12

"Neuroeducación Volitiva. Pedagogía del pensar, sentir y actuar"

La Neuroeducación Volitiva surge como una respuesta innovadora y profundamente humanista a los desafíos que enfrenta la educación contemporánea. En un escenario atravesado por la inmediatez tecnológica, la dispersión atencional, la desmotivación y la fragilidad de los lazos interpersonales, el acto educativo requiere volver a situar en el centro la formación de la persona como ser pensante, sensible y éticamente responsable.

Este enfoque integra los avances de la neurociencia, la inteligencia emocional y la filosofía moral, reconociendo que el aprendizaje significativo se produce cuando el cerebro, la emoción y la voluntad actúan de manera armónica. Aprender no solo implica adquirir información, sino también fortalecer la capacidad de elegir, persistir y orientar las propias acciones hacia un bien consciente y compartido.

Desde esta perspectiva, el aula se concibe como un espacio de construcción integral en el que se ejercitan la atención, la empatía, la regulación emocional y la toma de decisiones éticas. La educación, en este marco, deja de ser un proceso meramente instructivo para convertirse en un proceso formativo que cultiva la libertad interior y la responsabilidad social.

La Neuroeducación Volitiva invita a comprender que la voluntad —entendida no como obstinación, sino como energía moral dirigida al bien— puede educarse, entrenarse y fortalecer me-

diante experiencias significativas que involucren la reflexión, la emoción y la acción coherente.

Inspirada en la ética kantiana, esta propuesta sostiene que la verdadera autonomía se alcanza cuando la persona es capaz de actuar por convicción racional y no por miedo, castigo o recompensa. De este modo, educar en la voluntad consciente implica promover la capacidad de discernir, de regular las emociones, de posponer gratificaciones y de elegir el bien por comprensión.

La Neuroeducación Volitiva propone, por tanto, un modelo pedagógico que une la ciencia y la ética, donde la plasticidad cerebral y el desarrollo emocional se ponen al servicio de la formación de sujetos libres, críticos y responsables. Este paradigma reconoce que las experiencias que generan sentido son las que realmente transforman el cerebro y, con ello, la conducta.

Se trata, en definitiva, de promover un cambio de paradigma educativo que recupere el sentido profundo de enseñar y aprender: formar seres humanos capaces de pensar por sí mismos, sentir con los otros y actuar con integridad.

Lic. Prof. Brenda Paz

Rectoría Instituto Superior IGV A - 1339

TRATANDO DE MEJORAR

Paula Ximena Abasto Aranda
DNI 33240950
Área Primario

En el año 2022, siendo docente de primer grado, conocí a un alumno llamado Santiago (nombre ficticio) de un maestro de otra sección, que tenía serios problemas de conducta, se escapaba del aula, pegaba a su docente, a sus compañeros, corría por los pasillos. Todos los días ocurría algo. El tiempo pasó, cambié de escuela y el año pasado volví a ver al niño en el mismo establecimiento donde yo trabajaba. Se acordó de mí y nos saludamos. Su salón estaba cerca del mío y desde allí yo podía escuchar y ver que sucedía en su aula. Santiago continuaba comportándose como en el 2022 cuando lo conocí, pero esta vez era peor porque ya no era un sujeto de seis años, sino que ya tenía nueve. Había pasado de jornada completa, a jornada simple pero seguía igual. Todavía no tenía diagnóstico, tratamiento, reducción horaria, y él, simplemente, no podía permanecer mucho tiempo en la escuela. Llegaba un momento que ya se irritaba y se quería ir.

Este año me tocó ser su docente y él ya era diferente. Se dio con su diagnóstico, lo medicaron y se tranquilizó. Comenzó a entender que tenía comportamientos disruptivos. Ahora cuando siente que está cansado, que no quiere estar más en el aula porque comienza a irritarse, tiene la opción de recurrir a la dirección. Trata de controlar sus impulsos, descargando la ansiedad en el arte, dibuja, pinta, arma figuras. Se integra con sus compañeros y se observa que realmente trata de controlar los enojos.

Actualmente en la escuela hay un niño cómo era Santiago en primer grado en 2022, y al verlo desde afuera, se identifica cómo

era él, y de a ratos se asusta, quiere ayudarlo. Entiende que el alumno necesita ayuda. Puede verse reflejado en él.

Este año, Santiago tuvo un cambio radical en su conducta a comparación del año pasado. Ha mejorado la conducta, se integra con los compañeros, el clima es distinto en el salón de clases, sabe que puede pintar y hacer figuras para tranquilizarse.

Aun así todavía tiene algunos altibajos. A principio de año tuvo un episodio donde quiso tirar a la basura la cartuchera de una compañera, la maestra le dijo que si lo hacía, la iba a tener que sacar él mismo de la basura. El reflexionó y se arrepintió. No lo hizo.

Otro día quiso hacer lo mismo con la cartuchera de otra compañera y esta vez, estuve yo al frente del grado. Le dije que no lo hiciera, que no le gustaría que a él le hicieran lo mismo, que tenía que pedir permiso para agarrar los elementos personales de los compañeros. Lo entendió y soltó la cartuchera. Le cuesta, pero todavía se encuentra trabajando en su comportamiento.

LA CHISPA QUE ENCIENDE EL MOTOR

Carina Noelia Acosta
DNI 36822536
Área Primario

A modo de introducción, la neurociencia volitiva nos invita a explorar cómo las emociones intervienen en el proceso de aprendizaje y de qué manera este puede potenciarse a través de la voluntad.

En la actualidad, es frecuente encontrar estudiantes que se rinden ante obstáculos que perciben como insuperables. A principios de 2025, por ejemplo, trabajé con un quinto grado donde, durante las clases de inglés, predominaban comentarios negativos como: "¡No entiendo nada!", "¡Es difícil!" o "¿Esto entra en la prueba?".

Estas expresiones parecían contagiarse rápidamente entre los alumnos. Ante esto, se los invitó a reflexionar sobre su actitud hacia el aprendizaje y a buscar formas de mejorar su predisposición ante las tareas cotidianas. Incluso en hábitos que suelen parecerles tediosos, como copiar del pizarrón, logramos que comprendieran que ese registro es un insumo fundamental para el repaso autónomo en el hogar.

Entender la neurociencia volitiva como el estudio de esa "chispa" que inicia la acción voluntaria implica que los estudiantes desarrollen estrategias para afrontar los desafíos con una actitud constructiva.

Otro ejemplo desde la convivencia áulica fue durante los primeros días, un conflicto entre dos alumnas afectó el clima general del aula: mientras una se negaba a hablar, la otra lloraba desconsolada, captando la atención de todo el grupo. Comprendimos

que, en ese estado emocional, la clase no podía continuar. Por ello, ante cada conflicto, comenzamos a socializar las posibles soluciones. Con el tiempo, los inconvenientes entre pares mermaron; los alumnos aprendieron a dialogar sobre sus dificultades y adquirieron herramientas de resolución, evidenciando una mayor autonomía y una mejor predisposición ante las propuestas pedagógicas.

Para lograr este cambio, fue necesario trabajar sobre la idea de que no todo tiene una recompensa inmediata. Se fomentó la autorregulación y el desarrollo de una mentalidad de crecimiento que los impulsara a seguir intentándolo. Una intervención clave fue la creación de objetivos personales en cuatro ejes: escuela, hogar, salud y convivencia. Al compartirlos, los alumnos descubrieron puntos en común y diferenciaron aquello que dependía de su voluntad de lo que no. Surgieron estrategias concretas: participar más en clase para mejorar el desempeño escolar, evitar el consumo de dulces para cuidar la salud o proponer formas de trato cordial para mejorar la convivencia.

Para finalizar, "la chispa que enciende el motor" de la voluntad requiere ver al educando como un agente activo de su propio proceso. Al integrar la gestión emocional con la intención de aprender, transformamos la frustración en curiosidad y la resistencia en autonomía. En última instancia, la neurociencia volitiva no solo busca que el estudiante adquiera conocimientos, sino que descubra que posee el poder de decidir su actitud frente a los desafíos, convirtiendo cada obstáculo en una oportunidad de crecimiento personal.

EXPERIENCIA DOCENTE DESDE LA NEUROEDUCACIÓN VOLITIVA

Acosta Evelina Noemí
DNI 31966741
Área Inicial. Celadora

En mi práctica docente como celadora en una sala de 5 años, me propuse diseñar experiencias áulicas centradas en los principios de la neurociencia volitiva, entendiendo que el aprendizaje implica no sólo la adquisición de contenidos, sino también el desarrollo de la voluntad, las emociones y las habilidades sociales.

En el grupo hay un niño con (TGD) el mismo presenta conducta desafiante y negativas de manera recurrente mostrando dificultades para integrarse a las propuestas grupales. Esto resulta un desafío cotidiano que logré abordar desde una mirada neuroeducativa, respetando sus tiempos y acompañando progresivamente sus avances.

Al inicio del ciclo lectivo, en el ingreso, durante el momento del saludo a la bandera, al niño le costaba integrarse a esta rutina, permanecía deambulando por el espacio y evitaba acercarse al grupo. En lugar de forzar su participación, decidí, en un primer momento, permitirle explorar el espacio y observar la dinámica. Esta decisión estuvo basada en el principio de la atención y la emoción, comprendiendo que, sin seguridad emocional no hay disponibilidad para aprender.

Progresivamente comencé a anticiparle lo que ocurría ("ahora vamos a saludar a la bandera") e invitarlo sin imponer. A medida que se repetía la rutina y gracias a la plasticidad cerebral, el niño comenzó a acercarse de manera espontánea cuando comenzaba a escuchar a los pares y docentes cantar. Actualmente logra per-

manecer más tiempo en el saludo inicial evidenciado un cambio en su conducta.

Otra situación significativa se dio en el momento de higiene, inicialmente el niño tendía a salir corriendo. A partir de la asignación de un rol específico-repartir el jabón- se promovió su motivación y sentido de pertenencia. Teniendo en cuenta el principio de que aprendemos mejor en comunidad y con sentido, se favoreció su permanencia en la actividad y el inicio de interacciones con sus pares, comenzando a comunicarse mejor incluso para solicitar objetos o turnos. Asimismo se trata de acompañar el desarrollo del autocontrol, ofreciéndole palabras para nombrar lo que siente, proponiendo estrategias para los momentos de espera favoreciendo la voluntad.

Considero que estas intervenciones impactan a nivel grupal también, ya que se está fortaleciendo la empatía y las habilidades sociales. Sus compañeros también comienzan a comprender sus tiempos y a colaborar desde la inclusión.

En sus avances se puede visualizar los cuatro pilares de la neuroeducación volitiva: el cambio en la conducta, en sus progresivos avances, el rol como educador, como guía, sostén emocional, la voluntad en sus intentos de regulación y el funcionamiento cerebral al construir nuevos aprendizajes.

Esta experiencia me permitió comprender que, a través de intervenciones sostenidas, respetuosas y con sentido, es posible acompañar procesos complejos, promoviendo el desarrollo integral de todos los niños garantizando una verdadera inclusión en el aula.

LA VOLUNTAD COMO MOTOR: CRÓNICA DE UNA TRANSFORMACIÓN EN EL AULA DE SEXTO GRADO

Johanna Acuña
DNI 31089867
Área Primario

Como docente de segundo ciclo de primaria, durante mucho tiempo percibí que el desgano de mis alumnos en el área de Matemática no era una falta de capacidad intelectual, sino una desconexión profunda entre el contenido y su realidad emocional. Tras participar en la jornada sobre Neuroeducación Volitiva, comprendí que mi rol debía evolucionar: de ser una fuente de información a convertirme en una figura de apego subsidiaria capaz de brindar la seguridad necesaria para que ellos se atrevieran a aprender.

La experiencia comenzó un martes por la mañana con lo que denominamos un "Glitch del Sistema". En lugar de pedirles que abrieran el libro en la página de geometría, entré al salón y lancé una pregunta que los dejó descolocados: "*¿Para qué creen que el Estado me obliga a enseñarles a calcular superficies y perímetros, si cualquier sensor láser o una app de celular lo hace en un segundo y sin equivocarse?*".

El silencio fue total. Este "hackeo" del inicio buscaba un objetivo neurocognitivo claro: el rebranding del sistema de alerta. Al cuestionar yo misma la utilidad de la materia, logré que sus cerebros bajaran la guardia. La amígdala, que suele activarse ante la matemática como si fuera una amenaza, se relajó. Ya no era "la maestra imponiendo un tema", sino un equipo buscando el sentido de por qué estamos juntos en el aula. Entendieron que el objetivo no era competir con la tecnología, sino desarrollar una "arquitectura mental" que ninguna máquina puede replicar.

Para darle estructura a esta nueva dinámica, firmamos un Pacto de Utilidad. Mi compromiso fue la transparencia absoluta: cada ejercicio debía tener un propósito real (en este caso, el diseño de un patio recreativo para la escuela). El de ellos fue la honestidad intelectual.

Antes de empezar, realizamos un Mapeo de Skills. Cada alumno recibió un gráfico de radar para puntuarse del 1 al 5 en habilidades como "Pensamiento Lateral", "Colaboración Vicaria" y, la más importante, la "Gestión de la Volición". Fue revelador ver a Julián, un alumno con tendencia al apego evitativo que solía rendirse ante el primer obstáculo, ponerse un 2 en volición.

"Me cuesta seguir cuando me aburro o no me sale", confesó. En ese momento, mi intervención no fue técnica, sino emocional. Le proporcioné la calidez y estructura que postula la disciplina positiva, validando su sentir pero animándolo a usar el desafío como un entrenamiento para su corteza prefrontal. Al sentir que el aula era una "base segura" donde el error no se penalizaba, Julián no se aisló; por primera vez, pidió ayuda a un compañero.

El trabajo central consistió en calcular los materiales para un patio de formas irregulares. Aquí es donde la voluntad, entendida como la "joya de la corona de la conducta", entró en juego. No buscábamos obediencia, sino un compromiso ejecutivo.

Observé cómo los grupos discutían, ensayaban y erraban. En lugar de darles la fórmula, los dejé habitar la incertidumbre. Según Kant, el alumno debe ser el "autor de su propia experiencia", y eso fue lo que ocurrió: la síntesis del conocimiento no vino de mi explicación, sino de su propia necesidad de resolver el problema del patio. El aprendizaje social se hizo evidente cuando los grupos empezaron a observar las estrategias de los otros, produciendo un aprendizaje vicario que elevó la autoeficacia de todo el grado.

Al finalizar la jornada, cerramos con una cláusula de auditoría. No les pregunté cuánto les dio el área del patio, sino cómo se habían sentido durante el proceso. Los alumnos empezaron a usar terminología de la teoría evolutiva:

"*Profe, al principio sentí una frustración de Etapa 1, quería cerrar la carpeta*" —comentó una alumna—. "*Pero después, cuando logramos ponernos de acuerdo con mi equipo, sentí satisfacción y un orgullo de Etapa 4 porque no abandonamos*".

Esta reflexión final transformó la clase de matemática en una herramienta de autorregulación y madurez. Comprobé que cuando el docente deja de ser un emisor de algoritmos y se convierte en un facilitador de la voluntad, los niños no solo aprenden a calcular; aprenden a ser dueños de sus propias decisiones y de su propio esfuerzo.

TRABAJO GRUPAL COMO EXCUSA

Katherine Aguirre
DNI 42594905
Área Medio

En mis clases de Biología, noto todo el tiempo que si los chicos están mal emocionalmente, no hay tema de la materia que les entre. El cerebro no puede concentrarse en aprender si siente que el ambiente es hostil. Como docentes, a veces nos enfocamos tanto en el contenido técnico que olvidamos que el órgano que aprende es un órgano social que necesita seguridad. Este relato es sobre una situación que viví con un curso donde logré dar vuelta una dinámica de aislamiento usando lo que aprendimos sobre la voluntad, las emociones y la reconfiguración del entorno escolar.

El caso puntual es el de una alumna que se incorporó al curso con una historia muy pesada de bullying en su escuela anterior. Ella estaba totalmente aislada y sentía que sus nuevas compañeras no la integraban o directamente la trataban mal. La situación llegó a un punto límite donde la chica ya no quería venir a clases y me llamó para decirme que quería cambiarse de curso porque no aguantaba más. Su "mapa mental" (como vimos en la jornada sobre la PNL) estaba totalmente configurado a la defensiva: ella sentía que cualquier gesto, mirada o silencio de los demás era un ataque personal hacia ella. Su territorio emocional estaba dominado por el miedo, lo que bloqueaba cualquier posibilidad de aprendizaje.

Desde la Neuroeducación Volitiva, sabemos que la voluntad no es solo "querer" hacer algo, sino tener la energía física y mental para hacerlo. Si la amígdala está disparada por el estrés, la voluntad se usa solo para sobrevivir o huir. Decidí intervenir aprovechando una de mis clases. Para romper con esa distancia y los

grupos cerrados que se armaban, les di una consigna clara: les dije que necesitaba que todos me escucharan bien para explicar un tema nuevo y que, estando todos separados en el fondo, se perdía el hilo de la clase. Con esa "excusa" pedagógica, los obligué a todos a juntar los bancos en el centro, armando una ronda bien grande donde nadie quedara afuera.

Al principio, la resistencia se notaba en el aire. La chica estaba muy incómoda, se le veía en la postura corporal que quería estar lejos de todos. Pero al sostener la actividad con firmeza y empezar a trabajar de esa manera, el clima empezó a cambiar. Al estar todos en ronda, ella empezó a recibir señales distintas de sus pares: un compañero que le pasaba un útil, una pregunta compartida sobre el tema de biología, o simplemente ver que sus compañeros no eran una amenaza constante. Poco a poco, la oxitocina (la hormona del vínculo) le ganó al cortisol del estrés.

Lo más gratificante fue ver cómo, después de unos 40 minutos de clase, la chica ya no estaba encogida en su banco. La vi riéndose con sus compañeros varones, compartiendo el material y trabajando a la par de los demás. Esa voluntad que antes usaba para intentar escaparse del curso, ahora la estaba usando para integrarse y disfrutar de la clase. Esta experiencia me demostró que el cambio de conducta no se logra solo con palabras, sino modificando la química del aula. Al cambiar la forma en que nos sentamos y nos miramos, ayudamos a que los alumnos amplíen su "mapa" de la realidad y se sientan, por fin, seguros para aprender y convivir.

JUEGOS DESBLOQUEADOS… PENSANDO A LA HORA DE ENSEÑAR

Andrea Karina Aizcorbe
DNI 22156359
Área Inicial

Los juegos desbloqueados permiten que los niños/as desarrollen habilidades, tanto motrices como emoción ales socializando y adquiriendo autonomía y autorregulación.

En esta oportunidad les presenté a los niño/as de la sala de 5 años el "BALERO". Un juego tradicional que muy pocos conocían pero que generó mucho entusiasmo y aceptación.

Lo primero que hicimos fue en grupo total indagar si lo conocían, qué era, para qué se usaba, lo miraron, tocaron, descubrieron; sus caritas fueron su mejor respuesta, que no sabían de él, pero querían seguir investigando. Alguien entró en ese momento, otra docente, y le preguntaron como buscando ideas para descubrirlo. Un niño, Miguel, dijo -tiene un agujero-, otro niño José, -y el hilo- y -el palo-…

Ahora había que unir todo y ver qué pasaba. Una niña muy curiosa, Anita, descubrió que en una bolsa había muchos más, pero diferentes.

El que les presenté era de madera (original), los otros eran de material descartable (botellas de plástico).

Entre todos comenzamos a descubrir cómo se jugaba, y fuimos aprendiendo y poniendo en juego todas las emociones, no a todos les salía embocar la pelota en el vaso, buscando estrategias, pensando la mejor manera de jugar. Y ahora sí, dijeron todos, funciona.

Comenzó a entrar en juego el pensamiento, la motricidad, las reglas, para que todos pudieran descubrir y usar este nuevo juguete que comenzaba a formar parte de la sala y de la vida cotidiana de estos niños/as.

Hoy la educación volitiva entra en juego cultivando una voluntad fuerte en las habilidades y en la toma de decisiones reflexivas.

CUANDO APRENDER DUELE: ENSEÑAR DESDE OTROS TIEMPOS Y OTRAS MIRADAS

Andrea Adriana Lorena Aldao Amarelle
DNI 32935636
Área Primario

Introducción

Este artículo surge a partir de una experiencia en un aula de sexto grado del nivel primario, en el área de Ciencias Naturales. La presencia de un estudiante con dificultades específicas en el aprendizaje no fue pensada como un problema individual, sino como una oportunidad para revisar y transformar las prácticas de enseñanza.

Lejos de centrarnos en aquello que el alumno "no podía", la situación nos invitó a preguntarnos cómo enseñar de otros modos, contemplando distintas formas de aprender. En ese proceso, se volvió necesario construir propuestas más flexibles, inclusivas y atentas a la diversidad real que habita en las aulas.

La tarea cotidiana como docentes nos enfrenta a múltiples desafíos. En este caso, las dificultades en la lectura y la escritura —compatibles con un trastorno específico del aprendizaje— nos llevaron a repensar especialmente la enseñanza de las Ciencias Naturales, un área que muchas veces se apoya fuertemente en lo escrito.

Fundamentación

El Diseño Curricular de la Ciudad de Buenos Aires propone una enseñanza de las Ciencias Naturales centrada en la indagación, la experimentación y la construcción activa del conocimiento. Sin embargo, en la práctica, estas propuestas suelen vehicu-

lizarse a través de textos escritos, consignas extensas y registros formales, lo que puede transformarse en una barrera para algunos estudiantes.

Las dificultades específicas del aprendizaje —como la dislexia o la disgrafía— no están vinculadas con la falta de capacidad, sino con formas diferentes de procesar la información. Tal como plantean distintos autores, estos estudiantes requieren propuestas pedagógicas que contemplen otros tiempos, apoyos diversos y estrategias de enseñanza variadas.

Desde esta perspectiva, el desafío no es que el estudiante se adapte a un único modo de aprender, sino que la enseñanza se amplíe para alojar la diversidad. Se trata, en definitiva, de construir una mirada inclusiva que reconozca que no todos aprenden de la misma manera ni al mismo ritmo.

Desarrollo de la experiencia

La propuesta se llevó a cabo en el marco de una secuencia didáctica sobre el sistema digestivo, con un grupo de 28 estudiantes. Entre ellos, uno —a quien llamaré Tomás— presentaba dificultades significativas en la lectura, la escritura y la comprensión de textos.

Desde el comienzo, se hicieron visibles los obstáculos que encontraba para seguir consignas escritas, copiar del pizarrón o registrar información. Estas dificultades impactaban en su motivación y, en ocasiones, generaban evitación de las tareas.

Frente a esto, la propuesta de enseñanza fue reformulada, incorporando estrategias más accesibles, variadas y multisensoriales.

Primer momento: recuperar saberes previos

La secuencia se inició con una instancia de intercambio oral

a partir de la pregunta: *¿Qué sucede con los alimentos cuando los comemos?*

Las ideas de los estudiantes se registraron en el pizarrón mediante palabras clave y dibujos. Este formato permitió que todos participaran, especialmente Tomás, quien pudo aportar con claridad. Esto evidenció que comprendía los conceptos, aunque tuviera dificultades para expresarlos por escrito.

Segundo momento: explorar desde la experiencia

Para trabajar el recorrido del alimento, se propusieron actividades con materiales concretos: una bolsa que simulaba el estómago, galletitas, agua y una media representando el intestino.

El trabajo en grupos favoreció la participación activa. En el caso de Tomás, se priorizó su intervención en la manipulación de materiales y se habilitaron formas alternativas de registro, como dibujos y explicaciones orales.

Esta instancia resultó clave, ya que el conocimiento se construyó desde la experiencia directa y no únicamente desde el texto escrito.

Tercer momento: acercamiento a la información

En lugar de utilizar el libro de texto de manera tradicional, se seleccionaron fragmentos breves, acompañados por imágenes y organizadores gráficos. También se incorporó la lectura en voz alta y momentos de explicación colectiva.

Con Tomás se implementaron estrategias específicas, como:

- Lectura compartida
- Uso de colores para destacar información
- Apoyos visuales
- Reducción de la cantidad de texto

Asimismo, el uso de recursos audiovisuales facilitó la comprensión de los contenidos.

Cuarto momento: diversas formas de producir

Para la instancia de cierre, se ofrecieron distintas alternativas de producción: maquetas, afiches o exposiciones orales.

Tomás eligió realizar una maqueta junto a un compañero. Durante la exposición, logró explicar con claridad el recorrido del sistema digestivo, apoyándose en el modelo construido.

Esto permitió visibilizar que había apropiado los contenidos, aunque no a través de los formatos tradicionales de evaluación.

Reflexiones pedagógicas

Esta experiencia habilitó a cuestionar prácticas que muchas veces se naturalizan. Con frecuencia, se asocia el aprendizaje exclusivamente con la escritura, dejando de lado otras formas de comprensión y expresión.

El recorrido realizado permitió reconocer que:

- Comprender no es lo mismo que escribir
- Participar no siempre implica producir textos
- Evaluar requiere habilitar múltiples modos de expresión

También implicó revisar el rol docente. Enseñar en contextos diversos supone observar, escuchar, ajustar y flexibilizar. No se trata de simplificar contenidos, sino de generar condiciones que permitan que todos puedan aprender.

Impacto en el grupo

La diversificación de las propuestas no solo benefició a Tomás, sino al conjunto del grupo. Las actividades prácticas, el uso de

imágenes y las instancias orales enriquecieron la experiencia de aprendizaje.

Además, se fortalecieron valores como el respeto y la colaboración. Los estudiantes comenzaron a reconocer que cada uno aprende de manera distinta, favoreciendo un clima de trabajo más inclusivo.

Conclusiones

Trabajar con estudiantes con dificultades específicas en el aprendizaje implica un desafío, pero también una oportunidad para transformar la enseñanza.

La experiencia en Ciencias Naturales mostró que, al ampliar las formas de enseñar y evaluar, todos los estudiantes pueden acceder al conocimiento.

Como docentes, nuestra tarea no se limita a transmitir contenidos, sino a generar condiciones para que cada estudiante encuentre su manera de aprender.

Y, muchas veces, en ese proceso, son ellos quienes nos enseñan a nosotros.

Fuentes consultadas

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. (2018). *Diseño Curricular para la Escuela Primaria. Segundo ciclo*. Ministerio de Educación.

Cuetos, F. (2010). *Psicología de la lectura*. Madrid: Wolters Kluwer.

Snowling, M. (2013). *Dislexia*. Madrid: Alianza Editorial.

UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. París.

Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares: del problema individual al desafío de política educativa*. Buenos Aires.

MÁS ALLÁ DEL AULA

Carolina Adriana Alejandro
DNI 20987699
Área Primario

Hace unos años me tocó trabajar en cuarto grado en las áreas de Prácticas del Lenguaje y Sociales. En mi curso había 30 alumnos. Al poquito tiempo de empezar las clases se incorporó Julián y enseguida me di cuenta de que no estaba alfabetizado.

La situación se puso re difícil porque en el aula Julián directamente no podía trabajar. Como la tarea lo superaba, se frustraba y se pasaba la hora insultando a los docentes o peleándose con los compañeros. En mis materias la cosa era más complicada, porque al no poder leer y escribir, reaccionaba agrediendo o escapándose del salón para no quedar expuesto frente a todos.

Después supimos algo que explicaba todo: Julián cargaba con una historia de vida muy dura y venía de un contexto de mucha vulnerabilidad en su casa. El nene vivía en un estado de alerta constante, por eso cualquier mínima frustración en la escuela, la sentía como una amenaza y reaccionaba atacando o huyendo.

Acá, es donde tuve que poner en juego lo que vemos en el curso sobre la neurociencia volitiva. Entendí que el aula no es solo un lugar para aprender contenidos, sino un verdadero gimnasio para la vida emocional y cognitiva. La neurociencia nos enseña que para que un chico aprenda, sus emociones y pensamientos, tienen que estar en armonía, pero en el caso de Julián esto no pasaba. En todo este lío, la voluntad aparece como ese director de orquesta' del que habla el texto del curso, porque es la que tiene que transformar esas emociones desbordadas en acciones productivas. Por eso mi trabajo fue ayudarlo a él a organizar esa orquesta que tenía en la cabeza.

También apliqué la ética de Kant, que dice que el verdadero valor está en actuar por deber y no por inclinación (o sea, no por lo que nos queda más cómodo). Mi 'inclinación' humana, con 30 chicos y estando cansada, hubiera sido enojarme o bajarlo a la dirección para que lo resuelvan allá y yo seguir con mi clase. Pero mi sentido del deber como maestra, me llevó a no darme por vencida y buscar la forma de sostenerlo. Kant dice que hay que tratar al otro como un fin en sí mismo; a mí me importaba él como persona, quería devolverle un poco de la dignidad que su realidad le estaba quitando.

Como en el aula no trabajaba y se la pasaba molestando por la misma frustración de no poder seguir el ritmo, tomé una decisión. Lo fui llevando de a poquito y lo invitaba a salir un ratito al pasillo: 'Vení, vamos a trabajar afuera nosotros dos solos', le decía. Yo sé que la inclusión busca que todos trabajen juntos, pero en ese momento de emergencia, yo necesitaba que no tuviera la presión de los demás para que pudiera entrenar su voluntad.

. La autorregulación no es algo con lo que se nace, es una habilidad que se entrena. Afuera, tranquilos, Julián lograba bajar la ansiedad y enfocar su cabecita sin miedo a fallar en público.

Para que pudiera sostener esa atención, le achiqué la meta y le daba imágenes para escribir solo tres palabras, ayudándolo con los sonidos. Al final, esta experiencia me enseñó lo que dice el apunte sobre que el cambio de conducta no se logra solo con palabras, sino involucrando la química y la fisiología del cerebro. Al ofrecerle ese espacio de paz, logré que su cerebro saliera del estado de defensa y pudiera empezar a aprender. Ese día Julián no aprendió a escribir de corrido, pero el logro fue que pudimos sostener la voluntad: yo no perdí la calma ante sus desbordes y él se sintió seguro para intentar escribir en lugar de pelear o escaparse."

(Nota: el nombre del alumno ha sido cambiado por uno ficticio para proteger su identidad y privacidad).

EDUCACIÓN NEUROVOLITIVA: DE LA REACCIÓN A UNA IDEA MÁS PAUSADA Y MÁS PENSADA

Gabriela Allamprese
DNI 22723860
Área Primario

La propuesta está situada en Tercer grado. Se trabaja quincenalmente con filosofía para niños basado en las láminas guías del libro MUNDO CRUEL de Editorial Iamiqué. Son propuestas que invitan a la reflexión y al diálogo facilitando la construcción de un camino visual y conceptual. Intentamos hacer de la reflexión una actividad pedagógica, planteada como:" pensar un rato es una actividad pedagógica en sí misma´". Trabajaremos en esta descripción de trabajo: la compasión.

"El Mapa de la Compasión y el Reino de las Hormigas"

Iniciamos la clase mostrando la lámina de *Mundo Cruel* donde se ve a una persona a punto de pisar deliberadamente una fila de hormigas que llevan hojitas. El docente no interviene con juicios. El objetivo es que la atención de los estudiantes de tercer grado filtre la información relevante. Se les pide que respiren profundamente para poder focalizar la atención. Luego de escuchar las descripciones que hacen, las asociamos con ideas que ellos tienen sobre haber visto hormigas en el parque o en el patio de la escuela.

Se lanza la pregunta clave: "¿Está bien matar hormigas?".

Inmediatamente, surgen los "mapas" individuales: A continuación algunos ejemplos:

- Alumno A: *"Sí, porque son plaga y pican"* (Mapa basado en el miedo/supervivencia).

- Alumno B: *"No, porque son seres vivos"* (Mapa basado en la ética).

"Lo que cada uno siente es su 'mapa', su interpretación. Pero vamos a buscar el 'territorio'. ¿La hormiga sabe que es una plaga? ¿La hormiga siente dolor?". Al hacer esto, estimulamos su razonamiento, moviendo la información que traen hacia un análisis más profundo.

Luego se divide a la clase en pequeños grupos para la siguiente actividad: "Misión Hormiga". Les pedimos que debatan tres situaciones:

1. Matar una hormiga que está en tu sándwich.
2. Matar una hormiga por diversión en el patio.
3. Matar una hormiga para que no ataque un cultivo de comida.

El autocontrol se pone a prueba: deben escuchar al compañero que piensa distinto. Intentamos en esta etapa ayudarlos a regular la impulsividad de querer tener la razón. Los acompañamos para llegar a un acuerdo grupal sobre qué acciones son "más éticas".

Intentamos hacer un cierre Kantiano de la siguiente forma: no les pido que prometan "no matar hormigas". Les pido una reflexión volitiva: — *"Mañana, si ven una hormiga en el patio, no piensen en si yo los estoy mirando o si les voy a poner una nota. Piensen: ¿Cuál es mi deber como ser humano que comprende la vida de las hormigas?"*.

Buscamos que la acción moral nazca del reconocimiento del deber (Kant), no del miedo al castigo. Cuando el niño frente a la hormiga se pregunta: *"¿Cuál es mi deber?"*, está usando su razonamiento y abstracción para salir de su propio "mapa" (el deseo de pisarla) y entrar en el "territorio" de la ética universal (el respeto a la vida). Se intenta que los niños y niñas comprendan a su voluntad como una virtud y elijan que clase de persona quieren ser, dilucidando si actúan por impulso o por respeto a la vida.

EL PODER DE RECONOCERSE CAPAZ: UNA EXPERIENCIA DE ESCRITURA

Florencia Belén Alpuin Schunk
DNI 35274440
Área Primario

En los últimos años, la escuela se enfrenta al desafío de enseñar en contextos en los que muchos alumnos manifiestan desinterés, frustración temprana o dificultades para sostener el esfuerzo. Frente a esto, la neuroeducación volutiva aporta una mirada valiosa, porque no pone el foco solamente en el contenido, sino también en cómo despertar la voluntad del estudiante para involucrarse en el aprendizaje. Desde esta perspectiva, aprender no depende únicamente de una buena explicación, sino de que el alumno encuentre sentido en la tarea, perciba su utilidad y se sienta acompañado para sostener el proceso.

Entiendo la neuroeducación volutiva como un enfoque que busca fortalecer la volición, es decir, la capacidad de comprometerse con una meta, perseverar y regular la propia conducta para alcanzarla. Los materiales trabajados en el seminario plantean que la voluntad no se activa por imposición, sino cuando el estudiante deja de sentirse un simple receptor de consignas y empieza a percibirse como sujeto de desarrollo. Al mismo tiempo, esta perspectiva dialoga con la importancia del vínculo pedagógico, ya que difícilmente un alumno pueda comprometerse con una tarea si no se siente mirado, comprendido y respetado en su trayectoria.

Una experiencia que considero significativa en relación con este enfoque me ocurrió con un alumno de primaria que, frente a una propuesta de escritura, se negaba a trabajar. No era so-

lamente que no quisiera escribir: lo que expresaba con claridad era que no le veía sentido a la actividad. La consigna, tal como estaba presentada, aparecía para él como una obligación escolar más, desconectada de su vida y de sus intereses. En ese momento comprendí que insistir o repetir la indicación no iba a modificar su disposición. El problema no era solamente la tarea, sino la falta de significado que esa tarea tenía para él.

En lugar de presionarlo, decidí intervenir desde la palabra y desde el vínculo. Le conté la historia de una joven que había crecido en la misma comunidad que él, en la villa 21-24, y que, a pesar de las dificultades de su contexto, había logrado sostener su escolaridad y convertirse en docente. Elegí ese relato porque sabía que podía resultarle cercano y posible; no se trataba de una historia lejana o idealizada, sino de una trayectoria con la que podía identificarse. Después de compartirla, conversamos sobre por qué podía ser importante hacer esa actividad y, más ampliamente, aprender a escribir: no solo para cumplir en la escuela, sino como una herramienta para expresarse, defenderse, aprender y ampliar sus posibilidades futuras.

Lo central de esa intervención fue que la escritura dejó de presentarse como una exigencia vacía y empezó a vincularse con una idea de proyecto, crecimiento y posibilidad personal. En términos de neuroeducación volutiva, considero que allí se produjo un cambio importante: el alumno pudo conectar la tarea con un motivo propio, o al menos con un horizonte comprensible para él. En vez de quedar atrapado en la lógica del "lo hago porque me lo mandan", comenzó a asumirla desde otro lugar, más cercano al compromiso. Luego de esa conversación, se mostró más dispuesto, aceptó comenzar y logró escribir.

Si bien la producción no fue perfecta, lo más significativo fue el cambio en su actitud frente a la propuesta. Pasó de la negativa inicial a una participación posible. Para mí, eso mostró con claridad que muchas veces la falta de voluntad no debe leerse como

simple desobediencia o apatía, sino como ausencia de sentido, de recompensa subjetiva o de identificación con la tarea. Cuando el docente logra construir un puente entre el contenido escolar y la experiencia del alumno, aparecen mejores condiciones para que el esfuerzo se ponga en marcha.

Esta experiencia también puede leerse a la luz de la importancia del vínculo pedagógico. La bibliografía sobre apego trabajada en el seminario sostiene que el docente puede convertirse en una figura subsidiaria de apego, capaz de ofrecer confianza, sensibilidad y sostén, especialmente en alumnos que presentan trayectorias más frágiles. En mi práctica, esto se hizo visible en la decisión de no responder con sanción ni con un reto, sino con una intervención que buscó comprender qué estaba pasando y ofrecer una mediación significativa. En ese gesto hubo, además de una estrategia didáctica, una forma de alojar subjetivamente al alumno dentro de la escena escolar.

A modo de cierre, considero que la neuroeducación volutiva invita a revisar profundamente la práctica docente. Nos recuerda que enseñar no consiste solo en transmitir contenidos, sino también en generar las condiciones para que el alumno quiera aprender, pueda sostener el esfuerzo y reconozca que aquello que hace tiene valor. La experiencia relatada me permitió confirmar que, cuando la enseñanza logra conectar con la historia, el contexto y la subjetividad del estudiante, la voluntad puede activarse. Por eso, entiendo que esta perspectiva no propone "motivar" de manera superficial, sino construir sentido pedagógico, vínculo y acompañamiento para que el aprendizaje resulte realmente posible.

TEJIENDO EMOCIONES Y PENSAMIENTOS: ENCUENTRO ENTRE SENTIR, PENSAR Y ACTUAR

Adriana Álvarez
DNI 25230257
Área Primario

El siguiente es el relato de una experiencia áulica en un 7mo. grado, en una escuela pública en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

La propuesta plantea combinar la literatura con el enfoque de Neuroeducación volitiva. El tema es: La literatura como experiencia de sentir, pensar y actuar.

Los objetivos son reconocer emociones propias y ajenas a través de la lectura de un cuento (sentir), analizar críticamente personajes, conflictos y valores presentes en el texto (pensar) y expresar una postura ética y creativa mediante una producción escrita o dramatización (actuar).

Los materiales a emplear son el cuento de Liliana Heker llamado "La fiesta ajena", un pizarrón, hojas y marcadores.

El desarrollo de la clase está planificado de la siguiente manera: Primero crear un clima propicio para centrar la atención en lo que se va a hacer y plantear una pregunta disparadora: "¿Qué emociones nos despierta leer un cuento?"

Luego se realiza la lectura en voz alta del cuento, con las pausas necesarias para identificar emociones de los personajes y de los estudiantes. A continuación, se realiza un debate guiado: "¿Qué valores aparecen en la historia? ¿Qué decisiones toman los personajes?" y la relación con la vida cotidiana: "¿Qué haríamos nosotros en esa situación?"

Para la producción creativa, se plantean dos propuestas: Escribir un final alternativo que refleje un valor importante (solidaridad, justicia, empatía) o dramatizar una escena mostrando cómo actuaríamos en lugar del personaje.

Para el cierre y reflexión se propone una rueda de palabras: cada estudiante comparte una emoción, un pensamiento y una acción que se lleva de la clase, buscando una conexión con la pedagogía del sentir, pensar y actuar.

La evaluación de la propuesta incluye la participación en el debate, la creatividad y coherencia en la producción escrita o dramatizada y la capacidad de vincular emociones, pensamientos y acciones.

Para dar continuidad, plantear una propuesta de diario personal: escribir cada semana una breve reflexión sobre un texto leído, incluyendo qué sintieron, qué pensaron y qué acción les inspira.

Con este plan se postula integrar la neuroeducación volitiva al trabajar emociones, pensamiento crítico y acción ética en un mismo espacio de aprendizaje literario.

Mi experiencia como docente al poner en práctica este plan de clases: Durante la clase con los alumnos de 7mo grado, trabajamos el cuento "La fiesta ajena" de Liliana Heker, un texto que nos permitió explorar emociones profundas y valores universales a través de una narrativa cercana y rica en imágenes. Desde el inicio, noté cómo los estudiantes se conectaron con los personajes y las situaciones, manifestando curiosidad y empatía.

La lectura en voz alta fue un momento especial: pausamos para compartir qué sentían ante cada escena, lo que generó un ambiente de confianza y apertura. Algunos expresaron tristeza, otra sorpresa, y varios reconocieron en los personajes sus propios miedos y deseos.

El debate posterior fue muy enriquecedor. Los alumnos identificaron valores como la solidaridad, la justicia y la empatía, y

reflexionaron sobre las decisiones de los personajes, relacionándolas con sus propias experiencias. Fue notable cómo lograron pensar críticamente sin perder la sensibilidad.

En la producción creativa, muchos optaron por escribir finales alternativos que reflejaban valores positivos, mientras que otros prefirieron dramatizar escenas, lo que potenció su expresión y creatividad.

Al cerrar la clase, la rueda de palabras mostró que los estudiantes no solo habían sentido y pensado, sino que también estaban dispuestos a actuar, llevando consigo emociones y reflexiones que podrían transformar su manera de relacionarse con los demás.

Esta experiencia reafirmó la importancia de integrar la neuroeducación volitiva en la enseñanza de la literatura, pues permite un aprendizaje integral que conecta el sentir, el pensar y el actuar en un solo proceso.

Materiales y textos sugeridos

Diseño curricular de CABA (2024)

Lineamientos curriculares CABA

Cuento “La fiesta ajena” de Liliana Heker

EXPERIENCIA DE INTERVENCIÓN DESDE LA NEUROEDUCACIÓN VOLITIVA EN JÓVENES ADULTOS

María Fernanda Amadeo
DNI 30556500
Área Especial

Mi nombre es María Fernanda Amadeo, soy psicopedagoga y formo parte del equipo interdisciplinario de una escuela especial en la que trabajamos con jóvenes adultos de entre 14 y 22 años. Nuestra tarea se centra en el abordaje de emergentes que surgen en la dinámica institucional y en la vida cotidiana de los estudiantes, buscando acompañar sus trayectorias desde una mirada integral.

En este marco, la implementación del enfoque de la Neuroeducación Volitiva nos permitió resignificar muchas de nuestras intervenciones, poniendo el acento en la construcción de la voluntad, la toma de decisiones y el desarrollo de la autonomía.

Una de las experiencias más significativas se dio a partir de situaciones recurrentes de desmotivación frente a las propuestas áulicas. Algunos jóvenes manifestaban resistencia a participar, abandonaban las tareas o expresaban frustración ante la dificultad. Desde el enfoque volitivo, en lugar de centrarnos únicamente en la conducta observable, comenzamos a trabajar sobre los procesos internos que intervienen en la acción: el deseo, la intención y el sentido personal de las actividades.

Se propusieron espacios de anticipación donde los jóvenes pudieran elegir entre distintas opciones de trabajo, fundamentar sus elecciones y proyectar metas a corto plazo. Este simple cambio habilitó una mayor implicación, ya que se sintieron protagonistas de su propio proceso. Asimismo, se incorporaron instancias de

reflexión posterior, donde cada uno podía reconocer qué logró, qué le costó y cómo se sintió, fortaleciendo así la conciencia sobre su propio accionar.

Otra intervención relevante se dio frente a conflictos interpersonales. En lugar de intervenir únicamente desde la norma o el límite externo, se trabajó en la identificación de emociones, el reconocimiento del otro y la posibilidad de elegir respuestas más adaptativas. Se promovieron pausas activas antes de actuar, ayudando a los jóvenes a pasar de la reacción impulsiva a una respuesta más pensada, fortaleciendo el control volitivo.

Estas experiencias evidencian que, al habilitar espacios donde la voluntad puede desarrollarse, los jóvenes no solo mejoran su participación, sino que también construyen herramientas para la vida cotidiana. Desde nuestro rol, acompañar estos procesos implica confiar en sus posibilidades, ofrecer andamiajes adecuados y sostener intervenciones que promuevan la autonomía progresiva.

De este modo, la Neuroeducación Volitiva se constituye como un enfoque valioso para pensar prácticas inclusivas que contemplen no solo el aprendizaje, sino también la formación integral de los sujetos.

NEUROEDUCACIÓN VOLITIVA A TRAVÉS DE LA EXPRESIÓN CORPORAL EN SALA DE1 AÑO: DEL GESTO A LA VOLUNTAD

Eliana Romina Amado
DNI 2850886
Área Inicial

Dentro de una sala de 1 año se puede observar la neuroeducación volitiva en varios momentos de la jornada, pero hare referencia en el momento que realizamos expresión corporal con el grupo de niños a cargo. En este momento los niños tienen la posibilidad de imitar movimientos, acciones, gestos y así estimulan la intención y el hacer.

En la actividad al realizar movimientos motores los estimulamos a los desafíos de poder imitar, para esto se fomenta la repetición y la práctica o sea se repite los juegos corporales de imitación o distintas acciones para fortalecer las conexiones neuronales.

Durante la propuesta de expresión corporal hacemos distintos gestos o acciones como aplaudir, poner los brazos hacia arriba, hacia abajo a un costado al otro costado etc. A así el niño imita y se estimula la intención y el hacer.

Resumiendo, en este contexto los niños imitan movimientos y acciones de la docente, se estimula la intención y el hacer a tras de los desafíos de imitación y estos juegos coparles de repetición fortalecen las conexiones neuronales.

También podemos destacar los intercambios afectivos con la docente que son claves en la neuroeducación ya que se dan varios puntos como el apego seguro, regulación emocional y el modelado de comportamiento, la imitación es clave a esta edad donde trabajamos con niños de tan corta edad, y la decente es un mode-

lo para seguir. Dentro de la regulación emocional la docente ayuda al niño a manejar emociones, fortaleciendo la zona del cerebro que regula las emociones, entonces la neuroeducación positiva toma de la neurociencia que el cerbero aprende mejor en estado de seguridad emocional.

El apego seguro con la docente libera oxitocina y reduce el cortisol, lo que permite que la corteza prefrontal, donde está la función ejecutiva y la conducta volitiva funcione mejor.

Fuentes consultadas

Bowlby Johon. Una base segura.

Pitluk Laura. Educar en el jardín maternal.

VOCES EN EL TIEMPO: UNA CÁPSULA DE MEMORIA VOLITIVA EN EL AULA DE MÚSICA

Pablo Adrián Amicarelli
DNI 34318531
Área Medio

Hace algunos meses, mientras ordenaba materiales en mi casa, encontré un pendrive que no recordaba haber guardado. Por curiosidad, lo conecté y al reproducir los archivos comenzaron a escucharse voces de estudiantes. Eran grabaciones realizadas casi diez años atrás en una clase de música.

Lo que ocurrió en ese momento fue inmediato: no solo reconocí las voces, sino que reconstruí con bastante precisión el aula, los instrumentos, las dinámicas de trabajo y las situaciones que habían dado lugar a esas producciones. La escena volvió con una claridad que me sorprendió, lo que permite pensar cómo la emoción asociada a una experiencia favorece su permanencia en la memoria (Damasio, 1994).

Esa experiencia, profundamente emotiva, coincidió con la reflexión que venía realizando a partir de la jornada sobre Neuroeducación Volitiva. Escuchar esas grabaciones no fue solo un ejercicio de memoria, sino también una oportunidad para revisar una práctica docente desde una nueva perspectiva: ¿qué había pasado en esas clases para que esa experiencia permaneciera con tanta fuerza?

A partir de esa pregunta, reconstruyo a continuación el contexto y las decisiones pedagógicas que hicieron posible esa situación de aprendizaje.

En el año 2016, en un Bachillerato de la Ciudad de Buenos Aires, nos propusimos transformar un taller de coro tradicional en

un espacio de producción musical más cercano a las prácticas reales de los estudiantes. Hasta ese momento, la clase de música era percibida por muchos como un espacio escolarizado, poco vinculado con sus intereses.

A partir de un fuerte apoyo institucional, el aula se equipó con una consola digital de 10 canales, micrófonos, monitores, sintetizador, piano digital, batería, bajo y guitarras eléctricas. Este cambio generó un impacto inmediato: al ingresar al aula, varios estudiantes expresaron frases como "esto parece un estudio" o "acá sí dan ganas de hacer música".

Ese desplazamiento no fue menor. La clase dejó de ser percibida como una obligación y comenzó a vivirse como un espacio con sentido. La consigna fue directa: cada estudiante debía grabar una canción como si se tratara de una producción profesional. No se trataba de "cantar para la nota", sino de construir un producto que pudiera ser escuchado por otros.

Frente a esto, la actitud del grupo cambió notablemente. Estudiantes que habitualmente participaban poco comenzaron a involucrarse, probando tomas, repitiendo fragmentos y pidiendo volver a grabar para mejorar el resultado. La exigencia ya no provenía del docente, sino del propio proceso. En una de las clases, un estudiante pidió repetir varias veces una misma estrofa porque "no sonaba como quería". Este tipo de situaciones evidenciaba un cambio en la forma de implicarse en la tarea.

La recepción de la consigna por parte del grupo fue muy positiva. Desde el inicio, los estudiantes comprendieron que el trabajo no era individual, sino profundamente colectivo. Cada uno debía grabar su propia canción, pero para hacerlo necesitaba del acompañamiento de sus compañeros: alguien que tocara, que operara la consola, que escuchara y diera devoluciones. Esta situación generó una dinámica particular en la que el respeto por el trabajo del otro se volvió una condición necesaria.

En ningún momento la actividad fue vivida como una competencia. Por el contrario, apareció una lógica de cooperación en la que cada estudiante entendía que su propio proyecto dependía del compromiso de los demás. En una de las clases, un estudiante que esperaba su turno para grabar se ofreció espontáneamente a acompañar con la guitarra a otro compañero, y luego pidió que lo ayudaran de la misma manera con su propia grabación.

Esto generó una forma de trabajo en la que la voluntad no solo se ponía en juego en relación con el propio desempeño, sino también en el rol de colaborador. Los estudiantes comenzaron a responder con mayor compromiso, puntualidad y cuidado en las tareas compartidas, entendiendo que el nivel de responsabilidad que exigían para sí mismos debía ser el mismo que ofrecían a los demás.

El momento más interesante surgió cuando varios estudiantes eligieron la misma canción. Inicialmente, aparecieron comentarios comparativos que podían haber derivado en competencia. Sin embargo, se trabajó sobre la idea de que, aunque la canción fuera la misma, cada interpretación podía ser diferente. Esto permitió desplazar la lógica de comparación hacia una búsqueda de expresión propia.

En la práctica, esto implicó que cada estudiante construyera su versión: modificando la forma de cantar, ajustando el acompañamiento o trabajando la intención expresiva. De este modo, la diferencia dejó de ser un problema y pasó a ser una posibilidad.

Otro aspecto significativo fue el clima que se generó durante las grabaciones. Mientras un estudiante registraba su voz, el resto del grupo escuchaba con atención, intervenía con sugerencias y acompañaba el proceso. Esto no solo mejoraba el resultado musical, sino que fortalecía los vínculos y la confianza entre pares, en línea con la idea de que el aprendizaje se construye en interacción con otros (Bandura, 1986).

Años después, al volver a escuchar esas grabaciones, lo que aparece no es solo un registro musical, sino el recuerdo de un proceso significativo. Para muchos estudiantes, fue la primera vez que se escucharon a sí mismos en un producto terminado.

Desde la perspectiva de la Neuroeducación Volitiva, esta experiencia permite pensar el aprendizaje más allá de la transmisión de contenidos. Lo que se puso en juego no fue únicamente la adquisición de habilidades musicales, sino la posibilidad de sostener un proceso, tomar decisiones, colaborar con otros y construir un producto con sentido, entendiendo la voluntad como una capacidad que se forma y se fortalece en la práctica (Rojas, 2015).

Ese pendrive no solo guarda archivos de audio. Guarda el registro de un momento en el que el aula dejó de ser un espacio de cumplimiento para convertirse en un espacio de implicación real. Escuchar esas voces fue, en definitiva, volver a una experiencia donde los estudiantes no actuaron como ejecutores de consignas, sino como sujetos capaces de transformar su voluntad en acción.

Fuentes consultadas

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.

Damasio, A. (1994). *El error de Descartes: La emoción, la razón y el cerebro humano*. Crítica.

Durrant, J. E. (2007). *Disciplina positiva: Qué es y cómo hacerlo*. Save the Children.

Rojas, E. (2015). *La voluntad es la clave*. http://www.enriquerojas.com

UNICEF. (2020). *Adolescencia y exposición a riesgos*. UNICEF.

GREAT! ¡LO LOGRASTE!

Magalí Grisel Andria
DNI 36825991
Área Curricular

Hace menos de diez años comencé mis prácticas como docente de idioma inglés, y en ese camino fui comprendiendo que la escena áulica va mucho más allá de la mera transmisión de contenidos lingüísticos, estructuras gramaticales, fonética o vocabulario. Uno de los objetivos que tenemos como docentes, en el ámbito escolar, es el de generar las condiciones para que nuestros chicos experimenten el deseo de aprender, al mismo tiempo que suman herramientas para sostener y consolidar procesos de aprendizajes significativos. Pienso que la neuroeducación volitiva, es un punto clave para promover esos aprendizajes profundos, duraderos y autónomos. A través de esta intervención, los estudiantes, no solamente desarrollan y adquieren habilidades lingüísticas, sino también recursos emocionales y cognitivos que facilitarán su desenvolvimiento.

Me viene a la memoria, una actividad que planifiqué con un grupo de alumnos de 4° grado de una escuela del barrio de Floresta. Estaba trabajando una secuencia didáctica sobre "Daily Routines". Desde el inicio, el objetivo no solo era que los estudiantes adquirieran vocabulario y estructuras lingüísticas (como "I wake up", "I have breakfast", etc.), sino también fortalecer su disposición interna hacia el aprendizaje, promoviendo la toma de decisiones, la persistencia y el sentido de logro.

Comenzamos la clase con un breve juego de mímica en el cual los estudiantes representaban acciones rutinarias de la vida cotidiana. La idea era plasmar una activación emocional positiva, tomándola como puerta de entrada para generar un aprendizaje

significativo. A continuación, cada uno de los chicos debería empezar a crear un pequeño relato personal (en inglés), creando su propia "My Daily Routine Book". Este relato sería compartido con el resto de sus compañeros al finalizar la semana.

A simple vista, parecería una de las tantas acciones que llevamos en la dinámica habitual del salón de clases, pero alojaba la dimensión volitiva. No fueron instrucciones "cerradas", el objetivo estaba claro, pero les di pautas flexibles. Por ejemplo, podrían elegir qué rutinas incluir, cómo ilustrarlas, tipo de presentación; o si deseaban trabajar individualmente o cooperativa y colaborativamente en parejas, grupo ampliado., etc. La posibilidad de elección favoreció la percepción de autonomía, lo cual considero un componente clave de la motivación intrínseca.

Al final de la semana, durante la presentación, observé distintos niveles de compromiso. Algunos estudiantes avanzaban rápidamente, mientras que otros se frustraban ante la dificultad de escribir en inglés. En estos casos, intervine desde una perspectiva de andamiaje volitivo: en lugar de corregir directamente, guiaba con preguntas como: "What can you do first?", "¿Can you try one sentence?", promoviendo la autogestión y la confianza de los estudiantes.

Además, incorporé pausas metacognitivas breves, donde los estudiantes reflexionaban sobre su propio proceso: "¿Qué te resultó más fácil?", "¿Qué hiciste cuando no sabías una palabra?". Estas instancias fortalecieron la conciencia sobre sus estrategias y reforzaron la idea de que el error forma parte del aprendizaje.

Pero uno de los alumnos se negaba a escribir. Manifestaba que no podía hacerlo, que "no sabía." En lugar de insistir en la tarea, dividimos la consigna en pasos muy pequeños y celebramos cada avance (¡"You wrote one sentence, that's great!"). Hacia el final de la clase, había logrado completar dos oraciones y, lo más

importante, su actitud había cambiado. A veces, estas pequeñas intervenciones en la actividad hacen la diferencia y brindan la posibilidad de aprendizajes compartidos.

Cerramos la secuencia con una "gallery walk", donde los estudiantes recorrieron las producciones de sus compañeros.

Como docentes, observamos que no siempre alcanza con presentar contenidos atractivos: es necesario acompañar a los estudiantes en el desarrollo de su capacidad para perseverar, autorregularse y transformar sus emociones, (como la frustración o la inseguridad), en acciones concretas que les permitan avanzar. La voluntad actúa, entonces, como una especie de guía interna que organiza y orienta los procesos de aprendizaje, ayudando a los niños a sostener el esfuerzo; incluso cuando la tarea presenta dificultades.

A través de la neurociencia, comprendemos que aprender un idioma no es un proceso meramente intelectual. Por el contrario, implica una articulación sostenida entre lo que el estudiante siente, piensa y hace. Si un niño se siente motivado, seguro y emocionalmente implicado, su cerebro estará mucho más receptivo para incorporar nuevos conocimientos. En este sentido, enseñar inglés también implica diseñar experiencias que conecten con la curiosidad, el interés y la emoción, favoreciendo así aprendizajes más significativos y duraderos. Comprender que cada palabra aprendida, cada intento de comunicación y cada pequeño logro están profundamente ligados a la manera en que el cerebro procesa la experiencia. Por eso, como ya expresé al inicio del relato, nuestra tarea no es solo enseñar contenidos, sino también crear las condiciones para que nuestros estudiantes quieran, puedan y elijan aprender.

HACKEAR EL AULA: UNA APUESTA POR LA VOLUNTAD Y EL NEURODESARROLLO EN LA ESCUELA SECUNDARIA

Johanna Keila Arancibia
DNI 29009703
Área Medio

La escena es familiar para cualquier docente de nivel medio: un aula de tercer año, el murmullo constante que roza la resistencia y esa sensación de que las explicaciones magistrales chocan contra un muro invisible. Como educadores, a menudo olvidamos que no estamos frente a adultos en miniatura, sino ante cerebros en plena "actualización de software". Tal como señalan las investigaciones sobre neurodesarrollo, la adolescencia es una segunda ventana de oportunidad crucial, donde la corteza prefrontal (encargada de la planificación y el autocontrol) aún está en pleno cableado, mientras que el sistema límbico, motor de las emociones, opera a máxima potencia.

En este contexto, la pregunta que motivó mi práctica fue: ¿Cómo transformar el aula en un espacio de deseo y no de mera obligación? Para responderla, decidí implementar una metodología basada en la neuroeducación volitiva, integrando los aportes de Enrique Rojas sobre la educación de la voluntad y las estrategias de "hackeo escolar" de Virginia Valenzisi.

La experiencia: del "Pórtense bien" al pacto de Skills

La implementación comenzó con lo que la metodología denomina *Rebranding*. En lugar de iniciar la unidad de Biología con el listado tradicional de normas y sanciones (que suele activar la amígdala y generar respuestas de defensa o huida en el adoles-

cente), propuse un "Pacto de Skills". Les planteé un desafío directo: "La inteligencia artificial ya puede resumir este libro, pero no puede decidir qué hacer con esa información. Este año no vengo a pedirles que hagan caso o que se porten bien, vengo a trabajar con sus habilidades de supervivencia social".

Este cambio de lenguaje no fue casualidad. Al evitar términos infantilizadores, el cerebro adolescente deja de percibir al docente como una amenaza jerárquica y empieza a procesar la propuesta como algo útil para su propia autonomía.

Durante la secuencia, realizamos un "mapeo de Skills". Cada estudiante debió puntuar sus propias capacidades: persistencia, manejo de la frustración, trabajo en equipo y curiosidad. Aquí es donde la teoría de la voluntad de Rojas se hizo carne. Como señala el autor, la voluntad es la "joya de la corona de la conducta", y no es algo genético, sino adquirido. Al hacer que los alumnos identifiquen sus propios objetivos, estamos activando la corteza prefrontal dorsolateral, transformando el esfuerzo en un proyecto personal y no en una imposición externa.

Reflexión pedagógica y bibliográfica

La experiencia me permitió observar una disminución notable en la resistencia activa. Al aplicar la *Disciplina Positiva*, el enfoque se desplazó del castigo (que solo refuerza el miedo) hacia la construcción de estructura y calidez. Entender que sus conductas de riesgo o sus impulsos son parte de un cerebro que "necesita" explorar para madurar (según las fichas de Unicef), nos permite a los docentes correrno s del lugar de jueces para convertirnos en guías de esa transición.

Asimismo, la *Teoría del Aprendizaje Social* de Bandura se manifestó con fuerza. El aula se convirtió en un espacio de modelado. Al ver que sus pares se comprometían con sus propios "mapas de habilidades", los estudiantes más desmotivados comenzaron

a imitar esas conductas pro-sociales. El aprendizaje ocurrió en la interacción, confirmando que el entorno y la observación son motores tan potentes como la instrucción directa.

Conclusión

Educar hoy requiere reconocer que el aprendizaje es un proceso emocional y biológico. No podemos exigir voluntad si no enseñamos a educarla, ni podemos pedir atención si no "hackeamos" primero el sistema de alerta de nuestros estudiantes. La implementación de metodologías alternativas no es solo una innovación didáctica; es una necesidad ética para acompañar a los adolescentes en la construcción de su propia arquitectura mental. Como dice Rojas, el ser humano es una "sinfonía inacabada", y nuestra tarea en el aula es, quizás, ayudar a que cada estudiante aprenda a dirigir su propia orquesta.

EDUCAR LA VOLUNTAD EN LA ESCUELA SECUNDARIA: UNA EXPERIENCIA DESDE LA NEUROEDUCACIÓN VOLITIVA

María Eugenia Arbuschi
DNI 23702944
Área Medio

La escuela secundaria actual enfrenta desafíos que exceden lo estrictamente académico, como la desmotivación estudiantil, la dificultad para sostener la atención, la fragilidad en los vínculos interpersonales —que muchas veces deriva en conflictos entre pares— y las dificultades en la regulación emocional. Desde mi experiencia como preceptora, observo cómo estas situaciones impactan en la convivencia escolar y en los procesos de aprendizaje.

En este contexto, la Neuroeducación Volitiva se presenta como un enfoque pedagógico que considera al estudiante en su totalidad y propone recuperar el sentido de educar, comprendiéndolo como un sujeto que piensa, siente y actúa; es decir, formando personas capaces de pensar críticamente, gestionar sus emociones y decidir cómo actuar con responsabilidad. Así, la escuela deja de ser un espacio centrado solo en contenidos para convertirse en un ámbito de formación que contemple lo académico, lo emocional y lo social.

Uno de los aspectos centrales de este enfoque es entender la voluntad no solo como autocontrol, sino como una virtud que puede educarse. Esto implica acompañar a los estudiantes en la toma de decisiones conscientes, ayudándolos a reflexionar sobre sus acciones y sus consecuencias, ampliando así el rol del adulto.

En una situación concreta, un estudiante de segundo año se acercó molesto porque interpretaba que un compañero lo ignora-

ba. Su reacción estaba cargada de enojo. En ese momento intenté ayudarlo a frenar y pensar lo que estaba pasando. Luego busqué el momento para generar un espacio de diálogo con el fin de reflexionar y trabajar la interpretación de situaciones sociales y la autorregulación emocional.

La situación se abordó de forma grupal a través de una actividad. Se plantearon distintas situaciones y los estudiantes debían escribir qué creían que había ocurrido. Luego, mediante preguntas orientadoras, se los invitó a pensar diversas explicaciones.

Entre las propuestas, se trabajó especialmente la situación: "Un compañero pasa y no te saluda". Las respuestas fueron diversas: enojo, inseguridad, desinterés, distracción o preocupación. Esto permitió visibilizar que no existe una única interpretación de los hechos. A partir de ello, se trabajó la idea de que nuestras reacciones no dependen solo de lo que sucede, sino de cómo interpretamos esa situación, ya que está influida por nuestras emociones y experiencias. De este modo, se promovió la reflexión antes de actuar impulsivamente.

Durante la actividad, algunos estudiantes reconocieron que sus primeras interpretaciones estaban cargadas de emociones como las mencionadas y comenzaron a considerar otras alternativas. Esto favoreció el pensamiento crítico, la empatía y el desarrollo de la voluntad, entendida como la capacidad de elegir cómo actuar de manera consciente.

Lo más significativo fue que el estudiante logró reconocer su emoción, reflexionar y elegir cómo actuar sin responder desde el enojo. Asimismo, la experiencia contribuyó a mejorar el clima áulico, promoviendo el respeto. En términos neuroeducativos, estas intervenciones favorecen la regulación emocional y el pensamiento reflexivo.

En conclusión, la Neuroeducación Volitiva propone un cambio de paradigma en la educación. Educar no es solo transmitir

contenidos, sino formar personas capaces de convivir, autorregularse y actuar éticamente. La experiencia demuestra que es posible implementar estrategias que integren emoción, cognición y voluntad, generando aprendizajes más significativos, fortalecidos también por el acompañamiento familiar.

Formar estudiantes que puedan pensar por sí mismos, sentir con los otros y actuar con responsabilidad no es solo un desafío pedagógico, sino una necesidad social. La escuela cumple un rol clave en la construcción de una sociedad más consciente y empática.

Fuentes consultadas

Beláustegui, M. (s. f.). El docente como figura de apego y su capacidad de compensar vínculos de apego.

Durrant, J. E. (s. f.). Manual sobre disciplina positiva (D. Larenas, L. Fuentes, & M. Selander, Trads.). Asociación Chilena Pro Naciones Unidas (ACHNU).

Rojas, E. (2015). La voluntad es la clave para conseguir lo que uno se ha propuesto.

UNICEF. (2021). Neurodesarrollo: ¿Por qué la adolescencia es una ventana de oportunidad? (Ficha 2).

Valenzisi, V. E. (s. f.). Hackeando el inicio escolar: Guía para docentes de la Generación Z. Valenzisi & Valenzisi Asesoramiento Pedagógico Integral.

NEUROEDUCACIÓN VOLITIVA: EL DESARROLLO COMPLEJO EN EL APRENDIZAJE

Edith Patricia Arjona
DNI 27271672
Área Primario

La neuroeducación es un enfoque que integra conocimientos de la neurociencia, la psicología y la pedagogía para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Dentro de este campo, como hemos podido ver en la cursada, la neuroeducación volitiva pone el foco en la voluntad del estudiante, es decir, su capacidad para tomar decisiones, sostener el esfuerzo y autorregular su aprendizaje.

En la educación primaria, este enfoque resulta especialmente importante porque los niños y niñas están en una etapa clave de desarrollo cognitivo, emocional y social. Por lo tanto la voluntad se convierte en un eje central del proceso educativo.

En el marco de la educación basada en evidencias, cada práctica pedagógica puede entenderse como una hipótesis que debe ser puesta a prueba mediante datos y observaciones sistemáticas. Es importante tener presentes los estudios, seguimientos y observaciones de clase para ajustar las decisiones pedagógicas a las necesidades reales de los estudiantes. Según Stanislas Dehaene, el cerebro humano no es pasivo, sino que aprende activamente a partir de la experiencia. Este autor sostiene que el aprendizaje se basa en ciertos principios fundamentales, como la atención, la práctica y la retroalimentación. Afirma "La atención selecciona y potencia la información en el cerebro", además destaca que el cerebro posee una gran capacidad de cambio, conocida como plasticidad cerebral, lo que permite adquirir nuevas habilidades como la lectura o el cálculo a partir de la interacción con el entorno. La

atención, por ejemplo, no es un fenómeno pasivo: implica dirigir voluntariamente los recursos mentales hacia un objetivo. En contextos escolares donde predominan clases extensas y repetitivas, el foco atencional disminuye, afectando la calidad del aprendizaje. En el caso analizado, esto se observa cuando los estudiantes se distraen en clases largas de lectura guiada. Desde una mirada volitiva, el desafío pedagógico consiste en diseñar propuestas que reactiven intencionalmente la atención mediante pausas, preguntas desafiantes y tareas significativas. La neuroeducación volitiva se puede aplicar mediante estrategias como establecer objetivos claros y alcanzables, fomentar la curiosidad natural del niño. También es importante promover la participación emocional, valorar el error como parte del aprendizaje. El compromiso activo, otro de los pilares señalados por Dehaene, refuerza esta idea. No se aprende simplemente escuchando o copiando, sino haciendo, preguntando, explicando y reflexionando. En el caso presentado, los estudiantes leen y memorizan, pero no logran comprender, lo que evidencia una baja participación cognitiva. Frente a esto, se proponen estrategias como interrumpir la lectura para que los alumnos expliquen con sus palabras, elaboren ejemplos, realicen comparaciones o construyan pequeñas conclusiones. Asimismo, las rutinas de lectura guiada en grupos pequeños permiten respetar los ritmos individuales y promover una participación más activa, fortaleciendo la comprensión lectora.

La consolidación, por su parte, requiere tiempo, descanso y repetición significativa. Aquí se vincula con los aportes de Diego Golombek (2024), quien explica la importancia de respetar los ritmos biológicos para optimizar el aprendizaje. En el trabajo se observa cómo la organización institucional puede favorecer este proceso mediante una adecuada distribución de los tiempos, la incorporación de pausas y la planificación de actividades que retomen los contenidos de manera progresiva. Estas decisiones no solo mejoran el rendimiento, sino que también enseñan a los

estudiantes a reconocer y gestionar sus propios ritmos de aprendizaje.

Por lo tanto la neuroeducación volitiva en la educación primaria permite formar estudiantes más autónomos, motivados y capaces de autorregular su aprendizaje. Lo aportes de Stanislas Dehaene y Diego Golombek demuestran que comprender el funcionamiento del cerebro es fundamental para mejorar la enseñanza. Educar no solo implica transmitir contenidos, sino también desarrollar la voluntad, la motivación y las habilidades necesarias para aprender a lo largo de toda la vida.

NEUROCIENCIAS

Alejandra Armango
DNI 22934743
Área Medio

CENS, Capital federal, grupo de 10 estudiantes de 18 años en adelante (curso de Ciencias Sociales). Docente: profesora con formación básica en neuroeducación. Tiempo de trabajo una hora catedra, durante 3 días. Se trabaja sobre "Toma de decisiones éticas en la comunidad".

El Objetivo general es favorecer el aprendizaje conceptual y la internalización de estrategias deliberadas para la toma de decisiones, integrando conocimientos y la voluntad dirigida (volición) mediante la propuesta denominada "Neuroeducación Volutiva".

Primera clase — Preparación y activación volitiva (50 min)

Objetivos específicos: activar intención y metas personales; presentar el contenido; establecer normas de compromiso. Inicio (10 min): ritual breve para centrar la atención: 2 minutos de respiración guiada + formulado de una intención visible (cada estudiante escribe en una tarjeta qué decisión quisiera mejorar este mes). Esto activa la corteza prefrontal y la motivación intrínseca.

Desarrollo (30 min): aprendizaje por indagación. Se plantea un dilema real de la comunidad en formato de caso (breve video + 3 preguntas abiertas). Trabajo en tríos: roles rotativos (observador, argumentador, moderador) para fomentar responsabilidad y auto regulación. La docente modela pensamiento en voz alta (metacognición) mostrando cómo prioriza valores y metas personales; luego pide a los estudiantes que identifiquen sus propias metas y posibles obstáculos.

Cierre (10 min): pacto volitivo: cada trio acuerda una "micro acción" (comportamiento concreto y medible) que pondrán en práctica durante la semana. Se registra la acción en una pizarra digital compartida para seguimiento (compromiso público + responsabilidad social).

Segunda Clase — Práctica deliberada y regulación afectiva (50 min)

Objetivos específicos: entrenar la toma de decisiones con andamiajes cognitivos; practicar regulación emocional ante conflicto.

Inicio (5 min): repaso de micronaciones; breve retroalimentación positiva pública de 2 estudiantes (refuerzo social).

Desarrollo (35 min): circuito de estaciones (10 min x 3 estaciones): 1) Evaluación de consecuencias: análisis de escenarios con diagramas causa-efecto; 2) Simulación de role-play con retroalimentación estructurada (rúbrica breve basada en criterios volitivos: claridad de intención, persistencia, control emocional); 3) Estrategias de recuperación: técnicas de respiración y reencuadre breve para cuando la emoción interfiere con la decisión. La docente usa andamiaje: preguntas que guían a los alumnos a identificar señales internas (tensión, impulsos) y a aplicar una regla simple: "pausa — respira — evalúa — decide".

Cierre (10 min): autorregistro: cada estudiante completa una ficha rápida donde indica qué estrategia usó, si cambió su intención y qué aprendió sobre su propia voluntad. La docente ofrece retroalimentación individual breve a 4 alumnos con más necesidad.

Tercera Clase — Consolidación y evaluación formativa (50 min)

Objetivos específicos: consolidar el aprendizaje mediante transferencia; evaluar cambios en intención y comportamiento.

Inicio (5 min): relectura de las tarjetas de intención y comparación con micro acciones registradas.

Desarrollo (35 min): proyecto rápido de aplicación: en grupos, diseñan una campaña de 1 semana para promover una decisión ética en la escuela (ej.: reducir residuos, respeto en redes). Deben explicar: objetivo, micro acciones individuales, indicadores de éxito y plan de afrontamiento de obstáculos. La docente insiste en que cada plan incluya señales de monitoreo personal (autoevaluación diaria de 1–2 puntos) para fomentar autonomía volitiva.

Cierre y evaluación (10 min): presentación flash de cada grupo (2 min). Evaluación formativa: rúbrica compartida que valora intención clara, evidencia de estrategias volitivas, y plan de seguimiento. Se solicita a cada estudiante una auto reflexión por escrito sobre cómo cambió su compromiso y qué hará diferente.

Estrategias neuro educativas implementadas:

Activación motivacional consciente: inicio con intención explícita para involucrar la corteza prefrontal y el sistema dopaminérgico asociado a metas.

Micro compromisos públicos y privados: combinación de compromisos escritos privados (tarjeta) y públicos (pizarra) para aumentar responsabilidad social y persistencia.

Regulación emocional práctica: técnicas de respiración y reencuadre en situaciones de conflicto para sostener la voluntad ante impulsos.

Práctica distribuida y contextualizada: actividades en estaciones y proyecto aplicado para favorecer la transferencia y consolidación sin sobrecargar la memoria de trabajo.

Retroalimentación inmediata y específica: feedback descriptivo que refuerza el esfuerzo y las estrategias usadas, no sólo el resultado.

Breve conclusión

La implementación de esta práctica docente combinó estrategias neurocientíficas y pedagógicas centradas en la intención, regulación y práctica deliberada. Los resultados iniciales muestran ganancia en deliberación y autorregulación; para consolidar hábitos será necesario seguimiento prolongado y ajustes en la responsabilidad colectiva.

LIBRE, COMO YO

Flor del Rocío Armas Asmad
DNI 18842365
Área Primario

Se avecinaba el 24 de marzo, Día de la Memoria. El profesor de música me propuso trabajar de forma articulada con mis alumnos de sexto grado la canción "El oso", de Mauricio Birabent (Moris). Mientras él enseñaba la letra y la melodía en sus clases, yo analizaba con los estudiantes su significado. La actividad se desarrolló de forma armoniosa; los alumnos aprendieron la letra e incluso pedían ensayarla en el aula.

Fue en uno de esos ensayos cuando Lucía (nombre ficticio) me preguntó: —"Seño, ¿podemos hacer un dibujo relacionado con la canción?". —"¡Sí, grandiosa idea, Lucía! Además, podemos ponerlos en la cartelera", respondí.

En medio de la alegría general, observé que Andrés (nombre ficticio) estaba apoyado en la mesa, con los brazos cruzados, tapándose la cara. Me acerqué y le pregunté: —"¿Qué pasa, Andrés?". Él murmuró unas palabras que no lograba entender. —"Andrés, levanta la cabeza y mírame. Dime qué te pasa", insistí. Él levantó la cabeza, pero sin sostener la mirada, manifestó: —"Yo no sé dibujar".

Le acaricié la cabeza y le dije: —"Tranquilo, Andrés, yo te voy a ayudar". —"Es que no sé, seño. Mi mamá siempre me dice que dibujo horrible; la seño del año pasado me decía que lo que hago no tiene vida y, cuando estaba en segundo grado, Sebas me rompió un dibujo, la seño ni cuenta se dio y encima me retó porque no lo entregué".

—"Ah, entonces sí sabes dibujar", le dije. —"No", respondió él. Agachándome para mirarlo a los ojos, le pregunté: —"Dime, Andrés, ¿te gustaría aprender?". Casi susurrando, contestó: —"Sí, quiero dibujar al oso".

¡Genial! Le alcancé una hoja en blanco, lápices y colores. Andrés tomó la hoja y me dijo: —"Es que no sé cómo hacer un oso". Le pregunté si alguna vez había visto uno; me dijo que sí, en la tele y en libros. —"¿Qué partes tienen los osos?", indagué. —"Una cabeza, la panza y cuatro patas", respondió. —"¡Bien! Ahora elige el color que más te guste". —"No, quiero dibujar con lápiz", decidió él.

Andrés trazó dos círculos, algo imperfectos, uno sobre el otro. Al ver lo que hizo, le dije: —"¡Viste que puedes!". Continué preguntándole qué le faltaba. —"Las patas", dijo. —"Así es, ¿y con qué va a mirar, comer y escuchar?", volví a preguntar. Andrés sonrió: —"Sí, seño, tiene razón". Cuando terminó, decidió pintarlo y agregó: —"Seño, quiero que el oso esté en libertad". ¡Genial! le dije. Inmediatamente, dibujó muchos árboles alrededor del oso.

Durante la semana del 24 de marzo, todos los dibujos de sexto "B" se exhibieron en la cartelera. El oso de Andrés tenía un globo de diálogo que decía: "Soy libre".

Luego de la familia, la escuela es el segundo espacio donde el niño establece vínculos de apego (Moreno, 2010). Si bien en los primeros años los niños depositan su confianza en los padres, a partir de la etapa preescolar comienzan a establecer vínculos significativos con sus docentes y pares (Stone y Church, 1986). Diversos estudios coinciden en que el docente puede intervenir como una figura de apego subsidiaria, favoreciendo el desarrollo social y académico (Gordillo et al., 2016; Sierra y Moya, 2012; Geddes, 2017).

El docente no debe ser un mero transmisor de contenidos, sino un facilitador de entornos seguros. Un ambiente de seguridad emocional es el único lugar donde la voluntad puede florecer, ya que el miedo y el estrés bloquean la corteza prefrontal. Ayudarlos a salir del bloqueo emocional es nuestro compromiso.

Desde el momento en que Andrés se tapó la cara, comprendí que no estaba ante un niño caprichoso, sino frente a un cerebro en estado de alerta defensiva. Según el enfoque del Neurodesarrollo (UNICEF), el estrés tóxico y las experiencias negativas repetidas generaron en él una respuesta de huida, bloqueando su capacidad creativa. Andrés traía una historia de "apego inseguro" con la tarea escolar. Al agacharme y establecer contacto visual y físico, le comuniqué a su sistema nervioso que yo era una "base segura" (María Beláustegui).

Andrés decía "no puedo", pero en realidad no quería atreverse, por temor a otra frustración. "No me atrevo", como sostiene Enrique Rojas, la voluntad se educa mediante objetivos pequeños y concretos. Al fragmentar la tarea en pasos simples (cabeza, panza, etc.), transformó su frustración en acción exitosa.

Tal como refiere Manel Troya "el desarrollo no es solo biológico, sino una construcción de la personalidad en etapas". Andrés estaba estancado en una etapa de inseguridad por traumas vinculares. Sus miedos eran una respuesta adaptativa para proteger su integridad ante el dolor del rechazo (no solo de los adultos, si no de su compañero). Su "no sé" era una armadura. Mas, cuando Andrés pudo expresar su miedo y al lograr trazar esos círculos que, aunque imperfectos, fueron aplaudidos, validados, funcionando como un catalizador evolutivo y ayudándolo a transitar de una posición de pasividad sufriente a una de autoría creativa

Finalmente, comprender, escuchar y acompañar sin juzgar a nuestros alumnos para fortalecer su voluntad desde la infancia es predecir su éxito académico y bienestar emocional futuro. El ce-

rebro no aprende sin emociones positivas ni cuando no se siente competente. En esta vivencia escolar, a este niño, ya casi adolescente, no solo se le enseñó a dibujar un oso, sino que se le demostró a su cerebro que es capaz. Por ello, cuando Andrés escribió "Soy libre", no solo interpretaba a Moris, sino que celebraba su propia autonomía moral y cognitiva.

MI CEREBRO, MI VOLUNTAD Y MI MAPA

Alejandra Arribas
DNI 24197569
Área Primario

A continuación, presento una secuencia didáctica diseñada para trabajar con alumnos de 4to a 6to grado de Educación Primaria.

Secuencia Didáctica: "Mi Cerebro, Mi Voluntad y Mi Mapa"

1-Inicio de la secuencia: El Viaje al Centro del Control (Activación)

Comenzamos con una breve charla para presentar a los "personajes" que viven en nuestra cabeza.

- **La Amígdala (El Guardián):** Se presenta como un perrito guardián que ladra cuando siente peligro o miedo. A veces ladra por error y no nos deja pensar.
- **El Hipocampo (El Bibliotecario):** El que guarda los recuerdos de lo que aprendemos.
- **La Corteza Prefrontal (El Director de Orquesta):** Es donde vive nuestra **Voluntad**. Es el encargado de decidir qué hacer después de escuchar al guardián.

2-Desarrollo: La Dinámica del "Mapa y el Territorio"

Para que los niños entiendan que no siempre lo que vemos es la realidad absoluta, realizamos el siguiente taller:

Actividad: "Los Lentes de Colores"

- **Materiales:** Papel celofán de distintos colores (rojo para el enojo, azul para la tristeza, verde para la calma).
-

- **Dinámica:** 1. Pedimos a los alumnos que miren un dibujo blanco y negro a través del celofán rojo. Preguntamos: "¿De qué color es el dibujo?". Responderán "Rojo". 2. Cambiamos al azul. "¿Y ahora?". Responderán "Azul". 3. **Reflexión:** Les explicamos que nuestras emociones son como esos lentes. Si estoy enojado (lente rojo), mi "mapa" me dirá que todo es molesto, aunque el "territorio" (la realidad) sea neutral.

El Desafío de la Voluntad (Entrenamiento de Dopamina y Control): Realizamos el juego de **"Estatua con Reto"**. Los niños deben bailar con música movida (liberación de dopamina).

Cuando la música para, deben quedarse totalmente quietos, pero el docente intentará hacerlos reír o distraerlos.

- **Propósito:** Entrenar el "freno" del cerebro (control inhibitorio) para que la voluntad domine al impulso de reír o moverse.

3- Aplicación Ética: "La Regla de Oro" (Enfoque Kantiano)

En lugar de hablar de imperativos categóricos, usamos la pregunta: **"¿Qué pasaría si todos hicieran lo mismo?"**.

Taller de Dilemas en el Recreo: Se plantean situaciones cotidianas: *"Encontré una cartuchera linda que no tiene nombre, ¿me la quedo?"* o *"Un compañero se cayó y todos se ríen, ¿yo también me río?"*.

- **Guía de reflexión:** 1. ¿Qué dice mi "perrito guardián" (amígdala)? (Ej: "¡Qué suerte, una cartuchera nueva!"). 2. ¿Qué dice mi "Director de Orquesta" (voluntad)? (Ej: "Si todos nos robáramos las cosas, nadie podría traer nada a la escuela"). 3. **Acción Volitiva:** Elegir la acción que nos gustaría que fuera una ley para todo el grado.

4. Cierre: Mi Bitácora de Mensajeros

Cada alumno recibe una ficha para completar al final del día. Esto ayuda a la meta cognición y a estabilizar la **serotonina** a través del reconocimiento del logro:

- **Hoy mi voluntad fue fuerte cuando:** (Ej: Me guardé las ganas de hablar mientras la señorita explicaba).
- **Hoy mi "mapa" me engañó cuando:** (Ej: Pensé que mi amigo no quería jugar conmigo, pero en realidad estaba cansado).
- **Mi "Director de Orquesta" decidió:** (Ej: Pedir perdón después de un empujón).

Sugerencias para el maestro/a (Claves de Neurociencia)

- **Ambiente Oxitocínico:** Iniciar la clase con un saludo personalizado o un breve juego de conexión para que el cerebro se sienta seguro y abierto al aprendizaje.
- **Breaks Activos:** Si se nota cansancio, realizar 2 minutos de estiramiento. La voluntad es un recurso que se agota y el movimiento ayuda a recargar el cerebro.
- **Modelado:** El docente debe verbalizar sus procesos: *"Chicos, mi amígdala se está activando porque hay mucho ruido y me estoy poniendo nerviosa, voy a respirar profundo para que mi Director de Orquesta tome el mando de nuevo"*.

NEUROEDUCACIÓN UN MUNDO DE APRENDIZAJES PARA TODOS

Giselle Raquel Ávila
DNI 23074216
Área Primario

En mi rol de coordinadora de primer ciclo he observado con detenimiento variados casos en los niños y niñas respecto de sus aprendizajes. Digo mirar y no ver como corresponde al ojo entrenado acorde a nuestra trayectoria y aprendizajes respecto de la inclusión escolar.

En mi experiencia decido posicionarme ante un caso de un alumno de primer grado quien refiere situaciones de conducta disruptiva, déficit atencional, TDH no detectado en nivel inicial realizado (sin constancias escritas) ni por su familia quien lo ha naturalizado.

A raíz de esto se conversa con la familia ya que el niño X según la docente es imposible de abordar ya que deambula y se enoja.

Converse de acuerdo al nuevo diseño curricular que se reconoce en la infancia el aprendizaje desde el cuerpo y los sentidos, no solo escucha para poder lograr que la maestra pueda ver la situación de manera diferente.

Fue importante el trabajo con la docente de grado para que conjuntamente con los recursos humanos con los que contamos diseñar estrategias de enseñanza acordes a la etapa natural evolutiva del desarrollo del niño X.

Es así que con especial cuidado en su autonomía motora y lograr captar su atención que sus aprendizajes siempre deben ser basados desde la emoción, curiosidad y estímulos adecuados para que los conocimientos que adquiera el niño X se c entren es

estímulos adecuados. Se pidió colaboración a la maestra especial y se le solicitó a los padres llevarlo al pediatra para que comunique lo que observa la señorita Teresa y quien realiza este escrito. Poco después la familia muestra que el niño es derivado a una serie de terapias pero eso es en cuanto a su salud.

Desde la escuela y su aula en particular se fomenta un ambiente seguro y vinculamos mostrando que el error es una oportunidad y así la docente capta su atención, tratando de reducir el estrés del niño se dispone un lugar donde pueda relajarse, el espacio sensorial cuando sea necesario buscando hábitos saludables y comprensibles ya que se nota que X no está neurológicamente preparado evitándole frustraciones o bloqueos emocionales.

Trabajar de esta manera permitió a la docente alojarlo, poco a poco integrando y si bien estamos a la espera de la AIE hoy el niño X adquiere aprendizajes en tiempos más cortos (que el resto) pero más consolidados. No fue tarea fácil el ejercicio inclusivo para la docente pero a partir de la intervención conjunta pudo comprender que su trabajo personalizado es de suma importancia para todos los niños X, y que gracias a su intervención y de acuerdo a como lo haga, le cambiará el futuro a cada niño, quizás es una frase trillada porque un docente siempre deja huella, pero a partir de este nuevo paradigma podemos llegar como escuela a todos.

El trabajo es en conjunto pero hay que hacerlo con la fuerte convicción de que como escuela no solo trabajamos para algunos y erradicar para siempre el concepto de niño problema y por el contrario ser agentes que garantizamos aprendizajes para todos nuestros alumnos.

DEL CONFLICTO A LA REFLEXIÓN: UNA EXPERIENCIA EN EL AULA

Jacqueline Denise Ávila
DNI 38929399
Área Primario

Introducción

En el aula no solo se enseñan contenidos, sino también formas de convivir, expresar emociones y tomar decisiones. En este trabajo se presenta una experiencia en la que, a partir de un conflicto entre estudiantes, se promovió la reflexión y el aprendizaje de nuevas formas de actuar.

Contexto

La experiencia se desarrolló en un curso de nivel primario (2do ciclo) con aproximadamente 25 estudiantes. El grupo presentaba dificultades en la convivencia, con discusiones frecuentes y poca tolerancia a la frustración.

Situación

Durante una actividad grupal, dos estudiantes tuvieron un conflicto. Uno de ellos se enojó porque no fue incluido en un grupo de trabajo y reaccionó levantando la voz e insultando. Esto generó incomodidad en el resto del curso.

Intervención docente

En lugar de sancionar directamente, la docente propuso frenar la situación y generar un espacio de diálogo.

Primero, se realizó una breve pausa para tranquilizar el clima.

Luego, se invitó a los estudiantes a contar qué había pasado y cómo se habían sentido.

A partir de preguntas simples, se trabajó la idea de que no siempre interpretamos correctamente lo que sucede. El estudiante que se había enojado expresó que pensó que no lo querían en el grupo, lo que permitió abrir otras posibles explicaciones.

Después, se reflexionó sobre distintas formas de actuar ante ese tipo de situaciones y se buscó una solución entre todos.

Resultados

El conflicto pudo resolverse sin mayores dificultades. Los estudiantes lograron expresarse, escucharse y continuar la actividad.

Con el tiempo, se observó una mejora en la convivencia, mayor disposición al diálogo y una participación más activa en clase.

Conclusión

La experiencia demuestra que los conflictos pueden convertirse en oportunidades de aprendizaje. Generar espacios de diálogo ayuda a que los estudiantes reflexionen sobre sus acciones y aprendan a relacionarse de manera más respetuosa.

En este sentido, la neuroeducación volitiva sostiene que el cambio de conducta no se logra solo mediante normas o sanciones, sino a través del desarrollo de la voluntad, la reflexión y la toma de decisiones conscientes. Cuando el estudiante comprende lo que hace y por qué lo hace, es más probable que pueda regular su comportamiento y actuar de manera responsable.

El rol del docente es clave para acompañar estos procesos y favorecer un clima de aula positivo.

EL AULA COMO LABORATORIO DEL DESARROLLO INTEGRAL

Erika Lilian Barbalarga
DNI 31344314
Área Inicial

"La gente a menudo pregunta cómo me interesé por el cerebro; mi respuesta es: '¿Cómo puede alguien NO estar interesado en él?' Todo lo que llamamos 'naturaleza humana' y la conciencia surge de allí."

Vilayanur Ramachandran -Neurólogo

Con el surgimiento de la Neurociencias, mirar a nuestros alumnos/as con otros ojos, nos abre las puertas a entender a qué llamamos Neuroeducación Volitiva. En el nivel inicial no solo se trata de aprender colores o números, sino que es un laboratorio para entrenar el cerebro, las emociones y la voluntad. En estas nuevas generaciones, nuestro objetivo no es que obedezcan solo por miedo al reto, sino que aprendan a "elegir hacer lo correcto" porque les nace (la voluntad).

Dentro del laboratorio, también encontramos "la voluntad", que el psiquiatra Enrique Rojas define como "la capacidad de aplazar la recompensa y sacrificar lo cercano por lo lejano". Para él, su construcción es una "artesanía psicológica" basada en: el hábito, repetición de actos que permiten superarse a sí mismo; la motivación, la energía y ganas para que el esfuerzo sea más fácil, y por último, la constancia, definida como la capacidad de no darse por vencido cuando las cosas cuestan.

El rol del docente es construir una figura de apego subsidiaria. Esto significa que si un alumno viene de una casa con problemas, los docentes pueden acompañar a construir un vínculo seguro. Si

el alumno/a se siente seguro y querido (tiene una "base segura"), se anima a explorar y aprender sin miedo.

Desde una mirada biológica, a un alumno/a asustado o que se siente amenazado, se le activa la amígdala (que es como una alarma de incendio en la cabeza) y el cerebro se "bloquea" para aprender. Entonces, algunos autores, proponen algo interesante que es ""Hackear" el cerebro para aprender mejor." Pero, ¿qué herramientas tenemos para lograr hackear ese cerebro alerta? Tratar al alumno/a como un sujeto en desarrollo y no como una tabla rasa que debemos llenar de información es el primer paso para lograrlo.

Asimismo, desde la neurociencia se habla de cambiar la química del cerebro activando la hormona del cariño y el vínculo (oxitocina) y a través de desafíos que motivan (dopamina). Como docentes debemos entender qué significa esto, construir estrategias prácticas y con sentido. Un ejemplo de juego para construir valores sería proponer desafíos donde cada alumno/a tiene una "habilidad especial" y se necesitan sí o sí para ganar. Esto les enseña a sentirse seguros y acompañados. También, podemos sumar dibujar un río y ver cómo debo resolver el desafío de poder cruzar de un lado al otro (por ejemplo, si un amigo se cae). Esto los ayuda a pensar en los demás antes que en su propio deseo.

El Mapeo de Skills (o mapeo de habilidades) es propuesto por Virginia Edith Valenzisi y plantea que en vez de colocar etiquetas a los alumnos/as como "el travieso", se busquen las fortalezas (el que ayuda, el que es creativo) para que los alumnos/as sientan que están mejorando. Entonces, implementar el mapeo de habilidades en el aula consiste en cambiar el enfoque tradicional de "etiquetar" a los alumnos por uno que identifique y potencie sus fortalezas individuales. Exploremos un ejemplo: en vez de usar etiquetas tradicionales (que suelen ser negativas o limitantes, como "el inquieto" o "el distraído"), el docente debe realizar un inventario de habilidades blandas. Esto incluye observar y regis-

trar "capacidades como la inteligencia social, la creatividad, el liderazgo o la gestión del orden".

La misma autora, sostiene en convertir al alumno/a en "Sujeto de su Desarrollo", pasando a ser protagonista consciente de su desarrollo personal. Por ejemplo: en el nivel inicial el poder reconocer los talentos de cada alumno/a y fortalecer su autoconfianza. Asignar tareas específicas grupales basadas en las habilidades observadas acompaña el desarrollo de su confianza y seguridad emocional.

Para comprender más a fondo lo que plantea la neurociencia, si tengo alumnos/as con dificultades en el aula es entender que cada uno percibe lo que lo rodea de diferente forma. Luego, acompañarlos a entender el contexto donde están incluidos. Y por último, el docente en esta situación, con paciencia y la construcción de un vínculo sano, puede calmar las alertas que el alumno/a posee y de este pueda integrarse a sus compañeros.

Si logramos que los chicos se sientan seguros y entrenen su voluntad desde chiquitos, vamos a tener adultos mucho más autónomos y críticos. En este sentido, la integración entre vínculos afectivos seguros y el desarrollo de la voluntad consciente se convierte en el motor del crecimiento integral, donde la escuela funciona como un verdadero laboratorio donde se debe entrenar lo emocional y cognitivo. Así, el docente no sólo enseña contenidos, sino que acompaña como figura de sostén en la construcción de la autonomía, favoreciendo que cada alumno/a pase de la obediencia a la elección consciente, reconociéndose como protagonista de su propio desarrollo y como un sujeto valioso en sí mismo.

Fuentes consultadas

Beláustegui, María. El docente como figura de apego y su capacidad de compensar vínculos de apego inseguro.

Rojas Enrique. Consultado: enero 2015 Catedrático de Psiquiatría. La voluntad es la clave para conseguir lo que uno se ha propuesto. Es la joya de la corona de la conducta. La cultura del esfuerzo: la importancia de la voluntad. Ref.: www.enriquerojas.com

Troya Manel, Teoría evolutiva de les emociones.

Valenzisi & Valenzisi, Asesoramiento Pedagógico Integral, "Hackeando el inicio escolar: Guía para docentes de la Generación Z."

Valenzisi, Virginia, "Cultivar la voluntad para convivir desde la escuela" TEDx Estación EwalD.https://www.youtube.com/watch?v=cH0DVDG_ibc&source_ve_path=MjM4NTE&embeds_referring_euri=https%3A%2F%2Fcampusinstitutovera.quinttos.com%2F

NEUROEDUCACIÓN EN LAS CIENCIAS

Elma Cristina Bargados
DNI 24459471
Área Primario

En el marco de las prácticas docentes realizadas durante el presente ciclo lectivo, se llevó a cabo una experiencia áulica significativa que permitió poner en juego los principios de la Neuroeducación Volutiva, entendida como un enfoque que promueve el aprendizaje desde la motivación, la emoción y la toma de decisiones conscientes por parte de los estudiantes.

La experiencia tuvo lugar en 7° grado, durante una clase de Ciencias Sociales. El objetivo de la propuesta fue abordar un contenido histórico a partir de una dinámica participativa que priorizara el interés genuino del alumnado. Para ello, la docente inició la clase con una pregunta disparadora vinculada a la realidad actual de los estudiantes, generando un clima de curiosidad y apertura. Esta estrategia permitió activar conocimientos previos y, al mismo tiempo, despertar la atención, elemento central en los procesos neuroeducativos.

A continuación, se ofrecieron distintas opciones de trabajo (análisis de fuentes, producción de afiches, dramatización o debate), permitiendo que cada grupo eligiera cómo abordar el contenido. Esta instancia de elección fue clave en términos de Neuroeducación Volutiva, ya que favoreció la autonomía, el compromiso y la implicación emocional de los estudiantes con la tarea. Se observó que, al sentirse protagonistas de su aprendizaje, los alumnos participaron de manera más activa y sostenida. Durante el desarrollo de la actividad, la docente asumió un rol de guía y facilitadora, acompañando los procesos grupales, realizando preguntas orientadoras y brindando retroalimentación

constante. Se promovió un ambiente seguro donde el error fue entendido como parte del aprendizaje, lo que redujo la ansiedad y fortaleció la confianza de los estudiantes.

Uno de los aspectos más destacados de la experiencia fue la diversidad de producciones finales. Cada grupo logró expresar los contenidos desde diferentes lenguajes, evidenciando comprensión y apropiación significativa. Además, se generaron instancias de socialización donde los estudiantes compartieron sus trabajos, favoreciendo el aprendizaje entre pares y el reconocimiento de múltiples perspectivas. En cuanto a la evaluación, se priorizó un enfoque formativo, considerando no solo los resultados sino también el proceso, la participación y el trabajo colaborativo. Este tipo de evaluación resultó coherente con los principios de la Neuroeducación Volutiva, al valorar el esfuerzo, la reflexión y el desarrollo integral de los estudiantes.

En conclusión, la implementación de esta propuesta permitió evidenciar que cuando se integran las emociones, la motivación y la posibilidad de elegir, el aprendizaje se vuelve más significativo. La Neuroeducación Volutiva se presenta así como una herramienta valiosa para repensar las prácticas docentes, promoviendo experiencias educativas más humanas, inclusivas y efectivas.

ENSEÑAR QUÍMICA DESDE LA VOLUNTAD: RELATO DE UNA EXPERIENCIA ÁULICA

Ignacio Martín Barreneche
DNI 32635520
Área Medio

La enseñanza de la química en el nivel medio presenta desafíos recurrentes: la abstracción de los contenidos, la baja motivación de los estudiantes y la dificultad para vincular los conceptos con la vida cotidiana. En este contexto, la incorporación de enfoques innovadores resulta fundamental para generar aprendizajes significativos. Entre ellos, la neuroeducación ofrece un marco valioso al integrar conocimientos sobre el funcionamiento del cerebro con prácticas pedagógicas concretas, entendiendo que aprender implica modificar estructuras neuronales a partir de experiencias significativas y emocionalmente relevantes.

Contexto de la experiencia

La experiencia se desarrolló en un curso de 3° año del nivel medio, en la asignatura Química, durante el abordaje del tema "reacciones químicas y conservación de la masa". Se trataba de un grupo heterogéneo, con marcadas diferencias en el nivel de interés y participación.

Al iniciar la secuencia, detecté una actitud general de apatía hacia la materia. Muchos estudiantes manifestaban que "la química no sirve" o que "es muy difícil". Este punto de partida resultó clave para pensar una propuesta desde la neuroeducación, considerando que la emoción y la motivación son componentes centrales del aprendizaje.

Diseño de la propuesta

La planificación se estructuró en tres ejes, propios de la neuroeducación volitiva:

-Activación emocional y motivacional

Se inició la clase con una pregunta disparadora: ¿Qué pasaría si al cocinar los ingredientes no conservaran su masa? A partir de allí, se propuso una breve experiencia demostrativa con materiales cotidianos (vinagre y bicarbonato), generando sorpresa y curiosidad. Este momento buscó activar la atención, entendiendo que la curiosidad es un motor clave del aprendizaje.

-Construcción cognitiva del conocimiento

Luego de la experiencia, los estudiantes trabajaron en grupos para formular hipótesis y registrar observaciones. El docente actuó como mediador, orientando hacia la formulación de la ley de conservación de la masa. Se priorizó el aprendizaje activo, multisensorial y basado en la experimentación, favoreciendo la comprensión profunda.

-Desarrollo de la voluntad y autorregulación

Aquí se incorporó el rasgo distintivo de la neuroeducación volitiva. Se propuso a los estudiantes un desafío: diseñar una experiencia casera que demostrara una reacción química, registrando el proceso y explicando lo ocurrido.

Durante este proceso, se trabajaron explícitamente aspectos como: la planificación de la tarea, la tolerancia a la frustración, la perseverancia ante errores, la responsabilidad individual dentro del grupo.

Se generaron instancias de reflexión donde los estudiantes podían reconocer qué estrategias les habían permitido avanzar, fortaleciendo así su conciencia sobre el propio aprendizaje.

Desarrollo y resultados

A lo largo de la secuencia se observaron cambios significativos. Estudiantes que inicialmente se mostraban desinteresados comenzaron a involucrarse activamente, especialmente en las instancias prácticas. La posibilidad de experimentar y tomar decisiones generó mayor compromiso.

Uno de los momentos más relevantes ocurrió cuando un grupo presentó una experiencia que inicialmente había "fallado". Lejos de considerarlo un error negativo, se utilizó como oportunidad para analizar qué había ocurrido y cómo mejorar el procedimiento. Este enfoque permitió resignificar el error como parte del aprendizaje, fortaleciendo la motivación y la autonomía.

Asimismo, los estudiantes lograron apropiarse del concepto de conservación de la masa de manera más sólida, al haberlo construido a partir de la experiencia. La integración entre emoción, acción y reflexión facilitó la comprensión.

Reflexión docente

Desde mi rol docente, esta experiencia implicó un cambio de mirada. Ya no se trató únicamente de "enseñar contenidos", sino de acompañar procesos más amplios vinculados al desarrollo integral del estudiante. La neuroeducación volitiva me permitió reconocer que aprender química también implica aprender a pensar, a sostener el esfuerzo y a confiar en las propias capacidades.

Conclusión

La incorporación de la neuroeducación volitiva en la enseñanza de la química abre nuevas posibilidades para transformar el aula. Al integrar lo cognitivo, lo emocional y lo volitivo, se favorece un aprendizaje más profundo y significativo.

Esta experiencia demuestra que es posible enseñar contenidos científicos rigurosos sin perder de vista la dimensión humana del aprendizaje. En definitiva, formar estudiantes capaces no solo de comprender la química, sino de enfrentar desafíos, perseverar y construir su propio camino de aprendizaje.

Fuentes consultadas

Mora, F. (2013). Neuroeducación: solo se puede aprender aquello que se ama. Alianza Editorial.

Neuroeducación – síntesis conceptual basada en aportes interdisciplinarios

Neuroeducación Volitiva – integración de neurociencias, emoción y voluntad

REPENSAR LA ENSEÑANZA DESDE LA NEUROEDUCACIÓN VOLITIVA: UNA MIRADA INTEGRAL DEL APRENDIZAJE

Jesica Barreto
DNI 33086735
Área Primario

La neuroeducación volitiva es un enfoque pedagógico que busca resolver los desafíos educativos contemporáneos, como el analfabetismo funcional y la falta de principios morales en los estudiantes. Esta disciplina integra los avances de las neurociencias con la inteligencia emocional y el desarrollo de la voluntad y el carácter moral.

El aula no es solo un espacio para adquirir conocimientos, sino un gimnasio para la vida emocional y cognitiva. La neurociencia nos enseña que el aprendizaje efectivo depende de la integración armónica de nuestras emociones, pensamientos y acciones.

La neuroeducación volitiva surge como una respuesta innovadora y profundamente humanista a los desafíos que enfrenta la educación contemporánea.

Este enfoque integra los avances de la neurociencia, la inteligencia emocional y la filosofía moral, reconociendo que el aprendizaje significativo se produce cuando el cerebro, la emoción y la voluntad actúan de manera armónica. Aprender no solo implica adquirir información, sino también fortalecer la capacidad de elegir, persistir y orientar las propias acciones hacia un bien consciente y compartido.

La neuroeducación volitiva promueve el uso de estrategias didácticas variadas, tales como el aprendizaje basado en el juego, la resolución de problemas, el trabajo colaborativo y el uso de recur-

sos visuales y manipulativos. Estas propuestas permiten atender la diversidad de estilos de aprendizaje y potenciar las capacidades de cada estudiante.

En el nivel primario, su implementación implica diseñar actividades que contemplen diferentes niveles de complejidad, favoreciendo la inclusión educativa. Por ejemplo, en una misma clase, se pueden proponer tareas diferenciadas que permitan a los alumnos avanzar desde la exploración concreta hacia la abstracción progresiva.

La neuroeducación volitiva invita a comprender que la voluntad entendida no como obstinación, sino como energía moral dirigida al bien puede educarse, entrenarse y fortalecer mediante experiencias significativas que involucren la reflexión, la emoción y la acción coherente. propone, por tanto, un modelo pedagógico que une la ciencia y la ética, donde la plasticidad cerebral y el desarrollo emocional se ponen al servicio de la formación de sujetos libres, críticos y responsables. Este paradigma reconoce que las experiencias que generan sentido son las que realmente transforman el cerebro y, con ello, la conducta.

NEUROEDUCACIÓN Y EL CASO DE LA ESCRITURA CREATIVA

Emilce Basiglio
DNI 29482327
Área Medio

La escritura constituye una práctica fundamental en la formación de los estudiantes, no solo como herramienta académica, sino también como medio de expresión, comunicación y construcción de la propia identidad. En el ámbito escolar, escribir, entre otras cuestiones, implica organizar ideas, reflexionar, argumentar y desarrollar el pensamiento crítico. El taller de escritura creativa se considera como un espacio pedagógico donde los estudiantes pueden explorar diversas formas de escritura (narrativa, descriptiva, argumentativa y creativa) a partir de consignas concretas y contextualizadas que fomenten la plasticidad cerebral y la creatividad fortaleciendo conexiones neuronales como, por ejemplo, el lenguaje, la memoria y la imaginación.

Mediante la implementación de dicha experiencia en el nivel medio de una escuela de gestión pública, se buscó fomentar la expresión personal y la construcción de una voz propia, y al mismo tiempo, fortalecer las habilidades lingüísticas fundamentales ya adquiridas. Desde una perspectiva inclusiva, el taller apuntó a acompañar las trayectorias escolares, brindando a los estudiantes que asistieron la oportunidad de desarrollar sus capacidades de expresión escrita, independientemente de sus puntos de partida. Asimismo, se promovió el trabajo colaborativo, la lectura compartida y la producción colectiva, favoreciendo la construcción de sentido social y el trabajo en comunidad.

En este sentido, el taller se concibió como un espacio de aprendizaje activo y participativo, que contribuyó al desarrollo integral

de los estudiantes, fortaleciendo no solo su desarrollo cognitivo, sino también su confianza, imaginación y pensamiento crítico. Es decir, además de mejorar la expresión escrita, se pretendió lograr una mayor regulación emocional, aumento de la autoestima, el fortalecimiento de vínculos entre pares, y el refuerzo de hábitos. En palabras de Enrique Rojas ¨toda educación empieza y termina por la voluntad¨ teniendo en cuenta que esta última se va formando con actos repetitivos que eventualmente se convierten en hábitos que se deben trabajar continuamente a lo largo de la vida.

Abordar las emociones y la voluntad como tema central para diseñar las actividades, permitió planificar tareas que apunten a visualizar sentimientos quizás no dichos y repetir algunas tareas durante todo el ciclo lectivo. Por ejemplo, antes de comenzar a escribir, poner música suave, utilizar disparadores creativos como imágenes, frases breves u objetos, siempre acompañando a quienes participan, sin juzgar, estimulando ideas con preguntas abiertas y cuidando especialmente el entorno. Dicho de otro modo, se propició un ambiente de trabajo agradable para sostener el clima escolar y así poder expresar el mundo interno.

Algunas de las consignas utilizadas tuvieron que ver con escritura de diario íntimo, historias incompletas, carta al yo del futuro, escribir desde la perspectiva de otro personaje, escritura con los sentidos, historias colaborativas en pequeños grupos, etc. El docente tallerista debió tener en claro que emoción y aprendizaje funcionan en concordancia, y es por eso por lo que, el cerbero aprender mejor cuando hay emotividad y disfrute.

Si se toma en cuenta la teoría del aprendizaje social de Bandura no se debe olvidar que las personas aprenden por observación, imitación y experiencia directa. En este caso, observando como otros escriben cuando se leen autores o producciones de compañeros de clase, imitar estilos o recursos narrativos, analizar diferentes modalidades de escritura con consignas accesibles que permitan al estudiante pensar que pueden escribir lo que se

propone, y, además, atravesar la propia experiencia de participar activamente en un taller. Para eso, se brindaron devoluciones personalizadas y se celebraron los avances grupales.

Cabe destacar que a la hora de conformar el taller se entendió a la escritura como una posibilidad de regulación emocional ya que escribir ayuda a procesar experiencias, reducir ansiedad y organizar pensamientos. Entonces, no se concibió como una actividad individual aislada, sino como un proceso social en el cual los participantes construyen conocimientos al compartir con otros sus producciones personales, escuchan a sus pares y participan en instancias de retroalimentación. Además, el aprendizaje significativo se produce, cuando el estudiante elige participar activamente porque aumenta su compromiso y su confianza en la propia capacidad de producir textos.

Dicha teoría del aprendizaje social analiza los procesos que ocurren entre los estudiantes en tanto factores cognitivos, conductuales y también su entorno. Por tal motivo, resultó clave, mejorar el ambiente del taller para que se desarrolle de manera propicia y reforzar los procesos de condicionamiento positivo. Por eso, en la experiencia escolar se hizo foco en el repaso de cuestiones lingüísticas, en la distribución de pequeños grupos de trabajo para que se realicen producciones colaborativas, y también en la posibilidad de construir un clima escolar ameno.

En síntesis, el taller de escritura logró resultados notables y significativos en donde se favoreció la construcción de hábitos en un entorno agradable, se valoró el proceso por sobre el resultado final; se contribuyó al desarrollo individual de cada estudiante y se favoreció el trabajo mancomunado grupal y social.

PENSAR LA EDUCACIÓN COMO UN PERMANENTE CAMBIO

Sandra Basualdo
DNI 21129945
Área Primario

La palabra *volitiva* proviene del latín *voluntas-atis*, que significa "querer" o "tener intención", y está relacionada con los actos y fenómenos de la voluntad. Podemos afirmar que la capacidad volitiva en los estudiantes contribuye tanto al éxito académico como a la posibilidad de enfrentar los desafíos de la vida cotidiana, adquirir conocimientos y prepararse para convertirse en ciudadanos responsables y éticos.

Los pilares fundamentales de este enfoque se centran en la conducta basada en la convivencia y el clima escolar, el rol del docente como guía en el desarrollo socioemocional, la relación entre la voluntad y el funcionamiento cerebral, y el fomento de la autorregulación, la toma de decisiones consciente, la resiliencia y la voluntad.

Este enfoque se nutre de la ética kantiana, que prioriza la razón, el deber y la autonomía individual. En este sentido, se busca enseñar a los estudiantes a reflexionar sobre sus propias acciones y a justificar sus decisiones. Es tarea del docente entrenar la habilidad de la reflexión, estableciendo normas claras de respeto y empatía, promoviendo la autodisciplina y enseñando a tomar decisiones mediante el pensamiento crítico, considerando las consecuencias de los propios actos.

Asimismo, el docente cumple un rol fundamental al modelar conductas, promover la colaboración y fomentar el trabajo en equipo, entendiendo que en el intercambio con otros también se

aprende. Reconocer el esfuerzo de los estudiantes resulta clave en este proceso.

La neurociencia volitiva proporciona un marco para que los educadores comprendan cómo el cerebro aprende y toma decisiones, aplicando este conocimiento para cultivar no solo la inteligencia, sino también el carácter y la voluntad, aspectos esenciales para una convivencia escolar armoniosa y para la vida en sociedad.

Para finalizar, se destaca la importancia de que los estudiantes utilicen estrategias volitivas para fortalecer la motivación y el control de las emociones, con el objetivo de promover un mejor aprendizaje, cuidando el clima escolar y la dimensión socioemocional. Los docentes deben despertar el interés por aprender mediante la planificación de actividades con distintos niveles de complejidad, atendiendo a las emociones de los alumnos y acompañándolos en la resolución adecuada de las mismas.

Asimismo, es fundamental generar un ambiente motivador, mostrando la utilidad de lo que se aprende en relación con las metas y valores personales de los estudiantes. Considerar las diferencias individuales al enfrentar las tareas escolares permitirá ayudar a los alumnos a desarrollar actitudes proactivas y a afrontar mejor los problemas y situaciones adversas, en pos de un mayor bienestar personal y social.

ACOMPAÑANDO TRAYECTORIAS

Analía Basurti
DNI 24464348
Área Inicial

Lucía (nombre ficticio) asistía a una escuela orientada en TIC. A sus docentes les preocupaba que no lograra participar en las propuestas. Le gustaba recostarse sobre el banco o entrar y salir del aula. Su lectoescritura aún se estaba iniciando. Día a día ella traía a la escuela una cajita con fotos viejas de su familia, las sacaba, las ordenaba, las clasificaba y las volvía a guardar. Repetía la secuencia una y otra vez. Desde el equipo de orientación escolar sugerían a la docente que era fundamental tomar el tiempo necesario para conocerla y que Lucía lograra establecer la confianza con ella, era clave pensar alguna propuesta que acorde a las necesidades de Lucía. Todas sus docentes implementaban distintas estrategias, pero ninguna parecía resultar.

Un día decidieron prestarle la cámara del aula. El funcionamiento era muy sencillo, así que junto al equipo le propusieron a Lucía ser la fotógrafa de la clase y retratar los distintos momentos del día. Le propusieron que al terminar la jornada compartiera sus fotos a la docente y a los profesores curriculares. Con el tiempo pudo ir narrando diferentes situaciones. Los/as chicos/as en ocasiones se enojaban o cuestionaban: "¿por qué Lucía puede sacar fotos y nosotros tenemos que escribir?" "Eso no vale" "Lo que hace ella es más fácil y divertido". Un día, Joaquín, compañero de Lucía, preguntó por qué ella no estaba presente en ninguna de las fotos que compartía. En ese momento dialogaron con el grupo y comenzaron a trabajar con dos fotógrafos distintos. Una era Lucía, y el segundo compañero/a iba rotando cada día. Fue una experiencia muy enriquecedora, ya que cada uno tomaba re-

gistros completamente distintos e iban completando con lo que cada uno aportaba y comenzaron a armar algo así como "memorias" de las clases. De a poco Lucía se fue animando a participar de otros modos en los talleres de cocina, en la biblioteca y en las experiencias del aula. Primero sacando fotos y luego involucrándose directamente en la actividad. Le propusieron trabajar con una tablet. Fueron trabajando la coordinación, tanto en la escuela como en los espacios de psicopedagogía y terapia ocupacional hasta que de a poco fue aprendiendo a manejarla. Se preguntaban ¿estaremos haciendo bien?, ¿no estamos forzando a Lucía para que haga lo mismo que sus compañeros?, ¿Cómo vamos a evaluar qué aprendió?, ¿podemos evaluar una foto? Necesitaban pensar qué hacer con todo lo que estaba aprendiendo para que eso que ahora Lucía sabía, no fueran solo aprendizajes repetitivos, o sueltos. Entonces comenzaron a complejizar el armado de las historias con las fotos que sacaban los fotógrafos. Armaban secuencias en la tablet con un principio, un nudo y un desenlace que Lucía podía relatar oralmente. Inventaban cuentos. Describían personajes y se disfrazaban. Así fueron registrando cada día de la semana, identificando los nombres de cada uno de sus compañeros/as y contando cada historia.

El caso de Lucía ubica como ejemplo la frustración por la situación que vivía en el aula, la cual le generaba estrés, creando un bloqueo de las funciones ejecutivas. El sentirse mirada y escuchada por sus docentes, entendiendo el significado que tenían esas fotos para la niña, desbloquearon una emoción. La docente aplica diferentes estrategias, ayudando a la alumna, brindando diferentes alternativas y fomentando el pensamiento crítico. Se promueve la colaboración y el trabajo en equipo. La motivación, por supuesto tuvo un rol protagónico y generó un gran desafío con resultados altamente gratificantes no solo para la alumna, sino para todo el alumnado y el equipo docente.

NEUROEDUCACIÓN VOLUTIVA: REDISEÑANDO EL MAPA DEL APRENDIZAJE EN LA MODALIDAD ESPECIAL

Guillermo Claudio Beccari
DNI 30137332
Área Especial

Frente a los retos actuales de la modalidad de Educación Especial, que nos interpelan a generar prácticas de enseñanza cada vez más situadas y humanas, donde las barreras para el aprendizaje y la participación exigen respuestas pedagógicas creativas, emerge la **Neuroeducación Volutiva**, si bien es más que un método, se presenta como una filosofía integradora que amalgama los avances de las Neurociencias, la Inteligencia Emocional y el desarrollo del carácter moral.

Este enfoque adquiere una relevancia fundamental en la Escuela Integral N° 17, donde la labor psicopedagógica se orienta a la singularidad de cada trayectoria educativa. Bajo este paradigma, el aula se redefine como un escenario de andamiaje para la vida emocional y cognitiva, situando a la voluntad como el arquitecto de la autorregulación de nuestra propia biología. Para que el aprendizaje sea verdaderamente transformador, especialmente en estudiantes que enfrentan desafíos en el procesamiento sensorial o el control de impulsos, es imperativo lograr una síntesis armónica entre la emoción, el pensamiento y la acción.

Para que el cambio de conducta sea genuino, debemos mirar más allá de la superficie y comprender cómo el cerebro procesa lo que sentimos. Fortalecer la voluntad implica conocer nuestro sistema límbico, el 'corazón' emocional del cerebro. Estructuras como la Amígdala, el Hipocampo y el Hipotálamo son las que, mediante mensajeros químicos, definen nuestra disposición al aprendizaje: la Dopamina nos invita a persistir, la Serotonina nos

permite la calma necesaria para pensar, la Noradrenalina nos mantiene alerta y la Oxitocina nos permite confiar en el otro y trabajar en equipo. Bajo esta mirada, el educador deja de ser un mero transmisor para transformarse en un facilitador de estados emocionales óptimos. Al fragmentar las consignas para asegurar el éxito inmediato, se estimula la dopamina, motor de la autoconfianza. Al mismo tiempo, al priorizar el andamiaje colectivo, se fomenta la oxitocina, creando un 'colchón emocional' que neutraliza el estrés y permite que la voluntad del alumno se fortalezca frente a la dificultad

Este paradigma entiende que la percepción es una construcción singular: percibimos 'fenómenos' y no la realidad absoluta, tal como sugería Kant. En la práctica psicopedagógica, esto implica validar el 'mapa mental' de cada estudiante, formado por su historia y su neurobiología, pero sin quedar atrapados en él. El objetivo de la Neuroeducación Volutiva es invitar al alumno a cuestionar sus interpretaciones automáticas y enriquecer su visión del entorno. Así, logramos que la voluntad se posicione como el eje que regula el comportamiento, permitiendo una transición del instinto a la decisión razonada.

Experiencia: "El Frasco de la Voluntad" (Basada en El Monstruo de Colores)

Objetivo: Entrenar al alumno como arquitecto de su autorregulación, usando la narrativa del libro para externalizar emociones y decidir respuestas conscientes.

1. Fase de "El Lío" (Caos / Amígdala) Se esparcen lanas de colores por el aula y los alumnos deben recolectarlas rápidamente.

- Neuroquímica: Sube la Noradrenalina por la prisa y el desorden.
- El Mapa: Se identifica el estado de confusión: "Estamos como el monstruo al principio, con el cerebro en caos".

2. Fase de "Los Frascos" (Orden / Hipocampo) Los alumnos clasifican las lanas en frascos etiquetados (Alegría, Tristeza, Rabia, Miedo, Calma).

- Neuroquímica: Al ordenar, sube la Serotonina y baja el estrés.
- Concepto: Usamos la memoria (Hipocampo) para organizar el sentir. "Sin orden no hay voluntad posible".

3. El Frasco del "Arquitecto" (Mediación / Voluntad) Ante un conflicto (ej: "me rompieron un dibujo"), se utiliza un sexto frasco transparente: LA VOLUNTAD.

- Paso A: Se identifica el color del mapa impulsivo (ej: Rojo/Rabia).
- Paso B: Se recurre al color Verde (Calma) mediante respiración dirigida.
- Paso C: El alumno deposita su decisión en el frasco transparente: "Mi voluntad decide pedir ayuda en lugar de gritar".
- Neuroquímica: El logro se celebra con Dopamina y Oxitocina grupal.

Conclusión

La Neuroeducación Volutiva, no busca la perfección, sino la consciencia. En la Escuela Integral N° 17, este enfoque nos permite resignificar la impulsividad: ya no es un "problema de conducta", sino una oportunidad para que el alumno ejerza su función como arquitecto de su propia autorregulación.

Comprender que la plasticidad cerebral permite el cambio constante empodera al estudiante para tomar las riendas de su vida. Educar la voluntad es, en última instancia, educar para la libertad. Es brindar las herramientas para que, entre el estímulo

y la respuesta, exista siempre un espacio de decisión ética, permitiendo que cada alumno habite el mundo con mayor autonomía y plenitud.

EL RECREO. ¿UN ESPACIO COLABORATIVO?

Elizabeth Bejarano
DNI 23114224
Área Primario

En el recreo, el juego es una parte esencial del desarrollo social y emocional de los alumnos. Sin embargo, a veces surgen situaciones en las que el enojo y la modificación de las reglas pueden beneficiar a un grupo específico, dejando a otros fuera. ¿Cuántas veces, como docentes, debemos intervenir en discusiones intensas porque no quieren respetar o han modificado sobre la marcha las reglas del juego llegando a la salida de algunos niños o dar por terminarlo el juego de manera arbitraria como una solución equitativa?

Una buena manera de iniciar una reflexión sobre esto podría ser preguntarnos: "¿Cómo podemos transformar nuestras reglas de juego para que todos se sientan incluidos y respetados, incluso aquellos que a veces se resisten a ellas?". Es importante abrir el diálogo sobre cómo se sienten los alumnos cuando las reglas no son justas o cuando alguien se siente excluido. Involucrarlos en la revisión de las reglas y permitirles modificaciones conjuntas les da un sentido de pertenencia y les enseña a negociar y escuchar diferentes perspectivas. Esto es clave para evitar que un grupo se sienta beneficiado a expensas de otros.

Discutir las razones detrás de los comportamientos desafiantes, como el enojo, ayuda a construir empatía, especialmente hacia aquellos que tienen dificultades para seguir las reglas. Comprender que todos pueden tener días difíciles es esencial para la convivencia. También debemos considerar que los niños están en una etapa crucial de desarrollo social y emocional. Están comenzando a entender conceptos como la justicia y la cooperación.

Adaptar las actividades para que fomenten estas habilidades puede ser muy beneficioso y contribuir a un ambiente de juego más equitativo.

Animarlos a pensar en maneras de hacer el juego más accesible y divertido para todos fomenta la creatividad y la participación, con un compromiso grupal que refuerza la idea de que todos son importantes evitando que un grupo monopolice el juego.

Para abordar esta dinámica, es fundamental adoptar un enfoque inclusivo que fomente la colaboración y el respeto. No solo abordar los comportamientos desafiantes y el enojo, sino también promover un aprendizaje social significativo, donde cada alumno se siente escuchado y respetado.

Al entender que el juego es igual al aprendizaje, podemos transformar el recreo en un espacio donde la justicia y la cooperación no sean conceptos abstractos, sino prácticas cotidianas que preparen a los niños para una vida plena en comunidad. En el video "El juego desde una perspectiva sociocultural" se explica detalladamente cómo la intervención docente y la reconstrucción conjunta de las situaciones de juego son fundamentales para desarrollar la autonomía y la convivencia en el ámbito escolar.

EL DESPERTAR DE LA INTENCIONALIDAD: PEQUEÑOS ACTOS DE VOLUNTAD EN SALA DE 3

Gabriela Benítez
DNI 30350664
Área Inicial

En el Diseño Curricular para la Educación Inicial de CABA, se enfatiza la importancia de la conquista de la autonomía. Durante mi práctica en una sala de 3 años ("Sala Verde"), identifiqué que el mayor desafío para los niños de esta edad es la transición entre el deseo inmediato y la capacidad de esperar o seguir una consigna compartida. Aquí, la implementación de la Neuroeducación Volutiva se centró en fortalecer las funciones ejecutivas incipientes, específicamente la inhibición de la respuesta impulsiva y la iniciación de la acción con propósito.

La experiencia áulica se desarrolló durante el momento de "Juego en Sectores". Habitualmente, la transición hacia el orden genera tensión, ya que el cerebro de un niño de 3 años está aún en pleno desarrollo de su corteza prefrontal y la voluntad suele verse desbordada por la emoción. Decidí implementar una estrategia de "Andamiaje Volutivo". En lugar de una orden directa de guardado, propuse un desafío de "rescate de materiales" con un objetivo claro: preparar el nido para nuestra mascota de peluche.

Al darle una finalidad afectiva y concreta, el esfuerzo de dejar de jugar (que requiere una enorme energía volitiva a esta edad) se transformó en un acto de voluntad orientado. Observé a un niño que, a pesar de su resistencia inicial a soltar los bloques, logró frenar su impulso de seguir construyendo para "ayudar" al personaje del aula. Según la Neuroeducación Volutiva, este es un hito fundamental: el niño está ejerciendo un control consciente

sobre su conducta motriz, mediado por una motivación interna y no por una imposición externa.

Otro aspecto clave fue el trabajo sobre la "atención conjunta". En una sala de 3 en CABA, la diversidad de estímulos es alta. Para entrenar la voluntad de atender, utilizamos juegos de pausas activas (estatuas de sonido). Estos ejercicios no son solo recreativos; son entrenamientos neurofisiológicos para la autorregulación. El niño debe "querer" quedarse quieto para lograr el objetivo del juego, fortaleciendo así los circuitos de control inhibitorio que son la base de la voluntad futura.

La jornada concluyó con un pequeño ritual de cierre donde cada niño debía elegir una sola palabra o gesto para describir cómo se sentía tras haber ayudado. Al fomentar esta mínima reflexión, estamos iniciando el proceso de metacognición. La voluntad en el Nivel Inicial se construye en el paso del "hago lo que siento" al "hago lo que nos propusimos". Esta experiencia demostró que, incluso a los 3 años, los niños pueden comenzar a ser dueños de sus acciones cuando el docente actúa como un regulador externo que los invita, paulatinamente, a habitar su propia capacidad de decidir.

Resumen de pilares aplicados en Sala de 3:

Transformación del Impulso: Paso de la reacción instintiva a la acción con propósito mediante el juego simbólico.

Andamiaje Afectivo: El vínculo con el docente actúa como el soporte externo de la función ejecutiva que el niño aún está desarrollando.

Control Inhibitorio: Actividades lúdicas de espera y pausa para fortalecer la capacidad de frenar la impulsividad.

Autonomía Progresiva: Fomento de pequeñas decisiones (elegir un sector o un material) para activar los circuitos de recompensa ligados al logro personal.

CONSTRUIR UN MUNDO MEJOR PARA TODOS Y TODAS

Ricardo Benítez
DNI 24855652
Área Primario

La idea

Esta fue una experiencia en primer grado que trascendió lo estrictamente académico y la evaluación tradicional, invitando a los estudiantes a pensarse como ciudadanos responsables. El proyecto propuso un trabajo interdisciplinario que fomentó la autorregulación y la toma de decisiones conscientes como motor de un camino de transformación.

La propuesta

La consigna para todo el grado consistió en reflexionar colectivamente sobre la siguiente pregunta: "*¿Qué necesitaríamos para ser felices si viajáramos a un planeta donde fuésemos los primeros habitantes y pudiésemos crear lo que quisiésemos?*".

Surgió un sinfín de propuestas que se anotaron en un afiche. Luego, se invitó a los alumnos a realizar la misma lista, pero priorizando los elementos según su importancia. Esto derivó de una discusión colectiva donde la mayoría expresó su opinión. Entre las respuestas más destacadas, se encuentran:

- Tener una casa.
- Tener un lugar para jugar y muchos juguetes.
- Tener una mamá y un papá, o alguien que te quiera y te cuide.
- Que haya una escuela.
- Que sea un lugar donde nadie se lastime ni se sienta mal.

Ante esta última propuesta, se les invitó a pensar cómo se podría garantizar dicho bienestar. Así, comenzaron a elaborarse reglamentos basados en sus propios deseos y en situaciones previas donde no se habían sentido bien o escuchados. Todo quedó registrado por escrito. Asimismo, se extendió la invitación a las familias para que aportaran sus ideas desde el hogar.

Otros espacios

El trabajo en **Artes Visuales** con la creación de "paisajes que nos hagan bien" y en **Tecnología** con "máquinas para un mundo mejor", permitió una mirada institucional integrada a partir de la idea central.

La intención era trabajar sobre sus deseos y la responsabilidad que estos conllevan; no desde un pensamiento mágico, sino desde el compromiso con las acciones individuales y el reconocimiento de los derechos que pueden exigir. El objetivo fue proyectar un mundo mejor para uno mismo y para el resto desde la empatía, enmarcado en la **Neuroeducación Volitiva**. Esta corriente plantea la voluntad como una virtud: una cualidad moral profunda que impulsa a actuar correctamente y a defender principios éticos.

La voluntad en el trabajo diario

La voluntad es una facultad que se puede cultivar y funciona como el motor de un camino de cambios posibles. Esta forma de construcción del mundo ofrece la oportunidad de tensionar la relación entre **el mapa y el territorio**.

La propuesta áulica parte de la premisa de que cada persona construye su mapa mental a través de sus experiencias, creencias y valores. A partir de allí, se busca generar un espacio de intercambio para comprender la mirada del otro, aceptar las diferencias y afianzar vínculos saludables.

Cierre y reflexión

La escuela puede ser el escenario donde se cultiva la voluntad no solo como una capacidad cognitiva, sino como un valor ético fundamental. Si pensamos el aula como una posibilidad, un escenario, de ciudadanía y empatía, podremos invitar a que los estudiantes comiencen a trazar hoy el mapa de ese mundo mejor que desean habitar. Construir derechos entre todos y todas pero también exigirlos. Como docentes, tenemos esa obligación.

EL "TESORO COMPARTIDO": CRÓNICA DE UNA MAÑANA EN EL JARDÍN

María Laura Benito
DNI 29905791
Área Inicial

Hoy voy a compartirles sobre una experiencia que ocurrió en mi práctica docente de Nivel Inicial mientras era docente de sala de 5 años, teniendo en cuenta lo trabajado en la jornada de Neuroeducación Volitiva. Enfoque que propone que el aula no es solo un lugar de instrucción, sino un "gimnasio para la vida emocional y cognitiva".

El recorte comienza con un conflicto habitual entre dos niños, Benjamín y Elena, forcejeaban por el mismo bloque de construcción. En lugar de intervenir con una orden autoritaria ("compartan porque sí", "porque estamos en el jardín"), me acerqué les pregunté: *"Benja, ¿qué viste?"* Él dijo: *"Elena me lo quitó porque no quiere que yo juegue"*. Luego le pregunté a Elena: *"¿Y vos?"*. Ella respondió: *"Solo quería ayudar a terminar la torre"*.

Les expliqué que lo que cada uno pensaba algo diferente del mismo hecho concreto, y que por lo tanto era importante poder escuchar al compañero sobre cómo se había sentido en dicha situación. Esto permite la autorregulación emocional.

Para transformar esa tensión y enojo les propuse construir un "puente para los animales" usando todos los bloques de la sala.

Al trabajar juntos en una meta común, se estimuló la liberación de la "hormona del vínculo social", generando sentimientos de confianza y empatía.

Cada vez que lograban estabilizar una parte del puente, celebrábamos el logro. Ese reconocimiento del esfuerzo era el motor

de la motivación para seguir haciendo juntos, haciendo que el esfuerzo de colaborar fuera intrínsecamente gratificante.

Hacia el final de la actividad, ocurrió algo significativo. Otro compañero tiró sin querer una parte del puente. Benjamín, en lugar de enojarse, respiró y empezó a reconstruir. Acá se hizo visible la voluntad como virtud, una cualidad moral profunda que impulsa a actuar correctamente incluso frente a la adversidad.

Siguiendo la ética kantiana, no buscaba alumnos obedientes por miedo al castigo, sino niños que eligieran actuar bien porque reconocen que cuidar el trabajo del otro tiene un valor intrínseco. En lugar de decir "¡Muy bien!", les dije: *"Vi cómo elegiste ayudar a tu amigo aunque estabas cansado. Eso es ser un gran compañero"*. De este modo, recompensé el cumplimiento de principios éticos y el esfuerzo, no solo el resultado final.

Como reflexión final, considero que en el Nivel Inicial, entrenar la voluntad no se trata de imponer disciplina, sino de modelar la conducta y ofrecer un ambiente emocionalmente seguro y moralmente significativo. Los niños no solo aprendieron a construir con bloques; empezaron a entrenar su capacidad de elegir y orientar sus acciones hacia un bien compartido.

NEUROEDUCACIÓN VOLITIVA EN CONTEXTO DE VIRTUALIDAD: UNA EXPERIENCIA DOCENTE EN PANDEMIA

Melisa Benzi
DNI 36172049
Área Medio

Durante el período de pandemia, me desempeñé como profesora de Psicología en nivel secundario, en un contexto atravesado por la virtualidad, la incertidumbre y una notable disminución en la participación estudiantil. Uno de los principales desafíos consistía en convocar a los alumnos a sostener el vínculo pedagógico en un entorno donde la desconexión, tanto tecnológica como emocional, era frecuente.

Frente a esta situación, decidí implementar estrategias que, aunque en ese momento no las nombraba explícitamente como parte de la Neuroeducación Volitiva, hoy reconozco que se alinean con sus principios fundamentales. En particular, busqué generar propuestas que integraran lo emocional, lo cognitivo y lo volitivo, favoreciendo la participación activa de los estudiantes.

Una de las decisiones pedagógicas más significativas fue intercalar los contenidos teóricos con recursos cercanos a la cultura juvenil, como memes. Lejos de ser un elemento superficial, los memes funcionaron como disparadores emocionales y cognitivos, permitiendo captar la atención de los estudiantes y facilitar la comprensión de conceptos complejos desde un lenguaje significativo para ellos. Este recurso favoreció la activación emocional, condición necesaria para el aprendizaje, y generó un clima más distendido dentro del aula virtual.

Al mismo tiempo, propuse actividades que buscaban traer la vida de los estudiantes al espacio educativo. En lugar de centrarme exclusivamente en la transmisión de contenidos, abrí espacios de intercambio donde se les daba la palabra. Por ejemplo, se les preguntaba cómo concebían la adolescencia, qué creían que los adultos pensaban de ellos, o cómo se sentían atravesando esa etapa en el contexto particular de la pandemia.

Las respuestas evidenciaron no solo una gran diversidad de perspectivas, sino también la necesidad de ser escuchados. A partir de estas producciones, se generaban instancias de reflexión colectiva donde se ponían en diálogo sus experiencias con los conceptos teóricos trabajados en la materia. De este modo, el aprendizaje dejaba de ser un proceso abstracto para adquirir sentido en la vida cotidiana de los estudiantes.

Desde la perspectiva de la Neuroeducación Volitiva, estas prácticas permitieron intervenir en distintos niveles. En primer lugar, se favoreció la atención y la motivación a través de estímulos emocionalmente significativos. En segundo lugar, se promovió el desarrollo de procesos cognitivos como el análisis, la reflexión y la argumentación, al invitar a los estudiantes a pensar sobre sí mismos y su contexto. Finalmente, se fortaleció la dimensión volitiva, en tanto los estudiantes no solo participaban, sino que comenzaban a posicionarse, tomar la palabra y construir una mirada propia.

Asimismo, el hecho de otorgarles voz dentro del aula virtual contribuyó a generar un sentido de pertenencia y reconocimiento. Este aspecto resulta clave, ya que un estudiante que se siente escuchado y valorado está más dispuesto a involucrarse en el proceso de aprendizaje. En términos neuroeducativos, esto puede vincularse con la generación de un entorno emocional seguro, que favorece la disposición para aprender.

Como resultado, se observó un incremento significativo en la participación. Estudiantes que inicialmente se mostraban pasivos comenzaron a intervenir, opinar y compartir sus experiencias. El aula virtual dejó de ser un espacio meramente expositivo para transformarse en un lugar de construcción colectiva.

Esta experiencia permitió evidenciar que, incluso en contextos adversos como la virtualidad durante la pandemia, es posible generar aprendizajes significativos si se consideran las dimensiones emocionales, cognitivas y volitivas de los estudiantes. La Neuroeducación Volitiva ofrece un marco valioso para comprender estos procesos y orientar prácticas pedagógicas que no solo transmitan conocimientos, sino que también habiliten la construcción de sentido, la reflexión y el desarrollo de una participación activa y consciente.

EL DESPERTAR DE LA VOLUNTAD EN EL AULA

Mariela Bordon Bonfrisco
DNI 92877231
Área Primario

Como docente de educación primaria con años frente al aula, he comprendido que enseñar no es simplemente "explicar bien" o transmitir contenidos curriculares de manera eficiente.

En mi trayectoria, he visto cómo las dinámicas tradicionales a menudo chocan con la realidad biológica de mis alumnos, especialmente en aquellos que transitan el final de la niñez y el comienzo de la adolescencia, una etapa que hoy sabemos es la "segunda gran ventana de oportunidad" para el neurodesarrollo. La práctica que comparto a continuación narra una experiencia inédita de transformación áulica basada en el enfoque de la Neuroeducación Volitiva.

Al iniciar el segundo trimestre, me encontré con un grupo desmotivado, donde el "costo de oportunidad" de prestar atención era demasiado alto frente a la gratificación inmediata de los estímulos digitales. Comprendí que, para que el aprendizaje ocurriera, necesitaba activar en ellos el mecanismo de la Volición; es decir, pasar del simple "deseo" pasajero al "querer" con determinación y propósito firme.

Mi intervención se estructuró en tres pilares fundamentales: el rebranding del sistema de alerta, el mapeo de skills y el pacto volitivo. La Experiencia Áulica: Del "Pórtense bien" al "Pacto de Alto Rendimiento".

La primera fase fue el Rebranding. Históricamente, mi lenguaje tendía a la infantilización o a la jerarquía punitiva, lo cual, según la neurociencia, activa la amígdala cerebral de los alumnos,

haciéndolos percibir el aula como una amenaza a su estatus de adultos en formación. Decidí hackear este sistema. En lugar de presentar el reglamento de convivencia como una lista de prohibiciones, propuse un "Pacto de Utilidad Real".

Les dije: "No estoy acá para que aprueben una materia, sino para que desarrollemos juntos el Capital Humano que el mundo real exige". Este cambio de enfoque transformó el aula de un espacio de "obediencia ciega" a uno de "compromiso ejecutivo".

La segunda fase consistió en la activación de la Autoconciencia a través del Mapeo de Skills. Para encender la voluntad, los alumnos necesitan un espejo donde reconocerse. En lugar de preguntar qué materias les gustaban, les entregué una grilla para puntuar sus propias Soft Skills del 1 al 5: Gestión de Información, Resolución de Conflictos, Pensamiento Crítico, Creatividad Aplicada y, la más importante, Gestión de la Volición. Esta última fue definida como la capacidad de enfocarse en una tarea difícil y terminarla aunque no haya ganas.

Al realizar este ejercicio de metacognición, sus cortezas prefrontales dorsolaterales se activaron, dejando de ser "objetos de enseñanza" para convertirse en "sujetos de desarrollo".

Recuerdo especialmente a un alumno, a quien llamaré "I.", quien mostraba una marcada desmotivación y conductas evitativas, posiblemente arraigadas en un modelo operativo interno de inseguridad. I. solía realizar las tareas en solitario y negaba necesitar ayuda del maestro, una actitud típica del apego inseguro evitativo en el aula.

Al implementar el Pacto de Utilidad, mi rol cambió: pasé de ser una figura de autoridad distante a ser una figura de apego subsidiario capaz de compensar vínculos de base insegura.

Al mostrarme disponible y sensible a sus señales, pude ofrecerle la "base segura" necesaria para que se atreviera a explorar el aprendizaje sin miedo al fracaso.

Para sostener este esfuerzo volitivo, que es por naturaleza austero y costoso, activé el Circuito de Recompensa mediante la liberación de dopamina tónica. Implementamos la "Cláusula de Auditoría": si después de una unidad temática, el 70% del curso sentía que no había habido utilidad real, rediseñaríamos el enfoque de la siguiente. Esta previsibilidad y seguridad psicológica les dio el combustible necesario para la perseverancia.

En una de nuestras clases de Sociales, trabajamos sobre la sostenibilidad. En lugar de una clase expositiva, los grupos debían "pitchear" una solución a un problema real de su barrio.

Observé cómo el grupo de I. utilizaba su mapeo de habilidades para asignar roles: un "Arquitecto de Discurso" para la presentación y un "Curador de Datos" para filtrar la información de la red. La voluntad de I. se hizo presente cuando, a pesar de las dificultades técnicas, se mantuvo enfocado en la tarea. Esto no fue mera motivación emocional, sino una decisión sólida de conseguir un objetivo.

Como docente, mi práctica se ha transformado al entender que el cerebro adolescente y pre-adolescente es hipersensible a la dopamina y la oxitocina. Al fomentar interacciones sociales positivas y gratificantes, utilicé la oxitocina para vincular las conexiones sociales del grupo con sentimientos de recompensa. Así, el aula dejó de ser un lugar de castigo para convertirse en un "laboratorio" de experimentación y aprendizaje fundamental para sus vidas.

Reflexión Final

Implementar la Neuroeducación Volitiva me ha permitido comprender que la voluntad es la "joya de la corona de la conducta" y que debe educarse mediante la repetición de hábitos positivos. No se trata de que los chicos y chicas hagan lo que les guste, sino de que elijan aquello que los hace más personas. Al

integrar la sensibilidad del apego seguro con la estructura clara de la neuroeducación, he logrado que mis alumnos no solo aprendan contenidos, sino que desarrollen la capacidad de autogobernarse y aspirar a lo excelente o de calidad.

La docencia, desde esta mirada, es una forma de "seducir por encantamiento y ejemplaridad", convirtiendo la experiencia educativa en un proceso de subjetivación donde cada niño y niña construye su identidad personal y social sobre una base de confianza y autonomía. Mi compromiso sigue siendo ser ese referente que, con calidad y calidez, brinde la contención y los modelos claros que sus cerebros en desarrollo necesitan para florecer.

EL APELLIDO ELEGIDO

Eduardo Misael Borgetto Bueno
DNI 26837428
Área Medio

Resignificando el trauma a través del respeto y el apego Este título se centra en el peso emocional del nombre y la necesidad de autodefensa del alumno frente a la figura paterna que falló. Enmarca la actitud del docente como la de ese "otro adulto y responsable" que los jóvenes necesitan, capaz de tolerar sus procesos y de brindarles un espacio seguro "a partir de un vínculo basado en confianza y respeto".

El aula no es solo un espacio de impartición de normas y contenidos, sino un entramado de relaciones humanas donde se forja la subjetividad de nuestros jóvenes.

La situación de un alumno que tacha de su trabajo práctico el apellido del progenitor que lo abandonó es un claro acto de autodefensa emocional y construcción identitaria. Frente a esto, la decisión del docente de acompañar esta supresión y llamarlo por el apellido con el que se siente identificado es una intervención pedagógica profundamente reparadora y jurídicamente tuitiva frente al interés superior del adolescente.

El peso psicológico del apellido y el trauma del abandono

En el ámbito del derecho de familia sabemos que el apellido es el atributo que denota filiación, pero en el plano psíquico, representa un vínculo que puede estar profundamente dañado. Los estudios clínicos sobre vínculos objetales demuestran que *"los adolescentes que hicieron parte de esta investigación reportan la vivencia de separación y/o abandono en la infancia a una de sus figuras representativas, esto es reportado como un evento que marca su historia vincular".*

Nombrar al alumno por el apellido del progenitor ausente al tomar lista implica obligarlo a revivir diariamente una "*situación de desamparo parental*". Cuando un adolescente experimenta el abandono, es común que desarrolle hostilidad o distanciamiento, expresando de forma directa el dolor del quiebre: "*Mi papá se fue y nos dejó*". Al tachar ese apellido en el trabajo práctico, el alumno está rechazando cargar simbólicamente con el estigma de quien le falló en su función de cuidado.

El rol reparador del docente frente al curso

Ante la falta del vínculo primario, la escuela y sus actores asumen un lugar clave. El docente que elige no ser un mero burócrata de la lista oficial, sino empatizar con el dolor del alumno, se erige como una figura de contención. La teoría del apego nos ilustra que, en la historia de vida de los jóvenes vulnerados, aparecen "*figuras sustituidas representativas que serán referentes paternos y maternos en su historia vincular, dichas figuras cumplen una función reparadora que explican fortalezas psíquicas*".

Al validar su identidad elegida, el profesor se convierte en ese referente sano. Actúa asumiendo la postura que la neurociencia y la psicología recomiendan para el trato con adolescentes: "Los adolescentes necesitan más que nunca en esta etapa un otro adulto y responsable que pueda tolerar cierto margen de riesgo de su parte, que esté disponible para cuando ellos quieran hablar y de la manera que les salga (aunque no siempre sea la más clara de descifrar) a partir de un vínculo basado en confianza y respeto". Modificar la forma de llamarlo es, justamente, construir ese vínculo de respeto y confianza mutua.

El aula como espacio de aprendizaje social y emocional

Desde la perspectiva de la Teoría del Aprendizaje Social de Bandura, comprendemos que "gran parte del aprendizaje ocurre

en un contexto social". La actitud del docente no pasa desapercibida para el resto de la clase; al contrario, es un poderoso acto de enseñanza en sí mismo. "En el entorno educativo, esto implica que los educadores y compañeros actúan como modelos vitales para el desarrollo cognitivo y social de los estudiantes".

Cuando el profesor respeta la voluntad del estudiante y tacha el apellido que le genera displacer, está modelando empatía, respeto por los derechos personalísimos y flexibilidad ante el sufrimiento ajeno. Esto es fundamental porque ayuda a generar "un ambiente de aprendizaje donde los estudiantes no solo adquieren conocimientos académicos, sino también habilidades sociales y emocionales".

La intervención del profesor que adecúa su lenguaje y su trato a la necesidad afectiva del estudiante (evitando reproducir el trauma del abandono al tomar asistencia) es una práctica docente de excelencia. Demuestra que el sistema educativo puede y debe flexibilizar sus formalidades cuando está en juego la salud mental y el desarrollo armónico de la personalidad de nuestros alumnos.

EL GIMNASIO DE LA VOLUNTAD: UNA EXPERIENCIA DE NEUROEDUCACIÓN EN LA ESCUELA ESPECIAL

Maia Breglia
DNI 31438035
Área Curricular

La práctica docente en la modalidad de Educación Especial nos enfrenta diariamente a la necesidad de trascender la mera transmisión de contenidos para enfocarnos en la constitución subjetiva y el desarrollo de la autonomía de nuestros estudiantes. En mi rol como curricular de escuela integral, he observado que los desafíos más complejos no residen en las limitaciones cognitivas, sino en la fragmentación del vínculo educativo y la desmotivación que surge cuando el estudiante no se siente protagonista de su propio proceso. En mi práctica docente implemento en gran parte el enfoque de la Neuroeducación Volitiva, sin haber conocido el término, y ahora espero profundizar y tomar los nuevos aspectos que no tenía en cuenta para lograr mejores resultados.

Relataré mi trabajo con Julieta (nombre ficticio), una niña de 10 años con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista y dificultades significativas en la autorregulación emocional y la tolerancia a la frustración.

El abordaje se centró en transformar el aula en un "gimnasio para la vida emocional", partiendo de la premisa de que el cambio de conducta requiere involucrar la química y fisiología del cerebro. Julieta presentaba recurrentes crisis de llanto y bloqueos ante tareas que percibía como "difíciles", activando inmediatamente su amígdala y bloqueando cualquier posibilidad de procesamiento en la corteza prefrontal. Ante esto, mi intervención no se limitó a la palabra, sino a la gestión de su sistema límbico a través de la seguridad emocional y el sentido de la tarea.

Mi objetivo no era que Julieta "se portara bien" para obtener un refuerzo externo (premio/recompensa), sino que comenzara a construir una voluntad como virtud, actuando por la comprensión del valor de su propio esfuerzo. Implementé la estrategia de "El mapa no es el territorio" (PNL), ayudándola a desarmar su mapa mental de "no puedo/la tarea es mi enemiga". Cada vez que aparecía un desafío, trabajamos en identificar sus filtros emocionales y en buscar datos del "territorio" real: las herramientas que ya poseía y los pasos intermedios para lograr la meta.

Para estimular la liberación de dopamina, diseñamos un plan de "Micro-metas Volitivas". En lugar de enfocarnos en el resultado académico final, celebramos explícitamente el acto de sostener la atención y el esfuerzo de volver a intentar tras un error. Aquí, la voluntad dejó de ser vista como una habilidad agotable para ser cultivada como una energía moral. El uso de "breaks" activos y ejercicios de respiración permitió regular la noradrenalina, tratando de evitar el bloqueo mental por estrés.

Una experiencia áulica significativa ocurrió durante una actividad de plástica colaborativa. Julieta debía compartir materiales con un compañero, situación que habitualmente disparaba su ansiedad. Aplicando los principios de la neuroeducación social, fomentamos un ambiente de apoyo mutuo. Le recordé que el otro no era un obstáculo para su tarea, sino alguien con quien construir una "historia compartida". Al finalizar, Julieta no logró terminar su trabajo, pero pudo expresar: "Me costó esperar, pero pude". En ese momento, la voluntad como virtud se hizo presente: no hubo miedo al castigo ni búsqueda de recompensas inmediatas; hubo la satisfacción intrínseca de haber gobernado sus propios impulsos en pos de un bien común. Si bien el trabajo no se agota en unas pocas clases y estos avances debemos reforzarlos cada día, esperando avances y retrocesos, esa pequeña frase de Julieta significa un avance enorme.

Esta implementación demuestra que la neuroeducación volitiva es un puente vital entre la ciencia y la ética. En la escuela especial, educar la voluntad es, ante todo, un acto de liberación que permite a los estudiantes pasar de ser esclavos de sus impulsos o diagnósticos a ser sujetos de su propio aprendizaje y convivencia. Como mediadora, busco el florecimiento del carácter y la autonomía moral de cada niño.

NEUROEDUCACIÓN VOLITIVA EN PRÁCTICAS PROFESIONALIZANTES: UNA EXPERIENCIA DOCENTE

Carlos Javier Buenamaison
DNI 35322799
Área Medio Técnico

La neuroeducación volitiva propone un enfoque pedagógico que integra los aportes de la neurociencia, la educación emocional y la formación ética, con el objetivo de desarrollar no solo habilidades cognitivas, sino también la voluntad y el carácter de los estudiantes. Desde esta perspectiva, educar implica formar sujetos capaces de pensar, sentir y actuar de manera consciente, regulando sus emociones y tomando decisiones responsables.

En este marco, resulta pertinente analizar una experiencia desarrollada en el espacio curricular de Prácticas Profesionalizantes de 6° año de una escuela técnica de la Ciudad de Buenos Aires. En esta materia, tres docentes trabajábamos con el mismo grupo de estudiantes, organizados en tres proyectos distintos. El proyecto a mi cargo consistía en la reparación y restauración de tornos de alfarería destinados a una escuela artística.

El acotado grupo de estudiantes asignado a dicho proyecto se caracterizó, desde el inicio, por un alto nivel de compromiso, responsabilidad y adhesión al contrato pedagógico establecido al comienzo del año. Se mostraban motivados, cumplían con los criterios de evaluación explicitados en la rúbrica y sostenían un trabajo constante y colaborativo. Sin embargo, hacia la mitad del ciclo lectivo, se produjo una situación que puso en tensión estos acuerdos.

Una de las piezas de madera ya tratadas y pintadas para los tornos apareció vandalizada con dibujos inapropiados. Dado que

el hecho ocurrió en un momento compartido por los tres grupos de los distintos proyectos de prácticas profesionalizantes, no era posible identificar con certeza a los responsables. La reacción inicial de los docentes fue de enojo, en tanto se trataba de un trabajo que demandaba tiempo y esfuerzo, además de estar destinado a otra institución, lo que implicaba una responsabilidad mayor.

Frente a esta situación, se decidió, junto con el equipo docente y la conducción institucional, adoptar una respuesta que no fuera punitiva, sino formativa. En lugar de buscar culpables, se priorizó generar una instancia de reflexión colectiva sobre el significado de la acción realizada. Se trabajó con los estudiantes la idea de que el cuidado de los materiales, los espacios y los productos del trabajo no solo es una norma escolar, sino un rasgo identitario del técnico que se está formando: alguien que deja los espacios y los objetos en iguales o mejores condiciones que como los encontró.

Esta decisión pedagógica se inscribe claramente en los principios de la neuroeducación volitiva. En lugar de apelar al castigo externo, se buscó promover una toma de conciencia interna, favoreciendo el desarrollo de la autonomía moral en términos cercanos a la ética de Immanuel Kant: actuar correctamente no por miedo a la sanción, sino por comprensión del valor de la acción.

La resolución adoptada consistió en que los estudiantes lijaran, trataran y volvieran a pintar las piezas afectadas, así como en la mejora de un sector del taller que lo requería. La propuesta fue aceptada sin resistencia y desarrollada con un alto grado de compromiso. Durante el proceso, comenzaron a emerger comentarios entre los propios estudiantes que evidenciaban una apropiación significativa de la experiencia, reconociendo el valor del trabajo realizado y la importancia de contribuir al mejoramiento del espacio común.

Desde una perspectiva neuroeducativa, esta situación permitió activar procesos clave como la autorregulación emocional, la

reflexión sobre la propia conducta y la construcción de sentido en torno al aprendizaje. La experiencia no solo implicó una corrección de la acción inicial, sino una transformación en la manera de percibir el entorno y el propio rol dentro de él.

Asimismo, el hecho de que los estudiantes, de manera autónoma, propusieran posteriormente realizar tareas de mantenimiento y mejora en otros espacios de la institución —como el auditorio donde se llevaría a cabo su acto de egreso— constituye un indicador claro del desarrollo de la voluntad como virtud. Ya no se trataba de cumplir con una consigna, sino de actuar desde una convicción internalizada.

Este tipo de situaciones deja en evidencia que, cuando el aprendizaje se vincula con experiencias reales, significativas y atravesadas por lo emocional y lo ético, los estudiantes no solo incorporan contenidos, sino que transforman su manera de actuar. En ese sentido, las Prácticas Profesionalizantes se consolidan como un espacio privilegiado para formar no solo técnicos competentes, sino también personas capaces de asumir responsabilidades, tomar decisiones conscientes y sostenerlas en el tiempo.

PEQUEÑOS AUTORES: EL DESPERTAR DE LA VOLUNTAD EN EL AULA

María Laura Burone
DNI 33403904
Área Primario

En el escenario educativo actual, como docente de segundo grado, he observado que no basta con que el docente "explique bien" para asegurar el aprendizaje. Tras participar en la Jornada de Neuroeducación Volitiva y profundizar en la bibliografía, comprendí que a esta edad la Corteza Prefrontal está en pleno desarrollo y el aprendizaje está indisolublemente ligado a la emoción y la curiosidad lúdica. El cerebro de nuestros alumnos se enfrenta a una competencia feroz por su atención; por ello, para revertir la desconexión, es imperativo activar la volición: el mecanismo neurocientífico de la voluntad.

Un lunes por la mañana, en lugar de la clásica consigna: *"Abran el cuaderno y copien el título para hacer ejercicios de ortografía"* —frase que suele activar señales de aburrimiento—, decidí aplicar un Rebranding. El aula dejó de ser un salón convencional para transformarse en un "Taller de Editores de Historias".

Les expliqué que tenían una misión con un alto sentido social: crear mensajes y cuentos para los niños de primer grado. Al otorgarles este rol de estatus, logré desactivar el sistema de alerta de la amígdala y activar su sistema de relevancia. El clima del aula cambió instantáneamente; el murmullo de queja fue reemplazado por un silencio expectante y una curiosidad renovada.

Antes de iniciar la escritura, realizamos un Mapeo de Skills. Les pedí identificar sus fortalezas: *"¿Quién es el guardián de las letras mudas?"*, *"¿Quién tiene la chispa de la creatividad?"*, *"¿Quién posee la caligrafía de un ilustrador?"*.

Esta técnica busca que el alumno active su Corteza Prefrontal Dorsolateral a través de la metacognición. Al reconocer sus propias habilidades, el esfuerzo nace de la percepción de su propia capacidad y no de una imposición externa. Se organizaron en parejas de "co-autores", donde cada uno aportaba su *skill* principal, potenciando el aprendizaje social y la colaboración.

Durante la producción, surgieron los desafíos naturales: el cansancio físico, las dudas ortográficas o la frustración ante una rima que no llegaba. Fue aquí donde intervine reforzando la volición a través de la "política de los pequeños vencimientos", concepto de Enrique Rojas.

En lugar de darles la solución, los alentaba: "*Sé que esta palabra es un reto, pero recordá que tu voluntad es un músculo que estamos entrenando. Escribí una línea más, vencé ese pequeño obstáculo, y luego descansamos*". Trabajamos la capacidad de aplazar la recompensa, encontrando la satisfacción no en la rapidez, sino en el orgullo de un trabajo bien pulido.

La jornada culminó con la lectura de las producciones. El cerebro no se esfuerza por lo que no identifica como propio, y al ver sus cuentos listos para ser "publicados" en el mural o entregados a los más pequeños, los alumnos experimentaron una verdadera autonomía.

La devolución no fue una nota numérica fría, sino un reconocimiento del proceso: "*Hoy vi cómo tu voluntad te ayudó a no rendirte cuando la historia se puso difícil*". Ver la cara de asombro de los niños de primer grado al recibir los textos dio sentido a cada minuto de esfuerzo.

Esta intervención evidencia que la neuroeducación volitiva no busca simplificar la tarea, sino dotar al esfuerzo de un propósito vital. Al fortalecer la voluntad como un músculo y validar el proceso por encima del resultado, permitimos que el estudiante deje de ser un receptor pasivo para convertirse en el autor de su

propio aprendizaje. Educar hoy requiere entender que el cerebro solo se compromete con aquello que siente como propio y que la verdadera huella educativa es aquella que enseña al niño que es capaz de querer, esforzarse y lograr.

EL ALUMNO G: DEL RECHAZO A LA TRANSFORMACIÓN

María Laura Burtone
DNI 31253177
Área Primario

Este trabajo examina cómo usar la neuroeducación volitiva para ayudar a un estudiante de tercer grado, el alumno G, con problemas de comportamiento. G mostraba reacciones impulsivas, baja tolerancia a la frustración y agresividad. Las intervenciones se enfocaron en mejorar su control inhibitorio, regulación emocional y flexibilidad cognitiva mediante anticipación, elección guiada y autorreflexión. Se concluye que la neuroeducación volitiva puede transformar comportamientos, creando un ambiente escolar más positivo y seguro, y conectando la ciencia del cerebro con prácticas docentes inclusivas.

Los entornos escolares a menudo enfrentan problemas de desregulación emocional y conductual en los estudiantes, afectando la convivencia y el aprendizaje. Estos problemas tienen raíces más complejas que simples "faltas de disciplina", por lo que necesitan una mirada pedagógica que vaya más allá de lo correctivo. Este texto relata la experiencia de aplicar un enfoque de "neuroeducación volitiva" para ayudar a G, un estudiante de tercer grado con reacciones impulsivas y agresivas. La neuroeducación utiliza principios de las neurociencias para mejorar la enseñanza. El componente "volitivo" enfatiza la autorregulación del estudiante. Este relato busca presentar estrategias concretas basadas en estos principios, alineando la comprensión del alumno, la dinámica de grupo y la intervención pedagógica.

La situación de G refleja comportamientos como impulsividad y agresividad, que están relacionados con dificultades en el de-

sarrollo de funciones ejecutivas, principalmente controladas por la corteza prefrontal. El control inhibitorio es crucial para manejar la ira y la impulsividad. La neuroeducación sugiere que entender los aspectos neurológicos puede mejorar las prácticas de enseñanza, adaptando el entorno para facilitar el aprendizaje. Se implementaron estrategias como anticipar rutinas y reducir estímulos molestos para disminuir respuestas de lucha o huida.

Además, este enfoque enfatiza la importancia de la autodeterminación y la motivación intrínseca, creando un entorno que promueva la elección y la reflexión personal. La combinación de neuroeducación y pedagogía volitiva sugiere que se pueden transformar comportamientos desafiantes al fomentar la capacidad interna del alumno para autorregularse, apoyándose en una relación segura con el docente.

La intervención se realizó como un estudio de caso único y longitudinal en un aula de tercer grado, utilizando la práctica reflexiva de la docente y principios de neuroeducación volitiva.

El proceso tuvo varias fases: Evaluación y Observación: Se recopiló información sobre G, incluyendo su trayectoria escolar, intereses en programación, desencadenantes conductuales y momentos de regulación positiva, lo que ayudó a identificar sus fortalezas y necesidades neurocognitivas.

Diseño de Estrategias Volitivas: Se planificaron intervenciones que incluían anticipación y estructura de rutinas para disminuir la ansiedad, ofrecer opciones dentro de límites, pausas para descompresión y reflexión guiada tras desregulaciones.

Implementación y Ajuste Continuo: Las estrategias se integraron en el aula, promoviendo la ayuda entre pares, y el rol de la docente fue de guía y facilitadora de la autonomía de G.

La implementación de estrategias generó cambios graduales en G. Al principio, él dudaba sobre pedir pausas, pero al ver que la docente respetaba su señal, comenzó a usarlas más, mejorando

su conciencia y control. La anticipación de rutinas redujo su ansiedad y le ayudó a prepararse mentalmente, disminuyendo reacciones impulsivas. Utilizar sus intereses, como la programación, le ayudó a manejar su frustración. La relación de confianza con la docente fue clave, ya que demostró que era un aliado. Aunque las agresiones hacia sus compañeros disminuyeron, no desaparecieron. Los cambios también beneficiaron al grupo. La docente necesitó mucho apoyo y la coordinación con la terapia fuera de la escuela fue informal.

Esta experiencia áulica demuestra que la neuroeducación volitiva es más que un conjunto de técnicas; es una postura pedagógica que busca educar la capacidad de querer y poder autorregularse. El caso de G. ilustra cómo, al interpretar las conductas disruptivas desde una perspectiva neurocognitiva y afectiva, es posible diseñar intervenciones que respeten la dignidad del alumno mientras fortalecen sus circuitos cerebrales de autocontrol.

La estrategia exitosa combinó: la reducción de demandas ambientales aversivas (neuroeducación del entorno), la creación de oportunidades para el ejercicio de la elección y el control (voluntad), y la construcción de un vínculo afectivo seguro que sirvió de base para la regulación conjunta. El progreso no fue lineal ni absoluto, pero sí significativo: de arrojar sillas a solicitar una pausa, de la impulsividad a la reflexión incipiente.

Este relato refuerza la idea de que el aula es un espacio privilegiado para el desarrollo cerebral. Frente a conductas desafiantes, la respuesta educativa no debe limitarse a la contención o la sanción, sino que puede y debe aspirar a la educación volitiva, formando no solo estudiantes con conocimientos, sino personas con mayor capacidad para gobernar sus propias vidas emocionales y sociales.

EL MAPA DEL CONFLICTO

Tamara Busto
DNI 33417739
Área Medio

Nivel Secundario (4to Año / 15-16 años) **Contexto:** Una clase de Construcción de Ciudadanía tras un conflicto recurrente por la entrega de un trabajo grupal.

La atmósfera en el aula estaba cargada. Dos grupos de estudiantes se enfrentaron verbalmente porque uno de ellos no había cumplido con su parte del proyecto. La respuesta inmediata de los afectados fue la irritabilidad y el juicio sumario: *"No les importa nada, son unos vagos"*. Aquí, el sistema límbico de los alumnos estaba en pleno comando: la amígdala activada por la amenaza social y una baja de serotonina que dificultaba la regulación emocional.

En lugar de aplicar una sanción punitiva tradicional, decidí implementar la estrategia del "Mapa y el Territorio" y la "Voluntad como Virtud".

Paso 1: Enfriamiento y Dopamina. Iniciamos con un "break activo" de cinco minutos para bajar los niveles de noradrenalina (estrés). Luego, planteé un desafío pequeño y lúdico para liberar dopamina y cambiar el foco de la amenaza hacia la recompensa por resolución.

Paso 2: Deconstruyendo el "Mapa" (PNL). Dibujé un mapa esquemático en el pizarrón. Pedí al grupo enojado que describiera su "Mapa" de la situación.

Mapa del alumno: "No trajeron el trabajo porque no respetan nuestro tiempo".

Luego, utilizando la indagación volitiva, permití que el otro grupo explicara su "Territorio". Resultó que uno de los integrantes había tenido un problema familiar grave y el grupo, por una malentendida "lealtad", decidió callar y no avanzar sin él.

Una vez expuestos los "mapas", no buscamos una solución por conveniencia (puntos extra), sino por deber moral. Les pregunté: "*¿Cuál sería la norma que desearían que fuera ley universal en esta aula?*" Los estudiantes reflexionaron: "La comunicación honesta antes del incumplimiento". No lo hicieron por miedo a la nota (castigo), sino porque comprendieron que la autonomía y la responsabilidad son la base de la convivencia.

Al finalizar la mediación, se observó un cambio físico en los estudiantes

- Oxitocina en acción: El grupo que estaba enojado validó la situación del compañero. El contacto visual y el tono de voz cambiaron; el "pegamento social" permitió reconstruir el vínculo.
- Fortalecimiento del Control Inhibitorio: Los alumnos practicaron conscientemente el frenar su primer impulso (agresión) para analizar la información (razonamiento), entrenando así su plasticidad cerebral.

Esta experiencia demuestra que cuando el docente actúa como guía volitivo, deja de ser un "policía" del comportamiento para convertirse en un "arquitecto" de conexiones neuronales. Logramos que los estudiantes no solo "se porten bien", sino que entiendan los filtros de su percepción y elijan, por voluntad propia y uso de la razón, una conducta ética superior.

INTERVENCIÓN EDUCATIVA ANTE SITUACIONES DE VIOLENCIA Y PRESIÓN DE GRUPO: EL CASO 'PARA PERTENECER'

Alejandra Byorkman
DNI 14324057
Área Medio Técnico

El presente trabajo tiene como finalidad analizar una situación de violencia entre pares de escuela secundaria, abordada desde el enfoque de la neuroeducación volitiva. A partir del caso "Para pertenecer", se busca comprender los factores emocionales, cognitivos y sociales que intervienen en la conducta de los estudiantes, así como también fundamentar una intervención pedagógica integral orientada al desarrollo de la autonomía moral.

El caso se sitúa en una escuela secundaria técnica, en un curso de tercer año del turno mañana. En este contexto, se observa un cambio significativo en el comportamiento de Tomás (nombre ficticio), un estudiante que previamente participaba activamente en clases prácticas. Con el paso de las semanas, comienza a mostrarse retraído, evita el contacto visual con sus pares y docentes, y adopta conductas de aislamiento. Asimismo, se detecta el uso constante de ropa de manga larga incluso en días de altas temperaturas, lo cual genera preocupación en el equipo docente. La situación se visibiliza cuando, durante una clase de Educación Física, el profesor advierte la presencia de marcas tipo quemaduras y hematomas en sus brazos, lo que da inicio a la intervención institucional.

A partir de la indagación, se logra reconstruir la dinámica grupal en la que se inscribe el conflicto. Se identifica la presencia de distintos roles: una estudiante que lidera la situación, compañe-

ros que participan activamente en las agresiones, otros que observan sin intervenir y algunos que optan por evitar la situación retirándose. En este entramado, Tomás ocupa el lugar de víctima, aceptando ser lastimado como condición para pertenecer al grupo. Las agresiones se presentan bajo la forma de "juegos", consistentes en realizar lastimaduras superficiales, naturalizadas dentro del grupo como una forma de validación.

Este caso permite reconocer la influencia de la presión grupal y la necesidad de aceptación como factores determinantes en la conducta de los estudiantes. La búsqueda de pertenencia, especialmente en la adolescencia, puede llevar a la naturalización de prácticas violentas, así como a la inhibición de respuestas críticas por parte de los observadores. En este sentido, se evidencia una dificultad en la toma de decisiones autónomas, donde las acciones se encuentran fuertemente condicionadas por el entorno social.

Desde el enfoque de la neuroeducación volitiva, se comprende que la conducta no puede ser explicada únicamente desde normas externas o sanciones, sino que debe analizarse en la interacción entre emoción, pensamiento y acción. La voluntad se configura como una capacidad en desarrollo, que permite orientar la conducta hacia fines éticos. En el caso de Tomás, sus decisiones se encuentran mediadas por el miedo al rechazo y la necesidad de pertenecer, lo que evidencia una voluntad aún no consolidada como virtud.

Asimismo, desde una perspectiva neurobiológica, el comportamiento puede vincularse con la activación del sistema límbico frente al temor a la exclusión social, así como con la liberación de dopamina asociada a la aceptación grupal. Estos procesos generan respuestas emocionales intensas que pueden predominar sobre el razonamiento consciente, dificultando la toma de decisiones reflexivas. A su vez, los procesos cognitivos, como la in-

terpretación de la realidad, influyen en la forma en que los estudiantes perciben las situaciones. En este caso, Tomás construye la creencia de que aceptar el daño es necesario para ser aceptado, lo que refuerza su permanencia en la dinámica violenta.

Desde una perspectiva ética, resulta fundamental promover el desarrollo de la autonomía moral. Las acciones adquieren valor cuando son realizadas por convicción y no por presión externa. En este sentido, la intervención educativa debe orientarse a que los estudiantes puedan reconocer sus derechos, reflexionar sobre sus decisiones y actuar conforme a principios éticos.

La intervención institucional se plantea de manera integral, involucrando al equipo docente, preceptoría, tutoría y equipo de orientación escolar. En una primera instancia, se prioriza la contención del estudiante, evitando su exposición y generando espacios de diálogo que permitan abordar la situación de manera cuidadosa. Posteriormente, se implementan estrategias diferenciadas según los actores involucrados.

Con la víctima, se trabaja el fortalecimiento de la autoestima, la identificación de situaciones de riesgo y el desarrollo de habilidades para la toma de decisiones, con el objetivo de que pueda reconocer y ejercer su derecho a decir "no". Con los estudiantes que ejercen las agresiones, se promueve la reflexión sobre el daño causado, el reconocimiento de responsabilidades y el desarrollo de la empatía. En cuanto a los observadores, se problematiza el rol del silencio y la pasividad, promoviendo una actitud activa frente a situaciones de violencia.

En el ámbito áulico, se desarrollan propuestas pedagógicas orientadas a revisar las interpretaciones de la realidad, debatir desde una perspectiva ética y construir normas de convivencia basadas en el respeto y la responsabilidad. Asimismo, se incorpora el trabajo con las familias, con el fin de generar acuerdos de acompañamiento y fortalecer la intervención desde una perspectiva conjunta.

En conclusión, el caso "Para pertenecer" evidencia que las situaciones de violencia entre pares no pueden ser abordadas únicamente desde la sanción, sino que requieren una intervención pedagógica que contemple la complejidad de los factores involucrados. Educar implica acompañar a los estudiantes en la construcción de su autonomía, favoreciendo el desarrollo de habilidades emocionales, cognitivas y éticas que les permitan tomar decisiones conscientes y responsables, incluso en contextos de presión grupal.

Fuentes consultadas

Valenzisi, V. (s.f.). *Neuroeducación volitiva: Un enfoque integral para el desarrollo humano*. Documento de cátedra.

Korzybski, Alfred (1933). *Science and Sanity*.

Kant, Immanuel (2002). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*.

CONOCERNOS MÁS ALLÁ DE LO PEDAGÓGICO EN LA SALA

María Alejandra Caballero
DNI 27239291
Área Inicial

Cada año que comienza como profesional de la educación al ingresar a la sala se pone en juego muchas aristas como por ejemplo los contenidos curriculares a dar, lo subjetivo que traemos cada uno de nosotros y nosotras y el grupo de infancias que nos van a acompañar y acompañaremos durante todo el ciclo lectivo.

Mi experiencia se tratará sobre el inicio del periodo de vinculación centrado en conocernos, aceptarnos y realizar acuerdos de convivencia para llevar de manera armoniosa los días en la sala. Reconocer desde lo colectivo y desde lo individual debilidades y fortalezas para desarrollar diferentes proyectos los cuales se acerquen a la realidad del grupo atendiendo necesidades, particularidades y repensar cada práctica si así lo requiera. Lo llevaré a cabo a través de cuentos, juegos grupales, indagación sobre emociones, los cuales trabajaremos de manera colectiva.

La resolución de conflictos y las necesidades del grupo serán insumos para exponer y sociabilizar conductas. Las mismas las utilizaré como punto de partida para promover el respeto por unos mismo y por los demás, la empatía y la cooperación para crear un clima áulico armonioso. Teniendo presente la importancia de mi rol docente como mediador y referente.

La concepción del sujeto como fin en sí mismo invita a pensar prácticas pedagógicas que reconozcan a cada niño y niña como un sujeto de derecho, con dignidad y autonomía en construcción. En este sentido, la experiencia áulica debe propiciar espacios donde

se fomente la participación, la expresión y la toma de decisiones, incluso desde edades tempranas. Esto enlaza directamente con la dimensión política de la educación: formar sujetos críticos, capaces de convivir en democracia.

Desde esta mirada, la práctica docente en el nivel inicial no es neutral, sino que está atravesada por discursos, valores e intencionalidades que configuran modos de ser y estar en el mundo. La neuroeducación, en este punto, puede ser leída también en clave política: decidir cómo enseñar implica también decidir qué tipo de vínculos y subjetividades se promueven.

En este proceso, el docente guía y modela conductas según Bandura, promueve el respeto por el otro como sujeto Kant y habilita la producción de sentidos compartidos expresa Gómez Cantillo. A su vez, desde la neuroeducación, se diseñan propuestas que contemplen tiempos de atención acordes a la edad, variedad de estímulos y un entorno afectivo positivo.

En conclusión, pensar la experiencia áulica en el Nivel Inicial desde la neuroeducación y su dimensión política implica reconocer que enseñar no es solo transmitir contenidos, sino también formar sujetos. La articulación entre los aportes de Bandura, Kant y Gómez Cantillo permite construir una práctica pedagógica situada, reflexiva y comprometida con el desarrollo integral de las infancias.

PONERSE EN EL LUGAR DEL OTRO

Mariana del Valle Cachizumba Celis
DNI 23769966
Área Primario

Trabajar en una escuela hoy no es tarea simple, creo que todos los docentes lo sabemos, y así también tenemos claro que todos los niños y jóvenes deben aprender, ya sea con diferentes estrategias, con otros tiempos, con otros métodos, pero el saber debe producirse.

Muchas veces los contextos en los que nuestros estudiantes se encuentran inmersos no son muy favorables, sabemos que el entorno enseña, instruye y marca; muchas veces esas enseñanzas no los favorece, pero aquí comienza nuestro trabajo poder mostrarle al niño que existe otro entorno, otro mundo.

Cuando el niño logra un vínculo sano con docentes y compañeros, esta situación aporta a su desarrollo óptimo en todo sentido, especialmente en su desarrollo educativo integral. En las escuelas evaluamos más que contenidos académicos.

Enseñar a un niño disruptivo como el que se encontraba en el grado que teníamos no fue tarea simple, él se presentaba muy desafiante, con mucho enojo interno que le era difícil controlar. Sus compañeros poco comprendían su actitud y ahí nos encontrábamos nosotras, sus maestras, para poder entender la situación, su vida y el porqué de su actitud.

En cierta ocasión, el niño no vino por dos días a la escuela porque se encontraba enfermo y ante esta ausencia comenzó nuestro trabajo con el grupo con el fin de que a su regreso se encontrara con un grado más comprensivo con él, más cómodo y con ganas de interactuar con sus pares, primeramente; se dejó que los niños

expusieran los sentimientos qué les provocaba cuando su compañero no podía controlar su ira, cuando se enojaba o cuando generaba alguna discusión que terminaba en golpe. Las escribimos en el pizarrón, muchos iban perdiendo la timidez y comenzaban a expresarse, la idea era poder trabajar con esos sentimientos y enseñar a los niños a gestionarlos y autorregularse frente a estos escenarios como así también poder entender al compañero y como entre todos podíamos ayudarlo, en definitiva, poder entender lo que le pasaba, cuál era su realidad y hacer de la escuela un lugar mejor para él.

En esas charlas de dos días observamos enojo al principio, pero a medida que ahondábamos en el tema y con nuestras intervenciones lográbamos poner a los niños en el lugar del otro, notamos en ellos cierto entendimiento y ganas de ayudarlo; varios de ellos nos comentaban que lo habían llamado por teléfono y le habían enviados mensajes de wasap para ver cómo se encontraba de salud. Reflexionamos sobre cómo las creencias y estados emocionales influyen en la interpretación y desarrollamos el respeto mutuo.

Cuando el niño regresó a la escuela los compañeros se empezaron a acercar a él, pudimos llevar a cabo juegos donde este alumno pudo armar grupo y logró sentirse protagonista, y sobre todo escuchado por sus pares. El grado parecía otro, las peleas habían disminuido, los chicos no estaban tan irritables, en más en una oportunidad los niños observaron que su compañero se estaba irritando y lo sacaron inmediatamente de ese lugar.

Este niño logró construir una amistad más profunda con dos de sus compañeros, al llegar a la escuela se dirigía a sus pares con un saludo, lo que antes no sucedía, pudo lograr un acercamiento e interactuar sin problemas. Observábamos que el clima áulico era otro, su actitud iba cambiando, había más comprensión.

El trabajo de ese año fue arduo, pero valió la pena, demostramos que la escuela es el primer lugar donde se experimenta una socialización distinta, que los vínculos son muy importantes y deben trabajarse y construirse, que existen otras realidades y otros modelos que nos ayudan a ser mejores.

CULTIVANDO LA VOLUNTAD Y LA CONVIVENCIA DESDE EL AULA: PROYECTO DE ACOMPAÑAMIENTO ÁULICO INTEGRAL PARA UN ESTUDIANTE DE 1ER GRADO

Andrea Fabiana Califano Corbalán
DNI 22293266
Área Primaria

I. Fundamentación y Objetivos a Largo Plazo

Surge la necesidad de elaborar este proyecto de acompañamiento para un estudiante de 1° Grado que presenta desafíos significativos en el área académica y autorregulación conductual.

Para no perdernos en la urgencia del día a día (el corto plazo), este proyecto se sostiene en lo que la *Disciplina Positiva* propone: mirar al adulto que queremos formar a los 20 años.

No buscamos la obediencia ciega o el control a corto plazo, sino **cultivar la voluntad** del niño para que comprenda el valor de la convivencia. El estudiante no es un agente pasivo que solo reacciona a premios y castigos, sino un aprendiz activo con expectativas y capacidad de previsión (Bandura).

Meta a corto plazo: Lograr autorregulación básica en el aula y participación en tareas académicas simples.

Meta a largo plazo: Desarrollar autodisciplina, empatía, habilidades de resolución de conflictos y confianza en sus propias capacidades académicas.

II. Ejes de Acción Basados en la Bibliografía

1. El Factor Cognitivo y Procesos de Mediación (Bandura)

Para que el niño modifique su conducta y supere sus retos aca-

démicos, utilizaremos los cuatro procesos descritos por Bandura, adaptados a su nivel de desarrollo (6 años):

Atención: El niño debe percibir qué conductas son funcionales.

Acción: El docente actuará como el modelo principal. En lugar de señalar solo lo disruptivo, se visibilizará y elogiará descriptivamente a los compañeros que estén realizando la conducta deseada (*Refuerzo Vicario*). "*Veo que Julieta ya abrió su cuaderno y está lista, ¡qué buena iniciativa!*".

Retención: A los 6 años, la memoria de trabajo aún es limitada.

Acción: Se utilizarán apoyos visuales en el pupitre del niño (pictogramas de la rutina diaria y de las normas de convivencia). Esto le permite "almacenar" la información sin depender de la instrucción verbal constante.

Reproducción: El niño si puede, imita física y mentalmente. Muchos problemas de conducta en primer grado nacen de la frustración académica.

Acción: Adaptación curricular de acceso. Si la tarea es escribir una oración y el niño no puede, la dividiremos: primero dibuja, luego escribe una palabra clave. Al asegurar el éxito a pequeña escala, el niño siente que *puede* reproducir la conducta del estudiante exitoso.

Motivación: La voluntad de realizar la conducta depende de las consecuencias percibidas.

Acción: Priorizaremos la motivación intrínseca y los refuerzos positivos internos (hacerlo sentir orgulloso de su logro) sobre los premios materiales.

2. Proporcionar Calidez y Estructura (Disciplina Positiva)

La convivencia no se impone, se enseña. Para ello, balancearemos estos dos pilares:

Calidez. Consiste en brindar seguridad emocional, conexión y respeto. Aplicar Validación emocional: Cuando esté frustrado, evitar el grito. Usar frases como: "*Sé que trazar esta letra es difícil y te enoja, estoy aquí para ayudarte*". Espacio de calma: Un rincón en el aula con libros o elementos sensoriales donde pueda autorregularse sin que sea un "castigo".

Estructura. Dar directrices claras, límites y predictibilidad. Rutinas hiper-claras: El inicio y cierre de cada clase deben ser siempre iguales para bajar su ansiedad. Expectativas explícitas: Antes de cada actividad, recordar la regla con apoyo visual. *"Ahora vamos a trabajar en silencio. Levantamos la mano para hablar"*.

III. Estrategias de Convivencia y Socialización (Valenzisi y Bandura)

Para cultivar la voluntad de convivir, evitaremos aislar al alumno.

Aprendizaje Cooperativo: Emparejar al estudiante con compañeros que actúen como "modelos positivos" de manera natural (Bandura menciona que los niños imitan a quienes perciben como semejantes). Se le asignarán roles de liderazgo pequeños pero significativos (ej. repartir los lápices) para aumentar su sentido de pertenencia y autoeficacia.

Resolución de Conflictos Sin Violencia: Cuando ocurra una transgresión conductual, en lugar de un castigo punitivo que solo genera resentimiento, se aplicará el enfoque de resolución de problemas de la Disciplina Positiva. Se dialogará con las partes involucradas analizando: *¿Qué pasó? ¿Cómo se sintieron? ¿Cómo podemos repararlo?*

IV. Evaluación y Seguimiento

La evaluación no será punitiva. Se medirán los saltos cualitativos en sus esfuerzos (como describe Bandura).

Se mantendrán reuniones periódicas con la familia para unificar criterios bajo el modelo de Disciplina Positiva, asegurando que el niño reciba el mismo mensaje de calidez y estructura en casa y en la escuela.

PENSAR, SENTIR Y ACTUAR EN LA ESCUELA: LA DIMENSIÓN VOLITIVA EN LA GESTIÓN DE ROLES Y LA COMUNICACIÓN INSTITUCIONAL

Paula Cano
DNI 25189563
Área Primario

Introducción

Las instituciones educativas son espacios en los que se entrelazan decisiones pedagógicas, vínculos profesionales y estructuras organizativas. En la vida cotidiana escolar, estas dimensiones no operan de manera aislada, sino que se articulan de forma dinámica, especialmente en contextos de cambio o reorganización.

En este marco, la perspectiva de la neuroeducación volitiva (centrada en la pedagogía del pensar, sentir y actuar) ofrece una clave significativa para comprender no solo los procesos de aprendizaje de los estudiantes, sino también las prácticas profesionales de los docentes. La toma de decisiones, la regulación emocional y las formas de intervención institucional pueden ser leídas como expresiones de esta tríada, que atraviesa tanto lo pedagógico como lo organizacional.

Reorganización escolar y tensiones institucionales

En el nivel primario, la biblioteca escolar constituye un espacio privilegiado para la formación de lectores, tal como lo establece el *Diseño Curricular para la Escuela Primaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires* (Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2019), donde se promueve el acceso sistemático a prácticas de lectura diversas y sostenidas.

Sin embargo, en situaciones de reorganización institucional (como modificaciones edilicias o traslados de espacios) el funcionamiento habitual de la biblioteca puede verse interrumpido. Frente a este escenario, los docentes suelen desplegar estrategias alternativas con el objetivo de sostener la continuidad pedagógica: circulación de libros en el aula, propuestas de mediación lectora o sistemas informales de préstamo.

Estas decisiones, que surgen de una lectura atenta de las necesidades de los estudiantes, ponen en juego procesos complejos en los que se articulan pensamiento, emoción y acción. No obstante, cuando estas iniciativas no se encuadran dentro de acuerdos institucionales claros, pueden generar tensiones vinculadas a la delimitación de roles y a los circuitos de comunicación.

La dimensión volitiva en el trabajo docente

Desde la perspectiva de la neuroeducación, la volición refiere a la capacidad de dirigir la acción de manera intencional, integrando procesos cognitivos y emocionales. En este sentido, las decisiones docentes no pueden comprenderse únicamente desde una lógica racional, sino que se encuentran atravesadas por percepciones, interpretaciones y estados emocionales.

Tal como plantea Antonio Damasio (2010), los procesos de toma de decisiones están profundamente influidos por las emociones, que orientan y condicionan las acciones. En el contexto escolar, esto implica reconocer que las intervenciones pedagógicas y las interacciones institucionales se construyen también desde lo que los docentes sienten frente a determinadas situaciones: urgencia por resolver, compromiso con los estudiantes, incomodidad ante ciertos modos de organización o necesidad de reconocimiento profesional.

En esta misma línea, Daniel Goleman (1995) destaca la importancia de la autorregulación emocional y las habilidades sociales

en los entornos laborales, señalando que la capacidad de gestionar las propias emociones y de comunicarse de manera efectiva resulta clave para el trabajo colaborativo.

De este modo, la pedagogía del pensar, sentir y actuar permite comprender que las tensiones institucionales no son meramente organizativas, sino que involucran procesos subjetivos que inciden en la manera en que cada actor interpreta y responde a las situaciones.

Roles, comunicación y cultura institucional

Las situaciones de conflicto que emergen en contextos de reorganización ponen en evidencia la necesidad de fortalecer la cultura institucional en torno a dos ejes centrales: la claridad en la definición de roles y la construcción de circuitos de comunicación efectivos.

En relación con los roles, resulta fundamental reconocer que cada actor institucional —docente, bibliotecario, equipo directivo— posee un campo de acción específico, cuya delimitación no solo organiza las tareas, sino que también protege la identidad profesional de cada uno. Cuando estos límites se vuelven difusos, pueden generarse interpretaciones que impactan en los vínculos y en el clima de trabajo.

Por otro lado, la comunicación institucional adquiere un lugar central. Tal como señalan Andy Hargreaves (1998), las culturas escolares colaborativas requieren condiciones que favorezcan el diálogo y la construcción conjunta de sentidos. La ausencia de circuitos claros puede dar lugar a malentendidos, superposición de decisiones y escalamiento innecesario de conflictos.

En este sentido, el *Reglamento Escolar de la Ciudad de Buenos Aires* (Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2018) establece la función del equipo directivo en la organización y supervisión de las tareas institucionales, lo que refuerza la importancia de cana-

lizar las propuestas a través de instancias formales que permitan su validación y comunicación.

Pensar, sentir y actuar: una clave para la intervención profesional

Abordar estas situaciones desde una perspectiva volitiva implica reconocer que la práctica docente no se limita a la implementación de propuestas pedagógicas, sino que incluye también la capacidad de regular las propias intervenciones en función del contexto institucional.

Esto supone preguntarse no solo qué hacer, sino también cómo, cuándo y desde qué lugar hacerlo. La articulación entre pensamiento, emoción y acción se vuelve entonces una competencia profesional central, que permite transformar situaciones de tensión en oportunidades de aprendizaje.

En este marco, resulta posible identificar algunas líneas de acción que contribuyen a fortalecer el trabajo institucional:

- La canalización de las propuestas a través del equipo directivo, favoreciendo su institucionalización.
- La generación de espacios de articulación entre docentes y bibliotecarios, que permitan construir acuerdos compartidos.
- El fortalecimiento de la comunicación entre pares, promoviendo el diálogo directo y respetuoso.
- La elaboración de criterios institucionales para situaciones excepcionales, que orienten las decisiones pedagógicas.

Estas estrategias no solo organizan la tarea, sino que también contribuyen a construir un clima institucional basado en la confianza y el reconocimiento mutuo.

Conclusión

Las tensiones que emergen en la vida escolar, particularmente en contextos de reorganización, pueden ser comprendidas como expresiones de la complejidad propia de las instituciones educativas. Lejos de constituir meros obstáculos, estas situaciones ofrecen una oportunidad para revisar las prácticas y fortalecer las condiciones en las que se desarrollan.

Desde la perspectiva de la neuroeducación volitiva, la gestión de roles y la comunicación institucional se presentan como espacios en los que se ponen en juego no solo saberes pedagógicos, sino también la capacidad de integrar pensamiento, emoción y acción.

Sostener esta articulación no solo favorece el desarrollo profesional docente, sino que también contribuye a la construcción de instituciones más coherentes, reflexivas y orientadas al aprendizaje.

Fuentes consultadas

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. (2018). *Reglamento Escolar*. Ministerio de Educación.

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. (2019). *Diseño Curricular para la Escuela Primaria*. Ministerio de Educación.

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. (2021). *Plan de Lectura de la Ciudad de Buenos Aires*. Ministerio de Educación.

Damasio, A. (2010). *Y el cerebro creó al hombre*. Barcelona: Destino.

Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

Hargreaves, A. (1998). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.

ESTRATEGIAS NEURO-EDUCATIVAS PARA TRANSFORMAR LA CONVIVENCIA EN EDUCACIÓN FÍSICA

Luciana María Caramelo
DNI 32990116
Área Medio

La clase de Educación Física con 2º año del nivel secundario en una escuela de CABA, presenta un desafío crítico: una brecha marcada por la apatía y una forma de vincularse atravesada por comentarios despectivos y sarcásticos ante el error ajeno, sumado a una marcada división de grupos que genera un clima hostil. Algunos estudiantes se sienten "superiores" a otros y tienen actitudes basadas en marcar la diferencia de habilidades. Algunos comentarios que surgen son: "*yo no necesito practicar esto, me sale perfecto*", o "*por qué no juegan todos contra mí, a mí nunca me pueden ganar*", "*por qué no podemos armar nosotros los equipos*".

El patio de Educación Física es una oportunidad para aplicar la Neuroeducación Volitiva, ya que es un espacio propicio para trabajar la conexión entre el movimiento, la emoción y la voluntad. En este ejemplo, el desgano y los comentarios despectivos no son solo "mala conducta", sino síntomas de un sistema de amenaza activado y una baja autoeficacia percibida. Para revertir esto, la propuesta buscó activar el circuito de recompensa: Cambiar el foco del "yo" al "nosotros" para liberar oxitocina, reduciendo los niveles de noradrenalina producidos por el estrés del juicio ajeno.

La clase comenzó con una instancia diferente a la habitual: en lugar de iniciar directamente con la actividad física, se propuso la lectura de un cuento breve en ronda: "Asamblea en la carpintería[1]". Se planteó la pregunta: "*¿Qué aporta cada uno para que se*

genere un clima de clase que permita el aprendizaje y un buen clima para todo el grupo?". Esta intervención buscó activar la reflexión, generar implicación emocional y dar lugar a la expresión de los estudiantes.

Durante este intercambio, surgieron comentarios vinculados al miedo al ridículo, la comparación constante y la incomodidad frente a la equivocación. La docente intervino validando estas emociones, lo cual permitió disminuir la tensión inicial y construir un clima de mayor confianza, aspecto clave desde la perspectiva neuroeducativa.

A continuación, se presentó la actividad central: desafíos cooperativos, donde el objetivo no era competir sino superar metas grupales. Se organizaron grupos mixtos, alguna de las condiciones era que todo el grupo debía participar de la consigna y el foco estaba puesto en poder vincularse de manera asertiva con los demás.

Una propuesta consistió en colocarse en ronda, tomados de la mano y pasarse un aro de un compañero/a a otro/a sin soltarse las manos, la variante siguiente con la misma disposición fue pasar el aro apoyándolo solamente en un pie y lograr pasarlo al pie del compañero. En ambas, el aro tiene que pasar por todas las personas de la ronda.

La siguiente propuesta requirió la utilización de 2 sábanas grandes y una red de voley, se dividió al grupo en 2 y el objetivo era pasar la pelota por encima de la red, utilizando la sábana para que la pelota rebote, no estaba permitido contactar la pelota con las manos. El grupo obtenía punto cuando la pelota podía ir de una sábana a otra sin caerse.

Desde la Neuroeducación Volitiva, la propuesta se estructuró considerando:

- **La activación emocional positiva**, evitando la exposición negativa y promoviendo logros alcanzables.**El sentido de**

pertenencia, mediante el trabajo cooperativo en lugar de competitivo.

- **El fortalecimiento de la voluntad**, incentivando a los estudiantes a intentar, sostener el esfuerzo y acompañar a sus compañeros.
- **La autorregulación**, promoviendo pensar al otro como un sujeto con derechos y el uso de un lenguaje respetuoso.
- **La promoción de la colaboración**, la oxitocina se libera en interacciones sociales positivas, estimulando un clima de confianza. Esto es posible mediante la cooperación y el trabajo en equipo.

Desde la perspectiva volitiva, la voluntad se fortalece cuando el estudiante encuentra un sentido a su esfuerzo. Durante la clase, observamos que:

- La autorregulación mejoró: El lenguaje despectivo disminuyó porque la concreción de la tarea dependía de la armonía grupal.
- Inclusión real: Aquellos estudiantes que solían retraerse por baja autoeficacia se sintieron sostenidos físicamente por el grupo (la sábana, la ronda).

Durante el desarrollo, se observaron inicialmente resistencias, especialmente en aquellos estudiantes que solían manifestar conductas despectivas. Sin embargo, la propuesta pudo concretarse en su totalidad y se planificó para la siguiente semana volver a incorporar propuestas de este estilo con el objetivo de continuar enriqueciendo la convivencia y la comunicación.

EL TORNEO NUESTRO DE CADA BIMESTRE

Claudia Carrillo
DNI 27071911
Área Medio

Fundamentación

Los desafíos docentes son cada vez más complejos, las aulas diversas presentan situaciones de resistencias debido al desinterés asociado a las nuevas tecnologías que acaparan la atención de las adolescencias, sumado al desinterés por socializar entre pares. Este proyecto busca fomentar la participación real de los adolescentes, incentivando la autonomía y la creación en conjunto. Se intenta desde esta propuesta promover las facultades volitivas y fomentar la educación de la voluntad. Este enfoque nos ayuda, ya que integra los avances de la neurociencia, la inteligencia emocional y la filosofía moral, reconociendo que el aprendizaje significativo se produce cuando el cerebro, la emoción y la voluntad actúan de manera armónica. Aprender no solo implica adquirir información, sino también fortalecer la capacidad de elegir, persistir y orientar las propias acciones hacia un bien consciente y compartido.

Para el mismo es necesario establecer reglas claras, roles establecidos y acciones concretas. El docente ocupara un rol de mediador del desarrollo moral y emocional, favoreciendo el autoconocimiento, la empatía y el compromiso con los otros. Su rol ya no se limita a la transmisión de saberes, sino que cumple la función de "guía" del crecimiento personal y la consolidación del carácter.

Contexto

Fue pensado para un 3º año de escuela media de CABA, con orientación en educación física. Los estudiantes tienen, entre 15 y 17 años, algunos provenientes de la escuela, pero su gran mayoría, son ingresantes que vienen de otras escuelas por repitencia. Se completa matricula con esta población, ya que la escuela tiene esta nueva orientación. Los estudiantes se encuentran desganados y no les gusta la materia Deportes Abiertos y Cerrados, ya que no fue su elección.

Objetivos

•Fomentar el trabajo en equipo para desarrollar la solidaridad y el respeto por las diferentes perspectivas.

•Recompensar el esfuerzo, la honestidad y el cumplimiento de las normas.

•Desarrollar el pensamiento crítico, la toma de decisiones personales y grupales.

Propuesta

La materia deportes abiertos y cerrados, tiene como contenidos principales la realización de diversos deportes tradicionales y alternativos. Además de evaluar la materia, de lograr otros objetivos necesarios para la convivencia grupal cotidiana, luego de aprender los pasos metodológicos, diversas técnicas individuales y estrategias grupales los estudiantes deberán realizar un "Mini torneo" entre cursos de nivel inferior y ellos serán los responsables de todo lo que suceda. Para lograrlo deberán dividirse en grupos, según sus gustos necesidades y preferencias, deberán desarrollar un rol, determinado para lograrlo. La docente estará encargada se acompañar asistir y facilitar cuestiones administrativas para lograr los objetivos.

Los alumnos elegirán entre estos roles según preferencia:

Difusión: serán los encargados de difundir el torneo, socializar la idea hacer carteles, digital etc.

Árbitros: serán los encargados de arbitrar los torneos, esclarecer las reglas y difundir los resultados de los mismos.

Fixture: serán encargados de armar el organigrama y hacer el seguimiento de los equipos, ellos también estarán encargados de recibir los grupos armados y asignarles un número.

Organización: estarán a cargo de los preparativos de las canchas, los límites, acompañar a los grupos llevar las pelotas y el resto de organización.

Cada uno de estos roles forma parte del armado y realización de los mini torneos que deberán desarrollar.

Evaluación

Será a través de la experiencia concreta, sobre las dificultades y aprendizajes que se dieron durante el proceso.

Fuentes consultadas

Rojas E. 2015 catedra de Psiquiatría.

Cibils. J. P. 2021 Teoría del aprendizaje social. Unicef, Uruguay.

Valenzisi V. 2025 Cultivar la voluntad para convivir desde la escuela. TED

.

EL BIENESTAR Y LA NEUROEDUCACIÓN

Paola Carunchio
DNI 23377736
Área Inicial

A nivel mundial, diversos organismos priorizan la necesidad de que la educación incorpore entre sus objetivos las habilidades socioemocionales para alcanzar un mayor bienestar, generar las condiciones para mejores aprendizajes y brindar la posibilidad de un desarrollo pleno de la vida personal. El bienestar socioemocional puede entenderse como un proceso donde se desarrollan habilidades que permiten a las personas tener conciencia de sí mismas y conciencia de la interdependencia, para mantener relaciones saludables y, de esa manera, tomar decisiones asertivas acerca de sí y de los demás

Como docente de sala de 5 años doy inicio a la jornada con algo muy simple, pero significativo: nos sentamos en ronda y nos tomamos unos minutos les propuse cerrar los ojos, respirar profundo y pensar cómo se sentían. Algunos dijeron que estaban contentos, otros cansados, y alguno que otro un poco enojado. Poder poner en palabras esas emociones ayudó a que el grupo se fuera conectando, y a mí me permitió registrar desde dónde partíamos.

A partir de ahí, les conté un cuento sobre animales de la selva, manera expresiva, jugando con la voz, los silencios y los gestos. Noté rápidamente cómo se iban enganchando: se reían, hacían comentarios, anticipaban lo que podía pasar. Ese momento confirmó que cuando hay emoción y curiosidad, la atención aparece casi sin esfuerzo.

Después del cuento, les propuse elegir qué animal les gustaría ser o explorar. La consigna fue abierta y voluntaria, y eso generó mucho entusiasmo. Algunos eligieron rápidamente, otros se tomaron más tiempo, y pude registrar como esa pequeña decisión ya los involucraba de otra manera con la actividad.

Organicé el espacio con propuestas: en un rincón podían moverse e imitar a los animales con el cuerpo; en otro, construir sus hábitats con materiales reciclados; y en otro, dibujar o pintar. No hubo un recorrido único: cada uno fue eligiendo por dónde empezar y cuánto tiempo quedarse. Mi rol fue más de acompañar que de dirigir, acercarme, preguntar, habilitar, sostener.

Durante la actividad, me llamó la atención cómo algunos niños que suelen participar menos, encontraron su lugar desde otras formas: en el movimiento, en la construcción o en el dibujo. También aparecieron conflictos, como sucede siempre, pero traté de intervenir desde la escucha, ayudándolos a poner en palabras lo que les pasaba, Para cerrar, volvimos a la ronda. Les propuse que contaran qué habían hecho y cómo se habían sentido. Escuchar sus voces fue muy valioso: algunos hablaron de lo que construyeron, otros de con quién jugaron, y varios dijeron que les había gustado poder elegir.

Esta experiencia me permitió comprender de una manera más concreta lo trabajado sobre Neuroeducación Volutiva. Entendí que no se trata solo de planificar actividades “lindas”, sino de generar condiciones donde los niños puedan implicarse, decidir, sentirse seguros y reconocidos. Y también de animarme, como docente, a correrse un poco del control para dar lugar a lo que emerge en el aula. La convivencia y el bienestar escolar son fundamentales para la calidad de las experiencias formativas, los aprendizajes y las trayectorias escolares, para aprender es necesario un clima de confianza y respeto que de sentido a la enseñanza y al aprendizaje.

CUERPOS MÁGICOS

Angélica María Castaño
DNI 22100743
Área Primario

La neuroeducación volutiva se enfoca en utilizar el cuerpo y el movimiento como medios para aprender. Las actividades lúdicas requieren el uso del cuerpo y el movimiento, las cuales son esenciales para el crecimiento cognitivo, emocional y social de los niños. Estos tipos de actividades no solo resultan divertidas, sino que igualmente contribuyen al desarrollo de habilidades motoras, sociales y emocionales de forma activa y relevante.

Con esta actividad se pretende favorecer una metodología activa atendiendo al desarrollo individual de cada niño, este lo integrará de una forma u otra permitiendo un desarrollo que facilite al individuo un ambiente de seguridad, afecto y confianza.

Los niños y niñas deben descubrir su conocimiento a través del descubrimiento, para ello es esencial, la participación individual del niño dentro de la actividad. Gracias al descubrimiento el niño es capaz de resolver problemas de manera eficaz a través del diálogo y de la experiencia y de la motivación de cada niño.

El objetivo general es conocer/ acercar el concepto de neuroeducación ligado a las experiencias neuroeducativas del docente en el ámbito de educación.

El juego se llama "Cuerpos Mágicos".

Objetivos

- Potenciar la relajación y la atención.

-Utilizar la coordinación óculo-manual como vehículo de aprendizaje.

Contenidos

-Desarrollo de la relajación y la atención.

-Utilización del cuerpo para desarrollar el aprendizaje de las letras y grafías.

Desarrollo

La primera parte de la clase se dedica a hacer ejercicios mentales, con el fin de conservar la atención y el enfoque. Para esto, en el panel de la clase se mostrarán cinco gestos o movimientos. Cuando el maestro indique un gesto o acción, deberán imitarlo.

En la próxima parte se llevarán a cabo tres actividades, cada una con una dinámica distinta. En el primer taller se proporcionarán plantillas que mostrarán las letras, y cada niño deberá seleccionar las letras de su nombre. Usando plastilina o papel periódico, ellos deberán crear los trazos o las formas de su nombre. Ejemplo: formar el nombre

El segundo taller se centra en la escritura libre. Así que, la pizarra se dividirá en diferentes secciones y cada niño deberá escribir letras o números. Por ejemplo: Hacer la forma del uno.

El tercer taller consiste en que cada niño, en la mesa, tendrá una caja con arena o harina, y algunas cartas. Cada carta mostrará una figura geométrica, un trazo o una grafía que cada niño deberá realizar, trazando en la harina. Un ejemplo de las figuras que aparecerán en las cartas:

Materiales: imágenes con nombre para la gimnasia cerebral, plantillas con letras, ceras, plastilina, diarios impresos, pizarra, tizas de colores, caja con arena bajara de cartas.

APRENDER A COMPARTIR: UNA EXPERIENCIA EN SEGUNDO GRADO

Mónica Mabel Castiñeira
DNI 27289035
Área Primario

Introducción

En los primeros años de escolaridad, los niños aprenden no solo contenidos, sino también a convivir con otros. En este trabajo se presenta una experiencia en la que, a partir de un conflicto por un juguete, se trabajó la expresión de emociones y la resolución de problemas.

Contexto

La experiencia se desarrolló en un segundo grado con 22 estudiantes. El grupo participaba activamente, pero presentaba dificultades para compartir y respetar turnos durante las actividades de juego.

Situación

Durante un momento de juego libre, dos niños discutieron por un auto. Ambos querían usarlo al mismo tiempo. Uno de ellos lo tomó sin permiso y el otro reaccionó llorando y gritando.

Esto generó un clima de tensión en el aula.

Intervención docente

La docente intervino proponiendo una pausa y organizando a los estudiantes en ronda.

Luego, les pidió a los niños involucrados que expresaran qué sentían. Cada uno pudo decir si estaba enojado, triste o molesto.

A través del diálogo, se reconstruyó lo ocurrido y se plantearon distintas formas de resolver el problema, como turnarse o jugar juntos.

Los niños eligieron turnarse con el juguete y continuar jugando.

Después, se trabajó con todo el grupo en la construcción de reglas para el uso de los materiales, como compartir y esperar el turno.

Resultados

Los estudiantes lograron resolver el conflicto de manera pacífica. Con el tiempo, comenzaron a aparecer conductas como pedir turnos, prestar objetos y hablar antes de pelear.

El clima del aula mejoró y se fortaleció la convivencia.

Conclusión

Situaciones cotidianas como un conflicto por un juguete pueden convertirse en oportunidades para enseñar a convivir. Acompañar a los niños en la expresión de emociones y en la búsqueda de soluciones favorece el desarrollo de habilidades sociales fundamentales.

Desde la neuroeducación volitiva, se entiende que los niños aprenden a regular su conducta no solo a través de indicaciones externas, sino mediante la construcción progresiva de su voluntad, es decir, la capacidad de elegir cómo actuar. Este proceso requiere práctica, acompañamiento y espacios de reflexión.

De este modo, se contribuye a formar estudiantes más autónomos, capaces de tomar decisiones y convivir respetando a los demás.

DEL CONFLICTO A LA REFLEXIÓN: UNA EXPERIENCIA DESDE LA NEUROEDUCACIÓN VOLITIVA EN EL AULA

César Oscar Castro
DNI 25420073
Área Medio

En la actualidad, uno de los mayores desafíos en el ámbito educativo no radica únicamente en la transmisión de contenidos, sino en la construcción de vínculos y en la regulación de las emociones dentro del aula. En este contexto, la Neuroeducación Volitiva ofrece herramientas valiosas para comprender cómo piensan, sienten y actúan los estudiantes, y cómo es posible acompañarlos en el desarrollo de una voluntad consciente y responsable.

Durante una clase de música en un curso de nivel secundario, se presentó una situación de conflicto entre dos estudiantes que interrumpió el desarrollo normal de la actividad. A partir de un comentario mal interpretado, uno de ellos reaccionó de manera impulsiva, generando un clima de tensión que se extendió al resto del grupo. En lugar de intervenir únicamente desde la sanción o la corrección inmediata, decidí abordar la situación desde una perspectiva diferente.

Tomando como referencia los aportes de la Neuroeducación Volitiva, propuse un espacio de reflexión grupal basado en la idea de que "el mapa no es el territorio". Planteé una situación similar y pedí a los estudiantes que imaginaran distintas interpretaciones posibles frente a un mismo hecho. A partir de esta dinámica, surgieron diversas respuestas que evidenciaron cómo una misma acción puede ser percibida de maneras diferentes según las emociones, experiencias y creencias de cada persona.

Luego de esta actividad, retomamos el conflicto inicial y analizamos lo ocurrido desde esta nueva perspectiva. Los estudiantes pudieron reconocer que su reacción no respondía necesariamente a la realidad objetiva, sino a una interpretación personal. Este proceso permitió desactivar la tensión y promover una mirada más reflexiva sobre las propias acciones.

Esta intervención no solo resolvió el conflicto puntual, sino que generó un aprendizaje significativo en relación con la autorregulación emocional y la toma de decisiones. Los estudiantes comenzaron a comprender que pueden elegir cómo reaccionar frente a una situación, y que esa elección tiene consecuencias en la convivencia con los demás.

Desde la Neuroeducación Volitiva, este tipo de experiencias resulta fundamental, ya que la voluntad no se impone, sino que se construye a través de la reflexión, la práctica y el acompañamiento docente. En este sentido, el aula se transforma en un espacio donde no solo se aprenden contenidos, sino también habilidades para la vida, como la empatía, el respeto y la responsabilidad.

El rol del docente en este proceso es clave. No se trata de eliminar el conflicto, sino de convertirlo en una oportunidad de aprendizaje. Guiar a los estudiantes para que puedan revisar sus interpretaciones, ampliar su perspectiva y actuar con mayor conciencia es parte esencial de la tarea educativa.

En conclusión, la Neuroeducación Volitiva nos invita a repensar nuestras intervenciones en el aula. Frente a situaciones complejas, no siempre la respuesta más inmediata es la más efectiva. Generar espacios de reflexión y promover el desarrollo de la voluntad consciente permite construir una convivencia más saludable y formar estudiantes capaces de pensar, sentir y actuar con mayor autonomía.

DE LA EMOCIÓN A LA ACCIÓN: CONSTRUYENDO DECISIONES CONSCIENTES EN EL NIVEL INICIAL

Evelyn Ayelén Caviglia
DNI 38988542
Área Inicial

En el marco de la implementación de propuestas vinculadas a la Neuroeducación Volitiva, se desarrolló en la sala una experiencia centrada en el reconocimiento de las emociones, la autorregulación y la toma de decisiones en situaciones de convivencia cotidiana.

A partir de la observación de conflictos entre pares —como mordidas, rasguños y dificultades para resolver situaciones sin recurrir al cuerpo—, se diseñó una propuesta pedagógica que permitió intervenir desde una perspectiva integral, articulando emoción, pensamiento y acción.

Se creó en la sala un espacio denominado "Rincón de las emociones y las decisiones", el cual incluía imágenes de situaciones cotidianas (por ejemplo: un niño que no comparte un juguete, otro que empuja, otro que queda solo), junto con recursos visuales que representaban distintas emociones (enojo, tristeza, alegría) y posibles formas de resolución (pedir ayuda, esperar turno, hablar, compartir).

Durante los momentos de intercambio grupal, se presentaban situaciones problemáticas a través de imágenes o dramatizaciones. Los niños eran invitados a observar, describir qué estaba ocurriendo y expresar cómo creían que se sentían los personajes. Luego, se proponía pensar distintas alternativas de acción, favoreciendo el pasaje del impulso inmediato hacia la reflexión guiada.

Esta propuesta permitió trabajar la idea de que no siempre lo que sentimos nos lleva a actuar de la mejor manera, introduciendo de forma accesible el concepto de que "lo que pienso o siento no siempre es exactamente lo que está pasando", en línea con el enfoque de que "*el mapa no es el territorio*".

Asimismo, se incorporaron estrategias de autorregulación, como la pausa, la respiración y el uso de palabras para expresar lo que sienten, promoviendo el desarrollo progresivo de la voluntad entendida como la capacidad de elegir cómo actuar. Desde el enfoque de la Neuroeducación Volitiva, esta experiencia permitió evidenciar cómo las emociones influyen en la conducta y cómo, a través de la intervención docente, es posible acompañar a los niños en la construcción de respuestas más adecuadas, fortaleciendo la convivencia y el desarrollo de la autonomía.

El rol docente fue clave como mediador, habilitando la palabra, validando emociones y orientando la reflexión, sin imponer respuestas, sino promoviendo elecciones conscientes.

Se observó que, progresivamente, algunos niños comenzaron a anticipar sus acciones, a recurrir al lenguaje en lugar del cuerpo y a buscar alternativas frente al conflicto, lo que evidencia un incipiente desarrollo de la autorregulación y la toma de decisiones.

Esta experiencia reafirma la importancia de generar espacios emocionalmente seguros y pedagógicamente intencionados, donde los niños puedan no solo aprender contenidos, sino también construir herramientas para la vida en sociedad.

LAS GALLETITAS DE VALENTÍN: UN CASO PENSADO DESDE EL ENFOQUE DE LA NEUROEDUCACIÓN VOLITIVA

Natalia Cerca
DNI 31493587
Área Primario

Cuando volvimos de la clase de natación, los estudiantes de 4to estaban con hambre. Habíamos acordado previamente que iba a darles un ratito para que puedan comer algo, ya que faltaba un rato largo para el recreo. El momento de comer algo venía bien: algunos comían frutas, otros traían algo para compartir, otros intercambiaban galletitas. El "estallido" se dio cuando alguien le dijo a Valentín (nombre ficticio) que le habían comido una de sus galletitas sin permiso.

Lo encuentro sentado arriba de su banco con cara de enojado. Me miraba con bronca, los ojos se le iban poniendo cada vez más vidriosos. Le pregunto si me quiere contar qué le pasa. Las palabras se esconden y el color rojo se va apoderando de su rostro.

Luego de varios minutos de intentar un diálogo, aparece un compañero que quiere contar lo sucedido. Lo detengo. Ante la falta de comunicación de Valentín, le pregunto si está de acuerdo de que el otro niño me cuente lo que lo hizo enojar. Valentín lo señala como dándole la palabra y lo escucho.

El otro niño comienza a relatar lo ocurrido, mientras que Valentín se baja del banco, comienza a insultar y se dirige hacia el que había comido la galletita con intenciones y amenazas de golpearlo.

Como docentes, nos enfrentamos a menudo a estos "estallidos" que parecen incontrolables. Si analizamos el caso de Valen-

tín bajo la lente de la Neuroeducación Volitiva, podemos transformar este conflicto en una oportunidad de aprendizaje profundo para su carácter y su cerebro.

Antes de razonar con Valentín, debemos entender que su amígdala (la alarma de seguridad del cerebro) se activó, preparándolo para el ataque. En ese estado, sus funciones cognitivas superiores están bloqueadas. Si el objetivo es pasar del estado de "supervivencia" al de "recepción" deberíamos aplicar un "break" activo o ejercicio de respiración para estabilizar sus niveles de serotonina y reducir la noradrenalina (que lo tiene en estado de alerta y agresión).

El conflicto de Valentín nace de una interpretación apresurada. Su "mapa" mental le dictó: *"Se comió mi comida → me faltó el respeto → debo atacar"*. Una vez tranquilo, se podría aplicar la propuesta didáctica de PNL y Kant. Puedo pedirle que analice otros "territorios posibles": ¿Pudo el compañero haberse confundido de tupper? ¿Estaba la comida en otro lugar que preste a confusión? La finalidad de esta tarea es que Valentín reconozca que su interpretación no es la realidad absoluta y que puede elegir ampliar ese mapa antes de reaccionar.

La neuroeducación volitiva distingue entre la simple fuerza de voluntad (aguantarse las ganas de pegar) y la voluntad como virtud (actuar correctamente por principios éticos).

Si mi plan es fomentar la autonomía y que elija actuar bien porque reconoce el valor intrínseco del respeto, no por miedo a la sanción debería usar la ética kantiana. No castigarlo simplemente para que tenga miedo, sino llevarlo a reflexionar si su conducta (la agresión física) podría ser una "ley universal". Preguntarle: *"¿Te gustaría vivir en un aula donde todos reaccionen con golpes ante una duda?"*.

Como docentes, nuestro rol es ser guías en el crecimiento y modelar la conducta. Podría invitar a Valentín a una actividad

de colaboración con el compañero afectado (como la dinámica del "Puente de la Confianza") para intentar restaurar el vínculo social.

Si Valentín logra disculparse o reconocer su error de interpretación, debemos recompensar ese esfuerzo y honestidad, reforzando que la reflexión fue positiva y que el cambio de conducta es posible.

Por momentos me pregunto: ¿Cómo hago para anticipar y gestionar una reacción como la de Valentín?, allí es cuando pienso que puedo probar trabajando en lo que la bibliografía denomina el "gimnasio para la vida emocional y cognitiva". No se trata solo de reaccionar al conflicto, sino de entrenar el cerebro antes de que la "alarma" se encienda.

¿Cómo puedo anticipar la reacción de Valentín?

Ante todo es necesario fortalecer las funciones ejecutivas y la autorregulación.

Enseñar a toda la clase que, ante una emoción fuerte, la química del cerebro cambia. Implementar "breaks" activos o ejercicios de mindfulness de forma regular para mantener la calma.

Antes de que ocurran problemas, realizar la actividad lúdica de "La historia compartida". Esto puede ayudarlos a entender que cada persona tiene una perspectiva única y que el "mapa" personal puede estar equivocado.

Como educadores, debemos ser el ejemplo de voluntad y coherencia. Si nosotros reaccionamos con calma ante un imprevisto, estamos enseñando a sus cerebros (por plasticidad cerebral) que hay alternativas a la agresión.

Si construimos en el grado normas basadas en el respeto mutuo y la razón (criterio kantiano), Valentín tendrá un marco de referencia previo al que acudir cuando se sienta vulnerado.

Hace tres años que la escuela está pensando estrategias y tomando medidas para ayudar a Valentín. El tiempo dirá si luego de probar este nuevo enfoque pedagógico, logramos que en cuarto grado Valentín pueda canalizar sus emociones poniendo en palabras lo que siente sin acudir a agresiones. Espero que entre escuela y familia podamos lograrlo.

EDUCAR LA VOLUNTAD: UNA CRÓNICA SOBRE EL DESPERTAR DE LA AUTONOMÍA EN EL AULA

Eric Gabriel Chávez Lapuente
DNI 23475499
Área Primario

El inicio del ciclo lectivo suele estar marcado por una resistencia invisible pero palpable: la desconexión del alumno/a frente a un sistema que percibe como ajeno. Durante la reciente jornada sobre Neuroeducación Volutiva, comprendimos que la voluntad no es un rasgo genético, sino una "joya de la corona" que debe ser cultivada. Como señala Enrique Rojas, la voluntad es la capacidad de aplazar la recompensa, algo sumamente complejo para un cerebro cuya amígdala y sistema límbico operan a máxima intensidad, mientras su corteza prefrontal aún está en proceso de "cableado".

En mi reciente práctica docente, decidí implementar la metodología del **Rebranding y el Pacto de Utilidad en 7° grado**. Al ingresar al aula, evité las frases tradicionales de control que el cerebro preadolescente interpreta como una amenaza a su estatus. En su lugar, inicié un proceso de "hackeo" del sistema de alerta. Les planteé un desafío directo: "¿Qué habilidades creen que necesitan para que la inteligencia artificial no los reemplace en cinco años?". Esta pregunta activó de inmediato el sistema de relevancia de los alumnos.

Pasamos entonces al **Mapeo de Skills**. En lugar de presentarlos como alumnos/as que deben "obedecer", los invité a verse como "adultos en formación" con activos específicos. Cada estudiante puntuó su capacidad de concentración, su inteligencia social y su "filtro de ruidos" (pensamiento crítico). Al ponerle

nombre a estas facultades, la voluntad encontró un espejo donde mirarse. La disciplina dejó de ser una imposición externa para convertirse en una herramienta de gestión personal.

El momento más significativo ocurrió durante el **Pacto de Utilidad**. Acordamos que cada contenido curricular tendría una "cláusula de auditoría": si yo no era capaz de explicar para qué servía ese conocimiento en la vida real o profesional, ellos tenían el derecho de cuestionar la actividad. Este acuerdo de honestidad intelectual redujo drásticamente la resistencia. Un alumno, que solía mostrarse apático, comenzó a liderar los debates, entendiendo que su esfuerzo no era para complacerme a mí, sino para fortalecer su propia "ingeniería de la conducta".

Esta experiencia demuestra que la Neuroeducación Volutiva no consiste en hacer las clases "divertidas", sino en hacerlas significativas. Al trabajar sobre la volición, permitimos que el estudiante pase del "me interesa" (deseo pasajero) al "quiero" (objetivo concreto). Como conclusión de esta implementación, observo que cuando el docente se posiciona como una figura de apego seguro y guía, y no como un mero ejecutor de normas, la voluntad de los estudiantes florece. No es el camino más fácil, pero es el único que garantiza una formación humana integral, donde el aprendizaje es, finalmente, un acto de libertad y autoconocimiento.

CRUCE CONSCIENTE: EDUCAR LA VOLUNTAD A TRAVÉS DEL JUEGO

Carla Marcela Cibalerio
DNI 31240177
Área Medio

En una clase de Educación Física con estudiantes de 1° año de secundaria, propuse una actividad pensada desde el enfoque de la neuroeducación volitiva, con el objetivo de trabajar no solo habilidades motrices, sino también la autorregulación, la toma de decisiones y el desarrollo de la voluntad.

La clase comenzó con una breve charla donde les planteé el desafío del día: "Hoy gana el que logre controlar mejor sus impulsos y tomar buenas decisiones en equipo". Esto generó curiosidad y cierta incertidumbre.

La actividad fue un juego llamado "Cruce consciente".

Se delimitó un espacio amplio con conos y se dividió al grupo en 2 equipos. Cada equipo debía trasladar la mayor cantidad de objetos (pelotas pequeñas) de un extremo al otro, pero con una consigna clave: durante el recorrido, podían aparecer "zonas de pausa" (marcadas con aros) donde debían detenerse, respirar profundo tres veces y decidir si continuar, cambiar de estrategia o ayudar a un compañero.

Además, no se podía correr en todo momento, sino alternar entre desplazamientos rápidos y lentos según una señal sonora. Esto generaba situaciones donde los alumnos debían frenar impulsos, adaptarse y pensar antes de actuar.

Al inicio, muchos estudiantes actuaban de manera automática, priorizando la rapidez y desatendiendo las pausas. Sin embargo,

a medida que el juego avanzaba, comenzaron a darse cuenta de que quienes se detenían, respiraban y organizaban mejor sus acciones lograban resultados más efectivos y sostenidos.

Durante el desarrollo, observé, hice preguntas "¿Qué pasó cuando frenaste?", "¿Te ayudó pensar antes de seguir?", y reforcé positivamente las conductas de autorregulación y cooperación.

Al finalizar, realizamos una reflexión grupal. Los estudiantes compartieron sensaciones: algunos expresaron que al principio les costaba frenar, pero que después entendieron que pensar les ayudaba; otros destacaron la importancia de escuchar al equipo. Se pudo evidenciar cómo la experiencia no solo impactó en lo motriz, sino también en lo emocional y social.

Esta práctica permitió integrar emoción y pensamiento en una experiencia significativa. Desde la neuroeducación volitiva, se promovió el ejercicio de la voluntad como una capacidad entrenable, donde los estudiantes no solo actuaron, sino que aprendieron a elegir, y regularse en función de un objetivo compartido.

LA NEUROEDUCACIÓN VOLITIVA EN EDUCACIÓN FÍSICA: UNA EXPERIENCIA PARA EL DESARROLLO DE LA VOLUNTAD EN LA ESCUELA PRIMARIA

Nadia Agustina Clementi
DNI 34929500
Área Curricular

En el escenario educativo actual, atravesado por múltiples transformaciones sociales, emocionales y cognitivas, se vuelve necesario repensar las prácticas docentes desde una perspectiva integral. En este sentido, la Neuroeducación Volitiva propone un enfoque que articula los aportes de las neurociencias, la educación emocional y la formación ética, reconociendo que el aprendizaje significativo se produce cuando el pensamiento, la emoción y la voluntad actúan de manera conjunta.

En el nivel primario, esta perspectiva cobra especial relevancia, ya que los niños y niñas se encuentran en una etapa clave de su desarrollo, en la cual se consolidan no solo habilidades cognitivas y motrices, sino también aspectos vinculados a la regulación emocional, la construcción de vínculos y la progresiva autonomía. Las emociones, entendidas como procesos que orientan la acción y brindan información sobre la experiencia, cumplen un rol central en este proceso de aprendizaje.

Asimismo, los vínculos que se establecen en el ámbito escolar adquieren una importancia significativa.

El docente, desde su rol, puede constituirse como una figura de referencia afectiva que brinde seguridad, contención y acompañamiento, favoreciendo el desarrollo integral de los estudiantes. En este marco, el aula —y particularmente la clase de Educación

Física— se presenta como un espacio privilegiado para promover experiencias que integren cuerpo, emoción y aprendizaje.

A partir de estos fundamentos, llevé adelante una experiencia pedagógica con un grupo de tercer grado de nivel primario, en el marco de una unidad didáctica centrada en el juego cooperativo y la construcción de la autonomía.

La clase comenzó con la construcción colectiva de acuerdos de convivencia. A través de preguntas abiertas, los estudiantes pudieron expresar qué necesitaban para sentirse bien durante la clase. De este modo, se generó un "pacto de trabajo" que promovió la participación activa y el sentido de pertenencia, favoreciendo un clima emocional seguro.

Luego, se propuso una actividad de resolución de desafíos motrices en pequeños grupos. La consigna consistía en atravesar un circuito utilizando diferentes elementos (aros, colchonetas, sogas), con la particularidad de que debían organizarse sin recibir indicaciones directas sobre cómo hacerlo. Cada grupo debía pensar, acordar y probar diferentes estrategias para lograr el objetivo.

Durante la actividad, se observaron diversas respuestas: algunos niños y niñas se frustraban ante la dificultad, otros proponían soluciones creativas, mientras que algunos necesitaban mayor acompañamiento para integrarse al grupo. En este contexto, mi intervención se centró en guiar el proceso mediante preguntas y devoluciones que promovieran la reflexión: "¿Qué pueden hacer diferente?", "¿Cómo pueden ayudarse entre ustedes?", "¿Qué pasó cuando algo no salió como esperaban?".

Este tipo de intervención se vincula con la teoría del aprendizaje social, que destaca la importancia de la interacción con otros en la construcción del aprendizaje, así como el valor de la observación y la cooperación en el desarrollo de nuevas habilidades.

En el cierre de la clase, se generó un espacio de puesta en común donde los estudiantes pudieron expresar cómo se sintieron,

qué les resultó difícil y qué lograron en grupo. Este momento permitió fortalecer la toma de conciencia sobre sus propias acciones y emociones, promoviendo un aprendizaje más profundo.

A lo largo de la experiencia, se evidenció que la voluntad no se impone, sino que se construye. Tal como plantea Rojas, la voluntad implica la capacidad de sostener el esfuerzo, perseverar ante la dificultad y orientarse hacia un objetivo. En este sentido, las propuestas que invitan a los estudiantes a decidir, intentar, equivocarse y volver a intentar resultan fundamentales para su desarrollo.

Asimismo, la experiencia se sostuvo en principios de disciplina positiva, entendida como una forma de enseñanza basada en el respeto, la guía y la construcción de soluciones, en lugar del castigo. Esto permitió acompañar a los estudiantes en el desarrollo de la autorregulación y la convivencia.

En conclusión, la implementación de la Neuroeducación Volitiva en la Educación Física en el nivel primario permite resignificar la práctica docente, promoviendo experiencias que integran el movimiento, la emoción y la construcción de la voluntad. Educar desde esta perspectiva implica acompañar a los niños y niñas en el desarrollo de su autonomía, brindándoles herramientas para actuar de manera consciente, cooperativa y responsable en su entorno.

HUELLAS QUE NOS HACEN ÚNICOS: UNA EXPERIENCIA DESDE LA NEUROEDUCACIÓN VOLITIVA EN EL DÍA DE LA MEMORIA

Clara Ana María Coda
DNI 23094288
Área Primaria

En el marco del área de Ciencias Naturales, específicamente dentro del eje *Actividad Científica Escolar*, y en articulación con Ciencias Sociales a propósito de la conmemoración del Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia, se desarrolló una propuesta didáctica con estudiantes de quinto grado orientada a la construcción de la identidad desde una perspectiva científica, emocional y volitiva.

La clase se inició con un interrogante que operó como disparador cognitivo y emocional: "*¿Existe en el mundo alguien exactamente igual a vos?*". La pregunta generó un clima de expectativa y participación, habilitando la expresión de ideas diversas. En este primer momento se puso en juego la curiosidad como emoción epistémica, entendida como motor del aprendizaje significativo. Tal como sostiene Valenzisi, "no hay aprendizaje posible sin una activación emocional que otorgue sentido a la experiencia" (Valenzisi, 2020).

A partir de este encuadre, se propuso a los estudiantes convertirse en "detectives científicos" para investigar una posible respuesta. Esta narrativa no fue casual: desde la neuroeducación volitiva, el aprendizaje requiere de una **intencionalidad consciente**, donde el sujeto no solo participa, sino que *quiere conocer*. En palabras de la autora, "la voluntad orienta la acción hacia una meta que el sujeto reconoce como valiosa" (Valenzisi, 2019).

La actividad experimental consistió en la obtención de huellas dactilares mediante un procedimiento accesible: los estudiantes frotaron sus dedos en el cuero cabelludo para generar una leve capa de grasitud natural; luego, presionaron sus dedos sobre un papel previamente sombreado con grafito de lápiz negro. Finalmente, utilizaron pequeños trozos de cinta adhesiva transparente para levantar la huella y transferirla a una silueta de manos dibujada con anterioridad. Este dispositivo permitió no solo la recolección de datos, sino también su organización en un soporte visual propio.

Durante este momento, se observó un fuerte involucramiento de los estudiantes. La manipulación de materiales, el cuidado en el procedimiento y la necesidad de repetir intentos cuando la huella no resultaba clara, pusieron en juego diversas **funciones ejecutivas**: el control inhibitorio (regular la impulsividad al manipular la cinta), la planificación (decidir cómo presionar el dedo), y la atención sostenida. Siguiendo a Diamond (2013), estas funciones son fundamentales para el aprendizaje escolar, ya que permiten dirigir la conducta hacia objetivos y sostener el esfuerzo.

El uso de la lupa de mano para observar las huellas favoreció la profundización del análisis. Los estudiantes comenzaron a notar detalles, líneas, formas y diferencias entre sus propias huellas y las de sus compañeros. Este proceso implicó la activación de la memoria de trabajo y la flexibilidad cognitiva, al comparar una sencilla tipología de huellas provista por la docente en tarjetas, clasificar e interpretar la información obtenida (huellas en arco, espiral y lazo). La experiencia se transformó así en una auténtica práctica de la actividad científica escolar: observar, registrar, comparar y sacar conclusiones.

Fue en este punto donde la propuesta encontró su anclaje más potente en la construcción de sentido. Al reconocer que no existían dos huellas iguales, se abrió un espacio de reflexión guiada:

"Así como no hay dos huellas iguales, tampoco hay dos personas iguales". Esta afirmación permitió articular el contenido de Ciencias Naturales con el eje de identidad trabajado desde Ciencias Sociales en el contexto del Día de la Memoria.

La conversación derivó hacia la importancia de la identidad en términos personales y colectivos. Se introdujo, de manera cuidada y acorde a la edad, la idea de que en nuestra historia reciente hubo personas a quienes se les negó su identidad, y que aún hoy existe una búsqueda activa por recuperarla. En este sentido, la actividad científica adquirió una dimensión ética y social, promoviendo el reconocimiento del derecho a la identidad.

Desde la perspectiva de la neuroeducación volitiva, este momento resulta clave: el aprendizaje se consolida cuando el contenido se vincula con valores y emociones profundas. Como plantea Valenzisi, "la educación de la voluntad implica formar sujetos capaces de comprometerse con aquello que reconocen como justo y valioso" (Valenzisi, 2021). La emoción aquí no solo fue curiosidad, sino también empatía y reconocimiento del otro.

Como cierre, cada estudiante completó su silueta de manos incorporando sus huellas y agregando una breve frase sobre aquello que considera que lo hace único. Esta instancia promovió la metacognición y la toma de decisiones, dimensiones centrales de la función volitiva. No se trató solo de hacer, sino de *dar sentido a lo hecho*.

En síntesis, la experiencia permitió articular saberes científicos con la construcción de la identidad personal y social, integrando emoción, cognición y voluntad. La clase se constituyó en un espacio donde los estudiantes no solo aprendieron sobre huellas dactilares, sino que pudieron reconocerse como sujetos únicos, inscriptos en una historia colectiva que valora la memoria y la identidad.

EL RELOJ DE LA AUTONOMÍA: UNA EXPERIENCIA DE NEUROEDUCACIÓN VOLITIVA EN EL AULA

Sandra Gabriela Codesido Lozano
DNI 21990339
Área Primario

La presente narrativa describe una experiencia pedagógica para llevar a cabo en un quinto grado de escuela primaria, enmarcada en la necesidad de transformar el clima escolar a través de la mejora de la convivencia y el fortalecimiento del carácter. El eje vertebrador de la propuesta es la Neuroeducación Volitiva, un enfoque que entiende que la voluntad no es un don innato, sino una capacidad neurocognitiva susceptible de ser educada mediante la plasticidad neuronal y el ejercicio consciente de las funciones ejecutivas.

Desde la perspectiva de la ética kantiana, el objetivo central es guiar a los alumnos hacia la autonomía. En lugar de responder a estímulos externos de premio y castigo —propios de una moral heterónoma—, se busca que los estudiantes comprendan el valor de actuar por convicción y respeto al deber moral. La pregunta rectora en cada conflicto no era "¿qué me pasará si lo hago?", sino "¿es mi acción una norma que me gustaría que todos siguieran?". Este imperativo categórico se traduce al lenguaje infantil como el desarrollo de una voluntad sólida que regula los impulsos primarios del sistema límbico.

La implementación consiste en una metodología lúdica denominada 'El Círculo de la Voluntad'. Durante tres meses, cada jornada comienza con un desafío de autorregulación. En una de las sesiones más significativas, se propone un juego de roles donde los alumnos deben gestionar un recurso limitado (tiempo de juego en tablets o con materiales de arte) bajo reglas que ellos mis-

mos deben perfeccionar. Aquí, la neurociencia se hace presente: el docente, como guía, entiende cómo el cerebro siente la frustración (activación de la amígdala) y cómo la "volución" permite que la corteza prefrontal tome el mando para decidir de manera ética y pacífica.

Se favorecen las 'Pausas de Decisión Responsable'. Ante un conflicto emergente, se detiene la actividad no para sancionar, sino para que el alumno realice un escaneo emocional. Este proceso de gestión emocional permite al niño identificar la emoción, aceptarla y luego, mediante un acto volitivo, elegir una respuesta resiliente. La plasticidad neuronal se evidencia en la repetición: conductas que inicialmente requerían un esfuerzo titánico de autocontrol, con el tiempo, se convierten en hábitos de convivencia armoniosa.

El trabajo colaborativo es esencial. Los alumnos no solo trabajan en su autodisciplina individual, sino que se convierten en espejos de conducta para sus pares. Se fomenta el reconocimiento del esfuerzo por sobre el resultado cognitivo, validando la perseverancia y la capacidad adaptativa. La resiliencia emerge como una consecuencia natural: el error ya no es una fuente de angustia, sino un dato para que la voluntad ajuste la estrategia de aprendizaje.

La inteligencia emocional, integrada con la ética de la responsabilidad, permite que el grupo desarrolle una sensibilidad especial hacia el otro. La disciplina deja de ser una imposición del docente para transformarse en una cualidad moral profunda. Los estudiantes comienzan a actuar con compromiso ético, no por miedo a la autoridad, sino porque entendieron que su libertad terminaba donde comenzaba la del compañero, logrando una autorregulación que trasciende las paredes del aula e impacta positivamente en sus hogares.

En conclusión, esta experiencia de Neuroeducación Volitiva demuestra que el docente, al modelar la conducta y actuar como

un andamiaje para el desarrollo del sistema volitivo, permite que el alumno alcance una verdadera autonomía. La educación de la voluntad, fundamentada en el conocimiento del cerebro y la solidez de la ética kantiana, es el camino más eficaz para formar ciudadanos íntegros, capaces de tomar decisiones responsables y de gestionar la complejidad de la vida humana con serenidad, compromiso y una profunda paz interior.

Esta narrativa relata una práctica docente diseñada para un 5.º grado de primaria.

La propuesta se centra en:

1. Metodología: El uso de "pausas de volición" y dinámicas de elección consciente para activar la corteza prefrontal sobre los impulsos del sistema límbico.

2. Fundamento Kantiano: La transición del alumno desde la heteronomía (obedecer por premio/castigo) hacia la autonomía y el "imperativo categórico",

donde el niño actúa por la convicción del deber ético y el respeto al otro.

3. Neuroeducación: Se aborda la plasticidad neuronal mediante el fortalecimiento

de las funciones ejecutivas, permitiendo que los alumnos reconozcan sus estados

emocionales y utilicen la voluntad como una herramienta de autorregulación.

4. Gestión de Conflictos: La implementación de una "Asamblea de Decisiones

Responsables" para transformar el clima escolar a través de la colaboración y el reconocimiento del esfuerzo ajeno.

Fuentes consultadas

Cultivar la voluntad para convivir desde la escuela | Virginia Valenzisi | TEDxEstaciónEwaldED

APEGO.pdf

Estudio-de-Caso-en-las-Relaciones-de-Apego_Maria-Gomez-Cantillo_2019.pdf

Ficha 2 -Neurodesarrollo.pdf

Ficha 3 -Adolescencia y exposición a riesgos.pdf

Hackeo del inicio de clases.pdf

Idealismo trascendental KANT.pdf La voluntad es la clave E.Rojas.pdf

Manual sobre disciplina positiva.pdf Teoría del Aprendizaje Social.pdf

TEORIA-EVOLUTVA-DE-LAS-EMOCIONES-1.pdf

EL APEGO EN LA SALA DE 1 AÑO: UNA EXPERIENCIA DESDE LA NEUROEDUCACIÓN VOLITIVA

Natalí Lujan Colque
DNI 31407382
Área Inicial

A partir de la jornada sobre Neuroeducación Volitiva, empecé a pensar mis prácticas de otra manera, entendiendo que no solo importa lo que enseñamos, sino también cómo se sienten los niños mientras aprenden. Este enfoque pone el acento en que el aprendizaje está muy ligado a las emociones, a los vínculos y a la confianza que los niños pueden construir con los adultos.

En mi trabajo en sala de 1 año, considero que el apego es fundamental. A esta edad, los niños/as necesitan sentirse seguros/as y acompañados/as para poder explorar, jugar y aprender. Por eso, el vínculo que se construye con el docente es clave.

Una situación que me quedó muy presente fue durante el período de inicio. Un niño en particular lloraba mucho cuando su mamá se iba. Le costaba separarse, no quería interactuar y se mostraba muy angustiado. Frente a esto, entendí que no se trataba solo de que "se acostumbrara", sino de acompañarlo en ese momento difícil.

Entonces, empecé a priorizar el vínculo con él. Lo alzaba cuando lo necesitaba, le hablaba con calma, trataba de poner en palabras lo que le pasaba, como por ejemplo: "estás triste porque mamá se fue". También le permití tener un objeto de su casa que le daba seguridad. No lo obligué a participar de las actividades, sino que respeté sus tiempos.

De a poco, el niño empezó a confiar en mí. Primero aceptaba estar cerca, después se animó a explorar algunos juegos y, con el

tiempo, a interactuar con otros compañeros. Este proceso mostró claramente cómo, cuando un niño se siente seguro, puede empezar a abrirse al mundo.

Creo que ahí se ve claramente lo que propone la Neuroeducación Volitiva: no se puede aprender si primero no hay un sostén emocional. En este caso, el vínculo fue la base para que el niño pudiera empezar a desarrollar su autonomía y animarse a nuevas experiencias.

También me hizo reflexionar sobre nuestro rol como docentes. No solo enseñamos contenidos, sino que acompañamos procesos emocionales muy importantes. Muchas veces, un abrazo, una palabra o simplemente estar disponibles hacen una gran diferencia.

Para cerrar, esta experiencia me confirmó que trabajar el apego en sala de 1 año no es algo secundario, sino esencial. Cuando los niños se sienten seguros, pueden explorar, jugar y aprender mucho mejor. Y ahí es donde realmente se generan experiencias significativas.

SANTINO, EL NIÑO MIMADO

Melanie Ayelén Competiello
DNI 42012121
Área Inicial

En las prácticas de mi último año de carrera de profesora de Nivel Inicial me tocó sala de 5 años. Allí había un niño llamado Santino (nombre ficticio) que era muy amoroso y siempre estaba predispuesto a participar en las actividades que se realizaban en la sala, también se llevaba bien con los niños y le gustaba tener muchos amigos. Recuerdo que en una situación cuando salimos al patio a jugar, uno de sus amigos llamado Tiziano (nombre ficticio) que siempre jugaba con él no quiso jugar y entonces Santino se puso a llorar por la situación, me acerqué para preguntarle porque lloraba y me comentó eso, diciéndome que Tiziano no quería jugar con él y por eso pensaba que no eran más amigos como siempre. En ese momento le propuse ir a hablar con Tiziano para saber porque no quería jugar con él, quizás podría ser que no quería jugar a ese juego que Santino proponía o simplemente estaba cansado y no quería jugar.

Fuimos a buscar a Tiziano para poder hablar con él y saber el porqué de la situación, él dijo que no quería jugar con Santino porque estaba jugando a otro juego con otros niños de la sala y ese juego que proponía Santino ya le aburría, entonces yo le propuse a ambos a que jueguen al juego en el que estaban jugando Tiziano y los demás niños o también Santino podía proponer otro juego diferente al que juegan siempre y jugaran a ese juego, les dije que hablen entre los dos y decidan qué querían hacer.

Tuvieron una charla los dos y decidieron que iban a jugar un rato al juego que estaba jugando Tiziano con los demás niños y luego jugaban al nuevo juego que propuso Santino, ambos char-

laron y se pudo saber la causa de porqué Tiziano no quería jugar con Santino.

Los dos pudieron aclarar el "conflicto" que se había generado por el juego y Santino pudo entender que no quería jugar con él no porque no lo quería o porque dejaron de ser amigos, sino por el simple hecho de que quería jugar a algo diferente.

Santino muchas veces se enojaba y lloraba por diferentes situaciones como por ejemplo cuando perdía en un juego, o cuando no participaba en una actividad (es que no era el único niño en la sala y todos tenían que participar en los diferentes días de la semana). En cada situación se le explicaba a Santino el porqué, a veces lo entendía y muchas veces seguía enojado.

La docente que estaba a cargo de la sala me comentó que él era hijo único y entonces en su casa le permitían todo, además estaba muy apegado a sus padres, dormía con ellos, Santino no tenía un espacio para él. Por ello la docente decidió comentar la situación con la familia para hablarle sobre las reacciones que tenía Santino y allí le comentaron lo que anteriormente escribí, la docente les sugirió que le pusieran un poco de límites, también que no durmiera con ellos, así no estaría tan apegado y se iría independizando de a poco.

PROPUESTA PARA LLEVAR A CABO LA NEUROEDUCACION VOLITIVA

Evangelina Conde
DNI 29383596
Área Primario

Se desarrollarán distintos tipos de actividades y juegos que se detallan a continuación.

Objetivo general:

Desarrollar una propuesta de intervención basada en los principios de la neuroeducación.

Este objetivo pretende que en las dinámicas planteadas en la intervención, se potencien los principios de la neuroeducación.

En la dinámica "Cuerpo y magia", en la primera parte el niño tendrá que realizar diferentes posiciones con su cuerpo lo cual hace que cada niño actúe de manera única. Puesto que no todos los alumnos van a realizar la posición de la figura de la misma manera, cada uno lo hará de acorde a sus capacidades, lo que hace que el alumno haga suyo el aprendizaje.

O mismo, en la actividad "La gran noticia" en la que los alumnos trabajarán el pensamiento crítico, al comunicarse con sus compañeros y con el docente la creatividad y la imaginación al realizar la representación gráfica del dibujo de lo que les ha sugerido a ellos la dinámica. De tal forma que, también se parte del principio de la neuroeducación de las partes y el todo, de manera globalizada se está trabajando el desarrollo Del pensamiento y la creatividad. Conocer el desarrollo del niño, acerca de cómo funciona su estructura cerebral. Dicho objetivo pretende que en cada actividad se potencie el desarrollo individual del niño con el fin de conocer de manera individual el aprendizaje y desarro-

llo cerebral de cada niño. Pudiendo adaptar las actividades para individualizar la enseñanza de manera activa basándonos en el juego como estrategia de aprendizaje.

En la dinámica "La seta de colores" se tiene en cuenta una de las bases de la neuroeducación como es la atención que tiene que tener el alumno al fijarse en las casillas, las flechas y al mismo tiempo se emplea el juego como recurso educativo. Descubrir las potencialidades que tiene cada niño en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se considera necesario conocer el punto de partida del niño en cada actividad para ver cómo ha ido evolucionando, en este caso se puede comprobar en la actividad de "Brain gym". En esta actividad es el propio niño el protagonista del aprendizaje, quien gestiona sus propias emociones e interactúa con el medio que le rodea expresándose de manera oral con los compañeros y con su entorno cercano, en este caso con el maestro.

Ayudar a los niños a controlar sus emociones y conocer la trascendencia que tienen en el aprendizaje. Dicho objetivo se centra en las emociones básicas como ejes de la neuroeducación en el que el alumno parte principalmente de la emoción para que ocurra el aprendizaje.

En la propuesta se plasman actividades motivantes y se utiliza un hilo conductor, como es el caso de la mascota imaginaria "El duende Nicoleto" el que entusiasma el aprendizaje, creando un ambiente de disfrute y acogedor para favorecer el desarrollo del niño.

En la actividad "La ruleta de las emociones" a través de una de las bases de la neuroeducación, que es la emoción, el alumno aprende a distinguir las emociones que siente y a conocer las emociones de los compañeros.

Conocer las bases y principios de la neuroeducación Teniendo en cuenta que cada actividad trabaja las bases y principios de la

neuroeducación, el docente debe tener presente cada una de ellas para ser el guía del niño en cada actividad, y sobre todo para intervenir en las dificultades que se puedan presentar en el niño, motivándole.

LA VOLUNTAD COMO EJE TRANSFORMADOR: UNA MIRADA DESDE LA NEUROEDUCACIÓN VOLUTIVA EN EL AULA

Diego Corera
DNI 23120859
Área Media

La educación contemporánea se encuentra en una encrucijada donde la inmediatez tecnológica y la fragmentación de los vínculos desafían la labor docente. Ante este escenario, la Neuroeducación Volutiva se presenta no solo como una herramienta pedagógica, sino como una necesidad ética. Este enfoque nos invita a trascender la mera transmisión de saberes para centrarnos en la formación integral del sujeto, reconociendo que el aprendizaje significativo ocurre cuando la cognición, la emoción y la voluntad operan en armonía.

Desde la perspectiva neurocientífica, comprendemos que el cerebro no es un receptor pasivo. El sistema límbico, con la amígdala como centinela emocional y el hipocampo como gestor de la memoria, condiciona qué información permitimos ingresar. Sin embargo, es la voluntad el "director de orquesta" que permite transformar el impulso en acción ética. Aquí es donde la neurociencia se encuentra con la ética kantiana: la verdadera autonomía no nace del miedo al castigo ni de la búsqueda de una recompensa (como la liberación de dopamina ante un premio externo), sino del reconocimiento del deber por convicción racional. Educar la voluntad es, en esencia, fortalecer la capacidad de los estudiantes para actuar según principios universales, incluso cuando sus impulsos inmediatos sugieran lo contrario.

Narración de una experiencia áulica: El mapa y el territorio en la resolución de conflictos

En mi práctica docente, implementé una estrategia basada en el concepto de "El mapa no es el territorio" (proveniente de la PNL y alineado con la fenomenología kantiana) para abordar una situación de tensión recurrente entre dos estudiantes de mi curso.

El conflicto surgió cuando un alumno, a quien llamaremos Julián, reaccionó de manera disruptiva ante un comentario de su compañera, Martina. Julián interpretó que Martina se burlaba de su desempeño en una actividad, lo que activó su amígdala y generó una respuesta defensiva inmediata. Su "mapa" mental era: "Martina se ríe de mí -> debo defenderme".

En lugar de aplicar una sanción punitiva tradicional, decidí intervenir desde la Neuroeducación Volutiva. Iniciamos un proceso de reflexión guiada para que Julián pudiera distinguir entre su percepción (fenómeno) y la realidad (territorio). Le pedí que identificara la emoción que sintió y qué neurotransmisores creía que estaban dominando su reacción (el "alerta" de la noradrenalina). Luego, propuse un ejercicio de "ampliación del mapa": ¿Qué otras razones podrían existir para la risa de Martina?

Al dialogar, descubrimos que Martina se reía de una situación ajena que veía en su propio cuaderno. Al involucrar las funciones ejecutivas de Julián —específicamente el control inhibitorio y el razonamiento—, logramos que la voluntad tomara el mando sobre el impulso límbico. Julián pudo comprender que su "mapa" estaba sesgado por experiencias previas de inseguridad. Esta intervención no solo resolvió el conflicto, sino que fortaleció la autorregulación emocional del estudiante, permitiéndole elegir el respeto mutuo como una ley universal para la convivencia en el aula, tal como sugiere el imperativo categórico de Kant.

Reflexión Final

La implementación de la Neuroeducación Volutiva requiere que el docente se convierta en un mediador del desarrollo moral. No se trata de lograr alumnos obedientes, sino de cultivar sujetos libres que encuentren en la voluntad la energía moral para orientar sus acciones hacia el bien común. Al integrar el conocimiento sobre la plasticidad cerebral y la química del aprendizaje con una base ética sólida, transformamos el aula en un espacio donde se entrena el carácter, permitiendo que nuestros estudiantes piensen por sí mismos, sientan con los otros y actúen con integridad.

SENTIDOS QUE EDUCAN

Lucía Mariana Correa
DNI 33434147
Área Inicial

En la actualidad, surge la necesidad de una mirada integradora que vincule conocimiento, emoción y ética. Al respecto, la Neuroeducación Volitiva propone a los docentes un espacio de reflexión destinado a repensar el acto de educar en tiempos de gran complejidad cultural, social y cognitiva. Como profesionales de la educación —nexo entre el mundo y las experiencias de los niños, mediadores del desarrollo moral y proveedores de sensaciones— nos enfrentamos a desafíos como la desmotivación y la fragmentación del vínculo educativo.

Desde este enfoque, se invita a descubrir cómo el cerebro no solo aprende, sino cómo decide. La voluntad no es una facultad abstracta, sino el resultado de procesos neurobiológicos situados principalmente en la corteza prefrontal. Esta región, responsable de las funciones ejecutivas, es la que permite al niño pasar de la reacción impulsiva a la acción deliberada. Por ello, nuestro rol se amplía: ya no somos solo transmisores de saberes, sino guías en la consolidación del carácter y la arquitectura cerebral de la autonomía.

La Neuroeducación Volitiva se centra en cómo el cerebro procesa el autocontrol y la toma de decisiones orientada a metas. En el jardín, esto se traduce en fortalecer la capacidad de inhibición. Por ejemplo, actividades de "espera activa" o juegos de reglas invertidas (donde el niño debe hacer lo contrario a un impulso natural) son ejercicios de gimnasia cerebral que preparan el terreno para la ética y el compromiso social. No se nace con voluntad;

se construye a través de experiencias mediadas que permiten al cerebro predecir consecuencias y valorar metas a largo plazo sobre impulsos inmediatos.

Para promover la autorregulación emocional en salas de 3 a 5 años, resulta fundamental la implementación de un espacio físico delimitado y constante: el "Sector de la Calma". Este no es un lugar de aislamiento, sino un laboratorio de alfabetización emocional. Cuando las emociones desbordan y "secuestran" la capacidad de razonar, el niño necesita un entorno que facilite la paz y la reflexión.

En este espacio, se deben proveer elementos que respondan a diversas necesidades neurosensoriales:

- Propioceptivos y táctiles: Elementos para apretar, estirar o golpear (almohadones de texturas, masa, pelotas antiestrés) que permiten la descarga motora de la tensión interna.
- Lógicos y de secuenciación: Materiales para encastrar, apilar o formar filas. Estas tareas activan áreas del hemisferio izquierdo y de la corteza prefrontal, ayudando a "enfriar" el sistema límbico mediante el enfoque en una tarea estructurada.
- Visuales y auditivos: Botellas de la calma con purpurina o música suave, que ayudan a regular el ritmo cardíaco y la respiración.

Es vital sostener que este espacio no es un castigo ni un "rincón de pensamiento". Al contrario, es un territorio de conexión y relajación. Aquí, el niño atraviesa un proceso neuro-volitivo crítico: Siente la emoción que lo invade, regula su estado fisiológico, reflexiona sobre el conflicto y finalmente decide voluntariamente cómo reparar o continuar su acción.

En este proceso, el docente no es un espectador, sino un co-regulador. Dado que el cerebro de un niño de 3 a 5 años aún está en

pleno proceso de mielinización de sus áreas frontales, el adulto actúa como una "corteza prefrontal externa".

Su presencia debe ser física y verbal: acompañar con el cuerpo, validar la emoción ("veo que estás muy enojado") y ofrecer las palabras que el niño aún no encuentra. Al intervenir como mediador entre las emociones y las soluciones, el docente ayuda a cablear los circuitos neuronales que, en el futuro, le permitirán al sujeto actuar con empatía, autoconocimiento y una voluntad puesta al servicio del bien común. Educar el carácter es, en última instancia, enseñar al cerebro a elegir el camino de la virtud sobre el camino del impulso.

APRENDER A CONVIVIR: UNA EXPERIENCIA DESDE LA NEUROEDUCACIÓN VOLITIVA EN EL AULA

Cortez Cintia
DNI 34672429
Área especial

En el marco de mi práctica como docente de educación especial, trabajando como maestra de apoyo a la inclusión, tuve la oportunidad de implementar algunas estrategias vinculadas a la neuroeducación volitiva en un grupo de primer ciclo de nivel primario. Mi intervención se daba tanto dentro del aula como en pequeños espacios de trabajo más individualizados. En este caso, el grupo estaba atravesando algunos conflictos vinculares: discusiones frecuentes, dificultades para trabajar en equipo y poca tolerancia a la frustración. Esto impactaba directamente en el clima áulico y también en los aprendizajes.

En este sentido, junto con la docente de grado, empezamos a pensar propuestas que no solo apunten a "que se porten bien", sino a que puedan reflexionar sobre sus acciones.

Una de las actividades que implementamos fue una dinámica grupal similar a "misión imposible", donde los estudiantes tenían que resolver consignas en equipo, pero cada uno tenía un rol específico. La idea era que no pudieran avanzar si alguien quedaba afuera. Al principio aparecieron muchas dificultades: algunos querían imponer su idea, otros se frustraban y dejaban de participar.

Después de la actividad, hicimos un momento de reflexión. Les preguntamos qué había pasado, cómo se habían sentido y qué necesitaban para poder trabajar mejor juntos. Esto fue importante porque permitió empezar a poner en palabras lo que les pasaba, algo que muchas veces no logran hacer espontáneamente.

También trabajamos situaciones cotidianas desde la idea de que "no siempre lo que pienso es la realidad". Por ejemplo, surgió un conflicto porque un alumno pensó que otro no quería jugar con él. A partir de eso, se abrió el diálogo y se plantearon distintas posibilidades (que el otro estaba cansado, distraído, etc.). Esto se relaciona con lo que plantea la neuroeducación volitiva sobre que cada uno interpreta la realidad desde su propio "mapa", y que es importante poder revisarlo antes de actuar

Otra cuestión que se tuvo en cuenta fue el clima emocional del aula. Tratamos de generar un ambiente más seguro, donde se valorara el esfuerzo y no solo el resultado. Esto es importante porque, desde la neurociencia, se sabe que las emociones influyen directamente en el aprendizaje y en la motivación

También se trabajó mucho desde el ejemplo. Como docentes, tratamos de sostener acuerdos, respetar turnos de palabra y mostrar coherencia entre lo que decimos y hacemos, ya que el modelado es clave en este enfoque.

Si bien no fue un cambio inmediato, con el tiempo se empezaron a notar algunos avances: menos conflictos, mayor participación en grupo y, en algunos casos, más capacidad para expresar lo que sentían antes de reaccionar.

Para mí, esta experiencia fue importante porque me permitió ver que trabajar la voluntad y las emociones no es algo separado del aprendizaje, sino que forma parte. A veces se espera que los estudiantes "se regulen solos", pero en realidad necesitan que eso también se enseñe.

En conclusión, la neuroeducación volitiva aporta una mirada que ayuda a pensar la enseñanza de forma más integral. Creo que es fundamental acompañar no solo los aprendizajes académicos, sino también el desarrollo emocional y social, generando espacios donde los estudiantes puedan aprender a pensar, decidir y convivir mejor.

LA NEUROEDUCACIÓN VOLITIVA EN JÓVENES SORDOS DE FORMACIÓN INTEGRAL: UNA EXPERIENCIA PARA FORTALECER LA COMUNICACIÓN, LA AUTORREGULACIÓN Y LA CONVIVENCIA

Marcela Cristófaro
DNI 26044228
Área Especial

Mi práctica docente se desarrolla con jóvenes sordos de Formación Integral, muchos de ellos inmersos en familias oyentes. Esta realidad atraviesa fuertemente sus trayectorias escolares y personales, ya que en numerosas oportunidades aparecen dificultades de comunicación, escasa posibilidad de expresar emociones con claridad y situaciones de frustración que impactan en la convivencia, la autoestima y la participación en las propuestas escolares. A partir de la jornada sobre neuroeducación volitiva, pude resignificar una experiencia de aula en la que busqué favorecer no solo el aprendizaje de contenidos, sino también el desarrollo de la voluntad, la autorregulación emocional y la toma de decisiones conscientes.

La experiencia se llevó a cabo con un grupo de jóvenes en un espacio de trabajo vinculado a la construcción de la autonomía personal y social. El punto de partida fue una situación frecuente: varios estudiantes manifestaban enojo, cansancio o desinterés frente a actividades que implicaban poner en palabras en LSA (Lengua de Señas Argentina) lo que les pasaba en sus casas. En especial, aparecía con fuerza el malestar por no poder comunicarse plenamente con sus familias oyentes. En algunos casos, esto generaba respuestas impulsivas, aislamiento o dificultades para sostener acuerdos con otros.

Tomando aportes de la neuroeducación volitiva, propuse una secuencia de actividades centrada en tres ejes: reconocer emociones, reflexionar antes de actuar y construir respuestas posibles frente a los conflictos cotidianos. En una primera instancia, trabajamos con escenas visuales y situaciones cercanas a sus vivencias, por ejemplo: no ser comprendidos en casa, sentirse excluidos de conversaciones familiares o enojarse frente a límites impuestos sin una comunicación accesible. Cada estudiante pudo identificar qué emoción le despertaba cada situación y cómo solía reaccionar. Esto permitió visibilizar que muchas veces entre lo que sucede y la respuesta impulsiva hay una interpretación personal que puede revisarse.

En una segunda instancia, promoví el intercambio grupal para que pudieran pensar alternativas de acción. Se trabajó especialmente la idea de que actuar no es solo reaccionar, sino también elegir. Allí apareció con claridad el sentido de la voluntad como una capacidad que puede educarse: detenerse, pensar, pedir ayuda, expresar el malestar de un modo comprensible para el otro y sostener una decisión sin dejarse llevar solo por la emoción del momento. El grupo elaboró acuerdos de convivencia y comunicación, construidos colectivamente, para fortalecer la participación, el respeto y la escucha visual entre pares.

La experiencia mostró cambios significativos. Algunos estudiantes que inicialmente reaccionaban desde el enojo pudieron empezar a explicar mejor lo que sentían y a buscar mediaciones antes de entrar en conflicto. También se observó mayor disposición para participar, atender a otras perspectivas y revisar conductas propias. Considero que esto fue posible porque la propuesta no se centró en corregir conductas de manera externa, sino en generar un espacio emocionalmente seguro, con sentido para los estudiantes, donde pudieran comprender lo que les pasa y ensayar nuevas formas de actuar.

Esta experiencia me permitió confirmar que la neuroeducación volitiva ofrece herramientas valiosas para trabajar con jóvenes sordos, especialmente cuando sus historias están marcadas por barreras de comunicación y por la necesidad de fortalecer su autonomía. Educar, en este marco, implica acompañar la construcción de sujetos que puedan pensar, sentir y actuar de manera más consciente. En Formación Integral, esta perspectiva resulta especialmente potente porque no solo mejora la convivencia y la participación escolar, sino que también contribuye a preparar a los jóvenes para la vida adulta con mayor seguridad, autoestima y capacidad de decisión.

TRANSFORMAR SITUACIONES DISRUPTIVAS EN OPORTUNIDADES DE APRENDIZAJE

Carolina Cuellar
DNI 25808675
Área Primario

Durante una actividad de Lengua con el mismo grupo de sexto año, propuse realizar una producción grupal de relatos breves. La consigna consistía en inventar una historia que incluyera un conflicto y una resolución. La propuesta buscaba estimular la creatividad y el trabajo colaborativo.

Durante el desarrollo de la actividad surgieron nuevamente algunas situaciones disruptivas. Un grupo comenzó a discutir porque dos estudiantes no estaban de acuerdo con la historia elegida. Otro grupo se mostraba desmotivado y expresaba que no sabía cómo comenzar el relato, tampoco se esforzaban por iniciar la misma.

Ante esta situación decidí intervenir desde una mirada inspirada en los aportes de la Neuroeducación, entendiendo que las emociones influyen directamente en la disposición para aprender. En lugar de resolver el conflicto de manera directa, propuse una breve actividad de reflexión: cada grupo debía identificar qué estaba dificultando el trabajo y pensar posibles soluciones. los estudiantes en forma grupal debían encontrar acuerdos que permitieran continuar el trabajo y reflexionar sobre lo que los estaba limitando. "El cambio de conducta en nuestros estudiantes no solo se logra con palabras, sino también al involucrar la química y la fisiología del cerebro "Algunos estudiantes comenzaron a expresar sus emociones y puntos de vista, otros/as simplemente escuchaban.

En uno de los grupos decidieron votar democráticamente ideas para escribir la historia, mientras que en otro grupo optaron por combinar las propuestas de distintos compañeros.

Para acompañar este proceso, sugerí algunas estrategias orientadas al desarrollo de habilidades: Habilidades de resolución de conflictos, Habilidades de creatividad, alentando a los grupos a construir historias originales a partir de las ideas de todos los integrantes. Habilidades de cooperación: promoví el trabajo colectivo para la producción del relato. Habilidades de autonomía, los estudiantes tomaron decisiones sobre la organización de su trabajo.

Con el transcurso de la actividad se observó un mayor nivel de participación y entusiasmo. Los estudiantes lograron elaborar relatos interesantes y, al compartirlos con el resto de la clase, se generó un espacio de escucha y valoración de las producciones de cada grupo.

Esta experiencia me permitió reafirmar la importancia de considerar las emociones, la motivación y la participación de los estudiantes en el proceso de enseñanza. Desde la perspectiva de la Neuroeducación, las situaciones disruptivas pueden transformarse en oportunidades para fortalecer habilidades cognitivas, sociales y emocionales que resultan fundamentales para el aprendizaje y la convivencia escolar.

Coincido en que "La neuroeducación volitiva es un enfoque pedagógico que busca resolver los desafíos educativos contemporáneos, como el analfabetismo funcional y la falta de principios morales en los estudiantes. Esta disciplina integra los avances de las neurociencias con la inteligencia emocional y el desarrollo de la voluntad y el carácter moral".

ENRIQUECIENDO DE FORMA INTEGRAL QUEHACERES DEL DOCENTE Y DE LOS ESTUDIANTES

Marina Carla Da Cruz
DNI 31452103
Área Primario

Como docente de educación primaria, participar en la jornada de formación sobre "Neuroeducación volitiva: pedagogía del pensar, sentir y actuar" significó una oportunidad para repensar profundamente mi práctica áulica. A partir de los aportes teóricos trabajados, comprendí la importancia de integrar las dimensiones cognitivas, emocionales y volitivas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, promoviendo en los estudiantes no solo la adquisición de contenidos, sino también el desarrollo de la autorregulación, la motivación y la toma de decisiones conscientes.

En este marco, quisiera narrar una experiencia áulica llevada a cabo en un quinto grado, en la que se implementó una metodología basada en el aprendizaje basado en proyectos (ABP), articulada con los principios de la neuroeducación volitiva.

El proyecto se tituló "Cuidamos nuestro ambiente" y tuvo como propósito que los alumnos investigaran problemáticas ambientales de su comunidad y propusieran acciones concretas para su mejora. Desde el inicio, se buscó generar un clima emocional positivo, partiendo de preguntas disparadoras que apelaban a sus intereses y experiencias: "¿Qué cosas del barrio les gustaría mejorar?" o "¿Cómo creen que podemos cuidar el lugar donde vivimos?".

Durante el desarrollo del proyecto, se observó cómo los estudiantes se involucraban activamente en la búsqueda de información, trabajando en grupos cooperativos. En este sentido, se puso

en juego la dimensión del "pensar", promoviendo habilidades como la investigación, el análisis crítico y la resolución de problemas. Sin embargo, lo más significativo fue el trabajo sobre el "sentir" y el "actuar".

Por un lado, se habilitaron espacios de expresión emocional donde los alumnos podían compartir sus preocupaciones respecto al ambiente, generando empatía y compromiso colectivo. Por otro lado, se promovió la toma de decisiones autónomas en relación con las acciones a implementar: algunos grupos decidieron realizar campañas de concientización, otros elaboraron carteles y algunos organizaron una jornada de limpieza en la escuela.

En este proceso, la intervención docente fue clave como mediadora, orientando sin imponer, acompañando los procesos individuales y grupales, y reforzando positivamente los logros alcanzados. Se trabajó especialmente en el fortalecimiento de la voluntad, ayudando a los estudiantes a sostener sus objetivos, superar dificultades y perseverar en las tareas propuestas.

Asimismo, se utilizaron estrategias como la metacognición, invitando a los alumnos a reflexionar sobre su propio aprendizaje: "¿Qué aprendí?", "¿Qué me resultó difícil?", "¿Cómo lo resolví?". Esto permitió consolidar no solo los contenidos abordados, sino también el desarrollo de habilidades de autorregulación.

La experiencia resultó altamente significativa, ya que los estudiantes no solo adquirieron conocimientos sobre el cuidado del ambiente, sino que también desarrollaron actitudes responsables y comprometidas con su entorno. Desde la perspectiva de la neuroeducación volitiva, se evidenció cómo el aprendizaje se potencia cuando se integran el pensar, el sentir y el actuar en propuestas pedagógicas contextualizadas y significativas.

En conclusión, esta jornada de formación permitió enriquecer mi práctica docente, brindándome herramientas concretas para diseñar experiencias de aprendizaje más integrales. Considero

fundamental continuar profundizando en estos enfoques, ya que contribuyen a formar sujetos críticos, autónomos y comprometidos con la realidad que los rodea.

SEMBRAR LA VOLUNTAD: NEUROEDUCACIÓN VOLITIVA EN EL JARDÍN DE INFANTES

Tatiana Dávila Ríos
DNI 95684528
Área Inicial

La neuroeducación volitiva se presenta como un enfoque pedagógico esencial para transformar el aula en un espacio donde el aprendizaje trasciende lo cognitivo para alcanzar lo ético. En el Nivel Inicial, este modelo nos permite comprender que la voluntad no es un rasgo innato, sino una capacidad que se entrena. Al integrar los avances de las neurociencias con la formación del carácter, los educadores podemos acompañar a los estudiantes en el paso de la reacción impulsiva a la acción consciente, involucrando directamente la química y la fisiología del cerebro para lograr cambios reales en la conducta.

En el trayecto de las salas de 3, 4 y 5 años, observamos el desarrollo progresivo de la autodisciplina. Mientras que en sala de 3 el niño está muy influenciado por su sistema límbico —donde la amígdala activa alertas ante la frustración—, hacia la sala de 5 comienza a fortalecerse la corteza prefrontal, permitiendo una mayor inhibición de impulsos. Bajo la ética kantiana, nuestro objetivo no es lograr alumnos obedientes por miedo al castigo, sino fomentar una autonomía donde elijan actuar correctamente porque reconocen el valor del deber y el respeto hacia sus pares.

En mi experiencia docente en el ámbito de CABA, he implementado estrategias que transforman el "límite impuesto" en "voluntad elegida". Durante una jornada con niños/as de sala de 4 y 5, utilizamos la dinámica de "El Mapa no es el Territorio". Ante un conflicto por un material de juego, en lugar de intervenir como autoridad sancionadora, invitamos a los/as niños/as a

identificar su "mapa" emocional: ¿Qué sentiste cuando tu compañero/a tomó el bloque? ¿Qué crees que sintió él/ella? Al poner en palabras la emoción, activamos neurotransmisores como la serotonina, que estabiliza el ánimo, y la oxitocina, que favorece el vínculo social.

Otra práctica fundamental ha sido el "Reconocimiento del Esfuerzo" por sobre el éxito inmediato. En actividades de iniciación a la escritura o desafíos físicos, premiamos la tenacidad y la perseverancia (la "fuerza de voluntad" que describe Rojas). Al celebrar el proceso, el cerebro libera dopamina, vinculando el esfuerzo con una sensación de placer y motivando al niño a enfrentar nuevos desafíos. Como docentes de Nivel Inicial, nuestra misión es modelar esta conducta, siendo ejemplos coherentes de moralidad y guías en el descubrimiento de que cada uno es dueño de sus decisiones.

En conclusión, la Neuroeducación Volitiva en el jardín de infantes es la base para formar adultos resilientes y éticos. Al entender que el cerebro es plástico y maleable, cada intervención pedagógica que promueve la autorregulación y la empatía está físicamente esculpiendo un futuro de convivencia armoniosa. Educar la voluntad es, en definitiva, garantizar que nuestros/as niños/as tengan las herramientas para transformar sus sueños en realidad.

LA MÚSICA COMO MEDIO DE EXPRESIÓN Y COMUNICACIÓN

Angélica De Bonis
DNI 34583644
Área Curricular

Me desempeño como profesora de Música en el Nivel Primario. A continuación detallaré la secuencia didáctica llevada a cabo con estudiantes 6to grado, que da lugar al inicio de la reflexión acerca de las emociones y a la formación volitiva desde mi pequeño aporte como docente de un espacio curricular.

Como primera actividad, realizamos la audición de un fragmento de las siguientes obras musicales:

1) Toccata y fuga en Re menor BWV 565 (J. S. Bach)
2) Gymnopédie No. 1 (E. Satie)
3) Novena Sinfonía - Final, "Oda a la alegría" (L. V. Beethoven)

A partir de la escucha de estas obras, los/as estudiantes debían anotar en una hoja qué sensaciones o impulsos los/as recorrían. Es importante mencionar que son obras de música académica y que una sola tiene letra, pero al estar en otro idioma no la hace comprensible. Esto es relevante para que la actividad pueda ser realizada sin la mediación de una letra, que ya le otorga un significado. Otro punto a considerar es la selección de las obras: deben ser muy diferentes y contrastantes entre sí, con diferentes orgánicos musicales (agrupaciones de instrumentos) y variaciones de tempo y dinámicas. Otro punto a tener en cuenta es que los/as estudiantes deben cerrar los ojos al momento de realizar la escucha, para guiarse solo por la percepción auditiva. La anotación debía ser más que poner una emoción: se solicitó abarcar un

impulso o idea que pueda haber surgido a partir de la escucha de cada una de las obras, es decir, a través de la percepción sensorial. Por ejemplo: "ganas de quedarse quieto", "ganas de correr", "ganas de esconderse", "ganas de acompañar el ritmo con palmas", etc.

Luego de compartir las respuestas, quienes así lo desearon, identificamos las emociones que implicaban tales impulsos o reacciones. Esta decodificación o interpretación de la propia percepción brinda herramientas para que el cerebro pueda identificar las emociones antes que se desborden, es decir, antes de ser llevadas a la acción. Por ejemplo, en el caso de "ganas de correr" que apareció en el primer ejemplo musical (Toccata y Fuga), identificaron el miedo como emoción subyacente.

La siguiente actividad consistió en un juego concertante. La docente tomó el rol de directora de orquesta, pero luego este rol lo ocupará uno/a o varios/as estudiantes. Se repartió a todos/as los/as estudiantes baquetas (palitos) para hacer percusión. Todos/as debían seguir el pulso con las baquetas de los fragmentos de las tres obras trabajadas previamente (el contenido "pulso" debe estar trabajado con antelación para poder realizar esta actividad). El director de la orquesta irá mostrando tarjetas de colores que representan no solo emociones, también impulsos o reacciones sobre las cuales deberán realizar una acción:

1) Tarjeta roja (parada/frustración): Silencio. Deben sostener el instrumento en el aire sin que se genere ningún tipo de sonido, a pesar de que la música/pulso sigue sonando.
2) Tarjeta amarilla (expectativa/duda): Deben tocar muy suavemente el instrumento (pianissimo), sosteniendo la atención y expectativa.
3) Tarjeta verde (resolución/alegría): Deben tocar con energía pero siguiendo el pulso correspondiente.

Dichas tarjetas se irán mostrando de manera aleatoria, a medida que transcurren los ejemplos sonoros. Esta actividad implica el desarrollo de períodos de atención cada vez más largos, resultando en mayor concentración. También ayuda al trabajo del control inhibitorio, regulando la impulsividad.

En una siguiente clase, esta actividad se puede complejizar realizando un patrón rítmico (sin marcar el pulso), para lograr llevar a cabo la percusión de esta secuencia trabajando aún más la atención, la concentración y la memoria. Por último, se realizará una actividad en grupos de 4 ó 5 personas, donde cada grupo deberá crear una secuencia rítmica que represente a través del ritmo y su ejecución el "pasaje" de una emoción incómoda a una más agradable. De esta manera, los/as estudiantes podrán reflexionar grupalmente sobre las reacciones y emociones, logrando acuerdos conjuntos y razonando sobre sus propias acciones.

LA AUTORREGULACIÓN COMO CONSTRUCCIÓN

Lucero Noelia Jimena Decastelli
DNI 37928664
Área Primario

En una experiencia áulica realizada en un grupo de tercer grado de nivel primario, se observaba una marcada dificultad en la autorregulación emocional, manifestada en conductas impulsivas, baja tolerancia a la frustración y dificultades para sostener la atención en las tareas propuestas. Estas situaciones impactaban de manera directa en el clima áulico, generando conflictos entre pares y obstaculizando el desarrollo de propuestas pedagógicas significativas.

A partir de los aportes de la Neuroeducación Volitiva, se diseñó una intervención orientada a fortalecer la integración entre emoción, cognición y acción. En este sentido, se comenzaron a implementar breves ejercicios de respiración consciente al inicio de la jornada escolar, generando un espacio de pausa que permitía a los estudiantes registrar su estado emocional, disminuir la activación impulsiva y predisponerse de manera más favorable al aprendizaje. Estas prácticas, sostenidas en el tiempo, favorecieron el desarrollo de la atención y la regulación emocional.

Asimismo, se incorporaron espacios sistemáticos de reflexión en el marco del consejo de aula, donde los estudiantes podían expresar sus emociones, compartir situaciones cotidianas y analizar sus decisiones en un clima de respeto y escucha activa. Este espacio permitió no solo visibilizar conflictos, sino también resignificarlos colectivamente, promoviendo la construcción de acuerdos y el fortalecimiento de la convivencia.

La propuesta se articuló de manera interdisciplinaria con el área de inglés, en conjunto con la docente a cargo, quien desarro-

llaba un proyecto centrado en las emociones. A través de actividades lúdicas, canciones, juegos y el uso de vocabulario específico, los estudiantes lograron identificar, nombrar y comunicar sus estados emocionales en ambos idiomas. Esta integración favoreció una mayor apropiación de los contenidos, al vincular el aprendizaje con experiencias significativas y cercanas a su realidad.

De manera complementaria, se promovieron dinámicas de trabajo colaborativo y situaciones de toma de decisiones guiadas, en las que los estudiantes debían reflexionar sobre sus acciones, considerar a los otros y anticipar consecuencias. Estas instancias contribuyeron al desarrollo de la empatía, la responsabilidad y la autonomía progresiva.

Como resultado de esta experiencia, se evidenció una mejora en el clima áulico, una mayor participación en las propuestas y un avance significativo en la capacidad de los estudiantes para reconocer, expresar y regular sus emociones. Asimismo, se fortalecieron los vínculos interpersonales y se generó un ambiente más propicio para el aprendizaje.

Esta experiencia permitió comprender que el desarrollo de la voluntad no se limita al autocontrol, sino que implica la formación de sujetos capaces de actuar de manera consciente, reflexiva y ética. En este sentido, la Neuroeducación Volitiva se presenta como un enfoque que posibilita integrar pensamiento, emoción y acción, promoviendo aprendizajes significativos y contribuyendo a la formación integral de los estudiantes.

MISIÓN POSIBLE

Mariana Belén Del Vecchio Alberti
DNI 36896682
Área Curricular

En el 6to grado de una escuela primaria intensificada en Educación Física, se presentan problemas de convivencia dado que hay un compañero que está fichado en la Asociación de Fútbol Argentina y molesta constantemente a sus compañeros con frases ofensivas y haciendo comentarios en alusión a sus condiciones físicas por sobre la de los demás. No es el único compañero que molesta a los demás, pero es el más disruptivo de la clase.

La actividad elegida para desarrollar con este grupo fue "Misión imposible", el grado está formado por 19 estudiantes, 8 nenas y 11 varones. La actividad fue llevada a cabo por la profesora de Educación Física y la maestra de Artes Visuales. Se dividió al grupo en equipos mixtos con 2 participantes, se le entregó un sobre a uno de los participantes de cada equipo, con un dibujo diferente que luego tendrían que plasmar en una hoja. Un compañero con los ojos vendados tenía que copiar el dibujo en la hoja y el otro participante le indicaba lo que tenía que dibujar.

La actividad comenzó de forma tranquila, pero a medida que pasaba el tiempo comenzaron los gritos y los insultos, por lo tanto hubo que interrumpir la actividad para hacer las intervenciones correspondientes. Una vez finalizada la actividad, cada estudiante puso en palabras cómo se sintió en la actividad.

Algunos expresaron que se sintieron presionados por la persona que dictaba y los que dibujaban que se sintieron frustrados por no poder ver y hacer mal el dibujo.

Aprovechamos estas diferencias para conversar con ellos de sus emociones y buscamos soluciones a esos momentos de tensión. Los escribimos en un afiche y los expusimos en el aula para tener en cuenta.

Cada vez que surge un conflicto recurrimos a ellos, lleva tiempo incorporarlo, pero poco a poco van entendiendo que de esta manejar mejora el aprendizaje de todos.

LA PARTICIPACIÓN COMO EJE DEL APRENDIZAJE: UNA EXPERIENCIA DESDE LA NEUROEDUCACIÓN VOLITIVA

Débora Elizabeth De Palma
DNI 32394019
Área Inicial

Durante el presente ciclo lectivo se llevó a cabo una experiencia áulica en sala de 3 años basada en los principios de la Neuroeducación Volitiva, abordados en la jornada institucional. Este enfoque propone reconocer al niño como sujeto activo en su proceso de aprendizaje, priorizando la emoción, el interés y la participación como motores fundamentales para la construcción del conocimiento.

En el marco del proyecto áulico sobre los animales, se desarrolló una propuesta literaria, ya que se había observado previamente que los niños mostraban escaso interés por los momentos de lectura cuando estos eran planteados de manera tradicional, es decir, con la docente narrando y los niños en un rol pasivo de escucha. A partir de esta observación, se decidió reformular la práctica incorporando estrategias que promovieran un mayor involucramiento, tomando como base los aportes de la Neuroeducación Volitiva.

La propuesta se inició con la presentación de un cuento mediante una "caja sorpresa", la cual contenía diversos elementos vinculados a la temática trabajada: un peluche de animal representando a uno de los personajes, imágenes de diferentes animales, sonidos grabados y telas que simulaban distintos hábitats. Antes de comenzar la narración, se ofreció a los niños la posibilidad de explorar libremente estos materiales. Este primer momento generó curiosidad, motivación y permitió activar conocimientos previos, favoreciendo un clima propicio para el aprendizaje.

Durante el desarrollo del cuento, los niños participaron activamente. Algunos representaban a los animales a través de movimientos y sonidos, otros intervenían con comentarios o anticipaciones sobre lo que sucedería, y varios aportaban experiencias propias relacionadas con los animales conocidos. La docente acompañó estas intervenciones desde una actitud de escucha y validación, evitando la corrección directa y promoviendo la expresión espontánea. Se priorizó un clima emocional positivo, entendiendo que la emoción cumple un rol central en los procesos de aprendizaje.

Se observó que, a partir de esta modalidad, los niños lograron sostener la atención durante un tiempo mayor al habitual y se mostraron más motivados. Incluso aquellos que en otras situaciones tendían a dispersarse participaron con entusiasmo. Esto permitió evidenciar cómo el involucramiento activo favorece la construcción de aprendizajes significativos.

En una segunda instancia, se propuso la recreación del cuento a través de los materiales disponibles. Los niños eligieron diferentes formas de participación: algunos dramatizaron escenas imitando a los animales, otros manipularon los objetos mientras relataban partes de la historia, y otros exploraron libremente los materiales incorporando sonidos y movimientos propios de cada animal. Esta diversidad fue respetada como parte del proceso individual de cada niño, reconociendo que no todos aprenden de la misma forma ni en los mismos tiempos.

Para finalizar, se generó un espacio de intercambio donde los niños pudieron expresar qué parte del cuento les había resultado más significativa o qué animal les había gustado más. Este momento permitió trabajar la expresión oral y la identificación de emociones, fortaleciendo el vínculo entre pares y con la docente.

A modo de reflexión, se considera que la implementación de la Neuroeducación Volitiva permitió transformar una práctica tradicional en una experiencia más significativa, donde el apren-

dizaje surgió desde el interés, la participación y la emoción. Asimismo, implicó un corrimiento del rol docente hacia una posición más flexible, atenta y respetuosa de los procesos individuales.

Este tipo de experiencias invitan a repensar las prácticas pedagógicas, entendiendo que enseñar no implica únicamente transmitir contenidos, sino generar las condiciones necesarias para que el aprendizaje se produzca de manera genuina y significativa.

EL COLOR DE MIS DECISIONES

Mónica Karina Di Bianco
DNI 21758018
Área Inicial

La siguiente experiencia se desarrolla en una sala de 5 años, enfocándose en la **Neuroeducación Volitiva**. Este enfoque sostiene que el aprendizaje no es solo cognitivo, sino un acto de la voluntad donde el niño debe integrar lo que **piensa**, lo que **siente** y lo que finalmente decide **actuar**. La decisión pedagógica fue actuar como mediadora de funciones ejecutivas, ayudando a los alumnos a pasar de la respuesta impulsiva a la acción deliberada. Se busca que el niño no sea un receptor pasivo, sino un protagonista que educa su propia voluntad a través de la toma de decisiones conscientes.

Inicio

La jornada comienza con los niños sentados en ronda, creando un clima de expectativa. La docente presenta una "Caja de Misterios Visuales". En lugar de dar una consigna directa o una instrucción cerrada, apela a la curiosidad, que es el motor natural de la dopamina en el cerebro infantil.

La "seño" saca tres frascos de pintura (rojo, amarillo y azul) y un pincel viejo con rastros de muchas historias. Pregunta al grupo: "¿Qué historia podrá contar este pincel si hoy solo tiene estos tres colores?". Esta es una **Acción Volitiva** inicial, ya que no se les dice qué hacer, sino que se los invita a proyectar una intención. Con esto se busca generar una emoción positiva y un deseo genuino de participación (**el sentir**). No se impone la tarea; se invita a la voluntad del niño a involucrarse en el desafío crea-

tivo, conectando el sistema límbico con la corteza prefrontal para iniciar el proceso de aprendizaje.

Desarrollo

La docente organiza las mesas, pero con una particularidad pedagógica: no hay bandejas servidas. Cada niño debe acercarse a la "Estación de Mezclas" para obtener sus materiales, lo que pone el **Pensar en Acción (Funciones Ejecutivas)**. A continuación, se detallan momentos significativos de la actividad donde se observa la neuroeducación en la práctica diaria:

Un niño, movido por la ansiedad, intenta llevarse todos los frascos a la vez. La docente interviene con serenidad: "Para que tu pincel no se confunda, primero

debemos planificar. ¿Qué color vas a crear primero?". De esta manera, se trabaja la **inhibición de impulsos** y la **planificación**, permitiendo que el niño frene la respuesta automática y acceda a una decisión pensada.

Otra niña desea pintar un bosque, pero nota con desilusión que no tiene el color verde. En lugar de darle la solución inmediata, la docente la guía con una pregunta mediadora: "¿Qué colores de tu paleta crees que se pueden abrazar o mezclar para que nazca el verde?". La niña experimenta, mezcla en exceso y falla, obteniendo un tono amarronado que le genera una visible frustración.

Ante el error, la docente valida la emoción: "Es natural sentirse frustrada cuando el color no sale, pero tu cerebro está practicando. ¿Quieres intentar otra vez con menos amarillo o prefieres cambiar de plan?". La Neuroeducación Volitiva se manifiesta cuando la niña, tras un instante de duda, decide **voluntariamente** lavar su pincel e intentar la mezcla de nuevo, fortaleciendo su capacidad de esfuerzo y su resiliencia. Dos niños quieren usar el mismo espacio del papel mural. En lugar de intervenir con una

orden, la docente les pregunta: "¿Cómo pueden decidir juntos para que sus dos ideas tengan lugar?". Los niños acuerdan dividir el espacio "por mitades", ejercitando la flexibilidad cognitiva y la voluntad social.

Cierre

Para finalizar, no se hace una exposición pasiva de cuadros. Se realiza la **"Galería de las Decisiones"**, un espacio de reflexión donde los niños no explican simplemente "qué dibujaron", sino "qué decidieron" durante el proceso. La docente utiliza la técnica de la metacognición preguntando: "¿En qué momento de tu pintura tuviste que frenar, respirar y pensar antes de seguir?".

Una intervención muy significativa fue cuando un niño, señalando una mancha blanca en medio de un fondo oscuro, respondió: "Yo quería pintar todo de negro porque me gusta, pero después elegí usar el blanco para que se vea la luz y no se pierda el dibujo." (instante de **freno inhibitorio** y elección consciente sobre el deseo impulsivo) Los niños concluyen la jornada comprendiendo que ellos tienen el poder de dirigir sus acciones, transformando el aula en un espacio de libertad responsable y crecimiento cerebral integral.

NEUROEDUCACIÓN VOLITIVA: EL DESARROLLO COMPLEJO EN EL APRENDIZAJE

Karina Yanina Díaz
DNI 34239862
Área Primario

La neuroeducación es un enfoque que integra conocimientos de la neurociencia, la psicología y la pedagogía para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Dentro de este campo, como hemos podido ver en la cursada, la neuroeducación volitiva pone el foco en la voluntad del estudiante, es decir, su capacidad para tomar decisiones, sostener el esfuerzo y autorregular su aprendizaje.

En la educación primaria, este enfoque resulta especialmente importante porque los niños y niñas están en una etapa clave de desarrollo cognitivo, emocional y social. Por lo tanto la voluntad se convierte en un eje central del proceso educativo.

En el marco de la educación basada en evidencias, cada práctica pedagógica puede entenderse como una hipótesis que debe ser puesta a prueba mediante datos y observaciones sistemáticas. Es importante tener presentes los estudios, seguimientos y observaciones de clase para ajustar las decisiones pedagógicas a las necesidades reales de los estudiantes. Según Stanislas Dehaene, el cerebro humano no es pasivo, sino que aprende activamente a partir de la experiencia. Este autor sostiene que el aprendizaje se basa en ciertos principios fundamentales, como la atención, la práctica y la retroalimentación. Afirma "La atención selecciona y potencia la información en el cerebro", además destaca que el cerebro posee una gran capacidad de cambio, conocida como plasticidad cerebral, lo que permite adquirir nuevas habilidades como la lectura o el cálculo a partir de la interacción con el entorno. La

atención, por ejemplo, no es un fenómeno pasivo: implica dirigir voluntariamente los recursos mentales hacia un objetivo. En contextos escolares donde predominan clases extensas y repetitivas, el foco atencional disminuye, afectando la calidad del aprendizaje. En el caso analizado, esto se observa cuando los estudiantes se distraen en clases largas de lectura guiada. Desde una mirada volitiva, el desafío pedagógico consiste en diseñar propuestas que reactiven intencionalmente la atención mediante pausas, preguntas desafiantes y tareas significativas. La neuroeducación volitiva se puede aplicar mediante estrategias como establecer objetivos claros y alcanzables, fomentar la curiosidad natural del niño. También es importante promover la participación emocional, valorar el error como parte del aprendizaje. El compromiso activo, otro de los pilares señalados por Dehaene, refuerza esta idea. No se aprende simplemente escuchando o copiando, sino haciendo, preguntando, explicando y reflexionando. En el caso presentado, los estudiantes leen y memorizan, pero no logran comprender, lo que evidencia una baja participación cognitiva. Frente a esto, se proponen estrategias como interrumpir la lectura para que los alumnos expliquen con sus palabras, elaboren ejemplos, realicen comparaciones o construyan pequeñas conclusiones. Asimismo, las rutinas de lectura guiada en grupos pequeños permiten respetar los ritmos individuales y promover una participación más activa, fortaleciendo la comprensión lectora.

La consolidación, por su parte, requiere tiempo, descanso y repetición significativa. Aquí se vincula con los aportes de Diego Golombek (2024), quien explica la importancia de respetar los ritmos biológicos para optimizar el aprendizaje. En el trabajo se observa cómo la organización institucional puede favorecer este proceso mediante una adecuada distribución de los tiempos, la incorporación de pausas y la planificación de actividades que retomen los contenidos de manera progresiva. Estas decisiones no solo mejoran el rendimiento, sino que también enseñan a los

estudiantes a reconocer y gestionar sus propios ritmos de aprendizaje.

Por lo tanto la neuroeducación volitiva en la educación primaria permite formar estudiantes más autónomos, motivados y capaces de autorregular su aprendizaje. Lo aportes de Stanislas Dehaene y Diego Golombek demuestran que comprender el funcionamiento del cerebro es fundamental para mejorar la enseñanza. Educar no solo implica transmitir contenidos, sino también desarrollar la voluntad, la motivación y las habilidades necesarias para aprender a lo largo de toda la vida.

LA NEUROEDUCACIÓN VOLITIVA EN MIS PRÁCTICAS DIARIAS

Lorena del Valle Díaz
DNI 26445603
Área Primario

En el marco de la práctica docente desarrollada en un 4° grado del nivel primario, se llevó a cabo una propuesta didáctica en el área de Ciencias Naturales, centrada en el abordaje de los contenidos de electricidad, con circuitos eléctricos simples, desde el enfoque de la Neuroeducación Volitiva. Este enfoque pedagógico se sustenta en la relevancia de la voluntad, la motivación intrínseca, la emocionalidad y la participación de los y las estudiantes como condiciones fundamentales para la construcción significativa del aprendizaje.

La secuencia se inició con una instancia de indagación de saberes previos a través de una pregunta disparadora: "*¿Dónde encontramos electricidad en la vida cotidiana?*". Esta estrategia tuvo como finalidad promover la activación de conocimientos preexistentes y generar un clima áulico propicio, en el cual los estudiantes se sintieran implicados desde sus propias experiencias, despertando la curiosidad en los niños y las niñas.

Posteriormente, se propuso una actividad de exploración en pequeños grupos, consistente en la construcción de un circuito eléctrico simple utilizando materiales concretos (pilas, cables conductores y lámparas). En coherencia con los principios de la Neuroeducación Volitiva, se priorizó una instancia inicial de experimentación autónoma, sin mediación explicativa directa por parte del docente, con el propósito de favorecer la curiosidad, la toma de decisiones y la iniciativa de los y las estudiantes.

Durante el desarrollo de la actividad, se observaron diversas estrategias de resolución y distintos niveles de avance entre los grupos. La intervención docente se orientó a través de preguntas abiertas y andamiajes cognitivos, evitando la resolución directa de las dificultades. Este tipo de acompañamiento buscó promover la autorregulación del aprendizaje, la persistencia ante el error y el fortalecimiento de la voluntad como motor del proceso cognitivo. Asimismo, el error fue resignificado como una instancia valiosa dentro del proceso de aprendizaje, propiciando un entorno en el cual la equivocación no fuera percibida como un obstáculo, sino como una oportunidad para la reflexión y la mejora en cada nuevo intento. Este aspecto resulta central dentro del enfoque adoptado, en tanto contribuye a la construcción de una actitud positiva hacia el aprendizaje.

En una instancia posterior, se llevó a cabo una puesta en común, en la cual los grupos compartieron sus producciones y reflexiones. A partir de este intercambio, se procedió a la institucionalización de los contenidos, introduciendo los conceptos específicos vinculados a los circuitos eléctricos (circuito abierto y cerrado, materiales conductores, entre otros), estableciendo relaciones entre la experiencia empírica y el conocimiento científico.

Finalmente, se incluyó una actividad de metacognición orientada a la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje, mediante preguntas tales como: "¿Qué aprendí?", "¿Cómo lo aprendí?" y "¿Qué dificultades encontré?". Esta instancia permitió fortalecer la toma de conciencia sobre los propios procesos cognitivos, en consonancia con los principios de la Neuroeducación Volitiva.

A modo de reflexión, se destaca que la implementación de este enfoque favoreció un alto grado de implicación, motivación y participación por parte de los y las estudiantes. Asimismo, permitió reconfigurar el rol docente hacia una posición de mediador y facilitador del aprendizaje, promoviendo el desarrollo integral de los chicos y las chicas.

PENSAR, SENTIR Y ACTUAR EN EL JARDÍN

Silvina Diessner
DNI 27373938
Área Inicial

En una actividad de armado de rompecabezas, observo que un niño se frustra porque no logra encajar las piezas y quiere abandonar. Lo animo a seguir intentando con expresiones como "probá de nuevo", "fijate la forma" o "vas bien", brindándole además estrategias simples como buscar los bordes y organizar las piezas.

Le doy el tiempo necesario para que avance por sí mismo, sin resolverle la tarea. De este modo, favorezco que sostenga la atención, regule su frustración y desarrolle la perseverancia frente a la dificultad.

Asimismo, en juegos reglados como memotest enseño a los niños a respetar turnos, esperar y continuar jugando aunque se equivoquen o no encuentren el par, fortaleciendo el control y la tolerancia a la frustración.

Otro ejemplo, podría ser el juego "Simón dice" ya que invito a escuchar con atención, controlar impulsos y respetar la consigna ayudándolos a continuar participando aunque cometan algún error.

Por lo expuesto, considero que cada niño construye su propio recorrido —el mapa no es el territorio—, por lo que acompaño sus procesos singulares.

Desde una mirada de Immanuel Kant, tal como lo explicaron en la jornada, entiendo que educar la voluntad implica formar sujetos capaces de actuar más allá del deseo inmediato, promoviendo progresivamente su autonomía y la toma de decisiones conscientes.

EL DESPERTAR DE LA VOLUNTAD Y EL VÍNCULO EN EL AULA DE SEXTO

Nancy Beatriz Domínguez
DNI 29965263
Área Primaria

En la actualidad, uno de los principales desafíos de la enseñanza no radica únicamente en la transmisión de contenidos, sino en lograr que los estudiantes se involucren activamente en sus procesos de aprendizaje. En este sentido, la **Neuroeducación Volutiva** propone un enfoque que pone en el centro la voluntad del alumno, entendida como la capacidad de iniciar, sostener y finalizar una tarea con sentido. Desde esta mirada, aprender implica no solo comprender, sino también querer hacerlo, transformando la intención en acción sostenida.

A partir de los aportes de las neurociencias, se reconoce que el aprendizaje está profundamente influenciado por factores emocionales. El cerebro no aprende en un vacío; como sostiene la teoría evolutiva, la emoción es una "experiencia afectiva de un organismo (...) que adapta el organismo a la relación con la vida, los otros y el mismo" (Troya, s. f., p. 1). En la preadolescencia, esto es crítico, ya que "lo emocional pesa mucho más que lo racional" debido a que el sistema límbico madura antes que la corteza prefrontal (UNICEF, 2021b). La plasticidad cerebral nos permite comprender que todos los estudiantes pueden desarrollar la "joya de la corona de la conducta": la voluntad (Rojas, 2015). Esta no es una facultad genética, sino adquirida, definida como la "capacidad para aplazar la recompensa" (Rojas, 2015, p. 1).

En la dinámica cotidiana del aula, surgió una situación que resultó especialmente desafiante: el caso de un estudiante de 6.º

grado a quien llamaremos Bautista (aclarando que este no es su nombre real para resguardar su identidad). El escenario presentaba una complejidad extrema, ya que el alumno exhibía una coraza de indiferencia absoluta. Su respuesta ante cualquier consigna, por creativa que fuese, era un tajante: "esto es una pérdida de tiempo, es aburrido". Esta apatía no era pasiva, sino que venía acompañada de un desafío constante a la autoridad; Bautista no reconocía jerarquías y utilizaba el sarcasmo para desautorizar a cualquier docente o directivo que intentara guiarlo.

Lejos de ser un hecho aislado, estas conductas generaban fuertes tensiones en el grupo y obligaron a repensar las intervenciones pedagógicas. En lugar de responder desde el reproche o la sanción tradicional, se comenzó a trabajar desde un lugar diferente: el fortalecimiento del vínculo y el sentido de las propuestas. En este caso, las actividades se enmarcaron dentro de un proyecto de huerta escolar, lo que permitió situar los aprendizajes en un contexto más significativo y concreto. Más que imponer normas unidireccionales, se construyó con el grupo un "acuerdo de trabajo", mediante el cual todos comprendieron el propósito de cada actividad y qué se esperaba de su rol individual.

En el caso específico de Bautista, pequeños cambios estratégicos marcaron la diferencia. Cuando las propuestas del proyecto de huerta lograban conectar con sus intereses o se le otorgaba un rol de responsabilidad concreta —como la organización de materiales o la participación en tareas vinculadas al riego y cuidado de las plantas— su actitud comenzaba a transformarse. Si bien no fue un cambio inmediato ni lineal, empezaron a surgir momentos significativos en los que lograba sostener una tarea, participar sin confrontar e, incluso, colaborar con sus pares.

Asimismo, resultó fundamental habilitar el error como una parte constitutiva del proceso de aprendizaje. En lugar de señalar únicamente las fallas, la intervención se centró en rescatar sus

aciertos para, desde esa base, avanzar hacia objetivos más complejos. Este abordaje permitió reducir los niveles de ansiedad y generar un entorno más seguro, logrando que, paulatinamente, Bautista abandonara su postura defensiva y comenzara a habitar el aula desde la participación y el respeto.

Desde la Neuroeducación Volutiva, interpretamos que su "aburrimiento" crónico no era falta de capacidad, sino un síntoma de una voluntad atrofiada y tiranizada por la "filosofía del me apetece" (Rojas, 2015). Bautista estaba atrapado en la búsqueda de la gratificación inmediata; si la tarea requería un esfuerzo mínimo de concentración, su cerebro la descartaba por "tediosa". Para intervenir, se decidió construir un "acuerdo de trabajo" bajo los preceptos de la Disciplina Positiva, que "no es disciplina permisiva" sino una búsqueda de soluciones basada en el respeto (Asociación Chilena Pro Naciones Unidas [ACHNU], s. f.).

El abordaje se centró en la reconstrucción del vínculo. Como señala Beláustegui (s. f.), el docente debe ser una figura de apego capaz de "construir un espacio psicológico y una compensación emocional donde el niño se sienta seguro" (p. 45). Entendimos que su desprecio por la autoridad era un mecanismo de defensa. A partir del trabajo en la huerta, se implementó la "política de los pequeños vencimientos" (Rojas, 2015), asignándole tareas concretas y alcanzables vinculadas al cuidado y organización del espacio.

La transformación fue gradual pero significativa. Al enfrentarse a actividades prácticas, donde podía ver resultados concretos de su esfuerzo, comenzó a implicarse de otra manera. Sin embargo, la voluntad debió entrenarse: cuando alguna tarea no salía como esperaba, su impulso inicial era abandonar y volver al discurso del aburrimiento. Fue allí donde la intervención docente resultó clave, acompañando sin juzgar y resignificando el error como parte del proceso.

Como indica UNICEF (2021b), los adolescentes necesitan "equivocarse y aprender de sus errores" en un entorno que genere confianza. Al sentirse más seguro dentro del grupo, Bautista pudo tolerar la frustración y persistir en las tareas. De a poco, su vínculo con los adultos comenzó a modificarse, no por imposición, sino porque empezó a percibir al docente como alguien que lo acompañaba y valoraba sus avances.

A partir de esta experiencia, se puede afirmar que el desarrollo de la voluntad requiere ser enseñado y acompañado a través del vínculo. El rol del docente es fundamental para crear propuestas que generen sentido y habiliten la reflexión. La Neuroeducación Volutiva, sostenida por un clima de confianza, permite recuperar a aquellos alumnos que parecen desconectados del aprendizaje. Trabajar la voluntad en el aula es, en definitiva, formar estudiantes capaces de sostener el esfuerzo, superar frustraciones y construir su propio camino.

Fuentes consultadas

Asociación Chilena Pro Naciones Unidas [ACHNU]. (s. f.). *Manual sobre disciplina positiva: Basado en el libro de la Dra. Joan E. Durrant*. Save the Children.

Beláustegui, M. (s. f.). *El docente como figura de apego y su capacidad de compensar vínculos de apego inseguro* [Tesina de grado, Universidad de Belgrano].

Carpio, A. P. (2004). *Principios de filosofía: Una introducción a su problemática* (2.ª ed.). Glauco.

Gómez Cantillo, M. A. (2019). *Estudio de caso en las relaciones de apego y dependencia de los vínculos objetales en un adolescente de una institución oficial de la ciudad de Cartagena* [Tesis de grado, Universidad de San Buenaventura].

Rojas, E. (2015). *La voluntad es la clave*. Enrique Rojas: Catedrático de Psiquiatría. http://www.enriquerojas.com

Troya, M. (s. f.). *Teoría evolutiva de las emociones*.

UNICEF. (2021a). *Ficha 2: Neurodesarrollo. ¿Por qué la adolescencia es una ventana de oportunidad?* Unicef para cada infancia. https://www.unicef.org

UNICEF. (2021b). *Ficha 3: Adolescencia y exposición a riesgos. ¿Por qué los adolescentes se exponen a más riesgos?* Unicef para cada infancia. https://www.unicef.org

Valenzisi, V. E. (s. f.). *Hackeando el inicio escolar: Guía para docentes de la Generación Z*. Valenzisi & Valenzisi: Asesoramiento Pedagógico Integral.

ENTRE EMOCIONES Y DECISIONES

Nadia Domínguez
DNI 32403672
Área Inicial

Participar de la Jornada de Profesionalización Docente sobre Neuroeducación Volitiva me permitió resignificar la práctica pedagógica. Enseñar no implica solamente transmitir contenidos, sino acompañar los procesos integrales donde pensamiento, emoción y voluntad se entrelazan de manera constante y continua.

En este marco, decidí implementar una experiencia en la sala que diera cuenta de este enfoque.

La actividad elegida fue una adaptación de la propuesta "El mapa no es el territorio", con el objetivo de trabajar la autorregulación emocional y la toma de decisiones en situaciones de convivencia cotidiana.

La experiencia comenzó a partir de una situación real que había ocurrido días antes en una situación de juego en la sala de 5 años donde un niño manifestó enojo porque un compañero no quería compartirle un objeto de construcción, entonces no era más su amigo.

Retomé esta situación con el grupo total y propuse pensar juntos qué había pasado. En un afiche escribí la frase: *"no me presta- no es más mi amigo"* y pregunté a los niños si creen que lo que pensamos es como pasa en la realidad.

A partir de allí, surgieron múltiples interpretaciones: "capaz estaba usando esa madera para armar otra cosa", "capaz no escuchó que se lo pidió", "pero es su amigo igual"," se lo iba a prestar, pero después", "primero se lo tenía que prestar a otra amiga que se lo había pedido antes", "capaz estaba jugando con otro ami-

go". Este momento fue significativo, ya que permitió visibilizar cómo cada uno construye su propio "mapa" de la realidad, influido por sus emociones y experiencias previas.

Durante la actividad, pude observar claramente la intervención del mundo emocional en el aprendizaje. Algunos niños, inicialmente molestos, lograron flexibilizar su pensamiento al escuchar otras voces. En términos de la neuroeducación, fue posible advertir cómo al disminuir la activación emocional intensa, se habilitaban procesos más reflexivos vinculados al pensamiento.

En una segunda instancia, propuse dramatizar distintas situaciones similares. Los niños debían representar un conflicto y luego pensar diferentes maneras de resolverlo. Aquí apareció con fuerza el trabajo sobre la voluntad: no actuar impulsivamente, sino detenerse, pensar y elegir cómo responder.

Como docente, mi rol fue el de mediadora, orientando con preguntas y ofreciendo herramientas para ampliar la mirada. Intenté sostener un clima emocional seguro, donde cada niño pudiera expresarse sin temor, favoreciendo así la liberación de emociones positivas asociadas al vínculo y la confianza.

También incorporé el reconocimiento del esfuerzo, no solo de los logros. Valoricé especialmente a quienes pudieron revisar su postura inicial o proponer alternativas más empáticas. Esto permitió fortalecer la motivación interna y consolidar aprendizajes significativos.

Esta experiencia me permitió comprender que la voluntad no es una capacidad que simplemente "se tiene o no se tiene", sino que puede educarse a través de prácticas concretas, sostenidas y reflexivas. A su vez, reafirmé la importancia de generar espacios donde los niños puedan pensar sobre sus propios pensamientos, reconocer sus emociones y elegir cómo actuar.

En definitiva, la Neuroeducación Volitiva ofrece un marco valioso para transformar la práctica docente, poniendo en el cen-

tro la formación de sujetos capaces de autorregularse, convivir y actuar con sentido ético. Educar en la voluntad es, en esencia, educar para la libertad responsable.

LA ARQUITECTURA DE LA VOLUNTAD: UNA EXPERIENCIA DE AUTORREGULACIÓN EN SEGUNDO GRADO

Lucía Donato
DNI 36684386
Área Primario

La práctica docente en los primeros años de la escuela primaria permite observar la génesis de las funciones ejecutivas y el desarrollo del carácter. Participar en la Jornada "Neuroeducación Volitiva" invita a reflexionar sobre cómo el aula funciona como un entorno donde el pensar, el sentir y el actuar deben integrarse para dar lugar a sujetos autónomos.

Durante el ciclo lectivo pasado, abordé una situación en mi grupo de segundo grado relacionada con la tolerancia a la frustración. Un pequeño grupo de estudiantes manifestaba dificultades para inhibir impulsos inmediatos. Particularmente T., un alumno con gran curiosidad, solía desbordarse emocionalmente cuando no era el primero en participar, reaccionando con enojo.

En aquel momento, intervine buscando involucrar la fisiología del cerebro. Comprendí que la conducta de T. era una respuesta de su sistema límbico ante una percepción de exclusión. Su amígdala se activaba, dificultando la capacidad de su corteza prefrontal para razonar. Para contrarrestar esto, implementamos pausas de calma, buscando estabilizar sus niveles de neurotransmisores y evitar que la noradrenalina lo condujera al bloqueo.

Inspirada en la ética kantiana, trabajamos para que la motivación de los niños no fuera el miedo a una sanción, sino la comprensión del deber hacia la armonía grupal. Según Kant (1781/1986), el conocimiento no es una recepción pasiva, sino que el sujeto or-

ganiza la experiencia a través de estructuras internas. Aplicando esto, realizamos actividades donde cada aporte dependía del anterior, reforzando que el otro es una condición necesaria para la creación colectiva. Construimos un pacto de convivencia donde las normas eran reconocidas como leyes necesarias para el bienestar común.

Hoy, al reflexionar sobre esa experiencia, confirmo que el aprendizaje es un proceso donde la emoción es la puerta de entrada. Entiendo que la voluntad es una capacidad que debe ser entrenada mediante la práctica. Como señala Rojas (2015), la voluntad no es un rasgo genético, sino adquirido, y se define por la habilidad de postergar la gratificación inmediata en favor de metas a largo plazo.

Desde mi perspectiva presente, considero que el docente debe constituirse como una figura de apego seguro. Un vínculo sólido actúa como un factor de protección que reduce el estrés y permite que el niño se anime a explorar. Según postula la teoría del apego aplicada a la educación (Beláustegui, 2021), una relación segura con el maestro puede compensar vínculos inseguros previos, proveyendo un espacio de confianza indispensable para el desarrollo.

Finalmente, sostengo la relevancia de distinguir entre la realidad objetiva y nuestras interpretaciones internas. Cada niño llega al aula con un esquema mental propio, influenciado por sus vivencias. Mi tarea actual es proporcionar herramientas para que los alumnos reconozcan que sus percepciones son modelos de la realidad y no la realidad misma. La neuroeducación volitiva demuestra que, al educar la voluntad, estamos formando el carácter moral necesario para la vida en comunidad.

Fuentes consultadas

Beláustegui, M. (2021). *El docente como figura de apego y su capacidad de compensar vínculos de apego inseguro*.

Kant, I. (1986). *Immanuel Kant* (O. Höffe, Trad.). Herder. (Obra original publicada en 1781).

Rojas, E. (2015). *La voluntad es la clave*.

NEUROEDUCACIÓN VOLITIVA EN EDUCACIÓN DOMICILIARIA: UNA EXPERIENCIA DESDE EL DÍA DE LA TIERRA

Paula A. Eles
DNI 35756308
Área Especial

Introducción

La neuroeducación volitiva propone pensar la enseñanza más allá de los contenidos, entendiendo que aprender también implica emociones, decisiones y formas de actuar. Desde este enfoque, el rol docente no se limita a enseñar temas, sino que también acompaña a los estudiantes en la construcción de su voluntad, su autonomía y su forma de vincularse con el mundo.

En educación domiciliaria, esto se vuelve aún más evidente, ya que el trabajo se da en un espacio más cercano, donde lo emocional aparece con mucha fuerza y cada intervención tiene un impacto directo en el estudiante.

Narración de la experiencia

En el marco del Día de la Tierra, trabajé con un estudiante en su domicilio una propuesta vinculada al cuidado del ambiente. La idea era no solo abordar la efeméride, sino también generar una reflexión más personal sobre sus acciones cotidianas.

Comenzamos conversando de manera sencilla sobre qué sabía acerca del planeta y cómo lo cuidamos. A partir de eso, le mostré dos imágenes: una del planeta limpio y otra con contaminación. La reacción fue inmediata: expresó que le daba tristeza ver el planeta “en mal estado”.

Ese momento fue muy significativo, porque permitió abrir el diálogo desde la emoción. Empezamos a hablar sobre qué cosas pueden dañar el planeta y qué cosas lo ayudan. Al principio, sus respuestas eran más generales, como si el problema estuviera lejos de él.

Entonces le propuse pensar en su vida cotidiana: qué cosas hace él, en su casa, que podrían ayudar. A partir de ahí, logró identificar acciones concretas, como no tirar basura o cuidar el agua.

La actividad final fue elegir un compromiso personal. Él decidió una acción que podía sostener en el tiempo, lo cual le dio sentido a lo trabajado. Durante la clase, fui acompañando sus tiempos, haciendo pequeñas pausas cuando se desconcentraba, para poder retomar sin generar frustración.

Esta experiencia permite ver claramente cómo el aprendizaje no es solo algo intelectual. La emoción que surgió al ver las imágenes fue el punto de partida para que el estudiante se involucrara. Esto muestra cómo lo emocional influye directamente en la atención y en la posibilidad de aprender.

También se pudo trabajar la motivación, ya que la actividad tenía sentido para él. No era un contenido aislado, sino algo que podía relacionar con su vida diaria. Esto favorece el compromiso y el interés.

Por otro lado, se trabajó la voluntad no solo como "portarse bien", sino como la capacidad de elegir hacer algo correcto. El hecho de que haya podido decidir una acción concreta muestra un avance hacia una conducta más consciente, no basada en la obligación, sino en la comprensión.

Además, al inicio el estudiante interpretaba la problemática ambiental como algo lejano. A lo largo de la actividad, pudo revisar esa idea y entender que sus propias acciones también tienen impacto. Esto refleja cómo los estudiantes no reaccionan directa-

mente a la realidad, sino a cómo la interpretan, y cómo desde la enseñanza podemos acompañar esos cambios de mirada.

En este proceso, el rol docente fue clave, no solo guiando la actividad, sino también acompañando emocionalmente, dando lugar a la palabra y ayudando a construir sentido.

Reflexión final

Trabajar desde la neuroeducación volitiva implica correrse de una enseñanza centrada solo en contenidos y empezar a mirar al estudiante de manera más integral. En educación domiciliaria, esto es fundamental, porque cada situación es única y requiere una intervención más personalizada.

Esta experiencia con el Día de la Tierra permitió no solo enseñar un tema, sino también generar una reflexión, promover una decisión y acompañar un cambio en la forma de pensar. En ese sentido, el aprendizaje cobra un valor más profundo, ya que no queda solo en lo teórico, sino que se traduce en acciones concretas.

LA NEUROEDUCACIÓN VOLITIVA APLICADA A LA CONVIVENCIA ESCOLAR: UNA EXPERIENCIA INEDITA EN CIENCIAS SOCIALES EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Paula Eramo
DNI 29115450
Área Especial

En el nivel primario, el área de Ciencias Sociales se configura como un espacio privilegiado para la formación de sujetos capaces de convivir, respetar normas y participar de manera activa y responsable en la vida social. En este contexto, la incorporación de enfoques provenientes de la **neuroeducación** contribuye a enriquecer las prácticas pedagógicas, particularmente en lo que respecta al desarrollo de habilidades de autorregulación.

Desde la perspectiva de la **Neuroeducación Volitiva**, la enseñanza orientada a que los estudiantes logren "detenerse, pensar y actuar" adquiere un lugar central, en tanto favorece tanto la mejora de la convivencia escolar como la construcción de aprendizajes significativos.

El presente trabajo describe una experiencia áulica, implementada en cuarto y quinto grado del nivel primario, cuyo propósito fue promover la toma de decisiones responsables y el control de los impulsos en situaciones de interacción cotidiana.

La convivencia escolar supone el reconocimiento y la internalización de normas, derechos y responsabilidades que regulan la vida en comunidad. No obstante, el conocimiento declarativo de dichas normas resulta insuficiente para garantizar su cumplimiento efectivo.

En consecuencia, se torna necesario propiciar el desarrollo de la capacidad de autorregulación en los estudiantes.

Desde el enfoque de la Neuroeducación Volitiva, esta capacidad se vincula estrechamente con el desarrollo de funciones ejecutivas, tales como el control inhibitorio, la toma de decisiones y la reflexión sobre las consecuencias de las propias acciones. En este sentido, la enseñanza no debe limitarse a la transmisión de contenidos conceptuales, sino que ha de incluir la provisión de herramientas prácticas que permitan a los estudiantes gestionar su comportamiento en contextos sociales diversos.

La propuesta didáctica, denominada **"Decido para convivir mejor"**, se desarrolló en el área de Ciencias Sociales a lo largo de dos clases de ochenta minutos cada una. En la **primera clase** se trabajó el reconocimiento de los impulsos y su impacto en la convivencia.

La primera instancia se orientó al reconocimiento de los impulsos y su incidencia en las interacciones sociales. La clase se inició con la presentación de una situación cotidiana del aula —la interrupción de un estudiante a otro durante su participación—, que funcionó como disparador para la reflexión. A partir de esta escena, se promovió el análisis mediante preguntas orientadoras centradas en la comprensión de lo sucedido, la identificación de las emociones implicadas y la diferenciación entre acciones impulsivas y decisiones conscientes.

Posteriormente, la docente introdujo el concepto de normas de convivencia, enfatizando su función en la organización de la vida social. Se abordó de manera explícita la distinción entre conductas impulsivas y conductas mediadas por la reflexión, estableciendo vínculos con situaciones habituales del contexto escolar.

La actividad central consistió en la implementación del **"semáforo social"**, recurso didáctico que organiza la acción en tres momentos: detenerse, pensar y actuar. Los estudiantes,

organizados en grupos, analizaron diversas situaciones escolares —tales como empujar en la fila, no compartir materiales o interrumpir— y elaboraron posibles respuestas, diferenciando entre reacciones impulsivas y decisiones reflexivas.

La clase culminó con una instancia de reflexión individual, en la que los estudiantes explicitaron los aprendizajes construidos, favoreciendo la toma de conciencia acerca de la importancia de la pausa previa a la acción.

En la segunda clase se trabajó sobre el entrenamiento de la voluntad en la acción que se centró en el entrenamiento de la voluntad mediante la práctica situada, aspecto que constituye uno de los aportes distintivos de la propuesta.

En esta instancia se retomaron los contenidos abordados previamente, profundizando en la idea de que la autorregulación puede fortalecerse a través de estrategias específicas y sistemáticamente ejercitadas.

La **actividad principal** se desarrolló a partir de dramatizaciones grupales, en las que los estudiantes representaron situaciones de la vida escolar en dos versiones: una caracterizada por la impulsividad y otra basada en la toma de decisiones consciente. Esta dinámica permitió visibilizar las diferencias entre ambas modalidades de acción, así como sus efectos en la convivencia.

Con posterioridad, la docente presentó un **conjunto de estrategias volitivas** orientadas a favorecer el autocontrol, entre las que se incluyeron: el conteo previo a la reacción, la respiración consciente, la evaluación de las consecuencias de la acción y la evocación de normas compartidas. Dichas estrategias fueron ejercitadas en situaciones simuladas, promoviendo su apropiación por parte de los estudiantes.

Como **instancia de cierre**, cada alumno elaboró un compromiso personal orientado a la mejora de su comportamiento en el aula,

identificando una acción concreta a implementar en su vida cotidiana.

La evaluación de la experiencia se centró en el proceso de aprendizaje, contemplando tanto la participación activa de los estudiantes como su capacidad de reflexión.

Se consideraron criterios tales como la comprensión de las normas sociales, la identificación de conductas impulsivas, la toma de decisiones conscientes y la aplicación de estrategias de autorregulación. Los instrumentos empleados incluyeron la observación directa, el análisis de producciones escritas y la autoevaluación guiada.

La implementación de esta propuesta permitió evidenciar avances en la capacidad de los estudiantes para reconocer el impacto de sus acciones en los demás y para incorporar instancias de reflexión previas a la actuación. Asimismo, se observó una mejora en la comprensión de las normas de convivencia como acuerdos necesarios para el bienestar colectivo.

El uso de recursos visuales, dramatizaciones y estrategias concretas favoreció la internalización de los contenidos y estimuló una participación activa. En particular, el "semáforo social" se consolidó como una herramienta significativa para orientar la toma de decisiones, constituyéndose en un aporte didáctico relevante dentro del enfoque volitivo.

La experiencia desarrollada pone de manifiesto el potencial de la Neuroeducación Volitiva para enriquecer la enseñanza de las Ciencias Sociales en el nivel primario. Al integrar el conocimiento sobre la convivencia con el entrenamiento de la voluntad, se favorece una formación integral que articula lo cognitivo, lo emocional y lo social.

Promover en los estudiantes la capacidad de detenerse, pensar y actuar de manera consciente no solo redunda en una mejora del clima escolar, sino que también sienta las bases para el ejercicio

de una ciudadanía responsable. En este sentido, la incorporación sistemática de estrategias volitivas en la práctica docente se presenta como una vía pertinente para acompañar la formación de sujetos autónomos, reflexivos y comprometidos con la vida en comunidad.

NEUROEDUCACIÓN VOLITIVA: PEDAGOGÍA DEL PENSAR, SENTIR Y ACTUAR

Gastón Héctor Facedo
DNI 34215210
Área Primario

Considero que, en el marco de la Jornada de Profesionalización Docente para la Innovación Educativa, centrada en el enfoque de la Neuroeducación Volitiva, es menester revisar nuestras prácticas pedagógicas a la luz de los desafíos actuales que atraviesan las instituciones educativas. Entre ellos, se destacan la desmotivación de los estudiantes, las dificultades en la convivencia escolar y la escasa autorregulación emocional.

La Neuroeducación Volitiva nos propone comprender el aprendizaje como un proceso integral en el que intervienen de manera articulada las dimensiones cognitivas, emocionales y volitivas. Desde esta mirada amplia, el aula deja de concebirse exclusivamente como un espacio de transmisión de contenidos para constituirse en un ámbito de formación donde los alumnos pueden desarrollar habilidades vinculadas a la reflexión, la toma de decisiones y la construcción de criterios éticos.

Existen diversos aportes de la neurociencia que demostraron que el cerebro aprende de manera más efectiva cuando se encuentra emocionalmente involucrado. En este sentido, la emoción no constituye un elemento accesorio del aprendizaje, sino una condición necesaria para que este se produzca de manera significativa. Tal como sostiene este enfoque, no hay aprendizaje profundo sin implicación emocional, ni conducta sostenida sin construcción de la voluntad.

A su vez, la Neuroeducación Volitiva recupera aportes de la ética, particularmente de la tradición kantiana, al sostener que el objetivo de la educación no es formar sujetos obedientes por temor o recompensa, sino personas capaces de actuar conforme a principios que reconocen como válidos en sí mismos. Esto lleva a promover la autonomía moral y la capacidad de autorregulación, entendiendo la voluntad no solo como autocontrol, sino como una disposición orientada al bien (es un hábito operativo bueno)

En el marco de esta propuesta, el abordaje de las interpretaciones y las respuestas emocionales no se trabajó a partir de ejemplos hipotéticos, sino a partir de situaciones reales que surgían en la dinámica cotidiana del aula.

En muchas oportunidades, desde el primer día de clases de 7mo grado, se generaban conflictos entre los estudiantes vinculados a reacciones impulsivas, malos entendidos o dificultades para interpretar adecuadamente las acciones de pares. Estas situaciones fueron tomadas como oportunidades pedagógicas para promover la reflexión.

A través del diálogo guiado, se propuso a los estudiantes el poder analizar qué había sucedido en cada situación, qué pensaban al respecto y qué otras posibles interpretaciones podían existir. Muchas veces se trabajó de manera individual, o en pequeños grupos. En otras oportunidades, se realizaban "Días de asamblea". Este trabajo permitió visibilizar que, muchas veces, las reacciones no dependen únicamente de lo ocurrido, sino de la manera en que cada uno interpreta la realidad.

Desde esta perspectiva, se pudo llegar a introducir la idea de que entre lo que sucede y la respuesta que damos existe un espacio de decisión. Reconociendo este espacio habilito la posibilidad de intervenir sobre la propia conducta, (mis actos) fortaleciendo la autorregulación y el ejercicio de la voluntad.

Creo que esta experiencia permite comprender con mayor claridad el sentido de la Neuroeducación Volitiva en la práctica concreta. El cambio observado en mi alumno particular que generaba estos conflictos en gran parte de las veces, no fue producto de una imposición externa ni de un control disciplinario estricto, sino del desarrollo progresivo de su voluntad, favorecido por experiencias significativas que lo atraparon desde las Ciencias Naturales y por un acompañamiento docente sostenido.

El proyecto de Ciencias Naturales actuó como un punto de anclaje emocional que permitió despertar su interés y motivación, generando condiciones favorables para el aprendizaje. Tal como lo plantea la neuroeducación, cuando el estudiante encuentra sentido en lo que hace, se activan procesos que facilitan la atención, la memoria y la disposición para aprender. Terminó el año planteando que se le despertó el interés por la medicina.

Al mismo tiempo, el trabajo sobre la reflexión, la convivencia y el diálogo contribuyó a que el niño pudiera revisar sus propias interpretaciones y modificar su forma de actuar. El grupo de compañeros y amigos cooperaron mucho también (su entorno positivo). En este sentido, se evidencia un pasaje de respuestas impulsivas a decisiones más conscientes, lo que da cuenta de un fortalecimiento de la autorregulación y la voluntad.

El hecho de que el estudiante haya podido proyectarse hacia el futuro, expresando su deseo de ser médico, refleja un cambio en su autopercepción y en su posicionamiento frente al aprendizaje. Por este proceso, puedo sostener que, cuando se generan condiciones pedagógicas adecuadas, los estudiantes no solo adquieren conocimientos, sino que también pueden transformar su conducta y construir nuevas formas de pensarse a sí mismos.

El vínculo docente – alumno es uno de los más importantes e increíbles que existen. Es único.

TÉCNICAS DE LA NEUROEDUCACIÓN VOLUTIVA EN UN AULA DE PRIMARIA

Jéssica Falcón
DNI 37098748
Área Primario

En este artículo presento una experiencia de aula que implementa principios de la Neuroeducación Volutiva para favorecer la motivación intrínseca, la autorregulación y la conexión afectiva entre estudiantes y docente. El objetivo fue incrementar la participación, la atención sostenida y el aprendizaje significativo en una clase de 4º grado a través de actividades que integran emoción, sentido y voluntad consciente.

Contexto

Escenario: Escuela primaria pública, 4º grado.

Grupo: 24 alumnos/as.

Duración: 2 Módulos

Recursos: pizarra, hojas, lápices, cronómetro, cartel con acuerdos grupales.

Objetivos pedagógicos

Promover la motivación voluntiva y la toma de decisiones responsables.

Favorecer la comprensión profunda de contenidos mediante conexión emocional y actividades significativas.

Desarrollar estrategias de autorregulación y metacognición en los alumnos.

Descripción de la implementación

Preparación y clima inicial

Apertura con ritual breve: saludo intencional y respiración guiada (1 minuto) para centrar la atención.

Presentación del propósito: explicación en lenguaje simple del porqué trabajaremos esa temática y cómo cada alumno puede elegir su modo de participación (refuerzo de la voluntad).

Se acuerdan normas en voz alta y se colocan en el cartel (participación respetuosa, intentar antes de pedir ayuda, tiempo de palabra).

Actividad central: "Mapa de intereses" (sesión 1)

Cada alumno recibe una hoja para dibujar o escribir qué les interesa sobre el tema propuesto (ej.: comunidad, recursos, roles sociales).

Tiempo estructurado: 10 minutos individuales donde el alumno decide qué y cómo registrar (potencia de elección).

Intercambio en parejas: 8 minutos para comentar sus mapas y elegir una idea conjunta para compartir con el grupo (colaboración voluntaria).

Socialización breve en gran grupo: cada pareja expone en 30–45 segundos, la docente sintetiza y relaciona con el contenido curricular.

Actividad de resolución guiada (sesión 2)

Planteo de un desafío realista ligado al barrio escolar (p.ej., identificar problemas y proponer soluciones comunitarias).

Los alumnos forman equipos según afinidad (autonomía en la elección) y planifican pasos: identificar problema, investigar en la escuela, proponer una solución simple.

Uso de microcontratos de equipo: cada integrante escribe una contribución y un compromiso temporal (refuerzo de la responsabilidad volutiva).

La docente actúa como facilitadora: preguntas abiertas, andamiaje socrático y modelado de metacognición ("¿Cómo decidieron esto?"; "¿Qué evidencia tienen?").

Cierre y reflexión metacognitiva (sesión 3)

Presentaciones de propuestas: cada equipo expone 3 minutos.

Ronda de retroalimentación estructurada: 1 cosa que me gustó, 1 pregunta, 1 sugerencia.

Autorreflexión individual: los alumnos completan una ficha breve sobre qué aprendieron, qué les costó y qué elegirían hacer distinto (fomento de la conciencia volitiva).

Cierre emocional: agradecimiento colectivo y reconocimiento de compromisos futuros.

Observaciones sobre la respuesta del grupo

Aumento de la participación activa: estudiantes que habitualmente eran pasivos tomaron roles en equipos al poder elegir tareas.

Mayor persistencia en tareas complejas: los microcontratos y la conexión con problemas reales sostuvieron la atención.

Clima más colaborativo y menos interrupciones: el establecimiento de acuerdos y el ritual de entrada contribuyeron a la regulación emocional del grupo.

Evaluación y evidencias

Productos: mapas de intereses, propuestas escritas y presentación oral.

Evidencia cualitativa: mejoras en la argumentación y en la capacidad de relacionar contenidos con su entorno.

Autoevaluación: la mayoría reportó mayor sensación de control sobre su aprendizaje y mayor interés en el tema.

Reflexión final

La aplicación de principios de la Neuroeducación Volutiva se basa en promover la elección consciente y trabajar la regulación emocional. Resulta efectiva para mejorar motivación y compromiso. Para optimizar esto se podría implementar:

1) más tiempo para la fase investigativa; 2) incluir rúbricas compartidas para clarificar expectativas; 3) seguimiento individualizado de compromisos en los microcontratos.

En futuras secuencias podría combinarse con evaluaciones formativas más frecuentes para ajustar la carga cognitiva y mantener la tensión motivacional adecuada.

Conclusión

La intervención mostró que integrar voluntad consciente, emoción y significado en actividades concretas potencia el aprendizaje en primaria. El foco en elección responsable y autorregulación permitió a los estudiantes comprometerse con tareas más complejas y reflexionar sobre su proceso de aprendizaje, evidenciando resultados positivos tanto en conducta como en comprensión.

CONOCIENDO SOBRE NEUROEDUCACIÓN VOLITIVA

Ileana M. Fernández
DNI 25253169
Área Primario

Son muchas las situaciones que los docentes atravesamos diariamente en el aula, pero es importante reconocer que el contexto en el que se encuentran los/as alumnos y alumnas influye directamente en la organización de su cerebro y en el desarrollo de sus capacidades cognitivas, convirtiéndose en un estímulo constante para el aprendizaje.

En mi experiencia como docente de 3er grado durante el año 2022, luego de la pandemia, el grupo debió reconstruir y adquirir nuevos hábitos escolares. En particular, recuerdo a un alumno que se destacaba en el área de matemática por su capacidad de razonamiento, pero que presentaba dificultades en lectura y escritura, encontrándose en una etapa presilábica. Esto representaba un gran desafío, pero a través del acompañamiento, el afecto y la constancia, logramos que finalizara el ciclo lectivo alfabetizado.

Al inicio, el niño se mostraba desinteresado en aprender a escribir su nombre y apellido. Frente a esto, mi rol como docente fue acompañar no solo el aprendizaje académico, sino también el desarrollo de su inteligencia emocional. Se trabajaron técnicas de respiración para favorecer la calma y la claridad mental, lo que permitió, de manera progresiva, que pudiera reconocer y fortalecer sus funciones volitivas, como la perseverancia, el autocontrol, la concentración y la capacidad de adaptación, aprendiendo a manejar la ansiedad y la frustración. El objetivo principal fue disminuir el estrés y promover el desarrollo de la resiliencia.

La propuesta de trabajo comenzó de manera individual y luego se amplió a pequeños grupos, utilizando diversos materiales de apoyo y recursos concretos, como letras móviles, tarjetas con imágenes de objetos y elementos para la construcción de oraciones. También se incorporó el uso de la "caja de letras" y se promovió un ambiente alfabetizador dentro del aula.

En este sentido, resulta fundamental que, para lograr una implementación efectiva del aprendizaje, los docentes revisemos nuestras prácticas de enseñanza, los contenidos y las formas de evaluación, incorporando los aportes de la neuroeducación volitiva en nuestra tarea cotidiana.

Fuente consultada

Enrique Rojas "La voluntad es la clave" https://www.hablamosdeeducacion.es/actualidad/actividades-neuroeducacion-aula

EL AULA: EL PODER DE QUERER APRENDER

María Magdalena Fernández
DNI 20424215
Área Primario

Fundamentación

La neuroeducación volitiva se fundamenta en la integración de los procesos cognitivos, emocionales y, fundamentalmente, la voluntad (la capacidad de decidir y actuar con intención para optimizar el aprendizaje).

Los docentes utilizamos estrategias como el aprendizaje multisensorial (usar vista, oído y tacto), para mantener la atención sostenida, se puede fomentar el desarrollo cerebral mediante el juego creativo, la lectura conjunta y asegurando hábitos saludables como el sueño reparador y una nutrición balanceada.

En entornos digitales, el uso de plataformas educativas adaptativas que personalizan el contenido según el progreso y la capacidad cognitiva del niño en tiempo real. En la educación emocional, implementando programas de Aprendizaje Socioemocional que ayudan a los niños a regular sus emociones, lo cual es crítico para que el cerebro "se abra" al aprendizaje académico. El aprendiz no es un sujeto pasivo que asiste desapasionadamente a la ceremonia de su aprendizaje, sino que participa activamente en el proceso e incluso espera cosas de esta etapa de formación, tiene expectativas.

Desarrollo

En este marco, como docente del nivel primario, el querer aprender, la dimensión volitiva del alumno ocupa un lugar central, ya que no hay aprendizaje significativo sin intención, moti-

vación y compromiso en el aprendizaje del niño. El cerebro no aprende solo por exposición, sino por activación de sus capacidades está profundamente ligada a los factores emocionales, motivacionales, de su entorno, de sus pares y de lo social.

Cuando los alumnos desean aprender activan sus sistemas neuronales vinculados al placer, la atención y la memoria, facilitando la consolidación del conocimiento en los aprendizajes significativos con un acompañamiento en la construcción colectiva de estrategias dentro del aula. SE crean propuestas que despierten el interés de los niños. Pensamiento Crítico, la reflexión que obliga al cerebro a realizar un "metaanálisis" de la propia conducta, lo que crea huellas más profundas y un aprendizaje ético a largo plazo. Se puede trabajar en forma integrada, intención, emoción, y acción. Ejemplo ¿para qué me sirve esto en la vida?

Dignidad y Autocontrol, al no depender de un controlador externo, el niño desarrolla un sentido de pertenencia, sentirse dueño de sus actos, lo cual es el pilar de la voluntad (el acto volitivo).

En este enfoque, el error no se castiga, sino que se usa como insumo reflexivo "*¿Por qué decidiste eso y qué impacto tuvo en los demás?*".

Conclusión

El poder de querer aprender no es un aprendizaje de inmediato, sino una capacidad que puede desarrollarse en el aula con el trabajo diario con los alumnos nos muestra que enseñar no es solo transmitir contenidos, sino también despertar el deseo de aprender. El desafío de los docentes consiste en generar las condiciones en el aula, como el ambiente alfabetizador para que cada estudiante encuentre sentido, apoyo, confianza y motivación en su proceso de aprendizajes.

Fuentes consultadas

Estudio-de-Caso-en-las-Relaciones-de-Apego_Maria-Gomez-Cantillo_2019.pdf

Ficha_3_-_Adolescencia_y_exposicion_a_riesgos.pdf

La_voluntad_es_la_clave_E.Rojas.pdf Teoría del Aprendizaje Social.pdf

Teoría del Aprendizaje Social.pdf

PEQUEÑAS MANOS, GRANDES VOLUNTADES: UN VIAJE A TRAVÉS DE LAS TEXTURAS

Mariana Fernández
DNI 30136468
Área Inicial

La Neuroeducación Volitiva es un enfoque pedagógico que integra la neurociencia, la inteligencia emocional y la ética para formar personas autónomas y responsables. Bajo este modelo, el aula se convierte en un espacio de formación integral donde el aprendizaje significativo transforma el cerebro a través de experiencias con sentido. El docente actúa como un mediador que guía el desarrollo del carácter, superando la mera instrucción para cultivar la libertad interior. Busca recuperar el sentido profundo de la educación: formar sujetos críticos capaces de pensar, sentir y actuar con integridad social.

Este relato pedagógico describe una experiencia en una sala de 3 años, donde el cuerpo y la emoción son los protagonistas.

En la sala de 3 años, el aprendizaje no sucede en las sillas, sino en el movimiento y el descubrimiento táctil. Como docentes, nos enfrentamos diariamente al desafío de ayudar a los niños a transitar desde la impulsividad hacia una incipiente autorregulación. En esta ocasión, diseñamos una experiencia áulica centrada en la "Exploración Sensorial de Elementos Naturales".

La implementación de la **Neuroeducación Volutiva** en esta práctica comenzó con la creación de un "clima de asombro". Antes de presentar los materiales, trabajamos la **atención ejecutiva** mediante un juego de luces y sombras. Al bajar la intensidad lumínica y usar una linterna para señalar el camino hacia la zona de trabajo, logramos que los niños enfocarán su energía de manera voluntaria, reduciendo la sobreestimulación ambiental.

El eje volitivo se centró en la espera activa. Colocamos recipientes con diversos materiales (arena húmeda, hojas secas, piedras lisas y musgo) cubiertos con telas. La consigna era simple pero poderosa: "Primero escuchamos el sonido que hace el material al tocarlo el docente, y luego lo descubrimos juntos".

Luego pasamos a la Metodología Sensorial. El aula se convirtió en un espacio de experimentación pura. La práctica docente se transformó en un acompañamiento silencioso pero atento:

- **El Despertar Táctil:** Los niños exploraron las diferencias entre lo rugoso y lo suave. Al tocar el musgo húmedo, se observaron expresiones de sorpresa.
- **El Lenguaje en Construcción:** Mientras hundían sus manos en la arena, intervenimos para poner palabras a las sensaciones: "*está frío*", "*está pesado*".
- **La Libertad Guiada:** Se les permitió mezclar los elementos, fomentando la autonomía. Un niño decidió enterrar las piedras bajo las hojas, creando su propio juego de "escondite". Esta iniciativa propia es la máxima expresión de la voluntad en desarrollo: el niño decide actuar sobre el entorno para comprobar una hipótesis.

Esta experiencia en la sala de 3, nos permite entender que para que un niño logre asimilar un concepto primero debe haberlo explorado con sus propias manos y haber sentido ese deseo de descubrir lo que se esconde bajo el material propuesto. Al terminar la jornada, el aula no solo estaba llena de arena y hojas, sino de pequeños sujetos que habían dado un paso más en el dominio de su propia atención y en la maravilla de conocer el mundo

RELATO DE EXPERIENCIA ÁULICA DESDE LA NEUROEDUCACIÓN VOLUTIVA

Valentina Fernández
DNI 37636817
Área Primario

En el marco de las prácticas docentes, se llevó a cabo una experiencia áulica basada en los principios de la Neuroeducación Volutiva, enfoque trabajado durante la jornada institucional. Esta perspectiva propone centrar la enseñanza en la voluntad del estudiante, entendida como la capacidad de dirigir la atención, sostener el esfuerzo y tomar decisiones conscientes sobre el propio aprendizaje.

La experiencia se desarrolló en un primer grado de nivel primario, en el área de Prácticas del Lenguaje. La docente propuso una actividad de lectura y escritura a partir del cuento "Hide and Seek Pig". En lugar de presentar la tarea de manera tradicional, se diseñó una secuencia que promoviera la participación activa, la motivación intrínseca y la autorregulación.

En un primer momento, se generó un clima emocional positivo mediante una dinámica de anticipación: los estudiantes observaron imágenes del cuento y formularon hipótesis sobre la historia. Este inicio permitió captar la atención y activar conocimientos previos, aspectos clave desde la neuroeducación.

Luego, durante la lectura, la docente implementó pausas estratégicas para que los alumnos pudieran predecir lo que sucedería a continuación, favoreciendo así el compromiso cognitivo y la toma de decisiones. En esta instancia, se observó cómo los estudiantes ejercitaban su voluntad al sostener la atención y participar activamente.

En la etapa de producción escrita, se ofrecieron distintas opciones de trabajo (dibujar una escena, escribir palabras clave o armar una oración), permitiendo que cada estudiante eligiera según su nivel y seguridad. Esta elección guiada es central en la Neuroeducación Volutiva, ya que fortalece la autonomía y el sentido de logro.

Durante toda la actividad, la docente acompañó con intervenciones que promovían la reflexión ("¿Cómo pensaste esa respuesta?" "¿Qué estrategia usaste?"), favoreciendo la metacognición y el desarrollo de la conciencia sobre el propio aprendizaje.

Como resultado, se evidenció un alto nivel de involucramiento, incluso en aquellos alumnos que habitualmente presentan dificultades para sostener la atención. La posibilidad de elegir, anticipar y reflexionar generó un entorno donde la voluntad se ejercitó de manera progresiva y significativa.

En conclusión, esta experiencia permitió comprobar que la implementación de la Neuroeducación Volutiva no solo mejora el clima áulico, sino que también potencia aprendizajes más profundos y duraderos, al colocar al estudiante como protagonista activo de su proceso educativo.

SITUACIONES QUE SUCEDEN EN LA ESCUELA

Fernando Salvati
DNI 20204429
Área Medio

Voy a empezar este artículo analizando algunas experiencias personales dentro del ámbito escolar que me corresponde, dentro de mi rol como docente de música en escuelas secundarias estatales de la CABA. Voy a mencionar como ejemplo un caso de este principio del ciclo escolar con chicos que recién empiezan la secundaria, es decir de 1° año.

Yo estaba explicando un tema sobre el circuito del sonido y realicé un gráfico sencillo en el pizarrón (indicando el desplazamiento de las ondas sonoras y cómo llegan a nuestro oído) para que luego los alumnos lo copien en su carpeta. La cuestión es que uno de los chicos no copió el gráfico, me acerco para verificar esto y efectivamente me dice que no lo quiere copiar y que no le interesa. Me doy cuenta de una falta de motividad y desgano total, como si tuviera un bloqueo emotivo. Dentro de mis años de experiencia es algo que no es frecuente esta actitud en el comienzo de clases, generalmente se da más avanzado el año. Luego le digo que lo copie (indicándole que no era complejo el gráfico) y que él lo podía hacer perfectamente, le repetí un par de veces que lo hiciera. A raíz de esto abre la carpeta y se dispone con poca voluntad a hacer la tarea, pero como que todavía seguía sin empezar. En ese momento me senté al lado del alumno (creo que tiene que ver con la ética de Kant) no le dije que iba a bajarle la nota o a algún tipo de castigo si no empezaba, simplemente le expliqué que esto era importante porque de esa forma iba a descubrir, en lo que respecta a la música, que a partir de ahí se podía fortalecer la escucha y el entrenamiento musical auditivo, y que

le iba a resultar beneficioso para él entender el concepto dado en la clase. Con esta acción mía, el alumno luego procedió a realizar el gráfico en su carpeta y noté cierto cambio en su actitud. Esta experiencia la relaciono con lo visto en el seminario, porque me di cuenta de que en el chico hay un obstáculo emotivo, generando en el alumno desgano y desinterés. Por mi parte intenté, tal vez, de que lo entienda como un deber para él, algo positivo, que era importante entender el tema, que a partir de ahí significaba un progreso para él.

Otro de los temas importantes que está afectando a la educación es la falta de atención en el aula. Una de las cosas comunes con los estudiantes es que mientras el docente explica los alumnos en algún momento se distraen con el celular y de esta manera no prestan total atención. Sabemos que no se puede aprender si no se presta atención, aquí vemos que es muy fuerte la distracción hacia juegos u otros temas de interés los chicos. A partir de esta situación implementé ejercicios entre la música, las artes visuales y las palabras, generando una forma de trabajo integral para el desarrollo de la capacidad creativa y hablarles y hacerles entender, no como solamente una forma de reto o castigo, sino hacerles comprender que el prestar atención es importante, no solamente para el momento, sino porque si ellos no atienden, es perjudicial para su formación y progreso escolar y en el futuro también. Por ejemplo, a partir de escribir palabras disparadoras en el pizarrón como respeto, solidaridad, orden, amistad, comprensión, afecto, etc., buscar canciones que hablen de estos temas y analizar las letras y la música. Que a partir de estas palabras puedan realizar un dibujo o gráficos mencionando frases que se relacionen con estos temas. Una actividad que he realizado varias veces es poner música clásica mientras realizan una actividad escrita (dibujos o escritura) la música de Mozart o Bach, o música instrumental de calidad, beneficia a la concentración y mejora el rendimiento cognitivo, por sus estructuras rítmicas y armónicas, estos tipos de

músicas favorecen la relajación, reducen el estrés y estimula áreas cerebrales relacionadas con la atención y la memoria.

Por lo que veo y en base a mi experiencia creo que la neuroeducación volitiva es un camino propicio para la transformación escolar en Argentina.

DE LA REACCIÓN A LA REFLEXIÓN: UNA EXPERIENCIA DE NEUROEDUCACIÓN VOLITIVA EN EL AULA

Débora Melisa Ferrer
DNI 36156331
Área Especial

En el marco de mi práctica docente como maestra de tercer grado en una institución de nivel primario, se presentó una situación que permitió poner en juego los aportes de la Neuroeducación Volitiva trabajados en la jornada de formación.

Durante varias semanas se venían registrando conflictos reiterados entre dos estudiantes, a quienes denominaré Mateo y Lucas, resguardando su identidad. Las situaciones se originaban en espacios informales, como el recreo, pero tenían continuidad dentro del aula, afectando el clima grupal y dificultando el trabajo colaborativo. Las manifestaciones incluían acusaciones, gestos de rechazo y la negativa a compartir actividades.

Un episodio particular funcionó como punto de partida para la intervención: Mateo expresó frente al grupo "no quiero sentarme con él porque siempre me ignora", a lo que Lucas respondió con silencio y evasión. Esta escena evidenció una interpretación subjetiva de la situación, donde la percepción emocional se traducía directamente en una conducta de rechazo.

A partir de ello, decidí intervenir desde el enfoque de la Neuroeducación Volitiva, con el propósito de promover en los estudiantes no solo la regulación de la conducta, sino también el desarrollo de la voluntad, la reflexión y la toma de decisiones conscientes.

En una primera instancia, propuse una actividad centrada en el análisis de situaciones ambiguas. Presenté al grupo la siguien-

te consigna: “Un compañero pasa a tu lado y no te saluda”. Se solicitó a los estudiantes que escribieran qué creían que estaba ocurriendo. Las respuestas fueron diversas: algunos interpretaron que el compañero estaba enojado, otros que no había visto a la persona, o que estaba distraído.

La puesta en común permitió visibilizar que, ante un mismo hecho, existen múltiples interpretaciones posibles. En este punto, se trabajó la idea de que no siempre reaccionamos frente a lo que realmente sucede, sino frente a lo que creemos que sucede. Se introdujo así la noción de que nuestra percepción está mediada por emociones, experiencias previas y creencias.

Se explicitó una secuencia de análisis que se retomaría en otras situaciones: percibir, interpretar, actuar y revisar. Se hizo especial hincapié en este último momento, como posibilidad de detener la reacción inmediata y abrir un espacio de pensamiento.

En una segunda instancia, se implementó una actividad grupal orientada al trabajo cooperativo. Se organizó a la clase en equipos, procurando que los estudiantes en conflicto compartieran el mismo grupo. La consigna implicaba resolver una serie de desafíos donde cada integrante tenía un rol específico e indispensable para el logro del objetivo.

Durante el desarrollo, se observaron inicialmente resistencias, especialmente en Mateo, quien intentaba resolver la tarea sin interactuar con Lucas. Sin embargo, la dinámica de la actividad, que requería necesariamente la participación de todos, fue generando un cambio progresivo. Ambos estudiantes comenzaron a intercambiar información y a coordinar acciones para avanzar.

Al finalizar, se propuso un espacio de reflexión grupal. Los estudiantes pudieron reconocer que el logro del objetivo dependía de la cooperación y que, en algunos casos, sus ideas iniciales sobre el otro no coincidían con lo que efectivamente ocurría en la interacción.

Como cierre de la propuesta, se trabajó en la elaboración de acuerdos de convivencia construidos colectivamente. En pequeños grupos, los estudiantes formularon normas que consideraban importantes para el funcionamiento del aula, fundamentando por qué debían ser respetadas por todos. Esta instancia buscó promover no solo la aceptación de normas, sino la comprensión de su sentido.

La experiencia permitió evidenciar que la intervención pedagógica basada en la Neuroeducación Volitiva favorece procesos más profundos que la mera regulación conductual. Al trabajar sobre la interpretación de las situaciones, la gestión emocional y la toma de decisiones, se habilita en los estudiantes la posibilidad de revisar sus propias respuestas y construir alternativas más reflexivas.

Asimismo, se observó que el diseño de propuestas que requieren interdependencia positiva promueve no solo el aprendizaje académico, sino también el desarrollo de habilidades sociales y volitivas. La voluntad, en este sentido, se pone en juego no como un simple control de impulsos, sino como la capacidad de sostener acciones orientadas a un objetivo común, incluso en contextos de conflicto.

Desde el rol docente, esta experiencia reafirma la importancia de generar intervenciones intencionales que articulen el conocimiento sobre el funcionamiento del cerebro con la formación ética y emocional de los estudiantes, entendiendo que educar implica acompañar procesos de construcción de sentido, autonomía y convivencia.

NEUROEDUCACIÓN VOLITIVA EN LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS

Liliana Ferreyra
DNI 25788176
Área Primario

En la actualidad, enseñar en la modalidad de jóvenes y adultos implica enfrentarse a múltiples desafíos que no se reducen únicamente al aprendizaje de contenidos. Muchas veces, las dificultades se vinculan con los vínculos, las emociones y las formas de relacionarse dentro del aula. En este sentido, la Neuroeducación Volitiva ofrece un enfoque valioso, ya que propone integrar lo cognitivo, lo emocional y lo ético, promoviendo el desarrollo de la voluntad como eje central del aprendizaje.

Desde mi experiencia en un aula del Ciclo de Formación por Proyectos en una escuela de jóvenes y adultos, pude observar una situación que resulta frecuente: la incomodidad entre algunos estudiantes. No se trataba de conflictos abiertos ni de agresiones directas, sino de ciertas tensiones en las formas de vincularse, miradas, silencios, gestos o actitudes que generaban distancia entre ellos/as. En otros momentos, estas situaciones derivaban en respuestas impulsivas o en enojo, dificultando la convivencia y el trabajo grupal.

Frente a esto, decidí intervenir desde una propuesta diferente, en lugar de recurrir al reto o a la sanción. Se propuso una actividad lúdica que tenía como objetivo principal ponerse en el lugar del otro. La consigna partía de una situación cotidiana: cómo interpretamos las acciones de los demás y cómo reaccionamos frente a ellas. A través del juego, los estudiantes debían imaginar distintas explicaciones posibles ante una misma situación, enten-

diendo que lo que uno interpreta no siempre coincide con la realidad.

Durante el desarrollo de la actividad, comenzaron a aparecer distintas miradas sobre un mismo hecho. Lo que para uno era una falta de respeto, para otro podía ser distracción, cansancio o preocupación. Este ejercicio permitió que los estudiantes tomaran cierta distancia de sus propias interpretaciones y pudieran reflexionar antes de reaccionar. En lugar de dejarse llevar por el impulso, comenzaron a considerar otras posibilidades.

Esta experiencia resultó muy significativa, ya que permitió trabajar aspectos centrales de la Neuroeducación Volitiva. Por un lado, se promovió la regulación emocional, entendiendo que las emociones influyen directamente en nuestras acciones. Por otro, se fortaleció la voluntad entendida no como simple autocontrol, sino como la capacidad de elegir cómo actuar frente a una situación.

En este sentido, se puede vincular la experiencia con la perspectiva ética de Kant, en la medida en que se buscó que los estudiantes no actúen por miedo al conflicto o por imposición externa, sino por comprensión y convicción. Se trató de generar un espacio donde pudieran reflexionar sobre sus decisiones y asumir una postura más consciente y responsable frente a los otros.

El rol docente en esta propuesta fue clave, no como alguien que impone normas, sino como mediador que habilita la reflexión, acompaña los procesos y genera condiciones para que los estudiantes puedan revisar sus propias formas de pensar y actuar. En la modalidad de adultos, esto cobra aún más sentido, ya que los estudiantes traen consigo historias, experiencias y formas de vincularse que requieren ser comprendidas y trabajadas desde el respeto.

Considero que esta experiencia refleja claramente el sentido de la Neuroeducación Volitiva: no se trata solo de enseñar conte-

nidos, sino de formar personas capaces de pensar por sí mismas, regular sus emociones y actuar de manera ética en la vida cotidiana. En contextos donde las trayectorias educativas han sido interrumpidas o atravesadas por diversas dificultades, este enfoque resulta especialmente valioso.

En conclusión, trabajar desde la Neuroeducación Volitiva en la educación de jóvenes y adultos permite generar espacios más humanos, reflexivos y significativos. Promueve no solo el aprendizaje, sino también la construcción de vínculos más saludables y el desarrollo de una autonomía moral que trasciende el aula.

MEDIADORES DEL PENSAMIENTO Y LAS EMOCIONES

Ruth Galeano
DNI 29053946
Área Inicial

Conflicto en nivel Inicial, sala de 5 años. El contexto es en un momento de juego libre en la sala, en el sector de bloques.

Durante el juego una niña comienza a gritar muy enojada acusando a un compañero de haberle quitado los bloques y derrumbado lo que había hecho. Una de sus compañeritas salta a "defenderla" y derrumba lo que había armado el niño señalado.

Todo sucede muy rápido y la situación escala rápidamente, se empujan uno al otro en medio de la discusión apareciendo frases "Él es malo, siempre molesta". El niño escucha observa y dice: "Es mío" (mientras las niñas estiran sus brazos para quitárselos). La respuesta de varios compañeros que observan y lo escucharon fue "¡¡No!!". Como resultado él tira un bloque que tiene en la mano. En el transcurso de la situación el clima cambio en la sala. La docente mientras observa detecta el conflicto y se dirige sin levantar la voz. Debido a que se da cuenta que se encuentran en un punto con mucha carga emocional. En lugar de intervenir con retos, enojo y separarlos quitándole los bloques, decide implementar una estrategia basada en el "Mapa" del conflicto adaptada a la edad de sus alumnos.

1°Pasó. Regulación emocional. La docente propone una pausa en la situación e invita al niño y las niñas a "respirar como globos" inflando, desinflando la panza. Y de esta manera ayudarlos a bajar la aceleración emocional. A nivel neurobiológico disminuyen la activación de la amígdala y de esta manera pueden recupe-

rar el control inhibitorio. Se logra que se calmen por medio de la respiración y dejen de discutir en ese momento.

2° Paso. Deconstruyendo el "mapa" PNL. Cada niño, niña interpreta la situación desde su propio punto de vista: La niña se enoja porque el compañero le quita los bloques. Él está enojado porque lo molestan. Debido a lo ocurrido se enoja otra compañera. La docente no invalida ninguna versión, sino que las pone en dialogo. Esto permite que los alumnos/as comiencen a comprender que pueden existir diferentes miradas sobre una misma situación.

3° Pasó. Desarrollo de la función ejecutiva. Al frenar la impulsividad y poner en palabras lo ocurrido, se trabaja: Control inhibitorio (no pegar, sacar), el lenguaje emocional y la toma de perspectiva. Todo esto fortalece habilidades para las autorregulaciones futuras.

4° Paso, La voluntad una virtud. En lugar de imponer una solución, la docente interviene como guía para que los alumnos construyan las normas. Lograr no actuar por miedo a un castigo, sino porque: Comprenden la situación y eso los lleva a ser parte en la solución. Debido a estas situaciones se favorecerá a la autonomía moral desde pequeños/as

5° Paso. Vínculos. Cuando el niño/a logran llegar a un acuerdo y compartir un juego disminuye la tensión y se restablece el vínculo, también se observa cooperación. Estos sucesos pueden ser debido a la oxitócica, favoreciendo la empatía en la relación con el otro.

Se logró por medio de esto prestar más atención en la regulación emocional y poder llevarla a cabo, en la construcción de normas compartidas y el ser voluntarioso/a dejando de ser la maestra una reguladora externa y convirtiéndose en una mediadora del pensamiento y las emociones. Así centrarse en la convivencia y los fundamentos propuestos entre todos.

LA VOLUNTAD COMO EJE DE LA CONVIVENCIA: UNA EXPERIENCIA DESDE LA NEUROEDUCACIÓN VOLITIVA

Marcelo D. García
DNI 24476831
Área Medio Técnico

La realidad de las escuelas secundarias nos pone a prueba todos los días. No se trata ya de dar contenidos, sino de luchar contra la impulsividad y la falta de foco que caracteriza a los chicos hoy. Como explica UNICEF, el cerebro adolescente está en plena "actualización de software", donde el sistema límbico (lo emocional) le gana por goleada a la corteza prefrontal (lo racional). En mi experiencia, esto se nota mucho en los cursos: los estudiantes reaccionan antes de pensar.

Hace poco, en un tercer año, tuve un conflicto donde un alumno que se sacó una nota baja, donde en vez de revisar sus errores, manifestó que yo "le tenía bronca". En otro momento, quizás hubiera terminado en una sanción, pero me propuse que el estudiante no se callara por miedo, sino que pudiera razonar su conducta. Como dice Kant, la verdadera autonomía es cuando uno mismo se dicta su ley moral por convicción, no por evitar un castigo.

Empezamos dialogando sobre la diferencia entre el "deseo" y el "querer" que plantea Enrique Rojas. Le expliqué que el deseo es el impulso del momento (gritar por la nota), pero el "querer" es una meta a largo plazo (aprobar la materia). Para eso hace falta entrenar la voluntad, que Rojas llama la "joya de la corona". También usamos la idea de la PNL: "el mapa no es el territorio". Le hice notar que su "mapa" mental le decía que la nota era un ataque personal, cuando el "territorio" real era simplemente una evaluación que no había alcanzado los objetivos.

En este proceso, mi rol docente fue clave. Aplicando el Aprendizaje Social de Bandura, intenté ser un modelo de calma. Si yo no fundamentaba correctamente, reforzaba su conducta impulsiva. El mantenerme firme pero calmo, funcionó como una figura de apego compensatoria (según la teoría del apego de Beláustegui), dándole la seguridad emocional que necesitaba para que su parte racional volviera a funcionar.

Al final, el estudiante no solo comprendió la nota, sino que se comprometió a mejorar. No fue una imposición mía, sino una decisión suya basada en el análisis de las consecuencias. Pasamos de la reacción alérgica al conflicto a una respuesta voluntaria y ética. Esto me llevó a comprender que, si educamos la voluntad, no solo formamos estudiantes que se educan, sino ciudadanos capaces de ser dueños de sus propias acciones.

NEUROEDUCACIÓN VOLITIVA: UNA PUERTA HACIA LA AUTONOMÍA EN LA EDUCACIÓN ESPECIAL

Natalia Cecilia García
DNI 29460539
Área especial

En los últimos años, la educación especial ha comenzado a incorporar enfoques innovadores que buscan no solo transmitir contenidos, sino también potenciar las capacidades individuales de los estudiantes. Entre estas perspectivas, la neuroeducación volitiva se presenta como una herramienta clave para trabajar con jóvenes con discapacidad intelectual, especialmente en edades críticas como los 16 años, donde la construcción de la autonomía personal cobra un rol fundamental.

La neuroeducación volitiva combina conocimientos de la neurociencia, la psicología y la pedagogía, poniendo el foco en la voluntad como motor del aprendizaje. Es decir, no se trata únicamente de qué aprende el estudiante, sino de cómo desarrolla la capacidad de decidir, perseverar y autorregularse en el proceso. En contextos de educación especial, este enfoque resulta especialmente significativo, ya que muchos alumnos requieren apoyos específicos para fortalecer funciones ejecutivas como la planificación, la atención y el control de impulsos.

En adolescentes con discapacidad intelectual, la enseñanza tradicional suele centrarse en habilidades básicas o contenidos adaptados. Sin embargo, la neuroeducación volitiva propone ir más allá, promoviendo experiencias de aprendizaje que involucren la toma de decisiones, la resolución de problemas cotidianos y la construcción de metas personales. Esto no solo impacta en el rendimiento académico, sino también en la autoestima y la percepción de competencia.

En el aula, un docente puede diseñar actividades donde el estudiante elija entre distintas opciones, organice sus pasos para completar una tarea o evalúe su propio desempeño al finalizar. Estas estrategias, aunque simples, estimulan circuitos cerebrales vinculados con la motivación y la autorregulación, favoreciendo aprendizajes más duraderos y significativos. Por ejemplo, de tratarse del trabajo en un taller del tipo servicial/gastronómico, los alumnos podrían formar parte de todo el proceso de conformación del mismo: tipo de servicio, elección del menú, inventariado de herramientas, stock de insumos, listas de compras y compra propiamente dicha, publicidad, costos, valores, búsqueda de recetas afines, aprendizaje de técnicas, aprendizaje de normas de seguridad e higiene, contacto con el cliente y un muy amplio etcétera. Iniciar el proyecto y apropiarse del mismo confieren seguridad y placer.

Otro aspecto central de la neuroeducación volitiva es la importancia del contexto emocional. Está demostrado que los estudiantes aprenden mejor cuando se sienten seguros, valorados y comprendidos. En el caso de estos jóvenes, este componente es aún más relevante, ya que muchas veces han atravesado experiencias de frustración o fracaso escolar. Por ello, el rol del docente no solo implica enseñar, sino también acompañar, reforzar logros y generar un clima de confianza.

Asimismo, este enfoque promueve la personalización de la enseñanza. Cada estudiante tiene su propio ritmo, intereses y potencialidades, por lo que las propuestas educativas deben ser flexibles y adaptadas. La neuroeducación volitiva invita a observar al alumno de manera integral, considerando tanto sus habilidades cognitivas como sus aspectos emocionales y sociales.

Los beneficios de esta perspectiva son múltiples. Los estudiantes desarrollan mayor independencia, mejoran su capacidad de adaptación y se preparan de manera más efectiva para la vida adulta. En una etapa como la adolescencia, donde se comienzan

a definir proyectos personales y sociales, fortalecer la voluntad se vuelve tan importante como adquirir conocimientos.

En conclusión, la neuroeducación volitiva aplicada a la educación especial representa una oportunidad para transformar las prácticas pedagógicas y ofrecer a los jóvenes con discapacidad intelectual herramientas reales para su desarrollo integral. Apostar por la voluntad es, en definitiva, apostar por la posibilidad de que cada estudiante construya su propio camino con mayor seguridad, confianza y sentido

NEUROCIENCIAS Y CAMPAMENTO AUTO GESTIONADO

Norberto A. Garzón
DNI 25805103
Área Curricular

Como profesor de educación física, hace muchos años que trabajo en una escuela intensificada en educación fisca, desde la institución buscamos un perfil de alumno independiente, autónomo, comprometido con el cuidado del propio cuerpo y el cuerpo del otro, que sea respetuoso con sus pares y con el resto de la comunidad educativa.

Apoyándonos en la Neuroeducación Volitiva que nos invita a comprender que la voluntad —entendida no como obstinación, sino como energía moral dirigida al bien— puede educarse, entrenarse y fortalecer mediante experiencias significativas que involucren la reflexión, la emoción y la acción coherente.

Todos los espacios de la escuela siguen esos lineamientos, los alumnos en el área de educación fisca participan de tres talleres, el de ritmo y movimiento, juego y educación fisca, en el taller de educación física, además de las prácticas deportivas en segundo ciclo se llevan adelante los campamentos escolares, los chicos realizan actividades en el medio natural desde primer grado hasta séptimo grado.

Cuando llegan a séptimo se lleva adelante el campamento auto gestionado, salimos de la órbita de las propuestas que llegan desde el ministerio de educación y construimos nuestra propia actividad.

Esta experiencia educativa invita a los alumnos a poner todo lo aprendido durante estos años en la escuela sobre la mesa, cada una de las actividades previas, durante y después del campamen-

to son parte de un trabajo colectivo y colaborativo como docentes, en este contexto, nos transformamos en facilitadores, mediadores del desarrollo moral y emocional, un orientador que favorece el autoconocimiento, la empatía y el compromiso con los otros. Su rol ya no se limita a la transmisión de saberes, sino que se amplía hacia la guía del crecimiento personal y la consolidación del carácter.

Algunos Contenidos y objetivos que perseguimos con esta propuesta son:

Participar en forma cooperativa en el diseño, la organización y la implementación de actividades en la naturaleza en el marco de la convivencia democrática.

Adquirir y desarrollar actitudes de cuidado y respeto hacia el propio cuerpo, los otros y el ambiente.

Desempeñarse con progresiva autonomía en el medio natural, asumiendo actitudes de protección en la implementación de diversos modos de cuidado.

Aprender a disfrutar de la naturaleza a partir de un registro sensible de la misma.

Promover la participación activa de los alumnos en los distintos momentos de la planificación y la puesta en marcha del proyecto, habilitando espacios de reflexión compartidos entre los docentes y los alumnos. Es interesante abrir el debate y posibilitar la participación en la toma de decisiones sobre aspectos referidos, por ejemplo, a las tareas previas a la salida, los objetivos, la selección de juegos, la conformación de los grupos para las diferentes tareas, los indicadores para la evaluación, etcétera.

Reconocer la relevancia que adquieren las salidas campamentiles para apropiarse de valores como la cooperación, la solidaridad y el respeto. Acordar el lugar para acampar y el armado de

la carpa, compartir el espacio para dormir, comer, jugar y descansar, realizar tareas de limpieza y orden entendiendo que el aporte de cada uno beneficia al grupo en general, son algunas de las actividades que pueden contribuir a desarrollar la buena convivencia y la conciencia democrática.

Este evento lleva mucho trabajo y compromiso de todos, docentes, alumnos y directivos.

El éxito o el fracaso depende exclusivamente de todos nosotros, los alumnos se comprometen a llevar adelante las tareas que le son encomendadas, tareas que son acordadas por ellos mismos.

Las actividades pensadas invitan al trabajo en equipo, la competencia queda de lado en esta oportunidad. De allí la importancia de ofrecer a los estudiantes contextos de aprendizaje emocionalmente seguros, cognitivamente desafiantes y moralmente significativos, en los que se cultive la voluntad como virtud y la convivencia como valor.

Como conclusión al final de cada año cuando se evalúa no podemos estar más conformes con todo lo realizado, los cambios de conducta que se logran con los chicos hablan de un aprendizaje significativo.

Nos apropiamos de la siguiente frase: Un aprendizaje sin sentido es un dato aislado; un aprendizaje con sentido es una herramienta para la vida.

Los objetivos son siempre alcanzados y no podemos sentirnos más orgullosos de los grupos de alumnos que formamos.

EDUCAR LA VOLUNTAD EN PRIMER GRADO: UNA EXPERIENCIA DESDE LA NEUROEDUCACIÓN VOLITIVA

Melina Gauna
DNI 34689268
Área Primario

En el contexto actual de la educación primaria, atravesado por la inmediatez tecnológica, la dispersión atencional y las dificultades en los vínculos interpersonales, resulta necesario repensar las prácticas pedagógicas desde una mirada integral. La neuroeducación volitiva propone comprender que el aprendizaje no es únicamente un proceso cognitivo, sino también emocional y moral, en el que la voluntad ocupa un lugar central en la construcción de sujetos autónomos y responsables.

En mi práctica docente como maestra de primer grado en una escuela pública de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, trabajo con un grupo de 16 estudiantes, caracterizado por su heterogeneidad en cuanto a trayectorias escolares, niveles de maduración y habilidades socioemocionales. Se trata de un grupo participativo y creativo, aunque también presenta dificultades en la autorregulación, la escucha y la resolución de conflictos entre pares.

A partir de estas características, decidí implementar una propuesta basada en los principios de la neuroeducación volitiva, con el objetivo de fortalecer la toma de decisiones conscientes, la empatía y la regulación emocional. La experiencia se desarrolló en torno a situaciones cotidianas del aula, especialmente aquellas vinculadas a conflictos durante los momentos de recreo y trabajo grupal.

La actividad central se organizó a partir de una situación disparadora: “Un compañero pasa y no te saluda”. A partir de esta

consigna, se invitó a los estudiantes a expresar qué creían que había ocurrido. Las respuestas fueron diversas y reflejaron interpretaciones cargadas de emocionalidad: "Está enojado conmigo", "No quiere jugar conmigo", "No me vio". Estas intervenciones fueron registradas en el pizarrón, permitiendo visibilizar la diversidad de miradas frente a una misma situación.

Este momento resultó significativo, ya que permitió introducir la idea de que no siempre lo que pensamos coincide con lo que realmente sucede. Desde el enfoque de la neuroeducación volitiva, se trabajó la noción de que cada persona construye su propio "mapa" de la realidad, influenciado por sus emociones, experiencias previas y creencias. A partir de allí, se promovió una reflexión colectiva en la que se analizaron otras posibles explicaciones, ampliando la mirada y favoreciendo el pensamiento crítico.

Durante la actividad, los estudiantes ejercitaron procesos cognitivos y ejecutivos fundamentales, como la atención, la memoria de trabajo y el control inhibitorio. Se propició que pudieran detener respuestas impulsivas, reflexionar antes de actuar y considerar alternativas posibles. De este modo, se comenzó a trabajar la voluntad no solo como autocontrol, sino como capacidad de elegir de manera consciente y responsable.

Asimismo, se generó un clima emocional seguro, basado en el respeto y la escucha, lo cual impacta directamente en el aprendizaje. Las interacciones positivas favorecen la liberación de neurotransmisores como la dopamina y la oxitocina, asociados a la motivación y al vínculo social. Esto permitió que los estudiantes se sintieran más confiados para participar, expresar sus ideas y revisar sus propias interpretaciones.

El rol docente en esta experiencia fue el de mediadora del proceso, acompañando las intervenciones, guiando la reflexión y modelando formas de pensamiento. Más que imponer normas, se

buscó generar espacios de diálogo donde los estudiantes pudieran construir sentido sobre sus acciones. Esta perspectiva se vincula con la idea de autonomía moral, en la que los sujetos actúan correctamente no por miedo al castigo, sino por comprensión y convicción.

Como cierre de la propuesta, se elaboró de manera colectiva un pequeño acuerdo de convivencia, basado en valores como el respeto, la empatía y la cooperación. Las normas surgieron de las propias reflexiones de los estudiantes, lo cual favorece su apropiación y cumplimiento. Este proceso permitió fortalecer el sentido de pertenencia al grupo y mejorar el clima áulico.

En conclusión, la implementación de la neuroeducación volitiva en el aula permite avanzar hacia una educación que integra lo cognitivo, lo emocional y lo ético. Educar la voluntad implica acompañar a los estudiantes en el desarrollo de su capacidad de pensar, sentir y actuar de manera consciente. Se trata de formar sujetos capaces de convivir con otros, tomar decisiones responsables y construir una mirada crítica sobre la realidad.

PENSAR ANTES DE ACTUAR: UNA EXPERIENCIA DESDE LA NEUROEDUCACIÓN VOLITIVA EN EL AULA

Lara Daniela Gerli Riera
DNI 36948404
Área Primario

En la escuela en la que trabajo hubo una situación que me hizo pensar mucho en esto de la neuroeducación volitiva y en cómo trabajamos no solo contenidos, sino también la conducta, las emociones y la forma en que los chicos toman decisiones. Voy a referirme a un grupo de alumnos de tercer grado, y a una situación en particular con un niño (y algunos compañeros) para poder contar mejor la experiencia.

Todo empezó a partir de conflictos bastante frecuentes en el aula. Eran discusiones simples, por ejemplo porque uno no saludó a otro, o porque alguien interpretaba que un compañero lo estaba dejando de lado. Lo que me llamó la atención fue que muchas veces reaccionaban desde lo impulsivo, sin poder frenar a pensar qué estaba pasando realmente. Ahí empecé a darme cuenta de algo que vimos en el curso: que muchas veces los chicos no reaccionan a lo que pasa, sino a la interpretación que hacen de eso.

Por ejemplo, un día un alumno se enojó mucho porque otro no le respondió en el recreo, y automáticamente dijo "no me quiere". Esa situación me sirvió para empezar a trabajar la idea de que lo que pensamos no siempre es la realidad, sino una forma de verla. Sin decirlo de manera tan teórica, lo fuimos bajando al aula con preguntas simples como "¿puede haber otra explicación?", "¿qué más podría haber pasado?". De a poco, empezaron a aparecer otras posibilidades: que el otro estaba distraído, preocupado o simplemente no lo vio.

Ahí fue donde empecé a incorporar, sin nombrarlo así directamente, esto de que "el mapa no es el territorio". Es decir, que cada uno interpreta las situaciones desde sus propias emociones, experiencias y pensamientos. Me pareció muy interesante ver cómo, cuando logran frenar un poco esa reacción automática, cambia totalmente la forma en la que actúan.

También empecé a notar la importancia de lo emocional en el aprendizaje. En días donde el clima del aula era más tenso, costaba mucho más que se concentren o que participen. En cambio, cuando se sentían tranquilos o motivados, el trabajo fluía de otra manera. Esto tiene mucho que ver con cómo funciona el cerebro: cuando están muy alterados, es como si se activara una "alarma" interna que no les permite pensar con claridad. En cambio, cuando están en un ambiente más seguro y confiado, pueden aprender mejor.

A partir de todo esto, empecé a hacer algunos cambios en mi forma de trabajar. Por ejemplo, antes de empezar una actividad más compleja, me tomaba unos minutos para bajar un poco el ritmo, hablar con ellos, o hacer alguna consigna breve que los conecte con lo que íbamos a hacer. También empecé a incorporar pequeños desafíos que fueran posibles de lograr, y cuando lo hacían, se los marcaba. Eso generaba una motivación distinta, como más ganas de seguir intentando.

Otra cosa que hice fue trabajar más intencionalmente la toma de decisiones. En lugar de decirles directamente qué estaba bien o mal, empecé a preguntarles más: "¿por qué pensás eso?", "¿qué pasaría si todos actuaran así?", "¿te parece justo?". Esto tiene que ver con algo que también vimos, que es que no se trata de que los chicos obedezcan por miedo o por premio, sino que puedan entender y elegir cómo actuar.

En una actividad puntual, por ejemplo, les propuse una situación simple: "un compañero pasa y no te saluda". Cada uno

escribió qué pensaba que estaba pasando. Después pusimos en común y aparecieron un montón de respuestas distintas. Eso fue muy rico porque pudieron ver que no hay una sola forma de interpretar lo que pasa, y que muchas veces reaccionamos sin tener toda la información.

También trabajamos mucho desde lo grupal, proponiendo actividades donde necesitaban del otro para poder avanzar. En esos momentos se hacía muy evidente cómo algunos querían imponer su idea o resolver solos, y ahí era una oportunidad para frenar y pensar qué estaba pasando. De a poco, fueron entendiendo que trabajar con otros implica escuchar, respetar y ceder en algunos momentos.

En todo este proceso, también me hizo pensar mucho en mi rol como docente. Más allá de enseñar contenidos, siento que tenemos un lugar clave en ayudar a los chicos a conocerse, a regularse y a pensar antes de actuar. Muchas veces pequeños cambios, como dar un espacio para hablar, hacer una pregunta en lugar de dar una respuesta o reconocer un esfuerzo, generan un impacto mucho más grande de lo que uno imagina.

Esta experiencia me permitió ver que el aprendizaje no es solo algo cognitivo, sino que está atravesado por las emociones, la motivación y la forma en que cada uno interpreta lo que vive.

Trabajar desde la neuroeducación volitiva implica justamente eso: acompañar a los estudiantes no solo a aprender, sino también a construir su forma de pensar, de decidir y de vincularse con otros.

EDUCAR LAS NUEVAS INFANCIAS: VALORES, EMOCIONES Y EMPATÍA

Roxana Giaimo
DNI 23250477
Área Inicial

Desde nuestro rol docente vemos a diario las nuevas infancias. Estamos a nivel global dominados por la imagen y la tecnología y en nuestras escuelas los alumnos van cambiando año a año y con ello la cultura, las costumbres, los valores que traen o no consigo. Han cambiado los juegos, la forma de comunicarse y de crecer. Desde temprana edad los niños usan dispositivos tecnológicos que muchas veces reemplazan la mirada y el contacto con el otro. Incluso, las familias y los valores han cambiado. La sociedad cambió y las infancias, también. Existen hoy infancias que no pueden esperar, producto de la ansiedad que generan los medios nuevos de comunicación, la tecnología y las redes sociales. Infancias con nuevas culturas, que se van adaptando a las culturas de nuestro país. Estos niños merecen que los escuchemos, que les demos un espacio de expresión, que valoremos sus ideas y que podamos contenerlos cuando sea necesario.

Las nuevas tecnologías muchas veces reemplazan la compañía de otro ser humano que puedan mirar, dialogar y compartir tiempo con este niño. Esto ha sido perjudicial para las nuevas infancias, ya que la tecnología no genera ningún desafío en cambio jugar con otro, comunicarme, compartir me obliga a desarrollar mi lenguaje, lograr acuerdos, crear vínculos.

Educar en este contexto implica tener una mirada integral: promover aprendizajes desde lo cognitivo, pero también desde lo afectivo y lo social. Desde lo cognitivo, brindar la información

válida sobre el desarrollo, acorde a cada edad. En este sentido, se pueden tratar también los prejuicios y discriminaciones sociales. En cuanto a lo afectivo, se trabaja desde la amistad, solidaridad, respeto y empatía, mejorar las relaciones interpersonales. Y, por último, en una dimensión social, habilitar el dialogo para que sepan cómo decir no a conductas inapropiadas de otros. Esto tiene que ver con fortalecer a los niños, que tengan la capacidad de discernir cuando algo no es bueno para ellos, cuidando su salud, su cuerpo y su persona. El sentido de pertenencia, además, refuerza la identidad de los niños y les brinda seguridad. Desde la escuela podemos brindarles a nuestros alumnos herramientas para conocerse a sí mismos, para tener empatía por otros, para dejar de lado la competitividad y jugar en equipo.

El desarrollo de la autoestima en la construcción de la identidad es fundamental en la primera infancia. Y esto se logra a través de relacionarse con otros, reconocer límites, posibilidades, semejanzas y diferencias. El juego, el arte, la literatura son excelentes recursos para abordarlos en la Sala. Poder, por ejemplo, reconocer nuestros miedos o preocupaciones es muy importante.

Cuando hablamos de valores, también hablamos de respeto por la diversidad. Todos somos diversos, iguales y únicos en algún sentido. Respetar lo diferente del otro, aquello en lo que no coincido o no me parezco. A diario, hacemos el ejercicio de aceptar lo diverso: nuestras comunidades educativas están conformadas por personas de distintas nacionalidades. Esta diversidad nos enriquece culturalmente.

La posibilidad de tener espacios de juego, arte, música, literatura, expresión corporal, ayudan a nuestros alumnos a encontrar un camino entre la fantasía y lo real, entre sus ideas y las conductas necesarias para poder manejarse adecuadamente en un grupo. Los primeros años transcurridos en el nivel inicial son fundamentales en el desarrollo emocional de un niño y debemos

estar atentos para comprender y contener a las infancias, ofreciendo aprendizajes desde lo intelectual y lo afectivo, generando confianza y momentos de diálogo, desde la empatía y la calidez, para que la escuela sea un territorio habitable, donde todos podamos construir y crecer cotidianamente.

RESIGNIFICAR LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO ESPACIO DE CONSTRUCCIÓN SUBJETIVA Y SOCIAL

María Amelia Giles
DNI 22981876
Área Curricular

Descripción de la experiencia áulica.

Contexto: la experiencia se desarrolló en 1° año de Centro Educativo Complementario de Idiomas Extranjeros (C.E.C.I.E.) durante el inicio del ciclo lectivo en Idioma Inglés.

El diagnóstico inicial evidenció:

- temor a la producción oral
- dependencia del docente
- escasa iniciativa comunicativa
- concepción del inglés como materia evaluativa y no comunicativa

Propuesta pedagógica

"This is Our English Classroom" (Ésta es nuestra aula)

La secuencia didáctica se diseñó considerando los propósitos del Diseño Curricular.

Activación del sentido comunicativo

Se inició la clase mediante preguntas significativas:

- Why do we learn English? (Por qué aprendemos Inglés?)
- How do we want to feel in English class? (Cómo queremos sentirnos en la clase de Inglés?)

Los estudiantes respondieron mediante dibujos y oralidad

guiada. Esta instancia permitió activar la motivación intrínseca y generar pertenencia grupal.

Construcción de acuerdos comunicativos

Siguiendo el enfoque del hackeo del inicio, se elaboró un Class Agreement (Acuerdo de clase):

- Mistakes are OK (Los errores están bien)
- We help each other (Todos nos ayudamos)
- Everyone tries to speak (Todos intentamos hablar)

El acuerdo transformó la dinámica áulica en una comunidad comunicativa.

Producción significativa

Los alumnos realizaron presentaciones personales a través de posters sobre sí mismos (About Me Posters), integrando:

- comprensión oral
- producción escrita
- interacción oral
- identidad personal

Se priorizó la intención comunicativa antes que la corrección formal absoluta.

Rol docente

- El docente asumió funciones de:
- mediador lingüístico
- facilitador emocional
- modelo comunicativo

Se promovió la autonomía progresiva, a partir de los lineamientos curriculares del Diseño Curricular para Lenguas Adicionales.

Evaluación

La evaluación se planteó como proceso formativo continuo considerando:

- participación comunicativa
- interacción entre pares
- uso significativo del idioma
- progreso individual

Reflexión profesional docente

La experiencia permitió resignificar la enseñanza del inglés como espacio de construcción subjetiva y social. Se evidenció que el vínculo antecede al aprendizaje, la motivación sostiene la voluntad y la participación genera aprendizaje significativo. El docente pasa de enseñar inglés a crear situaciones donde el inglés sucede y como señala Beláustegui, al constituirse en figura de apego subsidiario, genera confianza suficiente para que el alumno explore nuevas formas de expresión.

La experiencia permitió comprender que enseñar Lenguas Adicionales implica crear condiciones para que el estudiante quiera comunicarse. Cuando el aula se construye desde el vínculo, la participación y el sentido, el idioma deja de ser contenido escolar para convertirse en herramienta de expresión personal porque el vínculo pedagógico sostiene el aprendizaje lingüístico. La práctica docente se configura así como una tarea reflexiva orientada a formar estudiantes capaces de interactuar, comprender otras culturas y construir ciudadanía intercultural.

NEUROEDUCACIÓN VOLITIVA Y EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS: UNA LECTURA CRÍTICA DESDE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA SITUADA

Paula Gines
DNI 26123543
Área Primario

Resumen

El presente artículo analiza la propuesta de la neuroeducación volitiva en el marco de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA), articulando desarrollos teóricos con la narración y análisis de una experiencia pedagógica concreta. En contextos atravesados por la desigualdad social, la diversidad de trayectorias y la interrupción de la escolaridad, se problematizan categorías como motivación, emoción y voluntad. A partir de una práctica áulica situada, se examinan los aportes y limitaciones de la neuroeducación volitiva, señalando la necesidad de evitar reduccionismos individualizantes. Se concluye que esta perspectiva puede constituir un aporte significativo si se inscribe en una mirada pedagógica crítica que reconozca las condiciones sociales, históricas y materiales de los sujetos de la EPJA.

Palabras clave: EPJA, neuroeducación volitiva, prácticas docentes, subjetividad, pedagogía crítica.

Introducción

La Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA) se configura como un campo educativo atravesado por múltiples tensiones y desafíos. En ella confluyen sujetos con trayectorias educativas interrumpidas, experiencias de exclusión social y re-

corridos de vida marcados por el trabajo temprano, la precariedad laboral, las responsabilidades familiares y, en muchos casos, situaciones de pobreza estructural.

En este contexto, es frecuente que las dificultades en la continuidad de los estudios sean explicadas a partir de categorías como la desmotivación, la falta de interés o la ausencia de voluntad. Sin embargo, estas interpretaciones tienden a simplificar la complejidad de los procesos educativos y a desplazar la mirada hacia el individuo, dejando en segundo plano las condiciones materiales y simbólicas que configuran dichas trayectorias.

Tal como plantea Paulo Freire, los procesos educativos no pueden comprenderse por fuera de las condiciones sociales en las que se inscriben, en tanto "nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión" (Freire, 2005). Desde esta perspectiva, la desmotivación no constituye un rasgo individual aislado, sino una construcción que se produce en contextos históricos y sociales determinados.

En los últimos años, la neuroeducación volitiva ha adquirido relevancia en el campo educativo, proponiendo una articulación entre emoción, cognición y voluntad como base del aprendizaje. Este artículo se propone analizar dicha perspectiva desde una mirada crítica, articulándola con una experiencia pedagógica en EPJA.

La neuroeducación volitiva: aportes y problematizaciones

La neuroeducación volitiva se presenta como un enfoque que integra aportes de las neurociencias, la psicología y la educación, poniendo el énfasis en la relación entre pensamiento, emoción y acción. Desde esta perspectiva, se sostiene que el aprendizaje significativo se produce cuando los sujetos logran involucrarse emocionalmente, comprender los contenidos y sostener el esfuerzo necesario para alcanzar sus objetivos.

Entre sus principales aportes, se destaca la revalorización del papel de las emociones en el aprendizaje, así como la importancia de generar propuestas pedagógicas que resulten significativas para los estudiantes. Asimismo, la noción de voluntad aparece asociada a la capacidad de sostener metas, tomar decisiones y persistir frente a las dificultades.

No obstante, estos planteos requieren ser analizados críticamente, especialmente en el campo de la EPJA. La idea de "educar la voluntad" o "gestionar las emociones" puede derivar en enfoques que tiendan a responsabilizar al sujeto por su desempeño educativo, sin considerar las condiciones estructurales que inciden en sus posibilidades reales de aprendizaje.

Sujetos de la EPJA: trayectorias, desigualdad y construcción de la subjetividad

Los sujetos de la EPJA no pueden ser pensados desde categorías homogéneas ni descontextualizadas. Se trata de personas que han atravesado experiencias de exclusión educativa, interrupciones en la escolaridad y múltiples formas de vulneración de derechos.

En muchos casos, estas trayectorias están atravesadas por situaciones de pobreza, trabajo desde edades tempranas, responsabilidades familiares y condiciones de vida complejas, que incluyen, en algunos contextos, problemáticas tan urgentes como el acceso a la alimentación. Estas experiencias no sólo afectan las condiciones materiales de vida, sino también la construcción de la subjetividad, la confianza en las propias capacidades y la relación con el saber.

En este sentido, la desmotivación no puede ser entendida como una falta individual, sino como una expresión de estas trayectorias. Atribuir las dificultades educativas exclusivamente a la voluntad de los sujetos implica desconocer los condicionamientos sociales que las producen y reproducir miradas deficitarias.

Desde las pedagogías críticas, el desafío no consiste en "corregir" a los sujetos, sino en generar condiciones pedagógicas que permitan reconstruir el vínculo con el conocimiento desde el reconocimiento, la inclusión y la valoración de sus experiencias

Narración de una experiencia pedagógica situada

La experiencia se desarrolló en un curso de nivel primario de jóvenes y adultos, en el área de Prácticas del Lenguaje, en una institución de gestión estatal. El grupo estaba conformado por 18 estudiantes de entre 25 y 60 años, con trayectorias educativas interrumpidas y condiciones de vida heterogéneas. Muchos de ellos trabajaban en empleos informales y varias estudiantes tenían a su cargo tareas de cuidado.

En el marco de la Jornada de formación sobre neuroeducación volitiva, se propuso una secuencia didáctica orientada a trabajar la relación entre emociones, aprendizaje y proyección personal.

La clase se inició con una consigna escrita en el pizarrón:

"¿Qué sentís cuando venís a la escuela?"

Se invitó a los estudiantes a escribir palabras o frases breves. Las respuestas incluyeron expresiones como "cansancio", "vergüenza", "ganas de aprender", "miedo a equivocarme" y "orgullo". Durante la puesta en común, algunos estudiantes ampliaron sus intervenciones. Una estudiante relató que había abandonado la escuela en su infancia para trabajar y que le resultaba difícil retomar el estudio. Otro expresó que evitaba leer en voz alta por temor a equivocarse.

En un segundo momento, se propuso reflexionar colectivamente sobre cómo estas emociones inciden en la continuidad de la escolaridad. A partir de este intercambio, se introdujo una actividad centrada en la construcción de metas personales.

La consigna fue:

"Escribí un objetivo que te gustaría lograr este año en la escuela."

Entre las respuestas surgieron objetivos como terminar la primaria, mejorar la lectura, asistir con mayor regularidad o poder ayudar a sus hijos con las tareas escolares. Luego, se trabajó sobre la identificación de obstáculos, donde aparecieron cuestiones vinculadas al trabajo, el cansancio, los horarios y las responsabilidades familiares.

Finalmente, en pequeños grupos, los estudiantes compartieron sus producciones y dialogaron sobre posibles estrategias para sostener sus objetivos. La docente acompañó el proceso promoviendo el intercambio, sin imponer respuestas, favoreciendo un clima de escucha y respeto.

La clase concluyó con una puesta en común en la que varios estudiantes destacaron la importancia de poder expresar sus experiencias y reconocer que sus dificultades no eran individuales, sino compartidas.

Análisis de la experiencia: alcances y límites

La experiencia permitió habilitar un espacio de expresión y reconocimiento, en el que los estudiantes pudieron poner en palabras sus emociones y trayectorias. En este sentido, la propuesta resultó valiosa para fortalecer los vínculos pedagógicos y promover la participación.

Asimismo, el trabajo sobre metas personales permitió visibilizar la importancia de la proyección en los procesos educativos, en consonancia con algunos de los aportes de la neuroeducación volitiva.

Sin embargo, también se evidenciaron límites. Varios estudiantes señalaron dificultades para sostener sus objetivos debido a condiciones externas, como extensas jornadas laborales, res-

ponsabilidades familiares o problemas económicos. Esto pone de manifiesto que la posibilidad de sostener un proyecto educativo no depende exclusivamente de la voluntad individual.

En este sentido, la experiencia permite problematizar los enfoques que tienden a centrarse en las capacidades internas de los sujetos, mostrando la necesidad de incorporar una mirada que contemple las condiciones sociales en las que se desarrollan los procesos educativos

Hacia una perspectiva pedagógica crítica y situada

Pensar la EPJA desde una perspectiva situada implica reconocer la complejidad de los sujetos y de los contextos en los que se desarrollan los procesos educativos. Desde esta mirada, la incorporación de aportes de la neuroeducación volitiva puede resultar valiosa, siempre que se realice de manera crítica.

Las emociones, la voluntad y la cognición no pueden ser entendidas como dimensiones aisladas ni como aspectos a ser "entrenados" de forma descontextualizada. Por el contrario, se configuran en relación con las experiencias de vida, las condiciones sociales y los vínculos que se establecen en el espacio educativo.

Recuperando a Freire (2005), la educación debe ser entendida como una práctica social y política orientada a la transformación. En este marco, el desafío no consiste en adaptar a los sujetos a las condiciones existentes, sino en generar espacios que permitan cuestionarlas y transformarlas

Conclusiones

La neuroeducación volitiva ofrece herramientas interesantes para pensar la enseñanza, particularmente en lo referido a la articulación entre emoción, cognición y acción. Sin embargo, su incorporación en el campo de la EPJA requiere una mirada crítica que evite reduccionismos y lecturas individualizantes.

La experiencia analizada muestra que, si bien estas propuestas pueden generar instancias valiosas de reflexión y participación, también es necesario reconocer los límites que imponen las condiciones estructurales en las que viven los estudiantes.

En este sentido, se propone una apropiación situada de la neuroeducación volitiva, integrada a una perspectiva pedagógica crítica que reconozca a los sujetos en su complejidad y promueva prácticas educativas orientadas a la inclusión, la justicia social y la construcción colectiva del conocimiento.

Fuentes consultadas

Bandura, A. (1987). *Teoría del aprendizaje social*. Espasa-Calpe.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

Gómez Cantillo, M. (2019). *Estudio de caso en las relaciones de apego*.

Kant, I. (2003). *Crítica de la razón pura*. Losada.

Lorenzatti, M. C., & Tosolini, M. (2014). *Las pedagogías críticas: una mirada a sus raíces y sus propuestas*.

Ministerio de Educación. (s.f.). *Neurodesarrollo*.

Ministerio de Educación. (s.f.). *Adolescencia y exposición a riesgos*.

Organización Mundial de la Salud. (s.f.). *Neurociencias y salud*.

Rojas, E. (1995). *La voluntad es la clave*. Temas de Hoy.

UNICEF. (2018). *Disciplina positiva*.

DOS NIÑOS, DOS DIAGNÓSTICOS

María Alejandra Giusti
DNI 33829063
Área Primario

Hace unos años, justo finalizado el confinamiento de la pandemia, pero en una presencialidad restringida, me tocó trabajar con un grupo, como maestra del programa "maestro más maestro" de primer grado en el cual se encontraban dos niños dentro del espectro autista. Esta situación se dio en el año 2021 en la escuela N11 DE 5. Como recién salíamos de la pandemia, nos encontrábamos dando clases en las denominadas "burbujas", por lo cual la situación fue más fácil de manejar durante los primeros meses. Dentro de este grupo se encontraba por un lado Homero (nombre ficticio), diagnosticado con Asperger, y contaba con diversas terapias y con una madre que acompañaba su desarrollo. Dentro del aula, él demostraba ciertas conductas que se pueden identificar como propias de niños que se encuentran dentro del espectro, como balanceo del cuerpo, la literalidad del lenguaje, la obsesión en la forma de realizar distintas dinámicas, la necesidad de mover constantemente sus manos, entre otras En los primeros meses, pudimos identificar algunas complejidades presentes en el aula y pudimos ubicar a ambos niños en distintas burbujas.

Con Homero se tuvo que llevar a cabo todo un proceso de metaconducción, para ayudarlo a fortalecer la voluntad, a crear vínculos con sus compañeros y compañeras, quienes también hicieron un proceso de aceptación y acompañamiento de ciertas conductas que tenía Homero.

Para poder fomentar su autonomía, lo que implicaba enseñarle a reflexionar sobre sus propias acciones y a justificar sus de-

cisiones moralmente, necesitamos que una de las dos docentes presentes en el aula, trabaje de manera exclusiva con él, mostrarle día a día las dinámicas, nos dimos cuenta que el incorporaba conocimientos a través de la repetición, de mantener las pautas de trabajo siempre igual (poníamos la fecha de la misma manera, nombrábamos a los compañeros en el mismo orden, contábamos hasta el mismo número todos los días y avanzábamos de a poco. Aprendió a leer rápidamente, leyendo todos los días los nombres de los compañeros en el mismo orden y luego íbamos agregando otras palabras hasta que solo pudo establecer la correspondencia grafema – fonema para lograr una lectura convencional. Esto formó parte de distintas estrategias pedagógicas, en las que estuvieron presentes distintas acciones:

-Fomentar valores y disciplina: establecer normas claras de respeto, asignar tareas responsables y promover la autodisciplina. Dentro del aula, había cosas que se podían y otras que no. Siempre hay una tarea que cumplir, aunque no la cumplamos de la misma manera.

-Enseñar a tomar decisiones: ayudar a los estudiantes a analizar alternativas, usar el pensamiento crítico, y reflexionar sobre las consecuencias de sus decisiones, tanto en el ámbito personal como en el social. Una pauta clara dentro del aula era la de respetarnos entre todos y los distintos tiempos de cada uno, como así también ayudarnos para poder llevar a cabo todas las tareas diarias.

-Modelar la conducta: el educador debe ser un ejemplo de moralidad y voluntad, mostrando coherencia entre lo que dice y lo que hace. Las maestras presentes, éramos moderadoras permanentes de la conducta dentro del aula, para regular la conducta de Homero y las de los compañeros ante ciertas conductas que a él se les permitía y a otros no (como dibujar o jugar con masas cuando el agotamiento del día ya era muy difícil de manejar).

- Promover la colaboración: Fomentar el trabajo en equipo para desarrollar la solidaridad y el respeto por las diferentes perspectivas. Dentro del aula, fue clave la colaboración y compresión del resto del grupo, como así también de los diferentes docentes de las áreas curriculares.

-Reconocer el esfuerzo: recompensar no solo el éxito académico, sino también el esfuerzo, la honestidad y el cumplimiento de los principios éticos. Reconocer cada pequeño paso que daba era tan satisfactorio para él como para nosotras como docentes y para su familia, que por primera vez pudo insertarse en una institución educativa.

Hoy Homero sigue en la misma escuela y el año que viene termina la primaria.

PEDAGOGÍA VOLITIVA EN EL AULA DE SECUNDARIA: UN PUENTE ENTRE EL SENTIR, EL PENSAR Y EL HACER

Stella Maris Godoy
DNI 23554851
Área Medio

En el escenario actual de la Educación Media en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, nos enfrentamos al reto de trascender la mera transmisión de contenidos biológicos para convertirnos en figuras de sostén emocional. La adolescencia es una etapa caracterizada por una maduración cerebral asincrónica: mientras el sistema límbico —sede de las emociones y la búsqueda de recompensa— está plenamente activo, la corteza prefrontal, responsable de la planificación y el autocontrol, aún está en proceso de desarrollo, completándose recién cerca de los 25 años. Esta brecha biológica explica por qué nuestros alumnos de 13 y 14 años suelen priorizar la gratificación inmediata y la aceptación del grupo de pares por sobre la evaluación racional de riesgos.

Ante esta realidad, la pedagogía volitiva se presenta como un enfoque esencial. No se trata solo de que el alumno "piense" el concepto de la célula o la herencia, sino de integrar el "sentir" (la motivación y seguridad afectiva) con el "hacer" (la acción consciente y responsable). Aquí es donde la teoría del apego cobra una relevancia inusitada en el ámbito escolar. El docente no solo enseña; se constituye como una figura de apego subsidiario capaz de compensar modelos operativos internos inseguros conformados en la primera infancia. Un aula que funciona como una "base segura" permite que el adolescente explore el conocimiento sin el miedo paralizante al error, transformando la ansiedad en curiosidad productiva.

Una Experiencia desde la Práctica: El Laboratorio de Vínculos

Recuerdo una experiencia reciente en un segundo año de una escuela media. Tenía a "M.", un alumno que mostraba un patrón de apego evitativo: se mostraba omnipotente, rechazaba cualquier ayuda y solía descalificar las consignas diciendo que eran "demasiado fáciles" para no admitir que no sabía cómo empezar. Siguiendo los principios de la Disciplina Positiva, decidí alejarme del castigo tradicional o la exposición pública de su falta de trabajo, entendiendo que su conducta no era rebeldía gratuita, sino un mecanismo de defensa.

Implementé una metodología de "Estructura y Calidez". En lugar de darle una orden directa frente a todos, me acerqué a su banco y validé sus sentimientos: "M., veo que este gráfico de genética te genera frustración porque parece confuso. A todos nos pasa". Luego, le proporcioné estructura mediante metas a corto plazo, dividiendo la tarea compleja en pasos pequeños y logrables para fomentar su autoconfianza. Al cambiar el enfoque de la sanción a la solución de problemas, M. pudo pasar del "sentir" rechazo al "hacer" la tarea, disminuyendo sus niveles de ansiedad social.

Esta práctica demuestra que la disciplina positiva no es permisividad; es enseñar habilidades para la vida mediante el respeto mutuo y la comunicación clara de expectativas. Cuando el docente actúa con sensibilidad y disponibilidad, no solo enseña Biología, sino que ayuda al adolescente a regular su sistema conductual, permitiéndole navegar de forma más saludable los riesgos propios de su edad.

Fuentes consultadas

Asociación Chilena pro Naciones Unidas (ACHNU). (2008). Manual sobre disciplina positiva: Basado en el libro de la Dra. Joan E. Durrant. Save the Children.

Beláustegui, M. (s.f.). El docente como figura de apego y su capacidad de compensar vínculos de apego inseguro [Tesis de grado].

Gómez Cantillo, M. A. (2019). Estudio de caso en las relaciones de apego y dependencia de los vínculos objetales en un adolescente de una institución oficial de la ciudad de Cartagena. Universidad de San Buenaventura.

UNICEF. (2021). Ficha 3 - Adolescencia y exposición a riesgos.

PRÁCTICAS DOCENTES DESDE LA NEUROEDUCACIÓN VOLUTIVA: UNA EXPERIENCIA CON ESPEJOS EN LA SALA NARANJA DE 4 AÑOS

Rosana Paola Gómez
DNI 24220978
Área Inicial

La neuroeducación ha aportado nuevas miradas sobre cómo aprenden los niños y niñas, destacando la importancia de las emociones, la motivación y la participación en los procesos de enseñanza. En este marco, la "Neuroeducación Volutiva" pone el foco en la voluntad, entendida como la capacidad del sujeto para involucrarse de manera consciente y sostenida en una actividad, favoreciendo aprendizajes significativos.

Desde mi rol como docente de la sala naranja de 4 años, llevé a cabo una experiencia áulica centrada en la exploración de la propia imagen a través del uso de espejos, en articulación con los contenidos abordados durante el período de inicio. El propósito de la propuesta fue favorecer el reconocimiento de sí mismos, la expresión de emociones y la participación, promoviendo el desarrollo de la voluntad en el aprendizaje.

En una primera instancia, presenté el material, diversos tipos de espejos (planos, deformantes, pequeños y de mano) dispuestos de manera accesible y atractiva en distintos sectores de la sala. Esta organización del ambiente buscó despertar el interés y la curiosidad, aspectos fundamentales desde la neuroeducación para habilitar la disposición a aprender.

Durante el desarrollo de la actividad, se evidenciaron diferentes modos de aproximación por parte de los niños: algunos se involucraron de manera inmediata, mientras que otros adoptaron

una actitud más observadora antes de participar. En este sentido, la Neuroeducación Volutiva permitió comprender la importancia de respetar los tiempos individuales y no forzar la participación, sino generar condiciones que favorezcan el deseo de involucrarse.

Mi intervención docente se centró en acompañar estos procesos a través de preguntas abiertas y significativas tales como "¿Qué ves en el espejo?", "¿Cómo es tu cara cuando estás contento o enojado?", "¿Qué parte de tu cuerpo podés observar?". Estas intervenciones promovieron la reflexión, la toma de decisiones y el sostenimiento de la atención, fortaleciendo la voluntad de participar.

Asimismo, ofrecí la posibilidad de elegir cómo interactuar con el material: de manera individual, en pequeños grupos o simplemente observando. Esta estrategia favoreció la autonomía y permitió que cada niño encontrara su propio modo de vincularse con la propuesta, reforzando la implicación activa.

En aquellos casos en los que el interés comenzaba a decaer, incorporé nuevas variables, como juegos de expresión corporal frente al espejo o la utilización de consignas lúdicas (hacer caras, imitar emociones, transformarse en personajes). Estas modificaciones permitieron reactivar la motivación, evidenciando que la voluntad puede ser estimulada mediante propuestas flexibles y significativas.

A modo de cierre, esta experiencia permitió reflexionar sobre la importancia de generar ambientes de aprendizaje que contemplen no solo los contenidos, sino también las dimensiones emocionales y motivacionales. Desde la Neuroeducación Volutiva, se reconoce que el aprendizaje no se impone, sino que se construye a partir del deseo, la curiosidad y la participación. En este sentido, el rol docente resulta fundamental en la creación de escenarios pedagógicos que favorezcan el desarrollo de la voluntad y el compromiso con el aprender.

NARRACIÓN DE PRÁCTICA DOCENTE: IMPLEMENTACIÓN DE LA NEUROEDUCACIÓN VOLUTIVA EN EL AULA DE INGLÉS

Gabriela Laura González
DNI 22425002
Área Curricular

En el marco de mis prácticas docentes en el nivel primario, desarrollé una experiencia áulica con estudiantes de 7mo grado (nivel A1 de inglés como lengua extranjera), cuyo objetivo fue favorecer la producción oral a partir de una propuesta que integrara los principios de la Neuroeducación Volutiva.

La clase se estructuró en torno a la temática "Bullying"", con el propósito de trabajar estructuras (do´s and don't´s) y vocabulario vinculado a situaciones con esta problemática. Sin embargo, el foco no estuvo únicamente en los contenidos lingüísticos, sino en la construcción de un escenario pedagógico que promoviera la activación de la voluntad, el compromiso emocional y la toma de decisiones significativas por parte de los estudiantes.

En una primera instancia, se propuso una actividad disparadora basada en imágenes cercanas a la realidad de los alumnos. Se les pidió que, en pequeños grupos, eligieran la situación que más les interpelara. Esta elección inicial respondió al principio de la Neuroeducación Volutiva que destaca la importancia de la autonomía y la decisión como motor del aprendizaje, promoviendo la implicación genuina del estudiante.

Durante el desarrollo de la actividad, se observó un alto nivel de involucramiento emocional: los estudiantes no solo comprendían las situaciones de bullying y los roles que cumple cada uno en las mismas, sino que las vinculaban con experiencias propias o

de su entorno. Este aspecto resulta central, ya que la bibliografía señala que la emoción es condición necesaria para el aprendizaje significativo, en tanto activa procesos atencionales y de memoria.

A continuación, cada grupo debió elaborar una lista de do´s and don´ts e intentar resolver la situación que habían elegido. En esta etapa, como docente asumí el rol de mediador, brindando andamiajes lingüísticos (modelos, estructuras, vocabulario) y acompañando la producción sin anular la iniciativa de los estudiantes. Se priorizó la construcción de sentido antes que la corrección formal inmediata, favoreciendo un clima de confianza y validación.

La instancia final consistió en una puesta en común donde cada grupo presentó su situación y sus listas de do´s and don´ts. Los compañeros podían intervenir, opinar o sugerir alternativas, lo que permitió ampliar la actividad hacia una dimensión dialógica. Aquí se evidenció otro de los principios de la Neuroeducación Volutiva: el aprendizaje como proceso social, donde la interacción fortalece la construcción de conocimiento.

Desde el punto de vista evaluativo, se consideraron no solo los aspectos lingüísticos (uso de estructuras, pronunciación, vocabulario), sino también indicadores vinculados a la participación, la toma de decisiones, la colaboración y la implicación emocional. Esto responde a una concepción integral del aprendizaje, coherente con el enfoque neuroeducativo.

En términos de resultados, la experiencia permitió observar que los estudiantes mostraron mayor predisposición a participar, incluso aquellos que habitualmente se mantenían en silencio. La posibilidad de elegir, de vincular el contenido con su vida cotidiana y de expresarse en un entorno seguro favoreció la activación de la voluntad y el deseo de aprender.

Como reflexión final, considero que la implementación de la Neuroeducación Volutiva implica un cambio en la mirada docen-

te: no se trata solo de transmitir contenidos, sino de generar condiciones para que el estudiante quiera aprender. Esto supone diseñar propuestas significativas, habilitar la toma de decisiones y reconocer el papel central de la emoción en el proceso educativo.

EL MOVIMIENTO Y EL JUEGO COMO RECURSO PARA PROMOVER LA VOLUNTAD Y AUTONOMÍA

María Belén González
DNI 32995423
Área Medio

Desde la neuroeducación, sabemos que existen tres principios fundamentales que debe tener en cuenta el docente en su proceso de enseñanza - aprendizaje.

Desde la neuroplasticidad, que es la posibilidad del cerebro de generar nuevas conexiones neuronales, sabemos que ***el cerebro cambia cuando cambia la experiencia.***

Entender que l***a emoción y la atención***, son las puertas del aprendizaje cuando están juntas y en sintonía, gestionar lo vincular y las emociones hacen que la atención se centre en el aprendizaje. Por último tener en cuenta que ***aprendemos mejor en comunidad y cuando el aprendizaje es consentido.***

La plasticidad prefrontal y las redes de control y motivación se modelan con las prácticas En este marco, la validación del otro, la escucha activa y el acompañamiento no son solo buenas prácticas, son herramientas pedagógicas que facilitan la regulación emocional, la resignificación cognitiva y el fortalecimiento de la voluntad.

La siguiente propuesta se define y se aplicó con el fin de abordar la neuroeducación Volitiva:

Sala de escape

Objetivo del juego: Los participantes deberán escapar resolviendo cinco desafíos. Se explica y verbaliza que para avanzar

deben completar actividades diferentes que requieren habilidades diversas y la participación de todos.

Propuesta 1: Atención sostenida y secuenciación: un rompecabezas secuencial cuya solución requiere seguir pasos en orden y facilitar la memoria de trabajo. Solo se avanza si el grupo identifica y valida las contribuciones de quien encontró la pieza clave.

Propuesta 2: Control inhibitorio y toma de decisiones: un reto con múltiples opciones donde una respuesta impulsiva bloquea la sala (simulado con una pista falsa); el grupo debe reflexionar y re-evaluar antes de ingresar la combinación.

Propuesta 3: Flexibilidad interpretativa y perspectiva: se presenta una tarjeta con una situación social ambigua y varias posibles interpretaciones. Para desbloquear la pista, el grupo debe proponer al menos tres interpretaciones posibles y votar. Se promueve que cada miembro explique su interpretación y los demás la validan antes de contrastar.

Propuesta 4: Cooperación: Trasladar todos los objetos de una mesa hacia el otro extremo para luego habilitar la apertura de puerta, pero deben enviar los elementos a través de un plato donde solo ingresa un elemento a la vez. Esta actividad es de construcción, exige coordinación y que no puede resolverse sin que todos desempeñen una función.

Módulo 5: Regulación emocional y resiliencia: frente a una "pista sorpresa" que provoca frustración (falta de una pieza inicialmente), el grupo debe aplicar una técnica breve de regulación (respiración guiada) y verbalizar una autoafirmación grupal antes de obtener la última clave.

Luego de salir de la sala existe una instancia de reflexión grupal.

Cada participante describe qué sintió, cómo validaron o no a los otros, qué interpretaciones surgieron y qué estrategias volitivas emplearon.

Registro: cada estudiante anota una acción concreta que incorporará como hábito para fortalecer su voluntad, ejemplo: fragmentar tareas, pedir validación antes de reaccionar. Resultados esperados y evaluación

Conclusión

La educación volitiva se potencia cuando el docente y el grupo combinan prácticas que activan la atención, regulan la emoción y validan la experiencia del otro. Una sala de escape diseñada para que cada participante aporte habilidades diferentes y para que la escucha y la validación sean condiciones para avanzar, constituye una intervención práctica, experiencial y alineada con la neuroeducación Volitiva transforma experiencias en aprendizajes duraderos que fortalecen la voluntad, la autonomía y la convivencia escolar.

CLIC A LA CONVIVENCIA: EL DESAFÍO DE COMPARTIR LA TECNOLOGÍA EN EL AULA

María Laura Guiglielmoni
DNI 32480913
Área Primario

Introducción

La educación actual busca integrar los contenidos curriculares con el desarrollo de habilidades sociales. En este trabajo se detalla una experiencia de resolución de conflictos en el aula. A partir de una disputa por el trabajo en equipo con notebook, se implementaron estrategias para que los estudiantes aprendieran a expresar sus emociones y a colaborar de manera pacífica.

Contexto

La experiencia se desarrolló en un tercer grado con 27 estudiantes. El grupo participaba activamente, pero presentaba dificultades para compartir y respetar turnos durante las actividades relacionadas con la notebook.

Situación

Les voy a contar una experiencia que tuvimos en el aula cuando tuvimos que aprender a usar algo que nos encanta a todos.

Un día, nos prestaron las notebooks de la escuela para investigar un tema. El problema fue que no había una para cada uno y tenían que trabajar en parejas. En un grupo, dos compañeros querían usar el mouse y escribir al mismo tiempo. Como no se ponían de acuerdo, empezaron a empujarse y a hablarse mal. Uno de ellos se enojó tanto que quiso cerrar la notebook y nadie pudo trabajar

Intervención docente

En lugar de suspender la actividad les pedí que hiciéramos una ronda de reflexión. Hicimos lo siguiente:

Ponerle nombre a la emoción: Los compañeros contaron que sentían "frustración" porque querían terminar rápido y "enojo" porque no los escuchaban. Lluvia de ideas: Entre todos buscamos formas de trabajar en equipo. Realizamos "El gran acuerdo": Decidieron que uno usaría el teclado durante 10 minutos mientras el otro dictaba, y luego cambiarían de roles.

Para que no volviera a pasar, armamos este cartel para el aula:

- Repartir tareas: Uno busca información, el otro escribe. ¡En equipo es más fácil!
- Escuchar la idea del otro: Tal vez mi compañero tiene una idea genial que yo no vi.
- Cuidar el material: Las cosas de la escuela son de todos y debemos tratarlas con amor.

Resultados

Aprendimos que nosotros somos dueños de nuestras acciones. Nuestra voluntad nos permite frenar un segundo antes de enojarnos y elegir el camino del diálogo. Cuando compartimos y respetamos el turno del otro, ¡todo sale mucho mejor y los trabajos quedan más lindos!

Conclusión

Los desafíos que surgen en el día a día escolar, como la organización para usar recursos tecnológicos, son el escenario ideal para enseñar el valor de la cooperación. Cuando guiamos a los alumnos para que pongan en palabras lo que sienten y busquen salidas creativas a sus diferencias, estamos fortaleciendo las bases de su inteligencia social.

Desde la perspectiva de la neuroeducación volitiva, entendemos que el control de la conducta no nace de una orden de la maestra, sino del fortalecimiento de la propia voluntad del niño/a. Al brindarles espacios de reflexión ante un conflicto, los ayudamos a que aprendan a "frenar y pensar" antes de reaccionar. Este ejercicio constante les permite entender que ellos tienen el poder de elegir cómo convivir. En última instancia, nuestro objetivo es formar estudiantes más seguros y autónomos, capaces de trabajar en equipo con respeto y empatía por sus pares.

APRENDER CON INTENCIÓN: UNA EXPERIENCIA DE NEUROEDUCACIÓN VOLUTIVA EN EL AULA

Erika Mariel Guzmán
DNI 31984094
Área Primario

En el marco de mi práctica docente en el nivel primario, tuve la oportunidad de implementar una propuesta pedagógica basada en los principios de la neuroeducación volutiva, enfoque trabajado durante la jornada institucional reciente. Esta perspectiva pone el acento en la voluntad como motor del aprendizaje, entendida no solo como capacidad de decisión, sino como una función que puede educarse, fortalecerse y orientarse en contextos significativos. A partir de esta idea, diseñé una experiencia áulica con estudiantes de séptimo grado que buscó promover la autorregulación, la motivación intrínseca y la toma de decisiones conscientes en el proceso de aprendizaje.

La experiencia se desarrolló en el área de Prácticas del Lenguaje, en el marco de la producción de textos argumentativos. Inicialmente, observé que muchos estudiantes manifestaban resistencia ante la escritura: postergaban la tarea, se distraían con facilidad o expresaban frases como "no me sale" o "no sé cómo empezar". Estas actitudes evidenciaban no solo dificultades cognitivas, sino también una baja activación de la voluntad para sostener el esfuerzo que implica escribir.

A partir de este diagnóstico, propuse una secuencia didáctica centrada en la toma de conciencia del propio proceso de aprendizaje. En la primera clase, iniciamos con una conversación guiada sobre qué significa "querer aprender". Los estudiantes compartieron sus ideas y experiencias, y juntos construimos una definición colectiva de voluntad, asociándola con el esfuerzo, la cons-

tancia y la capacidad de elegir seguir intentando, incluso cuando algo resulta difícil.

Luego, introduje una rutina breve de activación volutiva al inicio de cada clase. Esta consistía en tres momentos: primero, una pausa de respiración consciente de un minuto; segundo, la formulación de un objetivo personal para la clase; y tercero, la anticipación de una posible dificultad y una estrategia para afrontarla. Esta práctica, sostenida a lo largo de varias semanas, permitió que los estudiantes comenzaran a registrar sus propios procesos y a asumir un rol más activo en su aprendizaje.

Durante el desarrollo de la secuencia, trabajamos con textos de opinión sobre temas cercanos a su realidad. Se promovió el debate oral como instancia previa a la escritura, favoreciendo la expresión de ideas y la escucha respetuosa.

Un momento significativo de la experiencia fue la implementación de "pausas de decisión". En medio de la actividad de escritura, se proponían breves interrupciones donde cada estudiante debía evaluar su nivel de concentración, identificar si estaba cumpliendo su objetivo inicial y decidir cómo continuar.

Asimismo, se incorporó la coevaluación como herramienta para fortalecer la voluntad de mejora. Los estudiantes intercambiaban sus producciones y ofrecían devoluciones constructivas, guiadas por criterios previamente acordados.

Los resultados de la experiencia fueron alentadores. Se observó una mejora en la disposición hacia la escritura, una mayor persistencia ante las dificultades y una creciente capacidad de los estudiantes para planificar, monitorear y evaluar su propio trabajo.

Desde mi rol docente, esta experiencia implicó también un proceso de reflexión y transformación. Comprendí que enseñar no es solo transmitir contenidos, sino también generar condiciones para que los estudiantes quieran aprender.

En conclusión, la implementación de estrategias basadas en la voluntad permitió resignificar prácticas habituales del aula. Educar la voluntad es posible cuando se generan espacios de conciencia, elección y acompañamiento.

TRABAJO ÁULICO Y NEUROEDUCACIÓN VOLITIVA

Erica Elizabeth Hauschild
DNI 24862519
Área Servicios Profesionales

La neuroeducación volitiva es un enfoque que integra los avances de las neurociencias, la inteligencia emocional y la filosofía moral. Donde el aprendizaje se torna significativo teniendo en cuenta que el mismo se produce en nuestro cerebro uniendo emoción y voluntad. El aspecto filosófico que involucra la voluntad del ser humano se inspira en la ética kantiana, donde la persona actúa a través de la razón y la convicción. En esta dirección el docente actúa como mediador para desarrollar en sus estudiantes el máximo de su potencial en varias facetas de su personalidad con el objetivo de promover la reflexión del mismo generando un nuevo aprendizaje que motive resultados positivos en el comportamiento.

Francisco Mora define la neuroeducación "como el marco que combina conocimientos del cerebro con la enseñanza / aprendizaje, enfatizando la interacción con el entorno ". Según dicho autor la ventaja de los conocimientos sobre cómo funciona el cerebro integrando disciplinas con la psicología, la sociología y la medicina potencian tanto los procesos de aprendizaje y memoria de los estudiantes como enseñar mejor en los profesores. Asimismo, la programación neurolingüística sirve para reprogramar pensamientos limitantes, mejorar la comunicación y cambiar la forma en que percibimos la realidad. Las dimensiones del enfoque de la neuroeducación volitiva buscan la transformación real en la convivencia escolar.

En mi trayectoria como docente de segundo grado realice actividades grupales para reflexionar acerca de situaciones de mal-

trato verbal entre pares con el objetivo de modificar dichas conductas a través de guías visuales sobre comunicación respetuosa y la redacción de compromisos entre todos. También estrategias de reparación y cuidado del vínculo Finalizando con la elaboración de acuerdos de convivencia donde el compromiso de los estudiantes este presente en todo momento. Promoviendo la reflexión de los mismos en distintas situaciones escolares para que logre discriminar sus percepciones (mapa) de la realidad objetiva (territorio) dentro de las escenas escolares entre pares.

EXPEDICIÓN ADOLESCENCIA: NAVEGANDO ENTRE IMPULSOS Y METAS

Cecilia Esther Herrlein
DNI 22101309
Área Curricular

Esta experiencia se desarrolló con estudiantes de 1 año del nivel secundario en CABA. El objetivo del taller es brindarles herramientas para comprender los cambios biológicos en su cerebro, desarrollar herramientas de autoconocimiento y gestión emocional desde una perspectiva neuro evolutiva.

Marco Teórico de Referencia

-Neurodesarrollo[1]: La adolescencia es una "segunda ventana de oportunidad" donde el cerebro se remodela y actualiza su "software". Existe un desfasaje temporal: el sistema límbico (emociones) madura antes que la corteza prefrontal (control e inhibición).

- Teoría Evolutiva de las Emociones: Las 5 emociones básicas (deseo, alegría/afecto, rabia, miedo y tristeza) evolucionan hacia cientos de matices según el desarrollo de la persona.
- Voluntad: Entendida como la capacidad de aplazar la recompensa inmediata en pos de un objetivo mayor[2].

La actividad se desarrolló con las 4 divisiones de 1er año, acompañados por los integrantes del Departamento de Orientación Escolar, tutores de los cursos, preceptores y autoridades.

1 Unicef (2021) Neurodesarrollo. Disponible en: https://www.unicef.org/uruguay/media/5421/file/Ficha%202%20-%20Neurodesarrollo.pdf

2 Enrique Rojas. La voluntad es la clave para conseguir lo que uno se ha propuesto. Es la joya de la corona de la conducta. Disponible en: https://campusinstitutovera.quinttos.com/mod/folder/view.php?id=327

Fase 1: El "Update" de mi Cerebro (20 min)

Actividad: "*¿Por qué a veces no me entiendo?*"

1. Disparador: Se les presenta la imagen de un smartphone con el cartel de "Actualizando Software... 45%".
2. Breve exposición de la Lic en Psicología y la Psicopedagoga: Se explica que su cerebro está en plena "poda neuronal", eliminando conexiones que no usa y fortaleciendo otras para ser más rápidos y eficientes.
3. El Freno y el Acelerador: Se utiliza la analogía de un auto: su sistema emocional (acelerador) es muy potente por la dopamina y la oxitocina, pero su corteza prefrontal (freno) aún está en construcción. Por eso, frente a los amigos, el "acelerador" pisa más fuerte.

Fase 2: El Árbol de los Matices (30 min) - *Implementación de Neuroeducación Evolutiva*

Actividad: "*Del tronco a las ramas*"

1. Dinámica: Se dibuja un árbol en la pizarra. El tronco representa las 5 emociones básicas planteadas por Manel Troya[3]
2. Evolución: Se invita a los alumnos a identificar situaciones escolares actuales (un examen, una pelea en el recreo, un "visto" en WhatsApp).
    - *Ejemplo:* Si la emoción base es la Rabia, se les pregunta: ¿Es rabia pura (instintiva) o es un matiz más complejo como *indignación*, *reproche* o *resentimiento*?
3. Propósito: El objetivo es que pasen de la reacción impulsiva (etapa de amígdala) a la conciencia del sentimiento (etapa de lóbulo prefrontal) a través del lenguaje.

3 Manel Troya Teoría evolutiva de las emociones. Disponible en: https://campusinstitutovera.quinttos.com/mohttps://campusinstitutovera.quinttos.com/mod/folder/view.php?id=327d/folder/view.php?id=327

Fase 3: El Desafío de la Recompensa (20 min)

Actividad: "*Cerca vs. Lejos*"

1. Reflexión: Se discute cómo la dopamina los hace buscar placer inmediato (redes sociales, juegos).
2. Técnica de Voluntad: Siguiendo a Enrique Rojas[4], se trabaja el concepto de "saber esperar". Se les pide que identifiquen un "capricho" del momento (lo que "quiero ya") versus un objetivo de su "proyecto personal" de este año.
3. Puente: Entender que la voluntad no es genética, sino un "trabajo de artesanía" que se entrena cada vez que deciden no seguir el impulso del grupo para evitar un riesgo.

Fase 4: Cierre del taller (10 min)

Se cierra reforzando que, en este proceso de cambio, el DOE y sus docentes funcionan como una "base segura" y figuras de apego subsidiarias a las que pueden acudir cuando su "freno" (corteza prefrontal) se sienta superado por las emociones.

Socializamos los ejes del reciente taller sobre Neuroeducación Evolutiva con la comunidad educativa. Tras una jornada de gran intercambio con los alumnos, resumimos tres claves para el acompañamiento diario:

-Del Sentimiento a la Palabra: Ayudar a los chicos a identificar matices emocionales complejos estimula el desarrollo de su lóbulo prefrontal.

-Validar es Comprender: Lo que parece una 'obsesión' por los pares es, en realidad, el cerebro adolescente buscando recompensa social. Validar esta realidad biológica reduce la reactividad.

-Vínculos que Sanan: Al realizar correcciones enfocadas en el proceso y no en el juicio personal, el docente actúa como un soporte emocional clave (apego subsidiario) frente a las vulnerabilidades de la edad."

4 Enrique Rojas. Opt cit.

NEUROEDUCACIÓN VOLITIVA EN EL AULA: UNA EXPERIENCIA DE INTERVENCIÓN EN LA CONVIVENCIA ESCOLAR

Silvia Alejandra Ioli
DNI 30211481
Área Primario

A partir de la información analizada respecto a la Neuroeducación Volitiva es que se lleva a cabo esta propuesta en una Escuela Pública de la Ciudad de Buenos Aires, con estudiantes de 7mo grado.

El grupo presenta dificultades en cuanto a la convivencia. Se trata de estudiantes un tanto individualistas, competitivos en donde los conflictos áulicos están presentes cotidianamente y abundan las respuestas impulsivas. Muchas veces se dificulta lograr la reflexión ante los diferentes acontecimientos que se presentan.

Es entonces cuando se propone al grupo, trabajar sobre la idea de "no siempre vemos la realidad tal cual es", retomando el concepto de que "el mapa no es el territorio" y vinculándolo con la autorregulación emocional y la construcción de la voluntad. Toda percepción de la realidad está mediada por la subjetividad del sujeto y este proceso involucra funciones como la memoria, la atención, el razonamiento y el control inhibitorio.

El desarrollo de la voluntad consiste en fortalecer la capacidad de detenerse, revisar la interpretación inicial y elegir una respuesta adecuada.

Por otro lado, el enfoque retoma aportes de la filosofía moral de Immanuel Kant quien sostiene que una acción tiene valor moral cuando se realiza por deber y no por condicionamientos exter-

nos. En las escuelas, esto significa promover que los estudiantes logren la capacidad de actuar correctamente por convicción, desarrollando autonomía moral.

Experiencia áulica: "Un compañero no te invita a jugar en el recreo"

Se presentó la mencionada situación a los estudiantes y ellos debían escribir qué pensaban que podría estar ocurriendo. Entre las respuestas, la mayoría de las interpretaciones tenían interpretaciones centradas en lo personal: "no quiere jugar porque le caigo mal", "no le interesa jugar conmigo", "me deja de lado", "lo hace a propósito".

Frente a esta situación predomina una mirada subjetiva influida por emociones y experiencias previas.

A partir de las respuestas se orientó la reflexión, incorporando la noción de que el cerebro, tiende a construir explicaciones rápidas con el fin de economizar y que estas interpretaciones muchas veces están influenciadas por la emoción, lo que puede llevar a conclusiones erróneas.

¿Esto que pensamos es un hecho o una interpretación?, ¿Podría haber otras explicaciones posibles?, ¿Qué sentimos cuando interpretamos de esa manera?, ¿Cómo actuamos a partir de esa interpretación?

En pequeños grupos, se solicitó a los estudiantes que elaboraran al menos tres posibles explicaciones alternativas a la situación inicial.

> "Capaz ya había armado el equipo". "No me vio". "Pensó que yo no quería jugar". "Estaba jugando a otra cosa". "Tuvo un mal día".

Esta instancia permitió ampliar la perspectiva y poner en evidencia la multiplicidad de interpretaciones posibles frente a un mismo hecho.

A partir de lo trabajado, se abordó explícitamente la noción de voluntad como capacidad de elección consciente.

En una cartulina se hicieron algunos apuntes para que queden a modo de recordatorio y para futuras actividades.

"Si lo primero que pienso no siempre es la realidad… ¿puedo elegir cómo actuar?"

Además, se identificaron estrategias para tener en cuenta:

Preguntar antes de suponer, esperar antes de reaccionar, buscar información, expresar lo que siento sin agredir.

La implementación de esta propuesta permitió articular contenidos teóricos de la Neuroeducación Volitiva con prácticas concretas de aula, favoreciendo el desarrollo de habilidades vinculadas a la autorregulación emocional, el pensamiento crítico y la convivencia.

Promover la revisión del propio "mapa mental" no solo mejora la convivencia, sino que contribuye a la formación de sujetos autónomos, capaces de actuar de manera consciente y ética en diferentes contextos.

LA NEUROEDUCACIÓN VOLUTIVA EN EL AULA DE INGLÉS: DE LA INSTRUCCIÓN A LA FORMACIÓN DEL SER

Abril Iorio
DNI 41666015
Área Curricular

En el marco de la VIII Jornada de Profesionalización Docente, se nos invitó a reflexionar sobre la educación en tiempos de complejidad social y dispersión atencional. Como docente de inglés en Primaria y en el CECIE, observo a diario cómo la inmediatez tecnológica y la desmotivación fragmentan el vínculo educativo. Ante este escenario, la Neuroeducación Volutiva se presenta no solo como una metodología, sino como una respuesta humanista que busca situar en el centro la formación de la persona como un ser "pensante, sensible y éticamente responsable". El presente trabajo narra la implementación de estos conceptos, entendiendo que el aprendizaje significativo ocurre solo cuando el cerebro, la emoción y la voluntad actúan en armonía.

La voluntad es, como señala Enrique Rojas, la "joya de la corona" de la conducta. En la enseñanza de una segunda lengua, esta facultad es puesta a prueba constantemente. En mis clases de primaria y en los niveles del CECIE, identifiqué un patrón de resistencia: los alumnos poseían las capacidades cognitivas, pero carecían de la "volición" o determinación para sostener el esfuerzo que requiere la producción lingüística. Sus cerebros, habituados a la recompensa inmediata de los entornos digitales, percibían las consignas tradicionales como tareas "inútiles" o carentes de sentido.

Para transformar esta realidad, apliqué el concepto de **"Hackeo del inicio escolar"**. Inicié un proceso de **Rebranding** de las actividades: dejamos de hacer "ejercicios de libro" para trabajar en "Misiones de Comunicación Global". Al cambiar el lenguaje, logramos desactivar la amígdala —el sistema de alerta que percibe la jerarquía docente como una amenaza— y activamos el sistema de relevancia del alumno. Siguiendo la bibliografía de Valenzisi, implementamos el **Mapeo de Skills**, donde cada estudiante pudo puntuar sus propias habilidades. Este ejercicio de metacognición permitió que la voluntad tuviera un "espejo" donde mirarse, transformando la obligación externa en un objetivo propio y autónomo.

Un momento clave de la experiencia surgió con un estudiante particularmente "contestador", cuya conducta desafiante solía ser una etiqueta que bloqueaba su aprendizaje. Inspirada en los testimonios de la Jornada, decidí intervenir desde la empatía y la firmeza del límite como acto de cuidado. En lugar de sancionar la conducta de forma automática, utilicé el espacio del aula para fortalecer su autogestión emocional. Comprendí que, detrás de su resistencia, había una necesidad de "apego seguro" y validación. Al proporcionarle un entorno predecible y límites claros, el alumno comenzó a transitar la "política de los pequeños vencimientos", logrando entregar sus trabajos no por miedo, sino por el placer de haber vencido su propia inercia.

Esta transición del "no me apetece" al "quiero lograrlo" es lo que define la madurez de la personalidad. La implementación de estas estrategias demostró que, cuando el docente se posiciona como una figura de apego que compensa las fragilidades del entorno, el aula se convierte en una "sinfonía" donde la técnica pedagógica se une a la ética del acompañamiento.

Educar hoy requiere ir más allá de impartir conocimientos de gramática o vocabulario; implica fortalecer la voluntad y las emociones para formar ciudadanos conscientes. La Neuroeducación

Volutiva me ha brindado las herramientas para ver a mis estudiantes "más allá de las etiquetas". Al integrar la neurociencia con una pedagogía del sentido, logramos que el inglés deje de ser una materia pesada para convertirse en una herramienta de autonomía. Como se concluyó en la Jornada, nuestra invitación es a transformar no solo la educación, sino la vida de nuestros jóvenes, enseñándoles que, con voluntad, nada es verdaderamente difícil.

EXPERIENCIA ÁULICA EN LA IMPLEMENTACIÓN DE LA NEUROEDUCACIÓN VOLITIVA

Yolanda Maritza Jaramillo Peña
DNI 93920021
Área inicial

Desde mi práctica docente en una sala de 3 años, me propuse, ante las circunstancias, diseñar experiencias áulicas que se centren en los principios de la neurociencia volitiva, ya que el aprendizaje no solo depende de la adquisición de contenidos, sino tienen que ver con las habilidades sociales y esta implica las emociones, voluntad y el carácter moral. En relación a esto, menciona el psiquiatra Enrique Rojas, en uno de sus textos; que la voluntad y la inteligencia forman un dúo, y a estas se une la afectividad y que la voluntad necesita un aprendizaje gradual con repetición de actos que son llamados hábitos, y es necesario trabajar los hábitos positivos. Por consiguiente, la tarea docente es importante para implementar experiencias áulicas y/o actividades que ayuden a los niños a fomentar estos hábitos positivos y convertirse en personas que se desarrollen de la mejor manera en esta sociedad.

En la sala hay un niño M diagnosticado con autismo, el niño presenta conductas a veces desafiantes y negativas ante las pautas de convivencia con el grupo, a veces cuando quiere algo y no se lo dan suele pegar o gritar; ya que se le dificulta poner en palabras lo que necesita porque posee un lenguaje funcional, el niño se comunica aún a través de señas o gestos, esto dificulta integrarse en totalidad con sus pares. Muchas veces al ingreso del jardín se angustiaba, tomaba de la mano al adulto y lo llevaba hacia la salida, otras veces en la sala deambula o corre, muchas veces patea los juguetes y su juego es siempre en solitario y no atiende cuando se le llama la atención para que no lo haga.

Para abordar este tema desde este punto la mirada y observación hacia el niño se modifica, planteando un desafío como docente de lograr abordarlo desde la neurociencia; ya que "*La neurociencia nos enseña que el aprendizaje efectivo depende de la integración armónica de nuestras emociones, pensamientos y acciones. En este complejo baile, la voluntad se erige como el director de orquesta, capaz de transformar nuestras emociones en acciones productivas y éticas*". Entonces, en una primera instancia implemente el respeto, dando lugar sus tiempos, esperarlo y no forzar su participación, sino acompañar con la palabra, trate acuerdos para que logre pedir un juguete de su agrado con el gesto de la mano e involucre al grupo para lograr construir de manera progresiva avances mientras permanece dentro de la escuela para que se adapte a las rutinas cotidianas y sea un momento placentero en su tránsito por este espacio y transmitiendo seguridad emocional y solicitando la colaboración de sus compañeros desde la inclusión.

Otra de las formas, fue ofrecerle un rol específico, por ej: me ayudas a llevar la bolsa, o anticipar los momentos de rutinas o actividades, por ej: salir al patio, lavarnos las manos, pintar o elegir lugares de juego, estas acompañadas con algunas imágenes, de esta manera el niño adquiera de manera paulatina esta motivación y logre alcanzar este sentido de pertenencia. Algunas otras implementaciones fue crear espacios que inviten a la acción y pueda desarrollar su imaginación como el juego simbólico, y/o juegos que son más placenteros para él y el grupo: juegos de construcción y espacios lúdicos con autos, que son de su preferencia.

Por otra parte considero qué como referente del niño y el grupo de esta sala, es necesario comprender la importancia de la neurociencia volitiva como enfoque pedagógico, siendo esta fundamental; ya que ayuda a resolver los desafíos educativos existentes. Estos conocimientos no solo se aplican a cultivar la inteligencia (el cerebro aprende y toma decisiones), sino su ca-

rácter y la voluntad que es esencial para una convivencia escolar armoniosa.

Para finalizar menciono estas estrategias que se continuarán implementado con esta sala para favorecer intervenciones respetuosas, afectivas y con sentido para acompañar en los procesos complejos de cada niño y promover la integración e inclusión entre todos y dentro del aula:

- Promover la colaboración: Fomentar el trabajo en equipo para desarrollar la solidaridad y el respeto.
- Fomentar valores y disciplina: Establecer normas claras de respeto, asignar tareas responsables y promover la autodisciplina.
- Reconocer el esfuerzo: recompensar sus producciones y/o logros sino también su esfuerzo y cumplimientos en las pautas de convivencia dentro del aula.
- Enseñar a tomar decisiones: usen el pensamiento crítico y reflexionen ante las consecuencias de sus actos o en situaciones de conflictos con sus pares dentro de la sala.

"El cambio de conducta no se logra solo con palabras, sino al comprender el cerebro, las emociones y fortalecer la voluntad".

LA VOLUNTAD COMO MOTOR DEL APRENDIZAJE: UNA EXPERIENCIA DESDE LA NEUROEDUCACIÓN VOLITIVA

Mariela Marisa Jugo
DNI 27946185
Área Primario

En el contexto educativo actual, uno de los principales desafíos que enfrentamos como docentes es lograr que los estudiantes no solo adquieran conocimientos, sino que también desarrollen habilidades emocionales, sociales y éticas que les permitan desenvolverse de manera autónoma. En este sentido, la Neuroeducación Volitiva se presenta como un enfoque que integra la dimensión cognitiva con la emocional, poniendo especial énfasis en el desarrollo de la voluntad como eje central del aprendizaje.

Durante mi práctica docente en el nivel primario, tuve la oportunidad de implementar una experiencia áulica que refleja este enfoque. La misma se desarrolló en un grupo de alumnos que presentaban dificultades en la convivencia, manifestando actitudes impulsivas, poca tolerancia a la frustración y conflictos frecuentes entre pares.

A partir de esta situación, propuse una actividad basada en la reflexión y la toma de decisiones conscientes. La consigna partía de una situación cotidiana: "¿Qué pasa cuando un compañero no me saluda o no quiere jugar conmigo?". En una primera instancia, los alumnos expresaron sus interpretaciones, muchas de ellas cargadas de emociones negativas, como "no me quiere" o "me ignora a propósito". Esto permitió evidenciar cómo las percepciones personales influyen en las reacciones y conductas.

Luego, se trabajó sobre la idea de que no siempre lo que pensamos refleja la realidad, sino que está atravesado por nuestras

emociones y experiencias previas. A través del diálogo guiado, los estudiantes comenzaron a considerar otras posibles explicaciones para la misma situación, promoviendo así el desarrollo del pensamiento crítico y la empatía.

En una segunda etapa, se introdujo la importancia de la voluntad, no solo como autocontrol, sino como una capacidad para elegir cómo actuar frente a una emoción. Se los invitó a pensar: "Aunque me sienta mal, ¿puedo elegir otra forma de responder?". Este cambio de enfoque permitió que los alumnos comenzaran a reconocer que sus acciones no dependen únicamente de lo que sienten, sino también de las decisiones que toman.

Como actividad final, se propuso la construcción de un pequeño "acuerdo de convivencia", donde los estudiantes participaron activamente en la definición de normas basadas en el respeto, la escucha y la cooperación. Este proceso no fue impuesto, sino construido colectivamente, lo que favoreció un mayor compromiso por parte del grupo.

Los resultados fueron significativos. Se observó una mejora en el clima áulico, mayor disposición al diálogo y una disminución de los conflictos impulsivos. Más allá de los contenidos trabajados, lo más valioso fue el desarrollo de una conciencia progresiva sobre la propia conducta y la posibilidad de regularla.

Desde esta experiencia, considero que la Neuroeducación Volitiva ofrece herramientas concretas para abordar la educación de manera integral, entendiendo que el aprendizaje no es solo un proceso intelectual, sino también emocional y moral. Como docentes, tenemos el desafío de acompañar a nuestros estudiantes en la construcción de su autonomía, ayudándolos a reflexionar, decidir y actuar de manera consciente.

VIENDO CON TUS OJOS

Silvina Kopczyk
DNI 25764262
Área Servicios Profesionales

Muchas veces observo algunas situaciones cotidianas que se repiten en el aula y que muchas veces se resuelven desde lo automático: llamados de atención, sanciones, sermones breves o recompensas para "mantener el orden". Sin embargo, desde mi rol siempre oriento a que las propuestas vayan más allá del control conductual y se trabaje sobre la voluntad, la emoción y la toma de decisiones conscientes.

La experiencia que relato ocurrió en un curso de nivel primario, en 7mo grado en una clase donde el clima estaba tenso desde hacía varios días. Se observaban comentarios irónicos entre compañeros, falta de escucha y una marcada resistencia a trabajar en grupo. En instancias anteriores, estas situaciones solían derivar en advertencias o en separar a los alumnos involucrados, pero esta se orientó al docente para aplicar algunas de las estrategias abordadas desde la Neuroeducación Volitiva

Al comenzar la clase, noté que dos estudiantes discutían por una situación ocurrida en el recreo. En lugar de intervenir de manera sancionatoria, le solicité al docente que detenga la actividad prevista y propuse trabajar sobre el conflicto como oportunidad formativa. Les pedí a todos que cerraran los cuadernos y planteé una situación ambigua similar a lo ocurrido: "Imaginemos que un compañero pasa y no nos saluda. ¿Qué puede estar pasando?"

En el pizarrón, fuimos anotando las distintas respuestas. Aparecieron frases como "está enojado", "me ignora", pero también "está distraído", "no me vio", "tiene un problema". A partir de

allí, introduje la idea trabajada en la jornada: *el mapa no es el territorio*. Conversamos sobre cómo nuestras emociones influyen en la manera en que interpretamos lo que nos pasa y cómo reaccionamos sin detenernos a revisar otras posibilidades. Según el lente con el que lo miramos.

En este momento se activó claramente el aspecto volitivo del enfoque. No se trataba de decirles cómo debían comportarse, sino de ayudarlos a tomar conciencia de que entre lo que sentimos y lo que hacemos hay una decisión posible. Se vinculó esta reflexión con la ética kantiana, explicando que actuar correctamente no significa evitar un castigo, sino elegir una acción que podría ser válida para cualquiera en la misma situación.

Al finalizar, realizamos una puesta en común centrada en cómo se sintieron, qué emociones aparecieron y qué decisiones hicieron posible que la tarea se completara.

En el cierre de la clase, retomamos el conflicto inicial. Sin exponer a los estudiantes involucrados, se reflexionó sobre cómo una interpretación apresurada puede generar reacciones impulsivas y deteriorar la convivencia. Fue interesante observar que algunos alumnos verbalizaron espontáneamente ideas como "no todo es personal", "por qué no lo pensé antes" lo cual evidencia un primer avance hacia la autorregulación

Esta experiencia permitió comprender que la Neuroeducación Volitiva no apunta a resolver conflictos de manera inmediata, sino a formar estudiantes capaces de pensar, sentir y decidir de manera más consciente. El cambio en la conducta no se produjo por imposición, sino a partir de la reflexión. La docente se comprometió a replicar el enfoque en el transcurso del año.

LA NEUROEDUCACIÓN VOLITIVA EN LA ENSEÑANZA DE LA CÉLULA

Rosana Isabel Kozik
DNI 32052864
Área Medio

En mis clases de Biología de 1º año, al abordar el tema de la célula como unidad de vida, observé que los estudiantes mostraban cierta desmotivación y dificultad para mantener la atención. Para revertir esta situación, decidí aplicar una estrategia inspirada en la **Neuroeducación Volitiva**, integrando emoción, cognición y voluntad en el proceso de aprendizaje.

La dinámica consistió en elaborar un **"Código Ético de Aula"** vinculado al funcionamiento celular. En pequeños grupos, los estudiantes diseñaron cinco normas de convivencia y las justificaron con ejemplos tomados de la célula:

- **Respetar el rol de cada compañero** → como cada organelo cumple una función específica (el núcleo dirige, las mitocondrias producen energía).
- **No interrumpir el trabajo de otros** → como la membrana regula entradas y salidas para mantener el orden.
- **Colaborar para alcanzar objetivos comunes** → como los organelos trabajan juntos para mantener viva la célula.
- **Valorar el esfuerzo individual** → como cada parte aporta al funcionamiento integral.
- **Regular las emociones antes de actuar** → como el sistema celular mantiene equilibrio interno (homeostasis).

Luego, cada grupo explicó por qué esas normas podían convertirse en leyes universales, siguiendo el criterio kantiano. Finalmente, consensuamos un único código que quedó exhibido en el aula y se retomó en momentos de conflicto.

Los resultados fueron muy positivos: los estudiantes comprendieron que la célula no es solo un concepto abstracto, sino un modelo de convivencia y cooperación. Además, ejercitaron la **voluntad como virtud**, aprendiendo a elegir el bien por comprensión racional y no por imposición externa.

Conclusión

La experiencia mostró que la **Neuroeducación Volitiva** puede integrarse de manera natural en la enseñanza de Biología. Al relacionar el funcionamiento celular con la convivencia escolar, los estudiantes desarrollaron motivación intrínseca, autorregulación emocional y pensamiento crítico. El aula se transformó en un espacio de construcción ética y científica, confirmando que educar en la voluntad consciente es clave para formar sujetos libres, responsables y capaces de aprender con sentido.

LA AFECTIVIDAD QUE HABITA EL AULA. UNA MIRADA NEUROEVOLUTIVA Y SOCIAL EN POSITIVO

Silvia Lamela
DNI 22811099
Área Inicial

Desde mi tarea y acompañamiento docente a las infancias, entendiendo que los aprendizajes forman el entramado de un proceso social y afectivo, presento aquí una experiencia de sala de 5 años, sobre una jornada de Educación sexual Integral, donde se abordó el eje "valoración afectiva", teniendo en cuenta la importancia de brindar desde la primera infancia, herramientas para poder visualizar y poner en palabras situaciones y emociones. En las interacciones cotidianas, con las amistades, en las familias y en las instituciones escolares aprendemos acerca de la afectividad, su reconocimiento y visibilización para la construcción respetuosa de las relaciones con las personas y el mundo que nos rodea.

Esta propuesta pedagógica invita a poner foco sobre los vínculos con pares y adultos, utilizando el diálogo, la palabra, los gestos amorosos, como vía para resolver conflictos, encontrando diversos modos de relacionarnos basados en el respeto y la empatía, y pensando en el cuidado de uno/a mismo/a y de los/as demás; expresar y entender lo que nos pasa, lo que sentimos sin discriminación ni violencia; comprender la importancia de resguardar la propia intimidad y respetar la ajena.

Desde la **neuroeducación evolutiva,** las emociones se entienden como programas que la naturaleza otorga para la supervivencia. Reconociendo que en niños/as de 5 años, el sistema emocional está en plena transición (aunque las emociones básicas tienen su base en la amígdala, es en la etapa escolar donde madu-

ra el neocórtex y el lóbulo frontal, permitiendo que lo social y lo cultural influyan con mayor peso en la expresión emocional), se empleó como estrategia disparadora de las emociones un video.

En un segundo momento, conversamos quien pudo descubrir ¿por qué el/la amigo/a se sentía así?, ¿cómo pudieron descubrirlo? Se registró lo mencionado y se realizó el recupero reflexionando con otros acerca de: ¿cómo está?, ¿cómo se siente?, ¿qué podemos hacer cuando nos damos cuenta que otro/a se siente de esa forma?, ¿le gustará que lo/a abracemos?, ¿hacen bien los abrazos?, ¿por qué? ¿Cuándo podríamos dar un abrazo?

Según la teoría de Manel Troya, el afecto se representa con el color naranja, siendo una combinación de la alegría (rojo) y el deseo (amarillo), y está mediado químicamente por neurotransmisores como la oxitocina fundamental en la química del amor y el apego. La identificación de las emociones constituye un ejercicio de aprendizaje vicario.

De acuerdo con lo que plantea Albert Bandura, los niños aprenden a partir de la observación de los demás, codificando conductas que luego pueden imitar. En este proceso, el niño no es un sujeto pasivo, sino que participa activamente mediante procesos cognitivos como la atención y la retención, lo que le permite prever resultados y transformar su experiencia acerca del cuidado para sí mismo y para con otros/as. Para que esta educación afectiva sea efectiva, debe enmarcarse en un ambiente de amorosidad que promueva el intercambio, desde sus particularidades el respeto por las diferencias sociales, culturales, étnicas, religiosas, económicas. La calidez implica brindar seguridad emocional, y afecto demostrado física y verbalmente, como lo trabajado a modo de cierre de la jornada donde recorrimos otras salas para regalar abrazos y al regreso, los consulté: ¿cómo creen que se sintieron las personas que abrazaron?, ¿y ustedes? (se podría decir "pasar por el cuerpo" las emociones) ayudando a los niños a comprender el efecto de sus acciones sobre los demás.

Este enfoque se alinea con lo planteado por Kant, quien sostiene que se debe tratar a la humanidad siempre como un fin en sí mismo y nunca solamente como un medio. Al enseñar a valorar los vínculos, la escuela promueve la dignidad de la persona, reconociendo al sujeto como un ente libre y pleno de derechos. El trabajo en relación a los vínculos saludables/positivos, en correlato con lo planteado desde la neuroeducación volitiva, demuestra que los abrazos, la amorosidad, la escucha activa, son estímulos biológicos que preparan el cerebro para una convivencia sana, construyen los cimientos de una autoestima positiva, y la capacidad de resolver conflictos a través de la mediación de la palabra enunciada o manifestada a través de lo corporal (como en este caso con los abrazos). A partir de la presentación de las infancias diversas y, en relación con la inclusión presenté una imagen de niña sin brazos y consulté al grupo de niños/as si ¿solo se daban abrazos con los brazos?, como habían planteado en un momento. Un niño se levantó apoyó su pecho de frente junto al de otro (pegándolo) y respondió: "abraza así con el corazón".

En este breve artículo, conceptos de neuroeducación volitiva, aprendizaje social, y disciplina positiva, permitieron explorar cómo las actividades de identificación personal, el gesto del abrazo, el repensar la inclusión desde el trabajo con la diversidad, favorecen la empatía y permiten comprender procesos biológicos y cognitivos fundamentales para el desarrollo integral de las infancias (en este caso particular presentado), y en general para todos los seres humanos.

NO ME DEJAN ENTRAR A LA RONDA

Elías Facundo Ledezma
DNI 26525423
Área Curricular

Soy docente de Educación Musical y durante el desarrollo de una actividad grupal con alumnos de primer grado en la cual la consigna era armar pequeños grupos para hacer rondas, un alumno manifestó una situación de exclusión por parte de sus pares. Se acercó llorando y expresó: "*No me dejan participar… no quieren estar conmigo*". Este hecho permitió identificar no solo una dificultad en la dinámica grupal, sino también una experiencia emocional significativa vinculada al sentido de pertenencia.

En primera instancia, mi intervención se centró en la **validación emocional**, expresando: "*Entiendo lo que te pasa, voy a ayudarte*". Esta acción no implicó acuerdo con la situación, sino el reconocimiento de la vivencia subjetiva del niño, lo cual permitió disminuir la activación emocional y habilitar procesos de regulación.

Desde la perspectiva del **neurodesarrollo**, la reacción del alumno puede comprenderse a partir de la activación del sistema límbico, mientras que la corteza prefrontal —encargada de la regulación— aún se encuentra en proceso de maduración. Por ello, mi intervención como adulto funcionó como un mecanismo de **co-regulación externa**, facilitando el pasaje hacia un estado de mayor organización emocional.

Asimismo, la exclusión social puede interpretarse como una experiencia de amenaza, en la medida en que afecta sistemas vinculados a la recompensa (dopamina), el vínculo (oxitocina) y el bienestar general. En este sentido, el malestar manifestado no

resulta desproporcionado, sino coherente con el funcionamiento cerebral en desarrollo.

Desde la **teoría del apego**, mi intervención se constituyó como una **base segura** y un **refugio emocional**, permitiendo al niño reorganizar su experiencia interna. Esto resulta fundamental, ya que en situaciones de malestar el sistema de apego se activa, buscando proximidad con una figura significativa que brinde contención.

Por otro lado, la interpretación del alumno (*"no quieren estar conmigo"*) evidencia un proceso de construcción subjetiva de la experiencia. En línea con el enfoque constructivista, no se trata únicamente del hecho ocurrido, sino del significado que el niño le atribuye, lo cual impacta directamente en su autoestima y en su conducta futura.

En una segunda instancia, la intervención se dirigió al grupo, estableciendo límites claros: explicité que no era adecuado excluir a un compañero, que todos tenían derecho a participar y que, de persistir la exclusión, habría una consecuencia. Esta acción se enmarca dentro de la **disciplina positiva**, combinando firmeza y amabilidad, y promoviendo el aprendizaje sin recurrir a la sanción punitiva.

Es importante destacar que no señalé culpables, sino que ofrecí una **oportunidad de reparación**, favoreciendo el aprendizaje social. En términos de **aprendizaje vicario (Bandura)**, los alumnos pudieron observar, reflexionar y ajustar su conducta a partir de la intervención.

Posteriormente, el niño fue acompañado a reinsertarse en la actividad, promoviendo una acción concreta: elegir un grupo, acercarse y pedir permiso. Le dije que yo iba a estar observando. Esta instancia implicó la activación de la **volición**, entendida como la capacidad de sostener una acción a pesar de la dificultad.

El resultado fue positivo: el alumno logró integrarse al grupo, recibiendo además un gesto de reconocimiento por mi parte, lo cual reforzó la conducta. Desde la neurociencia, esto puede vincularse con la activación del sistema de recompensa, consolidando el aprendizaje.

En conclusión, la situación permitió evidenciar cómo una intervención que integra validación emocional, regulación externa, límites claros y oportunidades de acción puede favorecer procesos de desarrollo emocional, social y cognitivo. No se trató únicamente de resolver un conflicto, sino de habilitar una experiencia de aprendizaje significativa.

ME DETENGO A PENSAR

Roxana Llado
DNI 29433718
Área Servicios Profesionales

En la práctica docente resulta significativo abordar diferentes dinámicas que permitan abordar y favorecer el desarrollo de la voluntad, el autocontrol, la reflexión y la autonomía en la toma de decisiones desde un enfoque inspirado en la ética de Kant.

Una de las dinámicas llevadas a cabo en el marco de un Consejo de aula en 5° grado fue: "El Semáforo de las Decisiones". El propósito es que los estudiantes comprendan que la verdadera libertad no consiste en hacer lo que uno quiere, sino en ser capaces de elegir lo correcto mediante el uso de la razón y la voluntad.

Objetivo volitivo

Desarrollar el autocontrol, la reflexión previa a la acción y la capacidad de elegir lo correcto aun cuando resulte más difícil.

Descripción de la dinámica

A partir de situaciones cotidianas que están registradas en tarjetas que son seleccionadas al azar, los estudiantes analizan posibles reacciones utilizando la metáfora del semáforo:

- Rojo: impulso
- Amarillo: reflexión
- Verde: acción correcta

Enfoque kantiano

- Ejercicio de la razón práctica: detenerse a pensar antes de actuar.
- Acción por deber: se elige lo correcto, no lo más fácil o placentero.
- Autonomía moral: no se decide por miedo al castigo ni por premio.
- La universalización implícita: reflexionar si estaría bien que todos actúen igual.

Algunos ejemplos de situaciones para el Semáforo de las Decisiones que se plantean:

- No estudié para una prueba y me ofrecen copiarme.
- Me enojo con un compañero y tengo ganas de gritarle o golpearlo.
- La tarea es difícil y quiero abandonarla.
- Veo que molestan a un compañero y no sé si intervenir.
- Quiero ganar un juego aunque tenga que hacer trampa.
- No tengo ganas de esperar mi turno.

Contenidos

- La voluntad como capacidad de actuar por deber.
- Autonomía moral y autorregulación de la conducta.
- Autocontrol de impulsos y regulación de emociones.
- Toma de decisiones responsables en situaciones cotidianas.
- Convivencia escolar basada en el respeto y la justicia.

Indicadores de logro considerados

- Sostiene el esfuerzo ante tareas que presentan dificultad.
- Demuestra autocontrol frente a situaciones de frustración o enojo.
- Reflexiona antes de actuar y fundamenta sus decisiones.
- Elige acciones correctas aunque no sean las más fáciles.
- Participa de manera responsable y respetuosa en actividades grupales.

Para el cierre de la reflexión final se considera la participación en torno a:

- La perseverancia y el compromiso durante las actividades.
- La capacidad de autorregular impulsos y emociones.
- La coherencia entre reflexión y acción.
- La disposición para actuar por deber y no por conveniencia.
- Las actitudes de respeto, cooperación y responsabilidad.

UNA EXPERIENCIA – UN APRENDIZAJE

Natacha Grisel Llanes
DNI 32832083
Área Primario

Durante el último ciclo lectivo desarrollé una experiencia pedagógica en un grupo de cuarto grado de escuela primaria que significó un cambio sustancial en mi manera de enseñar. El grupo presentaba dificultades para sostener la atención, escasa tolerancia a la frustración y una marcada dependencia del docente para iniciar o continuar las tareas. Frente a este escenario, decidí implementar una propuesta basada en la Neuroeducación Volitiva, entendida como la integración entre los aportes de la neurociencia y el fortalecimiento de la voluntad como capacidad que se educa.

La experiencia se enmarcó en el área de Prácticas del Lenguaje, específicamente en la producción de cuentos. La planificación contempló tres momentos claves: predisposición emocional, regulación atencional y desarrollo de la voluntad en el proceso de aprendizaje.

Comencé cada clase con una breve rutina de "activación", que consistía en un saludo personalizado, una pregunta disparadora y un espacio para que los estudiantes compartieran cómo se sentían. Este momento, aunque breve, permitió generar un clima de confianza y seguridad, condición necesaria para aprender. Luego, incorporé ejercicios simples de respiración consciente y pausas activas, con el objetivo de favorecer la concentración. Noté que, progresivamente, los alumnos lograban calmarse y enfocarse con mayor facilidad.

La actividad central consistió en la escritura de un cuento propio. Para ello, propuse pequeños desafíos secuenciados: primero

imaginar personajes, luego definir el conflicto y finalmente redactar la historia. Cada etapa estaba acompañada por instancias de reflexión donde los estudiantes registraban si habían podido concentrarse, qué les había resultado difícil y cómo lo habían resuelto. Este ejercicio metacognitivo fue clave para que comenzaran a reconocer su propio proceso de aprendizaje.

El aspecto más significativo fue el trabajo sobre la voluntad. Se alentó a los estudiantes a "no rendirse" frente a la dificultad, utilizando frases como "seguí intentando" o "estás aprendiendo". Se evitó la corrección negativa directa, priorizando una devolución que acompañara el proceso. Además, se promovió la autonomía permitiendo que eligieran el tema de sus cuentos, lo cual aumentó notablemente la motivación.

Durante la implementación, observé cambios importantes: niños que abandonaban rápidamente la tarea comenzaron a sostenerla por más tiempo, otros que dependían constantemente de la ayuda del docente lograron avanzar de manera más independiente. También mejoró el clima áulico, con mayor respeto por los tiempos y procesos de cada compañero.

Los resultados se evidenciaron no solo en las producciones finales (cuentos más elaborados y creativos) sino también en el desarrollo de habilidades como la autorregulación, la perseverancia y la confianza en sí mismos.

Esta experiencia me permitió reafirmar que en la escuela primaria no solo enseñamos contenidos, sino también herramientas para aprender. La Neuroeducación Volitiva se presentó como un enfoque valioso para acompañar a los estudiantes en el desarrollo de su voluntad, entendida como la capacidad de sostener el esfuerzo y comprometerse con su propio aprendizaje. A partir de esta práctica, continúo repensando mi rol docente como guía y facilitadora de procesos más conscientes, respetuosos y significativos.

UN ENFOQUE INTEGRAL PARA LA EDUCACIÓN ESPECIAL

María del Carmen Locati
DNI 24484822
Área Especial

En el complejo escenario de la Educación Especial, donde las barreras para el aprendizaje y la participación exigen respuestas pedagógicas creativas, emerge la Neuroeducación Volutiva. Más que un método, se presenta como una filosofía integradora que amalgama los avances de las Neurociencias, la Inteligencia Emocional y el desarrollo del carácter moral.

En instituciones como la Escuela Interdisciplinaria N° 20 (DE 20), este enfoque es fundamental para situar la labor psicopedagógica en la singularidad de cada trayectoria educativa. Bajo este paradigma, el aula se convierte en un espacio de andamiaje para la vida emocional y cognitiva. Aquí, la voluntad se erige como el director de orquesta, que armoniza nuestra biología con las demandas del aprendizaje. Para que esta experiencia sea verdaderamente transformadora, especialmente para estudiantes con desafíos en la autorregulación, resulta imprescindible lograr la integración armónica entre la emoción, el pensamiento y la acción.

El cambio de conducta no se logra solo con palabras, sino al comprender el cerebro las emociones y fortalecer la voluntad, por ello es imperativo comprender el sistema límbico, nuestro centro de mando emocional. Este conjunto de estructuras, como la **Amígdala** (alerta), el **Hipocampo** (memoria) y el **Hipotálamo** (funciones vitales), se comunica a través de neurotransmisores esenciales:

- **Dopamina:** El motor de la motivación y la recompensa.
- **Serotonina:** El estabilizador del ánimo que genera calma.
- **Noradrenalina:** El activador de la alerta y la atención.
- **Oxitocina:** El "pegamento social" que facilita la confianza y la empatía.

Un docente que comprende esta química puede diseñar entornos "cerebralmente amigables", utilizando desafíos alcanzables para estimular la dopamina o el trabajo colaborativo para fomentar la oxitocina.

La Neuroeducación Volutiva integra conceptos de la Programación Neurolingüística (PNL) y la filosofía crítica. La premisa "el mapa no es el territorio" resuena con la idea kantiana de que percibimos fenómenos, no la realidad absoluta. Esto implica que cada estudiante construye un mapa mental basado en sus filtros biológicos y experiencias. Básicamente el objetivo es entrenar al alumno para que reconozca sus sesgos e interpretaciones, ampliando su "mapa" antes de reaccionar impulsivamente. Se busca que la razón y la voluntad puedan mediar entre el estímulo y la respuesta.

Experiencia Práctica: "El Semáforo de la Voluntad" (Regulación de la Impulsividad)

Contexto: Se observó que varios alumnos de la EI N° 20 presentaban dificultades para iniciar tareas o reaccionaban con frustración inmediata ante el error (bloqueo por noradrenalina alta).

La Dinámica: "Parar, Respirar, Decidir"

1. Fase de Alerta (Rojo): Se ubico un círculo rojo en cada banco. Ante una consigna difícil, la docente modeló la conducta de "Manos arriba". El objetivo consistía en detener la respuesta automática de la amígdala (huida o enojo).

2. Fase de Oxigenación (Amarillo): Se realizó una técnica de respiración diafragmática de 10 segundos. Fisiológicamente, esto reduce el cortisol y permite que la Serotonina comience a estabilizar el ánimo.

3. Fase de Voluntad (Verde): El alumno debía verbalizar una pequeña acción: "*Voy a escribir solo la primera palabra*". Esta acción activa la Dopamina por metas cortas, transformando la amenaza en un desafío alcanzable.

Resultado

Los niños/as pudieron acortar los episodios de crisis por frustración y la clave fue enseñarles que la voluntad no es "querer hacer", sino la capacidad de frenar la biología impulsiva para dejar espacio al pensamiento.

Conclusiones finales

La Neuroeducación Volutiva no busca la perfección, sino la consciencia. Al entender que la plasticidad cerebral permite el cambio constante y que podemos influir en nuestra propia química interna, otorgamos al estudiante las herramientas para tomar las riendas de su vida. En última instancia, educar la voluntad es educar para la libertad y la responsabilidad ética, pilares fundamentales de la Educación Especial.

EDUCAR LA VOLUNTAD DESDE EL AULA: UNA EXPERIENCIA DE INTEGRACIÓN ENTRE PENSAR, SENTIR Y ACTUAR EN EL PRIMER CICLO

María Florencia López
DNI 36295529
Área Primario

En el marco de la jornada "Neuroeducación Volitiva: Pedagogía del Pensar, Sentir y Actuar", se plantea la necesidad de comprender el acto educativo como una integración dinámica entre cognición, emoción y conducta. Esta perspectiva invita a superar modelos fragmentados de enseñanza, promoviendo prácticas donde el estudiante no sólo adquiere conocimientos, sino que aprende a dirigir su acción de manera consciente. En este sentido, la voluntad se entiende como una capacidad educable que articula el pensar, el sentir y el actuar, en estrecha relación con la autorregulación y la toma de decisiones.

Desde los aportes de María Gómez Cantillo (2019), la neuroeducación enfatiza la importancia de generar experiencias de aprendizaje significativas que activen procesos reflexivos, emocionales y sociales, favoreciendo la autonomía y el desarrollo integral del estudiante. Asimismo, autores como Enrique Rojas destacan que la voluntad no puede reducirse a un mero proceso biológico, sino que implica una construcción compleja donde intervienen dimensiones psíquicas, afectivas y éticas, siendo fundamental educarla desde edades tempranas mediante la práctica del esfuerzo y la toma de decisiones conscientes.

En este encuadre, se desarrolló una experiencia en un aula de primer grado cuyo eje de trabajo eran las normas de convivencia. La propuesta se diseñó no sólo con el objetivo de que los estudiantes las identifiquen, sino que pudieran comprender su senti-

do, apropiarse de ellas y actuar en consecuencia, integrando así las dimensiones del pensar, sentir y actuar.

La clase comenzó con la narración de una situación cotidiana: un recreo en el que varios niños querían usar el mismo juguete al mismo tiempo. A partir de este relato, se invitó a los estudiantes a expresar qué pensaban que estaba ocurriendo. Las intervenciones iniciales fueron diversas y espontáneas: algunos señalaron que "todos querían jugar", otros que "no se ponían de acuerdo". Este primer momento permitió activar el plano cognitivo, promoviendo la comprensión de la situación. Luego, se profundizó en la dimensión emocional. Se les preguntó cómo creían que se sentían los niños del relato. Las respuestas dieron lugar a la identificación de emociones como enojo, tristeza e injusticia. Este reconocimiento no fue inmediato en todos los casos, pero a través de la mediación docente se logró que los estudiantes comenzaran a vincular las acciones con sus consecuencias emocionales, favoreciendo la empatía.

El momento central de la propuesta se orientó a la toma de decisiones. Se planteó entonces la pregunta: "¿Qué podrían hacer para resolverlo?". En este punto, algunos estudiantes propusieron soluciones impulsivas, como "sacarle el juego" o "irse". Sin embargo, otros comenzaron a sugerir alternativas más elaboradas, como "turnarse" o "pedir ayuda". La intervención docente consistió en no validar inmediatamente ninguna respuesta, sino en promover la reflexión: "¿Cuál de estas opciones ayuda a que todos estén mejor?", "¿Cuál es más justa?". Este proceso implicó un ejercicio de inhibición de respuestas inmediatas y la construcción de criterios para decidir, aspectos centrales en el desarrollo de la voluntad.

A continuación, se propuso una actividad lúdica en pequeños grupos, donde debían resolver situaciones similares utilizando tarjetas con posibles acciones. Durante esta instancia, se observó una escena significativa: dos estudiantes no lograban ponerse

de acuerdo sobre qué tarjeta elegir. Uno de ellos insistía en su elección, mientras que el otro comenzaba a frustrarse. La intervención docente se centró en acompañar el proceso sin resolver el conflicto, invitándolos a detenerse y escuchar al otro. Tras un breve intercambio, lograron acordar una opción intermedia.

Este episodio evidenció un proceso incipiente de autorregulación. Los niños no solo pensaron alternativas, sino que gestionaron sus emociones y ajustaron su conducta en función de un objetivo compartido. Tal como señalan los enfoques volitivos, la voluntad se manifiesta precisamente en estos momentos donde el sujeto logra orientar su acción más allá del impulso inmediato.

En el cierre de la clase, se retomaron las producciones grupales y se construyó colectivamente una norma: "Nos turnamos para usar los juegos". Sin embargo, el énfasis no estuvo puesto en la norma en sí misma, sino en el proceso que llevó a su formulación. Se invitó a los estudiantes a reflexionar sobre cómo habían llegado a esa conclusión. Algunas expresiones resultaron especialmente significativas: "Primero pensé solo en mí, pero después en todos", "Me enojé, pero esperé". Estas verbalizaciones dan cuenta de la articulación entre pensamiento, emoción y acción, eje central de la neuroeducación volitiva.

Desde una perspectiva pedagógica, esta experiencia pone de manifiesto que educar la voluntad no implica imponer conductas, sino generar condiciones para que los estudiantes puedan construirlas. La práctica sistemática de este tipo de situaciones permite fortalecer circuitos vinculados al control inhibitorio y a la toma de decisiones, favoreciendo progresivamente la autonomía.

En línea con lo planteado por Gómez Cantillo, el aprendizaje significativo se produce cuando el estudiante logra implicarse activamente en la experiencia, integrando lo cognitivo y lo emocional. A su vez, retomando a Rojas, la voluntad se educa en la acción cotidiana, en pequeños actos donde el sujeto aprende a elegir, a sostener el esfuerzo y a orientarse hacia el bien común.

De este modo, la escena áulica descripta trasciende la enseñanza de normas para convertirse en un espacio de formación integral, donde los niños comienzan a construir, de manera incipiente pero significativa, la capacidad de gobernar su propia conducta.

ENTRE LO QUE VEMOS Y LO QUE CREEMOS

Paula Sol Lucero
DNI 41589489
Área Medio

En una de las co-tutorías con el curso de 2° año, surgió la necesidad de trabajar sobre los conflictos interpersonales, ya que eran frecuentes los malentendidos entre compañeros que derivaban en discusiones o aislamiento dentro del grupo. A partir de esta situación, propuse una actividad orientada a reflexionar sobre cómo interpretamos la realidad.

Para iniciar, presenté una situación simple y ambigua: "Vas caminando por el pasillo de la escuela, saludas a un compañero y no te responde". Les pedí que, de manera individual, escribieran qué creían que había pasado. Las respuestas fueron muy variadas: algunos interpretaron que el compañero estaba enojado, otros que los ignoraba intencionalmente, algunos pensaron que no los había visto, y otros que podía estar distraído o preocupado por algo personal. Luego, pusimos en común las respuestas y las fui anotando en el pizarrón. Esto permitió visualizar claramente cómo, ante una misma situación, aparecían múltiples interpretaciones. Hicimos lo mismo con otra situación que ellos mismos propusieron y es recurrente en la escuela: "Vas caminando por el pasillo de la escuela, cruzás la mirada con un compañero y sentís que te miró mal" las respuestas fueron diversas, algunos interpretaron que el compañero estaba enojado con ellos, otros que los juzgaba o que tenía algún problema personal, mientras que varios consideraron que quizás estaba distraído, preocupado o simplemente no tenía intención de transmitir nada negativo.

Nuevamente muchos estudiantes se sorprendieron al ver la diversidad de respuestas y comenzaron a reconocer que no todos

perciben lo mismo de la misma manera. En el siguiente momento, guíe junto al profesor tutor una reflexión grupal preguntándoles por qué creían que habían pensado esas respuestas. Allí comenzaron a aparecer cuestiones personales: experiencias previas, inseguridades, estados de ánimo o incluso conflictos anteriores con ese compañero. Esto permitió evidenciar cómo nuestras emociones y creencias influyen directamente en la forma en que interpretamos lo que sucede. A partir de esto, introduje la idea de que muchas veces confundimos lo que creemos con lo que realmente sucede. Trabajamos la noción de que nuestra primera interpretación no siempre es la única ni la más acertada, y que es importante poder detenerse, revisar y considerar otras posibilidades antes de actuar. Finalmente, vinculamos la actividad con la idea de que "el mapa no es el territorio", explicando que cada uno construye una representación de la realidad, pero que esa representación no es la realidad en sí misma. Reflexionamos sobre cómo este ejercicio puede ayudarlos a evitar conflictos innecesarios, mejorar la comunicación y tomar decisiones más conscientes. La actividad resultó muy significativa, ya que no solo permitió trabajar el pensamiento crítico, sino también la autorregulación emocional. En encuentros posteriores, algunos estudiantes retomaron espontáneamente esta idea en situaciones reales, lo que evidenció que el aprendizaje había sido incorporado y comenzaba a formar parte de su manera de pensar y actuar.

LA TOMA DE DECISIONES EN EL AULA: UNA EXPERIENCIA DESDE LA NEUROEDUCACIÓN VOLITIVA EN PRÁCTICAS DEL LENGUAJE

Marcela Alejandra Luna
DNI 33607231
Área Primario

En mi práctica docente cotidiana, considero fundamental pensar propuestas que no solo apunten a la enseñanza de contenidos, sino también al desarrollo integral de mis alumnos. A lo largo del seminario, los aportes de la neuroeducación me permitieron repensar mis intervenciones en el aula, especialmente en relación con la importancia de la motivación, las emociones y la toma de decisiones en el aprendizaje.

Entender que el cerebro de los estudiantes está en permanente desarrollo y que responde significativamente a los estímulos emocionales y sociales me llevó a reflexionar sobre mis prácticas. Muchas veces, como docentes, proponemos actividades muy dirigidas, donde el alumno tiene poco margen para decidir. Sin embargo, desde la Neuroeducación Volitiva, comprendí que es clave habilitar espacios donde los niños puedan elegir, opinar y construir su propio recorrido de aprendizaje.

La experiencia que quiero compartir se desarrolló en un 5° grado, en el área de Prácticas del Lenguaje. En ese grupo, venía observando cierta desmotivación a la hora de producir textos escritos. A varios alumnos les costaba sostener la atención, se frustraban con facilidad o directamente mostraban poco interés por la tarea.

A partir de esto, decidí implementar una propuesta diferente, centrada en la toma de decisiones. La consigna fue la escritura de

un cuento, pero no de manera tradicional. En lugar de dar indicaciones cerradas, les propuse distintas opciones para que ellos pudieran elegir: qué tipo de personaje querían crear, en qué lugar se desarrollaría la historia, qué conflicto aparecería y cómo podría resolverse. También generamos momentos de intercambio donde cada uno podía contar por qué había tomado determinadas decisiones.

El cambio fue muy notorio. Al sentirse parte activa del proceso, los alumnos comenzaron a involucrarse mucho más. Se generó un clima de entusiasmo que no venía observando en propuestas anteriores. Incluso aquellos que solían participar poco, empezaron a compartir sus ideas y a interesarse por mejorar sus producciones. Además, se fortaleció el respeto por las opiniones de los demás, ya que cada elección era válida y formaba parte de la construcción individual de cada historia.

Desde lo trabajado en el seminario, puedo comprender que esto se vincula con la manera en que funciona el cerebro: cuando hay motivación, reconocimiento y posibilidad de elegir, el aprendizaje se vuelve más significativo. También entendí que los niños necesitan del acompañamiento del docente para aprender a tomar decisiones de manera responsable, y que este proceso se construye gradualmente.

Esta experiencia me permitió reafirmar la importancia de generar propuestas más flexibles, donde el alumno tenga un rol protagónico. Como docente, siento que mi tarea no es solo enseñar contenidos, sino también acompañar, guiar y brindar herramientas para que mis estudiantes puedan desenvolverse con mayor autonomía.

A modo de cierre, considero que la Neuroeducación Volitiva aporta una mirada muy valiosa para la enseñanza actual. Incorporar la toma de decisiones en el aula no solo mejora la participación y el interés, sino que también contribuye a formar sujetos

más seguros, reflexivos y comprometidos con su propio aprendizaje.

Fuentes consultadas

UNICEF (2021). *Neurodesarrollo: la adolescencia como una oportunidad*.

Material de cátedra. *Teoría evolutiva de las emociones*.

Material de cátedra. *Neurociencias y adicciones*.

Material de cátedra. *Neuroeducación Volitiva* (Seminario).

NEUROEDUCACION VOLITIVA EN EL JUEGO DRAMÁTICO

Melina Luques
DNI 25282716
Área Inicial

Introducción

Sala de 5 años, grupo de 22 alumnos/as, momento de juego dramático, con la intención de trabajar no solo el aporte que cada uno de ellos/as puede realizar como en el juego lúdico, sino también la atención y el aprendizaje.

Al comenzar, la docente presenta el escenario lúdico, utilizando distintos elementos (telas, bloques, peluches), generando un clima emocional positivo que captó inmediatamente la atención del grupo. Este inicio favorece la activación emocional, condición fundamental para que el cerebro se disponga a aprender, demostrando cómo la emoción abre la puerta a la atención.

El juego dramático consiste en recrear un parque, donde lamentablemente sus juegos se encuentran rotos. Cada uno de ellos/as elige de manera autónoma un rol dentro de la historia (aquellos/as que desean arreglar los juegos, quienes desean jugar sin necesidad de utilizar juegos, quienes van a plantar plantas y árboles, quienes pasean mascotas, etc.). Se enfatiza en la importancia de cada uno/una de los actores del juego, promoviendo de esta manera la necesidad cumplir cada uno/a su objetivo para lograr un objetivo común.

Desarrollo

Las problemáticas que comenzaron a surgir fueron las de algunos/as con intención de liderar o imponerse en la toma de

decisiones. Frente a esto, se intervino desde el enfoque volitivo, guiando la resolución de los conflictos con preguntas como: "¿Qué pasaría si no escuchamos la idea de tu compañero/a?" o "¿Cómo podemos hacer para que todos participen?". Estas intervenciones permitieron la posibilidad de reflexión y el ajuste de la conducta, no por imposición externa, sino por comprensión del valor en el trabajo del otro/a.

Una situación importante fue la participación de uno de los niños que habitualmente participaba poco, el mismo comenzó a usar bloques como herramientas para arreglar una torre de bloques que según él simulaban hamacas, solicitando la ayuda de varios de sus pares para conformar más hamacas y arreglarlas. Esto generó un impacto positivo en el grupo, aumentando la motivación (vinculada a la dopamina) y fortaleciendo la confianza y el vínculo (relacionado con la oxitocina).

Conclusión

A lo largo de la actividad, se observó cómo la emoción sostenía la atención; los niños/as permanecían involucrados, atentos a la historia y a las acciones de sus pares, demostrando que cuando una propuesta tiene sentido y carga afectiva, el aprendizaje se vuelve significativo.

Luego de finalizada la actividad se convocó al grupo a una ronda de intercambio, donde se invitó a los niños a pensar: ¿Qué hizo cada uno para para poder participar en esta plaza?; las respuestas evidenciaron que comenzaron a reconocer no solo su propio aporte, sino también el de los demás, valorando la diversidad de ideas y acciones.

Este aporte volitivo permitió fortalecer la idea de que la voluntad no es solo controlar impulsos, sino elegir actuar considerando a los otros. Asimismo, evidenció que la atención, mediada por la emoción, es clave para sostener el aprendizaje, y que el juego dra-

mático es un espacio privilegiado para integrar estos principios en el nivel inicial.

Fuentes consultadas

Manual sobre disciplina positiva, basado en el Libro del Dr. Joan E, Duarte.

Teoría Evolutiva de las Emociones de Manel Troya.

HERRAMIENTAS PARA MEJORAR LA FORTALEZA, LA DECISIÓN Y LA AUTONOMÍA REFLEXIVA EN EL CONTEXTO ESCOLAR

Laura Vanesa Malcolm Ackerley
DNI 30582444
Área Servicios profesionales

Como docente de grado con años de experiencia, he observado que el recreo es el escenario principal donde se pone a prueba la autorregulación. En una ocasión, dos estudiantes iniciaron una fuerte discusión durante un partido de vóley por la validez de un punto. La situación escaló rápidamente: de los gritos pasaron a los empujones, con uno de ellos retraído y el otro desbordado.

En lugar de recurrir a la sanción punitiva inmediata, intervine separándolos físicamente y aplicando técnicas de **mindfulness**. El objetivo era técnico y biológico:

- **Reducción de neurotransmisores:**
  - Bajar los niveles de **cortisol** y **noradrenalina** mediante la respiración dirigida.
- **Recuperación del Sistema Límbico:**
  - Permitir que el cerebro emocional recuperara la calma para desactivar el estado de "lucha o huida".
- **Activación Prefrontal:**
  - Una vez establecida la calma, logramos transitar del grito a la palabra, activando las redes neuronales superiores que permiten el razonamiento y la conexión social.

Para evitar la "disculpa forzada" (que suele ser un acto vacío de significado), propuse una instancia de **reparación vincular**. A

través del diálogo, buscamos que cada alumno comprendiera la perspectiva del otro, facilitando la reconexión social y la liberación de **oxitocina**. No se trataba de pedir perdón por compromiso, sino de entender el juego como un espacio compartido que requiere cuidado mutuo.

Bajo el **paradigma de la educación volitiva**, apliqué la teoría de Kant para desplazar el límite tradicional ("están castigados") hacia una reflexión sobre la **autonomía de la voluntad**:

- Reflexionamos sobre por qué es correcto respetar las normas de convivencia incluso cuando nadie nos observa.
- El foco no estuvo en el miedo a la sanción (heteronomía), sino en la elección consciente de una conducta ética (autonomía).
- Los estudiantes concluyeron que cuidar el juego implica no solo cuidar el material, sino también cuidar la integridad del vínculo con el otro.

La reparación nace de la convicción propia. Educar la voluntad es enseñar al alumno que su capacidad de decidir sobre sus impulsos es lo que lo constituye como un sujeto ético y libre.

NEUROEDUCACIÓN VOLITIVA Y MEMORIA: HACKEANDO EL SISTEMA DE ALERTA PARA PROMOVER EL DEBER DE RECORDAR

Eva Abril Maestri
DNI 33345923
Área Medio

El 24 de Marzo no es una fecha más en el calendario de nuestro país; para nosotros, los docentes, representa un desafío enorme en la construcción de la memoria. Desde la perspectiva neurocientífica, el hipocampo actúa como el "bibliotecario" del cerebro, clasificando qué experiencias merecen ser recordadas. Sin embargo, hoy nos enfrentamos a una generación saturada de estímulos donde el cerebro, por economía energética, tiende a clasificar la información repetitiva o lejana como irrelevante.

En esta etapa, nuestros estudiantes atraviesan una fase de reestructuración que influye en su aprendizaje. Al respecto, se explica que: "Es una época de maduración en la que el cerebro vive las llamadas podas neuronales, en las que analiza conexiones que hasta el momento no utilizaba." (Cibils y Rodríguez, 2020).

Si la memoria histórica se les presenta mediante formatos rutinarios, el sistema nervioso la procesa como un "aprendizaje sin sentido" y la descarta, optando por recompensas inmediatas como las del entorno digital. Esta apatía no debe entenderse como una falta de valores, sino como una respuesta de la amígdala que, al actuar como una "alarma de seguridad", genera un hartazgo defensivo ante lo que perciben como algo vacío de utilidad.

Pero… ¿Cómo podríamos 'hackear' ese sistema de indiferencia? La Neuroeducación Volitiva propone que la respuesta no es imponer más datos ni sanciones, sino integrar armónicamente las

neurociencias, la inteligencia emocional y la ética kantiana para dar un nuevo sentido a la experiencia. Desde este enfoque, entendemos que el aula es un espacio para el desarrollo de la vida emocional y cognitiva, donde la meta no es lograr alumnos obedientes por miedo o recompensa, sino sujetos que elijan actuar bien porque reconocen la validez de ello y, en este caso, de hacer memoria.

Bajo esta mirada integradora y en el marco de los 50 años de la última dictadura cívico-militar, se desarrolló una actividad en la que se sucedieron los siguientes hechos. Al escuchar una consigna, una alumna líder de su grupo manifestó con gestos de irritación y mal humor estar "harta del tema", afirmando que siempre le enseñan lo mismo. Esta situación desencadenó dos fenómenos: por un lado, su grupo de amigos optó por seguir a su líder y decidió no realizar la actividad. Por otro lado, como docente, decidí no reaccionar desde el autoritarismo, percibiendo que una confrontación solo habría confirmado la amenaza percibida por su cerebro y cerrando cualquier canal de aprendizaje.

Ante su malestar, decidí acercarme y validar su sentimiento. Le expresé que, tal vez, la forma en que los docentes le habíamos presentado esta historia no había sido suficiente para conectar con ella. Al mostrarme predispuesta a escuchar su perspectiva sin juzgarla, logré constituirme como una figura de apego subsidiaria. Sobre este rol, Beláustegui (s.f.) destaca que: "(…) la respuesta sensitiva de parte del docente podría (…) construir un espacio psicológico y afectivo compensatorio donde desenvolverse de manera segura y confiable"

Esta actitud sirvió para desactivar su amígdala, que actuaba como una "alarma" ante lo que percibía como una instrucción vacía, y abrir una ventana de disponibilidad emocional para transformar ese dato aislado en un aprendizaje con sentido.

Para profundizar en este proceso, programé un encuentro con ella durante los primeros minutos de la clase siguiente. En ese

espacio, compartimos el testimonio de Adriana Calvo en el Juicio a las Juntas. La carga emocional activó su hipocampo, fijando el recuerdo de manera profunda. Al conmovernos y llorar juntas, ella logró realizar el salto de pasar de la "inclinación" (su aburrimiento y rechazo) al "deber" moral de reconocer el dolor del otro y la necesidad de justicia. Su compromiso dejó de ser un recurso agotable para transformarse en lo que el enfoque define como voluntad como virtud: "una cualidad moral más profunda que impulsa a actuar correctamente y defender principios éticos, incluso frente a la adversidad" (VIII Jornada de Profesionalización Docente, s.f.)

Ese mismo día, la alumna solicitó ser ella quien le transmitiera el video al resto de la clase, asumiendo un rol protagónico. Su nueva convicción modificó enseguida la actitud de su grupo de amigos, que realizaron una escucha respetuosa y comprometida. Al liderar este proceso, la estudiante dejó de ser una receptora pasiva para transformarse en una protagonista de su propio crecimiento, activando sus funciones ejecutivas para obrar por principios éticos.

Conclusión

La Neuroeducación Volitiva se erige como un paradigma transformador que trasciende cualquier contenido específico, ofreciendo una brújula ética y científica para la labor docente diaria. Al integrar la razón con la sensibilidad, este enfoque permite que cada acto pedagógico sea una oportunidad para fortalecer el carácter y la autonomía de los estudiantes.

Lo vivido en torno al 24 de marzo es solo un ejemplo de su potencia: cuando logramos que un joven actúe por convicción y no por inercia, presión social o recompensa, estamos sembrando una autonomía que habitará en ellos frente a cualquier desafío. Apostar por este modelo en todas nuestras áreas es, en definiti-

va, recuperar el sentido más profundo de educar: transformar el aula en un espacio para formar ciudadanos comprometidos con su propia historia.

Fuentes consultadas

Beláustegui, M. (s.f.). *El docente como figura de apego y su capacidad de compensar vínculos de apego inseguro*. Universidad Austral.

Cibils, J. P., & Rodríguez, C. (2020). *Neurodesarrollo: La adolescencia como ventana de oportunidad*. UNICEF Uruguay.

VIII Jornada de Profesionalización Docente. (s.f.). *Neuroeducación Volitiva: Fundamentos y estrategias pedagógicas*.

NUESTRAS PALABRAS TIENEN PODER

Gretel Mamoikoff
DNI 35268509
Área Primario

Voy a destacar una experiencia que me sucedió en un tercer grado. Tenía un grupo donde se generaban diversos conflictos dentro del aula, donde entre ellos/as se decían palabras hirientes o negativas de manera impulsiva (como, por ejemplo: malas palabras y palabras sobre el aspecto físico). Por ende, me propuse desde la Neuroeducación Volutiva, entendida como el fortalecimiento de la voluntad para la toma de decisiones consciente, utilizar el cuento *"Palabras Semilla"* de Magela Demarco.

Se inició la lectura del cuento, pero al llegar a la parte de la descripción de las palabras que actúan como *"flechas o piñas en el estómago"*, se produjo un silencio significativo, ya que se identificaron con esto. En donde, los/as alumnos/as reconocieron que muchas de sus *"palabras flecha"* provenían de lo que observaban redes sociales o incluso en sus entornos.

Según Albert Bandura, en la Teoría del Aprendizaje Social, si los/as niños/as ven que estos modelos sociales obtienen atención o *"poder"* a través de la burla (refuerzo vicario) y tienden a imitarlo. Mi intervención se centró en romper ese ciclo, demostrando que el refuerzo positivo nace de las *"palabras semilla"* y cuán importantes son sus las palabras positivas.

También se identificó que el aprendizaje no es solo recepción, sino que el entorno moldea el lenguaje de cada uno/a. Por ende, como dice la Teoría de Bandura, el comportamiento humano se adquiere en gran medida a través de la observación y el modelado.

Asimismo, escribieron palabras hirientes en papeles y los mezclamos en una bolsa, para luego leerlas entre todos/as. Para comprender sobre como esas palabras pueden lastimar al otro/a y hasta generarse bullying o acoso; tomo la Teoría Evolutiva de las Emociones de Manel Troya, sobre que las emociones son mecanismos de adaptación que han evolucionado para asegurar nuestra supervivencia. Entonces al analizar sobre las palabras que duelen, los/as alumnos/as identificaron que el miedo y la soledad provocados por una burla activan un estado de *"alerta"* defensiva. Ya que, la burla genera una respuesta emocional de *"supervivencia"* (como el miedo o la ira), y que, para evolucionar hacia una buena convivencia, entonces ellos/as debían usar su voluntad para regular esa respuesta instintiva.

Para el cierre de la actividad, propuse reflexionar entre todos/as sobre *"qué cosas buenas nos gustaría que nos dijeran"*, donde la voluntad se puso en práctica: cada chico/a decidió activamente reemplazar una *"palabra flecha"* por una *"palabra semilla"* (como: Gracias por estar siempre) para fortalecer el tejido social del aula.

Ellos/as pasaron de ser *"observadores pasivos"* (un concepto clave en Albert Bandura para quien el ambiente y la conducta se influyen mutuamente), al ser agentes de cambio. Decidieron, mediante un compromiso grupal, que sus palabras serían *"pócimas mágicas"* para tener un buen clima escolar y poder avanzar hacía un dónde se vaya acabando el acoso escolar y las palabras hirientes.

ENTUSIASMO VS PROPIO PROCESO

Nadia Mamoikoff
DNI 31722246
Área Primario

Los alumnos deben escribir un cuento corto una vez por semana contando sobre un tema que ellos quieran. Noté, que al principio estaban muy entusiasmados para escribir y me traían historias muy buenas. Incluso, querían hacer sus ilustraciones. Pero, ya en la tercera semana, pude darme cuenta de que este entusiasmo por la escritura se había "apagado" y ya no querían escribir más que tres renglones y entregar "la tarea" sin un compromiso ni disposición.

En una clase, implementé un silencio de forma intencional para que ellos pudieran prestarme atención. Luego comenzamos a charlar sobre lo que estaba ocurriendo con sus escritos. Pudiendo conversar sobre el querer usar atajos para realizarlo. Por esa razón, implementé una estrategia nueva la cual constaba que en vez que de que escribieran de forma libre sin un tema específico, que pudieran escribir utilizando un personaje específico que realizara una acción. De esta manera, no tenían que imaginar otros personajes a los cuales darle voz; logrando así, una tarea más reducida y que ellos podían logra más fácilmente.

Uno trata como docente de ayudar a los alumnos en sus dificultades para que no se sientan frustrados, haciéndolos pensar qué es lo que pudo pasar. Quereos alumnos activos que realicen sus actividades pensando y decidiendo en sus propios procesos de esfuerzo, dedicación y atención.

Necesitamos que nuestros alumnos puedan celebrar el cumplimiento de sus actividades diarias escolares, en este caso esta

tarea corta, pero compleja a la vez. Fui observando cómo van completándola, aun cuando no tenían ganas de hacerla, recibiendo y fortaleciendo su autodisciplina.

Para finalizar, fui aplicando distintas acciones, como las pausas activas; hablando del por qué se realizan estas actividades; que los alumnos se anotaran o se pusieran algunas metas cortas ante de escribir y reforzar la idea de la propia autonomía y el reconocimiento por el esfuerzo sostenido diario.

NEUROEDUCACIÓN VOLITIVA: EDUCAR LA VOLUNTAD PARA TRANSFORMAR EL APRENDIZAJE

María Florencia Manfredini
DNI 30496194
Área Primario

La neuroeducación volitiva propone comprender el aprendizaje como un proceso cognitivo y como una construcción que integra cerebro, emoción y voluntad. Desde esta perspectiva, aprender no depende exclusivamente de la capacidad intelectual del estudiante, sino también de su disposición interna para sostener el esfuerzo, regular su conducta y comprometerse activamente con la tarea. En este sentido, la voluntad se convierte en un eje central del proceso educativo.

En el marco de la educación basada en evidencias, cada práctica pedagógica puede entenderse como una hipótesis que debe ser puesta a prueba mediante datos y observaciones sistemáticas. Tal como se evidencia en la gestión institucional desarrollada en el trabajo, esto implica analizar evaluaciones, registros de seguimiento y observaciones de clase para ajustar las decisiones pedagógicas a las necesidades reales de los estudiantes. La neuroeducación volitiva aporta fundamentos científicos que permiten comprender qué condiciones favorecen la consolidación de aprendizajes duraderos. Entre ellas, resultan esenciales los aportes de Stanislas Dehaene (2019), quien señala que el aprendizaje se sostiene en cuatro pilares: atención, compromiso activo, error con retroalimentación y consolidación. Estos pilares no solo describen procesos cognitivos, sino que también implican una dimensión volitiva, ya que requieren decisión, esfuerzo sostenido y autorregulación.

La atención, por ejemplo, no es un fenómeno pasivo: implica dirigir voluntariamente los recursos mentales hacia un objetivo. En contextos escolares donde predominan clases extensas y repetitivas, el foco atencional disminuye, afectando la calidad del aprendizaje. En el caso analizado, esto se observa cuando los estudiantes se distraen en clases largas de lectura guiada. Desde una mirada volitiva, el desafío pedagógico consiste en diseñar propuestas que reactiven intencionalmente la atención mediante pausas, preguntas desafiantes y tareas significativas. En este sentido, una intervención concreta es la reorganización de los tiempos escolares a partir de la cronoeducación, ubicando las materias que requieren mayor concentración en los momentos del día donde los alumnos están más atentos, e incorporando pausas activas para recuperar el foco y reducir el cansancio mental.

El compromiso activo, otro de los pilares señalados por Dehaene, refuerza esta idea. No se aprende simplemente escuchando o copiando, sino haciendo, preguntando, explicando y reflexionando. En el caso presentado, los estudiantes leen y memorizan, pero no logran comprender, lo que evidencia una baja participación cognitiva. Frente a esto, se proponen estrategias como interrumpir la lectura para que los alumnos expliquen con sus palabras, elaboren ejemplos, realicen comparaciones o construyan pequeñas conclusiones. Asimismo, las rutinas de lectura guiada en grupos pequeños permiten respetar los ritmos individuales y promover una participación más activa, fortaleciendo la comprensión lectora. Aquí la voluntad cumple un papel fundamental: participar activamente supone asumir un rol protagónico, aceptar la posibilidad de equivocarse y perseverar frente a la dificultad.

Asimismo, el tratamiento del error como oportunidad de aprendizaje fortalece la dimensión volitiva. En lugar de sancionar las equivocaciones, el enfoque adoptado propone utilizarlas como instancias de retroalimentación que orienten el aprendizaje. Esto se refleja en la importancia de brindar devoluciones constantes,

acompañar los procesos y generar espacios donde el estudiante pueda revisar, corregir y mejorar. De esta manera, se promueve la resiliencia académica y se fortalece la confianza, condiciones necesarias para sostener el esfuerzo en el tiempo.

La consolidación, por su parte, requiere tiempo, descanso y repetición significativa. Aquí se vincula con los aportes de Diego Golombek (2024), quien explica la importancia de respetar los ritmos biológicos para optimizar el aprendizaje. En el trabajo se observa cómo la organización institucional puede favorecer este proceso mediante una adecuada distribución de los tiempos, la incorporación de pausas y la planificación de actividades que retomen los contenidos de manera progresiva. Estas decisiones no solo mejoran el rendimiento, sino que también enseñan a los estudiantes a reconocer y gestionar sus propios ritmos de aprendizaje.

La dimensión emocional también se integra a la neuroeducación volitiva. No puede haber voluntad sostenida en un clima de desregulación o conflicto constante. En este sentido, la propuesta del taller "Expresemos" constituye una intervención clave, ya que permite trabajar el reconocimiento y la regulación de las emociones, la empatía y la resolución de conflictos. A esto se suman estrategias como los semáforos emocionales, los espacios de diálogo, los consejos de aula y las rutinas de expresión al inicio y cierre de la jornada. Estas prácticas contribuyen a generar un clima escolar más seguro y favorecen la disposición a aprender, fortaleciendo tanto la motivación como la autorregulación.

En síntesis, la neuroeducación volitiva amplía la mirada pedagógica al reconocer que aprender implica querer aprender y sostener esa decisión en el tiempo. Desde la gestión educativa, integrar esta perspectiva supone diseñar estrategias basadas en evidencia, acompañar a los docentes en la revisión de sus prácticas y construir climas institucionales que favorezcan la autonomía,

la perseverancia y el compromiso activo. Educar la voluntad no significa imponer disciplina externa, sino formar sujetos capaces de autorregularse, asumir responsabilidades y enfrentar desafíos con resiliencia. En definitiva, implica construir una escuela donde el conocimiento no solo se transmite, sino que se conquista mediante la decisión consciente de aprender.

EL DESPERTAR DE LA VOLUNTAD: UN CAMINO HACIA LA AUTONOMÍA Y SUPERACIÓN PERSONAL

Kevin David Martínez Cáceres
DNI 39774976
Área Medio Técnico

La jornada escolar comenzaba con el habitual murmullo de desgano en cuarto año. Como docente, observaba lo que las fuentes describen como la "brecha de la voluntad": estudiantes con capacidades intelectuales intactas, pero cuya corteza prefrontal —aún en desarrollo— se veía constantemente interferida por impulsos emocionales y la búsqueda de gratificación inmediata en sus dispositivos móviles. Siguiendo lo aprendido en la jornada de profesionalización, decidí abandonar el rol tradicional de transmisor de datos para convertirme en un mediador del desarrollo moral y emocional.

Mi primera intervención consistió en implementar el "Pacto de Utilidad", una estrategia central de la Neuroeducación Volitiva. En lugar de imponer un reglamento de conducta basado en el castigo, propuse un "Acuerdo de Alto Rendimiento y Utilidad Real". Les planteé tres preguntas rompehielo: "¿Qué de lo que hay en Google hace que mi clase sea inútil? ¿Qué vamos a hacer acá que un bot no pueda hacer por ustedes?". Este enfoque de "Rebranding" buscaba hackear su sistema de alerta amigdalino; al dejar de infantilizarlos con órdenes jerárquicas y hablarles como "adultos en formación", sus cerebros dejaron de defenderse y comenzaron a procesar la información como útil para su supervivencia social y profesional.

Durante la implementación, noté que la falta de voluntad no era pereza, sino una falta de percepción de recompensa. Activamos entonces el "Mapeo de Skills". Cada estudiante puntuó sus

propias habilidades —como la gestión de información o el pensamiento lateral—, transformándose de objetos de enseñanza en sujetos de su propio desarrollo. Esta práctica de autoconciencia activa la corteza prefrontal dorso lateral, encendiendo la voluntad cuando el alumno siente que está "subiendo de nivel" su propio perfil y no solo estudiando para el profesor.

A mitad de la unidad, surgió un conflicto típico: un estudiante, Lucas, reaccionó con hostilidad ante una corrección. En lugar de activar una respuesta punitiva, decidí aplicar los principios de la "Disciplina Positiva". Comprendí que su conducta era un mensaje sobre su estado emocional. En lugar de gritar —lo que solo le enseñaría que la agresión es una respuesta aceptable al estrés—, busqué proporcionarle calidez y estructura. Utilicé la técnica del Juicio Reflexionante, ayudándole a entender que "el mapa no es el territorio". Analizamos juntos su "mapa emocional" (pensaba que la nota era un ataque personal) frente al "territorio real" (la evaluación de un proceso específico). Al modelar una comunicación respetuosa y no violenta, Lucas pudo regular su frustración, transformando un pasaje al acto en una oportunidad de aprendizaje volitivo.

Finalmente, vinculamos nuestras acciones con la ética kantiana discutida en el seminario. Les expliqué que una acción tiene valor moral solo si se realiza por deber, no por miedo al castigo ni por conveniencia. Al final del bimestre, el clima del aula había cambiado: los alumnos ya no buscaban una obediencia ciega, sino un compromiso ejecutivo basado en la autonomía y la comprensión de que la voluntad es una energía moral dirigida al bien que se entrena con la práctica. El aula se transformó en un gimnasio para la vida, donde la química del cerebro y la filosofía moral se unieron para formar seres capaces de pensar por sí mismos y actuar con integridad.

CARTOGRAFÍAS DE LA VOLUNTAD

Diana Ester Martínez
DNI 30862515
Área Medio

Desde mi rol como docente de Geografía en el nivel secundario de la Ciudad de Buenos Aires, implementé con mis estudiantes de tercer año una propuesta que entrelaza los contenidos curriculares de América con los ejes de la Neuroeducación Volitiva. Mi punto de partida fue entender el aula no sólo como un espacio de transmisión de saberes, sino como un verdadero gimnasio para la formación del carácter, donde el estudio de las fragmentaciones territoriales del continente sirviera para que los jóvenes reconozcan sus propios filtros biológicos. Al analizar las desigualdades en los complejos urbanos de San Pablo o los contrastes en la distribución de recursos en América del Sur, observé cómo mis estudiantes solían disparar juicios automáticos basados en prejuicios ante lo que percibían como "ajeno" o "vulnerable". En ese momento, mi intervención se desplazó de la instrucción técnica hacia una mediación profunda, invitándolos a descubrir que esa primera reacción emocional era solo un "mapa" mental condicionado, una versión simplificada de un "territorio" americano mucho más complejo y humano.

Para operativizar este enfoque, diseñé una secuencia que comenzó estimulando la dopamina mediante el uso de imágenes satelitales ambiguas de diversas regiones de América, desafiándolos a hipotetizar sobre la calidad de vida basándose solo en la morfología urbana. Este despertar de la curiosidad permitió que, al introducir los indicadores de desarrollo humano (IDH), el choque entre su percepción inicial y la realidad estadística funcionara como un catalizador del razonamiento crítico. Siguiendo la

ética kantiana que profundizamos en el seminario, fomenté que el alumno no buscara la respuesta "correcta" por miedo a una calificación o por la búsqueda de una recompensa externa, sino por la convicción racional de que comprender la multicausalidad de la realidad social es un deber ético hacia el otro. Así, la voluntad de mis estudiantes intervino como el director que regula la impulsividad del sistema límbico, permitiéndoles suspender el juicio apresurado para procesar la información de manera más reflexiva.

El núcleo de mi práctica se centró en la dinámica del "Puente de la Confianza Continental", donde los grupos debieron resolver dilemas sobre la gestión de recursos compartidos y movimientos migratorios regionales. Durante el ejercicio, asigné roles con habilidades exclusivas para forzar la cooperación; esta interdependencia facilitó la liberación de oxitocina, reduciendo los niveles de estrés y fortaleciendo los vínculos de empatía en el salón. Al reflexionar juntos sobre la frase de la PNL "el mapa no es el territorio", mis alumnos comprendieron que sus representaciones de América están teñidas por filtros culturales y emocionales que pueden y deben ser revisados voluntariamente. Esta experiencia me demostró que la plasticidad cerebral se potencia cuando el conocimiento tiene un sentido moral; mis alumnos no solo cartografiaron relieves y climas, sino que aprendieron a cartografiar sus propias decisiones, integrando el pensar, el sentir y el actuar en una ciudadanía americana más justa y consciente de su propia libertad interior.

Para finalizar, cito lo que escribió E. Rojas en su decálogo:

"Cualquier avance en la voluntad se hace más fácil si hay motivación. Estar motivado es tener el arco tenso para apuntar al mejor blanco. El ejercicio de tiro con arco en nuestros objetivos, se estira más gracias a los contenidos que lo motivan. ¡Lo que estudia una persona que prepara oposiciones para llegar a sacarlas!

A lo que es capaz de renunciar en cuanto al placer de comer, una persona que está motivada para adelgazar! El que sabe lo que quiere tiene la voluntad preparada para la lucha."

Fuentes consultadas

Diseño Curricular NES CABA – Geografía 3° Año.

Valenzisi, V. Jornada de Neuroeducación Volitiva: Pedagogía del Pensar, Sentir y Actuar. Korzybski, A. El mapa no es el territorio (Conceptos aplicados a la PNL).

Rojas, E. La voluntad es la clave, Catedrático de Psiquiatría. http://www.enriquerojas.com/

NEUROEDUCACIÓN VOLITIVA EN EL AULA SECUNDARIA: UNA EXPERIENCIA CON EXCEL DESDE EL PENSAR, SENTIR Y ACTUAR

Enrique Denis Fernando Martínez Cáceres
DNI 31533404
Área Medio

En el marco de la jornada "Neuroeducación Volitiva: Pedagogía del Pensar, Sentir y Actuar", se propone una perspectiva educativa que integra las dimensiones cognitivas, emocionales y conductuales del aprendizaje. Este enfoque resulta especialmente significativo en el nivel secundario, donde los estudiantes necesitan encontrar sentido a los contenidos para lograr un aprendizaje verdaderamente significativo.

A partir de los aportes del seminario, se desarrolló una experiencia áulica en la materia Educación Tecnológica, utilizando como contenido el uso de planillas de cálculo (Excel). La propuesta tuvo como objetivo que los estudiantes no solo aprendieran herramientas técnicas, sino que también pudieran reflexionar, involucrarse emocionalmente y aplicar los conocimientos en situaciones concretas.

En primer lugar, se abordó la dimensión del "pensar". Se planteó una situación problemática vinculada con la vida cotidiana: la organización de un presupuesto mensual personal. A partir de esta consigna, los estudiantes debieron analizar ingresos y gastos posibles, identificar variables y proponer formas de organización de la información. Esto permitió activar conocimientos previos y desarrollar el pensamiento lógico y crítico.

En una segunda instancia, se trabajó el "sentir". Se generó un espacio de reflexión donde los estudiantes compartieron expe-

riencias personales relacionadas con el manejo del dinero, el consumo y la administración de recursos. Este momento favoreció la participación, la identificación con la actividad y el compromiso con la propuesta, ya que lograron vincular el contenido con su realidad. Además, se fortaleció el clima áulico a partir del respeto y la escucha activa.

Finalmente, se desarrolló el "actuar" mediante una actividad práctica en la computadora. Los estudiantes elaboraron una planilla en Excel donde organizaron un presupuesto, aplicando fórmulas básicas como suma y cálculo de totales. También exploraron funciones simples y el uso de celdas para estructurar la información. Esta instancia permitió poner en práctica los conocimientos adquiridos y desarrollar habilidades digitales, trabajo autónomo y resolución de problemas.

Durante la experiencia, se observó un alto nivel de interés y participación. Los estudiantes se mostraron motivados al trabajar con una herramienta tecnológica concreta y útil para su vida cotidiana. La integración del pensar, sentir y actuar favoreció un aprendizaje más profundo, ya que los contenidos fueron comprendidos y aplicados en un contexto significativo.

Como reflexión final, la neuroeducación volitiva aplicada a la enseñanza de herramientas tecnológicas como Excel permite enriquecer las prácticas docentes, promoviendo no solo la adquisición de conocimientos técnicos, sino también el desarrollo integral de los estudiantes. En este sentido, resulta fundamental continuar implementando propuestas que conecten el aprendizaje con la realidad de los alumnos, favoreciendo su autonomía, pensamiento crítico y compromiso.

AUTORREGULACIÓN Y APRENDIZAJE EN 6° GRADO: CUANDO EL AULA SE DETIENE, UNA PROPUESTA DE PENSAR, SENTIR Y ACTUAR

Luisina Martínez del Sel
DNI 25416682
Área Primario

En un día cualquiera, la jornada escolar transcurría con total habitualidad en 6° grado, hasta que se produjo un conflicto entre varios estudiantes (llegando dos de ellos a escalar rápidamente), alterando no solo el clima del aula, sino también el desarrollo de la clase.

El conflicto, como tantos otros, podría haberse resuelto rápidamente mediante una intervención disciplinaria y continuar con la clase. Sin embargo, en ese momento, la docente, cansada de conflictos continuos y resoluciones que no generaban cambios sostenidos, tomó otra decisión: la clase no siguió, se detuvo, y en lugar de preguntar qué había ocurrido en términos de conducta, la intervención se desplazó hacia otra dimensión: "¿Qué sentiste?". La pregunta, produjo un incómodo silencio. Luego comenzaron a aparecer algunas palabras: "enojo", "bronca", "injusticia". Más tarde, con menor intensidad, pero mayor profundidad: "vergüenza".

El aula comenzó a transformarse: permitió habilitar un espacio donde el sentir era un punto de partida. A partir de allí, se introdujo una segunda instancia: pensar lo sucedido. No para juzgar, sino para comprender. "¿Qué pensaste en ese momento?", "¿Qué creíste que iba a pasar?", "¿Qué podrías haber hecho distinto?".

Las respuestas no fueron ordenadas e inmediatas. Algunos estudiantes se mantuvieron en silencio, otros respondieron de for-

ma fragmentada. Sin embargo, se comenzó a instalar: una pausa entre la emoción y la acción.

En las semanas siguientes, esta experiencia no se formalizó como un contenido aislado, bajo el título de "Proyecto de Convivencia", sino que se integró a la dinámica cotidiana del aula. Cada jornada comenzó con una breve instancia de registro: "¿Cómo llego hoy?". Las respuestas variaban —cansado, contento, preocupado—, pero el ejercicio sostenido permitió que los estudiantes comenzaran a reconocer y nombrar sus estados internos con mayor precisión, para luego anotarlos en sus diarios personales.

De manera progresiva, se incorporaron estrategias de autorregulación: pausas breves, respiración consciente, dramatizaciones de situaciones conflictivas, juegos de roles. No como recetas, sino como ensayos de lo posible. El objetivo **no era evitar el conflicto**, sino modificar la **manera de atravesarlo**.

Un momento significativo ocurrió tiempo después, ante un nuevo desacuerdo entre compañeros. Antes de que el conflicto escalara, uno de los estudiantes expresó: "Pará… estoy muy enojado, pero no quiero pelear". La situación no se resolvió de forma perfecta ni inmediata, pero evidenció una transformación: la aparición de un espacio interno de decisión, ofreciendo a los estudiantes un ejemplo concreto de cómo intervenir sobre sus propias emociones.

Desde la perspectiva de la neuroeducación volitiva, este tipo de intervenciones favorece el desarrollo de la volición entendida como la capacidad de orientar la propia conducta de manera consciente. En este caso, se trató de habilitar un recorrido que va del sentir al pensar, y del pensar al actuar, de manera más consciente en relación con ellos mismos y con los otros, construyendo progresivamente herramientas de autorregulación.

El rol docente resultó central en este proceso. No solo en la planificación de actividades, sino en la disposición a sostener la

incertidumbre, a escuchar sin anticipar respuestas, y a modelar estrategias de regulación en la propia práctica cotidiana.

La experiencia no estuvo exenta de dificultades. Hubo resistencias, momentos de desborde, avances desiguales. Sin embargo, el trabajo sostenido permitió observar cambios en la dinámica grupal: una mayor disposición al diálogo, una disminución de las respuestas impulsivas y una progresiva construcción de empatía entre pares.

NEUROEDUCACIÓN VOLUTIVA EN ACCIÓN: NARRAR PARA COMPRENDER LA PRÁCTICA DOCENTE

Silvina Gabriela Martínez
DNI 22092593
Área Primario. Directora

En los últimos años, la articulación entre los aportes de las neurociencias y las prácticas pedagógicas ha generado nuevas formas de pensar la enseñanza. Dentro de este campo emergente, la denominada *Neuroeducación Volutiva* propone un enfoque que pone en el centro la voluntad, la motivación consciente y el protagonismo del estudiante en su propio proceso de aprendizaje. Como señalan Francisco Mora, "solo se aprende aquello que se ama", destacando la importancia de la emoción como puerta de entrada al conocimiento. En esta línea, el presente artículo narra y analiza una experiencia áulica concreta, con el objetivo de reflexionar sobre los alcances y desafíos de este enfoque.

La escena inicial: una preocupación compartida

En reuniones de equipo docente de nivel primario, surgía con frecuencia una inquietud común: muchos estudiantes lograban resolver actividades, pero mostraban escasa implicación personal, baja persistencia ante la dificultad y dependencia constante del docente. Esta situación puede pensarse a la luz de lo planteado por Daniel Goleman, quien advierte que las habilidades emocionales, como la motivación y la autorregulación, son tan relevantes como las cognitivas en los procesos de aprendizaje.

La pregunta que comenzó a orientar nuestras prácticas fue clara: ¿cómo promover aprendizajes que no solo se comprendan, sino que también se deseen y se sostengan con voluntad?

Una experiencia áulica: aprender a argumentar desde la elección

La experiencia se desarrolló en un grupo de 5° grado, en el área de Prácticas del Lenguaje, con el propósito de fortalecer la argumentación oral y escrita.

En lugar de presentar un único tema, se ofrecieron tres problemáticas cercanas a la realidad de los estudiantes. Esta decisión se fundamenta en los aportes de Edward Deci y Richard Ryan, quienes desde la Teoría de la Autodeterminación sostienen que la autonomía es una de las necesidades psicológicas básicas para el desarrollo de la motivación intrínseca.

Cada estudiante eligió el tema que deseaba abordar, lo que activó un primer nivel de compromiso personal. Posteriormente, se organizaron grupos de trabajo donde debían investigar, debatir y construir una postura argumentada.

Durante este proceso, el rol docente se centró en el acompañamiento, promoviendo la reflexión mediante preguntas orientadoras. Este tipo de intervención se vincula con el concepto de "andamiaje" desarrollado por Jerome Bruner, quien plantea que el docente debe ofrecer apoyos temporales que permitan al estudiante avanzar hacia mayores niveles de autonomía.

El momento de la exposición: voluntad y emoción en juego

La instancia de socialización se organizó como un debate entre grupos. Allí se hizo evidente la interacción entre emoción, cognición y voluntad. Tal como plantea Antonio Damasio, los procesos de toma de decisiones están profundamente influidos por las emociones, lo que refuerza la necesidad de generar propuestas que involucren afectivamente a los estudiantes.

En este contexto, se observó un alto nivel de implicación. Un estudiante que habitualmente evitaba participar tomó la palabra para defender su postura, manifestando que lo hacía porque que-

ría que los demás comprendieran su idea. Esta situación refleja lo que Lev Vygotsky denomina la construcción social del aprendizaje, donde el intercambio con otros, potencia el desarrollo de funciones superiores.

Reflexiones sobre la práctica

La experiencia permitió visibilizar algunos aspectos centrales. En primer lugar, la elección como motor de la implicación. En segundo lugar, el rol del docente como mediador y no como único transmisor del saber. Y en tercer lugar, la posibilidad de desarrollar la voluntad como capacidad.

En este sentido, resulta pertinente recuperar a Howard Gardner, quien sostiene que no existe una única forma de aprender, lo que implica diseñar propuestas que contemplen la diversidad de intereses y modos de acercarse al conocimiento.

Asimismo, desde una perspectiva más amplia, la educación orientada al desarrollo integral del sujeto requiere considerar no solo lo cognitivo, sino también lo emocional y lo volitivo, en consonancia con los planteos actuales de la neuroeducación.

A modo de cierre

Narrar la práctica permite resignificar la tarea docente y hacer visibles procesos que muchas veces quedan implícitos. La Neuroeducación Volutiva ofrece un marco potente para repensar el rol del estudiante como sujeto activo, capaz de implicarse y sostener su aprendizaje.

Como advierte David Bueno, enseñar desde el conocimiento del cerebro no implica aplicar recetas, sino comprender mejor cómo aprenden las personas para generar experiencias más significativas.

En este camino, el desafío docente consiste en diseñar propuestas que convoquen no solo a pensar, sino también a querer aprender.

Fuentes consultadas

Bueno, D. (2017). Neurociencia para educadores. Octaedro.

Bruner, J. (1997). La educación, puerta de la cultura. Visor.

Damasio, A. (2010). Y el cerebro creó al hombre. Destino.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. Psychological Inquiry, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Gardner, H. (2011). Estructuras de la mente: La teoría de las inteligencias múltiples. Fondo de Cultura Económica.

Goleman, D. (1996). Inteligencia emocional. Kairós.

Mora, F. (2013). Neuroeducación: Solo se puede aprender aquello que se ama. Alianza Editorial.

Vygotsky, L. S. (2009). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Crítica.

LA RUTINA DIARIA DEL QUERER, PODER Y DECIDIR

Valeria Maspero
DNI 29691139
Área curricular

En mi práctica como docente de inglés en una escuela primaria de la Ciudad de Buenos Aires, comencé a reflexionar sobre el lugar de las emociones, la motivación y la toma de decisiones en el aprendizaje de mis estudiantes. Esta inquietud surgió a partir de una experiencia concreta con un grupo de 5.º grado durante el desarrollo de una secuencia sobre "daily routines".

En una de las clases, propuse una actividad de producción oral en la que los estudiantes debían armar y presentar su rutina diaria utilizando estructuras simples en inglés. La consigna incluía apoyo visual, pero requería que los alumnos organizaran la información y tomaran la iniciativa para expresarse frente al grupo. Mientras la mayoría de los estudiantes participaba con entusiasmo, noté que una alumna, a quien llamaré Sofía, evitaba involucrarse. Permanecía en silencio, no iniciaba la tarea y, ante la invitación a participar, respondía con frases como "no sé" o "no puedo", incluso cuando en actividades previas había demostrado comprender el contenido.

Esta situación me llevó a pensar que la dificultad no residía en lo cognitivo, sino en aspectos vinculados a la motivación, la seguridad y la disposición para la acción.

Desde una mirada de la Neuroeducación, comencé a interpretar la escena considerando la interacción entre emoción, cognición y conducta. Recordé que, según autores como Francisco Mora, no hay aprendizaje sin emoción, y que el cerebro aprende mejor cuando se siente seguro y motivado.

En este sentido, la actitud de Sofía podía estar vinculada a un estado emocional que inhibía su participación, más que a una falta de conocimiento.

Decidí entonces modificar la propuesta didáctica incorporando elementos de la pedagogía volitiva, entendida como el desarrollo del querer hacer (motivación), el poder hacer (capacidades) y el decidir hacer (voluntad). En primer lugar, trabajé sobre el sentir, generando un clima de mayor confianza. Evité la exposición inmediata frente al grupo y propuse una instancia previa en parejas. Sofía pudo ensayar su producción con una compañera, lo que redujo su ansiedad. En segundo lugar, atendí al pensar, ofreciendo andamiajes más claros: tarjetas con estructuras modelo (I wake up at…, I have breakfast at…) y opciones para completar. Esto le permitió organizar sus ideas sin sentirse desbordada. Finalmente, intervine sobre el actuar, proponiendo una meta alcanzable y gradual: en lugar de exponer toda la rutina, Sofía debía compartir solo una acción. Acordamos este objetivo de manera individual, lo que favoreció su compromiso.

El cambio fue progresivo pero significativo. En esa misma clase, logró decir en voz alta "I wake up at seven", apoyándose en una tarjeta. El grupo respondió positivamente, lo que reforzó su confianza. En clases posteriores, fue ampliando su participación de manera voluntaria. Esta experiencia me permitió comprender que el aprendizaje no depende únicamente de la transmisión de contenidos, sino también de la posibilidad de los estudiantes de involucrarse activamente desde lo emocional y volitivo. La intervención docente, en este sentido, no solo organiza saberes, sino también condiciones para que el alumno quiera, pueda y decida aprender.

Desde esta perspectiva, la enseñanza del inglés como lengua extranjera se enriquece al integrar aportes de la Neuroeducación, reconociendo que cada estudiante transita el aprendizaje de manera singular.

Generar propuestas que contemplen el actuar, el pensar y el sentir implica promover una educación más integral, en la que el error no sea vivido como fracaso, sino como parte del proceso.

A partir de esta práctica, comencé a incorporar de manera más sistemática estrategias que contemplen la dimensión emocional y motivacional del aprendizaje, entendiendo que enseñar también implica habilitar la posibilidad de que los estudiantes se animen a participar, a equivocarse y a construir su propia voz en una lengua extranjera.

ANÁLISIS DE GÉNEROS MUSICALES URBANOS Y LUDOPATÍA: DEL CONSUMO CULTURAL A LA PREVENCIÓN DE RIESGOS EN LA ADOLESCENCIA

Gonzalo J. Mauri
DNI 25187469
Área Curricular

En el contexto de la clase de música, se identifica como **emergente** un conjunto de canciones propuestas por estudiantes de 4.º año de escuela media. A partir de estas composiciones, surgen como temáticas recurrentes el éxito, el azar y la fama. En este sentido, se propone un trabajo de análisis y reflexión sobre sus contenidos, evitando la censura y focalizando en el desarrollo de un pensamiento crítico orientado a la deconstrucción de los **metamensajes** (o mensajes subliminales) presentes en las obras.

La intervención inicia con la selección de dos piezas de géneros urbanos actuales (trap, rap o reggaetón), cuya narrativa orbita en torno al éxito inmediato, la fama repentina, la frivolidad y el materialismo explícito como formas de autorrealización. A partir de allí, se propone:

1. **Identificar núcleos semánticos e ideas** que transmiten la percepción de que el azar está «a favor» del sujeto y de que el éxito se encuentra garantizado por el solo hecho de desearlo.
2. **Realizar un ejercicio de contraste:** proyectar la «contracara» del relato, donde el jugador, en lugar de ganar, pierde lo apostado y queda en una situación de vulnerabilidad y aislamiento.

El objetivo pedagógico consiste en transformar este consumo pasivo en un proceso de **audición analítica**, utilizando el arte

como vehículo para el fortalecimiento de las **funciones ejecutivas**.

Desarrollo de la actividad

El proceso comienza con una **escucha activa**. Se analiza la lírica y se señalizan mediante códigos de color términos clave como *suerte, juego, dinero, apuesta, casino* o *azar*. Posteriormente, el análisis se centra en identificar ideas que —de forma análoga a la retórica publicitaria o los videoclips— generan una falsa sensación de éxito repentino, carente de esfuerzo o trayectoria.

Los estudiantes, organizados en subgrupos, realizan una reseña integradora que incluya los temas mencionados junto con un análisis técnico-musical (género, rítmica, instrumentación y estética). Luego, se solicita a cada grupo la composición de una o dos estrofas adicionales destinadas a explorar el «día después» del éxito o a proyectar escenarios de contingencia en los que el azar no favorezca al protagonista.

Socialización y Cierre

Para finalizar, se socializa lo producido mediante la lectura o interpretación de las nuevas estrofas sobre la base musical original. El propósito es construir una percepción real de los riesgos inherentes a las apuestas y los peligros vinculados a la ludopatía.

Se invita a los alumnos a compartir impresiones y sentimientos, promoviendo la generación de ideas superadoras. Esta instancia permite una construcción colectiva de conocimiento sobre la prevención de conductas de riesgo en círculos de apuestas.

Asimismo, desde el rol docente, se explica que estas líricas emplean las mismas técnicas persuasivas de la publicidad mediante mecanismos de **manipulación mediática**. Se establece una analogía entre la estética del videoclip y las estrategias de **neuro-**

marketing, subrayando cómo estos productos culturales operan bajo sesgos de gratificación inmediata. Al comprender estos procesos, los jóvenes fortalecen su autonomía volitiva, volviéndose menos permeables a los estímulos que normalizan el riesgo y reforzando una postura alerta, crítica y reflexiva frente a la oferta cultural masiva.

EN BUSCA DE APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS

Daniel Mayorano
DNI 33157153
Área Medio

La propuesta de articular pensamiento, emoción y acción desde una perspectiva integral no solo interpela al docente en su rol, sino que lo invita a correrse de una lógica meramente transmisiva para asumir una posición más consciente sobre los procesos internos que atraviesan a los estudiantes en el aprendizaje.

En este sentido, cabe destacar particularmente una experiencia áulica en un tercer año de escuela secundaria, en la asignatura Historia. El contenido a trabajar era el proceso de industrialización en Argentina. Tradicionalmente, este tema suele abordarse desde una lógica expositiva, con apoyo en textos y líneas de tiempo. Sin embargo, a partir de las experiencias de algunos estudiantes que se encontraban trabajando, se comenzó la clase con una pregunta: "¿Qué significa para vos trabajar?". Antes de introducir cualquier contenido histórico, se invitó a los estudiantes a escribir brevemente sus ideas y experiencias. Algunos mencionaron trabajos familiares, otros hablaron de la necesidad económica, y varios expresaron emociones asociadas al esfuerzo o al cansancio. Este primer momento permitió abrir un espacio de conexión personal con el tema, generando un anclaje emocional que, según la neurociencia volitiva, resulta clave para predisponer al aprendizaje significativo.

Luego, se les propuso un ejercicio en pequeños grupos, en el cual, deberían analizar testimonios ficticios basados en trabajadores de distintas épocas (inmigrantes de principios del siglo XX, obreros de fábricas en los años 40, y trabajadores precarizados actuales). Cada grupo debía no solo identificar las condiciones

laborales, sino también inferir qué sentían esas personas y qué decisiones podían tomar frente a su realidad. Aquí apareció con claridad la dimensión del "sentir", que muchas veces queda relegada en las clases tradicionales.

En la puesta en común, se generó un intercambio muy rico. Un grupo expresó que "trabajar antes era más duro, pero la gente parecía tener más esperanza". Otro cuestionó esa idea, planteando que hoy existen otros tipos de dificultades. En ese momento se intervino para guiar la reflexión hacia la dimensión del "pensar", promoviendo la problematización histórica: ¿qué cambió?, ¿qué se mantiene?, ¿cómo influyen los contextos sociales y económicos?

Finalmente, se propuso una instancia de "actuar": cada estudiante debía escribir una breve carta imaginando que era uno de esos trabajadores, expresando una demanda o propuesta de mejora. Este ejercicio permitió integrar lo trabajado desde una dimensión activa y proyectiva. Algunos pidieron mejores condiciones laborales, otros hablaron de educación o derechos. Lo interesante fue que no solo reprodujeron información, sino que construyeron una posición propia.

Al finalizar la clase, se pudo percibir un nivel de participación y compromiso distinto al habitual. Incluso estudiantes que suelen mostrarse más pasivos se involucraron activamente. Esto conlleva a reflexionar sobre la importancia de considerar al estudiante como un sujeto integral, donde la voluntad no es un elemento accesorio, sino central en el aprendizaje.

Una colega que observó la clase comentó luego que le llamó la atención cómo los estudiantes "se metieron en el tema desde otro lugar". Ella misma intentó replicar una experiencia similar en su materia, Lengua, trabajando con relatos autobiográficos y emociones vinculadas a la escritura. En su devolución, destacó que los alumnos lograron producir textos más personales y reflexivos.

Estas experiencias refuerzan la idea de que la neurociencia volitiva no es una teoría abstracta, sino una herramienta concreta para repensar la enseñanza. Implica reconocer que aprender no es solo procesar información, sino también sentirla y decidir qué hacer con ella. Como docentes, esto nos desafía a diseñar propuestas que habiliten esos tres planos, generando condiciones para que el aprendizaje sea verdaderamente significativo.

En definitiva, incorporar la pedagogía del pensar, sentir y actuar no solo transforma la experiencia del estudiante, sino también la del docente. Nos obliga a ser más conscientes, más creativos y, sobre todo, más humanos en nuestra práctica cotidiana.

EL AULA COMO REFUGIO: REPARAR EL VÍNCULO PARA HABILITAR EL PENSAMIENTO

Maira Micaela Medina
DNI 30444551
Área Primario

Introducción

El desafío de la complejidad social en el aula

En la práctica docente cotidiana, nos enfrentamos a realidades que desbordan los manuales de pedagogía tradicional. El presente artículo de reflexión describe una experiencia áulica con un grupo de 5to año de educación primaria (estudiantes de 10 años de edad), centrada en un alumno, a quien llamaremos S, cuya biografía está marcada por una vulnerabilidad social extrema: un entorno familiar atravesado por el consumo problemático de sustancias y una profunda precariedad habitacional y afectiva. Esta narrativa detalla cómo, tras un momento de quiebre y crisis institucional, se implementaron estrategias basadas en la Neuroeducación Volutiva y el enfoque de las metodologías alternativas trabajadas en el seminario, con el fin de transformar un vínculo de violencia en una oportunidad de aprendizaje real.

Desarrollo

La crisis como síntoma neurológico y emocional

La situación límite se manifestó cuando, ante una consigna académica habitual, S reaccionó con una agresión verbal explícita y descalificante hacia mi persona. Esta conducta no fue un hecho aislado, sino la culminación de una serie de desajustes: agresiones físicas a sus pares, rechazo a compartir materiales y una resistencia absoluta a aceptar cualquier tipo de límite o regla de convivencia.

Desde la Teoría Evolutiva de las Emociones de Manel Troya, esta reacción no debe leerse meramente como un acto de indisciplina, sino como un "pasaje al acto" propio de un cerebro anclado en una etapa de desarrollo emocional previa al lenguaje (Etapa 2: Pre-emociones/Amígdala). Para un niño cuyo sistema de alerta está hiperactivado por un trauma complejo y un entorno de amenaza constante, el límite externo no se percibe como una guía, sino como una agresión física inminente, disparando respuestas instintivas de lucha, huida o bloqueo. Como señala la neurociencia aplicada a las adicciones (Souza y Machorro), el estrés crónico desregula los circuitos de recompensa y la corteza prefrontal, impidiendo que el sujeto pueda realizar juicios de valor o planificar conductas prosociales.

En un primer momento, reconozco haber "perdido los estribos" ante la magnitud del insulto, solicitando la intervención del equipo de conducción y el retiro del alumno del salón. Sin embargo, analizando esta práctica a la luz de la Disciplina Positiva de Joan Durrant, comprendí que esa respuesta punitiva y de exclusión no hacía más que reforzar su patrón de apego inseguro desorganizado. Si la escuela es, como sucede en este caso, el único espacio donde el niño puede experimentar la protección y los derechos propios de su edad, mi rol debía virar hacia el de una figura de apego subsidiaria, tal como propone María Beláustegui, capaz de compensar la inestabilidad de sus vínculos primarios y ofrecer una "base segura".

Implementación de la Neuroeducación Volutiva y Metodologías Alternativas

Para revertir la apatía y el rechazo sistemático al conocimiento, se decidió implementar un cambio de paradigma pedagógico basado en la voluntad y el deseo del sujeto. Siguiendo los pilares del Asesoramiento Pedagógico Integral de Valenzisi, se ejecutaron las siguientes acciones:

En primer lugar, se realizó un proceso de "Rebranding" del rol del alumno. Al identificar que el área de Música era la única que lograba convocarlo genuinamente, se le otorgó el rol de "Asistente de Aula". Este cambio de etiqueta no fue un premio a su conducta previa, sino una estrategia de neuroeducación para hackear su sistema de alerta: al sentirse necesario, respetado y con una responsabilidad definida, su sistema dopaminérgico comenzó a orientarse hacia tareas constructivas.

En segundo lugar, se aplicó un andamiaje flexible en el área de Matemáticas. Entendiendo que la exigencia de copia motora del pizarrón saturaba su capacidad operativa y generaba frustración (familia de la Rabia en Troya), se optó por el uso de fotocopias y tareas fragmentadas que permitieran logros a corto plazo. Según la Teoría del Aprendizaje Social de Albert Bandura, al reducir las presiones externas y modelar conductas de éxito, el niño pudo participar activamente en el proceso, transformando sus experiencias previas de fracaso en actos originales y productivos.

Conclusión

La experiencia demuestra que no existe aprendizaje posible sin una base previa de seguridad emocional. La Neuroeducación Volutiva no consiste simplemente en "explicar bien" un contenido, sino en activar los procesos de mediación cognitiva mediante la reparación del vínculo. A través de la implementación de una metodología basada en la calidez y la estructura, se logró que S abandonara la conducta defensiva-agresiva para dar paso a una incipiente curiosidad intelectual. El éxito de esta práctica no se midió únicamente en la resolución de algoritmos matemáticos, sino en la capacidad del estudiante de reconocer la escuela como un espacio de cuidado y no de castigo, permitiéndole, quizás por primera vez, habitar su infancia con libertad.

DE LA IMPULSIVIDAD A LA AUTORREGULACIÓN: APORTES DE LA PEDAGOGÍA VOLITIVA

Lilian Méndez Acosta
DNI 93760859
Área Inicial

En el jardín de Infantes de jornada completa donde trabajo he observado un incremento significativo en las dificultades vinculadas a la autorregulación emocional de los niños y niñas, especialmente frente a situaciones de frustración. Estas manifestaciones se notan a través de conductas como gritos, intentos de agresión hacia el adulto o pares, y acciones impulsivas como arrojar objetos, incluyendo juguetes e incluso sillas o tirar el cesto de basura.

Frecuentemente se presenta durante los momentos de transición dentro de la rutina en la sala, por ejemplo, al finalizar el juego libre y anticipar el orden de la sala para dar inicio a otra actividad. En una oportunidad al solicitar a un niño de 4 años que guardara los materiales para comenzar con la merienda, este reaccionó gritando, arrojando animales y maderas al suelo e intentando golpear a la docente cuando se le acercó. La conducta parecía estar directamente vinculada a la dificultad para tolerar la interrupción de una actividad placentera.

Estas conductas también se presentaban cuando no lograba obtener un objeto deseado, si debía esperar un turno o algo no resultaba como él esperaba.

Frente a estas situaciones, el rol docente se refleja en la mediación y acompañamiento emocional. En primer lugar, se prioriza una intervención desde la calma, evitando confrontaciones directas o respuestas basadas en la corrección de actitud. La docente se aproxima de manera respetuosa, nombra lo que está ocurriendo

("veo que estás enojado porque tenías que dejar de jugar") y ofrece alternativas para canalizar la emoción, como respirar juntos, ir a un espacio tranquilo del aula o utilizar un objeto regulador (peluche, almohadón).

Asimismo, se implementan estrategias preventivas dentro de la rutina, como la anticipación de los cambios mediante el uso de canciones o avisos previos ("en cinco minutos vamos a guardar"), lo que favorece la organización interna del niño. También se promueve la construcción progresiva de normas claras y sostenidas, junto con el desarrollo del lenguaje emocional, brindando palabras para expresar lo que sienten en lugar de actuar impulsivamente.

Pensando en situaciones como esas, se incorporó un espacio de calma dentro de la sala, concebido como una herramienta de regulación emocional con elementos sensoriales.

Estas intervenciones no solo buscan abordar la situación inmediata, sino también acompañar un proceso más amplio de aprendizaje socioemocional, entendiendo que la autorregulación es una capacidad en construcción que requiere tiempo, sostén adulto y coherencia en las prácticas pedagógicas.

Como docente, estas situaciones interpelan profundamente mi práctica cotidiana, ya que implican revisar no sólo las estrategias que utilizo, sino también mis propias respuestas emocionales frente a la intensidad de estas conductas. Entiendo que sostener una actitud calma, empática y disponible no siempre resulta sencillo, especialmente cuando las reacciones de los niños ponen en tensión los límites y la convivencia grupal. Sin embargo, reconozco la importancia de posicionarse como un adulto que acompaña, que no solo interviene para "moldear" la conducta, sino que busca comprender qué hay detrás de esa manifestación. Esto me lleva a seguir construyendo herramientas que favorezcan un abordaje más respetuoso de los tiempos del niño, fortaleciendo vínculos de confianza y seguridad dentro del jardín.

Desde el enfoque de la pedagogía volitiva, estas situaciones pueden comprenderse como expresiones de una voluntad en desarrollo, donde el niño aún no logra regular sus impulsos ni adecuar su accionar a las normas del contexto. Esta perspectiva pone el acento en la necesidad de educar la voluntad, entendida como la capacidad de orientar la acción de manera consciente y progresiva. En este sentido, el rol del adulto es fundamental como guía y sostén, ofreciendo límites claros, pero también oportunidades para que el niño ejercite elecciones, tome pequeñas decisiones.

Desde mi rol, me pareció que el uso de cuentos favorece la comprensión emocional, como también el uso de recursos visuales y actividades lúdicas que potencien el aprendizaje simbólico.

En este sentido, la Neuroeducación Volitiva aportó un marco valioso para interpretar las situaciones cotidianas como oportunidades pedagógicas, donde cada conflicto se transforma en una instancia para enseñar a pensar, sentir y actuar de manera integrada. Acompañar a los niños en este proceso no solo favorece la convivencia, sino que sienta las bases para el desarrollo de una autonomía progresiva, sustentada en la comprensión y no en la obediencia.

EXPERIENCIA EN EL JARDÍN DE NEUROEDUCACIÓN VOLITIVA EN EL FORTALECIMIENTO DE LA AUTONOMÍA INFANTIL

María Lourdes Julieta Méndez Yucra
DNI 25477847
Área Inicial

Durante mi residencia en un jardín de infantes, en una sala de cinco años, tuve la oportunidad de diseñar e implementar una serie de propuestas pedagógicas orientadas al desarrollo progresivo de la autonomía, la toma de decisiones y la autorregulación emocional de los niños. Esta experiencia se enmarcó en los principios de la neuroeducación volitiva, entendida como el enfoque que considera la importancia de la motivación, la voluntad y el compromiso activo en los procesos de aprendizaje desde la primera infancia.

La sala contaba con un grupo de niños heterogéneo, con distintos ritmos de adaptación a la dinámica escolar. Al inicio de la experiencia, se observaba que la mayoría de los niños requerían guía constante para iniciar las actividades, sostenían dificultades para esperar turnos y, en algunos casos, manifestaban frustración frente a tareas que implicaban esfuerzo o tiempo de resolución.

A partir de estas observaciones, se diseñaron propuestas que buscaron promover pequeñas decisiones dentro de un marco estructurado. Una de las estrategias implementadas fue la organización de la jornada en momentos con opciones de elección, especialmente en las actividades de inicio. Por ejemplo, se ofrecían diferentes propuestas de juego en simultáneo como construcción, lectura de cuentos o juegos de dramatización permitiendo que cada niño eligiera libremente dónde comenzar.

Esta simple posibilidad de elección generó un cambio significativo en la disposición general del grupo. Se observó mayor entusiasmo al iniciar la jornada, así como una participación más activa y sostenida en las propuestas elegidas. En este sentido, la motivación dejó de depender exclusivamente de la consigna docente para comenzar a vincularse con el interés propio del niño.

Otra instancia relevante fue la incorporación de un momento diario de expresión emocional. A través de recursos visuales, los niños podían identificar cómo se sentían al ingresar a la sala. Este espacio, que al comienzo requería mucha mediación adulta, fue transformándose progresivamente en un momento de reconocimiento personal y comunicación con los pares. En varias situaciones, los niños comenzaron a verbalizar emociones como "estoy contento", "estoy cansado" o "estoy un poco triste", lo que permitió un acompañamiento más intenso por parte de las docentes.

Desde la perspectiva de la neuroeducación volitiva, estas experiencias permitieron comprender cómo la construcción de la voluntad en la infancia no se da de manera espontánea, sino que requiere de entornos pedagógicos que la habiliten. La posibilidad de elegir, de expresar lo que sienten y de sostener pequeñas decisiones a lo largo de la jornada contribuye al desarrollo de la autorregulación y del compromiso con la tarea.

Asimismo, en actividades de producción plástica y juego compartido, se promovió la exploración libre de materiales y la resolución de conflictos a través del diálogo guiado. En este proceso, se observó una evolución progresiva en la capacidad de espera, en la tolerancia a la frustración y en la búsqueda de estrategias alternativas ante dificultades.

El rol docente, en este contexto, se posicionó como mediador y acompañante del proceso, favoreciendo que los niños pudieran ir construyendo gradualmente herramientas para organizar su conducta, sostener la atención y participar activamente en las propuestas.

En conclusión, esta experiencia en sala de cinco años permitió reflexionar sobre la importancia de generar propuestas pedagógicas que contemplen no solo los aprendizajes cognitivos, sino también el desarrollo de la dimensión volitiva en la primera infancia. Favorecer la autonomía, la elección y la regulación emocional desde el nivel inicial constituye un aporte fundamental para la formación de niños más seguros, participativos y progresivamente autónomos en su trayectoria escolar.

TEJIENDO VOLUNTADES: EL LIBRO TEXTIL COMO DISPOSITIVO DE NEUROEDUCACIÓN VOLITIVA

Verónica Mirabelli
DNI 26688702
Área Curricular

La presente ponencia propone una experiencia pedagógica propuesta desde el área de Artes Visuales, centrada en la construcción colaborativa de un libro textil como estrategia de intervención didáctica. Desde el enfoque de la neuroeducación volitiva, se busca fortalecer el desarrollo de la voluntad como virtud, promoviendo habilidades socioemocionales tales como la toma de decisiones, la autorregulación y la empatía. El proyecto se inscribe en una perspectiva que reconoce al arte como medio privilegiado para abordar problemáticas contemporáneas vinculadas a la convivencia escolar y la formación ética.

En el contexto educativo actual, atravesado por múltiples desafíos en torno a la convivencia, la construcción de valores y la toma de decisiones responsables, resulta imprescindible pensar propuestas pedagógicas integrales. Como docente de Artes Visuales, considero que el hacer artístico no solo implica la adquisición de saberes técnicos, sino también la construcción de subjetividades sensibles, críticas y comprometidas. La neuroeducación, entendida como el puente entre las ciencias del cerebro y la educación, aporta herramientas para comprender cómo se desarrollan procesos como la atención, la motivación y, especialmente, la voluntad. En este sentido, la denominada neuroeducación volitiva pone el foco en el entrenamiento de la fuerza de voluntad como una capacidad que puede ser estimulada a través de experiencias significativas, sostenidas en el tiempo y cargadas de sentido.

La voluntad, lejos de ser una cualidad innata e inmutable, puede desarrollarse mediante prácticas educativas que involucren la toma de decisiones, la postergación de la gratificación inmediata y la persistencia frente a la dificultad (Baumeister & Tierney, 2011). A su vez, la inteligencia emocional, tal como plantea Goleman (1995), resulta fundamental para el reconocimiento y la regulación de las emociones propias y ajenas, constituyendo un pilar para la convivencia escolar.

Descripción del proyecto

"Libro textil colaborativo para mejorar la convivencia"

La propuesta consiste en la elaboración de un libro textil colectivo por parte de un grupo de estudiantes de segundo ciclo de la escuela primaria. Cada página del libro representa un valor o principio necesario para la convivencia (respeto, responsabilidad, solidaridad, empatía, entre otros), trabajado previamente a través de instancias de diálogo, análisis de situaciones cotidianas y toma de decisiones grupales.

El proceso se organiza en etapas

1. Exploración y sensibilización: A partir de relatos, imágenes y situaciones problemáticas, se promueve la reflexión sobre la convivencia escolar. Se habilitan espacios de intercambio donde los estudiantes puedan expresar emociones, opiniones y experiencias.

2. Decisión y planificación: Cada grupo elige un valor a representar. Esta instancia implica acuerdos, negociación y toma de decisiones, aspectos centrales en el desarrollo de la voluntad.

3. Producción textil: Se utilizan técnicas como costura, bordado, collage con telas y ensamblado. El trabajo manual requiere atención sostenida, paciencia y perseverancia, ejercitando la autorregulación.

4. Integración y socialización: Las páginas se unen para conformar el libro. Se realiza una puesta en común donde cada grupo presenta su producción, argumentando sus elecciones.

El proyecto favorece el desarrollo de la voluntad en tanto implica sostener una tarea en el tiempo, superar frustraciones y comprometerse con un objetivo común. Asimismo, promueve la toma de decisiones conscientes y el reconocimiento del impacto de las propias acciones en los demás.

El componente emocional es central: al trabajar con materiales textiles, se activa una dimensión sensorial que favorece la conexión afectiva con el aprendizaje. A su vez, el carácter colaborativo de la propuesta fortalece vínculos, mejora la comunicación y contribuye a la construcción de un clima áulico más armónico.

Conclusiones

El libro textil se constituye como un dispositivo pedagógico que articula arte, emoción y voluntad. Desde las Artes Visuales se pueden abordar problemáticas educativas contemporáneas, ofreciendo herramientas para la formación integral de los estudiantes. Educar la voluntad no es imponer normas, sino acompañar procesos donde niños y niñas puedan construir sentido, elegir con conciencia y actuar con responsabilidad.

Fuentes consultadas

Goleman, D. (1995). Inteligencia Emocional. Bantam Books.

Perkins, D. (2010). El aprendizaje pleno: Principios de la enseñanza para transformar la educación. Paidós.

Baumeister, R. F., & Tierney, J. (2011). La fuerza de voluntad. Penguin Press.

Marina, J. A. (2012). La inteligencia ejecutiva. Ariel.

Mora, F. (2013). Neuroeducación: Solo se puede aprender aquello que se ama. Alianza Editorial.

Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. (2024). Diseño curricular para la educación primaria. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

MANTENIENDO LA CONVIVENCIA ÁULICA

Romina Giselda Mirabelli
DNI 28840584
Área Medio

Esta situación ocurrió en 3 año, Nivel Secundario. A principio de año, redactamos entre todos un reglamento de convivencia.

Esto nos servía para evitar conflictos futuros y a ellos para asegurarse que yo no iba a cambiar las reglas en ningún momento del año sin consenso previo.

Este contrato se rompió cuando se rieron de un alumno que pronunció mal una palabra, mientras realizábamos una corrección grupal.

Cuando el alumno propone un cambio de reglas o se niega a seguirlas, se genera un estado emocional poco satisfactorio, que rompe la armonía establecida. Se debe regular emocionalmente.

Cuando se producen estos conflictos, es importante observar su postura corporal, gestos, forma de expresarse, su propuesta, sin perder de vista la actitud de cada uno de sus compañeros: reacción, aceptación, si este tiene posición de líder positivo o líder negativo, si algunos de sus compañeros hacen muecas, etc.

Se detuvo la clase y se preguntó de qué y porqué se reían. Alegaban que era obvio, mientras les indicaba que no, que por favor me expliquen.

Al tener que realizar una introspección, no pudieron sostener sus argumentos.

Les expliqué que no es educado reírse de otra persona, que todos podemos equivocarnos y que no les gustaría que se rían de ellos.

Repasamos el reglamento que redactamos entre todos. Le pidieron disculpas al compañero afectado.

Se buscó hacerlos reflexionar sobre sus acciones y que estas tienen consecuencias. El objetivo es fomentar la autorregulación, la toma de decisiones consciente y la resiliencia, cultivando la voluntad a través de estrategias basadas en cómo funciona el cerebro y las emociones.

Los adolescentes tienen capacidades intactas para razonar, tomar decisiones, planificar y tener otros modos racionales de pensamiento y comportamiento. Sin embargo, aunque reconozcan racionalmente el bien del mal, estas capacidades pueden ser interferidas con mucha facilidad por sus emociones o por las influencias de sus pares.

Fuentes consultadas

Valenzisi & Valenzisi. Hackeando el inicio escolar: Guía para docentes de la Generación Z. Santa Fe, 2026

Apuntes de Jornada "Neuroeducación Volitiva: Pedagogía del Pensar, Sentir y Actuar"-Seduca, 2026

UNICEF, Ficha 2-Neurodesarrollo. Julio 2021

EL VALOR DE LAS COSAS

Raúl Gonzalo Molina Taboada
DNI 27577846
Área Medio Técnico

Introducción

En el marco de una escuela técnica de una división de primer año conformada por 24 alumnos, en el entreturno de la mañana con la tarde luego de cursar taller por la mañana, tres alumnos decidieron dejar en el hall del colegio sus pertenencias (mochilas tableros y campera) y se fueron a la casa de un compañero que vive cerca del mismo a almorzar. Al volver al establecimiento educativo se encontraron con que sus pertenencias no estaban donde las habían dejado al cuidado de otro compañero que decidió almorzar en el colegio pero que en ese momento estaba en el aula.

Al no encontrarlas en el hall, los chicos se pusieron muy nerviosos porque creyeron que se las habían robado.

Como el aula está en planta baja al lado de la puerta de entrada es que ingresaron a la misma para consultarle al chico dónde estaban sus cosas. Ante el desconocimiento manifestado por el mismo es que se acercan al docente para preguntar si había visto sus pertenencias y si sabía dónde podían consultar por las mismas.

Ante la respuesta negativa y la sugerencia de dónde podían consultar es que decidieron preguntar en preceptoría donde tampoco estaban.

Abatidos ante la situación ingresaron a clase molestos por lo que creyeron que había pasado.

Luego de unos minutos, y debido a que uno de los preceptores consultados fue a regencia y consultó allí si estaban las pertenencias de estos chicos, es que se nos llama fuera del aula para que fuera la regencia a recoger las mismas.

Desarrollo

A partir de lo acontecido, es que decido cambiar la dinámica de la clase planificada y comienzo por trabajar con los alumnos reflexionando acerca de lo sucedido minutos antes.

En mi rol de educador resulta importante promover el espíritu crítico a partir de situaciones cotidianas que impactan sobre sus vidas. El objetivo volitivo que me planteé fue generar un cambio de conducta por parte no solo de los alumnos involucrados en esta ocasión sino de todos ellos al promover el desarrollo de la responsabilidad en cuanto a sus posesiones y al reconocimiento del esfuerzo que realizan sus padres por proveerlos de la vestimenta, los libros, y todos los materiales necesarios como para que puedan estudiar.

Del mismo modo se procuró fortalecer el reconocimiento de la importancia del estudio, de la asistencia al colegio, y de llegar en horario, para lograr el objetivo de la graduación.

Se reflexionó respecto a la importancia de la fuerza de voluntad, la responsabilidad y la disciplina para la consecución del objetivo de obtención de un título técnico, tomando en cuenta que deben cursar jornada doble dado que tienen educación física y taller a contra turno en los primeros años y dependiendo de la especialidad taller o laboratorio en el ciclo orientado.

El presente ejercicio áulico tuvo además por objeto la promoción de la atención y el aprendizaje en comunidad y con sentido para generar cambios de conducta significativos y duraderos en función de la concientización de la importancia de éstos para la consecución del objetivo final.

El docente planteó dividirse en grupos y reflexionar a partir de lo conversado respecto a lo sucedido. Luego de 10 minutos de reflexión se procedió a realizar una puesta en común para escuchar distintos puntos de vista al respecto y tratar las diferencias y similitudes en cuanto a lo planteado para llegar a conclusiones respecto no solo a lo sucedido sino a cómo proceder en lo sucesivo ante situaciones similares.

Conclusión

A partir de lo estudiado acerca de la neurociencia evolutiva aplicada en educación y en función del caso concreto, es que se promovió la plasticidad cerebral, el fomento de la atención y el manejo de las emociones, ante situaciones no deseadas así como el aprendizaje en comunidad y con sentido aplicable a otros contextos y situaciones de manera que el manejo de las emociones y de las acciones. Muchas veces las fantasmáticas subyacentes y los "mapas" creados por los alumnos no se condicen con lo sucedido y dificultan la solución del problema. Es por ello que era el cambio de enfoque quería favorecer la resolución satisfactoria de las problemáticas.

Fuentes consultadas

Carballo Márquez, A., y Portero Tresserra, M. (2018). 10 ideas clave: Neurociencia y educación: Aportaciones para el aula. Editorial Graó.

Octaedro Editorial. (Ed.). (2018). Materiales neurodidácticos para docentes. Editorial Octaedro.

Pérez Castells, J. (2018). Neuronas y libre albedrío: Sobre neurociencia y libertad. Editorial Digital de la Universidad San Ignacio de Loyola.

Ruiz Martín, H. (2020). ¿Cómo aprendemos? Una aproximación científica al aprendizaje y la enseñanza. Editorial Graó.

LA NEUROEDUCACIÓN VOLITIVA EN EDUCACIÓN FÍSICA: UNA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN INTEGRAL EN EL NIVEL MEDIO

Federico Martín Mónaco
DNI 33282476
Área Curricular

En el contexto actual de la educación secundaria, los docentes nos enfrentamos a desafíos que exceden lo meramente académico: la desmotivación, la dificultad para sostener la atención, los conflictos interpersonales y la escasa tolerancia a la frustración aparecen con frecuencia en nuestras clases. En este escenario, la Educación Física se presenta como un espacio privilegiado para trabajar no solo el cuerpo, sino también la dimensión emocional, social y ética de los estudiantes. A partir de la jornada sobre Neuroeducación Volitiva, surge la posibilidad de resignificar nuestras prácticas, incorporando estrategias que integren el funcionamiento del cerebro, las emociones y el desarrollo de la voluntad.

Durante el ciclo lectivo, en un curso integrado por estudiantes de 3°, 4° y 5° año, llevé adelante una propuesta basada en la actividad denominada "Misión Imposible", adaptada al contexto de Educación Física. El objetivo no era únicamente desarrollar capacidades físicas, sino promover la cooperación, la autorregulación emocional y la toma de decisiones conscientes.

La clase comenzó con una breve introducción en la que se planteó el desafío: cada grupo debía superar una serie de pruebas físicas y cognitivas para lograr un objetivo común. Se organizaron equipos heterogéneos, procurando integrar estudiantes de distintos años y también considerando vínculos previos (incluyendo algunos con conflictos interpersonales). A cada integrante

se le asignó un rol específico, lo que respondía a la idea de que todos eran necesarios para el logro de la meta.

Las actividades incluyeron circuitos de coordinación, resolución de consignas motrices con restricciones (por ejemplo, trasladar un objeto sin usar las manos) y pequeños desafíos estratégicos. Durante el desarrollo, se observaron diversas reacciones: algunos estudiantes intentaban imponer su voluntad, otros se frustraban ante el error, y algunos tendían a aislarse.

En este punto, la intervención docente fue clave desde el enfoque de la Neuroeducación Volitiva. En lugar de sancionar conductas, se propiciaron pausas reflexivas breves, donde se invitaba a los estudiantes a identificar qué estaban sintiendo (activación emocional vinculada al sistema límbico), cómo eso influía en sus decisiones y qué alternativas podían elegir. Se trabajó explícitamente la idea de que no siempre nuestra primera interpretación de una situación es la correcta (retomando el concepto de "el mapa no es el territorio"), promoviendo así una mirada más flexible frente a los conflictos.

Asimismo, se buscó estimular la motivación intrínseca mediante el reconocimiento del esfuerzo y no solo del resultado, favoreciendo la liberación de dopamina asociada al logro progresivo. También se cuidó el clima grupal, generando un ambiente de confianza que favoreciera la participación, lo cual se vincula con la presencia de oxitocina en interacciones sociales positivas.

Al finalizar la actividad, se realizó una puesta en común. Los estudiantes reflexionaron sobre lo vivido: varios reconocieron que al principio se habían enojado o frustrado, pero que luego lograron organizarse mejor al escuchar a sus compañeros. Otros destacaron que se sintieron valorados cuando su rol fue necesario para el equipo. En este espacio, se retomó la idea de la voluntad no solo como fuerza de autocontrol, sino como una virtud que implica elegir actuar de manera ética, cooperativa y responsable.

Esta experiencia permitió evidenciar que la Educación Física puede ser un escenario potente para la formación integral. A través del movimiento, el juego y la interacción, se ponen en juego procesos cognitivos, emocionales y sociales que, si son acompañados intencionalmente, favorecen el desarrollo de la autonomía moral.

Desde esta perspectiva, el rol docente se amplía: ya no se trata solo de enseñar técnicas o habilidades motrices, sino de guiar procesos de autoconocimiento, regulación emocional y construcción de valores. La Neuroeducación Volitiva ofrece un marco teórico y práctico que permite comprender mejor cómo aprenden los estudiantes y cómo intervenir de manera más significativa.

En conclusión, incorporar este enfoque en las clases de Educación Física implica un cambio de mirada: pasar de una enseñanza centrada en el rendimiento a una centrada en la persona. Esto no solo mejora la convivencia y el clima áulico, sino que también contribuye a formar sujetos más conscientes, capaces de pensar, sentir y actuar con responsabilidad en distintos ámbitos de su vida.

NEUROEDUCACIÓN VOLITIVA: PEDAGOGÍA DEL PENSAR, SENTIR Y ACTUAR

Verónica Lorena Montero
DNI 25358456
Área Primario

En el marco de las prácticas docentes desarrolladas durante el presente ciclo lectivo, surgió la oportunidad de observar e implementar estrategias basadas en la Neuroeducación Volitiva, enfoque que pone en el centro la voluntad, la emoción y la conciencia del estudiante como motores del aprendizaje significativo.

Una de las experiencias más relevantes tuvo lugar en un aula de 7to grado, en la asignatura de Lengua. La docente a cargo, junto con el grupo de practicantes, decidió rediseñar una secuencia didáctica tradicional incorporando principios de la Neuroeducación Volitiva. El objetivo era no solo trabajar la comprensión lectora, sino también fortalecer la autorregulación, la motivación intrínseca y la toma de decisiones conscientes por parte de los estudiantes.

La clase comenzó con una actividad de activación emocional. En lugar de iniciar directamente con el contenido, se propuso a los alumnos escuchar una breve narración acompañada de música suave. Luego, se les pidió que identificaran las emociones que les había generado la historia. Este primer momento permitió generar un clima de apertura y predisposición, clave para el aprendizaje desde esta perspectiva.

Posteriormente, se presentó el texto literario a analizar. Sin embargo, a diferencia de una clase tradicional, no se impusieron consignas cerradas. Los estudiantes pudieron elegir entre distintas formas de abordar el texto: algunos optaron por realizar un

análisis escrito, otros por representar escenas, y un tercer grupo decidió debatir en forma oral. Esta posibilidad de elección constituyó un eje central de la Neuroeducación Volitiva, ya que promueve el ejercicio de la voluntad y el compromiso activo con el propio proceso de aprendizaje.

Durante el desarrollo de la actividad, se observó cómo los alumnos mostraban mayor concentración y participación. Incluso aquellos que habitualmente se mostraban desmotivados comenzaron a involucrarse, al sentirse protagonistas de sus decisiones. La docente actuó como guía, acompañando los procesos sin intervenir de manera directiva, favoreciendo la autonomía.

Al finalizar la clase, se realizó una instancia de metacognición. Los estudiantes reflexionaron sobre qué habían aprendido, cómo lo habían hecho y qué emociones habían atravesado. Este momento fue fundamental, ya que permitió integrar lo cognitivo con lo emocional y volitivo, pilares de este enfoque.

En conversaciones posteriores con otros compañeros practicantes, se compartieron experiencias similares en distintas áreas. En todos los casos, la implementación de la Neuroeducación Volitiva generó un impacto positivo en la dinámica áulica, promoviendo un aprendizaje más profundo, consciente y significativo.

A modo de cierre, esta experiencia permitió comprender que enseñar no implica solo transmitir contenidos, sino también habilitar espacios donde los estudiantes puedan ejercer su voluntad, conectar con sus emociones y construir sentido. La Neuroeducación Volitiva se presenta, así como una herramienta valiosa para transformar las prácticas educativas y responder a las necesidades de los contextos actuales.

CAMBIAR LA MIRADA EN EL AULA

Agostina Montes
DNI 37278491
Área Primario

En mi práctica diaria como docente de grado, uno de los mayores desafíos que encuentro tiene que ver con los conflictos entre los estudiantes. Muchas veces, situaciones pequeñas terminan en discusiones grandes, sobre todo porque los chicos y chicas interpretan lo que pasa de una sola manera y reaccionan sin pensar demasiado.

A partir de lo trabajado en la jornada, empecé a prestar más atención a cómo ayudar a los alumnos a frenar un poco antes de actuar, y a pensar otras posibilidades frente a lo que les pasa.

Una actividad que resultó muy significativa fue partir de una situación simple: les propuse imaginar que un compañero pasa por al lado en el recreo y no los saluda. Les pedí que escribieran qué pensaban sobre eso.

La mayoría de las respuestas iban en la misma línea: "Está enojado conmigo", "No quiere ser más mi amigo", "Me ignoró". A partir de ahí, hicimos una puesta en común y empezaron a aparecer otras miradas. Algunos dijeron que capaz no los vio, que estaba distraído o pensando en otra cosa.

Ese momento fue muy importante, porque permitió que los chicos se dieran cuenta de que no siempre lo que pensamos es lo único posible. Que a veces reaccionamos por lo que creemos, no por lo que realmente pasó.

Después de trabajar esto, empecé a notar pequeños cambios en el día a día. Frente a algunos conflictos, aparecieron frases como "capaz entendí mal" o "le voy a preguntar". No en todos

los casos, pero sí lo suficiente como para ver que algo se estaba moviendo.

Como docente, también cambié mi forma de intervenir. En lugar de resolver rápido el problema, trato de hacer preguntas que los ayuden a pensar: qué pasó, qué entendieron, si puede haber otra explicación.

Siento que este tipo de propuestas ayudan no solo a mejorar la convivencia, sino también a que los chicos empiecen a hacerse responsables de cómo reaccionan. De a poco, van entendiendo que pueden elegir qué hacer con lo que sienten.

En relación con esto, los aportes de la Neuroeducación Volitiva ayudan a entender que lo que sucede en el aula no es solo conductual, sino también emocional y cognitivo. El cerebro no aprende si está desbordado emocionalmente, y muchas reacciones de los estudiantes están mediadas por interpretaciones rápidas que hacen sin detenerse a analizarlas. Por eso, enseñar a hacer una pausa, a revisar lo que piensan y a considerar otras posibilidades forma parte del aprendizaje. En este sentido, la voluntad no se trabaja solo como control del impulso, sino como la capacidad de elegir una respuesta más pensada, teniendo en cuenta a los demás y la situación.

Creo que trabajar de esta manera permite que el aula sea un espacio donde no solo se aprenden contenidos, sino también formas de convivir mejor con otros. Y eso, en la escuela primaria, es tan importante como cualquier otro aprendizaje.

AULAS DISRUPTIVAS Y UN PACTO DE HONOR

María Cinthia Samantha Monzón
DNI 32166945
Área Primario

Al participar de la jornada de Neuroeducación Volitiva, pude reflexionar sobre diversos aspectos de mi labor docente, los cuales me llevaron a recordar a un grupo de cuarto grado que tuve a cargo el año pasado. Era un conjunto de 25 niños muy heterogéneo, ya que contaba con varios estudiantes con barreras para el aprendizaje. Al analizar esta situación, comprendí que, si bien debía centrar mi atención en el trabajo grupal, mi foco principal debía estar en cómo respondían este grupo de alumnos a la dinámica de la clase. Con el transcurso de los días, logré un buen desempeño con ellos gracias al trabajo colaborativo con sus acompañantes y familias.

Sin embargo, surgió otro inconveniente: dos niños en particular que no tenían ningún diagnóstico aparente, presentaban conductas muy disruptivas que mantenían a todo el grado en estado de alerta. Ambos buscaban boicotear las horas de clase desafiando a los docentes y enfrentándose entre sí. Este conflicto se remontaba desde el nivel inicial y tenía continuidad en la primaria, dado que siempre estuvieron en el mismo grupo.

Ante esto, mi respuesta solía ser elevar la voz, derivarlos a la dirección, colocarles notas en el cuaderno, citar a las familias y labrar actas de cada episodio. Frente a esta problemática, sentía una gran frustración; las estrategias se me agotaban y los llamados de atención solo funcionaban a corto plazo. Comprendí que estas acciones punitivas no lograban conducir a los niños hacia una verdadera reflexión.

Hoy, al participar de la jornada, comprendí que mi limitación radicaba en el desconocimiento de los procesos neurobiológicos de estos niños. Según la teoría expuesta, la amígdala (una estructura del sistema límbico) actúa como un centinela emocional que se activa ante cualquier percepción de amenaza. Al elevar la voz o enviarlos a la dirección, activaba involuntariamente la amígdala de estos niños, quienes percibían un riesgo a su estatus y seguridad, desafiando o huyendo de esa situación.

La corteza prefrontal es la sede de las funciones ejecutivas, encargada de razonar, planificar, controlar impulsos y comprender las normas. Sin embargo, ante el estrés de los retos constantes, esta zona se bloqueaba. En este estado, la amígdala interrumpe la comunicación con la corteza prefrontal, impidiendo que el estudiante reflexione; biológicamente, el cerebro redirige la energía hacia la supervivencia en lugar de hacia la atención.

A esto se suma que la voluntad y la capacidad de autogestión dependen de conexiones neuronales que, en niños de 9 o 10 años, aún están en desarrollo. Como señala Enrique Rojas (2014), a esta edad el cerebro carece de la velocidad necesaria para procesar la señal de 'parar', lo que define una voluntad inmadura. Al desafiar la autoridad, los alumnos optan por la gratificación instantánea, priorizando el beneficio inmediato de la transgresión por sobre la recompensa tardía de una felicitación o una buena calificación.

Por este motivo, hoy puedo repensar mis prácticas y la responsabilidad que asumía respecto a la conducta de mis alumnos, quienes en ocasiones adoptaban un papel desafiante. No advertía que sus impulsos eran provocados por una incapacidad biológica para aplazar la gratificación. Como docente, estoy aprendiendo como docente qué tengo que andamiar temporalmente las funciones ejecutivas del niño. Los adultos somos quienes debemos moldear esas estructuras en formación. Esta capacitación me hizo dar cuenta de que la neurociencia nos puede ayudar con herra-

mientas como las neuronas espejo. Estas neuronas son la base del aprendizaje por imitación y de la empatía; estas células se activan cuando realizamos una acción o cuando observamos a otro realizarla. En las prácticas ante un conflicto, como docentes debemos mantener la calma y la empatía; esto hace que el estudiante comience a autorregularse copiando esas actitudes positivas. El docente es el modelo regulador utilizando un tono de voz bajo y una postura relajada, para que los niños y las niñas puedan pasar de la acción de 'obedezco porque me obligan' a una actitud diferente: 'entiendo que mi acción afecta al otro y decido cambiar'.

Conjuntamente a estas prácticas, basándome en lo que Kant (1785/ 2004) menciona como la "autonomía de la razón" (que es la capacidad que tiene el ser humano de dictar sus propias leyes morales a través de la razón), en este cuarto grado se realizaron consejos de aula cada quince días: un espacio donde cada estudiante tenía la posibilidad de ser escuchado. En estos consejos los estudiantes, con la docente como moderadora, podían plantear los acuerdos de convivencia o revisarlos si algo estuviera fallando y replantearnos, para construir su propia ley moral interna. Como indica el Manual de Disciplina Positiva (2013), la clave reside en proporcionar "calidez y estructura'. En esta disciplina tiene que existir un equilibrio, donde la calidez crea el entorno de la seguridad emocional, manteniendo así a la amígdala en calma y validando las emociones del alumno. Frente a esto, el niño se siente querido y respetado, tiene menos necesidad biológica de 'boicotear' la clase, porque ya se siente parte del grupo.

En conjunto con esta calidez, también tiene que existir una estructura que funcione como andamiaje, ya que los niños necesitan saber qué se espera de ellos; este conocimiento les provee seguridad y permite que su corteza prefrontal comience a organizarse. En los consejos de aula se busca encontrar esos límites claros y consistentes, que no son reglas impuestas por un capricho, sino acuerdos necesarios para el bien común. Este pilar busca resolver

el problema, no busca culpables para castigarlos. Es decir, la calidez desactiva la respuesta de lucha o huida y la estructura le da a la voluntad inmadura el soporte que necesita para practicar la autonomía de la razón. Sin estructura, el niño no tiene un marco donde ejercer su libertad.

Para finalizar, la jornada me permitió comprender que el boicot de mis alumnos era la respuesta de un cerebro que no sabía actuar de otra manera. Si pudiera regresar al año 2025, aplicaría el "Pacto de Honor" sugerido por Valenzisi (2024), una herramienta diseñada para educar la voluntad a través del compromiso personal en lugar de la imposición. En este modelo, el reglamento tradicional se transforma en un acuerdo mutuo donde la palabra empeñada ocupa el lugar central; el "honor" deja de ser un concepto antiguo para convertirse en la valoración de la propia identidad: "*Soy capaz de cumplir esto porque mi palabra vale*".

Al invitar al estudiante a expresar sus ideas, molestias y alegrías, estamos entrenando su capacidad de autogestión y cultivando la intención de hacer lo correcto por satisfacción personal. Así, pasamos de la obediencia por miedo (que mantiene al niño en un estado de supervivencia) a una disciplina basada en la fidelidad a sí mismo. En este ámbito, el miedo pierde su función porque la relación docente-alumno cambia: el maestro se convierte en testigo del compromiso y, ante un incumplimiento, el camino es la reflexión sobre la palabra dada, recuperando el vínculo sin activar respuestas defensivas. El Pacto de Honor es, en definitiva, la herramienta que materializa la libertad, transformando la disciplina en un acto de auto-respeto.

CLAVES DE LA NEUROEDUCACIÓN PARA FORMAR ESTUDIANTES AUTÓNOMOS

Agustín Mórbido
DNI 37969260
Área Medio

Inicio

En los últimos años, la incorporación de las neurociencias al campo educativo ha permitido comprender con mayor profundidad cómo aprenden los estudiantes, especialmente durante la adolescencia. En este contexto, la neuroeducación volitiva surge como un enfoque que no solo se centra en los procesos cognitivos, sino también en la voluntad, la toma de decisiones y la autorregulación como ejes fundamentales del aprendizaje.

La adolescencia es una etapa caracterizada por importantes cambios en el neurodesarrollo, donde áreas vinculadas al control de impulsos y la planificación aún se encuentran en proceso de maduración. Esto explica, en parte, la mayor exposición a conductas de riesgo, pero también abre una oportunidad pedagógica: educar la voluntad. Tal como plantea Rojas, "la voluntad es la clave", en tanto permite orientar la conducta hacia metas, sostener el esfuerzo y tomar decisiones conscientes.

Desde una perspectiva filosófica, el idealismo trascendental de Kant aporta una mirada complementaria, al considerar al sujeto como un agente capaz de autodeterminarse a través de la razón. En el ámbito educativo, esto implica pensar a los estudiantes no solo como receptores de contenidos, sino como sujetos activos capaces de elegir, comprometerse y construir sentido en sus aprendizajes.

Desarrollo

La neuroeducación volitiva propone integrar los aportes de las neurociencias con estrategias pedagógicas que favorezcan la autorregulación emocional, la motivación y la toma de decisiones conscientes. En este sentido, teorías como el aprendizaje social destacan la importancia de la observación, la imitación y el contexto en la construcción de conductas, mientras que la teoría evolutiva de las emociones resalta el papel adaptativo de las mismas en la supervivencia y la acción.

Asimismo, los estudios sobre neurociencias y adicciones advierten que la búsqueda de recompensas inmediatas y la dificultad para postergar gratificaciones son características frecuentes en la adolescencia, lo cual refuerza la necesidad de trabajar pedagógicamente la voluntad. A esto se suma el aporte de la neuroplasticidad, que señala que el cerebro es modificable a partir de la experiencia, lo que otorga a la educación un rol clave en la formación de hábitos y conductas.

En relación con estas perspectivas, se llevó a cabo una experiencia áulica en un curso de nivel secundario, en el marco de la asignatura Educación Física. La propuesta consistió en la implementación de una metodología basada en el aprendizaje autónomo con metas personales, donde los estudiantes debían diseñar y sostener un plan de actividad física semanal, estableciendo objetivos realistas y registrando sus avances.

Durante la primera etapa, se observó cierta resistencia por parte de algunos estudiantes, quienes manifestaban dificultades para organizarse y sostener el compromiso. Sin embargo, a medida que avanzaban las semanas, comenzaron a evidenciarse cambios significativos: mayor participación, mejor disposición hacia la actividad y, especialmente, una creciente capacidad para reflexionar sobre sus propias decisiones.

El docente asumió un rol de acompañamiento, promoviendo espacios de diálogo y reflexión donde los estudiantes podían analizar sus logros y dificultades. En este proceso, se puso en juego no solo el aprendizaje de contenidos específicos, sino también el desarrollo de habilidades volitivas como la perseverancia, la responsabilidad y la autonomía.

Desde la teoría del aprendizaje social, puede interpretarse que el trabajo grupal y la observación entre pares favorecieron la adopción de conductas más comprometidas. A su vez, desde la neuroeducación, el fortalecimiento de circuitos vinculados al control ejecutivo y la motivación intrínseca permitió sostener el esfuerzo a lo largo del tiempo.

Conclusión

La neuroeducación volitiva ofrece un marco valioso para repensar las prácticas docentes, especialmente en contextos donde la motivación y la autorregulación representan desafíos constantes. Educar la voluntad no implica imponer conductas, sino generar condiciones para que los estudiantes puedan elegir, sostener y dar sentido a sus acciones.

La experiencia analizada demuestra que, a través de metodologías que promuevan la autonomía y la reflexión, es posible favorecer el desarrollo de habilidades fundamentales para la vida. En este sentido, el rol del docente resulta clave como guía y facilitador de procesos que trascienden lo meramente académico.

En un mundo donde las decisiones tienen cada vez mayor impacto en la trayectoria personal, formar sujetos capaces de ejercer su voluntad de manera consciente se convierte en un objetivo central de la educación. La neuroeducación, en diálogo con la filosofía y la psicología, brinda herramientas para avanzar en este camino.

Fuentes consultadas

Bandura, A. (1986). Social Foundations of Thought and Action.

Damasio, A. (1994). El error de Descartes.

Kant, I. (1781). Crítica de la razón pura.

Rojas, E. (2005). La voluntad es la clave

DESARMAR LA MAQUINARIA ESCOLAR: APORTES DE LA NEUROEDUCACIÓN VOLITIVA

Juana Paola Moreno
DNI 28988932
Área Inicial

Iniciaré este escrito recordando una de las viñetas de Francesco Tonucci, llamada *La máquina de la escuela* (1970), en la que representa a la institución educativa como una estructura fabril cuyo fin es recibir niños/as y construir alumnos/as estandarizados. Desde una mirada foucaultiana, se trata de una estructura de disciplinamiento, control y normalización. La imagen posee una gran potencia, ya que cuestiona ciertas prácticas educativas que se mantienen consolidadas en la actualidad. En ese contexto será importante interpelar aquellos modelos educativos centrados en una idea normalizadora, que emerge en la modernidad y utiliza mecanismos de homogeneización, sanción y evaluación.

En ese sentido, la "máquina de la escuela" puede pensarse como una metáfora de aquellas prácticas que buscan moldear las subjetividades de las infancias. En esa lógica, se aplican tiempos iguales para todos los alumnos/ as, respuestas únicas y un escaso margen para la diversidad. Allí cada sujeto de aprendizaje es percibido de un modo pasivo, como alguien a ser 'moldeado/a'.

Esa viñeta está ligada fuertemente a la historicidad de las instituciones educativas, en las que se han perpetuado ideas, palabras, formas de vinculación y costumbres que se hacen visibles en la práctica docente cotidiana. Desde la teoría del aprendizaje social de Albert Bandura, ciertas prácticas son aprendidas en la interacción social, ya que el ciclo inicia con la observación de conductas legitimadas, que luego se naturalizan y reproducen continuamente. En las instituciones educativas, esto forma parte de su

estructura, de modo que determinadas dinámicas, rutinas y modos de interacción permanecen sin mediar una reflexión crítica.

En este marco, la neuroeducación volitiva propone una mirada enriquecedora al integrar los avances de las neurociencias con la inteligencia emocional y el desarrollo del carácter moral. La bibliografía sobre el tema se nutre de múltiples investigaciones que destacan una conexión entre las emociones, la atención y la motivación, señalando que el aprendizaje significativo tiene lugar cuando el cerebro, las emociones y la motivación se enlazan construyendo una red. Según expresa Virginia Valenzisi, la capacidad de iniciar acciones y sostener objetivos, se desprende de las funciones ejecutivas, que se potencian a través de experiencias pedagógicas significativas. La volición es entendida como un mecanismo de la voluntad requerido para que el aprendizaje acontezca.

Entonces, se torna necesario pasar de un enfoque centrado en la transmisión de contenidos, hacia el despertar del deseo de aprender, entendiendo a cada alumno/a como un sujeto en desarrollo que construye su autonomía de manera progresiva. Tal concepción está ligada a los principios de la ética kantiana, según la cual se elige actuar no por temor a una sanción, sino por una convicción moral que reconoce el deber.

Llegado este punto, la escuela ha de desprenderse de la imagen de una máquina/fábrica que moldea alumnos/as, para erigirse como un espacio óptimo para el desarrollo de una autonomía progresiva desde la primera infancia. Por lo tanto, será prioritario pensar en generar espacios de reflexión pedagógica al interior de las instituciones educativas para hacer foco sobre aquello que ha sido aprendido en una dinámica continua.

Como docentes de Jardín Maternal, sabemos que los momentos de cuidado cotidiano se constituyen en interesantes escenarios pedagógicos. En la sala de dos años, según las experiencias

observadas, irrumpe una profunda necesidad de autonomía por parte de los/as niños/as. Por ejemplo, recuerdo una escena en la que un niño intentó ponerse las zapatillas por sí mismo. En un modelo centrado en la eficiencia, se priorizaría la velocidad para continuar con las actividades de la jornada. Mientras que, desde los aportes de la Neuroeducación volitiva, ese momento cotidiano introduce una oportunidad para favorecer la autoeficacia y la construcción de la confianza del niño en su capacidad de aprendizaje. En esa escena como docentes será importante posicionarse como mediadores/guías que fomentan el desarrollo moral y emocional, ofreciendo calidez mediante la cercanía física, la palabra y la mirada. Además, se le ofrece acompañamiento y un apoyo que se retira gradualmente a modo de andamiaje, respetando su tiempo de exploración. Esto sucede también en los momentos de alimentación donde se estimula que los/as niños/as exploren las texturas, validando sus sensaciones y tiempos individuales.

Otras escenas frecuentes están centradas en la aparición de enojo/frustración en las interacciones lúdicas con sus pares asociadas al requerimiento de un objeto de juego específico que es de su agrado. En tales circunstancias suelen irrumpir un abanico de estados emocionales que los/as niños/as no logran describir verbalmente. Desde la práctica cotidiana es crucial ayudarlos a nombrar tales emociones, validando sus sentires y enunciando palabras y/o frases como "veo que estás enojado/a …". Al hacerlo favorecemos que pasen de una reacción corporal impulsiva a una respuesta acorde a la convivencia saludable y armónica. Dicho de otro modo, cada vez que respetamos los tiempos infantiles en tareas cotidianas y validamos sus emociones en las interacciones con sus pares, fomentamos el fortalecimiento de una autonomía progresiva.

Se trata de cuestionar formatos heredados a la luz de las conceptualizaciones y desafíos propios de la actualidad. Los/as docentes, entonces, en su rol de mediadores/guías, buscarán favo-

recer condiciones para que crezcan la curiosidad exploratoria, el compromiso y la motivación individual.

Bandura presenta el concepto de autoeficacia asociado a la confianza que cada persona tiene en su capacidad de aprender, destacando que cada alumno/a participa activamente de su aprendizaje, interviniendo en ello las experiencias previas y sus expectativas sobre su propio desempeño escolar. A fin de favorecer tal proceso, desde los desarrollos de dicho autor es posible comprender la importancia de una retroalimentación de la experiencia educativa, que sea la base para los aprendizajes futuros.

La neuroeducación volitiva propone romper con la lógica del automatismo mecánico y repensar las prácticas de enseñanza, fomentando la autorregulación emocional infantil y la autonomía moral. En ese marco, es prioritario lograr un clima emocional óptimo para la enseñanza, favorecido por aquellas experiencias que potencian el deseo de aprender. Se trata de salir del bucle, en términos de una repetición carente de sentido, para abrir el camino a prácticas situadas y conscientes en pos de la mejora educativa.

En síntesis, frente a la antigua maquinaria escolar cuestionada por Tonucci, el desafío de la actualidad consiste en que las prácticas de enseñanza se desarrollen en instituciones capaces de alojar la diversidad, tomando los aportes de la neuroeducación volitiva. Es decir, que reflexionen acerca de los modos de procesar los estímulos y tareas, y se encuentren atentas a la gestión de las emociones, y la expresión de la singularidad en un espacio de construcción colectiva.

¡BASTA DE TRABAJOS EN GRUPO!

Laura Andrea Morillas
DNI 25740198
Área Medio Técnico

En un aula de 6° año de un Secundario Técnico, en el marco de las Prácticas Profesionalizantes, a comienzo del Ciclo Lectivo, estudiantes se preparan para la modalidad de Empresa Simulada, el planteo del armado de grupos se convirtió en un tema importante de discrepancia entre estudiantes. Se quejaban del trabajo grupal: "Algunos no hacen nada y nos sobrecargan a los demás". La frustración era palpable; el resentimiento dividía al grupo, en el último año ya habían pasado por varias situaciones conflictivas. ¿Cómo intervenir sin imponer? Se planteó que en el campo profesional el trabajo en equipo es enriquecedor e ineludible, al igual que en el aula, pero todos los argumentos no terminaban de lograr que sea llevadera la idea de armar grupos.

Luego de una escucha activa acerca de los problemas que señalaban, se propuso una actividad en el aula apelando a la Neuroeducación Volitiva, que podría aportar en este caso frente a la necesidad de una mirada integradora que vincula el conocimiento, la emoción y la ética. Para ello se planteó crear pactos, para ello, todo lo dicho anteriormente en forma desordenada y en una emocionalidad que agredía en ocasiones, se organizó, se escribió en la pizarra cada problema, queja, fundamentos de acciones individuales y cada norma que consideran buena en sí misma para cualquier persona.

Debatieron con pasión, pero ya con un objetivo en común, lo cual propició un diálogo respetuoso. Algunas de las propuestas fueron: "Todos aportamos de forma equitativa, porque si yo no

trabajo, nadie debería cargar conmigo; es justo para todos", "Escuchamos antes de juzgar, ya que quisiéramos ser escuchados en conflicto", "En vez de suponer por qué alguien no trabaja, es mejor consultarte y ver si podemos acordar".

El pacto no sólo resolvió el conflicto inmediato de armar grupos, sino que el trabajo en equipo fluyó mejor al revisarse los acuerdos en momentos de tensión, ya que activó la Neuroeducación Volitiva. Al pensar racionalmente (criterio kantiano), sentir empatía (reconociendo emociones ajenas) y actuar con compromiso, los estudiantes internalizaron valores éticos.

Ya no era lo impuesto, sino "lo que reconocemos como bueno", el Cambio en la conducta impulsó una convivencia real: de la queja constante a la acción ética, mi Rol como educadora fue de guía: facilitando debates sin dictar normas, modelando empatía para su crecimiento convivencial, cultivamos la Voluntad como cualidad moral profunda, más allá del autocontrol: no sólo obedecieron y armaron los grupos, sino que internalizaron valores al pensar racionalmente: ¿es justo para todos?, sentir Empatía: reconociendo cargas ajenas y actuar con compromiso voluntario, el Funcionamiento cerebral sustentó todo: la neurociencia explica cómo el razonamiento prefrontal (pensar), la amígdala (sentir) y circuitos motores (actuar) se activan en dinámicas colaborativas, generando cambios conductuales positivos duraderos.

Se pusieron en común las propuestas, fusionándose en un código único mediante votación y ajustes consensuados. El resultado fue un póster digital que subimos al Classroom, con normas como "Responsabilidad compartida" y "Diálogo honesto", resolvió tensiones, elevando la calidad del trabajo grupal. Ya no regía la autoridad, sino la voluntad ética compartida.

EDUCAR LA VOLUNTAD DESDE EL MOVIMIENTO: UNA EXPERIENCIA DE NEUROEDUCACIÓN VOLITIVA EN EDUCACIÓN FÍSICA

Analía Belén Moschino
DNI 39916438
Área Inicial

El presente trabajo tiene como propósito describir una experiencia pedagógica desarrollada en el área de Educación Física, en la que se aplican principios de la Neuroeducación Volitiva, entendiendo el aprendizaje como un proceso integral donde intervienen el cuerpo, las emociones, el pensamiento y la voluntad.

Desde este enfoque, el aula deja de ser únicamente un espacio de adquisición de habilidades motrices para convertirse en un lugar de formación integral. La Neuroeducación Volitiva plantea que el cambio de conducta no se logra únicamente a través de consignas verbales, sino mediante experiencias que involucren activamente la emoción, la motivación y el funcionamiento cerebral.

La experiencia se llevó a cabo en una sala de 5 años, caracterizada por ser un grupo heterogéneo, con diferentes niveles de desarrollo motriz y dificultades en la autorregulación. Se observaban conflictos frecuentes relacionados con la interpretación de las acciones de los otros, lo que generaba reacciones impulsivas y situaciones de frustración durante el juego.

A partir de estas observaciones, se diseñó una propuesta que integrara el movimiento con la reflexión. La actividad se denominó “Lo que veo, lo que pienso y lo que elijo hacer”. Se inició con una situación lúdica en la que un niño simulaba no pasarle

la pelota a otro compañero. Luego, se invitó a los alumnos a reflexionar sobre lo sucedido mediante preguntas orientadoras.

Los niños expresaron diferentes interpretaciones: algunos pensaron que era una acción intencional negativa, mientras que otros consideraron que podía tratarse de un descuido o distracción. Esto permitió trabajar la idea de que nuestras interpretaciones no siempre reflejan la realidad, sino que están influenciadas por nuestras emociones y experiencias previas.

Posteriormente, se desarrolló una actividad motriz en equipos donde cada integrante tenía un rol específico. El objetivo solo podía lograrse mediante la cooperación, lo que favoreció la participación activa, el respeto por los turnos y la toma de decisiones compartidas.

Durante la clase se observaron avances en la autorregulación. Frente a situaciones de conflicto, los niños comenzaron a detenerse, pensar y buscar alternativas antes de reaccionar impulsivamente. Este proceso fue acompañado por la intervención docente, promoviendo la reflexión y el diálogo como herramientas fundamentales.

Desde la perspectiva de la Neuroeducación, estas experiencias activan procesos cerebrales vinculados a la emoción y la motivación. Un ambiente de confianza favorece el aprendizaje, fortalece los vínculos entre los estudiantes y genera mayor disposición para participar.

El rol del docente fue fundamental como guía del proceso, acompañando sin imponer, modelando conductas y generando espacios de reflexión. Se buscó que los niños comprendieran el sentido de las normas y pudieran actuar desde la elección y no desde la imposición.

En conclusión, la implementación de la Neuroeducación Volitiva en Educación Física permitió generar un espacio de aprendizaje significativo, donde el movimiento se convierte en una he-

rramienta para el desarrollo integral. Esta experiencia evidencia que es posible educar no solo el cuerpo, sino también la voluntad, la emoción y la convivencia, favoreciendo la formación de sujetos más autónomos y reflexivos.

ARQUITECTOS DE LA INTENCIÓN: UNA CRÓNICA SOBRE LA VOLUNTAD EN EL NIVEL INICIAL

Gisela Muiño
DNI 36158400
Área Inicial

La implementación de la Neuroeducación Volutiva en la sala de 5 años nos invita a redescubrir el aprendizaje no como una simple acumulación de contenidos, sino como el fortalecimiento del proceso de la intención, donde el deseo se transforma en un plan sostenido a través del esfuerzo consciente. Esta perspectiva se sustenta en un paradigma donde el aprendizaje no es puramente receptivo, sino una construcción activa mediada por la integración de las dimensiones emocional, cognitiva y volitiva.

Partiendo de los lineamientos del Diseño Curricular para la Educación Inicial de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, entendemos que este período es crítico para el desarrollo de la autonomía y el fortalecimiento de las funciones ejecutivas, tales como la memoria de trabajo, la flexibilidad cognitiva y, fundamentalmente, la inhibición conductual. Desde este enfoque, la voluntad no se define como una respuesta a la obediencia o una imposición externa, sino como la capacidad del sujeto para dirigir sus procesos atencionales y sus acciones hacia una meta autoiniciada, superando la inmediatez del impulso biológico.

Durante una secuencia didáctica centrada en la construcción de estructuras arquitectónicas complejas, inspirada en los escenarios lúdicos que propone el currículum vigente, pudimos observar cómo la mediación docente permite que el niño transite desde el impulso inmediato hacia una voluntad organizada y resiliente.

En el inicio de la actividad, en lugar de permitir el acceso directo a los materiales, propusimos un espacio de planificación mental y anticipación del error.

Recuerdo a una de las alumnas, quien posee una gran iniciativa pero baja tolerancia a la frustración, explicando a sus compañeros que su idea era construir una torre más alta que ella misma usando solo cilindros de cartón. Al intervenir como docente, le pregunté qué sucedería si la base comenzaba a inclinarse, a lo que ella, activando su memoria de trabajo, respondió que tendría que buscar bloques más pesados para hacer de contrapeso.

Este diálogo representa la activación deliberada del lóbulo frontal antes de la acción, permitiendo que la función ejecutiva de la previsión modere el entusiasmo motor inicial. A medida que la construcción avanzaba, el aula se transformó en un laboratorio de funciones ejecutivas en tiempo real.

Observé a un grupo de niños intentar unir dos sectores de una ciudad con un puente de madera que colapsaba sistemáticamente. En ese momento, la frustración amenazaba con detener la actividad, pero la intervención basada en la neuroeducación nos enseña que el docente debe actuar como un andamio de la inhibición conductual. Me acerqué a uno de los pequeños, quien ya estaba a punto de derribar todo lo construido por el enojo, y le propuse que su cerebro le estaba indicando que el desafío era difícil, pero que podíamos preguntarle a su mano qué pasaría si en lugar de colocar el puente encima, lo trabábamos entre dos cubos.

Ese pequeño desvío de la atención permitió que el niño frenará su respuesta impulsiva, respirara y aplicará la flexibilidad cognitiva necesaria para cambiar de estrategia. Al lograr que el puente se sostuviera, su rostro no solo mostró alegría, sino una profunda sensación de autoeficacia.

Esta experiencia demuestra que educar la voluntad en el Nivel Inicial consiste en brindar herramientas para que el alumno go-

bierne sus propios procesos cognitivos. La validación del esfuerzo por sobre el resultado perfecto permite que los niños desarrollen una perseverancia basada en el autoconocimiento.

Al terminar la actividad, la alumna que inicialmente quería hacer la torre compartió con el grupo que su construcción se había caído tres veces, pero que en la cuarta oportunidad decidió cambiar los cilindros por prismas de base cuadrada porque eran más estables. Este nivel de metacognición es el objetivo último de nuestra práctica: formar sujetos autónomos que no solo quieran hacer algo, sino que comprendan el camino mental necesario para lograrlo.

La experiencia compartida en esta jornada reafirma que el Nivel Inicial es el escenario privilegiado para sembrar las bases de la autorregulación. Al documentar y reflexionar sobre estas prácticas, comprendemos que nuestra labor trasciende la transmisión de saberes; nos posicionamos como mediadores de procesos biológicos y emocionales que permiten al niño adueñarse de su propio aprendizaje.

UN GIMNASIO DENTRO DEL AULA

Melisa Mercedes Muñoz
DNI 31050671
Área Primario

Mientras leía el material del curso, comenzaron a venirme a la cabeza, muchas estrategias implementadas a lo largo de mi carrera como maestra de grado, pero también aquellas que sugiero realizar a otros maestros como cuando compartimos prácticas, materiales e ideas. Además, iba entendiendo el funcionamiento de las mismas y aquellas modificaciones que debí hacer dependiendo el grupo de trabajo, sus necesidades.

Encontré que, las conversaciones que teníamos con mis alumnos de 1° grado, en los Consejos de Aula, cuando surgía algún conflicto entre ellos, estaba basado en el enfoque de la neuroeducación volitiva la cual propone que el aula se convierta en un "gimnasio para la vida emocional y cognitiva". Mis alumnos estaban ejercitando realmente el poder poner en palabras lo que cada uno pensaba, desarrollando la habilidad de dialogar, para luego darse cuenta de que pueden existir diversas opiniones/posturas y que todas pueden ser válidas. Asimismo, que debemos poder respetar los diferentes puntos de vista para poder convivir sanamente y construir un vínculo saludable.

He aquí la importancia de una reflexión guiada, es decir de un mediador de estas posturas, es por eso por lo que, en los Consejos de Aula debía estar atenta e ir guiando a mis alumnos en cada momento. Volverlos a traer en cada oportunidad a aquel Consejo en el que habíamos discutido tal o cual situación. Verificando los acuerdos a los que habíamos arribado. Volviendo a ejercitar la memoria, la voluntad, pero también el poder de pen-

sar y comprender el propio "mapa mental" que es el territorio y el del otro.

También, es importante mencionar que estos Consejos de Aula, debían ser sostenidos como actividad habitual, cada quince días, para poder poner en palabras lo que seguía sucediendo y poder colaborativamente pensar, dialogar y modificar. Uno de los principios neurocientíficos básicos habla de la *plasticidad cerebral.* Lo que quiere decir que, el cerebro del niño va aprendiendo distintas habilidades y que hay que ejercitarlas. Su cerebro va cambiando, se va reorganizando, estableciendo nuevas conexiones neuronales. Por eso, es importante que constantemente participen de actividades que los pongan en situación, reflexionaran y acordaran, lo que nos lleva a pensar en otro de los principios básicos que es el *aprendizaje en comunidad y con sentido.* Además, se ponía en juego en este tipo de actividades la *atención y emoción*. Debían estar atentos, participar activamente de cada diálogo para poder expresarse y vincularse con sus propias emociones. Ponerlas de manifiesto, respetando las de los demás.

La ética Kantiana se ponía de manifiesto ya que lo que se buscaba con estos Consejos de Aula, no era que los estudiantes se sintieran obligados a "portarse bien", sino más bien que pudieran tomar decisiones acertadas, es decir, que pudieran pensar y luego actuar, de la manera más conveniente y aceptable por todos.

¿QUÉ GRUPO QUEREMOS SER?

Sofía Viviana Nápoli
DNI 35322928
Área Primario

En el marco de mi práctica docente con estudiantes de 6to grado, llevé a cabo una experiencia orientada en la construcción del acuerdo de convivencia del aula, desde el enfoque de la Neuroeducación Volitiva. Esta propuesta surgió a partir de la necesidad de mejorar el clima grupal, fortalecer los vínculos entre los alumnos y promover una mayor autorregulación en sus conductas.

Decidí iniciar la actividad con la pregunta: "¿qué grupo queremos ser?", con la intención de generar un espacio de reflexión genuino y correrno s de la lógica de normas impuestas. Busqué que los estudiantes pudieran pensarse como protagonistas en la construcción de la convivencia, favoreciendo así el desarrollo de la autonomía moral.

En una primera instancia, propuse que reflexionaran de manera individual y luego en pequeños grupos sobre situaciones cotidianas del aula que favorecen o dificultan la convivencia. Durante este momento, pude observar cómo emergían distintas interpretaciones sobre los mismos hechos, lo que permitió trabajar la idea de que cada uno construye su propio "mapa" de la realidad. Esto habilitó a cuestionar ciertas interpretaciones automáticas y a abrir la posibilidad de pensar otras miradas frente a los conflictos.

Luego realizamos una puesta en común, en la que fui registrando en el pizarrón las ideas que iban surgiendo. A partir de allí, los invité a formular normas que consideraran importantes para el funcionamiento del grupo. Mi rol fue acompañar este proceso con preguntas orientadoras como: "¿esta norma es justa para

todos?", "¿Podríamos aplicarla siempre?", buscando que los estudiantes no solo propusieran reglas, sino que también pudieran fundamentarlas desde un criterio ético, en línea con la idea de universalidad.

A lo largo de la actividad, se pusieron en juego diversas funciones cognitivas y ejecutivas, como la atención, el razonamiento, el control de impulsos y la toma de decisiones. Al mismo tiempo, se generó un clima de escucha, respeto y participación, donde los estudiantes se sintieron valorados y parte del grupo. Considero que este tipo de dinámicas favorecen no solo el aprendizaje cognitivo, sino también el desarrollo emocional, fortaleciendo vínculos y generando un entorno más seguro.

Como cierre, construimos de manera colectiva un **Código Ético del Aula**, que quedó plasmado en una cartulina para ser visible y retomado en la vida cotidiana. Además, acordamos revisarlo cuando fuera necesario, especialmente ante situaciones de conflicto, para poder reflexionar sobre nuestras acciones y decisiones.

Desde mi mirada, esta experiencia permitió trabajar la voluntad no solo como autocontrol momentáneo, sino como una virtud en construcción, vinculada a la capacidad de elegir actuar de manera ética. Los estudiantes no solo comprendieron la importancia de las normas, sino que pudieron apropiarse de ellas, reconociéndolas como necesarias para el bienestar común.

Considero que mi rol fue fundamental como guía en este proceso, no desde la imposición, sino desde el acompañamiento, la escuela y el modelado de actitudes coherentes. Esta experiencia reafirmó la importancia de generar espacios donde los estudiantes puedan pensar, decidir y construir sentido, entendiendo que educar no es solo transmitir contenidos, sino también formar personas capaces de convivir y actuar con responsabilidad.

En síntesis, esta práctica me permitió poner en acción los principios de la Neuroeducación Volitiva, integrando lo emocional, lo cognitivo y lo ético en una propuesta significativa, que tuvo un impacto positivo en la dinámica del grupo y en la construcción de una convivencia más consciente.

INTERVENCIÓN DOCENTE DESDE LA NEUROEDUCACIÓN VOLITIVA

Antonella Naselli
DNI 31009680
Área Inicial

Las situaciones cotidianas de juego, intercambio y conflicto constituyen instancias privilegiadas para acompañar a las niñas y los niños en la construcción de la convivencia, el reconocimiento de sus emociones y la regulación progresiva de sus acciones. Desde esa mirada, procuro sostener de manera habitual intervenciones orientadas por los aportes de la neuroeducación volitiva. La experiencia que relato a continuación, ocurrida en una sala de 5 años durante un momento de juego por sectores, constituye un ejemplo concreto de ese modo de intervenir.

La situación se desarrolló durante un momento de juego en el patio, en el que los niños podían elegir libremente materiales, compañeros y formas de jugar. Antes de comenzar, retomé con el grupo algunos acuerdos que veníamos trabajando: esperar turnos, pedir los materiales sin quitarlos de las manos, hablar con respeto y buscar maneras de resolver los conflictos sin lastimar al otro. No se trataba solo de organizar ese espacio, sino de anticipar un marco que ayudara a actuar con mayor conciencia sobre las propias conductas.

En un momento, dos niños quisieron usar al mismo tiempo una pieza de construcción que ambos necesitaban para jugar. Uno de ellos se la quitó al otro de las manos y eso generó llanto, enojo y gritos. Frente a esa situación, mi intervención buscó acompañarlos para que pudieran detenerse, reconocer lo que les ocurría y encontrar otra manera de resolverlo. Me acerqué, me

coloqué a su altura y, con tranquilidad, propuse hacer una pausa para calmarnos. Luego nombré lo que estaba observando: enojo, frustración y dificultad para esperar.

Cuando la intensidad emocional disminuyó, invité a ambos a contar qué había sucedido y cómo se había sentido cada uno. A partir de ese intercambio, pensamos juntos posibles alternativas: turnarse con el material, buscar otra pieza para construir o modificar una parte de lo que estaban armando. Finalmente, pudieron resolver la situación al encontrar otra pieza que les permitió continuar el juego. En ese momento, destaqué no solo que habían hallado una solución, sino también el esfuerzo que hicieron para calmarse, escuchar al otro y actuar de una manera diferente.

Esta experiencia expresa con claridad la implementación de la neuroeducación volitiva y, al mismo tiempo, da cuenta de un criterio pedagógico que orienta habitualmente mis intervenciones. La acción docente no quedó reducida a señalar una conducta inadecuada, sino que buscó favorecer procesos de autorregulación, toma de decisiones y convivencia. En este sentido, mi rol fue orientar, contener y ofrecer herramientas para que los niños pudieran transformar una respuesta impulsiva en una acción más reflexiva y respetuosa.

Al mismo tiempo, sostener este tipo de intervenciones no supone resultados inmediatos ni respuestas siempre lineales. En la cotidianeidad escolar, no siempre es sencillo mantener la calma, interpretar con claridad lo que está ocurriendo o lograr que los niños regulen sus conductas en el momento.

Muchas veces es necesario retomar los acuerdos, intervenir más de una vez ante situaciones similares y revisar también la propia práctica docente. Sin embargo, es justamente en esa reiteración, en la paciencia y en la construcción progresiva de alternativas donde este enfoque cobra sentido.

Desde mi experiencia, en el nivel inicial este enfoque se concreta en acciones cotidianas: anticipar acuerdos, sostener un clima emocional seguro, ayudar a nombrar lo que sienten y acompañar la búsqueda de soluciones posibles. De este modo, más que procurar una obediencia inmediata, se busca favorecer la construcción progresiva de la voluntad, entendida como la capacidad de regularse, considerar al otro y actuar de manera cada vez más consciente en la vida escolar.

NEUROEDUCACIÓN VOLITIVA EN EL NIVEL INICIAL: EDUCAR DESDE LAS EMOCIONES Y LA VOLUNTAD

Karen Navia
DNI 39280054
Área Inicial

A partir de la jornada sobre Neuroeducación Volitiva, pude reflexionar sobre mi práctica docente en el nivel inicial y comprender la importancia de educar no solo desde los contenidos, sino también desde las emociones, la voluntad y la formación integral de los niños. En este nivel, considero fundamental acompañar a los niños y niñas en sus primeros aprendizajes sociales, ayudándolos a reconocer sus emociones, a vincularse con otros y a comenzar a tomar pequeñas decisiones de manera consciente.

Uno de los aspectos que más me impactó es la idea de que la voluntad no es solo autocontrol, sino una capacidad que se educa. En el nivel inicial, esto se observa en situaciones cotidianas, como esperar turnos, compartir materiales o resolver conflictos con compañeros. Entiendo que mi rol como docente no es solo intervenir cuando aparece el conflicto, sino generar situaciones que permitan a los niños reflexionar y elegir cómo actuar. También pude comprender mejor el lugar de las emociones en el aprendizaje. Muchas veces, en el aula, los niños reaccionan desde lo emocional antes que desde lo racional, y esto tiene que ver con el funcionamiento del cerebro, especialmente del sistema límbico.

Por eso, considero importante generar un clima de confianza, donde se sientan seguros, escuchados y contenidos. Cuando un niño se siente bien emocionalmente, está más dispuesto a aprender y participar.

En relación a esto, puedo mencionar una experiencia áulica que viví en la sala. En un momento de juego libre, dos niños

tuvieron un intercambio porque uno de ellos no le prestaba un juguete al otro. El niño que no lo recibió comenzó a decir que su compañero "no lo quería" y se mostró muy enojado. Frente a esta situación, decidí intervenir retomando la idea de que "lo que pensamos no siempre es lo que realmente pasa".

Propuse entonces una pequeña charla grupal, adaptada a su edad, donde les pregunté qué podía haber pasado en esa situación. Algunos dijeron que el compañero no quería prestar el juguete, pero otros comenzaron a aportar otras ideas, como que tal vez estaba jugando primero, que no lo escuchó o que quería terminar su juego. A través de estas intervenciones, fui guiando la reflexión para que pudieran entender que hay distintas maneras de interpretar lo que sucede.

Luego, trabajamos cómo podríamos actuar frente a esas situaciones. Surgieron propuestas como pedir el juguete con palabras, esperar un turno o buscar otro para jugar mientras tanto. De esta manera, no solo se resolvió el conflicto, sino que se promovió la toma de decisiones más conscientes, evitando respuestas impulsivas.

Considero que esta experiencia refleja los aportes de la Neuroeducación Volitiva, ya que se integraron las emociones, el pensamiento y la acción. Además, se favoreció el desarrollo de la empatía, la autorregulación y la construcción de vínculos más respetuosos. En este sentido, entiendo que mi rol es acompañar estos procesos, ofreciendo herramientas para que los niños puedan ir construyendo su autonomía de manera progresiva.

En conclusión, esta jornada me permitió repensar mi práctica y valorar aún más la importancia de educar desde una mirada integral. En el nivel inicial, tenemos la oportunidad de sentar las bases para el desarrollo emocional, social y moral de los niños. Por eso, considero fundamental generar experiencias significativas que les permitan aprender a pensar, a sentir y a actuar de manera cada vez más consciente.

NEUROEDUCACIÓN VOLUTIVA EN ACCIÓN: UNA EXPERIENCIA TRANSFORMADORA EN EL AULA

Gabriela Soledad Nogueiro
DNI 31270846
Área Especial

En el escenario educativo actual, atravesado por múltiples desafíos sociales, culturales y pedagógicos, resulta imprescindible revisar las prácticas de enseñanza para adecuarlas a las formas reales en que los estudiantes aprenden. En este marco, los aportes de la neurociencia han dado lugar a nuevas perspectivas que permiten comprender el aprendizaje desde una mirada más integral. Entre ellas, la Neuroeducación Volutiva se destaca por colocar en el centro del proceso educativo a la emoción, la motivación y la voluntad, entendiendo que no hay aprendizaje significativo sin implicación personal.

A diferencia de los enfoques tradicionales, donde el estudiante ocupa un rol pasivo, esta perspectiva propone experiencias donde el sujeto se involucra activamente, construyendo conocimiento a partir de situaciones que le resultan relevantes. En este sentido, lo trabajado durante el seminario permitió reflexionar sobre la necesidad de generar propuestas pedagógicas que conecten con los intereses de los alumnos, favoreciendo la participación, la autonomía y el pensamiento crítico.

A partir de estas ideas, resulta pertinente recuperar una experiencia áulica desarrollada durante las prácticas docentes en una institución de nivel primario, específicamente en un grupo de 6° grado. La propuesta fue llevada adelante por una docente del área de Ciencias Sociales, quien decidió abordar la temática de la convivencia escolar mediante la implementación de una metodo-

logía alternativa: el aprendizaje basado en proyectos articulados con los principios de la Neuroeducación Volutiva.

La clase comenzó de una manera poco convencional. En lugar de presentar contenidos de forma expositiva, la docente propuso una situación problemática cercana a la realidad de los estudiantes: los conflictos cotidianos que se producían durante los recreos. A partir de allí, formuló una pregunta disparadora: "¿Qué podríamos hacer para mejorar la convivencia en nuestra escuela?". Esta consigna generó un impacto inmediato, ya que interpeló directamente la experiencia de los alumnos, despertando interés, identificación y, sobre todo, un fuerte compromiso con la actividad.

Este momento inicial resulta clave desde la perspectiva de la neuroeducación, ya que la emoción actúa como puerta de entrada al aprendizaje. Cuando el estudiante se siente involucrado, comprendido y motivado, aumenta su capacidad de atención y disposición para aprender. En este caso, los alumnos comenzaron a participar espontáneamente, compartiendo vivencias, opiniones y propuestas, generando un clima de confianza y respeto.

Posteriormente, la docente organizó al grupo en equipos de trabajo, promoviendo el aprendizaje cooperativo. Cada grupo debía identificar una problemática concreta vinculada a la convivencia (peleas, exclusión, falta de respeto, uso inadecuado de los espacios comunes) y diseñar una propuesta de mejora que pudiera aplicarse en la escuela. Para ello, se les ofrecieron distintos recursos materiales y digitales, permitiendo que cada equipo eligiera la forma de abordar la actividad.

Esta posibilidad de elección no es un aspecto menor. Desde la Neuroeducación Volutiva, la autonomía y la toma de decisiones son fundamentales para fortalecer la voluntad y el compromiso del estudiante con su propio aprendizaje. Lejos de seguir consignas rígidas, los alumnos pudieron organizarse, distribuir roles y construir sus producciones de manera colaborativa.

Durante el desarrollo de la actividad, se evidenció claramente un cambio en el rol docente. La docente dejó de ocupar el lugar central como transmisora de conocimientos para posicionarse como guía y facilitadora del proceso. Su intervención se basó en acompañar, orientar mediante preguntas y ayudar a profundizar las ideas de los estudiantes, respetando sus tiempos y promoviendo la reflexión.

Uno de los aspectos más enriquecedores de la experiencia fue la diversidad de producciones elaboradas por los grupos. Algunos optaron por realizar afiches con normas de convivencia, otros diseñaron campañas de concientización, mientras que algunos grupos eligieron representar situaciones problemáticas a través de dramatizaciones. Esta variedad permitió atender a los diferentes estilos de aprendizaje y formas de expresión, favoreciendo la inclusión de todos los estudiantes.

En particular, se destacó la participación de un alumno que habitualmente presentaba escaso interés en las actividades escolares. En este caso, al poder involucrarse en una propuesta que le resultaba significativa y al asumir un rol activo dentro de su grupo, logró comprometerse con la tarea, aportando ideas y participando en la presentación final. Este tipo de situaciones permite evidenciar cómo un enfoque centrado en la motivación y la voluntad puede generar cambios concretos en la actitud frente al aprendizaje.

La actividad culminó con una instancia de puesta en común, donde cada grupo compartió sus producciones y propuestas. Este momento no solo permitió socializar lo trabajado, sino también generar un espacio de reflexión colectiva. La docente retomó las ideas principales y las vinculó con conceptos teóricos relacionados con la convivencia, las normas sociales y la participación ciudadana, logrando integrar la experiencia práctica con los contenidos curriculares.

Asimismo, se promovió una instancia de autoevaluación y reflexión, donde los estudiantes pudieron expresar cómo se sintieron durante la actividad, qué aprendieron y qué aspectos podrían mejorar. Este cierre resulta fundamental, ya que permite tomar conciencia del propio proceso de aprendizaje, fortaleciendo la metacognición.

La experiencia relatada permite reflexionar sobre el valor de incorporar metodologías educativas alternativas en el aula, especialmente cuando se articulan con los principios de la Neuroeducación Volutiva. No se trata simplemente de innovar por innovar, sino de generar propuestas que tengan sentido para los estudiantes, que despierten su interés y que los involucren activamente.

En este sentido, el aprendizaje basado en proyectos se presenta como una herramienta potente, ya que permite trabajar contenidos curriculares a partir de situaciones reales, promoviendo el pensamiento crítico, la resolución de problemas y el trabajo en equipo. Al mismo tiempo, favorece el desarrollo de habilidades socioemocionales, fundamentales para la vida en sociedad.

En conclusión, enseñar desde la perspectiva de la Neuroeducación Volutiva implica un cambio profundo en la forma de entender el proceso educativo. Supone reconocer que aprender no es solo incorporar información, sino también emocionarse, involucrarse y encontrar sentido en lo que se hace. Experiencias como la aquí presentada demuestran que es posible construir prácticas pedagógicas más humanas, inclusivas y significativas, donde cada estudiante tenga la oportunidad de participar, expresarse y aprender de manera auténtica.

UN FRENO EMOCIONAL

Leonardo Norcini
DNI 36397476
Área Medio Técnico

Al desarrollar mis tareas docentes en una escuela técnica de CABA en el área de taller de la especialidad, ha sucedido algo que me permitió abordar la temática de éste seminario. La escuela técnica es de especialidad automotores, y la sección donde desempeñaba mis tareas era "Sistemas de Suspensión y Frenos" de cuarto año.

Al inició de la rotación, según lo planificado, los estudiantes deben desmontar el sistema de frenos delantero de un vehículo Peugeot 308, donde suelo dar una parte de la clase de manera expositiva, hablando sobre la tarea a abordar, para luego dejar trabajar a los estudiantes de manera grupal. Al ver el desempeño de los estudiantes, uno de ellos, el alumno que llamaré "*F*", estaba por montar la mordaza de frenos y al no poder colocar el bulón de fijación lo intentó forzar con la pistola de impacto, acción abordada en la teoría y prohibida anteriormente. Al ver que la calidad de la reparación y la integridad de los componentes que se estaban ensamblando corrían riesgo, decidí intervenir, no con una crítica vacía o con un castigo, sino que busqué un enfoque volitivo.

Al dirigirme a *F*, le comento que espere un poco, que si bien su deseo es terminar lo más rápido posible para lograr cumplir con la tarea hay que tener en cuenta que ese perno va a entrar cruzado y quedará flojo (razón kantiana). Lo aparté un instante de su grupo y le expliqué que forzar el perno era actuar por conveniencia, pero que como futuro técnico su deber es pensar y resguardar en

la seguridad del otro. Si un freno está mal armado, corre riesgo la vida de las personas que van en el vehículo y de las demás en la vía pública. Le comenté que, resistir el impulso de usar la neumática y volver a realizar los pasos previos al montaje (colocar a mano el perno), con paciencia, era un ejercicio que forjaba el carácter, como una especie de gimnasio de la voluntad.

Les comenté a todos que una parte es el bulón, y otra parte importante a tener en cuenta es la rosca hembra en el caliper de freno que no se suele ver pero hay que conocerla para entender el montaje correcto. Procedí a mostrarles también, cual es el resultado de un bulón y una tuerca cuando son mal colocados, donde ellos vieron de primera mano cómo quedaban cada una de las piezas y el riesgo que eso conlleva. Procedí a mostrar que era posible presentar el bulón de forma manual, para luego volver a sacarlo y dejar que ellos lo intentaran nuevamente.

Al intentarlo nuevamente, *F*, pudo realizar la tarea correctamente y vino emocionado a contármelo y a decirme que si no fuera por mí el "no hubiera podido". Yo le comenté que él pudo lograrlo porque comprendió todo lo que implica la tarea que están realizando, no solamente por lo que yo pudiera decir o hacer.

Al final de la jornada, en la puesta en común, *F* compartió con sus compañeros: "Sentí que el cuerpo me pedía darle con la máquina, pero me di cuenta de que era 'sacarme el laburo de encima' y la realidad era un freno que podía fallar y lastimar a alguien".

Esta práctica demostró que en el taller no solo se reparan máquinas, sino que se moldean voluntades a través de la autorregulación emocional y la conciencia del deber profesional.

CULTIVAR LA VOLUNTAD PARA CONVIVIR: UN DESAFÍO EDUCATIVO ACTUAL

Liliana Nube Pinedo
DNI 93980606
Área Inicial

A partir de la conferencia "Cultivar la voluntad para convivir", se plantea una idea central que interpela directamente a la práctica docente: la convivencia no se logra únicamente a través de normas impuestas, sino a partir del desarrollo de la voluntad en los sujetos. Esto implica formar personas capaces de elegir cómo actuar, sostener decisiones y responsabilizarse por sus acciones.

En muchas ocasiones, en el ámbito escolar se recurre a la norma como una imposición externa: "se hace porque lo dice la autoridad". Sin embargo, tal como se plantea en la charla, este tipo de regulación no genera aprendizajes profundos ni duraderos. Por el contrario, educar en la voluntad supone que los estudiantes comprendan el sentido de las normas, las reconozcan como necesarias para la convivencia y puedan apropiarse de ellas.

Desde esta perspectiva, la educación no puede centrarse únicamente en el desarrollo cognitivo, sino que debe incluir el trabajo sobre la dimensión emocional y conductual. La voluntad aparece como un puente entre lo que el sujeto piensa y lo que finalmente hace. Por eso, enseñar a convivir implica también enseñar a esperar, a tolerar la frustración, a considerar al otro y a regular los propios impulsos.

En este proceso, el rol del docente resulta fundamental. No se trata solo de intervenir frente al conflicto, sino de generar situaciones cotidianas donde los niños puedan ejercitar estas capacidades. Acompañar, poner en palabras, sostener límites claros y a

la vez respetuosos son acciones que favorecen el desarrollo de la autorregulación.

Asimismo, este enfoque se vincula con los aportes de la neuroeducación, que destacan la importancia de integrar el pensar, sentir y actuar en los procesos de aprendizaje. Cuando un estudiante logra comprender por qué debe actuar de determinada manera y se siente acompañado en ese proceso, es más probable que internalice esas conductas y las sostenga en el tiempo.

En síntesis, cultivar la voluntad para convivir implica un cambio de mirada: dejar de pensar la norma como imposición para comenzar a entenderla como construcción. Desde la escuela, esto supone formar sujetos capaces de elegir, reflexionar y actuar en función del bienestar propio y colectivo. Un desafío que, sin dudas, atraviesa hoy a toda práctica educativa.

LA VOLUNTAD EN JUEGO: NEUROEDUCACIÓN VOLITIVA EN LAS INFANCIAS

Daiana Giselle Ocampo
DNI 34262062
Área Inicial

La educación inicial es, quizás, el terreno más fértil para la Neuroeducación Volitiva. En una sala de 5 años, donde el cerebro se encuentra en un periodo de plasticidad crítica, no solo estamos enseñando colores o letras; estamos asistiendo al nacimiento de la autonomía moral. Pero, ¿cómo se traduce esta teoría de "energía moral dirigida al bien" en el bullicio cotidiano del jardín?

Por ejemplo, en mis practica vivencie la siguiente situación: Durante una actividad que llame "La construcción de la torre y el dilema del "mío"

Imaginemos una situación típica: en el rincón de bloques, un grupo de niños intenta construir "la ciudad más alta". De pronto, surge el conflicto. Un niño quiere el bloque que sostiene la base de la estructura del compañero y él procede a arrebatarlo.

Aquí, el desafío educativo no es simplemente evitar la pelea, sino aprovechar el conflicto como un laboratorio de la voluntad.

Desde la Neuroeducación Volitiva, este momento es una oportunidad para conectar tres dimensiones fundamentales:

El docente interviene no para imponer una solución, sino para generar una "pausa". Al pedirle al niño que identifique qué siente (enojo, deseo, ansiedad), se activa la corteza prefrontal. Estamos entrenando la capacidad de posponer la gratificación inmediata en favor de un bien mayor: la armonía del juego.

Siguiendo el enfoque de la inteligencia emocional, el mediador invita a mirar al otro. "¿Qué crees que pasará con la torre de

tu amigo si quitas esa pieza?". No se busca la culpa, sino la empatía activa. El niño empieza a comprender que su voluntad tiene un impacto en el tejido social de la sala.

El objetivo final es que el niño de 5 años decida no quitar el bloque, no por miedo a la penitencia (heteronomía), sino porque ha comenzado a internalizar que cuidar el trabajo del otro es "lo correcto" (autonomía). Es el ejercicio de una libertad responsable que nace de la convicción, no de la coacción.

En este paradigma, el maestro de nivel inicial deja de ser un "juez de paz" para convertirse en un mediador del desarrollo moral. Su intervención transforma un simple juego de bloques en una experiencia formativa donde el cerebro aprende a decidir, la emoción aprende a sentir con el otro y la voluntad se fortalece como una virtud ciudadana.

Entonces, ¿cuál es la conclusión de todo esto?

Educar la voluntad en la sala de 5 es ofrecer herramientas para la vida. Al fomentar contextos emocionalmente seguros y moralmente desafiantes, estamos formando sujetos capaces de pensar por sí mismos y actuar con integridad. La Neuroeducación Volitiva nos recuerda que el aprendizaje más trascendental no es el que llena la memoria, sino el que transforma la conducta hacia el bien común.

REPLANTEARNOS LAS AULAS CON PRÁCTICAS REFLEXIVAS

Pamela Sabrina Ojeda
DNI 28435930
Área Primario. Vicedirectora

La Neurociencia Volitiva nos permite visualizar un enfoque integral para el desarrollo de los estudiantes, permitiendo al docente plantear de manera sistemática la educación emocional y cognitiva, pensando en transformar las emociones en productivas, basado en un trabajo continuo de reflexión de entender que "no" existe una única verdad, sino que hay un otro con experiencias y sentimientos diferentes ante una misma situación.

Como docente y también en el cargo de conducción trabajando en equipo, se deben implementar variadas propuestas de trabajo de convivencia en el aula, para un mejor clima escolar. Depende de los adultos planificar espacios para generar entornos seguros que favorezcan la inclusión, diálogo, respeto, valoración por la diversidad y la interculturalidad, logrando acuerdos realizados en consenso y respetados por todos.

Trabajar la educación emocional en talleres con ayuda de profesionales fue una experiencia muy enriquecedora, la misma permitió un mayor conocimiento entre todo el grupo clase y los docentes para comprender como sentimos y como actuamos, el taller propuso relacionar primero las emociones con el cuerpo y la música, observando como ayuda a relajarnos o sentirnos inquietos, cada alumno que quiso compartir una experiencia se expresó, lo cual evidencio la confianza lograda entre los participantes.

La segunda propuesta fue pensar como sentimos las emociones en el cuerpo ante enojo, tristeza, alegría y angustia, repensar

nuestro accionar ante situaciones que nos plantean un problema. Por ejemplo: se llegó a la conclusión de que, si siento una emoción negativa o que no puedo manejar como, por ejemplo: si me arde la oreja porque me estoy enojando, antes de que crezca esa emoción poder decir que no quiero conversar en ese momento y/o acercarme algún docente para solicitar intervención para no exponerme y reaccionar de mala manera.

Esta experiencia ayuda a trabajar la autorregulación ante situaciones conflictivas, brindando las herramientas para que puedan tomar decisiones y ser resiliente con plena conciencia de lo que buscan lograr, permitiendo un desarrollo integral de cada uno, como establece el nuevo Diseño Curricular, donde toma importancia la educación socioemocional.

Como educadores promovemos el respeto por la diversidad y fomentamos la convivencia responsable, como el primer espacio de democracia, fomentando valores y competencias, donde la palabra es una herramienta fundamental para desarrollar todo lo que pretendemos trabajar, valorizando la escucha, logrando el autoconocimiento que permita gestionar y expresar las emociones.

Somos responsables de favorecer prácticas que fomenten valores y reflexión de cómo actuar, basándonos en la socio emocionalidad, ya que manejar las emociones es esencial porque siempre están presentes y pueden facilitar o dificultar cómo se aprende y se enseña, también colaboran con la buena convivencia entre pares y docentes. Es relevante cuidar y fomentar el clima en el aula donde se puedan expresar sin ser ignorados y se sientan escuchados. Permite el desarrollo de habilidades y manejar las emociones, demostrando interés y preocupación por sus compañeros, fomentando las buenas relaciones, tomando decisiones responsables y manejar desafíos de manera constructiva, permitiendo el desarrollo de la autonomía.

PENSAMOS, SENTIMOS Y ACTUAMOS

Alejandra Cristina Olguín
DNI 28505135
Área Inicial

Como primera instancia para el desarrollo de la experiencia áulica surgida en una sala de 5 años, considero de gran relevancia destacar uno de los objetivos principales que plantea la Neuroeducación Volitiva "*transformar el ambiente del aula, en un espacio donde el cerebro de todos los niños/as puedan prosperar*".

Es por ello, que a partir de esta fundamental definición, me propongo desarrollar a continuación la narración que integra esta pedagogía que invita a pensar, sentir y actuar…

Hace seis años, en una sala de 5 años, un niño tenía una mamá que era sorda, por lo cual en varias ocasiones observé que el alumno se mostraba con cierta vergüenza frente a su grupo de compañeros, e incluso en los momentos de ingreso o salida del jardín la saludaba apresuradamente para que su mamá se retirara. Esta situación se empezó a registrar de manera habitual, sumado a que en poco tiempo algunos de los niños se reían cuando la veían en la puerta del jardín.

Es por ello, que propuse, sin mencionar a nadie, una actividad que promoviera la reflexión y potenciara actitudes empáticas, amorosas y responsables en el momento de actuar (Objetivo volitivo). Luego nos sentamos en una ronda con música suave, y les presenté un semáforo de manos confeccionado en cartulina, el cual tenía tres señas básicas:

- Mano abierta hacia adelante = PARA
- Pulgar arriba = AVANZA
- Mano en el pecho = RESPIRO Y PIENSO

A continuación les repartí a cada niño/a, unos rectángulos de cartón, para que cada uno dibuje su propio semáforo de manos, con la indicación de que cuando la música suave sonara tenían que dibujar y cuando la música se detuviera, tenían que parar; y si observaban que algún compañero/a se olvidaba y continuaba dibujando, tenían que colocarse la mano en el pecho, como indicaba el semáforo de manos de cartulina, para ayudarme a frenar el juego. Al ratito, el niño que tenía su mamá sorda, cuenta que en su casa "escuchan a veces con los ojos y también esperan con las manos", a partir de allí, los invité a conversar sobre la importancia de nuestra voluntad para decidir cuándo frenamos, actuamos o esperamos y les realicé algunas preguntas con la idea de desarrollar y fortalecer las propias emociones: ¿Se puede frenar con las manos? ¿Se puede decir "esperá" sin hablar? ¿Decoramos la puerta de la sala con nuestros propios semáforos de manos?

Para concluir, me gustaría destacar lo que señala Enrique Rojas, catedrático de Psiquiatría cuando define que "*educar es convertir a alguien en persona; ayudarle a que se desarrolle de la mejor manera posible, en los diversos aspectos que tiene la naturaleza humana*".

ENTRE LIBROS Y DECISIONES: CULTIVAR LA VOLUNTAD EN EL AULA

Pablo Fernando Oller
DNI 30275858
Área Curricular

Soy Fernando, bibliotecario y actual prosecretario de una escuela secundaria, y en el marco de una jornada institucional sobre Neuroeducación Volutiva, me propuse trasladar algunos de los conceptos trabajados a una experiencia concreta dentro de la biblioteca escolar. La propuesta se inspiró en la idea de cultivar la voluntad como eje central para la convivencia, entendiendo que la voluntad no se impone, sino que se entrena, se acompaña y se fortalece en comunidad.

La experiencia se desarrolló con un grupo de estudiantes de primer año, quienes suelen concurrir a la biblioteca no solo para estudiar, sino también como espacio de encuentro. Observando ciertas dificultades en la convivencia -interrupciones, uso inadecuado del espacio y poca disposición a respetar acuerdos- decidí intervenir desde un enfoque distinto al meramente normativo.

Comencé la actividad proponiendo una dinámica breve de registro interno: les pedí que, en silencio, escribieran en un papel una meta personal para ese momento en la biblioteca (por ejemplo, concentrarse, respetar turnos de palabra, colaborar con otros, etc.). Luego, compartimos algunas de esas metas de manera voluntaria, generando un clima de escucha y respeto.

A partir de allí, introduje la idea de la voluntad como una capacidad que se puede entrenar, al igual que un músculo. Les expliqué que no siempre tenemos ganas de hacer lo correcto, pero sí podemos elegir hacerlo. Esta distinción generó interés y algunas

intervenciones espontáneas de los estudiantes, quienes reconocieron situaciones cotidianas donde "sabían lo que tenían que hacer, pero no lo hacían".

La segunda parte de la experiencia consistió en una actividad grupal: organizados en pequeños equipos, debían resolver una consigna de búsqueda de información dentro de la biblioteca, pero con una condición clave: cada grupo debía establecer sus propios acuerdos de funcionamiento (cómo se organizaban, cómo se comunicaban, cómo resolvían desacuerdos). Mi rol fue acompañar, observar y, en algunos casos, intervenir con preguntas orientadoras, más que con indicaciones directas.

Durante la actividad, se evidenciaron distintos niveles de ejercicio de la voluntad. Algunos grupos lograron sostener sus acuerdos, incluso frente a distracciones, mientras que otros necesitaron detenerse y revisar lo pactado. En esos momentos, retomábamos la idea de que la voluntad implica esfuerzo consciente y que equivocarse forma parte del proceso de aprendizaje.

Al finalizar, realizamos una puesta en común donde cada grupo reflexionó sobre su desempeño. Surgieron comentarios muy valiosos: estudiantes que reconocieron haber controlado impulsos, otros que destacaron la importancia de escucharse y algunos que admitieron no haber podido sostener sus acuerdos, pero que comprendían por qué.

Como cierre, retomamos las metas individuales del inicio y cada estudiante evaluó en qué medida había logrado cumplirla. Este momento fue especialmente significativo, ya que permitió conectar la experiencia grupal con un proceso interno de autorregulación.

Desde mi rol como bibliotecario, esta experiencia me permitió resignificar el espacio de la biblioteca como un ámbito no solo de acceso al conocimiento, sino también de formación en habilidades socioemocionales. La Neuroeducación Volutiva me brindó

herramientas para comprender que la convivencia no se construye únicamente a partir de normas externas, sino desde el desarrollo interno de la voluntad.

Considero que este tipo de prácticas, sostenidas en el tiempo, pueden generar cambios profundos en la dinámica escolar, promoviendo estudiantes más conscientes, autónomos y comprometidos con su propio proceso y con los demás.

MÁS ALLÁ DEL SILENCIO: NEUROEDUCACIÓN VOLITIVA Y MUTISMO SELECTIVO

Luciana Paludetto
DNI 24190830
Área Equipo de Orientación Escolar

En el ámbito escolar, el silencio de un estudiante suele interpretarse desde el "no quiere" o él/ella "es tímido". Sin embargo, cuando nos enfrentamos al Mutismo Selectivo, la Neurociencia nos enseña que estamos ante un bloqueo real donde la intervención escolar es sumamente importante para la detección a tiempo de situaciones de alarma y exclusión social.

Desde el Equipo de Orientación Escolar, durante nuestra jornada de trabajo que incluye la observación de las infancias en los espacios áulicos y la orientación a los docentes, entendimos que como educadores, nuestro rol no es "hacer que hable", sino ampliar el "mapa" emocional del niño para que el aula deje de ser un territorio de amenaza.

El aprendizaje y la comunicación son puertas que solo se abren si la emoción lo permite. En una niña con mutismo selectivo, desde el marco teórico de las neurociencias, se puede reflexionar acerca de que la amígdala se encuentra en un estado de hiperalerta.

Al percibir la presión por hablar, el cerebro entra en modo supervivencia, priorizando la protección sobre la interacción social. Para que la alumna pueda expresarse sin dificultad, debemos construir un espacio de autoconfianza, donde se respeten sus tiempos y la forma de comunicarse que logra construir, y a su vez la seguridad en los vínculos y el contexto escolar.

Siguiendo la premisa de la PNL y la ética kantiana, debemos entender que el "mapa" de la niña —su interpretación de la realidad— le dicta que el silencio es su único refugio seguro.

- El Territorio: Un aula con compañeros en proceso de enseñanza - aprendizaje con sus maestros, por medio de la comunicación fluida.
- Su Mapa: Una situación donde ser observada o escuchada representa un riesgo de juicio. Nuestra intervención volitiva debe orientarse a ayudarla a revisar ese mapa, permitiéndole canales de comunicación no verbales (habilitar un cuaderno, dibujos o formas de expresión que se puedan ir construyendo y que le sean familiares) que validen su presencia sin forzar el sonido.

Imponer premios o castigos para que la niña hable sería apelar a una "fuerza de voluntad" que, como sabemos, es un recurso limitado y agotable. Entonces, como E.O.E. se orienta que dentro del espacio áulico se construya un espacio donde la autonomía se respete. Si la niña siente que su silencio es respetado, la presión disminuye, y es más probable que elija —desde su propia voluntad y a su tiempo— integrarse a la comunidad de aprendizaje.

Estrategias para el Aula: El "Gimnasio" de la Resiliencia.

Para trabajar con la docente, proponemos trasladar el foco del resultado (el habla) al proceso (la participación):

- Aprendizaje en Comunidad: Implementar actividades como "La historia compartida", donde la niña pueda aportar a través de un dibujo o una tarjeta con una palabra clave. Esto libera Dopamina al permitirle experimentar el éxito de participar sin la exposición del habla directa.
- Andamiaje y Plasticidad: Al practicar interacciones sociales graduadas y placenteras, la Neuroplasticidad permite

que el cerebro cree nuevas conexiones donde el aula ya no se asocie con el miedo, sino con la seguridad social.

Conclusión

Educar la voluntad en el mutismo selectivo implica reconocer que la niña no "elige" callar, sino que "no puede" hablar. La tarea de los actores escolares en corresponsabilidad, es transformar el clima del aula para que su sistema límbico le dé permiso a su corteza prefrontal para expresarse. Al final del día, lo que buscamos no son solo palabras, sino la formación de un carácter que se sienta seguro de habitar el mundo.

ACTUAR ANTES DE ACTUAR: TEATRO PARA APRENDER A DECIDIR

Diego Santiago Panozzo
DNI 27729081
Área Primario

A lo largo de mi carrera como docente y, más aún como psicopedagogo, he ido dándome cuenta de que los cambios de conducta en los estudiantes no se producen únicamente a través de explicaciones o discursos normativos como si fuera una educación bancaria, sino que requiere experiencias que involucren el cuerpo, las emociones y otorguen al alumno una experiencia holística que los involucre activamente. Por tal motivo, mis prácticas toman como piedra angular la neuroeducación volitiva entendida como una pedagogía que integra el pensar, el sentir y el actuar, con el propósito de favorecer procesos reales de autorregulación, toma de decisiones consciente y fortalecimiento de la voluntad.

La experiencia que describo surgió en un grupo de alumnos de nivel primario (quinto grado) donde se evidenciaban dificultades en la convivencia: respuestas impulsivas, conflictos interpersonales frecuentes y escasa tolerancia a la frustración y violencia. Si bien las normas estaban explicitadas y se trabajaban de manera reiterada en los consejos de aula, los cambios conductuales eran superficiales y poco sostenidos en el tiempo. En este sentido, se desplaza el foco desde la corrección de la conducta hacia la comprensión de los procesos internos que la originan, asumiendo un rol no sólo como transmisor de contenidos, sino como guía en el desarrollo emocional y moral de los estudiantes dado que también es un contenido transversal en el diseño curricular de CABA.

Teniendo en cuenta que se aprende mejor cuando la experiencia es significativa, emocionalmente activadora y vivencial,

desarrollé una secuencia que combinó lo lúdico, lo teatral y lo comunicacional.

En el primer encuentro, propuse un juego teatral sencillo: en pequeños grupos, los estudiantes debían representar situaciones cotidianas del aula donde aparecieran conflictos (interrupciones, burlas, enojos, desacuerdos, discusiones con adultos). La idea era actuar la escena "tal como sucede en la realidad". Esto permitió que emergieran conductas habituales sin filtros, lo cual resultó muy revelador. Al observarlos, pude identificar patrones de reacción impulsiva y dificultades en la regulación emocional. Luego de cada representación, abrimos un espacio de reflexión conjunta: ¿qué ocurrió?, ¿qué emociones aparecieron?, ¿cómo se sintieron los participantes y los observadores? Aquí comencé a introducir la idea de que nuestras reacciones están influenciadas por procesos automáticos. Así pudieron ver que no siempre elegimos conscientemente nuestra conducta. Por ende, las pausas y la repetición de nuevas respuestas o estrategias pueden ayudar a descomprimir la angustia y-o enojo.

En el segundo encuentro, introduje una dinámica lúdica basada en el juego del "semáforo verde, amarillo y rojo". A cada color le asigné un significado: rojo, detenerse (pausa), amarillo, pensar (¿qué estoy sintiendo?, ¿qué puedo hacer?, y verde, actuar (elegir la mejor opción). A partir de esto, retomamos algunas escenas de la clase anterior, pero con una consigna diferente: en medio de la actuación, yo podía decir "¡rojo!", y los estudiantes debían congelar la escena. En ese momento, les pedía que verbalizaran qué estaban sintiendo y qué opciones tenían.

Este recurso generó momentos muy ricos, ya que permitió hacer visible ese "instante" previo a la acción que muchas veces pasa desapercibido. Además, incorporamos el cuerpo como herramienta de aprendizaje, lo cual favoreció la comprensión desde lo vivencial. Noté que los estudiantes comenzaban a disfrutar la dinámica, lo cual incrementó su participación y compromiso.

Desde la perspectiva neuroeducativa, esto implica la activación de circuitos de motivación que facilitan el aprendizaje.

Así que propuse una actividad teatral más elaborada. Cada grupo debía crear una breve historia donde un personaje enfrentara una dificultad (enojo, frustración, conflicto con otro) y lograra superarla utilizando estrategias de autorregulación. La consigna incluía tres momentos: la situación problemática, el momento de conflicto interno (duda, emoción intensa) y la resolución consciente (uso de la pausa y toma de decisión)

Durante la preparación, acompañé a los grupos ayudándolos a identificar las emociones de los personajes y las posibles alternativas de acción. Aquí trabajamos fuertemente la dimensión de la voluntad, entendida como la capacidad de elegir una conducta más adecuada, incluso cuando no es la más inmediata.

Las representaciones fueron especialmente significativas. En ellas se pudo observar cómo los estudiantes comenzaban a construir respuestas más elaboradas y reflexivas. Además, el hecho de "ponerse en el lugar de otro" favoreció el desarrollo de la empatía.

La incorporación del juego y la expresión teatral generó un cambio significativo en la dinámica del grupo. Los estudiantes se mostraron más involucrados, participativos y abiertos a la reflexión. Pude observar una mejora progresiva en la capacidad de identificar emociones, así como una mayor disposición a detenerse antes de reaccionar en situaciones conflictivas. Si bien no desaparecieron los conflictos, sí cambió la forma de transitarlos. Asimismo, el clima áulico se volvió más distendido y colaborativo, lo cual favoreció no solo la convivencia, sino también los procesos de aprendizaje en general.

Esta experiencia reafirmó mi convicción de que el aprendizaje profundo requiere ser vivido y no de manera abstracta. El juego y la expresión teatral no son meros recursos recreativos, sino herra-

mientas pedagógicas poderosas que permiten integrar el pensar, el sentir y el actuar en una misma experiencia. Transformando el aprendizaje desde adentro hacia afuera.

NEUROEDUCACIÓN VOLITIVA: PEDAGOGÍA DEL PENSAR, SENTIR Y ACTUAR

Florencia Diana Papagni
DNI 3068.452
Área Primario

"El despertar de la voluntad: una travesía del mapa al territorio en el aula"

Narrativa de una experiencia pedagógica

La labor docente en tiempos de complejidad social nos exige trascender la simple transmisión de saberes para convertirnos en mediadores del desarrollo moral y emocional. Tras participar en la VIII Jornada de Profesionalización Docente, comprendí que educar en la "Neuroeducación Volitiva" implica entender el aula como un gimnasio para la vida, donde la voluntad actúa como el director de orquesta que armoniza pensamientos, emociones y acciones. La siguiente narrativa detalla una intervención áulica donde buscamos transformar la impulsividad en autonomía moral.

La experiencia se desarrolló en un grupo donde los conflictos interpersonales eran recurrentes, basados principalmente en interpretaciones sesgadas de la realidad. Siguiendo el enfoque de la jornada, decidí implementar la premisa de la PNL: "El mapa no es el territorio". Muchos estudiantes reaccionaban agresivamente ante situaciones ambiguas, operando bajo un mapa mental limitado (por ejemplo: "no me saludó, entonces me odia"). Mi objetivo fue entrenar su voluntad para ampliar ese mapa y buscar datos del "territorio" real antes de actuar.

Iniciamos trabajando el eje del sentir para regular el Sistema Límbico. Entendiendo que una Amígdala estresada bloquea el aprendizaje, generamos un ambiente de seguridad emocional para estabilizar los niveles de Serotonina. Una vez logrado este clima, planteé una actividad inspirada en la dinámica "Misión Imposible" de la jornada. Los alumnos debieron resolver un acertijo complejo donde cada uno tenía una "habilidad exclusiva". Fue fascinante observar el proceso biológico en acción: la Noradrenalina los mantenía alertas ante el desafío, mientras que cada pequeño logro liberaba Dopamina, reforzando la motivación intrínseca.

Sin embargo, el verdadero desafío fue integrar la ética kantiana. En el fragor de la actividad, surgieron tensiones por el liderazgo. Intervine no para imponer una norma, sino para fomentar la autonomía moral. Les recordé que, según Kant, una acción tiene valor si se hace por deber y respeto al otro, no por el éxito personal. Los insté a tratar a sus compañeros como un fin en sí mismos y no como medios para ganar. Esta reflexión activó sus funciones ejecutivas, permitiendo que el control inhibitorio regulara la impulsividad y diera paso a una cooperación basada en el principio de universalidad.

Al finalizar, realizamos un "Código Ético en 60 minutos", donde los estudiantes consensuaron normas de convivencia basadas en la razón y la empatía (Oxitocina), y no en el miedo al castigo. Esta experiencia demostró que cuando involucramos la fisiología del cerebro y la formación del carácter, el cambio de conducta es real y duradero. La Neuroeducación Volitiva me permitió confirmar que educar es, en última instancia, cultivar sujetos libres, capaces de revisar su propio "mapa" para actuar con integridad en el "territorio" de la vida compartida.

HACIA UNA VERDADERA VOLUNTAD DE APRENDER

Nicolás Arnaldo Paredes
DNI 31973641
Área Medio

La voluntad de aprender está determinada, al menos, por un aspecto intelectivo y un aspecto emocional. Esto es reconocido ya desde la *ética kantiana* según el concepto de la "buena voluntad" y el "deber". Intelecto y emociones son un tandem en la voluntad, y así lo es en la voluntad de aprender (o el aspecto volitivo de aprender).

En especial en la enseñanza en el nivel medio, los adolescentes atraviesan una etapa crítica vinculada a la pérdida de apego con figuras parentales y al creciente rol del grupo de pares. En este contexto, la enseñanza dirigida a cerebros en desarrollo es más compleja, ya que no depende únicamente de factores pedagógicos, sino también de aspectos biológicos y neurológicos. La mayor sensibilidad a respuestas hormonales (como la dopamina, oxitocina y serotonina) influye directamente en la vincularidad en el espacio áulico, en el desarrollo de habilidades psicosociales y, en definitiva, en el proceso de aprendizaje. Es necesario equilibrar el plano cognoscitivo, el emocional y el de las sensaciones ya que la frustración o claudicación del adolescente en el aprendizaje, puede ser pensada desde la emoción y estar vinculada a la angustia o falta de apoyos y recompensas trascendentes y persistentes.

Es de gran dificultad determinar la volición adolescente, que a menudo se desvía a pesar de los esfuerzos docentes debido a una necesidad insatisfecha de recompensas afectivas. Desde la Teoría del Aprendizaje Social de Bandura, aprender implica una participación activa en un entorno social, y aunque esta teoría reconoce

que el conductismo plantea una presión externa que busca condicionar al adolescente mediante estímulos positivos o negativos, el sujeto posee expectativas propias que trascienden dicho condicionamiento. La frustración surge precisamente de la colisión entre estas expectativas internas y los condicionantes externos del entorno educativo.

Si no es posible generar una volición "buena en sí misma", basada únicamente en un compromiso condicionado, ¿cómo desarrollar entonces una volición de aprendizaje, sustentada en un entorno de seguridad emocional, con objetivos previsibles y deseables, que promueva la autorregulación y la activa participación del adolescente? Un entorno que favorezca las recompensas neuronales y emocionales puede prevenir la claudicación y fomentar la apropiación del conocimiento como algo valioso desde una ética personal.

Una situación frecuente en los primeros años del ciclo básico de nivel medio es la necesidad de fomentar la apropiación de una voluntariedad autónoma, así como la construcción de una identidad grupal e individual en adolescentes que aún no se conocen y están en proceso de formar nuevas vincularidades, asumiendo roles dentro del grupo. En este sentido, la voluntad de aprender rara vez está determinada exclusivamente por los condicionamientos externos impuestos por el docente, sino también por la ansiedad relacionada con la conformación de una identidad, la asunción de un rol de "buen" o "mal" estudiante, todo ello enmarcado en una transformación neurobiológica hacia la adultez.

Ocurre, y es un dato que he observado desde la experiencia, que falta una correspondencia entre lo que el adolescente percibe como motivación para aprender con la verdadera conformación de una volición de aprender, esto es, existe una brecha entre la percepción personal y su volición, la cual se ve alterada por las influencias emocionales y las recompensas provenientes del grupo de pares durante el proceso de desapego parental. Por ello, no

es viable imponer una didáctica sin acompañarla de un incentivo emocional que contrarreste las expectativas sociales del grupo y proponga una alternativa significativa.

Desde mi experiencia, se han observado transformaciones significativas al incentivar la volición de estudiantes que, desde lo intelectivo o cognitivo, mostraban frustración, pero cuya dificultad real provenía de una afectación emocional ligada a su relación con el grupo de pares. Ya sea mediante acompañamiento asistido, ya sea alentando progresos parciales y construyendo un ámbito seguro, donde el error sea parte del desarrollo constante, se ha logrado conformar una voluntad de aprender segura y optimista.

En conclusión, la voluntad de aprender en la adolescencia no puede reducirse a un mero acto cognitivo ni a un condicionamiento externo. Es el resultado de una interacción compleja entre procesos neurológicos, emocionales y sociales. Para fomentar una volición auténtica, es esencial integrar en la práctica educativa entornos seguros, recompensas emocionales significativas y una enseñanza que reconozca al estudiante como un sujeto en desarrollo integral. Solo así será posible transformar la frustración en motivación y el conocimiento en una conquista personal, en una verdadera volición de aprender.

LA ESCUELA Y EL DOCENTE HOY

Laura Marcela Parrondo
DNI 28079618
Área Primario

En dónde estamos parados, es la pregunta que nos interpela a los docentes. Estamos en una sociedad donde la virtualidad en las comunicaciones son moneda diaria, en donde los likes tienen un valor importantísimo para los estudiantes. Como una vista vale más que ver a alguien en vivo y en directo. Cómo una tarea es algo efímero que hay que realizarla rápido para poder estar en las redes sociales. Pero al mismo tiempo la educación es vista como medio, a la hora de la vida adulta para conseguir trabajo, de estudiar una carrera, donde cada vez piden más y más conocimientos.

La sociedad hoy en día nos propone una velocidad en las comunicaciones, la vida cotidiana, que en las escuelas los alumnos que transitan por ellas no están exentos. La atención que queremos y pretendemos tener como en años pasados, hoy en día lo vemos como algo inalcanzable. Donde la diversidad de realidades estudiantiles nos atraviesa y nos interpela. Cómo docentes dónde nos situamos, si nosotros somos parte de esta sociedad que va a mil.

En la sociedad actual vemos muchas caras de la realidad, y estas características de la sociedad aparecen en la escuela. Los alumnos vienen con sus zapatillas último modelo y sus viandas saludables armadas por su familia profesional, que por las noches conversan en la mesa familiar de cómo fue el día de cada uno. Se cruzan con los alumnos que vienen con sus zapatillas gastadas de recorrer las calles buscando con su familia el cartón para pesar y vender. Donde por las noches solo se quiere dormir y descansar

esos cuerpos agotados. Los que tienen a su mamá ama de casa que los ayuda con la tarea y los que se quedan en casa cuidando a los hermanitos para que mamá salga a trabajar. Estos son pocos, pero claros ejemplos que transitan en la escuela y que como educadores vemos a diario.

La educación entonces nunca debe dejarse de ver como esa herramienta que tiene la sociedad de cambio, como un eje transformador, que nos dirige hacia una sociedad más justa e igualitaria.

La educación es un pilar fundamental para el desarrollo humano, social y cultural de las personas, no es solamente una mera trasmisión de conocimiento. Es un derecho fundamental para la construcción de una sociedad justa, igualitaria e inclusiva, en donde todos podamos tener las mismas oportunidades, derechos, deberes.

La escuela como lugar en donde esas realidades se entrecruzan es el lugar ideal para aprender a construir esta sociedad, en donde se valore a las personas y donde la exclusión no sea posible. Donde el consumo no sea lo único importante que rige la vida de los estudiantes. Donde no importe quien tiene la última consola de juegos, ni la mochila de moda. Donde la diversidad que plantea la sociedad desde la economía quede de lado, pensando en un lugar, no neutro, pero si donde se equiparen las oportunidades.

Educación como derecho social entonces es lo que debemos pensar para esta transformación, no como vista como un privilegio o como un producto, sino como algo que todos merecemos recibir. Es un derecho que tenemos como parte de la sociedad y el estado es quien debe asegurarla. Poder fomentar el pensamiento autónomo, lograr sujetos sociales críticos y empoderados, en los que su participación en la vida en sociedad sea con las bases de la libertad, autonomía y democracia.

En este marco nos encontramos con nuestros alumnos, en esa diversidad de puntos de partida y de emociones, nosotros somos

también parte de esa aula en donde estamos inmersos y queremos dar clases, pero como lograr esa atención, pensando en la diversidad. Para finalizar comentaré una experiencia propia, siendo secretaria de una escuela primaria, tuve que cubrir quinto grado hasta que llegara un suplente y el contenido era poesía, un contenido que no es de mis preferidos, y quería mostrar otra mirada del mismo, qué me gustaba y conectaba con la poesía, la música, a la hora de dar un contenido como este, en donde esa velocidad que hablaba al principio no existe, donde los sentimientos debieran aflorar, donde no podemos lograr leer y que sea un clima de silencio. Me propuse pensar qué recursos son más atractivos para lograr la atención de la clase, con Sube canción de Mercedes Sosa, que nos lleva a la entrada de la escuela cuando izamos la bandera fue una de mis elecciones. Luego al pensar en los estudiantes de la clase que pasan minutos charlando sin que la docente que se fue del aula lograra conseguir un minuto de atención, quienes también son los que retrucan cada actividad, recordé que en una oportunidad conversamos de música y pensé en Colores en el viento, versión de Pocahontas y Jauria, donde la música entra en vínculo con el saber. Y de a poco con el correr de los días aparecieron de la mano como menciona la teoría, la atención y la emoción, el aprendizaje de lo que es la poesía se vinculaba con los sentimientos, conectando nuevos contenidos con experiencias.

Por último siempre están vinculados el saber con las emociones, esas mentes que están abiertas a aprender y a comunicar, lo que siempre debe primar es el sentimiento, no hace falta gritar para lograr ese silencio tan requerido para dar clases, si levantando una mano y esperando el alumno identifica que es la solicitud de la atención se logrará con la práctica, ese acuerdo consensuado es lo que importa, la clase es un ámbito de respeto mutuo.

CONSTRUIR CIUDADANÍA: LA NEUROEDUCACIÓN VOLITIVA COMO MOTOR DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL EN EL AULA

María Gabriela Pasatir
DNI 28411599
Área Primario

Afrontar el Segundo Ciclo de la Educación Primaria, en colaboración con compañeros/as, para diseñar la enseñanza de los contenidos de sexto grado, con un enfoque holístico, especialmente en "Ética y Ciudadanía", plantea un reto considerable.

Este desafío se presenta con alumnos/as que transitan la "segunda gran ventana de oportunidad" neuronal según la neurociencia (UNICEF, 2021); un período en donde el aprendizaje práctico necesita ser significativo y relevante para ellos/as, funcionando como catalizador de cambios importantes, visto desde su perspectiva. Estos factores favorecen que el aprendizaje deseado por el educador/a se concrete, cobrando así un sentido pleno.

Desde la Neuroeducación Volitiva, para un aprendizaje profundo, nos obligamos a "hackear" el sistema de alerta del alumno, mitigando la resistencia de la amígdala y activando la corteza prefrontal, a través de actividades que los refuercen como sujetos de derecho (Valenzisi & Valenzisi).

En este contexto, y en colaboración con el programa socioeducativo Ciudad Amiga, se formuló una iniciativa, específica para un grupo de sexto grado, situado en el barrio de Villa Santa Rita, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. El propósito central no era solamente leer acerca de la ciudadanía, sino experimentarla directamente.

El Mapeo: Activando el Sistema de Relevancia

Como toda propuesta, siempre hay un antes y un después. Este grupo particular venía abordando temáticas que favorecieron conocer y reconocer lo que respecta a derechos de los niños/as y adolescentes y por tanto, la faltante o vulneración de éstos.

Era importante ahora, que tomarán el rol de observadores y auditores de su propia realidad. Activando de esta forma, el sistema de relevancia, concepto fundamental en la neuroeducación.

La reflexión resultante de su indagación reveló que el barrio de Villa Santa Rita carece de espacios verdes o plazas. Esta problemática no era solo un tema urbanístico, sino que atenta directamente con los derechos de la infancia, vulnerando de esta forma, los derechos: al juego, a la salud y al desarrollo pleno entre otros.

En cuanto a la evolución, las emociones ofrecen datos importantes sobre el ambiente y nos motivan a actuar (Troya). La indignación y la sorpresa, al constatar esta carencia en el barrio, avivaron su sistema límbico.

Nuestro papel, como educadores, consistió en dirigir esa energía emocional, con el propósito de construir un proyecto colectivo.

Educando la Voluntad: Del Reclamo a un Proyecto de Ley

En este contexto, la volición adquiere un protagonismo crucial. Según Enrique Rojas (2015), la voluntad es, de facto, la aptitud para definirse objetivos concretos, perseverando hasta conseguirlos [...] es, podríamos decir, la estrategia de las victorias pequeñas.

Con una meta ambiciosa, ofrecimos la oportunidad de convertir su descubrimiento en un reclamo legítimo, la redacción de un proyecto de ley.

Los y las estudiantes propusieron acompañar el proyecto con maquetas que permitieran visibilizar, no solo sus anhelos, sino también sus necesidades con ciudadanos del barrio.

El mantenimiento de ese esfuerzo, que se prolongó durante semanas e implicó investigar el formato de una ley, argumentar, alcanzar acuerdos sobre ideas y, por supuesto, construir las maquetas, requirió demorar la recompensa que podría venir de inmediato. Se trató de una auténtica labor artesanal tanto en lo psicológico, como en lo pedagógico. Los docentes, actuamos como esa "corteza prefrontal externa" en la cual el cerebro adolescente aún se está desarrollando (UNICEF, 2021), proveyendo el apoyo y la estructura necesarios.

Implementamos los fundamentos de la Disciplina Positiva, según Durrant; o sea, proporcionamos tanto estructura como calor. Proporcionamos pasos formales para estructurar el proyecto, igual que la configuración de trabajo, y la validación continuada de las ideas, además respeto a las ideas de los alumnos.

Legislatura Porteña: El Impacto del Aprendizaje Social

El momento culminante del proyecto consistió en la presentación del anteproyecto de ley y las maquetas en la Legislatura Porteña. La Teoría del Aprendizaje Social nos subraya que el medio y las relaciones interpersonales influyen en nuestra manera de ser (Triglia, 2015). Llevar a los alumnos de sexto grado a ocupar los escaños de los legisladores, exponer sus argumentos y ser tomados en cuenta por los funcionarios públicos fue increíblemente valioso para la autopercepción de los alumnos.

Conclusión

Como Educadores siempre nos paramos desde la convicción de ofrecer espacios para que los y las estudiantes se construyan como individuos críticos y activos.

La experiencia de Villa Santa Rita pone de manifiesto, categóricamente, que semejante premisa sólo prospera cuando vinculamos el currículo con la arquitectura cerebral de los aprendices.

En el marco de una neuroeducación volitiva, como brújula y sin infantilizar proporcionando los instrumentos necesarios para actuar en contexto —sea demandando una plaza o redactando una legislación—, constatamos, con asombro, que los y las estudiantes no son el porvenir de la ciudadanía, sino un ahora, vibrante y pulsante.

Fuentes consultadas

Diseño Curricular para la Educación Primaria (Segundo Ciclo).

Durrant, J. E. *Manual sobre Disciplina Positiva*. Save the Children / ACHNU.

Rojas, E. (2015). *La voluntad es la clave para conseguir lo que uno se ha propuesto*.

Triglia, A. (2015). *La Teoría del Aprendizaje Social de Albert Bandura*.

Troya, M. *Teoría Evolutiva de las Emociones*.

UNICEF (2021). *Neurodesarrollo: ¿Por qué la adolescencia es una ventana de oportunidad?* y *Adolescencia y exposición a riesgos*.

Valenzisi, V. E. *Hackeando el inicio escolar: Guía para docentes de la Generación Z*.

LA VOLUNTAD CONSCIENTE: DE LA COMPRENSIÓN RACIONAL A LA AUTONOMÍA EN EL AULA

Analía Karina Peña
DNI 30933493
Área Medio

La educación contemporánea se enfrenta a la fragilidad de los lazos interpersonales y a una creciente dispersión atencional. En este escenario, la neuroeducación volitiva surge como un paradigma que une la ciencia del cerebro con la ética, proponiendo que aprender no es sólo procesar información, sino fortalecer la capacidad de elegir y persistir hacia un bien consciente. Como se planteó en la VIII Jornada, la verdadera autonomía se alcanza cuando el estudiante actúa por convicción racional (siguiendo la línea del pensamiento kantiano) y no por la mera búsqueda de recompensas externas o el miedo al castigo.

Desde mi labor docente, entiendo que la voluntad no es una cualidad innata u "obstinación", sino una "joya de la corona" de la conducta que puede cultivarse mediante el entrenamiento de las funciones ejecutivas, como la inhibición de impulsos y la capacidad de posponer gratificaciones.

Narración de la práctica: el ejercicio de la "libertad responsable"

En mi desempeño actual, implementé una experiencia áulica diseñada para transformar la desmotivación en un compromiso con el propio proceso de aprendizaje. En un grupo con dificultades para sostener el esfuerzo en proyectos a largo plazo, propuse una metodología de "Contratos de Autonomía".

La experiencia consistió en lo siguiente:

Detección del sentido: Antes de comenzar, cada alumno debió identificar un objetivo personal que conectara el contenido curricular con un valor ético o social (el "bien compartido").

Mapeo de skills y volición: Siguiendo la guía de "Neuroeducación Volutiva", los estudiantes realizaron un mapeo de sus propias habilidades atencionales, identificando qué estímulos (celular, charlas) activaban su amígdala y generaban resistencia al trabajo.

Mediación docente: Mi rol se centró en ser un orientador del desarrollo moral. Cuando un estudiante perdía el foco, en lugar de recurrir a la sanción, realizábamos una breve reflexión sobre la "libertad interior": ¿Esta acción me acerca a la persona que quiero ser o es una reacción impulsiva?

A través de esta práctica, se observó una mejora notable en la convivencia escolar. Al entender que la voluntad es una "energía moral dirigida al bien", los alumnos comenzaron a autorregularse no por control externo, sino por la comprensión de que sus decisiones impactan en el clima colectivo.

Conclusión

La neuroeducación volitiva nos invita a repensar el aula como un espacio de construcción integral donde el cerebro, la emoción y la voluntad actúan en armonía. Educar en la voluntad consciente implica brindar contextos emocionalmente seguros y cognitivamente desafiantes que permitan al estudiante ser dueño de su propia conducta. Como mediadores, nuestra misión es cultivar esa plasticidad cerebral puesta al servicio de sujetos libres, críticos y responsables, capaces de sentir con los otros y actuar con integridad en un mundo complejo.

INCERTIDUMBRE

Lucas Pereira
DNI 31475614
Área Curricular

Situación áulica

Unos estudiantes de 4º y 5º año de escuela media, plantean en las primeras clases de la asignatura proyecto, que están preocupados porque no saben, lo que van a hacer cuando terminen la escuela secundaria.

Mapa: miedo/angustia sobre su posible futuro.

Territorio posible: huida o enfrentamiento de la realidad.

Propuesta áulica:

Mediante la observación del film "Volando alto", proyectado en el aula los/as estudiantes trabajaron a treves de un trabajo práctico escrito, que incluyó preguntas con respuestas de interpretación personal, temáticas referidas las categorías de futuro/ incertidumbre/ emociones.

Objetivo

Reconocer problemas/emociones y como superar desafíos, proyectando futuro.

Dinámica

Las respuestas a las preguntas del TP, fueron una guía junto con la observación del film, para luego dialogar en el aula entre compañeros y con el docente, sobre cuestiones referidas a lo que sería el proyecto de vida de cada uno.

Tanto la observación del film como el trabajo práctico escrito, buscó crear una experiencia significativa en los/as estudiantes, ya que la misma refleja la historia del atleta inglés Eddie "El águila" Edwards, la cual fomenta la idea de "hacia dónde ir" o "qué hacer en un futuro cercano" entre otros temas. Las preguntas del trabajo práctico buscaron recuperar, desde ¿cómo se trabaja la fuerza de la voluntad y se la convierte en virtud? ¿Cómo uno/a puede generar su propia autonomía? ¿Cómo se puede trabajar la concentración y la correcta toma de decisiones? ¿Como pensar críticamente cuando necesitas soluciones? ¿Cómo manejaron sus emociones en alguna situación parecida? ¿Qué emociones se hicieron presentes? y ¿Cómo gestionaron esas emociones y qué hicieron para salir de esa situación?

También trabajaron mentalmente el esquema "pensar-sentir-actuar-reflexionar", para así poder elaborar y desarrollar una idea de posible proyecto de vida. A través de este esquema pudieron luego, aprender a realizar de proyectos de vida propios por escrito.

El film también atraviesa las temáticas de la moral, la responsabilidad, los valores olímpicos del deporte, la disciplina para lograr cualquier objetivo, la colaboración con el entorno y con otros/as, el trabajo en equipo, y la convivencia con otros/as.

La regla clave: proyectar un sueño o una idea que nos sirva para el futuro.

Cierre

En la reflexión después de ver el film y realizar el trabajo práctico, muchos de los/as estudiantes se sintieron identificados con la historia de la película, lo que los motivó a comenzar a escribir su propio proyecto de vida conectado con su futuro próximo.

EXPERIENCIAS TRANSFORMADORAS EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Cristina del Carmen Pérez
DNI 20469017
Área Primario. Vicedirectora

Como docente de tercer ciclo, específicamente séptimo grado, en una escuela de jornada completa, el desafío no es solo pedagógico, sino profundamente humano y biológico. Los estudiantes están atravesando cambios radicales e invisibles a nivel cerebral, donde su sistema se está actualizando para la vida adulta. En este contexto, la Neuroeducación Volutiva se presenta como el marco ideal para transformar el aula en un gimnasio de la voluntad y el carácter. muchos estudiantes operaban desde "premociones" vinculadas a la amígdala, con una fuerte presencia de la rabia y el rechazo en sus interacciones. Observaba lo que Enrique Rojas denomina la "filosofía del me apetece": una conducta tiranizada por caprichos momentáneos y la incapacidad de aplazar la recompensa.

Javier, un alumno con gran potencial pero escasa persistencia, personificaba este conflicto. Su cerebro, sensible a la dopamina, buscaba la gratificación inmediata. Para él, el esfuerzo escolar era una carga sin sentido porque su voluntad no estaba educada para "sacrificar lo cercano por lo lejano. Ante estas situaciones, intervine involucrando la química y la fisiología del cerebro. Entendiendo que la voluntad es una capacidad adquirida y no genética, diseñamos estrategias basadas en tres pilares: La distinción entre Deseo y Querer: Inspirados en Rojas, trabajamos en diferenciar el "deseo" (pasajero y sin continuidad) del "querer", que es un propósito firme y una resolución sólida. Javier aprendió que desear aprobar no era lo mismo que "*querer* estudiar", lo cual im-

plica determinación y entrega a la tarea. Gestión de la Energía y Neurobiología: Reconociendo que el cerebro adolescente está en plena "poda neuronal" y es altamente variable debido a neurotransmisores como la serotonina y la oxitocina, implementamos descansos estratégicos. Les expliqué que la fuerza de voluntad es un recurso limitado que se agota. Al gestionar estos tiempos, permitimos que su corteza prefrontal retomara el control sobre los impulsos de la amígdala. Siguiendo el enfoque volitivo, elevamos la voluntad de simple habilidad a virtud moral. No buscábamos que se portaran bien por miedo al castigo, sino por la validez intrínseca del deber. En las asambleas de grado, fomentamos que reflexionaran sobre sus decisiones, pasando de la etapa de "emociones sociales" a la de "emociones morales", donde la conciencia de los sentimientos y la maduración del lóbulo prefrontal confluyen. Este proceso de cambio fue progresivo. Como señala la ficha de neurodesarrollo, el adolescente necesita guía y modelos claros de sus referentes adultos. Al modelar yo misma esa coherencia y reconocer no solo el éxito, sino el empeño y el "tesón férreo", los estudiantes empezaron a valorar la cultura del esfuerzo. Mateo logró pasar de la frustración a la satisfacción del logro mediato. Entendió que "nada es difícil si hay voluntad" y que esta es, efectivamente, la "joya de la corona" de su conducta. Al final del proceso, el aula ya no era un sitio de reacciones impulsivas, sino un espacio donde se practicaba la "política de los pequeños vencimientos".

Como educadores tenemos que tener presente que la voluntad es un indicador de madurez de la personalidad. Si logramos que nuestros alumnos comprendan que son "artesanos de su propia psicología", les estaremos entregando la herramienta más valiosa para su vida adulta: la capacidad de convertir sus sueños en realidad mediante el esfuerzo consciente y el deber ético.

CUANDO CUESTA SOSTENER EL ESFUERZO: UNA EXPERIENCIA DE NEUROEDUCACIÓN VOLITIVA EN SÉPTIMO GRADO

Sonia Claudia Perlo
DNI 37431433
Área Primario

Trabajo en séptimo grado de nivel primario y una de las dificultades que observo con frecuencia en mi grupo tiene que ver con la atención dispersa, la charla constante entre compañeros, la demora para comenzar las actividades y la poca tolerancia frente a tareas que requieren pensar, revisar o sostener el esfuerzo. Muchas veces, antes de intentar resolver, algunos estudiantes expresan frases como "no me sale", "es difícil" o "no entiendo nada". Otros comienzan, pero abandonan rápido ante el primer obstáculo.

La jornada sobre Neuroeducación Volitiva me permitió resignificar estas situaciones cotidianas. Según el material trabajado, el aprendizaje no depende solamente de la transmisión de contenidos, sino de la integración entre pensamiento, emoción y acción. Es decir, para aprender no alcanza con explicar bien un tema: también intervienen la motivación, la regulación emocional, la atención y la voluntad. Desde este enfoque, el aula no es solo un espacio académico, sino también un lugar donde se forman hábitos internos como la perseverancia, la responsabilidad y la capacidad de elegir cómo actuar frente a una dificultad

Uno de los conceptos que más me resultó significativo fue la diferencia entre fuerza de voluntad y voluntad como virtud. En la bibliografía se explica que la fuerza de voluntad puede agotarse cuando una persona debe hacer mucho esfuerzo sostenido

o resistir impulsos, mientras que la voluntad como virtud se relaciona con la formación del carácter y la elección consciente del bien, aun cuando implique esfuerzo. En el aula esto se observa claramente: muchos chicos quieren trabajar, pero no siempre cuentan con herramientas para sostener ese deseo cuando aparece el cansancio, el aburrimiento o la frustración.

A partir de estas ideas decidí modificar una propuesta de Matemática vinculada con resolución de problemas de varios pasos. En años anteriores, cuando presentaba la actividad completa, aparecían rápidamente la dispersión y la queja. Esta vez organicé la clase en pequeñas metas sucesivas, pensando en lo que la bibliografía plantea sobre la atención y la necesidad de secuenciar los desafíos. Primero les pedí leer el problema en silencio y subrayar datos importantes. Luego, conversar con un compañero qué había que averiguar. Después, recién pasar a la resolución.

Este cambio tuvo relación directa con otro concepto trabajado en la jornada: la atención filtra la información relevante del entorno y no todo lo percibido llega con claridad a la conciencia. Muchas veces creemos que los alumnos "no escuchan", cuando en realidad necesitan ayudas concretas para focalizarse y organizar cognitivamente la tarea. Dividir la consigna en pasos permitió disminuir la ansiedad inicial y favorecer una entrada más ordenada al problema.

También tuve presente el valor de la emoción en el aprendizaje. El material señala que las experiencias cargadas de sentido y acompañadas por emociones positivas favorecen la memoria y la comprensión, mientras que el exceso de estrés puede bloquear el rendimiento Por eso, durante la actividad evité remarcar errores de manera negativa y me concentré en reconocer avances reales: un alumno que había empezado solo, una pareja que discutía estrategias con respeto, otro que volvió a intentar después de equivocarse.

Este tipo de reconocimiento se vincula con lo que la bibliografía explica sobre la dopamina como neurotransmisor asociado a la motivación y al sistema de recompensa. Cuando el estudiante percibe progreso, logro o valoración genuina, aumenta su disposición para continuar esforzándose. Lo pude notar especialmente en chicos que suelen desconectarse rápido: al sentirse capaces de resolver una primera parte, se comprometían más con la siguiente.

Otro aspecto importante fue el trabajo sobre el lenguaje interno. En la jornada se explicó que la forma en que pensamos y nos hablamos influye en nuestras acciones. Por eso propuse reemplazar el automático "no puedo" por frases más abiertas como "todavía no lo resolví" o "necesito otra estrategia". Parece algo simple, pero generó cambios interesantes. Algunos estudiantes empezaron a pedir ayuda explicando qué parte les costaba, en lugar de abandonar toda la actividad desde el inicio.

Al finalizar la clase hicimos una puesta en común. Varios comentaron que la tarea les había parecido más accesible al estar organizada por pasos. Otros dijeron que trabajar con un compañero los ayudó a pensar mejor. Una alumna expresó: "Cuando vi todo junto pensé que no iba a poder, pero así sí". Esa frase muestra cómo muchas veces el obstáculo no es la capacidad intelectual, sino la forma en que se presenta el desafío y la emoción que eso genera.

También encuentro relación con el concepto de plasticidad cerebral desarrollado en la bibliografía. Allí se explica que el cerebro cambia con la experiencia y que cada nuevo aprendizaje fortalece conexiones neuronales. Esto nos recuerda que ningún alumno está "cerrado" para aprender. Cuando sostenemos expectativas altas con acompañamiento adecuado, ofrecemos oportunidades reales de crecimiento.

Desde mi práctica docente, considero que la Neuroeducación Volitiva aporta una mirada muy valiosa para la escuela actual. Nos invita a dejar de interpretar ciertas conductas solo como desinterés o falta de límites, para comprender que muchos estudiantes necesitan aprender a autorregularse, organizarse, tolerar la frustración y perseverar. Todo eso también se enseña.

En síntesis, esta experiencia me confirmó que enseñar no consiste únicamente en transmitir contenidos, sino también en formar la voluntad. Acompañar a los chicos para que piensen, sientan y actúen de manera cada vez más autónoma es, sin dudas, una de las tareas más profundas de nuestro trabajo docente.

EL APRENDIZAJE ES UNA PUERTA QUE SOLO SE ABRE DESDE ADENTRO, Y LA LLAVE ES EL VÍNCULO DE APEGO

Marianela Aldana Perrone
DNI 25376854
Área Inicial

EL proyector que dibujaba ondas azules en las paredes. De fondo, un sonido rítmico y profundo: el océano y el canto lejano de las ballenas se convocó al grupo a recostarse en el piso y observar el techo y escuchar el sonido del mar el cual nos llevaba de viaje a investigar esta nueva propuesta

Un niño miraba sin incorporarse a la actividad. Se observa que mira de reojo midiendo cada movimiento y cada sonido, con cautela. El niño sin escolaridad previa, viene sosteniendo las jornadas por momentos con angustia y aún deja su mochila puesta.

La docente no lo llamó desde lejos. Se acercó lentamente, respetando su espacio personal, y se puso a su altura física. No hubo presión, solo una mano extendida y una voz en un susurro calmo (activando el sistema prosódico que calma el sistema nervioso del niño). Ese contacto visual afectuoso liberó las primeras dosis de oxitocina, la hormona del vínculo, que comenzó a inhibir la respuesta de miedo de este niño.

En el centro de la sala, el "fondo del mar" esperaba. Eran bandejas llenas de slime azul profundo, viscoso y brillante, donde nadaban delfines, estrellas de mar y pequeños peces de plástico.

Se sentó al borde, observando a sus compañeros. La maestra, sin pedirle que tocara el material, comenzó a jugar ella misma. Introdujo sus manos en el slime, dejando que la sustancia escurriera entre sus dedos con un sonido casi tentador: - el mar está

tibio y blando hoy.! El delfín quiere nadar en el mar azul"- dijo la maestra, modelando la calma.

Movido por la curiosidad y la seguridad que le brindaba la cercanía de su figura de apego, extendió un dedo. El primer contacto con el slime fue una explosión de información para su corteza somatosensorial. Era una textura nueva: fría, moldeable, impredecible.

Lo que sucedió después fue una nueva experiencia en su neurodesarrollo volutivo. Al sentir que el material no era peligroso y que su maestra estaba allí brindando seguridad. Logró meter sus manos. La viscosidad del slime ofrecía a su cerebro, nuevas sensaciones y emociones que permitieron vivenciar con su cuerpo y su cerebro. El sonido acompañó el momento, favoreciendo completar esta sensación en una imagen mental y fomentando un ambiente de calma que propicia la exploración segura. ha superado hoy el desafío que presentó esta actividad. Colmado de sensaciones placenteras, la actividad de "El Fondo del Mar" no fue solo un ejercicio sensorial; fue una sesión de re-aprendizaje emocional. Gracias al apego seguro, el niño transformó un objeto desconocido en un objeto de juego.

PENSAR, SENTIR Y ACTUAR DENTRO DE AULAS HETEROGÉNEAS

Bárbara Pistelli Moratti
DNI 25250646
Área Inicial

El grupo a mi cargo es una sala de 5 años de jornada completa, conformada por 24 niños y niñas. Se caracteriza por ser un grupo *heterogéneo* una de las características más relevantes es que son muy *corporales*. El movimiento y la palabra son sus formas privilegiadas de estar y conocer. Esta vitalidad, sin embargo, tensiona los momentos de escucha y de trabajo compartido, ya que sostener la atención y ceder la palabra resulta aún una capacidad en construcción. Dentro de estas individualidades, uno de los niños durante la jornada escolar, experimenta emociones tan intensas que siente que pierde el control, superando su capacidad para manejarlas de manera saludable. Estos episodios suelen manifestarse a través de reacciones desproporcionadas, bloqueos, llanto, gritos o agresión, poniendo en riesgo su integridad física así como la de sus pares.

Desde el paradigma de la *Neuroeducación Volitiva*, asumo el profesionalismo docente como la tarea de *educar la voluntad en tanto virtud*. A los cinco años, las funciones ejecutivas dependientes de la corteza prefrontal —inhibición, planificación, flexibilidad— están en pleno desarrollo. Por ello, la voluntad no se exige ni se reprime: se entrena y se andamia.

Mi rol no es "controlar la conducta", sino anticipar mediante rutinas, apoyos visuales y estrategias de corregulación que permitan a cada niño pausar entre el impulso y la acción. Comprendo que el desborde del niño no es capricho, pierde momentánea-

mente el acceso a su capacidad de elegir; por tanto, mi primera intervención es corregular para devolverlo a la calma y, luego, enseñarle opciones de descarga que no dañen a otros.

Este andamiaje volitivo se inspira y cobra sentido en la "Ética Kantiana", que orienta mi práctica hacia la formación de "sujetos libres, críticos y responsables". La "convivencia como valor" se traduce en el aula como el respeto al imperativo categórico: "obra sólo según una máxima que pueda quererse como ley universal". Por eso, los acuerdos de sala no son impuestos, sino co-construidos: si definimos "cuidamos los cuerpos y los objetos presentes en la sala", es porque todos —incluida yo— podemos querer que esa sea ley para todos. Frente a las situaciones que se plantean con el niño que Grita, tira las sillas o golpea la puesta, busco sostener la seguridad y el respeto de los veinte: proteger su libertad de estar seguros y, a la vez, reconocer al niño en crisis como un fin en sí mismo, no como "el problema". La consecuencia es lógica y reparatoria: se levanta la silla, se repara el daño, se nombra la emoción.

Así, mi rol articula ambos marcos: ofrezco herramientas neuroeducativas, espacio de calma, semáforo emocional, elementos de descarga emocional, pelotas con texturas, objetos para estirar, bloques pequeños, entre otros, para que la voluntad se ejercite, y las enmarco en el deber kantiano de tratar a cada niño como legislador de su propia moral. El objetivo es acompañar el pasaje de la "heteronomía" —"no lo hago porque la seño me reta"— hacia los inicios de la "autonomía" —"elijo no hacerlo porque daña al grupo y a mí".

Educar la voluntad es, entonces, educar para la libertad responsable, sosteniendo la convivencia como valor común. Este es el núcleo de mi profesionalismo docente; siendo la atención y emoción las puertas de entrada al aprendizaje. No se puede aprender si no se presta atención, y la atención está intrínseca-

mente ligada a la emoción. Las experiencias que nos impactan emocionalmente (positiva o negativamente) son más fáciles de recordar. Por tal motivo como docente no se puede ignorar las emociones de los estudiantes, es una de las principales vías de acceso a su memoria y comprensión.

LA VOLUNTAD COMO BRÚJULA: UNA EXPERIENCIA DE AUTONOMÍA EN EL AULA DE PRIMARIA

Julieta Paula Pizarro
DNI 23781432
Área Primario

Introducción

El aula como gimnasio del carácter

Como docente de nivel primario, a menudo me encuentro frente al desafío de la inmediatez. Vivimos en una era donde mis alumnos están acostumbrados a la gratificación instantánea de una pantalla, lo que se traduce en el aula en una baja tolerancia a la frustración y una dispersión atencional constante. Al iniciar el curso de Neuroeducación Volitiva, comprendí que mi rol no debía limitarse a transmitir contenidos curriculares, sino a actuar como mediadora en el desarrollo de la "joya de la corona" de la conducta: la voluntad.

Entender que la voluntad no es solo una "fuerza" que se agota, sino una virtud moral que se entrena, cambió mi perspectiva. No buscaba alumnos obedientes por miedo al "punto menos", sino sujetos autónomos que eligieran el bien por convicción, siguiendo el imperativo categórico kantiano: actuar de modo que su conducta pudiera ser una ley universal.

La Experiencia Áulica: El "Mapa" del Conflicto

Hace unas semanas, durante una clase de Ciencias Naturales en 5to grado, surgió un conflicto que me permitió implementar las metodologías del seminario. Dos alumnos, Julián y Mateo, comenzaron a discutir acaloradamente porque Julián creía que Mateo había borrado a propósito parte de su esquema en el pizarrón.

En lugar de aplicar una sanción punitiva tradicional, decidí aplicar la estrategia del "Mapa y el Territorio" (proveniente de la PNL) integrada con la neurogestión emocional.

1. Hackeo del Sistema de Alerta: Noté que ambos niños tenían la amígdala activada (estado de alerta/defensa). Les pedí que hiciéramos tres respiraciones profundas. Les expliqué que necesitábamos que su "bibliotecario" (hipocampo) y su "gerente" (hipotálamo) recuperaran el control para poder hablar.
2. Identificación del Mapa: Le pedí a Julián que explicara su "mapa mental". Él decía: *"Mateo pasó por al lado y borró mi dibujo, lo hizo porque me tiene bronca"*. Aquí aparecía el sesgo: una interpretación teñida por la emoción.
3. Exploración del Territorio: Invitamos a Mateo a mostrar su versión. Él explicó que, al tropezar con la mochila de otro compañero, se apoyó sin querer en el pizarrón. El "territorio real" era un accidente, no una agresión.
4. Activación de la Voluntad como Virtud: En lugar de forzar un "pidan perdón", les pregunté: *"Si todos en este salón decidiéramos reaccionar con gritos ante cada accidente, ¿podríamos seguir aprendiendo juntos?"*. Al apelar al razonamiento ético (Kant), los alumnos pudieron distanciarse de su impulso inicial. Julián reconoció que su "mapa" no era la realidad absoluta y decidió, por voluntad propia, aceptar la explicación y ayudar a reconstruir el esquema.

Reflexión Pedagógica: Neurotransmisores en Acción

Durante esta intervención, pude observar cómo el ambiente de seguridad emocional favoreció la liberación de serotonina, permitiendo que la calma reemplazara la irritabilidad. Al resolver el conflicto de forma colaborativa, noté un cambio en el clima del aula; la sensación de logro compartido activó la dopamina en

el grupo, no por una recompensa externa, sino por la satisfacción de haber actuado con integridad.

Conclusión

La Neuroeducación Volitiva nos enseña que el cerebro es plástico y que la ética no es un contenido abstracto, sino una práctica biológica y racional. Como docente, mi meta ahora es seguir ofreciendo estos "contextos de aprendizaje moralmente significativos". Educar la voluntad es, en definitiva, darles a los niños la herramienta más poderosa para su libertad: la capacidad de decidir quiénes quieren ser, más allá de sus impulsos momentáneos.

ENTRE LA ÉTICA Y LA MORAL: EL PROBLEMA DE SU CONFUSIÓN APLICADA A LA EDUCACIÓN

Emmanuel Juan José Policicchio
DNI 29042147
Área medio

La definición de la ética y la moral es un punto de partida base para la consecución de la aplicación de dicha praxis en el campo educativo. Diferenciar los valores considerados "buenos" o "malos" concernientes a una época, y dentro de ella, en cierta área, es cimentar la base para la adquisición de ideas que aúnen al consenso colectivo, la promoción de valores compatibles con el compañerismo, las normas de convivencia y el respeto tanto propio como para con el otro. En el trabajo diario con el grupo clase, atravesado por vectores de múltiples índoles, ora el social, ora el económico, ora el cultural, oral el familiar, etc., se deben establecer ciertas pautas para definir no solo los valores pregonados en función de la dicotomía "aceptado/no aceptado", sino también, el ejercicio de reflexionar sobre dichos valores y si se deben seguir legitimando, o bien, destituirlos. Este ejercicio puede realizarse desde una base teórica en relación al aporte de Korzybski (1931) al afirmar que "el mapa no es el territorio", si bien la frase fue inspirada por los dichos de un matemático apellidado Bell, quién afirmaba que "el mapa no es la cosa representada", algo que tiene sentido por el campo de donde proviene. Con la sentencia de Korzybski, se entiende que la vía sensorial es la apertura que conecta nuestro mundo interior con el mundo exterior y sus experiencias. Es por ello, que, por un lado, todos recibiremos los mismos estímulos, pero por el otro, cada uno lo procesará desde la subjetividad inherente. Esto va en línea con lo aseverado por Kant, quién asevera que solo accedemos a los fenómenos por lo

sensible, y son esas formas de sensibilidad las que propone como antecesoras a todo lo aprendido y posibilitadoras de la experiencia: el tiempo y el espacio. La aporía aquí radica en que ese tiempo y espacio es común a todos, lo que nos permitiría suponer que hay una igualdad subyacente a todos, algo que la empiria demuestra constantemente su refutación. Es por ello, que apelando a los preceptos del idealismo trascendental kantiano, la frase de Korzybski que permite su aplicación en la cotidianeidad, y los aportes de las neurociencias, estableceremos una actividad para el grupo clase, que permita la emergencia del conflicto en ciertos valores que si bien se toman como leyes generales, se deben observar las singularidades de cada quién, afín de poder concientizar las actitudes de los/as estudiantes y sus efectos a la subjetividad, en contra del detentar una supuesta "normalidad".

La actividad se titula "El abogado del diablo" y consta de dividir a la clase en dos grupos, afín de analizar situaciones complejas, en donde se debe tomar en cuenta que la ley instaurada está siendo contravencionada o infringida, pero cada grupo deberá tomar una postura antagónica: mientras unos la intenten legitimar en demasía, el otro procurará apelar a la excepción de la situación y la suspensión puntual de la norma, generando la apertura al particular desde una normativa general. El conflicto no implica una resolución hacia uno u otro bando: se trata de visibilizar la problemática de conocer los valores vigentes, pero reflexionar sobre ellos y su contexto de aplicación. La máxima kantiana sobre la ley universal es válida, siempre y cuando haya excepciones que confirmen dicha máxima. Algunos de los ejemplos a trabajar son:

- "El mal aparcador": una persona estaciona en una zona donde no debe por estar prohibido (una embajada, banco, edificio gubernamental, etcétera) pero lo hace por una emergencia familiar. ¿Puede hacerlo y ser pasible de no sufrir ninguna sanción, o debería ser sancionable de todas formas?

- "El piloto de avión" Se puede usar la película "Flight" o algún otro caso basado en hechos reales de símil características. Un piloto de avión quién consumió alcohol antes de subirse al mismo, gracias a sus maniobras salva a todos los pasajeros, luego que un accidente ajeno a él pusiera en peligro a todo el vuelo. ¿Debería ser castigado de igual manera sin importar si es el responsable de salvar a las personas?
- "El *bully* angustiado" Un chico quen constantemente realiza *bullying* a otros/as compañeros/as cuenta que su madre atraviesa una difícil enfermedad. ¿Se puede justificar su accionar por la angustia del momento, teniendo para ello más paciencia; o bien, no debe ser un atenuante que justifique su accionar?

Los ejemplos son ilustrativos, pero pueden usarse las situaciones que sean proclives a ejercitar la llamada "doble moral", ya que como el mapa no es el territorio, cada persona teñirá la realidad con sus juicios morales, valores ideologías, experiencias, y hasta prejuicios. Debatir y visibilizar esta misma subjetividad, produce una pueta en escena de la versatilidad de las personas, las diferencias entre sí, y las bases necesarias para quizás, arribar a un punto de consenso, de sostenida tensión.

Estos ejercicios implican el desarrollo de ciertas funciones propias del lóbulo frontal, tales como el reconocimiento de los sesgos cognitivos propios y ajenos, la consciencia crítica, la autorregulación emocional al observar otras posturas que a la omnipresencia de la propia, etc. Además de que el intercambio social y debate entre grupos, en el sistema límbico se generan elevadas cantidades de oxitocina y noradrenalina, promoviendo un ejercicio saludable para el desarrollo de una posición más madura en función de la ulterior consecución de una ciudadanía responsable.

MÁS ALLÁ DE LOS CONTENIDOS

Laura Inés Puerto
DNI 29435154
Área Primario

En el contexto educativo actual, resulta fundamental considerar enfoques pedagógicos que contemplen el aprendizaje como un proceso integral y que integren los aportes de la neurociencia con la práctica docente. En este sentido, la neuroeducación volitiva propone comprender el aprendizaje como un proceso que involucra no solo lo cognitivo, sino también lo emocional y lo volitivo, es decir, la capacidad de los y las estudiantes para dirigir su conducta de manera consciente y autorregulada. La Neuroeducación Volitiva se presenta como una perspectiva que articula los aportes de la neurociencia con el desarrollo de la voluntad, la autorregulación y la toma de decisiones conscientes en los estudiantes. El presente escrito tiene como objetivo narrar una experiencia áulica en la cual se implementaron estrategias propias de la Neuroeducación Volitiva, analizando su impacto en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La clase desarrollada en quinto grado, en el área de Ciencias Naturales tuvo como objetivo abordar el tema de los hábitos saludables, promoviendo a su vez la reflexión sobre las propias conductas cotidianas. Desde el inicio, como docente busqué generar un clima emocional propicio para el aprendizaje, entendiendo que las emociones influyen significativamente en la disposición cognitiva. El mismo se viene construyendo desde principio del ciclo lectivo ya que es algo que requiere tiempo para favorecer en los y las estudiantes un vínculo de confianza y seguridad. Esto implica crear entornos seguros, acogedores y emocionalmente seguros, lo que se logra fomentando relaciones socioafectivas só-

lidas entre estudiantes y docentes, promoviendo la empatía, el respeto mutuo, la participación activa y estableciendo normas de convivencia consensuadas que brinden estructura sin usar la coerción.

La actividad consistió en el análisis de situaciones cotidianas vinculadas a la salud (alimentación, descanso, actividad física). Los estudiantes, organizados en pequeños grupos, debían identificar conductas saludables y no saludables, así como reflexionar sobre las decisiones que tomaban en su vida diaria. Esta propuesta no solo promovió la comprensión de contenidos, sino también el desarrollo del pensamiento crítico y la conciencia sobre las propias acciones. Un aspecto central de la experiencia fue la incorporación de instancias de reflexión previa a la acción. Antes de comenzar el trabajo grupal, planteé preguntas orientadoras como: "¿Qué tengo que hacer?" "¿Cómo lo voy a hacer?" y "¿Qué decisión voy a tomar?". Estas preguntas buscaron activar procesos de planificación y autorregulación, elementos fundamentales de la Neuroeducación Volitiva.

Durante el desarrollo de la actividad, observé que algunos estudiantes lograban organizarse de manera autónoma, mientras que otros requerían mayor acompañamiento. En estos casos, la intervención se centró en guiar sin resolver, promoviendo la toma de decisiones por parte de los alumnos y reforzando positivamente sus intentos. Asimismo, se destacó el uso del error como oportunidad de aprendizaje. En ese sentido, evité corregir de manera directa, optando por preguntas que invitaran a la reflexión, favoreciendo así la construcción activa del conocimiento y el fortalecimiento de la confianza en sí mismos. Este enfoque se vincula con la teoría de la mentalidad de crecimiento de Carol Dweck, quien sostiene que valorar el esfuerzo y las estrategias favorece el desarrollo de habilidades y la perseverancia (Dweck, 2006).

El cierre de la clase consistió en una instancia de metacognición, en la cual los estudiantes reflexionaron sobre lo aprendido,

las dificultades encontradas y las estrategias utilizadas. Esta práctica permitió fortalecer la conciencia sobre el propio proceso de aprendizaje, promoviendo una mayor autonomía. La experiencia analizada permite evidenciar que la implementación de estrategias basadas en la Neuroeducación Volitiva favorece significativamente el aprendizaje en el Nivel Primario. La integración de aspectos emocionales, cognitivos y volitivos contribuye a generar un aprendizaje más significativo y duradero.

Por último, destacar la importancia de promover en los estudiantes habilidades como la autorregulación, la atención y la reflexión sobre el propio aprendizaje. Estas competencias no solo impactan en el rendimiento académico, sino también en el desarrollo integral de los alumnos. En conclusión, el rol docente trasciende la transmisión de contenidos, implicando la creación de espacios que favorezcan el desarrollo de sujetos autónomos, capaces de tomar decisiones y sostener sus procesos de aprendizaje de manera consciente.

Fuentes consultadas

Troya, M. *Teoría evolutiva de las emociones*.

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. (2004). *Diseño Curricular para la Escuela Primaria: Primer ciclo*. Dirección de Currícula.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.

Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.

EL CELULAR COMO DISPOSITIVO DE ALIENACIÓN VS. EL CUERPO COMO TERRITORIO DE DECISIÓN: ARTICULANDO LA ESI CON LA NEUROEDUCACIÓN VOLITIVA

Sofia Libertad Pugliese
DNI 32267145
Área Medio

En mi práctica docente cotidiana, el mayor desafío no es la falta de interés, sino la presencia de un tercero ausente: el teléfono celular de los chicos durante las clases. Bajo una mirada materialista, el dispositivo funciona como un fetiche que aliena al estudiante de su propia actividad y de su entorno. El joven ya no es dueño de su atención; su "fuerza de foco" es extraída por algoritmos diseñados para generar un consumo problemático. El alumno, atrapado en el *scroll* infinito, experimenta una parálisis de la voluntad, donde el deseo es reemplazado por la pulsión automática. El joven se encuentra "sujetado" por una dinámica de estímulo-respuesta que atrofia la voluntad, reduciéndose a una pulsión automática de consumo problemático. Desde ya esto, que es una problemática de la que por suerte en los últimos años ha empezado a abordarse, desencadena varias aristas de conflictividades a resolver.

Por lo tanto una articulación con la Ley ESI es viable desde el eje *"Cuidar el cuerpo y la salud"*. Para las jornadas ESI realizamos un taller abordando diferentes ejes temáticos que a su vez se conectan con la neuroeducación volitiva.

A partir de diferentes charlas debate nos aproximamos a diferentes ejes:

En el trayecto sostuvimos que el cuidado del cuerpo no se limita a lo biológico, sino que incluye la integridad psíquica y la autonomía de la atención.

- Vínculos y Presencia: Debatimos cómo la mediación constante de la pantalla precariza el encuentro con el otro. Bajo los principios de la Disciplina Positiva, reemplazamos la lógica del castigo por la lógica de la responsabilidad vinculante: estar presente para el otro es un acto de voluntad y respeto que el mercado digital puede impedir.
- La Atención como Acto Político: Planteamos que recuperar el control sobre el propio foco es una forma de resistencia. En un sistema que negocia con la dispersión, la capacidad de concentración es una herramienta de clase que permite al joven comprender y transformar su realidad. De esta manera el trabajo sobre la atención y la participación se convierte en una herramienta para "soberanía cognitiva" del estudiante, un empoderamiento necesario. La atención en el contexto de la escuela es sumamente valiosa ya que no solo es una instancia de encuentro con los otros sino que es un espacio donde se comparte y construye conocimiento.
- El Foco en lo Colectivo: En relación a esta propuesta y el abordaje desde la neurociencia en general, es de suma importancia no desatender las instancias colectivas de producción colectiva de sentido y conocimiento, para no caer en prácticas u abordajes desde el individualismo social y cognitivo.
-

Conclusión

La *Neuroeducación Volitiva*, despojada de tecnicismos y puesta al servicio de una pedagogía crítica, busca que el estudiante deje de ser un eslabón pasivo en la cadena de consumo digital.

Como en el Idealismo de Kant, el fin último es que el individuo sea capaz de darse a sí mismo su propia ley. Al fortalecer la voluntad y llevarlo a la praxis, la ESI deja de ser una charla informativa para convertirse en una experiencia de liberación: el paso de un sujeto alienado por el consumo a un ciudadano soberano de sus deseos, sus vínculos, sus pares y su tiempo.

DE LA REACCIÓN A LA VOLUNTAD: UNA EXPERIENCIA DE NEUROEDUCACIÓN VOLUTIVA EN EL AULA DE SÉPTIMO GRADO

Alejandra Quiroga
DNI 3432050
Área Primario

La escuela primaria, en su tramo final, se convierte en un escenario de transiciones profundas. En séptimo grado, nos encontramos con estudiantes que atraviesan la denominada "segunda ventana de oportunidad" del neurodesarrollo. Como docentes, somos testigos cotidianos de esa brecha biológica donde el sistema límbico, motorizado por la búsqueda de recompensa inmediata y dopamina, suele ganar la pulseada a una corteza prefrontal todavía en proceso de remodelación. En este contexto, la presente narrativa describe una experiencia áulica donde la implementación de la Neuroeducación Volutiva permitió transformar un conflicto de convivencia en un ejercicio de autonomía moral.

La situación tuvo lugar durante un proyecto interareal. El grupo de séptimo grado presentaba una dinámica de fragmentación marcada, donde un estudiante, frecuentemente etiquetado por el resto como "disruptivo", era sistemáticamente excluido de las actividades grupales. Esta exclusión generaba en él reacciones de hostilidad que alimentaban el prejuicio del grupo, creando un círculo vicioso de "recompensa social" para quienes lo abucheaban y de "aislamiento reactivo" para él. Ante este panorama, decidí intervenir no desde la sanción punitiva tradicional —que solo activaría respuestas de lucha o fuga en el cerebro reptiliano—, sino desde el fortalecimiento de la voluntad consciente.

Inspirada en la premisa de que "el mapa no es el territorio", iniciamos una jornada de reflexión. El primer paso fue desarmar las etiquetas. Propuse una actividad de percepción donde debían analizar situaciones ambiguas. El objetivo era que los estudiantes comprendieran, desde la mirada kantiana, que no conocemos las "cosas en sí", sino fenómenos filtrados por nuestras propias emociones y sesgos. Trabajamos sobre el conflicto grupal bajo la fórmula: Percibo - Interpreto - Actúo - Reviso.

Uno de los momentos más significativos fue la implementación de una "Misión Imposible" de cooperación volitiva. Organicé equipos mixtos donde el estudiante excluido debía cumplir un rol esencial para el éxito del grupo. Durante el desarrollo, aparecieron las tensiones esperables, pero en lugar de intervenir como juez, actué como mediadora del desarrollo moral. Cuando surgió el impulso de la queja o el menosprecio, detuvimos la acción para realizar un "break activo" de regulación emocional. Les pedí que identificaran qué neurotransmisor estaba dominando el momento: ¿era la noradrenalina del estrés o podíamos generar oxitocina mediante la confianza y la colaboración?

Al finalizar la actividad, no evaluamos el éxito técnico de la misión, sino la calidad de la decisión. Aquí es donde la ética de Kant cobró vida: los estudiantes debían fundamentar sus acciones no por la conveniencia de ganar un premio (recompensa), sino por el deber de respetar al compañero como un fin en sí mismo. Logramos que el grupo reconociera que su "mapa" sobre el compañero era una construcción simplificada que podía ser ampliada. El estudiante, al sentirse seguro y validado como figura de apego subsidiaria en el aula, pudo transitar de la reacción defensiva a la respuesta propositiva.

Esta experiencia demuestra que la Neuroeducación Volutiva no es una técnica aislada, sino un cambio de paradigma. Entender que la voluntad se entrena como un "gimnasio para la vida" nos permite pasar de una pedagogía de la instrucción a una pe-

dagogía del carácter. En séptimo grado, esto es vital: estamos entregando a la escuela secundaria sujetos que no solo saben contenidos, sino que han empezado a cultivar la libertad interior de elegir el bien por convicción racional. Como docentes de la Ciudad, nuestra tarea es seguir garantizando estos entornos emocionalmente seguros y moralmente desafiantes, donde cada pibe pueda ser mirado más allá de la etiqueta y donde la voluntad sea el puente hacia una convivencia verdaderamente democrática.

Fuentes consultadas

Beláustegui, M. (s.f.). *El docente como figura de apego y su capacidad de compensar vínculos de apego inseguro*.

Durrant, J. E. (s.f.). *Manual sobre Disciplina Positiva*. (Adaptación de ACHNU). Save the Children.

Gómez Cantillo, M. A. (2019). *Estudio de Caso en las Relaciones de Apego y Dependencia de los Vínculos Objetales en un Adolescente*. Universidad de San Buenaventura.

Souza y Machorro, M. y Cruz Moreno, L. (2010). Neurociencia y terapéutica actual de las adicciones. *Revista Mexicana de Neurociencia*, 11(1), 33-38.

Triglia, A. (2015). *La Teoría del Aprendizaje Social de Albert Bandura*. Psicología y Mente.

Troya, M. (s.f.). *Teoría Evolutiva de las Emociones: El Universo Emocional y los 428 Matices*.

UNICEF. (2021). *Ficha 2: Adolescencia y Neurodesarrollo*. (Colaboración técnica de J. P. Cibils).

UNICEF. (2021). *Ficha 3: Adolescencia y exposición a riesgos*. (Colaboración técnica de J. P. Cibils).

Valenzisi, V. (2025). *Cultivar la voluntad para convivir desde la escuela* [Video]. TEDxEstaciónEwaldED. YouTube.

NEUROEDUCACIÓN VOLITIVA: EL DESARROLLO COMPLEJO EN EL APRENDIZAJE

María Esther Raimondo
DNI 22650068
Área Primario

La neuroeducación es un enfoque que integra conocimientos de la neurociencia, la psicología y la pedagogía para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Dentro de este campo, como hemos podido ver en la cursada, la neuroeducación volitiva pone el foco en la voluntad del estudiante, es decir, su capacidad para tomar decisiones, sostener el esfuerzo y autorregular su aprendizaje.

En la educación primaria, este enfoque resulta especialmente importante porque los alumnos en general están en una etapa clave de desarrollo cognitivo, emocional y social. Por lo tanto la voluntad se convierte en un eje central del proceso educativo.

En el marco de la educación basada en evidencias, cada práctica pedagógica puede entenderse como una hipótesis que debe ser puesta a prueba mediante datos y observaciones sistemáticas. Es importante, mediante seguimientos y observaciones de clase ir ajustando las decisiones pedagógicas a las necesidades reales de los estudiantes. Según Stanislas Dehaene, el cerebro humano no es pasivo, sino que aprende activamente a partir de la experiencia. Este autor sostiene que el aprendizaje se basa en ciertos principios fundamentales, como la atención, la práctica y la retroalimentación. Afirma "La atención selecciona y potencia la información en el cerebro", además destaca que el cerebro posee una gran capacidad de cambio, conocida como plasticidad cerebral, lo que permite adquirir nuevas habilidades como la lectura o el

cálculo a partir de la interacción con el entorno. La atención, por ejemplo, no es un fenómeno pasivo: implica dirigir voluntariamente los recursos mentales hacia un objetivo. En contextos escolares donde predominan clases extensas y repetitivas, el foco atencional disminuye, afectando la calidad del aprendizaje. En el caso analizado, esto se observa cuando los estudiantes se distraen en clases largas de lectura guiada. Desde una mirada volitiva, el desafío pedagógico consiste en diseñar propuestas que reactiven intencionalmente la atención mediante pausas, preguntas desafiantes y tareas significativas. Cuando el aprendizaje es significativo para el alumno La neuroeducación volitiva se puede aplicar mediante estrategias como establecer objetivos claros y alcanzables, fomentar la curiosidad natural del niño. También es importante promover la participación emocional, valorar el error como parte del aprendizaje. El compromiso activo, otro de los pilares señalados por Dehaene, refuerza esta idea. No se aprende simplemente escuchando o copiando, sino haciendo, preguntando, explicando y reflexionando. En el caso presentado, los estudiantes leen y memorizan, pero no logran comprender, lo que evidencia una baja participación cognitiva. Frente a esto, se proponen estrategias como interrumpir la lectura para que los alumnos expliquen con sus palabras, elaboren ejemplos, realicen comparaciones o construyan pequeñas conclusiones. Asimismo, las rutinas de lectura guiada en grupos pequeños permiten respetar los ritmos individuales y promover una participación más activa, fortaleciendo la comprensión lectora.

La consolidación, por su parte, requiere tiempo, descanso y repetición significativa. Aquí se vincula con los aportes de Diego Golombek (2024), quien explica la importancia de respetar los ritmos biológicos para optimizar el aprendizaje. En el trabajo se observa cómo la organización institucional puede favorecer este proceso mediante una adecuada distribución de los tiempos, la incorporación de pausas y la planificación de actividades que

retomen los contenidos de manera progresiva. Estas decisiones no solo mejoran el rendimiento, sino que también enseñan a los estudiantes a reconocer y gestionar sus propios ritmos de aprendizaje.

Para que los aprendizajes sean significativos, aquello que se enseña tiene que ser gradual y comprensible, relacionar las prácticas concretas que mejoren el aprendizaje y fomentar la participación activa de los estudiantes.

Lo aportes de Stanislas Dehaene y Diego Golombek demuestran que comprender el funcionamiento del cerebro es fundamental para mejorar la enseñanza. Educar no solo implica transmitir contenidos, sino también desarrollar la voluntad, la motivación y las habilidades necesarias para aprender a lo largo de toda la vida.

CUANDO LA INTUICIÓN TIENE NOMBRE Y APELLIDO… NEUROEDUCACIÓN VOLITIVA

Gabriela Raffone
DNI 21832570
Área Inicial

La neuroeducación volitiva "*es un enfoque pedagógico que busca resolver los desafíos educativos contemporáneos, como el analfabetismo funcional y la falta de principios morales en los estudiantes. Esta disciplina integra los avances de las neurociencias con la inteligencia emocional y el desarrollo de la voluntad y el carácter moral.*"

Cuando hablamos de neuroeducación volitiva en la primera infancia pareciera algo complicado, difícil de realizar con niños/as tan pequeños, pero…. ¿no es algo que realizamos cotidianamente en la sala? Seguramente no teníamos hasta ahora los fundamentos seudocientíficos en nuestra forma de enseñar o no hayamos escuchado antes, pero si era una práctica cotidiana en las salas, en mi caso sin saberlo….

Este enfoque el cual, pone en palestra la capacidad de moldear de la voluntad, algo que es preponderante durante estas primeras etapas, desde el nacimiento hasta los seis años aproximadamente. El cerebro en los primeros 5 años de vida se desarrolla a gran velocidad y es especialmente sensible a lo que ocurre en su entorno. Por eso, las experiencias educativas que se ofrecen en este momento tienen un alto impacto ya que es aquí donde se sientan las bases de los aprendizajes futuros." *La neurociencia nos ha revelado que el cerebro es un órgano dinámico y maleable. Lejos de ser un simple recipiente de información, aprende y se adapta activamente a sus experiencias. Comprender los principios que rigen este proceso es fundamental para transformar el ambiente educativo y crear estrategias de*

enseñanza más efectivas. El aprendizaje no es solo un proceso cognitivo; es una compleja danza de sustancias químicas y conexiones neuronales, donde la emoción y la motivación juegan roles protagónicos."

El término "volición", nos refiere "acción y efecto de dar vuelta", al cambio de forma o giro, evolución biológica en un cambio continuo. Teniendo en cuenta esta, podemos hacer referencia a la voluntad, a la capacidad de proponerse algo, sostener el esfuerzo, controlar impulsos y tomar decisiones. Si bien estas habilidades todavía están en desarrollo en la primera infancia, empiezan a construirse a partir del vínculo con adultos (entorno) y de situaciones educativas pensadas con intención. Desde la neuroeducación, esto se vincula con el desarrollo de la corteza prefrontal, una zona del cerebro asociada a las funciones ejecutivas. Estas son habilidades cognitivas superiores localizadas en el lóbulo prefrontal del cerebro, esenciales para planificar, organizar, guiar, autorregular y evaluar la conducta orientada a metas. Permiten resolver problemas, adaptarse a situaciones nuevas y gestionar la vida diaria, siendo sus pilares la memoria de trabajo, el control inhibitorio y la flexibilidad cognitiva

Llevado a una sala implica crear propuestas que acompañen, poco a poco, la autonomía de los/as niños/as. Por ejemplo, ofrecerles opciones para elegir, plantearles desafíos acordes a su edad que les exijan sostener la atención o el esfuerzo, y ayudarlos a transitar la frustración cuando algo no sale como esperan. No se trata de exigirles más de lo que pueden dar, sino de respetar sus tiempos y brindarles el apoyo necesario en cada etapa.

En este recorrido, el rol docente es clave. No solo porque enseñamos contenidos, sino porque acompañamos, orientamos y ayudamos a los /as niños/as a entender lo que sienten y hacen y por qué. Poder poner en palabras las emociones, anticipar lo que va a suceder o reflexionar sobre una acción son intervenciones que, aunque parezcan simples, tienen un gran valor en este

proceso. También lo son las rutinas, las consignas claras y un ambiente donde los/as chicos/as se sientan seguros y escuchados, ya que todo esto fortalece la autorregulación y la capacidad de persistir en una tarea.

El juego, actividad privilegiada en este nivel ya sea simbólico, reglado o de construcción, induce a que los/as niños/as practican sin darse cuenta habilidades como planificar, esperar turnos, controlar impulsos o decidir qué hacer. Muchas veces estas situaciones surgen de manera espontánea, pero cuando el /al docente interviene con intención, puede enriquecerlas y darles un sentido aún más formativo.

En definitiva, la neuroeducación volitiva es una herramienta que, sin saberlo, utilizamos cotidianamente en las salas/aulas y que nos invita a mirar el aprendizaje desde una nueva perspectiva y de forma más integral. No alcanza solo con que los/as niños/as incorporen contenidos: también es fundamental que desarrollen la capacidad de sostener el esfuerzo, regular lo que sienten y tomar decisiones. Guiar hacia la autorregulación emocional: si un conflicto surge, no reaccionar solo al "mapa" emocional del momento, sino buscar más datos del "territorio" real. Estas habilidades no solo influyen en su recorrido escolar, sino también en su vida cotidiana y en la forma en que se vinculan con otros. El mapa no es el territorio, poder darles nuevas herramientas que os ayuden a comprender lo que hacer, porque lo hacen, cuáles son las consecuencias para sí y para otro y no solo porque el adulto lo dice o por miedo. Esto en la escuela significa que no buscamos alumnos obedientes por conveniencia, sino niños/as que eligen actuar bien porque reconocen la validez del deber. Por eso, resulta importante que las instituciones educativas incorporen esta perspectiva y generen propuestas que acompañen el desarrollo pleno de cada niño/a.

MÁS ALLÁ DE LA CONDUCTA

Carolina Ramos
DNI 24529856
Área Primario

En la escuela, muchas veces ciertas conductas infantiles quedan rápidamente nombradas como problemas de disciplina. Sin embargo, detrás de algunas reacciones impulsivas, de la dificultad para tolerar la frustración o de los conflictos reiterados con otros, puede haber un niño que todavía no cuenta con los recursos necesarios para regular lo que siente. A partir de una experiencia vivida en un 4.º grado de la escuela primaria, este trabajo propone una reflexión desde los aportes de la **Neuroeducación Volitiva** acerca de la importancia de mirar más allá de la conducta visible.

Se trata de un alumno que manifestaba respuestas impulsivas, reacciones intensas frente a la frustración y dificultades para sostener vínculos estables con sus compañeros y con algunas propuestas escolares. Estas manifestaciones no solo incidían en su participación cotidiana, sino también en la mirada que los adultos iban construyendo sobre él. Era un niño inteligente, curioso y con mucho para dar, pero con frecuencia quedaba ubicado en el lugar del alumno "difícil". Le costaba esperar turnos, interrumpía cuando algo no salía como esperaba, se enojaba con facilidad y, en varias ocasiones, reaccionaba antes de poder pensar con claridad qué estaba ocurriendo. Más de una vez, una corrección, una consigna que exigía mayor esfuerzo o un malentendido con un compañero alcanzaban para desencadenar una respuesta desmedida.

Frente a situaciones de este tipo, la tendencia escolar suele ser detenerse en la conducta que irrumpe: lo que molesta, lo que in-

terrumpe, lo que altera el ritmo de la clase. Sin embargo, la **Neuroeducación Volitiva** invita a ampliar esa mirada y a reconocer que en el aula no solo se ponen en juego contenidos académicos, sino también la emoción, el pensamiento, la conducta y la voluntad (Valenzisi, s. f.). Desde esta perspectiva, la voluntad no se entiende como una simple capacidad de obedecer, sino como una construcción progresiva que permite orientar la acción, frenar impulsos, revisar interpretaciones y sostener esfuerzos en función de un propósito. En este sentido, Rojas (s. f.) sostiene que la voluntad está ligada a la constancia, a la formación de hábitos y a la posibilidad de postergar la respuesta inmediata.

Pensar al alumno desde este marco me permitió correrme de una lectura centrada únicamente en la conducta para empezar a preguntarme qué sucedía en su mundo interno. Muchas de sus reacciones parecían expresar dificultades para tramitar el enojo, tolerar la frustración y poner cierta distancia entre lo que sentía y lo que hacía. Una idea muy valiosa dentro de la **Neuroeducación Volitiva** es que no reaccionamos solo ante los hechos, sino también ante la interpretación que hacemos de ellos. Dicho de otro modo, el mapa no es el territorio (Valenzisi, s. f.). En el caso de este alumno, una situación aparentemente menor podía ser vivida como rechazo o desvalorización. Si un compañero no lo elegía para trabajar, él podía interpretarlo como algo personal; si una docente le marcaba un error, podía sentir que se estaba cuestionando su valor y no simplemente corrigiendo una tarea. Esa interpretación inmediata, muchas veces teñida por la emoción, influía directamente en su manera de actuar.

Desde esta mirada, la tarea docente no se limita a señalar una conducta inadecuada, sino que también supone ayudar al alumno a revisar su lectura de la situación, poner en palabras lo que siente y encontrar otras formas posibles de responder. En este punto, los aportes de Bandura (1977) resultan especialmente pertinentes. El autor plantea que gran parte del aprendizaje se produce

por observación y modelado. Los chicos no aprenden solo por lo que se les dice, sino también por cómo intervienen los adultos, cómo resuelven los conflictos, cómo sostienen los límites y cómo nombran lo que ocurre. Esto obliga a revisar el lugar docente no solo como figura de autoridad, sino también como modelo. En mi experiencia, esta idea me llevó a pensar que no alcanzaba con corregir la conducta cuando aparecía el conflicto; también era necesario ofrecer, desde la propia intervención, una manera distinta de leer la escena y de construir una respuesta más reflexiva.

En esa misma línea, Durrant (2008) sostiene que disciplinar no es castigar, sino enseñar. Su planteo sobre la disciplina positiva resulta muy valioso en el ámbito escolar porque propone combinar firmeza y amabilidad, sosteniendo límites claros sin humillar ni etiquetar al niño. En el caso de este alumno, pensar desde esta lógica implicó ofrecer un encuadre claro, anticipar situaciones que podían desregularlo, formular consignas breves, habilitar espacios de palabra cuando estaba más tranquilo y reconocer pequeños avances que le permitieran empezar a verse desde otro lugar. No se trató de "dejarlo hacer", sino de intervenir de un modo más cuidadoso y estratégico.

Con el tiempo, comenzaron a aparecer algunos cambios. No fueron inmediatos ni lineales, pero sí significativos. En ciertas ocasiones el alumno pudo pedir ayuda antes de reaccionar, aceptó algunas correcciones con menor enojo y mostró mejor disposición cuando se sintió comprendido y no juzgado de antemano. Sin embargo, más allá de esos avances, lo más importante fue el cambio en la lectura adulta de la situación. Cuando dejamos de mirar únicamente la conducta molesta y empezamos a considerar al niño en su complejidad, se abrió una posibilidad pedagógica diferente. Ya no se trataba solo de corregir, sino de acompañar.

Desde esta experiencia, considero que uno de los aportes más valiosos de la Neuroeducación Volitiva es justamente la posibilidad de leer las escenas escolares de un modo más amplio y más

profundo. No se trata de negar la importancia de los límites ni de justificar cualquier comportamiento, sino de comprender que muchas conductas infantiles expresan tensiones emocionales, interpretaciones parciales y escasos recursos de autorregulación. En la escuela primaria, donde estas capacidades todavía están en formación, la tarea docente ocupa un lugar fundamental. No solo enseñamos contenidos; también enseñamos a esperar, a revisar interpretaciones, a tolerar frustraciones, a convivir y a fortalecer la voluntad como capacidad de orientar la propia conducta de una manera cada vez más consciente.

Fuentes consultadas

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice-Hall.

Durrant, J. E. (2008). *Disciplina positiva: Qué es y cómo hacerlo*. ACHNU.

Rojas, E. (s. f.). *La voluntad es la clave*.

Valenzisi, V. E. (s. f.). *Neuroeducación volitiva*.

DECIDIR APRENDER: UNA EXPERIENCIA DE NEUROEDUCACIÓN VOLITIVA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

Ana Marcela Reinoso Rojas
DNI 19143141
Área Especial

En el campo de la educación especial, las prácticas docentes exigen una mirada integral que reconozca la singularidad de cada estudiante, no solo en términos de sus posibilidades cognitivas, sino también emocionales y volitivas. En este sentido, la Neuroeducación Volitiva se presenta como un enfoque pertinente para acompañar procesos de aprendizaje que implican no solo adquirir conocimientos, sino también desarrollar la capacidad de decidir, sostener el esfuerzo y encontrar sentido en lo que se aprende.

La experiencia que se narra a continuación tuvo lugar en una escuela de educación especial de nivel primario, en un grupo de ocho estudiantes con diagnósticos diversos, entre ellos trastornos del espectro autista, discapacidad intelectual leve y trastornos del lenguaje. La propuesta fue llevada adelante por una docente titular junto a un auxiliar pedagógico, en el área de Prácticas del Lenguaje.

El objetivo de la secuencia fue promover la producción de textos breves a partir de experiencias personales, fortaleciendo al mismo tiempo habilidades volitivas como la toma de decisiones, la autorregulación emocional y la persistencia ante la dificultad. Para ello, se diseñó una serie de actividades que integraban recursos visuales, apoyos concretos y momentos de reflexión guiada.

La clase inicial comenzó con una rutina de anticipación: mediante pictogramas, se presentó la secuencia de actividades del día. Este recurso permitió reducir la ansiedad y generar un entorno predecible, condición clave para el aprendizaje. Luego, se

propuso una actividad de evocación: cada alumno debía elegir una imagen (familia, juego, comida, paseo) que representara un momento significativo de su vida. Esta elección no fue azarosa, sino una instancia de ejercicio de la voluntad: decidir qué contar, desde dónde y para quién.

A partir de esa imagen, los estudiantes comenzaron a construir oralmente una breve narración, con el acompañamiento de las docentes. En algunos casos, se utilizaron apoyos como frases incompletas, bancos de palabras o dispositivos tecnológicos con voz sintetizada. La intervención docente se centró en validar cada intento comunicativo, reforzando positivamente el esfuerzo más que el resultado.

Uno de los momentos más relevantes se dio con un estudiante con diagnóstico de TEA, quien inicialmente se negó a participar. En lugar de forzar la actividad, la docente se acercó y, respetando su tiempo, le ofreció dos opciones concretas de imágenes. Luego de unos minutos, el estudiante eligió una y comenzó a señalar elementos, que fueron traducidos en palabras por la docente. Este pequeño acto marcó un punto de inflexión: el estudiante no solo participó, sino que sostuvo la actividad durante varios minutos, mostrando de satisfacción.

En las clases siguientes, se avanzó hacia la producción escrita, adaptada a las posibilidades de cada alumno. Algunos escribieron con apoyo, otros dictaron sus textos, y algunos utilizaron teclados adaptados. En todos los casos, se promovió la revisión de lo producido, no desde el error, sino desde la mejora posible: "¿qué querés agregar?", "¿cómo podemos hacerlo más claro?". Estas preguntas apuntaron a desarrollar la conciencia sobre el propio proceso y la toma de decisiones sobre el mismo.

El cierre de la secuencia incluyó una instancia de socialización, donde cada estudiante compartió su producción con el grupo. Este momento fue especialmente significativo, ya que permitió reforzar la autoestima, el sentido de logro y la pertenencia. Ade-

más, se realizó una breve autoevaluación con apoyaturas visuales, donde los alumnos indicaron cómo se sintieron, qué les resultó fácil o difícil, y qué decisiones tomaron.

Los resultados de esta experiencia evidenciaron avances no solo en las habilidades comunicativas, sino también en dimensiones centrales de la voluntad: la iniciativa, la persistencia ante la dificultad, la regulación emocional y la capacidad de tomar decisiones. Desde el enfoque de la Neuroeducación Volitiva, fue posible diseñar una propuesta pedagógica que respetó los tiempos y las necesidades individuales, sin diluir el desafío cognitivo, sino sosteniéndolo de manera progresiva y significativa.

Para finalizar, la experiencia reafirma la necesidad de pensar la enseñanza en educación especial desde una perspectiva integral que articule mente, emoción y voluntad. En este marco, el rol docente se redefine como el de un mediador activo que orienta, contiene y habilita la toma de decisiones, promoviendo en los estudiantes un posicionamiento cada vez más autónomo frente al aprendizaje y favoreciendo la construcción de trayectorias educativas con sentido.

Fuentes consultadas

Mora, F. (2013). *Neuroeducación: solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza Editorial.

Marina, J. A. (2012). *La inteligencia ejecutiva*. Barcelona: Ariel.

Tokuhama-Espinosa, T. (2011). *Mind, Brain, and Education Science: A Comprehensive Guide to the New Brain-Based Teaching*. Nueva York: W.W. Norton & Company.

Immordino-Yang, M. H. (2016). *Emotions, Learning, and the Brain*. Nueva York: W.W. Norton & Company.

De la Barrera, M. L., & Donolo, D. S. (2009). Neurociencias y educación: hacia la construcción de puentes interactivos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(3), 1–15.

EL JUEGO COLABORATIVO COMO DISPOSITIVO DE LA NEUROEDUCACIÓN VOLITIVA: UN ABORDAJE DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR

María José Resco Guida
DNI 29752147
Área Especial

Resumen

El presente artículo describe una estrategia de intervención desde la Educación Especial para mejorar la convivencia en grupos escolares con tensiones interpersonales. Basándose en la ***Neuroeducación Volitiva***, se propone el uso de juegos colaborativos como herramientas para reconfigurar vínculos, transformar interpretaciones negativas y fortalecer la voluntad como virtud social.

Marco Teórico: La Neuroeducación Volitiva en el Aula

La convivencia escolar se ve frecuentemente afectada por diversas situaciones y tensiones cotidianas, donde la falta de comunicación y los malentendidos suelen transformar pequeños incidentes en conflictos prolongados. Desde la Neuroeducación Volitiva, entendemos que el aprendizaje y la conducta no son meramente discursivos, sino que requieren activar el mecanismo de la ***voluntad o volición*** (Valenzisi, 2024).

En contextos de conflicto, el cerebro emocional (***sistema límbico***) suele tomar el mando, activando respuestas defensivas a través de la ***amígdala***. Intervenir en estas situaciones a través de propuestas de juegos colaborativos introduce una vivencia concreta que permite ***"hackear" este sistema de alerta***, permitiendo que la ***corteza prefrontal*** —encargada de la toma de decisiones y el autocontrol— procese al "otro" ya no como una amenaza,

sino como un aliado necesario para la supervivencia social y el éxito de la tarea (UNICEF, 2021b; Valenzisi, 2024). Este cambio facilita la liberación de ***oxitocina*** y ***dopamina***, neurotransmisores que fortalecen el vínculo y la motivación intrínseca, permitiendo que el aprendizaje sea, al mismo tiempo, fisiológico, emocional y cognitivo.

Propuesta Didáctica: El Cambio de Percepción

La idea central es que los conflictos no siempre surgen por hechos concretos, sino por interpretaciones y dinámicas que se sostienen en el tiempo. La propuesta interviene en la cadena ***Percepción-Reacción***. Al introducir juegos colaborativos, el docente sustituye el 'mapa mental' de confrontación por uno de alianza, logrando que el estudiante ***reconstruya su vínculo social*** a partir de una vivencia positiva y real.

Ejemplo de Intervención: De la Hostilidad a la Cooperación

En un grupo de 6to grado donde los subgrupos sostenían el relato de "*Ellos siempre hablan mal de nosotros*" (***Mapa grupal***), se observó que la tensión se alimentaba de la falta de interacción y de conocimiento mutuo (***Territorio real***).

La intervención creó el ***territorio posible*** invitando a salir a los alumnos de su "mapa" previo para experimentar una nueva realidad. La misma consistió en generar instancias donde los estudiantes debieron cooperar con distintos compañeros de forma azarosa. Al compartir una meta común, la ***voluntad*** —definida por Rojas (2015) como la capacidad de "aplazar la recompensa inmediata" y luchar por objetivos mediatos— se fortalece, desplazando el capricho individual por el beneficio grupal.

Implementación en el aula: Dinámica Sugerida

La Pirámide de Vasos

Objetivo Volitivo: Experimentar la coordinación grupal, la autorregulación y la importancia de ajustar la propia acción en función de los otros.

Dinámica: Se dispone de un conjunto de vasos plásticos y un dispositivo de agarre compuesto por una banda elástica de la cual parten cuatro hilos de igual longitud. Los estudiantes, organizados en equipos de cuatro, deben sostener un hilo cada uno. El desafío consiste en coordinar la tensión y distensión de los hilos para expandir la goma, "atrapar" cada vaso y trasladarlo con precisión hasta conformar una estructura piramidal.

Fundamento: La tarea exige precisión y ajuste de la propia acción en función de los otros.

Enfoque Kantiano: En línea con el imperativo categórico, el otro no puede ser reducido a un instrumento de la acción propia; la tarea solo es posible si cada integrante es considerado como un sujeto valioso en su aporte al conjunto (García Venturini, s.f.).

Conclusiones y Reflexión Final

La implementación de estas actividades permite pasar de la "fuerza de voluntad" (esfuerzo individual) a la "***voluntad como virtud***" (elección ética de cooperar). Al finalizar cada juego, es vital realizar una puesta en común para reflexionar sobre cómo cambian las percepciones cuando se comparten experiencias positivas. Como señala la ***Teoría del Aprendizaje Social***, el comportamiento se transforma a través de la interacción entre la biología y un ambiente que modele respuestas saludables (Bandura, 2015).

Fuentes consultadas

Bandura, A. (2015). *La Teoría del Aprendizaje Social de Albert Bandura* (A. Triglia, Ed.). Psicología y Mente.

Durrant, J. E. (2011). *Manual sobre disciplina positiva*. Save the Children / ACHNU.

García Venturini, J. L. (s.f.). *Principios de Filosofía: El idealismo trascendental. Kant*.

Rojas, E. (2015). *La voluntad es la clave para conseguir lo que uno se ha propuesto*. Enrique Rojas.

UNICEF. (2021a). *Neurodesarrollo: ¿Por qué la adolescencia es una ventana de oportunidad?* (Ficha 2).

UNICEF. (2021b). *Adolescencia y exposición a riesgos* (Ficha 3).

Valenzisi, V. E. (2024). *Hackeando el inicio escolar: Guía para docentes de la Generación Z*. Valenzisi & Valenzisi Asesoramiento Pedagógico.

LA CONSTRUCCIÓN DE LA CONVIVENCIA DESDE LA NEUROEDUCACIÓN VOLITIVA EN EL NIVEL INICIAL

Denise Resnizky
DNI 36156268
Área Inicial

La educación en el nivel inicial constituye una etapa fundamental en la formación integral de los niños, donde no solo se construyen aprendizajes cognitivos, sino también habilidades socioemocionales y valores que orientan la convivencia. En este marco, la Neuroeducación Volitiva ofrece un enfoque que integra el pensar, el sentir y el actuar, promoviendo el desarrollo de la autorregulación y la toma de decisiones conscientes desde edades tempranas.

La siguiente experiencia se desarrolló en una sala de 5 años en una institución educativa de la Argentina, a partir de la observación de situaciones reiteradas de conflicto durante los momentos de juego en sectores. Se evidenciaban dificultades para resolver desacuerdos, tolerar la espera y respetar turnos, lo que generaba tensiones en la convivencia cotidiana del grupo.

A partir de este diagnóstico, se planificó una secuencia didáctica centrada en la construcción de acuerdos de convivencia, desde una perspectiva volitiva. La propuesta tuvo como eje una actividad denominada "Pensamos y construimos nuestras reglas de convivencia en la sala", enmarcada en una secuencia que promovió la reflexión colectiva, la participación activa y el compromiso grupal.

La actividad se inició con la recuperación de una situación problemática real. En asamblea, se propuso analizar lo ocurrido mediante preguntas orientadoras: ¿Qué pasó? ¿Cómo se sintie-

ron? ¿Qué podríamos hacer para que esto no vuelva a ocurrir? Este espacio permitió habilitar la palabra, reconocer emociones y comenzar a reflexionar colectivamente.

En un segundo momento, los niños trabajaron en pequeños grupos para elaborar propuestas de mejora. Cada grupo, con acompañamiento docente, construyó una norma para favorecer el juego compartido. Luego, en una puesta en común, se registraron las ideas en un afiche que se constituyó como acuerdo de convivencia del aula.

La intervención docente fue fundamental, guiando la reflexión y promoviendo que las normas surgieran como una construcción colectiva con sentido. De este modo, se trabajó la voluntad no solo como autocontrol, sino como la capacidad de elegir actuar correctamente en función del bienestar común.

En las jornadas siguientes, las normas fueron retomadas en situaciones reales. Frente a conflictos, se recuperaban los acuerdos construidos, favoreciendo el pasaje del pensamiento a la acción.

Como resultado, se observó una mejora progresiva en la convivencia. Los niños comenzaron a utilizar el diálogo para resolver conflictos y a recordar las normas compartidas. Se evidenciaron avances en la autorregulación y en la construcción de vínculos más respetuosos.

En conclusión, esta experiencia demuestra que la Neuroeducación Volitiva es una herramienta valiosa en el nivel inicial, ya que permite trabajar la convivencia desde un enfoque reflexivo, promoviendo la formación de sujetos autónomos y responsables.

LA ESCUELA COMO ESPACIO DE TRANSFORMACIÓN: UNA MIRADA DESDE LA NEUROEDUCACIÓN VOLITIVA

Lorena Restelli
DNI 27284248
Área Medio

En el marco de mi práctica docente, desarrollé una experiencia áulica orientada a la implementación de los principios de la Neuroeducación Volitiva, abordados en la jornada de formación del pasado 19 de marzo. La propuesta se llevó a cabo con estudiantes de nivel secundario y tuvo como eje disparador la historia de vida de Lucas XX (nombre ficticio), un joven que atravesó situaciones de extrema vulnerabilidad social llegando a vivir durante años en un auto en villa Urquiza, y cuya trayectoria trascendió los medios de comunicación.

Sin embargo, más allá de su visibilidad pública, su historia adquiere para mí un significado aún más profundo, ya que tuve la oportunidad de ser su docente y acompañar parte de su recorrido educativo. Desde ese lugar, pude vivenciar de primera mano cómo, a pesar de las adversidades, sostuvo la escolaridad como un pilar fundamental en la construcción de su proyecto de vida, evidenciando una notable capacidad de resiliencia y una firme voluntad de superación.

Decidí iniciar la clase con la lectura compartida del relato, priorizando una aproximación que no solo implicara la comprensión del contenido, sino también la activación emocional de los estudiantes. A partir de preguntas abiertas, como ¿Qué representa la escuela para Lucas? ¿Qué decisiones tuvo que tomar para sostener su trayectoria educativa?, busqué promover la participación activa y la conexión con la experiencia narrada de Lucas.

En esta primera instancia pude observar un alto nivel de implicación emocional, lo que favoreció la atención sostenida y el interés por la actividad. Desde el enfoque neuroeducativo, entiendo que este tipo de propuestas estimulan el sistema límbico, facilitando procesos de aprendizaje más significativos, ya que la emoción actúa como puerta de entrada al conocimiento.

En el desarrollo de la clase, introduje el concepto de que no siempre percibimos la realidad de manera objetiva, retomando la idea de que nuestras interpretaciones están mediadas por nuestras experiencias, emociones y creencias. Para ello, propuse una actividad basada en una situación cotidiana: "Un compañero no te saluda en el recreo".

Cada estudiante escribió su interpretación de la situación y, posteriormente, compartimos las distintas respuestas en el pizarrón. Surgieron diversas miradas, algunas centradas en lo personal (está enojado conmigo) y otras más abiertas (no me vio, estaba distraído). Esta actividad permitió reflexionar sobre cómo construimos nuestros "mapas mentales" y cómo estos influyen en nuestras reacciones y actitudes.

Considero que este momento fue clave para trabajar la autorregulación emocional y el control de impulsos, aspectos fundamentales de la Neuroeducación Volitiva. A través del intercambio, los estudiantes pudieron reconocer que no siempre su primera interpretación es la única posible, y que es necesario detenerse, analizar y ampliar la mirada antes de actuar.

Como actividad central, propuse la elaboración de un Código Ético de Aula. Los estudiantes, organizados en pequeños grupos, debían construir cinco normas de convivencia basadas en el respeto, la responsabilidad y la cooperación. Además, debían justificar por qué esas normas podrían ser válidas para todos, promoviendo así un enfoque reflexivo y no meramente normativo.

Durante esta instancia, asumí un rol de guía, acompañando los intercambios, interviniendo cuando surgían desacuerdos y promoviendo el diálogo respetuoso. Pude observar cómo, a medida que avanzaba la actividad, los estudiantes lograban acuerdos, distribuían tareas y valoraban las opiniones de sus compañeros.

Desde la perspectiva neuroeducativa, esta propuesta favoreció la generación de un clima positivo en el aula, fortaleciendo los vínculos interpersonales y promoviendo el sentido de pertenencia. Asimismo, el reconocimiento del trabajo grupal y el logro de objetivos compartidos contribuyeron a sostener la motivación.

En el cierre de la clase, retomamos la historia de Lucas a través de una videollamada en vivo, que permitió a los estudiantes interactuar directamente con él. Lo vivido en ese momento fue profundamente movilizador: un espacio cargado de emoción, donde surgieron silencios, lágrimas y una escucha genuina por parte del grupo.

A partir de esta experiencia, propuse una instancia de reflexión final que se materializó en la elaboración de un afiche colectivo. En él, los estudiantes recuperaron aspectos significativos de su relato y analizaron, luego del intercambio, qué tipo de decisiones había tomado, qué lugar ocupó la escuela en su vida y qué lo motivó a sostener su esfuerzo a pesar de las dificultades.

Los estudiantes pudieron identificar que su accionar no respondía a una imposición externa, sino a una convicción interna, lo que permitió introducir la idea de la voluntad como una virtud, más allá del simple autocontrol. Este aspecto resulta central en la Neuroeducación Volitiva, ya que implica formar sujetos capaces de tomar decisiones conscientes y actuar de acuerdo con principios.

Como docente, esta experiencia me permitió resignificar mi práctica, comprendiendo que el aula no es únicamente un espacio de transmisión de contenidos, sino también un ámbito de for-

mación integral. La posibilidad de trabajar sobre las emociones, las interpretaciones y las decisiones de los estudiantes abre un camino para el desarrollo de la autonomía y la responsabilidad.

Asimismo, considero fundamental el rol del educador como modelo, no solo desde lo discursivo, sino también desde las acciones cotidianas. La coherencia, el respeto y la escucha activa se vuelven herramientas esenciales para acompañar estos procesos.

En conclusión, la implementación de estrategias basadas en la Neuroeducación Volitiva me permitió promover no solo aprendizajes académicos, sino también el desarrollo de habilidades socioemocionales y éticas. Este enfoque favorece la formación de estudiantes más reflexivos, capaces de revisar sus propias interpretaciones, regular sus emociones y actuar de manera consciente en su vida cotidiana. Además, trabajar desde la resiliencia y la experiencia de Lucas permitió que estos aprendizajes trascendieran lo teórico, mostrando cómo la voluntad, el esfuerzo y la constancia pueden convertirse en herramientas concretas para superar adversidades y construir un proyecto de vida sólido.

NEUROEDUCACIÓN VOLITIVA ARDIENTE

Mariana Ríos
DNI 29635563
Área Medio

La voluntad como arma de crecimiento, como guía para encauzar las buenas conductas estudiantiles.

La Neuroeducación implica un esfuerzo por parte del docente y del alumnado ya que hay que cambiar maneras viejas por maneras nuevas de pensar y actuar.

Vamos a la experiencia áulica que recuerdo en un curso de 2 año trabajando la ESI (Educación Sexual Integral)

Estábamos trabajando conceptos básicos, cuando un grupo de alumnas me pidió que me acercara, algunas de ellas comenzaron a sonrojarse ya que eran temas que en su casa no se hablaban, entre la curiosidad y las dudas surgieron más preguntas…

Les dije: "Pueden preguntarme, qué es lo que quieren saber"

Ellas confiaban en mí como su docente, creo que eso fue clave para que ellas preguntaran más, estaban relajadas y con mayor deseo de aprender, justamente alumnas que nunca querían copiar o escuchar (acá la plasticidad cerebral se hizo evidente, adquirir nuevos conocimientos y re adaptar los nuevos con lo anterior).

La pregunta fue: "Profe, con el chip entonces no quedó embarazada? ¿Y las enfermedades que pasa?

¡Ahí dije Eureka! Obviamente les expliqué y ellas decían: "¡Gracias, profe, gracias!

Y luego en los pasillos y en otras circunstancias me preguntaban más cosas relacionadas con la sexualidad.

Según la lógica de Kant sobre la voluntad de hacer las cosas no por castigo sino por deducción y lógica ¿qué es lo mejor con criterio?, como por ejemplo: comprender conceptos nuevos para el cuidado de uno y de los otros, sobre la salud y el bienestar como una práctica de conciencia y de auto-conocimiento.

Hay docentes de escuelas técnicas, que observo como preceptora, su rigidez para enseñar pautas de convivencia, y la tensión en los alumnos la puedo sentir y su descontento y pocas ganas de aprender, ya que no tienen empatía con el docente a cargo del curso.

Creo que tal vez están tan enfocados en la trasmisión de conocimientos técnicos que se olvidan de trabajar las habilidades socioemocionales en el ambiente del aula.

Creo que un buen docente es quien aplica está neuroeducación evolutiva para formar alumnos/as críticos y de valores intrínsecos que luego traspasan los muros institucionales.

Para poder ser un docente con criterio hay que recordar y poder reflexionar sobre la práctica docente, ya que somos la construcción de lo que fuimos y de lo que podemos ser.

Retomando experiencias áulicas, volviendo a las clases de ESI:

"Risas, caras de asombro, desde no saber que es un profiláctico a preguntar si había para ellos en la escuela.

Estaban entusiasmados de aprender sobre el cuidado de ellos y de los otros.

Mi intervención como docente siempre fue esclarecer con la información y sin perjuicio.

¡Mis alumnos estaban contentos!

Todos entregaron los trabajos y quedaron con niveles de oxitocina creería que altos, la relación de lo social y emocional estaba en marcha… conversaban entre ellos y debatían.

Creo que el trabajo docente consiste en superar las barreras de la hipocresía y de la ignorancia, transmitir con seguridad a los alumnos es vital.

"La voluntad es fruto de la constancia y el respeto que es germen de la constancia y de la valoración y activación de los valores humanos".

LA NEUROEDUCACIÓN VOLITIVA EN MI PRÁCTICA DOCENTE

Claudia Robledo
DNI 33497539
Área Inicial

En mi práctica docente, considero fundamental generar propuestas que contemplen al niño como protagonista activo de su aprendizaje. En este sentido, la neuroeducación volitiva me permitió repensar mis intervenciones, poniendo el foco en la voluntad, la emoción y la experiencia como motores del aprender.

A partir de estos principios, diseñé una actividad de exploración libre en la sala. Organicé un espacio con diferentes materiales: túneles, globos, telas con diversas texturas y una estructura realizada con caños de PVC de la que colgué distintos objetos. Mi intención no era dirigir la actividad con consignas cerradas, sino ofrecer un ambiente estimulante que invitara a los niños a explorar según sus propios intereses.

Al comenzar la propuesta, pude observar distintas actitudes. Algunos niños se involucraron rápidamente, mientras que otros necesitaron más tiempo para observar antes de participar. Decidí asumir un rol de acompañamiento, interviniendo de manera respetuosa, sosteniendo las emociones que surgían y habilitando que cada uno avanzara a su propio ritmo.

Durante la experiencia, noté cómo los niños comenzaban a tomar decisiones por sí mismos: elegían materiales, recorrían los espacios y repetían acciones que les generaban placer. Este ejercicio de la voluntad resulta central, ya que, como plantea La voluntad es la clave de Enrique Rojas, “la voluntad es la pieza clave que permite a la persona orientarse, sostener esfuerzos y

alcanzar objetivos". En este sentido, habilitar espacios donde los niños puedan decidir y actuar favorece no solo el aprendizaje, sino también la construcción de su autonomía.

Las emociones también tuvieron un papel importante. Algunos niños manifestaron entusiasmo y curiosidad, mientras que otros mostraron cierta inseguridad inicial frente a lo desconocido. Acompañé estas situaciones validando lo que sentían, generando un clima de confianza que permitió que todos pudieran involucrarse.

Recuerdo especialmente el caso de un niño que suele mostrarse más reservado. Durante varios minutos observó a sus compañeros sin participar, pero luego, lentamente, se animó a ingresar a uno de los túneles. A partir de ese momento, comenzó a explorar otros elementos con mayor seguridad. Esta situación me permitió reflexionar sobre la importancia de respetar los tiempos individuales y no forzar la participación.

En conclusión, esta experiencia me permitió comprender que la neuroeducación volitiva no se trata solo de una teoría, sino de una forma de mirar y acompañar el aprendizaje. Implica confiar en las capacidades de los niños, ofrecer propuestas significativas y habilitar espacios donde la voluntad, la emoción y la acción se integren. Desde este enfoque, el aprendizaje se vuelve más auténtico, profundo y respetuoso de cada singularidad.

NEUROEDUCACIÓN VOLITIVA, UNA NUEVA OPORTUNIDAD

Gonzalo Andrés Rodríguez
DNI 31295720
Área Curricular

Este nuevo enfoque, nos permite organizar las herramientas propias de las Neurociencias y la biología que nos muestran que nuestro cerebro no es predecible, no es igual en todos los casos y su funcionamiento puede variar notablemente en cuanto a la persona y los estímulos o formas en las que se le enseñe.

Uno de los aspectos relevantes de las neurociencias y el aprendizaje, es que no todas las herramientas y/o recetas pueden funcionar para todos los casos. Algunos de ellos son los inputs, manera en la el conocimiento o enseñanzas se incorpora, cuantos más inputs tenga una persona más posibilidades tienen de entender e incorporar, por ejemplo, no es lo mismo leer en silencio solamente, que agregarle leer en voz alta, escuchar un audiolibro u otros estímulos sensoriales.

A su vez se busca pensar la situación áulica desde el punto de la Ética de la responsabilidad y no del punto de vista sancionatorio y/o del cumplimiento de normas. Se piensa en incorporarla y entender el porqué de la norma y la importancia para uno y el grupo y que no sea el miedo sino el respeto entre pares el que motive el cumplimiento.

Cambiar el paradigma y enseñar a tomar decisiones y que las mismas acarrean responsabilidades, les da valor a las conductas que positivas y se enseña que las que no lo son, generan situaciones de las que debe hacerse cargo el autor y que debe hacerse cargo y promueven que los mismos alumnos regulen este siste-

ma a partir del reconocimiento de estas conductas que ameritan reflexión.

En cuanto a la química cerebral, se intenta que el mecanismo decisorio de la amígdala vinculada a la supervivencia puede ser reemplazado por el que la emoción es regulada por el cerebro, en términos de evolución

En el nivel Inicial, donde me desempeño resulta importante explicarles a los alumnos las consecuencias de las acciones que realizan por ejemplo enojarse con un compañero porque hizo algo que no me gusto, y en vez de reaccionar instintivamente, buscar ayuda en un tercero adulto, que es el docente, algo tan simple que ocurre siempre, si es elaborada desde pequeño generar jóvenes con más autonomía y auto cocimiento y estabilidad emocional para enfrentar los desafíos de la convivencia.

El desafío es trabajar todos juntos en la construcción de psiquis que puedan tolerar la frustración, y sobre aprender de ella. Que ciertos valores absolutos, como el éxito o el fracaso sin nada en el medio, nos llevan a vivir con un vértigo muy destructivo, este enfoque nos lleva a salir de esos valores absolutos y pensar la vida en la escuela con otros valores.

APRENDER DESDE EL DESEO: UNA EXPERIENCIA EN SALA DE 5 AÑOS

María Noelia Rojo
DNI 39271109
Área Inicial

Durante mis prácticas docentes en una sala de 5 años de nivel inicial, tuve la oportunidad de implementar una propuesta inspirada en la Neuroeducación Volutiva trabajada en el seminario. La experiencia se desarrolló a partir de un interés que surgió espontáneamente en el grupo por los animales, lo cual me permitió diseñar una actividad que partiera de su motivación y curiosidad.

Para comenzar, propuse una ronda en la que llevé imágenes de distintos animales. Mi intención fue generar un clima de confianza y conexión emocional, habilitando la palabra para que cada alumno/a pudiera expresar lo que sabía, lo que le gustaba o lo que le generaba curiosidad. Noté que este primer momento fue fundamental, ya que los/as niños/as se mostraron entusiasmados y participativos, lo que facilitó el desarrollo posterior de la actividad.

Luego, organicé la sala en distintos sectores, permitiendo que los/as niños/as eligieran libremente dónde participar. En un espacio podían construir hábitats con materiales reciclados; en otro, explorar libros con imágenes; y en otro, jugar de manera simbólica con animales.

Decidí trabajar de esta forma para respetar los distintos ritmos de aprendizaje y fomentar la autonomía, aspectos centrales de la Neuroeducación Volutiva. Durante este momento, asumí un rol de acompañamiento, observando, interviniendo cuando era necesario y registrando los procesos de cada uno.

También incorporé pequeñas pausas con movimiento y música, ya que observé que ayudaban a sostener la atención y a regular la energía del grupo. Esto resultó muy positivo, especialmente para aquellos que necesitaban mayor descarga corporal para poder volver a concentrarse.

Un aspecto que me llamó especialmente la atención fue el nivel de compromiso que alcanzaron cuando pudieron elegir la actividad según sus intereses. Se mostraron más involucrados, concentrados y motivados, lo que reafirma la importancia de considerar la voluntad y el deseo de aprender como motores del proceso educativo.

Para cerrar la jornada, realizamos una puesta en común donde cada grupo compartió lo que había realizado. Este momento permitió valorar sus producciones y fortalecer la confianza en sí mismos.

A partir de esta experiencia, pude reflexionar sobre la importancia de generar propuestas que integren lo emocional, lo cognitivo y lo corporal. Considero que la Neuroeducación Volutiva ofrece herramientas valiosas para pensar prácticas más respetuosas de las infancias, donde el docente acompaña y habilita, en lugar de imponer, favoreciendo aprendizajes más significativos.

EL PEQUEÑO MAPA DE LA CALMA

Paola Romano
DNI 28292696
Área Inicial

La mañana empezó con ruido y llanto: dos niñas de 5 años se habían peleado por turnarse en jugar en la casita. El clima estaba cargado, los cuerpos tensos, las voces agudas y las manos cruzadas mostraban que el sistema dominaba la escena.

Recordé la jornada sobre Neuroeducación Volitiva y decidí intervenir como guía.

Paso 1- Enfriamiento y pequeñas recompensas Propuse un "break activo" de tres minutos: respiraciones con pompas de jabón y estiramientos suaves al ritmo de una melodía calmada. Ese juego breve bajó la tensión (reducción de noradrenalina) y, al soplar pompas y aplaudir logros simples, generamos pequeñas descargas de dopamina que cambiaron el foco de amenaza a una sensación de logro.

Paso 2- Dibujar el mapa en el piso desplegué una cartulina grande y pedí a las niñas que, con muñecos y lápices, dibujaran "qué pasó". Una dijo: "Ella no me dejó jugar" (mapa emocional). La otra explicó: "Yo tenía miedo que rompieran la casita" (territorio de percepción). Con preguntas sencillas ayudé a distinguir hechos (la casita quedó sin turno) de juicios (es malo/no me quiere). Esta descomposición del mapa facilitó ver intenciones y miedos detrás de la conducta.

Paso 3- Voluntad como virtud: elección y norma colectiva. Les invité a imaginar una regla para la sala que todos quisieran cumplir porque es justa: propusieron "decir si queremos jugar antes de entrar" y "pedir ayuda si estamos tristes". No lo aceptaron

por medo a la maestra, sino porque entendieron que esa regla las ayudaría a sentirse seguras y respetadas: ejercieron la voluntad al elegir una norma.

Paso 4 – Reparación y fortalecimiento del lazo Organismos un pequeño acto de reparación: la niña que había interrumpido ofreció un abrazo simbólico con una marioneta y ambas diseñaron un cartel con la nueva regla. El contacto físico guiado, miradas y la voz suave la oxitocina colectiva: se restableció el vínculo.

Resultados observables

- Regulación emocional: Las respuestas impulsivas disminuyeron, las niñas practicaron frenar su impulso y verbalizar.
- Control inhibitorio en acción: al esperar turno y pedir permiso, entrenaron una función ejecutiva clave.
- Autonomía volitiva: eligieron una norma por convicción, no por imposición externa.
- Clima grupal: la sala recuperó cohesión y confianza en minutos.

Cierre y reflexión docente

Actuar como guía volitivo transformó un conflicto cotidiano en una lección de autorregulación, empatía y responsabilidad compartida. En sala de 5 años, herramientas sencillas breaks activos, mapas visuales y preguntas que promuevan la elección permiten moldear circuitos de conducta y promover decisiones éticas tempranas, coherentes con la Neuroeducación Volutiva.

MÁS ALLÁ DE LOS CONTENIDOS: UNA EXPERIENCIA DESDE LA NEUROEDUCACIÓN VOLUTIVA

Mariela Victoria Rotte
DNI 27262303
Área Servicios profesionales (EOE-ASE-AYA)

Durante mi práctica docente en un ASE, acompañé a la docente en un segundo año de secundaria, donde viví una experiencia que me permitió poner en acción varios principios de la Neuroeducación Volutiva trabajados en la jornada. El grupo se caracterizaba por presentar momentos de mucha dispersión, conflictos entre compañeros y escaso interés por las actividades escolares. En varias clases se observaban interrupciones constantes, dificultades para sostener la atención y poca tolerancia a la frustración cuando una consigna requería esfuerzo.

Frente a esa situación, decidí proponer a la docente una propuesta diferente para que implementemos juntas con los estudiantes, centrada no solo en los contenidos curriculares sino también en el desarrollo de habilidades emocionales, atencionales y volitivas. El tema de la clase era "alimentación saludable", pero el objetivo principal era fortalecer la autorregulación, la motivación y la capacidad de tomar decisiones conscientes.

Comenzamos la clase con una rutina breve de activación atencional. Les propuse guardar los celulares, sentarse cómodamente y realizar durante un minuto una respiración pausada, mientras cerraban los ojos y trataban de concentrarse en el momento presente. Luego les pedí que pensaran qué habían desayunado o comido ese día y cómo se sentían físicamente en ese momento: con energía, cansancio, sueño o hambre. Esta instancia inicial permitió bajar la ansiedad del grupo y generar un clima más receptivo para el aprendizaje.

Después presenté imágenes de distintos alimentos y, les solicité que en pequeños grupos, clasifiquen según consideraran que aportaban más energía sostenida, placer momentáneo o beneficios para la salud a largo plazo. Lo interesante fue que no había respuestas únicas, sino argumentos que debían construir entre ellos. Desde la Neuroeducación Volutiva, esta dinámica apuntaba a estimular funciones ejecutivas como la planificación, el control inhibitorio y la toma de decisiones razonadas.

Durante el trabajo grupal surgieron discusiones porque algunos estudiantes querían imponer su opinión. En lugar de intervenir sancionando de inmediato, retomé una estrategia trabajada en la capacitación: hacer visible el proceso mental y emocional. Les pregunté qué estaba pasando, qué sentían y qué necesitaban para poder continuar. Poco a poco pudieron expresar enojo, ansiedad por terminar rápido y dificultad para escuchar al otro. A partir de ello, reconstruimos acuerdos mínimos para seguir trabajando.

Posteriormente, cada grupo tuvo que diseñar un desayuno saludable, económico y posible de realizar en sus casas. Esta consigna generó mayor implicación porque conectaba el contenido con su vida cotidiana. Muchos comentaron que solían salir sin desayunar o consumir solo golosinas y bebidas azucaradas. El hecho de pensar alternativas reales despertó interés y una participación genuina.

Al finalizar, realizamos una breve reflexión escrita: "¿Qué decisión pequeña podría tomar esta semana para cuidar mejor mi cuerpo y mi mente?". Las respuestas fueron variadas: dormir más temprano, desayunar antes de venir, tomar más agua o disminuir gaseosas. Lo valioso no estaba en que el cambio fuera grande, sino en poner en práctica la capacidad de proponerse objetivos reales y posibles de cumplir.

Considero que esta experiencia resultó muy valiosa porque mostró que aprender no depende solo de transmitir información.

Cuando se generan condiciones emocionales adecuadas, se trabaja la atención y se promueve la capacidad de elegir con conciencia, los estudiantes responden de otra manera. La Neuroeducación Volutiva aporta justamente esa mirada integral: enseñar contenidos mientras se fortalece la autonomía, la perseverancia y la autorregulación.

Como profesional integrante de un equipo ASE, trabajé luego del término de la clase, con la docente del curso, quién me manifestó que esta experiencia la llevó a repensar su propio rol dentro de la escuela y que comprendió que muchas veces se esperan conductas adecuadas de los estudiantes sin enseñar de manera explícita las habilidades necesarias para alcanzarlas. Por eso mismo, acordamos que desde entonces procurará incorporar pequeñas rutinas de pausa, reflexión y organización en los distintos espacios de trabajo, entendiendo que educar también implica acompañar el fortalecimiento de la voluntad y la autonomía.

LA NEUROEDUCACIÓN VOLITIVA COMO HERRAMIENTA PARA FORTALECER LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN QUINTO GRADO

Paula J. Rosas Alonso
DNI 33936018
Área Primario

En la actualidad, uno de los principales desafíos de la escuela no consiste solamente en enseñar contenidos curriculares, sino también en acompañar a los estudiantes en el desarrollo de la autorregulación, la responsabilidad y la convivencia con otros. En este marco, durante una experiencia realizada en quinto grado del nivel primario, se implementaron estrategias vinculadas con la Neuroeducación Volitiva, entendida como un enfoque que integra emociones, funcionamiento cerebral, voluntad y formación en valores.

El grupo presentaba dificultades frecuentes relacionadas con interrupciones constantes, discusiones entre pares, escasa tolerancia a la frustración y poca disposición para sostener tareas que requerían esfuerzo prolongado. Frente a esta situación, se decidió reorganizar algunas prácticas cotidianas del aula con el objetivo de favorecer cambios reales en la conducta y mejorar el clima grupal.

La primera acción consistió en construir, junto con los estudiantes, un acuerdo de convivencia basado en el respeto mutuo y la responsabilidad compartida. En lugar de imponer normas de manera unilateral, se propuso reflexionar qué reglas necesitaba el grupo para aprender mejor y sentirse cuidado dentro del aula. Los alumnos participaron activamente, argumentaron sus ideas y elaboraron acuerdos vinculados con la escucha, el uso de la pala-

bra, el cuidado de materiales y la resolución pacífica de conflictos.

Posteriormente, se incorporaron espacios breves de pausa y regulación emocional antes de comenzar determinadas actividades. A través de ejercicios simples de respiración, movimientos corporales y consignas de concentración, los estudiantes lograban disminuir la ansiedad y predisponerse mejor para el trabajo. Estas intervenciones resultaron especialmente valiosas en momentos de mayor excitación grupal.

También se implementó un sistema de reconocimiento del esfuerzo y la constancia, valorando no solo los resultados académicos, sino actitudes como ayudar a un compañero, sostener una tarea difícil, respetar turnos o reparar un error cometido. Este tipo de retroalimentación fortaleció la motivación interna y permitió que muchos estudiantes comenzaran a registrar avances personales que antes pasaban desapercibidos.

Otra estrategia significativa fue incorporar instancias de reflexión ante los conflictos. Frente a una discusión o conducta inadecuada, se priorizó el diálogo mediante preguntas como: *"¿Qué pasó?"*, *"¿Cómo se sintió el otro?"*, *"¿Qué podrías haber hecho diferente?"* o *"¿Cómo lo podés reparar?"*. De este modo, la intervención docente dejó de centrarse únicamente en la sanción para transformarse en una oportunidad de aprendizaje moral y social.

Con el paso de las semanas se observaron mejoras concretas en la dinámica grupal. Disminuyeron las interrupciones, aumentó la participación ordenada, se fortaleció la cooperación entre pares y varios alumnos comenzaron a resolver diferencias mediante la palabra. Asimismo, se evidenció mayor disposición frente a tareas que requerían concentración y esfuerzo sostenido.

Esta experiencia permitió confirmar que la voluntad no debe entenderse solo como autocontrol, sino como una capacidad que puede educarse diariamente mediante hábitos, acompañamiento y propuestas significativas. La Neuroeducación Volitiva ofrece

herramientas valiosas para que la escuela forme estudiantes capaces de pensar, sentir y actuar con mayor conciencia, favoreciendo no solo mejores aprendizajes, sino también una convivencia más saludable.

IMPLEMENTACIÓN DE LA NEUROEDUCACIÓN EVOLUTIVA: ESTUDIANTE EN SITUACIÓN DE VULNERABILIDAD EN 5°

María Eugenia Sabagh
DNI 32006724
Área Primario

Fundamentos

La neuroeducación evolutiva es un enfoque que combina la neurociencia, la psicología del desarrollo y la educación para entender cómo los niños y jóvenes aprenden y se desarrollan. Según el nuevo Diseño Curricular de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, la neuroeducación volitiva es un enfoque que se centra en la comprensión de los procesos cerebrales y cognitivos que subyacen al aprendizaje y la conducta, en simples palabras, en comprender el cerebro, las emociones y fortalecer su voluntad. En este sentido, la neuroeducación volitiva se basa en la idea de que el cerebro se puede moldear y adaptar a través de la experiencia y el aprendizaje.

Objetivos

- Implementar estrategias de neuroeducación volitiva para ayudar al estudiante a desarrollar habilidades emocionales, habilidades sociales, autocontrol, autoconciencia, empatía.
- Mejorar el comportamiento del estudiante y aumentar su motivación para aprender.
- Fomentar la relación de confianza entre el docente y el estudiante.

Desarrollo

Me enfoqué en establecer una relación de confianza con el estudiante, escuchándolo y validando sus emociones. Trabajamos juntos para identificar patrones de pensamiento y emocionales que lo llevaban a la agresividad y la destrucción de materiales. Como actividad, Le pedí que escribiera una historia sobre un personaje que había experimentado una situación similar a la suya.

El estudiante escribió una historia sobre un niño que se sentía solo y abandonado, pero que encontraba apoyo en un amigo imaginario. Le pregunté qué había querido decir con la historia y qué le había inspirado a escribirla. Respondió que se sentía identificado con el personaje y que había querido expresar sus propias emociones y deseos.

Luego le solicite que pensara en cómo podía aplicar la lección de la historia a su propia vida. Respondió que quería encontrar amigos que lo apoyaran y lo escucharan.

Le enseñé técnicas de autorregulación, como la respiración profunda y la visualización, para ayudarlo a manejar su ansiedad Y agresividad, tanto al estudiante como al resto del grupo áulico.

Conclusión

La implementación de la neuroeducación evolutiva me permitió entender mejor las necesidades emocionales y sociales del estudiante. Al enfocarme en su bienestar emocional, pude ayudarlo a desarrollar habilidades que le permitieron mejorar su comportamiento y aumentar su motivación para aprender. Pude ayudarlo a desarrollar habilidades que le permitieron mejorar su rendimiento académico y su relación con sus compañeros.

Fuentes consultadas

Diseño Curricular de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2024)

LOS ADOLESCENTES, PUBLICAN…. ¿TODO?

Flavia Saldaneri
DNI 25189383
Área Medio

En el marco de la implementación de los aportes de la Neuroeducación Volitiva, se desarrolló una experiencia áulica en un curso de primer año del nivel medio, orientada a promover el pensamiento crítico y la toma de decisiones conscientes en relación con el uso de redes sociales y la construcción de la identidad digital.

La propuesta surgió a partir de la observación, desde el Departamento de Orientación Escolar, de una problemática frecuente en los adolescentes: la exposición constante de información personal en entornos digitales sin una reflexión previa sobre sus consecuencias. En este sentido, se identificó una dificultad en la autorregulación, en la toma de decisiones y en el reconocimiento de los propios límites, lo que se vincula directamente con los desafíos planteados por la Neuroeducación Volitiva en relación con el desarrollo de la voluntad como virtud.

En mi rol de psicopedagoga, la intervención se orientó a generar un espacio de reflexión que no solo abordara el contenido desde lo cognitivo, sino también desde lo emocional y lo vincular, entendiendo que los procesos de aprendizaje están profundamente atravesados por la construcción subjetiva de cada estudiante. Asimismo, se trabajó de manera articulada con el docente del curso, fortaleciendo una mirada integral sobre la enseñanza y el acompañamiento de las trayectorias escolares.

La actividad se inició con la presentación de una situación disparadora: "Un adolescente publica diariamente información personal en redes sociales sin considerar quién accede a ella". A partir de esta consigna, se invitó a los estudiantes a reflexio-

nar sobre qué creen que sucede en estos casos, promoviendo la expresión de diferentes interpretaciones. Este primer momento permitió evidenciar la diversidad de "mapas mentales" presentes en el grupo, retomando el principio de que "el mapa no es el territorio", en articulación con los aportes de la filosofía kantiana.

Posteriormente, se trabajó en pequeños grupos, donde los estudiantes debían analizar posibles consecuencias de la sobreexposición digital, considerando aspectos personales, sociales y éticos. En esta instancia, se promovió el ejercicio del razonamiento, la empatía y la reflexión crítica, favoreciendo la activación de funciones cognitivas como la memoria de trabajo, la abstracción y el control inhibitorio.

En una segunda etapa, se propuso a los estudiantes revisar sus propias prácticas en redes sociales, identificando qué tipo de información comparten y con qué intencionalidad. Este momento resultó central para el desarrollo de la autorregulación emocional y cognitiva, ya que implicó pasar de una mirada externa a una introspectiva, promoviendo el autoconocimiento.

Finalmente, se realizó una puesta en común donde se reflexionó sobre la diferencia entre actuar por impulso —asociado a la inmediatez y la búsqueda de gratificación— y actuar desde una decisión consciente, vinculada al ejercicio de la voluntad. En este punto, se retomó el enfoque kantiano, promoviendo la idea de que las acciones deben orientarse no por la aprobación externa o la recompensa inmediata, sino por la comprensión de su valor en sí mismas.

Desde la perspectiva de la Neuroeducación Volitiva, esta experiencia permitió trabajar de manera integrada las dimensiones cognitiva, emocional y ética del aprendizaje. Se favoreció la construcción de un espacio áulico donde los estudiantes pudieron reconocer sus propios procesos de pensamiento, cuestionar sus interpretaciones y fortalecer su capacidad de tomar decisiones responsables.

Asimismo, el rol del Departamento de Orientación Escolar resultó clave en la mediación de estos procesos, acompañando no solo a los estudiantes, sino también a los docentes en la construcción de estrategias que favorezcan la autorregulación, la convivencia y el desarrollo integral. En este sentido, la intervención psicopedagógica se posiciona como un puente entre los procesos de enseñanza y las necesidades subjetivas de los adolescentes promoviendo prácticas educativas más inclusivas y reflexivas.

En conclusión, la experiencia permitió evidenciar que el trabajo sobre la identidad digital y el uso de redes sociales constituye una oportunidad significativa para el desarrollo de la voluntad en adolescentes, favoreciendo la construcción de sujetos críticos, autónomos y responsables en un contexto atravesado por la inmediatez y la exposición constante.

NEUROEDUCACIÓN VOLITIVA EN EL NIVEL INICIAL

Vanina Salerno
DNI 30592205
Área Inicial

La incorporación de la neuroeducación volitiva en el nivel inicial se sustenta en los aportes de las neurociencias que destacan la importancia de las funciones ejecutivas —como la atención, el control inhibitorio, la memoria de trabajo y la flexibilidad cognitiva— en los procesos de aprendizaje. Estas funciones, estrechamente vinculadas con la autorregulación y la voluntad, se desarrollan de manera significativa durante la primera infancia, lo que posiciona al jardín de infantes como un escenario privilegiado para su estimulación.

Desde esta perspectiva, aprender no es únicamente adquirir contenidos, sino también desarrollar la capacidad de iniciar, sostener y dirigir la propia conducta hacia una meta, incluso en contextos de dificultad. Este componente volitivo del aprendizaje resulta clave para la construcción de trayectorias escolares sólidas, ya que permite a los niños persistir, tolerar la frustración y encontrar sentido en el esfuerzo.

Diversos autores señalan que el cerebro aprende mejor en contextos emocionalmente significativos, donde el desafío es adecuado y el error es resignificado como parte del proceso. En este sentido, la neuroeducación volitiva propone superar modelos tradicionales centrados en la repetición y la respuesta correcta, para dar lugar a prácticas pedagógicas que promuevan la exploración, la toma de decisiones, la resolución de problemas y la metacognición.

Podemos observarla en indicadores conductuales y emocionales como:

- La exploración activa: toca, prueba, manipula materiales, repite acciones.
- La atención: se queda en la actividad, aunque sea por períodos breves.
- La iniciativa: se acerca por sí mismo a una propuesta o la retoma otro día.
- La imitación: observa a otros e intenta hacer lo mismo.
- La persistencia incipiente: intenta nuevamente después de un error.

La expresión emocional: alegría al lograr algo, enojo ante la dificultad, sorpresa. Incluso el famoso "no me sale" o el enojo pueden ser señales positivas: indican que hay interés.

El deseo de aprender no siempre es "calmo" ni "ordenado". A veces esperamos ver niños tranquilos, atentos y obedientes como sinónimo de atención. Pero en la primera infancia, el deseo de aprender suele ser:

- Inquieto
- Intermitente
- Corporal
- Emocional

Un niño que se levanta, prueba, se equivoca, vuelve… muchas veces está más comprometido con la labor que uno que solo observa pasivamente.

El rol del docente en ese momento es saber leer lo que no se dice. Es allí donde aparece una de las tareas más complejas del maestro, que es interpretar esas señales tempranas. Esto implica:

- No reducir el interés solo a la respuesta verbal.
- Valorar los intentos, aunque sean incompletos.
- Ofrecer tiempo para que el niño despliegue su acción.

- Nombrar lo que sucede: "veo que estás intentando", "no te salió y lo intentaste otra vez".
- El lenguaje del adulto ayuda a que, progresivamente, el niño pueda poner en palabras su experiencia.

¿Y cuándo parece que no quiere aprender? También es importante no caer en interpretaciones rápidas. Un niño que no participa puede estar:

- Inseguro
- Sin comprender la consigna
- Poco desafiado (muy fácil o difícil)
- Necesitando otro tipo de propuesta (más corporal, más lúdica, más guiada)

En estos casos, la clave no es "forzar la voluntad", sino revisar la propuesta pedagógica y el acompañamiento.

En el jardín, la voluntad de aprender se observa más que se escucha. Se construye en la acción, en el vínculo y en la experiencia.

Por eso, trabajar desde la neuroeducación volitiva no implica esperar que el niño exprese su deseo con palabras, sino crear condiciones para que ese deseo emerja, se sostenga y crezca, aun cuando todavía no pueda nombrarlo. Ya que, este enfoque reconoce al niño como un sujeto activo en la construcción de su aprendizaje, capaz de involucrarse progresivamente en las propuestas cuando el entorno educativo ofrece andamiajes adecuados, tiempos de espera y acompañamiento emocional. El rol docente adquiere así una relevancia central, en tanto mediador que interviene estratégicamente para sostener el interés, habilitar el error y fortalecer la autonomía.

El docente en este enfoque deja de ser solo transmisor de contenidos para convertirse en un andamio emocional y cognitivo. A continuación, veremos algunos ejemplos de actividades y propuestas llevadas a la sala.

- La "feria de desafíos": Espacio con propuestas abiertas donde los niños eligen qué desafío resolver. Esto fortalece la toma de decisiones, la autonomía y la perseverancia.

- Metacognición en lenguaje simple: Invitar a los niños a pensar sobre lo que hicieron: "¿te costó?", "¿cómo lo resolviste?".

Este enfoque no reemplaza los contenidos, sino que los potencia. Por ejemplo, en matemática: Elegir estrategias propias para contar o comparar, persistir ante desafíos numéricos. Así, el contenido se convierte en un medio para desarrollar la voluntad, no solo en un fin en sí mismo.

Trabajar desde la neuroeducación volitiva implica un cambio profundo: pasar de centrarse en lo que el niño logra a cómo lo logra y cuánto se compromete con ese proceso. Es por ello que no solo contribuye al desarrollo cognitivo, sino que constituye un pilar fundamental en la formación integral de los niños, promoviendo aprendizajes significativos y duraderos.

En el contexto actual, atravesado por la inmediatez y la búsqueda de gratificación rápida, educar la voluntad desde el jardín de infantes se vuelve un desafío pedagógico. Implica formar sujetos capaces de sostener el esfuerzo, regular su comportamiento y comprometerse con su propio proceso de aprendizaje.

Fuentes consultadas

David Bueno (2017). Neurociencia para educadores. Barcelona: Octaedro.

Lev Vygotsky (1978). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica.

Jerome Bruner (1983). El habla del niño. Barcelona: Paidós.

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2025). Diseño Curricular para la Educación Inicial (4 y 5 años).

LA CONSTRUCCIÓN DE LA VOLUNTAD EN LA PRÁCTICA: UNA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN FÍSICA

Lucía Salinas
DNI 42658648
Área Curricular

Durante una de las clases de Educación Física, se presentó una situación que permitió poner en práctica los principios de la neuroeducación volitiva, particularmente la articulación entre emoción, cognición y voluntad. La propuesta surgió a partir de observar conflictos recurrentes entre algunos estudiantes durante las actividades grupales, donde predominaban actitudes competitivas desmedidas, exclusión y dificultades para regular las emociones frente a la frustración.

En este contexto, se decidió implementar una actividad basada en la metodología alternativa del aprendizaje experiencial con enfoque volitivo, tomando como eje la dinámica "Misión Imposible". El objetivo no era únicamente el desarrollo de habilidades motrices, sino promover la toma de decisiones consciente, la cooperación y la reflexión ética sobre las propias acciones.

La clase comenzó con una breve introducción donde se planteó el desafío: los estudiantes debían resolver una serie de pruebas físicas y cognitivas en equipos, pero con una condición clave: cada integrante poseía una habilidad específica sin la cual el grupo no podría avanzar. Esta consigna generó inicialmente desconcierto e incluso resistencia en algunos alumnos acostumbrados a desempeñarse de manera individual o a asumir roles dominantes.

Durante el desarrollo de la actividad, se observaron diversas reacciones emocionales. Algunos estudiantes manifestaron frus-

tración al no poder resolver las consignas rápidamente, mientras que otros comenzaron a mostrar actitudes de liderazgo positivo al incluir a sus compañeros. En este punto, se hizo evidente el funcionamiento del sistema límbico en el aula, donde las emociones como la ansiedad o el entusiasmo influían directamente en la conducta y en la capacidad de resolver problemas. A medida que avanzaba la actividad, se produjo un cambio significativo en la dinámica grupal. La necesidad de cooperación generó un aumento en la interacción social positiva, favoreciendo la liberación de emociones asociadas al bienestar y al vínculo, como plantea la neurociencia en relación con la oxitocina. Asimismo, al lograr pequeños objetivos, se observó una mayor motivación, vinculada a los circuitos de recompensa del cerebro.

Finalizada la experiencia, se propuso una instancia de reflexión colectiva. A partir de preguntas orientadoras, los estudiantes pudieron analizar sus comportamientos: ¿Qué ocurrió cuando alguien intentó imponer su idea? ¿Cómo se sintieron al depender de otros? ¿Qué decisiones tomaron y por qué? Este momento permitió trabajar la dimensión cognitiva y ética del aprendizaje, promoviendo el pensamiento crítico y la toma de conciencia sobre las propias acciones.

En este espacio también se introdujo el concepto de "el mapa no es el territorio", invitando a los estudiantes a reconocer cómo sus interpretaciones influyen en sus reacciones. Por ejemplo, algunos expresaron haber pensado que un compañero "no quería participar", cuando en realidad se sentía inseguro. Este ejercicio favoreció la revisión de creencias y la posibilidad de ampliar la mirada, fortaleciendo la autorregulación emocional.

Desde la perspectiva de la neuroeducación volitiva, esta experiencia permitió evidenciar que la voluntad no se reduce al autocontrol inmediato, sino que implica una construcción más profunda vinculada a la elección consciente del bien común. Los estudiantes no solo actuaron de determinada manera para cum-

plir una consigna, sino que comenzaron a comprender el valor de sus acciones en relación con los otros.

El rol docente en esta experiencia fue clave como mediador y guía, no desde la imposición de normas, sino desde la generación de un ambiente seguro, desafiante y significativo. Se buscó favorecer la autonomía, el respeto y la responsabilidad, en línea con una educación que integra el sentir, el pensar y el actuar. En conclusión, la implementación de esta metodología permitió transformar una clase tradicional en una experiencia formativa integral. No solo se trabajaron contenidos propios del área, sino que se promovió el desarrollo de habilidades socioemocionales y éticas fundamentales. Esta práctica confirma que, cuando el aprendizaje involucra la emoción, la reflexión y la acción, se generan cambios más profundos y duraderos en los estudiantes, alineados con los principios de la neuroeducación volitiva.

¿CÓMO MEJORAR LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS?

Cristina Leonor Sánchez
DNI 11934162
Área Inicial

La neuroeducación volitiva propone un paradigma superador en la enseñanza, donde el aprendizaje no se limita a la adquisición de datos, sino que se entiende como un proceso integral que involucra tres dimensiones fundamentales del ser humano: el pensar (dimensión cognitiva), el sentir (dimensión emocional) y el actuar (dimensión volitiva o de la voluntad).

Desde esta perspectiva, el cerebro no solo "procesa" información, sino que necesita de la motivación intrínseca y de la regulación emocional para transformar ese pensamiento en una acción con sentido. En el Nivel Inicial, esta pedagogía es vital, ya que es el momento en que los niños comienzan a desarrollar las funciones ejecutivas, especialmente la inhibición de impulsos y la perseverancia. Educar la voluntad lo volitivo en la primera infancia no significa imponer disciplina externa, sino brindar herramientas para que el niño pueda pasar del "quiero" al "puedo", alineando lo que siente con lo que hace.

Para que un aprendizaje sea significativo bajo este modelo, debe atravesar tres momentos:

1. **El Pensar:** Estimular la curiosidad, la observación y el planteo de hipótesis.
2. **El Sentir:** Generar un clima de seguridad afectiva donde el niño se sienta vinculado positivamente con el objeto de conocimiento.
3. **El Actuar:** Dar espacio a la experimentación motriz y a la toma de decisiones, donde la voluntad se pone en juego para alcanzar un objetivo.

Experiencia áulica: "El Proyecto de la Huerta de la Sala"

En una sala de 5 años, decidimos implementar una secuencia basada en la neuroeducación volitiva a través de la creación de una pequeña huerta en macetas. La experiencia permitió observar cómo los niños integraban sus procesos internos con la acción externa.

1. El Pensar (Inducción cognitiva): La propuesta comenzó con una pregunta disparadora: *¿Qué necesita una semilla para convertirse en planta?* Los niños formularon hipótesis, dibujaron sus predicciones y analizaron el ciclo de vida de los vegetales. Aquí el foco estuvo en la atención sostenida y la planificación.

2. El Sentir (Conexión emocional): Cada niño eligió una semilla y decoró su propia maceta. Al "personalizar" el proceso, se generó un vínculo afectivo. Trabajamos la paciencia: el sentir se puso a prueba cuando las plantas no brotaban al día siguiente. Conversamos sobre la frustración y la importancia del cuidado diario, transformando la ansiedad en una espera con propósito.

3. El Actuar (Implementación volitiva): La verdadera prueba de la voluntad (lo volitivo) apareció en la rutina de cuidado. Se estableció un "equipo de cuidadores". Durante semanas, los niños debían recordar sin que la docente se los repitiera constantemente buscar el agua, observar la humedad de la tierra y cuidar que nadie dañara los brotes.

Un caso significativo: Un pequeño, que solía tener dificultades para seguir consignas largas y tendía a la impulsividad, encontró en su "sentir" (el cariño por su planta de tomates) la fuerza para su "actuar". Su voluntad se fortaleció: aprendió a inhibir el deseo de jugar en el rincón de bloques para cumplir primero con el riego de la huerta. Este acto de **autodisciplina motivada** es la esencia de la neuroeducación volitiva: el pensamiento y la emoción se alinearon para producir una conducta responsable y autónoma.

La implementación de la neuroeducación volitiva en el Nivel Inicial nos demuestra que cuando el aprendizaje pasa por el cuerpo y el corazón, el pensamiento se vuelve más robusto. No buscamos niños que obedezcan por repetición, sino niños que aprendan a decidir y a actuar en coherencia con lo que comprenden y sienten.

Al finalizar el proyecto, los niños no solo aprendieron sobre botánica; desarrollaron autonomía, resiliencia y la capacidad de dirigir su propia voluntad hacia un fin compartido. Esta pedagogía del "Pensar, Sentir y Actuar" es, en última instancia, una educación para la libertad y la integridad humana desde los primeros años de vida.

LA CONSTRUCCIÓN DE EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Natalia Sánchez
DNI 23312886
Área Curricular

En el contexto actual de la educación secundaria, la enseñanza de las artes visuales requiere repensar sus prácticas en función de los modos en que las y los estudiantes se vinculan con las imágenes y el conocimiento. En un escenario atravesado por la circulación constante de producciones visuales, resulta necesario diseñar propuestas que no se limiten a la reproducción de técnicas, sino que promuevan la participación activa y la construcción de sentido.

En mi práctica como docente de educación artística, he observado que las actividades centradas exclusivamente en lo formal suelen generar respuestas mecánicas, con escasa implicación por parte de los estudiantes. Por el contrario, cuando las consignas habilitan la exploración y la toma de decisiones, el interés y el compromiso aumentan significativamente. Esto implica pensar la enseñanza no solo en términos de contenidos, sino también en las condiciones que se generan para que esos contenidos puedan ser apropiados. Desde esta perspectiva, enseñar supone diseñar experiencias que interpelen a los estudiantes, que dialoguen con sus modos de percibir y producir imágenes, y que los posicionan como sujetos activos en el proceso de aprendizaje.

Narración de la práctica docente

La propuesta se inició con la presentación de imágenes de obras de Antonio Berni, especialmente aquellas en las que se evi-

dencia la construcción de superficies a través de la superposición de materiales y la presencia de texturas visuales. Esta selección permitió abordar los contenidos desde un contexto artístico concreto. En lugar de comenzar con una explicación teórica, se propuso una instancia de observación guiada. A través de preguntas abiertas, como "¿qué elementos visuales reconocen?", "¿cómo están construidas estas imágenes?" o "¿qué diferencias encuentran entre las superficies?", se promovió la participación activa del grupo. Los estudiantes comenzaron a describir, interpretar y establecer relaciones, generando un primer acercamiento significativo a los contenidos. Esta instancia favoreció una actitud de observación atenta y permitió que cada estudiante aportará su mirada. Al mismo tiempo, generó interés y curiosidad, aspectos fundamentales para el desarrollo de la actividad.

A continuación, se presentó la consigna de producción:

"Realizar una composición visual inspirada en lo observado, utilizando punto, línea y textura para construir una imagen con sentido propio."

La consigna fue planteada de manera abierta, lo que habilitó la toma de decisiones. Antes de comenzar, se propuso un breve momento de reflexión orientado a que cada estudiante pudiera pensar qué representar y cómo hacerlo a partir de los recursos trabajados. Durante el desarrollo de la actividad, se observaron diversas estrategias de resolución. Algunos estudiantes utilizaron la repetición de puntos para generar zonas de mayor densidad visual, mientras que otros exploraron líneas de distintas direcciones, grosores y ritmos. La textura apareció como resultado de la superposición de trazos, la variación en la presión o la organización de los elementos en el espacio. Los estudiantes se mostraron involucrados en el proceso, probando distintas alternativas y realizando ajustes en sus producciones. Mi interven-

ción como docente se centró en acompañar el proceso mediante preguntas que favorecieron la reflexión: "¿qué recurso predomina en tu imagen?", "¿cómo se organizan los elementos?", "¿qué podrías modificar para reforzar la idea?". Estas intervenciones buscaron sostener el proceso sin imponer resoluciones únicas. A medida que surgían necesidades, se incorporaron contenidos técnicos de manera situada, vinculados al uso del punto, la línea y la textura. De este modo, los saberes se integraron al proceso de producción, facilitando una comprensión más profunda. El cierre de la actividad incluyó una instancia de puesta en común. Algunos estudiantes compartieron sus trabajos y explicaron las decisiones tomadas, lo que permitió enriquecer la mirada colectiva y reconocer la diversidad de respuestas.

Análisis de la experiencia

La propuesta permitió evidenciar que el aprendizaje se potencia cuando los estudiantes participan activamente en el proceso. La observación de obras y la producción personal generaron un recorrido en el que los contenidos se construyeron en relación con la experiencia. Asimismo, la consigna abierta favoreció la autonomía, ya que cada estudiante pudo tomar decisiones en función de sus intereses. Esto evitó la repetición de modelos y dio lugar a producciones diversas. La implicación se sostuvo a lo largo de la clase, lo que evidencia la importancia de generar propuestas con sentido. Cuando los estudiantes encuentran un propósito en la actividad, su participación es más comprometida. Desde el rol docente, la experiencia implicó un desplazamiento hacia el diseño de situaciones que habiliten la exploración, la interpretación y la producción, en lugar de centrarse únicamente en la transmisión de contenidos.

Reflexión final

La experiencia desarrollada permite reflexionar sobre la importancia de diseñar propuestas pedagógicas que integren contenido y experiencia. En el campo de la educación artística, esto implica generar situaciones donde los estudiantes puedan observar, interpretar y producir de manera articulada. El trabajo con los elementos del lenguaje visual a partir de la observación de obras y la producción personal posibilita aprendizajes más significativos, en tanto los contenidos se construyen en relación con la práctica. En este sentido, enseñar implica generar condiciones que favorezcan la participación activa y la construcción de sentido. El aprendizaje no se limita a la incorporación de conocimientos, sino que se produce en el encuentro entre la propuesta pedagógica y la implicación del estudiante.

LOS VALIENTES DE LA HOJA

Flavia Marina Sandoval
DNI 30934213
Área Primario

Esta experiencia ocurre en una escuela en el barrio de Pompeya, donde los niños tienen dificultades en el aprendizaje debido a diversos aspectos como el entorno socio económico desfavorecidos y a las pocas posibilidades al acceso a experiencias estimulantes.

Teniendo en cuentas las trayectorias escolares de nuestro grupo de alumnos de cuarto grado se ha decidido profundizar en el área de Lengua, área trasversal, donde se observan los más grandes desafíos.

Decidimos implementar una propuesta para estimular la escritura de textos sencillos donde los alumnos realmente se animen a escribir sin ser juzgados o intimidados por los comentarios de pares y adultos.

Ofrecer a nuestros estudiantes contextos de aprendizajes seguros, cognitivamente desafiantes y moralmente significativos.

Observamos continuamente que los estudiantes se bloquean frente a la hoja en blanco por miedo a cometer errores de ortografía o del que el texto no sea lo suficientemente bueno.

En este caso en lugar de dictar una consigna rígida, iniciamos con la dinámica del "Borrador Mágico". Les conté que hoy el aula era un laboratorio de inventos y que los grandes inventores fallan 100 veces antes de acertar. La regla de oro: *"Está prohibido borrar con miedo, solo se tacha con orgullo"*.

Un alumno, Lucas, estaba frustrado porque no recordaba cómo se escribía una palabra compleja. Aplicamos la pausa de

elección. Le di tres opciones: buscarla en el diccionario de la pared, preguntarle a un "tutor" (compañero) o inventar una grafía provisoria. Al darle el poder de decidir cómo resolver su obstáculo, su voluntad se reactivó. Ya no era un alumno pasivo esperando la corrección, sino un sujeto activo gestionando su propio aprendizaje.

Los alumnos fueron de a poco realizando las producciones escritas, con los tiempos y pausas que cada una requería.

Nuestra intención fue generar fomentar la autonomía y la perseverancia en la producción de textos, crear un ambiente donde el error es un "dato para mejorar" y no dar la respuesta, sino dar los medios para encontrarla.

LA VOLUNTAD COMO PUENTE: CRÓNICA DE UNA TRANSFORMACIÓN VINCULAR EN EL AULA PRIMARIA

María Fernanda Santana
DNI 26522299
Área Primario

Introducción

En el ejercicio de la práctica docente en el nivel primario, nos enfrentamos a desafíos que trascienden lo estrictamente curricular. En este contexto, la neuroeducación volutiva se presenta como un marco fundamental, donde la educación de la voluntad no se entiende como una imposición externa, sino como el fortalecimiento de la capacidad del estudiante para gobernarse a sí mismo (Rojas, 2014). Como se sostiene en los estudios sobre neurodesarrollo (UNICEF, 2021), el aula debe ser un espacio que favorezca la maduración de las funciones ejecutivas, permitiendo que el niño pase de una conducta reactiva a una acción deliberada y libre, orientada a fines prosociales y constructivos.

El Desafío en el Aula

Durante el presente ciclo lectivo, se observó una dinámica de conflicto persistente: un alumno manifestaba conductas de hostigamiento constante hacia un compañero. Desde la Teoría del Aprendizaje Social, se comprende que estas conductas pueden ser reflejo de modelos observados o intentos fallidos de vinculación en busca de pertenencia (Bandura, 1977). El desafío no era simplemente corregir una conducta, sino transformar la "voluntad impulsiva" en una "voluntad motivada" por el bienestar común, restaurando la seguridad emocional del grupo.

Implementación de la Estrategia Volutiva

La intervención se diseñó bajo los principios de la Disciplina Positiva, sustituyendo el castigo por la búsqueda de soluciones y el fomento de la "conexión antes que la corrección" (Nelsen, 2007). Aplicamos estrategias de autorregulación para entrenar el autocontrol, entendiendo que las emociones evolutivas como el miedo o la ira pueden bloquear el acceso a la corteza prefrontal, impidiendo el procesamiento reflexivo (Gómez Cantillo, 2019).

Entendiendo que el cerebro es un órgano eminentemente social, la estrategia se extendió más allá del aula. Se convocó a una instancia de diálogo genuino con las familias de ambos estudiantes. En este encuentro, se abandonó la lógica del reproche para adoptar una mirada colaborativa y sistémica. Las familias compartieron sus preocupaciones y acordaron criterios comunes de acompañamiento emocional. Esta alianza entre la escuela y el hogar fue el sustrato necesario para que el sistema límbico de los niños recuperara la sensación de seguridad y calma. Como señala la bibliografía sobre relaciones de apego, la seguridad que brindan las figuras de referencia permite al cerebro del niño descender sus niveles de cortisol y abrirse a la empatía y al juego cooperativo (Gómez Cantillo, 2019).

Resultados y Reflexión Final

La implementación de estas estrategias permitió un cambio significativo. Los niños, apoyados por sus familias y guiados en el ejercicio de su propia voluntad, lograron superar la barrera del conflicto. El hito final fue verlos volver a jugar juntos, compartiendo un espacio lúdico de manera genuina. Esta experiencia demuestra que la voluntad es la "joya de la corona" de la personalidad (Rojas, 2014). Cuando logramos que un alumno elija conscientemente el buen trato, estamos realizando una verdadera práctica de neuroeducación.

Fuentes consultadas

Bandura, A. (1977). *Teoría del aprendizaje social*. Espasa-Calpe.

Gómez Cantillo, M. (2019). *Estudio de caso en las relaciones de apego*. Universidad del Norte.

Nelsen, J. (2007). *Disciplina positiva*. Parenting Press.

Rojas, E. (2014). *La voluntad es la clave*. Temas de Hoy.

UNICEF. (2021). *Ficha 2: Neurodesarrollo* (J. P. Cibils & C. Rodríguez, Coords.). www.unicef.org

TRANSFORMANDO MIRADAS

Jesica Sellecchia
DNI 30279742
Área Inicial

Durante el ciclo lectivo 2025, he trabajado con el grupo de sala de 4 años. Varios niños de este grupo ya venían del año anterior y otros se incorporaron ese año por primera vez al jardín. Dentro de este grupo se podía observar que había tres niños con características particulares. Juan (nombre ficticio), presentaba un retraso madurativo y en el habla, con lo cual se mantenía distante del resto del grupo y muchas veces el resto del grupo indicaba que no le entendían cuando intentaba hablar y lo cargaban o no lo invitaban a jugar. Frente a estas situaciones, como docente se conversó con los niños para explicarles de forma sencilla pero precisa, que Juan todavía no había aprendido a decir muchas palabras y que era necesario que lo ayudaramos entre todos para que pudiera sentirse contenido y que de a poquito pudiera comenzar a acercarse a ellos, a participar de las actividades y a aprender nuevas palabras.

Dia a día se mantenían rutinas de intercambio con todo el grupo antes de comenzar las actividades. Algunos días Juan se sentaba poco tiempo en la ronda y otros días permanecía más tiempo. Entre todos, pensamos de qué forma podíamos ayudarlo para que se quedara con nosotros y participara de la actividad de buscar y pegar su nombre.

Se trabajaron con el resto del grupo las normas de convivencia de la sala, se armó también un cronograma diario con pictogramas y se reforzaba cada vez que era necesario que cada actividad tenía un momento determinado. Que si la propuesta era sentarse

a conversar o ver quién vino, no era momento de estar bailando por la sala. Juan aún se encontraba en proceso de adquirir estas rutinas y fue de mucha ayuda el acompañamiento del grupo. Poco a poco, y siempre reforzando las acciones que se sostenían, el grupo de niños que se dispersaba de las actividades y lo seguía a Juan, dejó de hacerlo y entre todos comenzaron a incorporarlo a las propuestas.

Si se iba de la ronda, los niños, me miraban y entre todos lo convocábamos llamándolo para que volviera y si no resultaba, uno de ellos se levantaba y lo iba a buscar. Paulatinamente con el correr de los meses estas acciones se transformaron en hábitos. Ya no hacía falta que yo indicara qué acción hacer, ellos aprendieron a resolverlo.

Paso lo mismo con la gestión de las emociones del grupo, en un principio los niños mostraban malestar o frustración si se los convocaba a participar y se le daban otros tiempos a Juan. Frente a estas acciones se propuso el trabajo de un proyecto anual sobre las emociones, donde todos los días se brindaba un espacio para conversar y traer cuestiones que sentían, ya sean felices como tristes. También, en cada momento que surgía una situación de alegría o un inconveniente, se armaba ronda y se conversaba acerca de cómo se sentían con esa situación y si era algo que los invadía o molestaba, se proponía reflexionar mediante diferentes preguntas o propuestas y pensar que se podría hacer para modificarlo.

Respecto de Juan, el grupo lo incorporó de forma muy solidaria, cada vez que lograba realizar una propuesta o decir una palabra nueva, lo aplaudían y él poco a poco comenzó a vincularse con alguno de ellos.

Si bien en las actividades,se tenían en cuenta otros tiempos y se trabajaba de forma personalizada y adaptada a sus necesidades, con el correr de los meses, Juan logró sostener una actividad junto a otros niños en la misma mesa y compartir los materiales.

Durante ese año se hizo mucho hincapié en el trabajo en equipo, en la posibilidad de ayudar al otro y en que todos aprendemos diferente.

Para finales del año, cuando ya trabajábamos con el reconocimiento de fonemas, los niños ayudaban y acompañaban a Juan en la realización de las actividades, le mencionaban las palabras y se las repetían despacio como lo hacía yo.

Ver esos cambios de actitud frente a las diferencias, frente a otras posibilidades, el entender que hay otro que es diferente y que tiene otros tiempos y poder ayudarlo, el crecimiento y el desarrollo emocional del grupo, es algo que llena de alegría y da ganas de seguir por este camino transformando vidas.

REPENSANDO PRÁCTICAS EDUCATIVAS: COACHING Y NEUROEDUCACIÓN VOLITIVA EN EL AULA

Laura Sigal
DNI 24820564
Área Medio y Coach Ontológico

La educación tradicional ha priorizado históricamente lo cognitivo, relegando la dimensión emocional y volitiva a un segundo plano. Sostengo que la integración del **Coaching Ontológico** y la **Neuroeducación Volitiva** ofrece un paradigma superador: entender que para que un estudiante aprenda, primero debe "poder ser" y "querer ser". Esta alianza no solo mejora el rendimiento académico del estudiante, sino que apunta directamente a la autorregulación personal bajo una ética de la autonomía.

El Docente como Coach: el Cambio de Observador

En la práctica escolar, el coaching aporta la capacidad de intervenir en el lenguaje y las creencias del alumno. Muchos estudiantes se encuentran "atascados" en juicios limitantes ("no soy bueno para esto", "no puedo"). El docente-coach no busca dar la respuesta correcta, sino transformar el tipo de observador que el alumno es de sí mismo.

Al introducir preguntas poderosas y dinámicas lúdicas, el educador rompe la "transparencia" del fracaso escolar. Aquí, entra a jugar la **ética** de Kant puesto que el docente respeta la autonomía del estudiante, no imponiendo un saber, sino facilitando que el alumno se dé a sí mismo sus propias leyes de aprendizaje y responsabilidad. Se trata de pasar de la obediencia heterónoma, hacer por la nota, a la autonomía moral, hacer por el valor del conocimiento.

Neurotransmisores: los aliados de un buen aprendizaje

La neuroeducación volitiva nos demuestra que la manera de pensar de nuestros estudiantes (cerebro escolar) necesita de una reflexión activa y equilibrada para que la voluntad se active. Para mejorar nuestras prácticas pedagógicas es necesario entender cómo funcionan y gestionar estrategias con estos mensajeros:

- **Dopamina para el deseo de aprender:** El juego en el aula no es una pérdida de tiempo; es un disparador de dopamina. Al plantear desafíos lúdicos con metas alcanzables, el cerebro del alumno recibe una recompensa química que refuerza la voluntad de logro. Esto transforma el esfuerzo en algo placentero, reduciendo la deserción y la apatía.
- **Oxitocina para un clima seguro:** Kant nos recordaba que el ser humano es un fin en sí mismo. La oxitocina, generada a través de vínculos de confianza y trabajo colaborativo, reduce el miedo al error. En un aula donde circula la oxitocina, el error se convierte en un quiebre pedagógico, es decir un espacio de aprendizaje, y no en una fuente de estrés o castigo.
- **Serotonina para la reflexión:** Un ambiente escolar calmo y respetuoso regula la serotonina. Esto permite que el estudiante salga del estado de alerta y pueda entrar en procesos de pensamiento profundo y metacognición (pensar sobre cómo aprende), base fundamental del aprendizaje transformacional.

La voluntad se entrena y las clases se diseñan

La neuroeducación volitiva afirma que la voluntad se entrena. Las prácticas de coaching en la escuela ayudan a los alumnos a diseñar acciones comprometidas y significativas para su aprendizaje. No basta con que el alumno "entienda" la importancia de estudiar; el coaching lo acompaña a diseñar un futuro posible,

estableciendo compromisos claros y gestionando su propia emocionalidad.

Si los educadores comprenden que la noradrenalina (es decir el enfoque) se agota, podrán anticiparse y pensar el diseño de clases con ritmos variados, intercalando momentos de alta intensidad lúdica con espacios de silencio y reflexión. Esto respeta la biología del estudiante y potencia su capacidad de elegir voluntariamente estar presente en su proceso educativo.

El aula como escenario lúdico-ontológico

Mejorar las prácticas escolares implica dejar de ver al alumno como un recipiente de información y empezar a verlo como un proyecto por construir. El cruce entre el juego, el coaching y la neurociencia permite que la escuela vuelva a ser un lugar de asombro.

Al aplicar estos conceptos, el educador se convierte en un facilitador de la libertad. Como en un juego, la vida escolar cambia con cada movimiento, y es tarea del docente asegurar que cada uno de esos movimientos acerque al estudiante a su mejor versión, bajo el amparo de una química cerebral saludable y una ética de respeto absoluto por su ser.

El juego de las 4 esquinas: Una propuesta lúdica desde el coaching y la neuroeducación volitiva

El juego de las "4 esquinas" aplicado a la Educación Sexual Integral (ESI) es una herramienta práctica de neuroeducación volitiva que integra el movimiento físico con la toma de decisiones consciente, entrenando la autonomía personal. La dinámica facilita el aprendizaje al gestionar los niveles de noradrenalina mediante una progresión de preguntas, mientras que la oxitocina y dopamina fomentan la empatía y el compromiso grupal en un entorno seguro

Es un juego sencillo que sirve para abordar cualquier tema y se puede utilizar para variadas edades adaptando las consignas. Se requieren cuatro carteles que dicen "siempre" "nunca" "muchas veces" "pocas veces" que se pegan en un espacio amplio y justamente en cuatro esquinas. Quien coordina el juego tiene una hoja con las consignas/preguntas que va diciendo y los participantes deben ubicarse en el rincón correspondiente según su respuesta. En mi experiencia lo trabajamos para abordar temáticas de la ESI (Educación Sexual Integral) con adultos y adolescentes. Por ejemplo, si quien coordina dice: "*Cuando era niño/a me hablaban de sexualidad*" los participantes deben responder ubicándose bajo el cartel indicado (Siempre-Nunca-Pocas veces-Muchas veces)

Más allá del tema a trabajar se debe ir de las consignas menos comprometidas a las más personales o difíciles de responder. No es lo mismo preguntar: si en la escuela me han dado capacitaciones sobre educación sexual integral, que preguntar si me siento cómodo/a con mi cuerpo o si alguna vez fui discriminado/a por mi identidad sexual.

La redacción de las consignas se relaciona directamente con los objetivos, los participantes incluidos y la creación de un contexto de confianza.

Lo interesante de esta propuesta son sus grandes posibilidades visuales, y de involucramiento completo de la persona, más allá de la palabra. Hay mucha información que se obtiene solo deteniéndose a mirar la escena.

Puesta en común: lo recomendable es preguntar quién tiene ganas de contar porque se ubicó en ese lugar, para no presionar a nadie a hablar. Generalmente hay siempre un portavoz grupal y otros participantes se identifican con el relato. Al finalizar el juego la reflexión podrá enfocarse en reconocer y conversar entre todas/os sobre:

Los recuerdos de situaciones significativas que motivaron la decisión de colocarse bajo uno de los carteles. -Las representaciones sociales compartidas que subyacen en la elección de cada cartel. -Las implicancias que tiene en la elección del cartel el rol social o las maneras de vernos a nosotros mismos.

LAS EMOCIONES Y SU EXPRESIÓN

Andrea Siles
DNI 35778997
Área Especial

Durante mi práctica docente en el nivel primario de educación especial, llevé adelante una secuencia didáctica con un grupo de estudiantes de entre 7 y 10 años que presentaban diversas necesidades educativas, entre ellas dificultades en la atención sostenida, el lenguaje expresivo y la autorregulación emocional.

La planificación se basó en los principios de la neuroeducación volitiva, entendiendo el aprendizaje como un proceso dinámico, profundamente influido por las emociones, el contexto y el momento evolutivo de cada niño.

La propuesta se organizó en torno al eje "Las emociones y su expresión", integrando contenidos de lengua, habilidades sociales y educación emocional. Desde el inicio, busqué generar un clima de seguridad y confianza, sabiendo que el cerebro aprende mejor en contextos emocionalmente positivos.

La clase comenzó con una rutina de bienvenida que incluía perfumar el espacio para generar un clima agradable y una actividad de activación corporal. Realizamos movimientos suaves acompañados de música clásica y ejercicios de respiración guiada como inhalar contando hasta tres, exhalar lentamente. Esta actividad tuvo como objetivo favorecer la regulación emocional y preparar al cerebro para el aprendizaje. Por ejemplo, uno de los estudiantes que solía ingresar al aula con altos niveles de ansiedad logró, tras este momento, permanecer más tranquilo y receptivo.

Luego, introduje el contenido a través de la narración de un cuento breve con apoyo visual, láminas grandes y coloridas. Du-

rante la lectura, utilicé cambios en el tono de voz, gestos exagerados y pausas para mantener la atención. Apliqué el principio de novedad y emoción, fundamentales en la neuroeducación.

En distintos momentos del relato, realicé preguntas como: "¿Cómo creen que se siente el personaje ahora?" o "¿Alguna vez les pasó algo parecido?", promoviendo la participación y la conexión con experiencias personales.

A continuación, propuse una actividad central con diferentes niveles de acceso, respetando la diversidad del grupo:

Actividad 1: Identificación de emociones

Entregué tarjetas con pictogramas de emociones (alegría, tristeza, enojo, miedo). Los estudiantes debían seleccionar la tarjeta que correspondía a la emoción del personaje en distintas escenas del cuento. Algunos niños y niñas señalaron directamente, mientras que otros/as verbalizaron la respuesta.

Actividad 2: Asociación con experiencias propias.

Utilizando un "semáforo emocional" (rojo, amarillo, verde), los estudiantes compartieron situaciones personales. Por ejemplo, un alumno expresó que se sentía "rojo" (muy enojado) cuando alguien gritaba en aula. Esto permitió trabajar la conciencia emocional y validar sus sentimientos.

Durante el desarrollo, observé que el uso de recursos visuales, el movimiento y la participación activa favorecieron la atención y el compromiso. Además, respetar los tiempos individuales y ofrecer distintas formas de expresión permitió que todos los estudiantes participaran según sus posibilidades, reduciendo la frustración.

El cierre consistió en una ronda de intercambio donde cada estudiante, con apoyo si era necesario, compartió qué emoción había trabajado. Se reforzaron los logros individuales, destacando el esfuerzo y no solo el resultado, en línea con una mirada evolutiva del aprendizaje.

Esta experiencia me permitió comprender que la implementación de la neuroeducación volitiva no implica solo aplicar técnicas, sino adoptar una mirada integral del estudiante. Considerar sus emociones, su etapa de desarrollo y su forma particular de aprender favorece la construcción de aprendizajes significativos y un aula verdaderamente inclusiva.

EXPERIENCIA ÁULICA – CLASE DE DANZA

Belén Ivonne Sobrero
DNI 40783542
Área Curricular

En una clase de danza de 6º grado surgió un pequeño conflicto entre dos alumnos, ya que uno se reía del otro cuando no le salía un movimiento. Esta situación generó incomodidad y el clima de la clase se volvió tenso y algunos alumnos comenzaron a participar menos por miedo a equivocarse.

Frente a esta situación, decidí no retar directamente sino transformar el conflicto en una oportunidad de aprendizaje. Consideré importante generar un contexto emocionalmente seguro, donde los alumnos pudieran expresarse sin miedo al error y comprender que equivocarse es parte del proceso de aprendizaje.

Propuse una actividad de expresión corporal vinculada a las emociones. Primero les pedí que caminaran libremente por el espacio mientras sonaban diversas músicas y que representaran con el cuerpo distintas emociones como vergüenza, enojo, alegría y confianza. Esta actividad permitió que los alumnos conectaran con sus emociones y prestaran mayor atención, entendiendo que emoción y aprendizaje están relacionados.

Luego los dividí en pequeños grupos y les propuse crear una secuencia breve de movimientos que representara el paso de una emoción a otra, por ejemplo de vergüenza a seguridad. La consigna era que todos los integrantes aportaran al menos un movimiento y que se ayudaran entre ellos para construir la secuencia.

Durante la actividad se observó mayor participación y colaboración entre los alumnos. El trabajo grupal permitió que se ani-

maran a probar movimientos nuevos, entendiendo que el aprendizaje también ocurre al observar y acompañar a los demás.

Al finalizar, cada grupo mostró su secuencia al resto de la clase y realizamos una breve reflexión en ronda sobre lo sucedido al inicio. Los alumnos expresaron que cuando alguien se ríe del error es más difícil animarse a participar, pero que cuando hay respeto y apoyo del grupo es más fácil expresarse.

A partir de esta reflexión, conversamos sobre cómo el cerebro aprende a través de la práctica y la experiencia. Cada vez que intentamos un movimiento nuevo, aunque no sale bien al principio, el cerebro genera nuevas conexiones neuronales. Este proceso, conocido como plasticidad cerebral, demuestra que las habilidades se desarrollan con esfuerzo, repetición y perseverancia.

También se trabajó el concepto de voluntad, no solo como autocontrol sino como la capacidad de elegir conscientemente nuestras acciones. Los alumnos pudieron reconocer que decidir respetar al otro, ayudar a un compañero o seguir intentando ante una dificultad, son formas de fortalecer tanto el aprendizaje como la convivencia.

Ese día, la clase de danza, se convirtió en un espacio donde los estudiantes no solo desarrollaron habilidades motrices y expresivas, sino también la capacidad de reflexionar sobre sus acciones, respetar a los otros y construir una convivencia más saludable dentro del aula.

NEUROEDUCACIÓN VOLITIVA EN EL TALLER DE SECUNDARIA TÉCNICA

Esteban Solazzo
DNI 30650842
Área Medio

En el Taller de Construcciones Civiles de 5° año, los estudiantes aprenden aspectos teóricos y prácticos de estructuras de hormigón armado. En una ocasión, la unidad curricular era el cálculo y disposición de armaduras en vigas. Generalmente, puede resultar un tema aburrido, lleno de tablas y reglamentos. Lo que genera alta deserción y falta de motivación en el cálculo estructural; los alumnos lo perciben como abstracto y difícil.

El objetivo fue transformar esa "obligación" en un acto de voluntad consciente. Cambiar de Enfoque: dejar de empezar por la fórmula. La neurociencia nos enseña que el aprendizaje significativo requiere emoción y conexión emocional antes de la racionalización. El objetivo era pasar del "tengo que aprender esto" (obligación) al "quiero entender esto para construir algo seguro" (voluntad).

Procedimiento implementado

1. Activación Sensorial y Emocional (Sentir): En vez de iniciar la clase en el aula, fuimos al taller de materiales donde hay maquetas de cursos egresados. Sobre la viga de una mal ejecutada (sin la armadura correspondiente) colocamos un ladrillo. Esto provocó el colapso de ese sector de la estructura. Lo que despertó curiosidad y preocupación. Les pregunté: si fueran los ejecutores de esa construcción, ¿qué sentirían al ver que su obra se derrumba por un mal

cálculo? Aquí apelamos a la empatía y la responsabilidad, pilares de la neuroeducación volitiva que conectan el saber con el impacto humano.

2. Desafío Escalonado (Autogestión del Esfuerzo): Dividí al grupo en "Estudios de Ingeniería". No les entregué la solución, sino un kit de materiales (alambres de distintos grosores y arena). El desafío era construir un modelo que soportara un peso específico. Al permitirles elegir su estrategia inicial, activamos el sistema prefrontal, encargado de la toma de decisiones y el sostenimiento de la voluntad ante el error.
3. La Experiencia del "Fracaso Productivo": Varios modelos colapsaron. En la neuroeducación volitiva, este es el momento clave. En vez de corregir yo, cada grupo realizó una metacognición guiada: «¿En qué momento decidieron cambiar el refuerzo? ¿Qué sintieron cuando la estructura cedió?». Los alumnos no se frustraron; su voluntad se fortaleció porque el error era parte de un rompecabezas que ellos mismos querían armar.
4. Vinculación Técnica con Sentido: Recién allí introduje el Reglamento CIRSOC. Ahora, los números no eran fríos; eran la herramienta que les permitiría cumplir el deseo de que su viga no se rompiera. La voluntad de aprender ya no era externa (por la nota), sino interna (por la competencia técnica).
5. Cierre y Socialización: Cada grupo expuso su solución estructural. No solo evalué el cálculo, sino la defensa de por qué su estructura era más "volitiva" (resistente y pensada) que otra.

Implementación detallada de Neuroeducación Volitiva en Construcciones

- Entorno Físico: Se transformó el aula en un estudio de diseño, con materiales visuales y luz natural para reducir el estrés.
- Gestión del Error: El error se trató como "aprendizaje necesario" (neuroplasticidad), no como fracaso.
- Neurodidáctica: Se utilizaron organizadores visuales y manipulación de materiales (maquetas) para fijar conceptos antes de la teoría.
- Voluntad (Volitiva): La motivación intrínseca se fomentó al conectar el cálculo con la responsabilidad social del constructor, apelando a la emoción de crear.

Reflexión Final

Al finalizar la unidad, los estudiantes no solo aprobaron, sino que mostraron una comprensión profunda de cómo el hormigón funciona. Entendieron que el cálculo es, fundamentalmente, un acto de voluntad humana para transformar el entorno de manera segura. Ese es el núcleo de la Neuroeducación Volitiva en la técnica: transformar al futuro constructor en un sujeto que no solo "sabe hacer", sino que quiere hacer con consciencia, ética y perseverancia.

NEUROEDUCACIÓN VOLITIVA: PEDAGOGÍA DEL PENSAR, SENTIR Y ACTUAR

Ezequiel Martín Soliz
DNI 33088020
Área Primario

Desarrollo

La neuroeducación es una disciplina que estudia cómo el cerebro interviene en el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado: analiza el desarrollo del cerebro humano y su reacción a los estímulos, que después se transforman en conocimientos.

Surge mediante la combinación de tres disciplinas científicas:

- Neurociencia: dedicada al estudio de la estructura y el funcionamiento del cerebro.
- Psicología: dedicada al estudio de los procesos cognitivos y conductuales.
- Pedagogía: dedicada al estudio de los diferentes métodos de enseñanza.

Esta interdisciplina aborda diversos aspectos del aprendizaje, como la memoria, la atención, la motivación y las emociones, reconociendo que todos ellos influyen en la capacidad de los estudiantes para adquirir y procesar información.

Al comprender estos procesos, los docentes pueden adaptar sus métodos de enseñanza para alinearse con la forma en que el cerebro procesa y retiene la información, promoviendo así un aprendizaje más significativo y duradero.

El trabajo en el aula de los siguientes temas, fue trabajado mediante diferentes actividades, donde los chicos/as iban formando

grupos de trabajo. Hicimos estas actividades con alumnos/as de 7mo grado.

Descripción de la actividad 1

El docente comienza presentando el video sobre la neuroeducacion volitiva "¿Qué es y cómo funciona?" https://www.youtube.com/watch?v=DdU5KrqmGQA

Una vez visto el corto se preguntará al alumnado que les ha parecido, se les propondrá que reflexionen sobre el video visto y que comenten lo que sepan sobre el tema. Qué expresen sus ideas, pensamientos …

Actividad nro 2

"Lluvia de Ideas" Se hará entre todos/as una "lluvia de ideas" con términos que el alumnado asocia a las palabras "neuroeducación volitiva". Y posteriormente en grupos elaboraran una definición con sus palabras.

Una vez elaboradas todas las definiciones de los grupos, le planteamos a la clase la siguiente pregunta: ¿Qué beneficios trae, cómo nos puede ayudar en nuestra vida? ¿Y qué impacto hace sobre la escuela de hoy? Con esto conoceremos las opiniones del alumnado y aclararemos los conceptos que sean necesarios.

Actividad nro 3

Se realizará una puesta en común de cada grupo, explicando desde su punto de vista qué beneficios y qué contras (si las hay) le trae la neuroeducación volitiva a la educación de hoy en día. Y qué impacto hace en la escuela en estos tiempos.

Conclusión

En resumen, la neuroeducación volitiva demuestra que la "fuerza de voluntad" no es un rasgo estático, sino una habilidad cognitiva que los docentes pueden entrenar mediante estrategias que prioricen el autoconocimiento y la gestión emocional del esfuerzo.

Fuentes consultadas

https://www.isep.es/actualidad/neuroeducacion-tu-guia-hacia-el-aprendizaje-del-futuro/.Ficha_2_-_Neurodesarrollo.pdf

Teoría del Aprendizaje Social.pdf

https://www.universidadviu.com/es/actualidad/nuestros-expertos/capacidad-volitiva-y-cognitiva

APRENDER HACIENDO: UNA EXPERIENCIA DE HUERTA EN SALA DE 5

María Lía Sosa
DNI 29192048
Área Inicial

En el Nivel Inicial, muchas veces buscamos propuestas que realmente conecten a los chicos con el aprendizaje de una manera significativa. A partir de lo trabajado en el seminario, empecé a mirar mis prácticas desde otro lugar, tratando de incluir más momentos donde los niños puedan decidir, reflexionar y sostener sus propios procesos. En este sentido, la neuroeducación volitiva me permitió pensar en actividades donde no solo hagan, sino que también puedan registrar, anticipar y revisar lo que van aprendiendo.

Una de las experiencias más enriquecedoras fue un proyecto de huerta llevado a cabo en sala de 5. La idea surgió a partir del interés de los chicos por las plantas y el cuidado del ambiente. A partir de ahí, comenzamos a armar juntos una pequeña huerta en el jardín, eligiendo qué plantar, observando semillas y conversando sobre lo que necesitaban para crecer.

Desde el inicio, se propuso el uso de un "diario de ciencias", que cada niño tenía para registrar lo que iba sucediendo en el proyecto. Este registro se realizaba a través de dibujos, algunas palabras y también con la ayuda de la docente cuando era necesario escribir. No se trataba de que el registro fuera "perfecto", sino de que pudiera reflejar lo que cada uno observaba, pensaba o sentía.

Clase a clase, los chicos iban observando los cambios en la huerta: cuándo aparecían los primeros brotes, cómo crecían las

hojas o qué pasaba cuando nos olvidábamos de regar. Luego, en la sala, se generaban momentos para que pudieran volcar eso en sus diarios. Muchos empezaron a anticipar lo que creían que iba a pasar, otros comparaban con registros anteriores, y algunos incluso pedían volver a mirar la huerta para dibujar con más detalle.

En este proceso, se trabajó mucho la espera y la constancia, algo que no siempre es fácil a esta edad. La huerta permitió que los chicos entiendan que no todo es inmediato, que hay procesos que llevan tiempo. Cuando algo no salía como esperaban, se abría el espacio para conversar, pensar qué pudo haber pasado y qué podíamos hacer distinto. Ahí se hacía muy presente esto de acompañar sin dar respuestas cerradas, sino ayudando a que ellos mismos encuentren sentido.

También se generaron momentos de intercambio donde cada uno compartía su registro con el grupo. Esto no solo fortaleció el lenguaje, sino también la confianza y el respeto por lo que hacía el otro. Se fue construyendo un clima donde todos podían participar desde sus posibilidades.

Considero que esta experiencia fue muy valiosa porque permitió integrar el juego, la exploración, la observación y el registro, pero también trabajar aspectos más profundos como la autonomía, la perseverancia y la toma de pequeñas decisiones. El diario de ciencias, en particular, fue una herramienta clave para que los chicos puedan mirar su propio proceso y sentirse protagonistas de lo que estaban aprendiendo.

En lo personal, esta propuesta me llevó a revisar mi rol docente, entendiendo que a veces es mejor acompañar, preguntar y habilitar espacios, en lugar de dirigir todo el tiempo. Sin dudas, es un camino que quiero seguir profundizando, porque se ven aprendizajes más genuinos y significativos en los chicos.

ENTRE EL LÍMITE Y LA AUTONOMÍA: LA ASAMBLEA DE SALA COMO MOTOR DE CONVIVENCIA

Mayra Victoria Spagnuolo Rozas
DNI 92857536
Área Inicial

Introducción

El desafío de la práctica docente en el Nivel Inicial de la Ciudad de Buenos Aires nos sitúa constantemente en la tensión entre el cuidado y la enseñanza. En las instituciones de gestión pública, la construcción de la grupalidad requiere de metodologías que trasciendan el autoritarismo tradicional y busquen, en cambio, la implicancia subjetiva de los niños y niñas. El presente texto narra una experiencia pedagógica situada en una sala de 5 años, donde se implementaron estrategias de Disciplina Positiva y se fomentó el modelado basado en la Teoría del Aprendizaje Social.

Relato de la experiencia

La escena transcurre durante el mes de mayo en una Escuela Infantil del Distrito Escolar 2°. El grupo presentaba dificultades recurrentes en el momento de la merienda: los conflictos por el espacio y el intercambio de objetos derivaban frecuentemente en situaciones de desborde emocional. Lejos de recurrir a la sanción punitiva o al silencio impuesto, decidimos implementar la "Asamblea de la Sala" como una metodología alternativa de resolución de conflictos.

Como se puede interpretar en los principios del *Manual sobre disciplina positiva*, se buscó que los niños comprendieran el sentido de los acuerdos de convivencia no como una imposición externa, sino como una necesidad para el bienestar común. Durante la

asamblea, en lugar de señalar culpables, se utilizaron preguntas de curiosidad: "¿Qué creen que necesitamos para que todos/as estemos cómodos/as en el momento de la merienda?".

Algunos niños/as que solían tener reacciones impulsivas, observaron cómo sus compañeros/as proponían soluciones en lugar de buscar culpables y comenzaron a buscar propuestas propias y originales para resolver la situación. De esta manera se hizo presente la *Teoría del Aprendizaje Social*: la observación de modelos (sus pares) gestionando la frustración a través de la palabra permitió que pudieran imitar estas conductas pro-sociales. La docente, actuando como facilitadora, validó las emociones ("Entiendo que te sientas enojado porque querías sentarte con xxx") mientras mantenía el límite firme pero afectuoso ("Pero no podemos empujar; vamos a buscar un lugar nuevo").

Este tipo de prácticas se fundamentan en la necesidad de fortalecer el neurodesarrollo a través de entornos seguros y anticipados. Al reducir el estrés que genera el castigo, se favorecen las funciones ejecutivas de los niños/as, permitiéndoles pasar de una respuesta reactiva a una reflexiva.

La implementación de la Disciplina Positiva en la sala permitió trabajar la "voluntad" como una capacidad que se entrena (*La voluntad es la clave, E. Rojas*). No se espera que el niño/a se comporte según acuerdos por obligación, sino que desarrolle la autodisciplina. Al involucrarlos en la creación de los acuerdos de convivencia, se fomenta un sentido de pertenencia y significancia, pilares de un apego seguro en el ámbito escolar (*Estudio de caso en las relaciones de apego*). El docente deja de ser una figura de disciplina para convertirse en una base segura desde la cual los niños/as exploran sus vínculos.

Conclusión

La experiencia en la sala de 5 demostró que las metodologías alternativas no son meras utopías teóricas, sino herramientas concretas para transformar el clima escolar. Al integrar la regulación emocional con el aprendizaje social, logramos que la merienda dejara de ser un momento de tensión para convertirse en un espacio de alfabetización ciudadana, donde la palabra circula y el error se entiende como una oportunidad de aprendizaje.

HACIA UNA PEDAGOGÍA DEL QUERER: IMPLEMENTANDO LA NEUROEDUCACIÓN VOLITIVA EN LAS AULAS DE ESCUELAS PRIMARIAS

María Cecilia Taiani
DNI 28642842
Área Primario

Como docentes de nivel primario, todos compartimos esa sensación agridulce de entrar al aula y encontrar estudiantes que, aunque llenos de potencial, parecen desistir ante el mínimo obstáculo o manifiestan un profundo desinterés por las propuestas de enseñanza. A menudo nos preguntamos qué ha cambiado en estas nuevas generaciones y de qué manera podemos acompañarlos para reavivar la curiosidad y la disposición al esfuerzo. Desde la perspectiva de lo que hoy denominamos Neuroeducación Volitiva, la respuesta no radica en demandar mayor obediencia, sino en promover el desarrollo de la voluntad, entendida como un componente central en la regulación de la conducta.

La voluntad no es una cualidad innata, sino una capacidad que se construye y fortalece a través del hábito. Se trata, fundamentalmente, de la habilidad para establecer objetivos claros y sostener el esfuerzo necesario para alcanzarlos, desarrollando la capacidad de postergar la gratificación inmediata. En el caso de nuestros estudiantes, que atraviesan una etapa de reorganización y maduración cerebral, esta formación resulta especialmente relevante. Como docentes, nuestra tarea consiste en acompañar estos procesos, favoreciendo el pasaje del deseo momentáneo a una decisión sostenida y consciente.

Comparto una experiencia que viví como coordinadora de ciclo en un sexto grado que evidenciaba bajos niveles de motiva-

ción y compromiso, mientras observaba la clase de la profesora de Lengua. Los estudiantes cumplían con las tareas de manera mecánica, pero sin implicación significativa en sus producciones. La docente decidió entonces implementar un enfoque diferente, generando una instancia de revisión de las dinámicas áulicas. En lugar de presentar el reglamento de convivencia tradicional, que muchas veces es percibido como una imposición, propuso la construcción de un "Acuerdo de Utilidad Real". Para ello les planteó: "No voy a hacerles perder el tiempo enseñándoles contenidos que pueden encontrar rápidamente en internet; vamos a aprender a utilizar esa información para que puedan proyectar su propio futuro". Al reemplazar las normas prescriptivas por un acuerdo significativo, en el que los estudiantes reconocían la utilidad de lo aprendido, se produjo un cambio en su actitud: dejaron de posicionarse de manera defensiva frente a la autoridad y comenzaron a involucrarse activamente en su proceso de aprendizaje.

Para profundizar esta propuesta, se llevó a cabo un ejercicio de "Mapeo de Talentos". En lugar de centrarse en las preferencias por asignaturas, se invitó a los estudiantes a autoevaluarse en relación con habilidades para la vida, tales como la capacidad de analizar información, resolver conflictos interpersonales o sostener el esfuerzo ante tareas complejas.

Este ejercicio resultó altamente significativo, ya que permitió que los y las estudiantes se reconozcan como sujetos en proceso de desarrollo. Por ejemplo, un alumno que interrumpía frecuentemente identificó una fortaleza en el ámbito de la inteligencia social, lo que habilitó la construcción de acuerdos para canalizar esa capacidad en roles de mediación dentro del trabajo grupal. De este modo, la motivación se desplazó desde la demanda externa hacia un compromiso con su propio crecimiento.

Asimismo, se incorporó una regla orientadora: si al finalizar un contenido la mayoría del grupo consideraba que no había tenido

una aplicación significativa, se abriría un espacio para rediseñar colectivamente la propuesta siguiente. Esta práctica contribuyó a la construcción de un clima de confianza y participación, en el que la voz de los estudiantes adquiría un lugar genuino. En este contexto, el compromiso con el aprendizaje dejó de sustentarse en la obediencia o el temor a la evaluación, para apoyarse en la implicación activa y la perseverancia frente a los desafíos.

En todo este proceso, queda en evidencia que el rol docente trasciende ampliamente la transmisión de contenidos. Los y las docentes se constituyen como figuras de sostén fundamentales.

Muchos niños y niñas llegan a la escuela con experiencias vinculares frágiles, por lo que la institución escolar se configura como un espacio privilegiado para la construcción de vínculos de confianza. Para ello, resulta clave articular dos dimensiones: la calidez, entendida como la disponibilidad afectiva, la empatía y el reconocimiento del otro; y la estructura, que implica ofrecer marcos claros, criterios consistentes y herramientas para la resolución autónoma de situaciones.

Educar la voluntad supone, en definitiva, formar sujetos capaces de ejercer su libertad de manera responsable. La libertad no se reduce a la satisfacción inmediata de los deseos, sino que implica la capacidad de elegir aquello que contribuye al propio desarrollo y al bienestar colectivo. En este sentido, la tarea docente adquiere una dimensión profundamente formativa: acompañar el pasaje de la impulsividad a la autorregulación.

Así, nuestro desafío cotidiano es contribuir a que los y las estudiantes se constituyan en personas autónomas, comprometidas y capaces de transformar su realidad. Educar la voluntad no solo impacta en el rendimiento escolar, sino que sienta las bases para la construcción de trayectorias vitales sostenidas en el esfuerzo, la responsabilidad y la esperanza.

NEUROEDUCACIÓN VOLITIVA EN EL AULA: REFLEXIÓN A PARTIR DE LA PRÁCTICA DOCENTE

Nancy Elizabeth Tanga
DNI 22241750
Área Primario

A partir de la jornada de capacitación sobre Neuroeducación Volitiva, comencé a reflexionar sobre mi propia práctica docente y sobre cómo muchas veces en la escuela nos centramos en los contenidos, pero dejamos en segundo plano aspectos fundamentales como la motivación, la voluntad y las emociones.

Trabajo como docente de grado en nivel primario y este año estoy a cargo de un sexto grado en una escuela de la Ciudad de Buenos Aires. Al comenzar el ciclo lectivo me encontré con un grupo con mucha energía, pero también con dificultades en la convivencia, discusiones frecuentes y, en varios casos, poca predisposición para el trabajo escolar. Frente a esto, lo trabajado en la jornada me ayudó a pensar nuevas formas de intervención en el aula.

Una de las primeras propuestas fue una actividad sobre metas personales. Les pedí que escribieran qué querían lograr en su último año de primaria. Aparecieron respuestas vinculadas tanto a lo académico como a lo vinculado: mejorar en matemática, llevarse mejor con los compañeros, "no pelearse tanto" o "terminar bien sexto". A partir de esa actividad comenzamos a hablar de la importancia de sostener el esfuerzo en el tiempo y de la voluntad como algo que se puede construir.

En las semanas siguientes empecé a hacer pequeños cambios en mi práctica. Modifiqué la forma de dar consignas, intentando plantearlas como desafíos y no solo como órdenes. También co-

mencé a reconocer más el esfuerzo que el resultado, destacando avances pequeños que antes pasaban desapercibidos. Esto empezó a generar un clima distinto en el aula.

Una situación que me resultó especialmente significativa ocurrió durante una clase de matemática. Estábamos trabajando con problemas de división con números decimales, un contenido que suele generar bastante resistencia en el grupo. Al proponer la actividad, varios alumnos dijeron rápidamente "no entiendo" o "esto es muy difícil", incluso antes de intentar resolver.

En otro momento, probablemente hubiera insistido en la explicación o pedido silencio para que copiaran. Sin embargo, recordando lo trabajado sobre neuroeducación volitiva, decidí intervenir de otra manera. Les propuse que no pensaran en resolver todo el problema, sino en dar "el primer paso". Escribí la consigna en el pizarrón y les dije: "Hoy no me importa que salga perfecto, me importa que lo intenten. Vamos a ver hasta dónde puede llegar cada uno".

Me acerqué a un alumno que suele frustrarse con facilidad y le sugerí empezar por identificar qué datos tenía el problema. Cuando logró hacerlo, se lo señalé: "Esto que hiciste ya es parte de resolver". A partir de ahí, pudo avanzar un poco más. No llegó a terminar, pero se mantuvo trabajando, cosa que no siempre sucedía.

Al mismo tiempo, habilité que trabajaran en parejas, algo que en este grupo suele ser complejo por los conflictos, pero planteándose como un desafío: "A ver si pueden ayudarme sin discutir". En algunos casos funcionó mejor de lo esperado. Hubo alumnos que explicaron a otros con sus propias palabras, y eso generó un clima más colaborativo.

Al finalizar la clase, hicimos una breve puesta en común. No todos habían llegado al resultado correcto, pero varios pudieron explicar cómo habían pensado. Aproveché ese momento para

reforzar la idea de que aprender también implica equivocarse, intentar y volver a probar.

Esa clase me hizo ver claramente cómo cambia la respuesta de los alumnos cuando se modifica el enfoque. Al poner el foco en el proceso y en el esfuerzo, y no solamente en el resultado, disminuye la frustración y aumenta la disposición a intentar.

En relación con la convivencia, también trabajamos en la construcción de acuerdos de aula. Los elaboramos entre todos, a partir de conversar qué necesitábamos para estar mejor en clase. Cuando surgen conflictos, intentó retomar esos acuerdos y generar espacios de reflexión en lugar de quedarme solo en el reto.

Recuerdo también el caso de un alumno que reaccionaba con enojo cuando algo no le salía. Empecé a anticiparse a esas situaciones, acercándome antes de que abandonara la tarea y ayudándolo a dividir el trabajo en pasos más pequeños. Con el tiempo, logró sostener más las actividades y tolerar mejor la frustración.

Con el paso de las semanas, el grupo fue mostrando cambios. Si bien no desaparecieron los conflictos, sí mejoró el clima general, hubo más participación y mayor disposición para el trabajo.

Esta experiencia me permitió comprender que la neuroeducación volitiva no implica cambiar completamente lo que hacemos, sino revisar cómo lo hacemos. Pequeñas decisiones, como cómo damos una consigna, cómo intervenimos ante la dificultad o qué valoramos en los alumnos, pueden tener un impacto importante.

Como reflexión final, considero que el aprendizaje no depende únicamente de los contenidos, sino también de la motivación, del vínculo con el docente, de la confianza y de la posibilidad de desarrollar la voluntad. Enseñar implica no solo transmitir saberes, sino también acompañar a los alumnos a sostener el esfuerzo, a trabajar con otros y a confiar en sus propias posibilidades.

CRÓNICA DE UNA RECETA COMPARTIDA

Yanina Valeria Paulina Tapia
DNI 29111017
Área Especial

El taller de cocina de los jueves no es solo un espacio para aprender recetas; es un "gimnasio" para la vida emocional y cognitiva. El grupo es pequeño pero diverso: ocho adolescentes y adultos con discapacidad motora. Algunos, como Matías (nombre ficticio), se desplazan de forma independiente en su silla; otros, como Sofía (nombre ficticio), requieren asistencia constante y se comunican a través de pictogramas.

La jornada comenzó con un desafío: debían preparar un pan artesanal. En la mezcla de los ingredientes se produjo un momento de alta tensión. Un estudiante, frustrado por no poder coordinar el movimiento para amasar, desplazó bruscamente el bol, volcando la harina sobre el tablero de comunicación de Sofía. El clima cambió instantáneamente. La amígdala de varios estudiantes se activó como una "alarma de seguridad", generando reacciones de enojo y ruidos de malestar (uuhh /shhh); el cerebro reptiliano dominaba la escena, inclinándose hacia la protesta o el aislamiento.

En lugar de aplicar una corrección oral, decido hacer una pausa para trabajar la autorregulación y la gestión emocional. Utilizando los pictogramas, señaló las tres áreas del cerebro para explicar qué estaba pasando: mostrando que el "enojo" viene de la parte de abajo (límbico/reptiliano), pero que nosotros vamos a usar el neocórtex para decidir qué hacer.

Para abordar el conflicto, se aplica el concepto de la PNL: "El mapa no es el territorio". A través de un tablero de comunicación

adaptado, le preguntó al estudiante que volcó el bol qué había sentido. Su "mapa" inicial era: *"No puedo amasar, soy inútil…rompo todo"*. Al dialogar (con apoyos visuales), exploramos un "territorio" más amplio: simplemente necesitaba un bol con ventosa para mayor estabilidad. Al comprender que su frustración no definía su capacidad, el grupo experimentó un aumento de serotonina, recuperando la calma y el bienestar.

Luego, convertimos la preparación en una variante de la actividad "Misión Imposible".

Establecí que cada miembro tenía una "habilidad exclusiva" según sus posibilidades motrices:

-Matías era el "Guardián de los Tiempos".

-Sofía elegía los ingredientes mediante pictogramas ("Directora de Sabores").

Y otros se encargaban del vertido o el mezclado con asistencia.

Pusieron en juego la voluntad como virtud: no colaboraban por la promesa de comer el pan (recompensa), sino por el deber hacia sus compañeros y la meta común, actuando bajo un principio de autonomía y responsabilidad social.

Al final de la clase, el ambiente estaba impregnado de oxitocina, el "pegamento social" que surge de las interacciones positivas y el apoyo mutuo.

Al educar la voluntad consciente, logré que los estudiantes no solo siguieran una receta, sino que practicarán la resiliencia y la toma de decisiones.

Como educador, aquel día no solo enseñé a cocinar; fui mediador de un desarrollo moral donde cada uno, más allá de sus limitaciones físicas o etiquetas, se reconoció como un ciudadano capaz de obrar por deber y transformar su propia realidad

CONSTRUCCIÓN DE HÁBITOS DE ESTUDIO

Claudia Terrazas
DNI 23249569
Área Medio

Introducción

El paso desde el nivel primario al nivel secundario es una oportunidad para poder construir hábitos de estudio, ya que la cantidad de materias y contenidos son numerosos en comparación con el nivel anterior. Muchas veces los alumnos que provienen de ese nivel no poseen conductas que fomenten la apropiación de contenido. Es común escuchar, "lo estudie un rato antes y me fue bien", pero lo que ellos también manifiestan es no recordar nada luego de la evaluación; es decir, el conocimiento se fija de manera momentánea en su memoria y no se desarrolla un aprendizaje.

Desarrollo

En este tipo de conductas se observa con frecuencia una escasa fijación de los contenidos, debido a la falta de profundización en el aprendizaje; no cuentan con un hábito que funcione como andamiaje.

Se llevó a cabo una actividad, la elaboración de una cartulina que se pegaría en el aula. Para que un hábito se pueda establecer, es necesario un orden. En primer año nivel secundario, se propuso lo siguiente: al momento del ingreso al aula, la docente verificará que las mesas y el aula se encuentren limpias, de no ser así se dedicarán unos minutos a su limpieza. De esta manera los alumnos comprendieron que es preferible trabajar en un lugar que esté limpio y ordenado. También se les habló de mantener esta conducta en sus casas cuando se dispongan a realizar las ta-

reas. Entonces, los alumnos escribieron en la cartulina: "Nuestro lugar de trabajo debe estar limpio y ordenado".

Los alumnos manifestaron sus objetivos a lograr este año: la mayoría coincidió en poder aprobar las materias. Nuestra siguiente propuesta fue la de dialogar acerca de la voluntad, y porque es necesaria para lograr los objetivos que deseamos. Se les planteó el problema del uso del celular y cómo puede afectarlos de manera negativa, ya que actúa como distractor del objetivo a lograr. Escribieron en la cartulina, "No usamos el celular en clase".

El hábito funciona como fortalecedor del objetivo, pero ambos necesitan del querer hacer del alumno, y ello nace de su voluntad. Es aquí donde debemos trabajar más intensamente. La voluntad es sinónimo de resistencia y perseverancia: no darse por vencido cuando las cosas no salen como se desea, sino volver a intentarlo.

Este punto es crucial sobre todo en matemática, donde el alumno suele desalentarse cuando los ejercicios o problemas no le salen o comete errores, y comienza a pensar que no es bueno en la materia. Es importante erradicar este mito según el cual algunas personas nacen con facilidad para la matemática y otras no. Esto no es así, ya que, para poder lograr una buena resolución, es necesario haber atravesado múltiples intentos erróneos.

Por eso se plantea que el error en matemáticas no es malo, sino todo lo contrario, ya que ilumina el camino a seguir. Además, se mencionó que algunos de los descubrimientos más importantes de la matemática surgieron a partir de errores en la búsqueda de un resultado. Es decir, el error nos conduce a nuevos caminos de pensamiento que no siempre son del todo equivocados. Aprender de él nos permite construir un repositorio de experiencias significativas.

Finalmente, colocamos en nuestra cartulina las siguientes frases: "No importa cuántas veces me caiga, siempre me voy a le-

vantar" "El error es una muestra de que estoy trabajando para resolver" y también "Mi valor no depende de cuántas ecuaciones resolví, sino de cuántas veces decidí no rendirme cuando la respuesta no aparecía."

Conclusiones

Estas sencillas actividades permitieron dejar en claro los objetivos y las estrategias para lograrlos. La incorporación de hábitos de estudio es fundamental en esta etapa de desarrollo del alumno, así como también el diálogo para lograr acuerdos comunes. Cuando el alumno es tomado en cuenta en dichos acuerdos, no lo percibe como una imposición, sino como normas consensuadas que lo valoran y le dan voz propia para decidir cómo lograr un objetivo común junto a sus compañeros.

A lo largo del año se fueron sumando nuevos acuerdos a la cartulina en la pared.

Fuentes consultadas

Beláustegui, M (2019) *El docente como figura de apego y su capacidad de compensar vínculos de apego inseguro.* Repositorio Institucional Universidad Austral.

Unicef (2021) *Adolescentes, Neurodesarrollo*. Unicef Uruguay.

Unicef (2021) *Adolescentes, Riesgos.* Unicef Uruguay.

Valenzini, V (2025) *Hackeando el inicio escolar: Guía para adolescentes de la generación Z.* Argentina.

Rojas, E (2015) *La voluntad es la clave para conseguir lo que uno se ha propuesto.* Barcelona. España

PROPUESTA PEDAGÓGICA DE ARTE EN NIVEL INICIAL

Analía Tilve
DNI 27861634
Área Curricular

Presentación

Los niños han trabajado a partir de una reproducción de la obra "Drago" (pintura de 1927) del artista plástico argentino Xul Solar, nacido en San Fernando el 14/12/1887 y fallecido en Tigre el 09/04/1963 a los 75 años.

Fundamentación

Las docentes nos propusimos trabajar con una reproducción de Drago, desde el enfoque pedagógico de la neuroeducación volitiva. Drago es una obra "muy Xul Solar"; perteneciente principalmente al arte de vanguardia (rompe con las formas tradicionales de pintar), con fuerte relación con el surrealismo (imágenes simbólicas, imaginarias y espirituales) y el expresionismo (uso del color y las formas para expresar ideas internas más que la propia realidad). La Neuroeducación Volitiva, con su profunda mirada humanista, puede educarse, entrenarse y fortalecerse mediante experiencias significativas que involucren la reflexión, la emoción y la acción coherente.

Objetivo principal

Que el niño lograse fortalecer su capacidad de elegir, sostener y perseverar una idea. Esta vez, a través del arte. La neuroeducación volitiva aplicada a niños es una forma de enseñar que combina la neuroeducación (como aprende el cerebro) con la voluntad (volición); es decir, la capacidad de elegir, sostener un esfuerzo

y terminar lo que se empieza. El objetivo de las docentes ha sido dar carácter a este enfoque pedagógico mediante el uso de las artes visuales.

Conociendo a Xul Solar

Drago. ¡El Dragón y la Copa Mundial de Fútbol!

Actividades

Las siguientes propuestas fueron pensadas con el fin de crear actividades que pudieran capacitar a los niños en este enfoque pedagógico del pensar, sentir y actuar.

Se presentó al grupo una reproducción de la obra plástica "Drago" de Xul Solar, para trabajar la "diversidad de países reunidos en un mismo espacio" y luego poder establecer una relación entre dicha obra y la Copa Mundial de Fútbol.

Las banderas, en ambos casos, representan un encuentro cultural global. Funcionan como un lenguaje visual universal en donde las palabras no se necesitan.

Sentados en ronda, los niños observaron la obra. Luego debatieron sobre la misma y sacaron conclusiones que la docente de sección registró sobre un papel afiche.

Las docentes dialogaron junto a los alumnos acerca del encuentro entre culturas. Xul Solar imaginaba un mundo más unido, donde las culturas se mezclan sin crear conflictos. Así mismo, el Mundial es un evento en donde las personas de distintos países se encuentran, comparten y celebran.

Consigna: "Crearán sus propias banderas. Con elementos, colores y/o formas que los identifiquen. El Dragón representará a la sala y la unión de todas las identidades".

Antes de empezar, las docentes les pedimos a los alumnos que pensaran qué bandeja de colores querían usar (división por mesas) y cómo diagramarían a su bandera.

Intentamos promover que los niños decidan y planifiquen lo que iban a hacer.

Fue muy interesante haber observado que, durante la actividad, algunos niños cambiaban de idea o se frustraban al ver que sus banderas no les quedaban cómo pretendían. Fue entonces cuando las docentes intervinieron con frases motivadoras como: "Pensá qué podés hacer ahora… Probá de otra forma. ¡Ya tenés la idea!". Así se acompañaba el desarrollo de la voluntad, la toma de decisiones y la persistencia.

Al finalizar, el grupo compartió entre pares sus propias producciones, contando qué habían elegido hacer y cómo. Por ejemplo, un niño que quería incorporar un triángulo a su bandera y no encontraba la manera de pintarlo a su gusto, recurrió al cortado de papel glacé; pero no abandonó la idea de incorporar un triángulo en su bandera.

Reflexiones de cierre

De esta manera, a partir de Drago, se trabajó la neuroeducación volitiva, asegurando que los niños piensen, elijan y perseveren en sus acciones.

La neuroeducación volitiva considera al alumno como un ser pensante, sensible y éticamente responsable, integrando los avances de la neurociencia; la inteligencia emocional y la filosofía moral, otorgando fundamental importancia a la plasticidad cerebral y desarrollo emocional.

Vincular este enfoque pedagógico a una actividad propuesta desde Drago, fue muy interesante y sustancialmente valioso.

Drago, joya del expresionismo y estilo ecléctico de su autor, representa el emblema de un arte "más espiritual que sujeto a la

realidad". Así, ambos, *el* ***enfoque*** *y la* ***obra*** convergen en la idea del **sujeto como conductor de su propio destino y voluntad**: en la obra un personaje guía a un dragón que transporta las banderas de Latinoamérica hacia un futuro de gloria y sueños.

Las docentes hemos procurado ofrecer a los niños entornos de aprendizaje emocionalmente seguros y cognitivamente estimulantes, donde la voluntad se valore como una virtud profunda, más allá del mero autocontrol.

LA VOLUNTAD SE ENTRENA

Beatriz Todoroff
DNI 18798421
Área Inicial

El enfoque de la Neuroeducación volitiva se configura como un modelo pedagógico, que orienta el abordaje de la convivencia escolar e incide en los procesos de aprendizaje. La integración de prácticas socioemocionales en los primeros años del Nivel Inicial constituye un desafío educativo que requiere una intervención docente consciente, sistemática y sostenida. Estas no solo contribuyen a la mejora del clima dentro de la sala, sino que también favorece el desarrollo de habilidades importantes para el desarrollo de la trayectoria escolar de los niños y niñas tales como la autorregulación, la atención y la reflexión sobre su propio aprendizaje.

En tal sentido, aprender a gestionar las emociones dentro del espacio institucional debe tomarse como un contenido en sí mismo, ya que impactan tanto en el desarrollo individual como en la dinámica grupal.

El trabajo en equipo dentro de una institución educativa resulta de vital importancia para la implementación de estrategias de acompañamiento efectivas. La elaboración de acuerdos entre docentes favorece el diseño de intervenciones coherentes y sostenidas en el tiempo.

En este aspecto, se vuelve necesario que cada docente realice un proceso de revisión de sus prácticas, focalizando en los niños y niñas que requieren un acompañamiento más personalizado para el desarrollo de estrategias de resolución.

En una sala de 5 años, en la cual trabajé, puedo mencionar un caso particular que permitió problematizar la integración de prácticas socioemocionales. Se trataba de un niño con un amplio bagaje cultural, un lenguaje oral desarrollado y una destacada capacidad creativa. Sin embargo, en diversas situaciones manifestaba conductas disruptivas, tales como gritos, arrojo de objetos y empujones hacia sus pares, lo que dificultaba su autorregulación y generaba un clima poco favorable para el aprendizaje.

A partir de esta situación, se diseñó una intervención pedagógica centrada en el desarrollo socioemocional del niño, en articulación con un trabajo colaborativo con otros maestros de la institución conocidos por el niño. Estas experiencias permitieron sostener su atención y facilitar su integración progresiva.

Las producciones individuales fueron integradas en propuestas colectivas, favoreciendo la retroalimentación y el reconocimiento de sus aportes. Un ejemplo de ello fue la creación de personajes para una historia grupal, lo que posibilitó valorizar sus producciones dentro de un objetivo común.

A continuación, se motivó su participación en pequeños grupos de trabajo colaborativo, instancia que favoreció la expresión de sus emociones y la comprensión por parte de sus pares. Este proceso contribuyó a la mejora del clima de aprendizaje y al fortalecimiento de los vínculos interpersonales.

Desde una perspectiva kantiana, esta experiencia permite comprender cómo la organización progresiva de las percepciones en el tiempo favorece la reflexión sobre las propias acciones. En este marco, la voluntad puede concebirse como una capacidad susceptible de ser entrenada, en tanto se apoya en la plasticidad cerebral y en el involucramiento emocional como condición para el aprendizaje significativo.

Esta experiencia manifiesta la importancia de integrar prácticas socioemocionales en el Nivel Inicial como parte constitutiva

de la enseñanza. El trabajo articulado entre docentes y la implementación de propuestas pedagógicas ajustadas a las necesidades individuales permiten generar condiciones más favorables para el aprendizaje.

Asimismo, se destaca que el desarrollo de la voluntad y la autorregulación es un proceso que se va construyendo y requiere de intervenciones intencionales, sostenidas y contextualizadas. En este sentido, la escuela se posiciona como un espacio privilegiado para acompañar a los niños y niñas en la construcción de herramientas que les permitan desenvolverse de manera autónoma y consciente a lo largo de su trayectoria educativa.

CUANDO LA VOLUNTAD APRENDE: UNA EXPERIENCIA DE NEUROEDUCACIÓN VOLITIVA EN QUINTO GRADO

Juan Ariel Toffalo
DNI 27889376
Área Primario

En este artículo se propone compartir una experiencia pedagógica desarrollada en un grupo de quinto grado, en la que se integraron aportes de la neuroeducación volitiva con una pedagogía centrada en el pensar, sentir y actuar. La propuesta surgió a partir de una preocupación concreta: observar que muchos estudiantes manifestaban dificultad para sostener el esfuerzo, tolerar la frustración y tomar decisiones conscientes frente a desafíos académicos y vinculares.

Más allá de los contenidos curriculares, advertí que era necesario trabajar la voluntad como capacidad entrenable, como función ejecutiva que se fortalece con práctica, reflexión y acompañamiento. Desde esta perspectiva, la enseñanza dejó de centrarse únicamente en qué aprendemos para preguntarse también cómo decidimos aprender y desde qué lugar emocional lo hacemos.

-La experiencia buscó articular tres dimensiones inseparables: el pensamiento (comprender), la emoción (sentir) y la acción (hacer), entendiendo que el aprendizaje genuino ocurre cuando estas tres instancias dialogan entre sí.

-La neuroeducación ha demostrado que el aprendizaje no es un proceso exclusivamente cognitivo, sino profundamente emocional. El cerebro aprende mejor cuando se siente seguro, motivado y desafiado en un marco de sentido. Autores como Francisco

Mora sostienen que sin emoción no hay aprendizaje. Desde esta perspectiva, trabajar la voluntad implica activar circuitos relacionados con la autorregulación, la toma de decisiones y el control inhibitorio.

-La voluntad no es solo "tener ganas". Es la capacidad de sostener una meta a pesar de las dificultades. Está vinculada al desarrollo de las funciones ejecutivas, especialmente aquellas asociadas a la corteza prefrontal: planificación, organización, autocontrol y flexibilidad cognitiva.

Por otra parte, la pedagogía del pensar, sentir y actuar propone una mirada integral del sujeto. No se trata únicamente de formar estudiantes que resuelvan problemas matemáticos, sino personas capaces de reflexionar sobre sus emociones, asumir responsabilidades y actuar con conciencia ética.

En el contexto actual, donde la inmediatez y la gratificación instantánea predominan, educar la voluntad se vuelve un acto profundamente transformador.

Desarrollo de la experiencia

La propuesta se implementó durante un cuatrimestre, integrada a distintas áreas curriculares. No fue un proyecto aislado, sino una forma de habitar la enseñanza cotidiana.

Pensar: comprender cómo funciona nuestro cerebro.

Iniciamos con una secuencia de clases sobre el cerebro y las funciones ejecutivas. A través de videos, esquemas y actividades lúdicas, los estudiantes conocieron qué es la corteza prefrontal y cuál es su función en la toma de decisiones.

Trabajamos con una metáfora sencilla: "El cerebro tiene un director". Ese director ayuda a organizar, planificar y frenar impulsos. Cuando nos enojamos o frustramos, otras partes del cerebro

toman el control, pero podemos entrenar al "director" para que vuelva a conducir la situación.

En pequeños grupos, reflexionaron sobre situaciones cotidianas donde "el director" se iba de vacaciones: discusiones en el recreo, abandono de tareas difíciles, respuestas impulsivas. Este momento de análisis permitió que comenzaran a observarse con mayor conciencia.

Sentir: reconocer emociones y su impacto

El segundo eje fue el trabajo emocional. Utilizamos registros escritos donde los estudiantes anotaban qué sentían cuando algo no les salía como esperaban.

En asambleas áulicas compartían experiencias vinculadas a la frustración: "Me enojé porque no entendía la consigna" "Quise dejar porque era difícil" "Me dio vergüenza preguntar".

A partir de estas verbalizaciones, trabajamos la idea de que sentir frustración no es fracasar. Es parte del proceso de aprendizaje. Nombrar la emoción permitió descomprimir tensiones y generar empatía entre pares.

También implementamos breves pausas de respiración consciente antes de evaluaciones o actividades complejas. Estas prácticas de regulación ayudaron a disminuir la ansiedad y mejorar la concentración.

Actuar: entrenar la voluntad

La dimensión más concreta fue el entrenamiento deliberado de la voluntad. Creamos un "Desafío de la Persistencia", donde cada estudiante elegía una meta académica personal (mejorar la lectura comprensiva, organizar mejor la carpeta, terminar tareas sin distraerse). Durante cuatro semanas registraban avances y obstáculos.

Cada viernes realizábamos una instancia de metacognición: ¿Qué me ayudó? ¿Qué me dificultó? ¿Qué decisión tomé cuando quise abandonar?

En este punto fue clave el acompañamiento docente. No se trató de exigir más, sino de enseñar estrategias: dividir tareas, pedir ayuda, planificar tiempos, hacer pausas activas.

Progresivamente comenzaron a aparecer cambios significativos. Algunos estudiantes que solían abandonar actividades empezaron a sostenerlas. Otros mejoraron su forma de vincularse frente al conflicto. Se evidenció mayor capacidad de espera y reflexión antes de actuar.

Los cambios no fueron inmediatos ni homogéneos, pero sí sostenidos. Se observaron avances relacionados con una mayor tolerancia a la frustración, la disminución de respuestas impulsivas, mejoras en la organización del trabajo, mayor autonomía en la toma de decisiones y clima áulico más colaborativo.

Un momento especialmente significativo ocurrió cuando un alumno expresó: "Antes pensaba que no podía, ahora sé que puedo intentarlo otra vez". Esa frase sintetizó el sentido profundo de la experiencia.

Trabajar la voluntad no solo impactó en el rendimiento académico, sino en la construcción de autoestima y autoconfianza.

Educar la voluntad es educar para la libertad. Un niño que aprende a reconocer lo que siente, a pensar antes de actuar y a sostener el esfuerzo frente a la dificultad está desarrollando herramientas para la vida.

La pedagogía del pensar, sentir y actuar no fragmenta al sujeto, lo integra. Nos recuerda que enseñar es acompañar procesos humanos complejos.

En quinto grado, etapa de transición hacia mayores niveles de autonomía, este trabajo resultó especialmente significativo. La

neuroeducación volitiva representa una respuesta necesaria a los desafíos actuales.

Como docente, esta experiencia reafirmó que la escuela puede ser un espacio donde no solo se transmiten contenidos, sino donde se entrenan capacidades internas que sostendrán trayectorias futuras.

Cuando la voluntad aprende, el aprendizaje se vuelve más profundo y más humano.

Fuentes consultadas

Damasio, A. (2010). Y el cerebro creó al hombre. Barcelona: Destino.

Marina, J. A. (2012). La inteligencia ejecutiva. Barcelona: Ariel.

Mora, F. (2013). Neuroeducación: Solo se puede aprender aquello que se ama. Madrid: Alianza Editorial.

CELL EL GERRERO

Evangelina Torandell
DNI 25765958
Área Medio

El alumno al que se me voy a referir lo llamaré Cell (sobrenombre que el mismo utiliza, y que pertenece a uno de los personajes de Dragon Ball, siendo una de las características destacables, que fue creado partir de cédulas de luchadores poderosos, con el objetivo de ser el guerrero perfecto. Esto nos sumerge en el mundo, ese mapa que creo Cell, para habitarlo, empecemos a navegarlo, igual que el personaje, este adolescente posee un "ADN, me animo a decir "pedagógico" compuesto por capacidades latentes y el potencial de los mejores luchadores, esperando el entorno adecuado para alcanzar su "forma perfecta". Sin embargo, la reciente interacción en el aula, pone en juego sus habilidades.

La situación acontece martes a la tarde en la hora de una determinada asignatura, que le vamos a llamar "S": En principio digamos que Cell se sienta solo, por decisión propia. Prosigamos, ese día la "U" se le acerca y le dice mirando su carpeta, "no se entiende lo que escribís", le toma la carpeta y les hace círculos a determinadas palabras, que, si bien se entienden, algunas letras están cambiadas, luego le dice: "ahora léelas", "ves, no te sale, habla mejor, así no se lee". Cell, en el recreo, cuenta la situación a su preceptor y le menciona que se siente mal, que no entiende a la profesor/a que lo trato mal, que no fue buena con él, que no lo quiere.

Lo primero para decir, es cómo se puede visibilizar el impacto que puede tener una situación en el alumno. Los docentes deberían proporcionar calidez, apoyo emocional lo cual en esta situación parecía no haber ocurrido. ¿Quizás es un buen momento

para preguntarnos porque se sienta solo y porque su personaje es Cell y no cualquier otro?

"La "disciplina positiva" es no-violenta y es respetuosa del niño como aprendiz" (Durrant, 2008, p. 4). Y he aquí la cuestión, el docente al responder de manera crítica al corregir, pareciera no ser empático, generando en el alumno el sentimiento de rechazo, y ¿qué mejor que ser Cell?, el tema es que esto a Cell le ha hecho caer su coraza, ahora se siente vulnerable y rechazado, sin duda detrás de eso no querrá, ni él, ni ningún otro alumno aprender nuevas habilidades. La frase "habla mejor", marcada con círculos las palabras ¿mal escritas? – y esta es una pregunta que me hago yo- rompen la seguridad emocional que el adolescente ¿tenia? / y sin duda necesita para desarrollar su personalidad y autoestima. Para un joven que ya se sienta solo, la falta de seguridad emocional bloquea su disposición al éxito académico.

Desde la neurociencia, el cerebro de Cell posee una sensibilidad máxima a la dopamina o sea la recompensa y a la oxitocina, esto es los vínculos sociales, por lo tanto, mientras que el Cell de la ficción busca la perfección mediante su imagen de guerrero, el adolescente busca la voluntad para dominar desafíos los ya resueltos y los nuevos.

Volviendo a la intervención docente, el alumno reacciona como si fuera una amenaza para él y lo pone en estado de alerta, -se ha activado su amígdala-. Lo que ocurre es que el cerebro adolescente tiende a desconectarse o generar resistencia cuando percibe críticas que infantilizan su proceso o amenazan su estatus de adulto en formación (Valenzisi & Valenzisi, 2026). Al señalarle el error, marcarlo y ponerlo en relieve de forma no empática, hace que no se active el circuito de recompensa, que es el que debería activarse cada vez, o por lo menos la mayoría de las veces en que los docentes hacen intervención en las actividades de sus alumno o tareas, sin embargo, la acción de la docente "U" activa el circui-

to de alerta. Esto desregula la serotonina, lo que explica por qué el niño dice "sentirse mal" y ¿deja de creer en él como el gran guerrero?, se desanima, lo que le lleva a buscar a otro adulto, en este caso el preceptor, y a quien le cuenta que no solo estaría desaminado, sino que siente que lo han dejado de querer. Por fin lo que sucede es que la voluntad, esto es la capacidad de luchar por sus objetivos se ve saboteada por un entorno que percibe como hostil.

No se quiere perder de vista que estamos hablando de una intervención docente, y del rol del mismo, porque no se debe olvidar que éste es un modelo vital, sobre todo si se lo plantea desde la Teoría del aprendizaje. ¿Qué modelo observa Cell?, ¿el de la crítica, una crítica fría? Si el modelo que Cell observa es el de una crítica fría y un marcaje de errores sin empatía, el joven codifica que el poder se ejercería a través de la humillación. Al sentarse solo y manifestar que la docente "no fue buena con él", Cell está procesando un aprendizaje negativo sobre cómo funcionan las jerarquías sociales. Para que este "guerrero" desarrolle su vocación, necesita un docente que actúe como guía y no como un evaluador de fallas.

Éticamente, la docente incurriría en el error de tratar a Cell «solamente como un medio» para lograr una carpeta prolija, olvidando que el estudiante es un «fin en sí mismo» con dignidad inalienable (Kant, 1785/1946, p. 83).

¿Cómo miraría esta situación Kant, Immanuel, él postula un imperativo categórico: «Obra de tal modo que uses la humanidad, siempre como fin al mismo tiempo y nunca solo como un medio [5, p. 83].

Al centrarse la docente tan insistentemente en la "prolijidad" de la carpeta, ¿en el cómo? en darle tanto hincapié a que al alumno le quede claro lo que para ella no estaría bien haciendo un círculo alrededor de la palabra y marcar las letras cambiadas como un fallo, la docente trata a Cell solamente como un "medio" para

obtener una carpeta prolija, olvidando que el estudiante es un sujeto con dignidad [5, p. 131]. Kant nos recuerda que la persona no es una "cosa", sino que las cosas son productos del sujeto [5, p. 174]; por lo tanto, ignorar la subjetividad de Cell es anular su valor humano frente a una norma ética.

En conclusión, la Neuroeducación volitiva encuentra su eje, su punto en esta postura ética de Kant, ya que encuentra su sustento ético en Kant, porque para que el cerebro de Cell, o cualquier otro alumno, pueda desplegar su voluntad y alcance su autonomía el docente deberá poder actuar como un guía que reconozca su dignidad. No se puede educar, en este caso la voluntad sin esa ética. Es imperante e importante poder brindarle seguridad al alumno, empatía, calidez, seguridad emocional y tratarlo como un fin en sí mismo, permitiendo así que se reactive no solo el circuito de recompensa, sino pudiendo de esa manera transformar la resistencia en vocación y la soledad en un vínculo pedagógico potente en nuestro gran guerrero.

NEUROEDUCACIÓN VOLITIVA: PEDAGOGÍA DEL PENSAR, SENTIR Y ACTUAR

Romina Marisol Torres
DNI 35657837
Área Especial

En el marco de mi práctica docente en los niveles que desempeño actualmente, he tenido la oportunidad de desarrollar diversas experiencias que buscan articular los aportes de la neuroeducación con una mirada centrada en la voluntad del estudiante como motor del aprendizaje. En este sentido, la llamada "Neuroeducación Volutiva" propone no solo comprender cómo aprende el cerebro, sino también promover el deseo de aprender, la motivación interna y la construcción activa del conocimiento.

Una de las experiencias más significativas tuvo lugar en un aula de cuarto grado, en la que se trabajaba el proceso de alfabetización avanzada con un grupo heterogéneo de estudiantes, entre ellos un niño con Trastorno del Espectro Autista (TEA) y otro de origen extranjero con dificultades en el dominio del español. Este contexto planteaba el desafío de diseñar propuestas inclusivas que contemplaran los distintos ritmos y estilos de aprendizaje.

La secuencia didáctica se organizó a partir de un eje narrativo: la creación de cuentos propios. El objetivo no era únicamente que los estudiantes produjeran textos escritos, sino que lograran implicarse emocionalmente en la tarea, activando procesos cognitivos y afectivos de manera integrada. Desde la perspectiva de la neuroeducación, sabemos que la emoción es un componente fundamental del aprendizaje, ya que facilita la atención, la memoria y la consolidación de los contenidos.

En una primera instancia, se propuso una actividad de evocación de historias significativas para los alumnos. A través del diálogo y el uso de imágenes, cada estudiante pudo conectar con experiencias personales o relatos conocidos. Este momento fue clave para generar un clima de confianza y seguridad, donde todos se sintieran habilitados a participar. La activación de la memoria emocional permitió que los estudiantes se involucraran genuinamente en la propuesta.

Luego, se trabajó en pequeños grupos, donde cada uno debía construir un personaje y una situación inicial. En este punto, se observó cómo la motivación aumentaba cuando los estudiantes tenían la posibilidad de decidir, de elegir y de ser protagonistas de su propio aprendizaje. La Neuroeducación Volutiva pone el acento justamente en este aspecto: el desarrollo de la voluntad como capacidad de sostener una acción con sentido.

Para acompañar a los estudiantes con mayores dificultades, se implementaron apoyos visuales, organizadores gráficos y consignas graduadas. En el caso del niño con TEA, se utilizaron pictogramas y secuencias visuales que le permitieron anticipar la tarea y reducir la ansiedad. Por su parte, el estudiante extranjero se apoyó en imágenes y palabras clave, logrando participar activamente en la construcción del relato.

La etapa de escritura se desarrolló de manera progresiva, respetando los tiempos de cada alumno. Se priorizó el proceso por sobre el producto final, valorando los intentos, las ideas y la creatividad. Durante esta instancia, el rol docente fue el de mediador, orientando, preguntando y ofreciendo herramientas sin imponer respuestas. Se buscó favorecer la autonomía y la confianza en las propias capacidades

Finalmente, los cuentos fueron compartidos en una instancia de lectura colectiva. Este momento no solo permitió valorar el trabajo realizado, sino también fortalecer la autoestima y el sen-

tido de pertenencia al grupo. La retroalimentación fue positiva y constructiva, destacando los logros de cada estudiante.

A modo de cierre, considero que esta experiencia evidencia cómo la implementación de la Neuroeducación Volutiva en el aula favorece aprendizajes más significativos, al integrar lo cognitivo con lo emocional y lo volitivo. Promover el deseo de aprender, ofrecer espacios de elección y reconocer la singularidad de cada estudiante son aspectos fundamentales para una educación inclusiva y transformadora.

EL BARCO SE HUNDE

María Victoria Torrubia
DNI 31163669
Área Servicios profesionales.

Hace un tiempo atrás, en un aula de 7mo grado, la docente me comenta sus alumnos tenían varios problemas de convivencia, siendo 12 en el turno tarde, y esto además se reflejaba cuando tenían que hacer trabajos juntos. Esa tarde, me quede observando en el aula para pensar cual sería la mejor estrategia para abordar lo que ocurría y además, conocerlos.

Pude ver esa tarde, que los chicos y las chicas no se juntaban entre si, parecían 2 cursos separados; además entre ellos también había subdivisiones; esto impactaba cuando la docente proponía tareas en conjunto y las hacían de mala gana. Se escuchaba por lo bajo "yo no quiero con tal, no quiero con fulano, mengano no hace nada, Juancito tal cosa" excusas de todos lados.

Le propuse a la docente volver esa misma semana para trabajar una dinámica grupal donde se aborde el trabajo colaborativo, la inclusión de todos, y la cohesión grupal, además al finalizar la misma armaríamos una pequeña puesta de "que pensaba antes, que pienso ahora; que emociones o ideas cambiaron".

La dinámica "El barco se hunde" es un juego grupal activo diseñado para fomentar la integración, cohesión y cooperación. Los participantes se mueven libremente hasta que el facilitador grita "el barco se hunde y solo hay lanchas de numeradas", obligando a los integrantes a formar grupos rápidamente para evitar quedar fuera, promoviendo la rápida toma de decisiones.

Desarrollo

1. Los participantes caminan por el aula o espacio al escuchar música.
2. El facilitador grita: "¡El barco se hunde! ¡Necesitamos botes de "tal número de personas!".
3. Los participantes deben agruparse rápidamente según el número indicado.
4. Quienes no logren entrar en un "bote" (que puede ser un aro) quedan fuera o reciben una pequeña prenda (penalización divertida y sencilla).
5. Se puede repetir disminuyendo el espacio disponible o cambiando el número de personas para aumentar la dificultad y la interacción.

Reflexión Final

Se debate sobre la importancia de la colaboración, la rapidez para adaptarse a cambios y la inclusión de todos los miembros del grupo.

Una vez finalizada la dinámica, propuse que todos nos sentemos en una ronda grande. ¿Tenía en la mano una pelota, y voy haciendo preguntas guías sobre el objetivo de la dinámica, tales como "Has subido al bote con alguien que a veces no hablas- no estudias? ¿Qué pensabas o sentías antes, y ahora? ". El objetivo es que los alumnos vayan reflexionando sobre ciertas ideas prestablecidas o constructos mentales hacia otros, por lo general negativos, que no les permitía sin ninguna razón, relacionarse con los demás.

Clases más tarde volví, y pude observar que la clase tenía más armonía, había un mejor ambiente de trabajo. La docente luego me comenta que después de la dinámica, y de la charla, los alumnos pudieron relacionarse y trabajar mucho mejor.

Instituto Superior
IGV A-1339

Coordinador: Facundo Lancioni Kaprow

Libro electrónico
Instituto Superior"Gladys R. Vera"

Neuroeducación volitiva

Pedagogía del pensar, sentir y actuar

Febrero 2026 | Edición N°12 | Año 6

EDUCAR LA VOLUNTAD DESDE PEQUEÑOS: UNA EXPERIENCIA EN SEGUNDO GRADO

Luciana Toth
DNI 35862854
Área Primario

En mi práctica docente como maestra de segundo grado en una escuela primaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, y luego de más de diez años de trabajo en el aula, he aprendido que enseñar no se trata únicamente de transmitir contenidos, sino de acompañar a cada niño y niña en su crecimiento integral. En este camino, las emociones, los vínculos y las decisiones cotidianas ocupan un lugar central.

En los últimos tiempos, comencé a observar en mi grupo ciertas dificultades vinculadas a la convivencia: reacciones impulsivas frente a conflictos, escasa tolerancia a la frustración y, en algunos casos, la necesidad constante de aprobación para actuar. Estas situaciones, tan propias de la edad pero también atravesadas por el contexto actual, me llevaron a repensar mis prácticas.

A partir de la jornada sobre Neuroeducación Volitiva, encontré un marco que me permitió poner en palabras algo que intuitivamente ya venía buscando: ayudar a mis estudiantes a aprender no solo a pensar, sino también a sentir y a actuar de manera consciente.

La experiencia que quisiera compartir se desarrolló en el área de Ciencias Sociales, a partir de una situación cercana a su realidad cotidiana. Les propuse imaginar una escena en el recreo donde un compañero quedaba afuera de un juego. La consigna fue simple, pero profunda: pensar qué estaba pasando, cómo se

sentían los distintos protagonistas y qué podrían hacer ellos frente a esa situación.

Organizados en pequeños grupos, los chicos comenzaron a conversar. Algunos rápidamente expresaron enojo o tristeza; otros intentaban explicar lo ocurrido desde su propia experiencia. En ese intercambio, fuimos poniendo en palabras las emociones que aparecían, entendiendo que todas son válidas, pero que no todas las formas de actuar son igualmente justas.

Fue en ese momento donde introduje, de manera sencilla, la idea de que aunque sintamos enojo o frustración, siempre tenemos la posibilidad de elegir cómo responder. Trabajamos entonces la noción de voluntad, no como una exigencia, sino como una capacidad que se puede aprender y ejercitar, incluso desde pequeños.

Durante la actividad, mi rol fue acompañar, intervenir cuando fue necesario y, sobre todo, modelar la escucha y el respeto. Propuse hacer pequeñas pausas para pensar antes de responder, favoreciendo así el control de impulsos y la reflexión. Este tipo de intervenciones, aunque breves, resultaron muy valiosas para que los estudiantes pudieran organizar sus ideas y regular sus emociones.

En una segunda instancia, cada grupo tuvo que decidir qué haría frente a la situación planteada. Las respuestas fueron diversas, pero lo más significativo fue el proceso: comenzaron a aparecer argumentos, justificaciones y, sobre todo, la consideración por el otro. Recuerdo especialmente a un alumno que dijo: "Aunque me dé bronca, puedo tratar de hablar en vez de pelear". Esa frase, tan sencilla, reflejó un aprendizaje profundo.

Desde una mirada neuroeducativa, la propuesta buscó integrar emoción, pensamiento y acción. Se generó un clima de confianza que permitió a los estudiantes expresarse con libertad, favoreciendo la regulación emocional. A su vez, el trabajo grupal

fortaleció los vínculos y el sentido de pertenencia, aspectos fundamentales para el aprendizaje en esta etapa.

Como cierre, realizamos una puesta en común donde cada grupo compartió sus ideas. Se valoró no solo "la respuesta correcta", sino el esfuerzo por pensar, escuchar y construir junto a otros. Este reconocimiento del proceso resultó clave para sostener la motivación y el compromiso.

Esta experiencia me reafirma, una vez más, que la voluntad no es algo que simplemente aparece, sino que se construye día a día, en cada pequeña decisión. Como docentes, tenemos la enorme responsabilidad —y también el privilegio— de acompañar ese proceso, ofreciendo a nuestros estudiantes herramientas para que puedan desenvolverse de manera cada vez más autónoma y responsable.

Educar desde la Neuroeducación Volitiva implica mirar a cada niño y niña en su totalidad, entendiendo que aprender es mucho más que incorporar contenidos: es aprender a convivir, a elegir y a crecer con otros.

EL AULA COMO SALA DE ENSAYO

Florencia N. Trapani
DNI 32865500
Área Primario

Luego de realizar el curso de Neuroeducación Volitiva me propuse llevar adelante algunas herramientas al primer grado en el que trabajo. Sabía que no sería fácil cambiar la melodía y encontrarnos todes tocando una hermosa canción, pero decidida, lo intenté.

Pasadas las primeras semanas de clases, y teniendo un pequeño grupo de estudiantes, pude observar a cada une con bastante detalle. Sabía qué cosas los entusiasmaban, cuáles les generaban aburrimiento y qué desafíos tenía cada estudiante.

Decidí empezar por algún lado y eso fue en el área de matemáticas. Habíamos estado trabajando con varios juegos; algunas niñas tenían absolutamente incorporada la competitividad. Podemos pensar que no es una cualidad negativa, sin embargo, llevaba a que hicieran trampa para ganar y, como contracara, que se frustraran muchísimo, cuando aún con sus artilugios no lo lograban. Me propuse desandar el camino y buscar cómo hacer para que "O" y "A" pasaran de ser acusadas de tramposas, y regañadas por mí, a permanecer en los juegos con entusiasmo y hasta ser elegidas como co-equiper.

Para esto necesitaba, según lo aprendido, fortalecer la autorregulación. Teniendo en cuenta las posibilidades y necesidades de niñas y niños de entre 5 y 6 años, decidí iniciar por el cuerpo. Quizás suene raro, pero somos cuerpo, es lo más conocido que tenemos y lo que nos permite ser y estar en este mundo.

Entonces estructuraré el relato a partir de aquí en momentos, para lograr mayor claridad.

Momento autopercepción del cuerpo

-Volvemos del recreo y percibimos nuestro cuerpo ¿cómo se siente? ¿cómo sienten su respiración?, ¿el cuerpo está relajado?, ¿hay agitación?, ¿tienen sed o hambre?, ¿qué actividades hicieron previamente?

-Luego del descanso post comedor ¿cómo sienten su cuerpo?, ¿pudieron relajarse?, ¿necesitan moverse o quieren más quietud?, ¿estirarse o sacudir su cuerpo?

- En el momento del juego matemático hacemos un stop ¿cómo está su respiración?, ¿qué sienten en el cuerpo?, tómense 30 segundos para percibirse/sentirse. ¿Qué está pasando en el juego?

Transición al momento reflexivo

-Al finalizar el juego ¿cómo sienten su cuerpo ahora que terminaron?, ¿se sienten diferente a como se sentían mientras jugaban?

"Esta semana les fui pidiendo que percibieran su cuerpo y su respiración en distintos momentos del día, ¿se dieron cuenta? Yo noté que algunas veces un poco nos olvidamos de que tenemos un cuerpo y actuamos medio en automático, como si nos hubieran programado unos gigantes que viven en otro planeta. Pero, resulta que si nosotros empezamos a darnos cuenta de qué sentimos y cómo nos sentimos, tal vez podemos elegir hacer una cosa u otra. Por ejemplo: si yo me entusiasmo con algo puedo saltar y gritar de alegría (hago la mímica) o puedo sonreír profundamente y sentirme agradecida por eso que estoy viviendo".

Esta fue nuestra primera semana. Las siguientes semanas fuimos incorporando estos pequeños momentos de autopercepción y descubriendo que, cuando nuestras competidoras extremas se

ponían en rol "ganar o morir" podíamos preguntarle cómo se sentían. De a poco pudieron ir reconociendo que se alteraba su respiración, que no lograban escuchar a sus compañeros y compañeras, que ya no sabían si las que hacían trampa eran ellas o sus contrincantes… Entonces todo era enojo.

Profundizamos las reflexiones y aparecen los primeros cambios

Nos empezamos a preguntar para qué jugamos: ¡para ganar!, ¡para divertirnos!, ¡para aprender! Todas respuestas correctas, claro que queremos ganar cuando jugamos un juego, pero ¿qué pasa si no ganamos? Enseguida "O" y "A" respondieron "nos enojamos" y otros estudiantes respondieron "nada", "jugamos de nuevo", "mejor suerte otra vez".

Escuchar de la boca de sus compañeros esas otras respuestas les resultó llamativo. Entonces decidí abrir le pregunta ¿qué pasa cuando las compañeras se enojan porque no ganan? Los niños y niñas expresaron su malestar. Me pareció importante validar esas sensaciones y preguntarles cómo les gustaría jugar para disfrutar más el juego.

Entre todos y todas terminamos escribiendo por dictado a la docente las "Normas que nos permiten disfrutar de los juegos":

"Esperar el turno del otro"

"Preguntar si alguien necesita ayuda en su turno"

"Si me enojo, puedo salir a respirar"

"Si perdemos o ganamos, igual nos divertimos".

Fue muy interesante el proceso de todo el grupo. Observar qué le pasaba a cada estudiante, cómo comenzaron a reconocerse y pudieron empezar a abandonar los mecanismos automáticos de reacción, eligiendo formas de actuar genuinas que permitieran a

todos y todas disfrutar más de las largas horas compartidas durante cada jornada.

Cabe mencionar que esta simple estrategia permitió no solo generar cambios en el contexto de los juegos, sino también en otros momentos de trabajo, siempre retomando y resaltando las actitudes positivas y gratificantes para todo el grupo.

MÁS ALLÁ DEL MOVIMIENTO

Florencia Turnes
DNI 36714543
Área Especial

En nuestra escuela de educación especial, mi grupo de niños de 9 años conviven en un ecosistema de diversidad. Trabajamos con niños que presentan desafíos en su motricidad gruesa y fina, lo que a menudo impacta en su autopercepción: muchos llegan con la idea instalada de que "no pueden". Mi práctica docente se propuso desafiar esa premisa mediante la Neuroeducación Volitiva, que postula que el aprendizaje no es solo una respuesta a un estímulo, sino un acto de la voluntad consciente.

Se trabajo bajo el **Proyecto "Mural Sensorial"**

Para activar los circuitos prefrontales vinculados a la toma de decisiones y el esfuerzo sostenido, el proyecto consiste en la creación de un mural colectivo. No buscamos que en el mismo haya una precisión estética, sino que con el queremos despertar la intencionalidad de los estudiantes.

- Despertar de la Intención: Iniciamos con sesiones de relajación y conciencia corporal. Según la neuroeducación, un sistema nervioso en alerta o bajo estrés no puede ejercer la voluntad. Necesitábamos un "cerebro seguro" para que apareciera el "cerebro que quiere".
- Autonomía en la Selección: Cada alumno debía elegir un material (esponjas, texturas rugosas, rodillos adaptados) y un color. Esta pequeña elección es un ejercicio volitivo fundamental: el niño deja de ser un receptor pasivo de ayuda para convertirse en un agente causal.

- Manejo del Esfuerzo (Dopamina vs. Frustración): Dividimos la tarea en pasos muy breves. La clave volitiva aquí es que el éxito sea alcanzable pero requiera un "plus" de energía propia, lo que genera una recompensa neuroquímica real.

Uno de los niños presenta una diplejía espástica, y su mayor barrera no es solo el tono muscular, sino la frustración que le genera el esfuerzo de coordinar su brazo. Durante meses, su respuesta ante cualquier tarea era el silencio o el abandono.

Aplicando la metodología, no le pedimos que "pintara un círculo", sino que "dejara su huella como él lo desee". Le presentamos un pulsador adaptado y un rodillo con un mango engrosado. Al principio dudó, pero al ver que sus compañeros comenzaron a seleccionar los elementos y colores y trabajar en la propuesta, algo en su sistema límbico se activó.

Vimos cómo su rostro se tensaba, no por espasticidad, sino por concentración. Logró sujetar el rodillo y, con un movimiento lento pero profundamente suyo, trazó una línea azul. Se detuvo, respiró agitado y nos miró. En sus ojos no había cansancio, sino el brillo de la autoeficacia. Había pasado de la "reacción motriz" a la "acción volitiva". Como dice la neuroeducación, su cerebro había creado un nuevo mapa: "Yo quiero, yo intento, yo logro".

Tal como lo indica el material de la capacitación *"La Neuroeducación Volitiva invita a comprender que la voluntad —entendida no como obstinación, sino como energía moral dirigida al bien— puede educarse, entrenarse y fortalecer mediante experiencias significativas que involucren la reflexión, la emoción y la acción coherente"*.

En la educación especial primaria, la Neuroeducación Volitiva nos enseña que el docente no debe "hacer por el otro", sino construir el andamiaje para que el otro "quiera hacer". Al respetar los tiempos biológicos y fomentar la toma de decisiones, transformamos el aula en un espacio donde la discapacidad se

vuelve secundaria frente a la potencia de la voluntad humana. El aprendizaje más valioso no fue el trazo en el mural, sino el fortalecimiento de la identidad de este niño como un sujeto capaz de desear y ejecutar.

Citando al material de estudio, El Aprendizaje en Comunidad y con Sentido es uno de los principios fundamentales de la Neurociencia Aplicada a la Educación. El contexto importa, ya que el cerebro humano está diseñado para el aprendizaje social. Aprendemos mejor observando a los demás, colaborando y resolviendo problemas juntos. Además, el aprendizaje debe tener un propósito claro, un aprendizaje sin sentido es un dato aislado; un aprendizaje con sentido es una herramienta para la vida.

LO QUE HUBIERA ELEGIDO: CUANDO UNA PREGUNTA CAMBIA LA DISPOSICIÓN PARA APRENDER

María de Lourdes Ulloque
DNI 22205720
Área Curricular

En mi experiencia en Educación Permanente de Adultos, en el área de idioma extranjero Inglés, he trabajado con grupos heterogéneos en distintos contextos, tanto en escuelas públicas como en instituciones privadas. A lo largo de los años, hay algo que se repite: conviven estudiantes con recorridos de vida muy diversos, y eso termina siendo un aporte muy rico para el grupo. En este marco, el aprendizaje del idioma no aparece solo como un contenido, sino también como una oportunidad para poner en palabras experiencias propias. Muchos llegan con la intención de saldar esta "asignatura pendiente", otros con inseguridad o con experiencias previas no tan buenas, lo que suele notarse en la participación al principio. Por eso, en más de una ocasión me di cuenta de que tenía que proponer algo distinto para que se enganchen un poco más.

En ese contexto, hay una pregunta que suelo usar como disparador cuando trabajamos el vocabulario de oficios y profesiones. Les propongo imaginar que pueden volver el tiempo atrás y les pregunto si elegirían la misma profesión u oficio que tienen hoy, o si irían por otro camino.

Lo que pasa a partir de esa consigna me sigue llamando la atención, incluso después de haberla usado varias veces. Más allá de lo que responden, se genera algo en el clima del aula: hay silencios, algunas sonrisas, miradas que cambian. En la mayoría de los casos, aparece el deseo de haber elegido otra cosa. Algunos lo

dicen directamente; otros no dicen mucho, pero se les nota en la cara.

Ahí la actividad deja de ser un ejercicio más. Empiezan a usar expresiones nuevas o estructuras que antes les costaban un poco, como "*I would like to be…*", "*I wanted to be…*" o "*I didn't choose… but I like…*". Pero lo interesante es que, en ese momento, el foco deja de estar puesto en la gramática en sí. Mientras intentan decir algo propio, se los ve más concentrados en lo que quieren expresar que en si la estructura está perfecta. Lo comunicativo, en un contexto significativo para ellos, pasa a primer plano. Y ahí aparece algo muy marcado: se les iluminan los ojos al imaginarse a sí mismos en otra profesión, en otra posibilidad.

En ese momento voy acompañando, "recolectando" vocabulario, escribiendo opciones en el pizarrón y tratando de que el clima sea lo suficientemente cuidado como para que nadie se sienta expuesto. No siempre sale perfecto, pero en general se arma un ambiente más relajado, donde el error no pesa tanto y se animan más a participar.

A veces también aparecen comentarios interesantes sobre cómo interpretan lo que pasa en clase. Por ejemplo, el miedo a equivocarse y que otros se rían. Eso da lugar a charlas cortas donde podemos ver que muchas veces reaccionamos más desde lo que creemos que va a pasar que desde lo que realmente pasa, y eso ya abre otra forma de mirar la situación.

Como docente, estas situaciones me hicieron repensar varias capas de todo el proceso de esta clase. Termina siendo bastante claro que el aprendizaje no pasa solo por el contenido o por explicar bien, sino por cómo se combinan la emoción, la atención y las ganas de involucrarse. Cuando lo que se propone tiene algún sentido personal, la actitud cambia.

Incorporar este tipo de propuestas no implica hacer grandes cambios, pero sí mirar la clase de otra manera. Más que centrar-

se solo en dar el contenido, se trata de generar condiciones para que los estudiantes puedan elegir, participar y construir desde su propia experiencia.

En educación de adultos, donde muchas veces el vínculo con el aprendizaje viene atravesado por experiencias previas no tan positivas, este tipo de propuestas genera un movimiento distinto. La posibilidad de imaginar, elegir y proyectarse habilita algo más que el contenido: despierta interés, motiva y engancha. Desde un lugar que tiene algo de lúdico, incluso en adultos, la clase se transforma en un espacio donde pueden probar, decir y pensarse de otra manera. Y desde ahí, aparecen otras ganas de participar, de intentarlo y de seguir aprendiendo.

NEUROEDUCACIÓN VOLITIVA: PEDAGOGÍA DEL PENSAR, SENTIR Y ACTUAR

Florencia Alejandra Valdez
DNI 38059681
Área Primaria

La situación transcurre en el aula de primer grado de Educación Primaria.

Durante un juego de presentación mediante el uso de un dado con preguntas para conocernos se observó que un niño comenzó a alterarse porque no había tirado el dado. Se explicó que debía esperar su turno como el resto de sus compañeros y compañeras, ante esto, comenzó a gritar y tirarse al piso.

Estas situaciones sucedían a diario durante toda la primera parte del año frente a propuestas de juegos, intercambios orales o cómo reacciones sin algún precedente.

El alumno tenía una situación familiar muy compleja la cual llevaba a que realice estas acciones. Siempre que ocurría algún hecho se conversaba y aunque comprendía bien cuando se hablaba, no mostraba arrepentimiento y tenía dificultad en poder expresar sus emociones.

Se realizaban consejos de aula donde se planteaban situaciones ocurridas durante el día o en la semana. En estos consejos se proponía pensar posibles maneras de solucionar los hechos que ocurrían, por ejemplo: la espera de turno en juegos, saber que se juega para aprender más que para ganar, poder expresar nuestras emociones, comunicar lo que pasa, buena comunicación, siempre para fomentar una convivencia armoniosa, fomentando el trabajo en equipo para desarrollar la solidaridad y el respeto.

En los encuentros se realizaban juegos para que los niños/as puedan expresarse; en este caso aquel alumno que tenía conductas disruptivas siempre era quien más participaba, brindando sus aportes y pudiendo decir qué es lo que para él no está bueno hacer y qué si.

También se proponían instancias en las que se proponían carteles con situaciones y era necesario pensar en conjunto que si ocurre algo sin querer es importante decir que uno lo siente, o si alguien hace algo, uno lo hace también, sino más bien tratar de solucionarlo mediante el uso de la palabra sin reacciones físicas.

Siempre se retomaba el trabajo con la expresión de las emociones ya que el niño presentaba internamente un enojo en cuanto a lo vivido a su edad. Se planteaban actividades de escritura de aquello que nos da felicidad, enojo, cansancio, tristeza, etc.

Estas propuestas fueron enriquecedoras ya que, paulatinamente el niño cuando tenía alguna reacción al preguntarle qué sentía o porqué reaccionó así, comenzaba a expresar su emoción. Se conversaba constantemente con él siempre diciéndole que era muy importante que pueda comenzar a manifestar mediante el uso de las palabras lo que siente.

Con el correr del tiempo, sus reacciones fueron disminuyendo, con mucho esfuerzo por parte de él, teniendo días mejores que otros, pero siempre intentando mejorar, conversando y reflexionando en conjunto con el grupo.

EL ARTE COMO PUENTE DE LA VOLUNTAD: UNA EXPERIENCIA EN LA ESCUELA PRIMARIA DE CABA

Rosa Agustina Vallejo
DNI 30441250
Área Curricular

En el contexto de una escuela pública de jornada completa en la Ciudad de Buenos Aires, la labor docente se enfrenta al desafío de sostener el interés y la energía de los estudiantes durante ocho horas diarias. La neuroeducación volitiva, propuesta por Valenzisi, plantea que el aprendizaje significativo ocurre cuando se activa la motivación interna del estudiante, transformando la obligación en deseo. En este sentido, no podemos pretender que un niño de primaria mantenga su atención por mera obediencia; es necesario promover su volición, entendida como el motor interno que impulsa el "quiero hacer".

Durante mi práctica en una escuela intensificada en artes, observé que, tras el horario de almuerzo, los estudiantes presentaban niveles altos de apatía o conductas disruptivas, producto del agotamiento del sistema de alerta. Frente a esta situación, implementé una estrategia de intervención pedagógica centrada en la reconfiguración del inicio del bloque de la tarde, utilizando el lenguaje del arte como herramienta para activar la voluntad.

En lugar de iniciar con una consigna técnica rígida, propuse una redefinición del espacio de taller, presentándolo como una "Residencia Artística Profesional". Asimismo, se realizó un reconocimiento de las habilidades previas de los estudiantes, posicionándolos como "artistas en formación". Este cambio permitió reducir la percepción de imposición y favorecer una actitud más autónoma frente a la tarea.

Se llevó a cabo la creación de un mural colectivo en el que cada estudiante debía decidir, de manera voluntaria, qué técnica —grabado, pintura o collage— aportaría al objetivo común. Como sostiene Enrique Rojas, la educación de la voluntad constituye un aspecto central de la conducta, ya que implica la capacidad de elegir, sostener el esfuerzo y postergar la gratificación inmediata en función de metas a largo plazo.

Un factor determinante fue el rol docente como figura de apego subsidiaria. En una comunidad del barrio de La Boca, donde muchos estudiantes encuentran en la escuela un espacio de contención, resulta fundamental brindar respuestas sensibles frente a las frustraciones. De este modo, se generó un clima de confianza que permitió sostener la voluntad incluso ante el error.

Los resultados evidenciaron una mejora en la participación activa, una disminución de las conductas disruptivas y un mayor compromiso con la tarea propuesta. Los estudiantes no solo sostuvieron el trabajo durante el bloque de la tarde, sino que manifestaron interés genuino por el proceso creativo y el producto final.

En conclusión, la experiencia demuestra que, cuando el estudiante percibe que tiene voz y que su esfuerzo posee un sentido personal y estético, la fatiga disminuye y se fortalece la voluntad. Esto implica repensar el rol docente no solo como transmisor de contenidos, sino como generador de experiencias significativas que movilicen el deseo de aprender. El desafío actual de la escuela pública consiste en avanzar hacia una pedagogía del sentido, donde la neuroeducación y el arte se constituyan en herramientas clave para el desarrollo integral de los estudiantes.

UNA EXPERIENCIA DE CONSTRUCCIÓN EN LA INFANCIA

Romina Claudia Varela
DNI 30133443
Área Inicial

La implementación de la Neuroeducación Volitiva en el Nivel Inicial representa un desafío y, al mismo tiempo, una oportunidad para repensar las prácticas docentes desde una mirada integral del desarrollo infantil. En este nivel, donde las emociones, el juego y la exploración ocupan un lugar central, trabajar la voluntad implica acompañar a los niños y niñas en sus primeros pasos hacia la autorregulación, la toma de decisiones y la construcción de hábitos.

En mi práctica docente, llevada a cabo en una sala de 5 años, se diseñó una propuesta pedagógica basada en el fortalecimiento de la voluntad a través de actividades lúdicas y significativas. La experiencia se desarrolló en torno a un proyecto titulado "Cuidamos nuestro jardín", cuyo objetivo principal fue promover el compromiso y la responsabilidad en el cuidado de un espacio común.

La secuencia comenzó con una actividad de sensibilización, donde los niños observaron el estado del jardín del jardín de infantes. A partir de preguntas orientadoras, se generó un espacio de diálogo en el que expresaron sus ideas, emociones y propuestas. Este primer momento permitió reconocer el interés genuino del grupo, lo cual resulta fundamental desde la perspectiva de la Neuroeducación Volitiva, ya que la motivación es el motor que impulsa la acción.

Posteriormente, se propuso la organización de pequeñas tareas: regar las plantas, juntar hojas secas y observar el crecimiento de las flores. Cada niño pudo elegir en qué tarea participar, promoviendo así la toma de decisiones y el compromiso personal. Durante el desarrollo de las actividades, se trabajó de manera intencional el sostenimiento de la atención y la finalización de las acciones iniciadas, aspectos clave en la construcción de la voluntad.

Un aspecto relevante de la experiencia fue la incorporación de momentos de reflexión adaptados a la edad. Al finalizar cada jornada, se realizaba una breve ronda donde los niños compartían cómo se habían sentido, qué les había resultado fácil o difícil, y qué les gustaría hacer al día siguiente. Estas instancias favorecen la toma de conciencia sobre sus propios procesos y emociones.

Asimismo, se implementaron estrategias de acompañamiento emocional, como el reconocimiento de logros, la validación de frustraciones y el uso de palabras que fortalecen la confianza en sus capacidades. Se observó que, con el paso de los días, los niños comenzaron a sostener las tareas con mayor autonomía y a colaborar entre ellos de manera más espontánea.

Una experiencia compartida por una colega de sala de 4 años complementa esta propuesta. En su caso, trabajó la Neuroeducación Volitiva a través del juego simbólico, proponiendo la creación de una "casa de juegos" donde los niños debían organizar roles, respetar turnos y sostener acuerdos grupales. La docente destacó que, mediante estas dinámicas, los niños lograron avanzar en la regulación de impulsos y en la construcción de normas desde un lugar significativo.

En conclusión, la Neuroeducación Volitiva en el Nivel Inicial permite generar experiencias pedagógicas que integran lo emocional, lo cognitivo y lo volitivo. A través del juego, la elección y el acompañamiento docente, los niños comienzan a desarrollar

habilidades fundamentales para su trayectoria escolar y su vida en sociedad. Estas prácticas invitan a los docentes a posicionarse como guías sensibles, capaces de reconocer los tiempos y necesidades de cada niño, promoviendo un aprendizaje verdaderamente significativo.

NUESTRAS EMOCIONES

Patricia Alejandra Vargas
DNI 35268839
Área Inicial

En el año 2023, en la sala amarilla de 5 años, ubicada en la villa 21-24 Barracas, CABA, se llevó a cabo un proyecto de emociones. A partir de la observación del comportamiento del grupo, se identificó la necesidad de abordar la expresión emocional y la solución de conflictos, ya que los niños y niñas manifestaban sus emociones de manera corporal y en muchas ocasiones, a través de insultos.

El objetivo principal del proyecto era que cada niño y niña lograra poner en palabras sus sentimientos, necesidades y miedos. Para lograr esto, se diseñó una propuesta que incluiría la narración de cuentos seleccionados, así como otras formas de presentación, como la proyección de los cuentos en la sala tipo "cine", con la voz de los cuentos y sin apoyatura visual, en un ambiente con luces de colores y la sala a oscuras.

"Un estudiante siente que otro par no lo quiere porque no se sienta con él para realizar las actividades".

- Mapa: no comparte conmigo "porque no me quiere".
- Territorio posible: el par no se dio cuenta que se quería sentar con él, el par quería compartir este momento con un grupo reducido de niños con mayor afinidad.
- Trabajo volitivo: la docente observa al niño, recostado sobre la mesa, lo invita a conversar y a reflexionar: ¿Qué te sucede?, ¿por qué estás así?, ¿por qué no lo invitas vos a

sentarse juntos?, ¿él sabe que vos querías sentarte con él?, ¿te acercaste y conversaste?

Al culminar este proyecto, resulto ser una estrategia efectiva para fomentar la expresión emocional y la resolución de conflictos en los niños y niñas. A través de narraciones de narraciones de cuentos y la utilización de recursos innovadores como la proyección en "cine", se logró crear un espacio seguro y estimulante para los niños y niñas pudieran identificar y expresar sus sentimientos, necesidades y miedos de manera verbal. Esto contribuyo a reducir los comportamientos agresivos a reducir y a mejorar la convivencia dentro de la sala, sentando las bases para un desarrollo emocional saludable y un mejor vínculo entre pares y docentes.

APRENDEMOS JUGANDO

Lautaro Vergara
DNI 36328805
Área Primario

En el marco de las metodologías educativas abordadas en el seminario, una de las ideas más significativas es la importancia de integrar lo cognitivo, lo emocional y la voluntad en el proceso de aprendizaje. En este sentido, la educación musical, al igual que la educación física, ofrece un terreno particularmente fértil, ya que lo lúdico forma parte intrínseca de la enseñanza. Aprender jugando no solo favorece la motivación, sino que también permite desarrollar habilidades sociales, emocionales y cognitivas de manera simultánea.

Actividades desarrolladas en el aula en un primer ciclo

Una actividad significativa en este sentido es el uso de canciones con movimiento, como "La canción de los piratas" de Mariana Baggio. En esta propuesta, los estudiantes asumen roles de "piratas" y "tiburones". El juego consiste en que los tiburones deben atrapar a los piratas mediante un abrazo, mientras suena la música. Cuando la música se detiene, los piratas deben sentarse rápidamente para evitar ser atrapados. A medida que avanza la actividad, se incorporan más tiburones, aumentando la complejidad del juego.

Más allá del aspecto lúdico, esta actividad permite trabajar múltiples dimensiones. Por un lado, se desarrolla la atención, ya que los alumnos deben estar atentos a los cambios musicales. Por otro lado, se incorporan contenidos musicales vinculados al pulso, la escucha y la relación entre música y movimiento. Al mismo

tiempo, se promueve el respeto por el otro, ya que se establecen pautas claras de interacción, como no empujar ni lastimar al compañero.

Desde el enfoque de la neuroeducación volitiva, este tipo de propuestas favorece la implicación activa del estudiante, ya que el deseo de participar y continuar jugando actúa como motor de la conducta. Cuando surgen conflictos, estos se abordan de manera grupal, ya que todos comparten el objetivo de sostener la actividad. De esta forma, la regulación de la conducta no se impone externamente, sino que se construye desde la necesidad de convivir para continuar con el juego.

Otra actividad que complementa este enfoque es el reconocimiento de voces. En este caso, un estudiante se ubica de espaldas al grupo mientras el docente señala a un compañero, quien debe decir su nombre. El objetivo es que el alumno identifique quién habló. Esta propuesta, además de ser participativa, permite trabajar la escucha atenta, la memoria auditiva y el reconocimiento del otro. Al mismo tiempo, fortalece el vínculo grupal, ya que todos los estudiantes participan y se sienten incluidos.

Estas experiencias ponen en evidencia que el aprendizaje no se limita a la adquisición de contenidos específicos, sino que implica un proceso integral en el que intervienen la emoción, la atención y la voluntad. El juego, en este contexto, no es solo un recurso didáctico, sino una herramienta que permite generar condiciones significativas para el aprendizaje.

En conclusión, la implementación de actividades lúdicas en el aula de música permite articular contenidos disciplinares con el desarrollo de habilidades sociales y emocionales. Desde una perspectiva volitiva, el estudiante no solo aprende, sino que también se involucra, decide y regula su comportamiento en función de un objetivo compartido. De este modo, el aula se convierte en un espacio de construcción colectiva donde aprender y convivir forman parte de un mismo proceso.

LA ARQUITECTURA DE LA VOLUNTAD EN EL AULA

María Teresa Verón
DNI 26516469
Área Primario

La realidad de las aulas actuales nos enfrenta a un desafío sin precedentes, donde la atención parece ser un recurso cada vez más escaso y la desmotivación una constante que nubla el proceso de enseñanza. Ante este escenario, surge la necesidad imperiosa de replantear no solo los contenidos que impartimos, sino la forma en que conectamos con la estructura mental y emocional de nuestros estudiantes. La Neuroeducación Volitiva se presenta como una respuesta innovadora y humanista que busca transformar la apatía en un compromiso profundo, integrando los avances de la neurociencia con la ética y la inteligencia emocional. Al comprender que el aprendizaje no es un acto pasivo, sino una construcción armónica donde el cerebro, la emoción y la voluntad actúan en conjunto, podemos diseñar experiencias que permitan al joven reconocerse como el arquitecto de su propio desarrollo, cultivando la libertad interior y la responsabilidad social.

Recuerdo una tarde particularmente difícil donde el murmullo constante y las miradas fijas en las pantallas parecían una barrera infranqueable. Como docente, uno siente que compite contra algoritmos diseñados para capturar la atención inmediata, dejando poco espacio para el esfuerzo sostenido. En ese momento, comprendí que seguir insistiendo en normas tradicionales no daba resultados, pues los alumnos percibían la escuela como una imposición que activaba su amígdala-esa "alarma de seguridad" cerebral generando resistencia. Decidí entonces detener la lección y proponer un cambio de perspectiva radical: un "hackeo" al inicio escolar que no buscara la obediencia ciega, sino la activación

de la volición. Les pregunté directamente qué podían hacer ellos que una inteligencia artificial no pudiera resolver mejor, provocando un giro hacia su sistema de relevancia y reconociéndolos, finalmente, como adultos en formación.

Este movimiento estratégico buscaba renovar la identidad de nuestra relación a través de lo que denominamos un rebranding educativo. Al prescindir de términos infantilizados como "portarse bien", logramos que el cerebro de los estudiantes dejara de defenderse y empezara a procesar la información como algo útil para su supervivencia social. Implementamos entonces un mapeo de habilidades, donde cada alumno se puntuó en capacidades clave: el filtro de ruidos para detectar información falsa, la arquitectura del discurso y, fundamentalmente, la gestión de la voluntad. Esta práctica de metacognición activó su corteza prefrontal dorsolateral, permitiéndoles entender que la voluntad no es un rasgo genético, sino una "joya de la corona" de la conducta que se entrena. Al mapear sus debilidades, los alumnos comprendieron que estaban subiendo de nivel su propio perfil, transformando la percepción de sus límites en desafíos de superación personal.

Para fortalecer esta autonomía, exploramos la idea de que "el mapa no es el territorio", un concepto que vincula la neurociencia con la filosofía. Les expliqué que nuestra experiencia en el mundo siempre está filtrada por estructuras neurológicas y creencias previas; nunca vemos las cosas como son en sí mismas, sino como aparecen en nuestro modo de percibir. En el aula, esto se tradujo en ejercicios prácticos para reconocer sesgos: si un estudiante sentía que un docente "le tenía bronca" por una nota baja, trabajábamos para ampliar ese mapa mental y considerar que la calificación reflejaba un desempeño puntual y no un sentimiento personal. Esta distinción permite a los jóvenes no reaccionar impulsivamente ante el mapa emocional del momento, sino buscar datos del territorio real, favoreciendo una autorregulación emocional basada en el discernimiento y el pensamiento crítico.

A medida que avanzaban las semanas, establecimos un pacto de alto rendimiento y utilidad real, inspirado en la premisa de que una acción tiene valor moral cuando se realiza por convicción y deber, no por miedo al castigo. Fomentamos el uso de la dopamina como motor de la motivación, celebrando los logros y la persistencia en tareas difíciles. Una experiencia que ilustra este cambio fue la implementación de misiones cooperativas donde el éxito dependía de la suma de talentos individuales y no de una jerarquía impuesta. Observé cómo estudiantes que antes se rendían ante la primera dificultad empezaban a gestionar su energía moral para alcanzar metas comunes. La satisfacción de completar un desafío complejo generó una química cerebral positiva que reforzó su identidad como sujetos capaces, demostrando que las experiencias que generan sentido son las que realmente transforman el cerebro y la conducta.

En conclusión, la práctica docente debe evolucionar hacia un modelo que priorice el desarrollo integral de la capacidad de decidir y el fortalecimiento de la determinación a través de una pedagogía que dote de sentido a cada acción dentro del aula. No podemos pretender que los estudiantes se sientan motivados por inercia en un mundo que constantemente los bombardea con estímulos superficiales, nuestra labor consiste en acompañarlos en este viaje hacia su madurez, proporcionándoles las herramientas para que aprendan a dirigir su vida con criterio y firmeza. Al final del camino lo que realmente queda no es el dato memorizado que pronto será reemplazado, sino la capacidad de esforzarse, de ser constantes y de tomar decisiones conscientes frente a la adversidad. Formar personas con una voluntad educada y firme es el mayor legado que podemos dejar, asegurando que tengan la fortaleza necesaria para enfrentar con éxito los desafíos de una realidad cada más compleja, transformando así el aula en un verdadero espacio de crecimiento y libertad.

EDUCAR LA VOLUNTAD: UNA EXPERIENCIA TRANSFORMADORA EN EL AULA DE MÚSICA

Cecilia Vicchi
DNI 25998119
Área Medio

En el contexto educativo actual, uno de los desafíos más visibles en el aula es la dificultad para sostener la atención, el compromiso y la motivación de los estudiantes. Más allá de los contenidos, el verdadero interrogante que se presenta es cómo lograr que los alumnos no solo participen, sino que elijan hacerlo de manera consciente. En este sentido, la Neuroeducación Volitiva propone un cambio de mirada: educar no solo el conocimiento, sino también la voluntad.

Durante una clase de música en segundo año del nivel secundario, me encontré con un grupo de estudiantes que mostraba escaso interés por las actividades propuestas. Las consignas eran respondidas de manera superficial, había dispersión constante y, en algunos casos, cierta resistencia a participar. Frente a esta situación, comprendí que no bastaba con insistir en la transmisión de contenidos, sino que era necesario intervenir desde otro lugar.

A partir de los aportes de la jornada, decidí implementar una estrategia centrada en la toma de decisiones y la construcción de sentido. En lugar de proponer una única actividad, ofrecí a los estudiantes diferentes opciones vinculadas al mismo contenido: análisis de una canción, creación de una secuencia rítmica o interpretación grupal. Cada grupo debía elegir una alternativa, organizarse y justificar su elección.

Este cambio generó un impacto inmediato. El hecho de poder elegir no solo aumentó la participación, sino que también promovió la responsabilidad sobre la propia tarea. Los estudiantes comenzaron a involucrarse de manera más activa, a debatir entre ellos y a sostener la actividad con mayor compromiso. Se produjo un cambio en la dinámica del aula: de una actitud pasiva a una participación más consciente y colaborativa.

Esta experiencia permitió comprender uno de los principios centrales de la Neuroeducación Volitiva: la conducta no se modifica únicamente a través de indicaciones externas, sino cuando el estudiante logra integrar pensamiento, emoción y acción. La voluntad, entendida no solo como autocontrol, sino como una virtud que orienta las decisiones hacia un propósito, puede ser educada a través de experiencias significativas.

Asimismo, el rol del docente se resignifica. Deja de ser un mero transmisor de contenidos para convertirse en un mediador que genera condiciones para que los estudiantes reflexionen, elijan y actúen con sentido. Modelar conductas, promover el trabajo colaborativo y reconocer el esfuerzo son estrategias que contribuyen al desarrollo de la autorregulación y la autonomía.

Otro aspecto relevante de esta intervención fue la mejora en el clima del aula. Al sentirse parte activa del proceso, los estudiantes mostraron mayor respeto por las decisiones de los demás y una disposición más favorable al trabajo en equipo. Esto evidencia que la formación de la voluntad también impacta en la convivencia escolar.

En conclusión, la Neuroeducación Volitiva nos invita a repensar el sentido de enseñar. No se trata únicamente de transmitir saberes, sino de formar personas capaces de tomar decisiones, regular sus emociones y actuar de manera responsable. Educar la voluntad es, en definitiva, educar para la vida, y el aula se convierte en el espacio privilegiado para comenzar ese proceso.

LA ACTIVACIÓN DE LA VOLUNTAD EN EL TALLER: CRÓNICA DE UN HACKEO PEDAGÓGICO

Nora Villalba
DNI 22489594
Área Medio Técnica

Como profesora de cuarto año en una escuela técnica de modalidad industrial, específicamente en el área de Electromecánica, me enfrento todos los días con el desafío de la apatía y el "costo de oportunidad" que mis alumnos calculan constantemente: ¿vale la pena el esfuerzo de ajustar una pieza en el torno o es mejor mirar el celular?

Entiendo que la voluntad es lo más importante para la conducta y que toda educación empieza y termina por ella. Por eso, decidí implementar el enfoque de la Neuroeducación Volutiva para transformar mi taller en un espacio de desarrollo de capital humano real.

La experiencia comenzó al inicio del ciclo lectivo. En lugar de empezar con el clásico reglamento de seguridad e higiene, que suele activar la apatía de los adolescentes, opté por lo que se llama el "hackeo del sistema de alerta".

Entré al taller y, frente a un grupo de 15 estudiantes, lancé la primera piedra con tres preguntas: "¿Por qué creen que el Estado los obliga a estar acá hoy? ¿Qué de lo que hay en YouTube hace que mi clase sea inútil? Si una inteligencia artificial puede diseñar este circuito hoy, ¿qué van a hacer ustedes que un robot no pueda? El silencio fue total. Sus cerebros dejaron de defenderse y empezaron a procesar la información como algo útil para su supervivencia profesional.

Luego, mapeamos habilidades. En una escuela industrial, solemos valorar mucho la destreza técnica. Pero la Neuroeducación Volutiva nos enseña que la voluntad necesita un espejo. Les pedí que se puntuaran del 1 al 5 en seis habilidades blandas: filtro de ruidos, pensamiento lateral, arquitectura de discurso, inteligencia social, gestión de la volición y criterio estético. Un alumno, que se consideraba "problemático", se puntuó con un 5 en pensamiento lateral y un 1 en gestión de volición. Al reconocer su propia configuración, activó su corteza prefrontal dorsolateral y dejó de ser un "objeto de enseñanza" para convertirse en un sujeto de su propio desarrollo.

Firmamos el Pacto de Utilidad. No fue un reglamento, sino un acuerdo entre partes. Yo, como docente, les garanticé respeto por su tiempo y feedback real basado en procesos, no en memoria. Ellos se comprometieron a la honestidad intelectual y a la participación crítica. Incluimos la cláusula de auditoría: si al terminar la unidad de Sistemas de Transmisión, el 70% sentía que no hubo utilidad real, rediseñaríamos el enfoque de la siguiente. Este pacto generó seguridad psicológica y una liberación de dopamina tónica, el combustible necesario para la perseverancia en las largas jornadas de taller.

Durante la implementación, noté que algunos estudiantes se resistían a pedir ayuda ante la dificultad de un mecanizado complejo. Comprendí mi rol como figura de apego subsidiaria. Al ofrecerles calidez y estructura, los alumnos con base insegura empezaron a ver el taller como una base segura desde la cual explorar y aprender sin temor.

Un estudiante rompió accidentalmente una herramienta costosa. En lugar de la sanción tradicional, analizamos el error desde su nivel de desarrollo y buscamos una reparación funcional. Esta transición de la obediencia ciega al compromiso ejecutivo es lo que permite formar adultos saludables e independientes.

Al finalizar el cuatrimestre, el cambio fue notable. La voluntad se había fortalecido a través del hábito. Los proyectos de taller ya no se sentían como tareas impuestas por un docente, sino como peldaños en la construcción de su propia vocación. La Neuroeducación Volutiva no solo les enseñó electromecánica; les devolvió la autonomía y el sentido de su propio esfuerzo.

APRENDER SANAMENTE

Patricia Cristina Villalonga
DNI 22675586
Área inicial

Desde el enfoque de la Neuroeducación Volutiva, esta perspectiva pone en el centro al niño como sujeto integral, considerando tanto sus procesos cognitivos como emocionales, entendiendo que aprender implica pensar, sentir y actuar de manera articulada.

La práctica docente en este nivel requiere generar ambientes seguros, emocionalmente significativos y cognitivamente desafiantes, donde el aprendizaje surja desde la curiosidad, el juego y la exploración.

La Neuroeducación Volutiva se basa en los aportes de las neurociencias al campo educativo, considerando que:

- Las emociones son la base del aprendizaje significativo.
- El vínculo pedagógico es clave para la construcción del conocimiento.
- El cerebro aprende mejor en contextos de seguridad, juego y motivación.
- Pensar y sentir no son procesos separados, sino integrados.

Desde la pedagogía del pensar y sentir, se busca que los niños no solo adquieran contenidos, sino que desarrollen habilidades como: la empatía, la autorregulación emocional, el pensamiento crítico y la capacidad de expresarse.

La docente propone trabajar las emociones a partir del cuento *"El monstruo de los colores"*. La actividad se desarrolla en una jornada de aproximadamente 45 minutos. La docente recibe a los niños en ronda, generando un clima cálido y de escucha. Se utiliza una música suave de fondo para favorecer la atención y la regulación emocional. La maestra presenta un muñeco (el "monstruo") y pregunta: "¿Cómo creen que se siente hoy?". Los niños comienzan a participar espontáneamente, algunos dicen "está triste", otros "está enojado". Se habilita la palabra y se validan todas las respuestas. Aquí se observa claramente la pedagogía del sentir: los niños conectan con sus propias emociones para interpretar la situación. Se narra el cuento, haciendo pausas para reflexionar: ¿Alguna vez se sintieron así?, ¿Qué hacen cuando están enojados?, ¿Qué los pone contentos?

La docente acompaña sin juzgar, promoviendo la expresión emocional y el respeto por la palabra del otro. Luego, se propone una actividad concreta:

Clasificación de emociones por colores: Se presentan frascos de colores (amarillo, azul, rojo, verde) y tarjetas con situaciones cotidianas. Los niños deben decidir en qué frasco colocar cada situación según la emoción que les genera. "Cuando juego con un amigo" → amarillo (alegría), "Cuando me retan" → rojo (enojo)

Esta actividad integra: Pensar: clasificar, relacionar, decidir. Sentir: reconocer emociones propias. Actuar: participar activamente

La docente observa, acompaña y realiza preguntas abiertas: "¿Por qué elegiste ese color?", "¿Todos sentimos lo mismo en esa situación?"

Se promueve el pensamiento divergente y se evita imponer respuestas correctas, respetando la subjetividad de cada niño. Para finalizar, cada niño dibuja cómo se siente hoy y lo comparte con el grupo. La docente retoma: "Todas las emociones son im-

portantes. Algunas nos gustan más, otras menos, pero todas nos dicen algo."

Esta experiencia permite identificar claramente los principios de la Neuroeducación Volutiva: clima emocional positivo, aprendizaje significativo, integración pensar-sentir, rol del docente como mediador y participación activa.

NEUROEDUCACIÓN VOLITIVA EN EL AULA: UNA EXPERIENCIA DE TRANSFORMACIÓN PEDAGÓGICA

Gastón Vinelli
DNI 29496682
Área Medio

Durante el desarrollo de mis prácticas docentes en el nivel secundario, se implementó una experiencia pedagógica basada en los principios de la neuroeducación volitiva, con el objetivo de mejorar la convivencia áulica y favorecer la autorregulación emocional y conductual de los estudiantes.

El curso presentaba dificultades en la concentración, impulsividad en las intervenciones y conflictos interpersonales frecuentes. A partir de este diagnóstico, se diseñó una intervención centrada en el desarrollo de la voluntad, la toma de decisiones consciente y la comprensión de los propios procesos emocionales.

En una primera instancia, se trabajó sobre el reconocimiento de las emociones, explicando de manera accesible el funcionamiento del cerebro, especialmente el rol del sistema límbico. Se abordaron conceptos como la función de la amígdala en situaciones de alerta y la importancia de regular las reacciones impulsivas. Esto permitió que los estudiantes comprendieran que muchas de sus respuestas no eran "intencionales", sino automáticas, y que podían aprender a gestionarlas.

Posteriormente, se introdujo la idea de que "el mapa no es el territorio", promoviendo la reflexión sobre las interpretaciones personales de la realidad. A través de situaciones concretas, se invitó a los alumnos a analizar conflictos cotidianos desde distintas perspectivas. Por ejemplo, ante situaciones de conflicto entre compañeros, se les pidió que identifiquen cuál era su interpreta-

ción (mapa) y qué otras explicaciones posibles podían existir (territorio). Esta estrategia favoreció el desarrollo del pensamiento crítico y la empatía.

Otra de las metodologías implementadas fue el entrenamiento de la toma de decisiones. Se propusieron actividades donde los estudiantes debían analizar distintas alternativas frente a un problema, evaluar consecuencias y justificar sus elecciones. Este proceso no solo fortaleció habilidades cognitivas, sino que también permitió trabajar la voluntad como virtud, orientada a la elección consciente del bien.

Asimismo, se incorporaron pausas activas y momentos breves de reflexión durante la clase, con el fin de regular la atención y evitar la sobrecarga cognitiva, teniendo en cuenta los límites de la fuerza de voluntad. Estas estrategias mejoraron significativamente el nivel de concentración y la participación en las actividades.

El rol docente fue clave en este proceso, ya que se buscó modelar conductas coherentes, sostener normas claras de convivencia y reconocer no solo los logros académicos, sino también los avances en el comportamiento, el esfuerzo y la actitud frente al aprendizaje.

Como resultado, se observó una mejora progresiva en el clima del aula, una disminución de los conflictos y una mayor disposición de los estudiantes para participar y reflexionar sobre sus propias acciones. La experiencia permitió evidenciar que, al integrar conocimientos de la neurociencia con una mirada ética y formativa, es posible generar cambios significativos en la conducta y en el desarrollo integral de los estudiantes.

En conclusión, la implementación de la neuroeducación volitiva en el aula no solo contribuye al aprendizaje de contenidos, sino que también favorece la construcción de sujetos autónomos, capaces de regular sus emociones, tomar decisiones conscientes y actuar conforme a principios éticos.

ENTRE EMOCIÓN Y VOLUNTAD: UNA PROPUESTA DE NEUROEDUCACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE PROCESOS MIGRATORIOS

Analía Verónica Viscio
DNI 23414516
Área Primario

En una escuela primaria pública, durante el segundo bimestre del ciclo lectivo, se desarrolló una experiencia áulica que integró principios de la "Neuroeducación Volutiva", entendida como una propuesta pedagógica que articula el funcionamiento del cerebro con la voluntad, la toma de decisiones conscientes y el desarrollo de la autorregulación en los estudiantes.

La práctica fue llevada adelante por una docente de Ciencias Sociales en un curso de séptimo grado, conformado por 28 estudiantes con trayectorias diversas y niveles heterogéneos de motivación y desempeño. La docente, interesada en mejorar la participación y el compromiso, decidió implementar una secuencia didáctica centrada en el tema "Procesos migratorios", incorporando estrategias basadas en la activación emocional, la metacognición y la construcción de la voluntad de aprender.

La clase inicial comenzó con un disparador audiovisual breve que mostraba testimonios reales de migrantes. Lejos de iniciar con conceptos teóricos, la docente buscó generar una conexión emocional, consciente de que el cerebro aprende mejor cuando se involucran las emociones. Luego, propuso una instancia de reflexión individual donde los estudiantes debían escribir qué sintieron, qué pensaron y qué preguntas les surgían. Esta actividad apuntó a activar la conciencia interna, uno de los pilares de la neuroeducación volutiva.

En la segunda parte de la clase, se conformaron grupos pequeños, pero con una consigna particular: cada integrante debía asumir un rol voluntario (coordinador, relator, investigador, etc.), eligiéndolo según sus fortalezas o intereses. Esta elección no fue azarosa, sino orientada a fortalecer la percepción de autonomía y la toma de decisiones, aspectos centrales en el desarrollo de la voluntad. La docente acompañó este proceso guiando, pero sin imponer, promoviendo que los estudiantes se responsabilicen por su aprendizaje.

Durante las clases siguientes, se incorporaron momentos sistemáticos de "pausa consciente". Antes de comenzar una actividad compleja, la docente guiaba breves ejercicios de respiración y focalización atencional. Esto ayudó a mejorar la concentración y a disminuir la ansiedad, especialmente en estudiantes que solían dispersarse o frustrarse rápidamente. A su vez, se incluyeron instancias de autoevaluación, donde cada alumno debía reflexionar sobre su propio proceso: qué logró, qué dificultades tuvo y qué decisiones tomó para superarlas.

Un aspecto destacado de la experiencia fue la evaluación final, que se planteó como un "proyecto con propósito". Los estudiantes debían diseñar una campaña de concientización sobre migración, eligiendo el formato (video, afiche, podcast, etc.). Aquí se evidenció claramente la dimensión volutiva: no solo debían aplicar contenidos, sino también sostener el esfuerzo, organizarse en equipo y tomar decisiones a lo largo del proceso.

Los resultados fueron significativos. Se observó un aumento en la participación, especialmente en estudiantes que anteriormente se mostraban pasivos. También mejoró la calidad de las producciones y, fundamentalmente, la capacidad de los alumnos para hablar sobre su propio aprendizaje. En palabras de la docente, "empezaron a darse cuenta de que aprender no es solo entender, sino también decidir hacerlo y sostenerlo".

En síntesis, esta experiencia mostró que la implementación de la Neuroeducación Volutiva en el aula no requiere cambios estructurales drásticos, sino una reconfiguración intencional de las prácticas: dar lugar a la emoción, promover la autonomía, entrenar la atención y fomentar la reflexión consciente. Todo ello contribuye a formar estudiantes no solo más capaces, sino también más comprometidos con su propio proceso de aprendizaje.

APRENDER A ELEGIR: UNA EXPERIENCIA DE NEUROEDUCACIÓN VOLUTIVA EN LA ESCUELA PRIMARIA

Erica Elizabeth Viscio
DNI 24805960
Área Primario

En una escuela primaria pública, en un grupo de cuarto grado conformado por 25 estudiantes, se llevó adelante una experiencia áulica basada en los principios de la Neuroeducación Volutiva. La misma surgió a partir de la necesidad de mejorar la atención sostenida, la motivación y la autonomía de los alumnos, quienes presentaban dificultades para concentrarse en las tareas y sostener el esfuerzo frente a actividades que implicaban mayor complejidad.

La docente, a cargo del área de Prácticas del Lenguaje, diseñó una secuencia didáctica centrada en la producción de cuentos. Sin embargo, más allá del contenido curricular, el foco estuvo puesto en desarrollar la capacidad de los estudiantes para tomar decisiones conscientes sobre su propio aprendizaje, fortaleciendo la voluntad y la autorregulación.

La experiencia comenzó con una actividad disparadora: la lectura expresiva de un cuento breve, acompañada por música suave y cambios en la entonación de la voz. Esta estrategia buscó generar un clima emocional propicio, entendiendo que la emoción es clave para captar la atención y favorecer el aprendizaje. Luego, la docente propuso una instancia de diálogo donde los alumnos compartieron qué partes del cuento les habían gustado más y por qué, promoviendo la expresión de emociones y opiniones.

A continuación, se planteó el desafío de crear sus propios cuentos. Para ello, cada estudiante debía elegir de manera voluntaria algunos elementos de la narración: tipo de personaje, escenario y problema central. Esta elección fue guiada, pero no impuesta, con el objetivo de fortalecer la toma de decisiones y el compromiso con la tarea. La docente remarcó que "elegir implica hacerse responsable", introduciendo de manera explícita la idea de voluntad.

Durante el proceso de escritura, se incorporaron momentos de "pausa consciente". Antes de comenzar a redactar, los estudiantes realizaban breves ejercicios de respiración y concentración, guiados por la docente, para favorecer la calma y la atención. Estas pausas también se utilizaban cuando el grupo mostraba signos de cansancio o dispersión.

Otro aspecto central fue la metacognición. Al finalizar cada jornada, los alumnos completaban un breve registro donde reflexionaban sobre su trabajo: qué decisiones habían tomado, qué les resultó fácil o difícil y qué podían mejorar al día siguiente. Este ejercicio permitió que los estudiantes comenzaran a reconocer su propio proceso de aprendizaje y a desarrollar mayor conciencia sobre sus acciones.

La evaluación final consistió en la creación de un "libro de cuentos del aula", que luego fue compartido con otras clases. Cada alumno eligió si quería leer su producción en voz alta, grabarla en audio o acompañarla con dibujos. Esta instancia no solo integró los contenidos trabajados, sino que también puso en juego la autonomía, la perseverancia y la capacidad de tomar decisiones.

Los resultados fueron positivos. Se observó un mayor nivel de participación, incluso en aquellos estudiantes que solían mostrarse inseguros. Asimismo, mejoró la calidad de las producciones escritas y la disposición hacia la tarea. Se destacó que los alumnos

comenzaron a comprender que aprender no depende únicamente de la consigna, sino también de su actitud, su esfuerzo y sus elecciones.

Esta experiencia evidencia que la Neuroeducación Volutiva puede ser aplicada en el nivel primario de manera concreta y significativa. A través de pequeñas intervenciones intencionales, como habilitar la elección, trabajar la emoción, entrenar la atención y promover la reflexión, es posible formar estudiantes más autónomos, conscientes y comprometidos con su aprendizaje.

LA NEUROEDUCACIÓN VOLITIVA EN LA PRÁCTICA DOCENTE DEL NIVEL INICIAL

Lorena Vivas
DNI 28815137
Área Inicial

En el marco de mi práctica docente en el nivel inicial, específicamente en sala de 3 años, llevé adelante una experiencia pedagógica basada en los principios de la Neuroeducación Volitiva, entendida como una perspectiva que pone en el centro la voluntad, la emoción y el vínculo como motores del aprendizaje significativo.

La propuesta surgió a partir de la observación de un grupo con dificultades para sostener la atención en actividades dirigidas, con alta necesidad de movimiento y escasa tolerancia a la frustración. Frente a esto, se diseñó una secuencia didáctica centrada en el juego heurístico con materiales no estructurados, tales como telas, cajas, tubos de cartón y elementos naturales, promoviendo la exploración libre como punto de partida.

En una primera instancia, se dispuso el espacio áulico de manera intencional, generando rincones de exploración que invitaban a la curiosidad. Se evitó la consigna directiva, priorizando la activación de la voluntad del niño: elegir, probar, equivocarse y volver a intentar. Este enfoque permitió observar cómo, progresivamente, los niños comenzaban a involucrarse con mayor profundidad en las propuestas, sosteniendo la atención durante más tiempo.

Desde la Neuroeducación Volitiva, se entiende que no hay aprendizaje sin emoción. Por ello, el rol docente se centró en acompañar desde la disponibilidad afectiva, validando logros,

frustraciones y descubrimientos. En lugar de corregir de manera inmediata, se intervino a través de preguntas abiertas que promovieron la reflexión y el pensamiento autónomo.

Una de las experiencias más significativas se dio cuando un pequeño grupo intentaba construir una torre con cajas de distintos tamaños. Tras varios intentos fallidos y momentos de frustración, lograron reorganizar los materiales y sostener la estructura. Este proceso evidenció la activación de funciones ejecutivas como la planificación, el control inhibitorio y la flexibilidad cognitiva, aspectos centrales en el desarrollo infantil.

Asimismo, se incorporaron momentos de pausa y registro emocional, utilizando recursos como la respiración consciente y la identificación de emociones. Esto permitió que los niños comenzaran a poner en palabras lo que sentían, fortaleciendo su autorregulación.

Como reflexión final, considero que la implementación de la Neuroeducación Volitiva no implica una transformación radical de las prácticas, sino un cambio de mirada: comprender que enseñar no es sólo transmitir contenidos, sino generar las condiciones para que el aprendizaje ocurra desde el deseo, la emoción y el vínculo. Esta experiencia reafirma la importancia de un docente que observa, escucha y acompaña, respetando los tiempos y singularidades de cada niño.

FORJANDO EL MOTOR DEL APRENDIZAJE: LA NEUROEDUCACIÓN VOLITIVA EN LA SALA DE 5

Myriam Sofia Watnik
23844905
Área Inicial

Hace unas semanas, tras participar en una enriquecedora jornada de capacitación docente, decidí transformar mi mirada sobre las dinámicas y frustraciones cotidianas en mi sala de 5 años. El concepto de "Neuroeducación Volitiva" resonaba profundamente en mi cabeza, recordándome que educar verdaderamente implica nutrir no solo la inteligencia, sino también la voluntad y la afectividad, formando un tríptico esencial que dirige a nuestros alumnos hacia su mejor versión.

La experiencia de poner esto en práctica comenzó un martes por la mañana, durante el bloque de "Juego Trabajo". Propuse a los niños un desafío complejo: construir, en pequeños grupos, un puente con bloques de madera que pudiera sostener el peso de tres autos de juguete. Sabía que esta tarea requeriría planificación, negociación interaccional y, sobre todo, una gran dosis de paciencia para tolerar la frustración si la estructura colapsaba.

En el grupo de Mateo y Sofía, el puente se derrumbó al primer intento. Mateo, visiblemente enojado, empujó el resto de los bloques al piso y gritó: "¡No juego más, esto no sale!". Aquí es donde la teoría se vuelve acción áulica. Entendiendo que la emoción es una experiencia afectiva innata que adapta al organismo para relacionarse con su entorno y consigo mismo, decidí acercarme para validar su enojo en lugar de reprenderlo por tirar el material.

Me posicioné a su altura, ofreciendo una mirada cálida y serena. Como docentes, tenemos la enorme oportunidad de actuar

como una "figura de apego subsidiario", capaces de compensar bases de apego inseguro mediante respuestas sensitivas que generen un clima de confianza. "Sé que da mucha rabia cuando se cae todo el trabajo, Mateo. Vamos a respirar juntos para que se pase el enojo y lo volvemos a intentar", le dije. Al brindarle esta contención afectiva, le proporcioné la seguridad emocional necesaria para volver a explorar y enfrentar la situación desconocida u hostil.

Una vez regulada la emoción, era el momento de trabajar específicamente la *voluntad*. La voluntad no es un rasgo genético con el que se nace, sino una capacidad adquirida que implica aprender a aplazar la recompensa y perseverar frente a los obstáculos para alcanzar un objetivo concreto. Para fomentarla sin imponerla, invité a Sofía a mostrarle a Mateo cómo ella había colocado las bases cilíndricas un poco más separadas para darle estabilidad a la estructura.

Al observar a su compañera, Mateo pudo beneficiarse de la interacción entre el aprendiz y el entorno social. En este proceso de aprendizaje por observación entran en juego las neuronas espejo, las cuales se activan al observar el comportamiento de un otro y constituyen una base neurológica clave para la imitación. Mateo tomó los bloques nuevamente y, replicando los movimientos de su par, logró estabilizar la base.

Poco a poco, los niños reconstruyeron el puente de manera colaborativa. Al colocar el tercer autito y ver que la estructura resistía perfectamente, sus caras se iluminaron de orgullo. Habían experimentado el éxito no como magia o inmediatez, sino como fruto del tesón y la insistencia.

Esta vivencia en el Nivel Inicial es crucial. Durante estas etapas tempranas (y con vistas a los grandes cambios que luego se consolidarán en la adolescencia), el cerebro está en plena actualización y maduración de sus redes neuronales para adaptarse

al entorno. Acompañarlos con la presencia del adulto para que aprendan a gestionar sus emociones y ganar autorregulación es un paso fundamental del neurodesarrollo.

En conclusión, implementar la Neuroeducación Volitiva en el aula nos demuestra que cultivar la cultura del esfuerzo significa, paradójicamente, acompañar con extrema empatía. Cuando el docente se consolida como una base segura, los niños de 5 años no solo construyen puentes de madera, sino también las redes neurológicas y afectivas fundamentales para conquistar los desafíos de la vida.

NEUROEDUCACIÓN VOLITIVA EN EL AULA: UNA EXPERIENCIA DE TRANSFORMACIÓN DESDE LA REFLEXIÓN Y LA ACCIÓN

María Laura Wintoniuk
DNI 28420488
Área Primario

En el marco de las prácticas docentes actuales, atravesadas por desafíos como la desmotivación, la dificultad en la autorregulación emocional y los conflictos en la convivencia se vuelve necesario repensar el rol del docente desde una perspectiva integral. La Neuroeducación Volitiva se presenta como un enfoque que articula pensamiento, emoción y acción, promoviendo no solo el aprendizaje de contenidos, sino la formación del carácter y la toma de decisiones conscientes.

A continuación, se describe una experiencia áulica desarrollada en un 6° grado de nivel primario, en la que se implementaron estrategias basadas en este enfoque.

La situación inicial surgió a partir de conflictos reiterados entre estudiantes durante los recreos, que luego se trasladaban al aula en forma de discusiones, falta de escucha y dificultades para trabajar en grupo. Frente a esta problemática, se decidió intervenir desde una propuesta que permitiera trabajar no solo la conducta observable, sino también los procesos internos que la originan.

Se diseñó una secuencia didáctica centrada en la idea "El mapa no es el territorio", con el objetivo de que los estudiantes pudieran reconocer que sus interpretaciones no siempre reflejan la realidad de manera objetiva, sino que están mediadas por emociones, creencias y experiencias previas.

En una primera instancia, se presentó una situación disparadora: "Un compañero pasa por al lado tuyo en el recreo y no te saluda". A partir de allí, cada estudiante escribió qué pensaba que había ocurrido. Las respuestas fueron diversas: "Está enojado conmigo", "No quiere ser más mi amigo", "Se cree mejor que yo", entre otras.

Posteriormente, se pusieron en común las distintas interpretaciones, generando un espacio de reflexión colectiva. Se guio el intercambio mediante preguntas como: ¿Estamos seguros de que eso es lo que pasó? ¿Podría haber otras explicaciones? ¿Cómo influyen nuestras emociones en lo que pensamos?

En este momento, se introdujo el concepto de que "percibimos, interpretamos y actuamos", destacando que muchas veces reaccionamos no frente a los hechos, sino frente a nuestra interpretación de ellos. Esta instancia permitió trabajar el control inhibitorio y la toma de perspectiva, habilidades clave en el desarrollo de la autorregulación.

En una segunda etapa, se propuso la actividad "Misión Imposible", en la que los estudiantes debían resolver desafíos en equipos, con la condición de que cada integrante cumpliera un rol específico e indispensable. Durante la actividad, se observaron inicialmente intentos de imposición por parte de algunos alumnos, así como frustración ante los errores.

Sin embargo, a medida que avanzaba la dinámica, comenzaron a aparecer conductas de cooperación, escucha y organización grupal. Al finalizar, se realizó una instancia de metacognición en la que los estudiantes reflexionaron sobre lo sucedido: "No podíamos hacerlo solos", "Tuvimos que escucharnos", "Cuando uno se enojaba, el equipo no avanzaba".

Esta reflexión permitió resignificar la experiencia, vinculándola con la idea de que el otro no es un obstáculo, sino un compañero necesario para alcanzar objetivos comunes. Asimismo, se re-

forzó la importancia de regular las emociones para poder tomar decisiones más adecuadas.

Finalmente, se trabajó en la construcción de un "Código Ético de Aula", elaborado de manera colaborativa. Cada grupo propuso normas basadas en valores como el respeto, la empatía y la responsabilidad, justificando por qué deberían ser cumplidas por todos. Este ejercicio promovió el desarrollo de la autonomía moral, ya que los estudiantes no solo aceptaron normas, sino que comprendieron su sentido.

A lo largo de la experiencia, se evidenció que cuando se generan espacios de reflexión, participación y vivencia significativa, los estudiantes no solo modifican sus conductas, sino que comienzan a construir herramientas internas para autorregularse.

En este sentido, la Neuroeducación Volitiva permitió abordar la enseñanza desde una perspectiva más profunda, entendiendo que educar no es solo transmitir conocimientos, sino formar sujetos capaces de pensar críticamente, reconocer sus emociones y actuar de manera consciente y ética.

Esta experiencia reafirma la importancia del rol docente como mediador del desarrollo integral, capaz de generar propuestas que articulen el saber, el sentir y el hacer, contribuyendo así a la formación de personas más autónomas, responsables y comprometidas con los demás.

Fuentes consultadas

Se trabajó con las indicadas en el curso.

STICKER POR LA MEMORIA: UNA EXPERIENCIA DE NEUROEDUCACIÓN VOLUTIVA SOBRE EL 24 DE MARZO

Micaela Daiana Yampa
DNI 38458103
Área Primario

En el siguiente escrito me propongo relatar una experiencia pedagógica desarrollada con estudiantes de **7º grado del nivel primario**, en el área de **Ciencias Sociales**, centrada en el eje **"Las sociedades a través del tiempo"** del Diseño Curricular de CABA. El abordaje se focalizó en contenidos nodales vinculados con las transformaciones ocurridas en la segunda mitad del siglo XX, específicamente la alternancia de gobiernos democráticos y dictaduras cívico-militares en la Argentina. En este marco, se diseñó como producción final la creación de una propuesta de sticker art sobre la memoria, entendida como una forma contemporánea de expresión y compromiso ciudadano.

Para abordar temas de alta complejidad, como el Golpe de Estado de 1976, el terrorismo de Estado, la crisis económica y social, la Guerra de Malvinas (sus efectos y el rol de la prensa) y la labor de los organismos de derechos humanos, decidí implementar el enfoque de la **Neuroeducación Volutiva**. Este paradigma propone que el aula no sea solo un espacio de adquisición de conocimientos, sino un *"gimnasio para la vida emocional y cognitiva"*, donde la voluntad actúe como el director de orquesta que transforma la información en compromiso ético y ciudadano.

Como docentes, sabemos que abordar la última dictadura cívico-militar en Argentina es siempre un desafío que trasciende lo pedagógico ya que nos enfrentamos al riesgo de que la historia sea percibida o vista como un fenómeno lejano, ajeno al territorio

vital de los estudiantes. En esta experiencia, tal como anticipe al comienzo, mi objetivo fue aplicar los principios de la Neuroeducación Volutiva, entendiendo que el aprendizaje significativo no surge de la obediencia, sino de una voluntad movilizada por la ética y la emoción.

En otras palabras, no buscaba que los y las estudiantes repitieran fechas, sino que se comprometieran, por decisión propia, con la construcción de la memoria.

El proceso comenzó con una etapa de sensibilización profunda. No podíamos llegar a la creación digital sin un "territorio" compartido. Es por ello que investigamos las características del plan sistemático de represión, pero también el impacto en la vida cotidiana. Leímos los cuentos de la colección **"Las Abuelas nos cuentan"**, que permitieron al **sistema límbico** de los estudiantes —específicamente al hipocampo y la amígdala— procesar la información no solo como datos fríos, sino como relatos de identidad y búsqueda. Analizamos cómo el **Mundial del 78**' funcionó como un distractor social y el papel de la prensa durante Malvinas, trabajando lo que la PNL denomina "el mapa no es el territorio": cómo los medios construyeron una realidad que ocultaba el drama real.

Una vez que el grupo alcanzó un nivel de compromiso ético (la **voluntad como virtud**, en términos kantianos), introduje el disparador motivacional: la cultura del **Sticker Art** en Argentina. Les conté sobre las ferias de stickers, esos espacios donde el arte se vuelve encuentro y mensaje. Esta conexión con el mundo real disparó los niveles de **dopamina** y curiosidad.

La propuesta final fue la creación de stickers alusivos al 24 de marzo utilizando **Inteligencia Artificial**. Aquí se puso en juego el **control inhibitorio** y el **razonamiento**: los alumnos y las alumnas debían filtrar la información previa para dar instrucciones precisas (prompts) a la IA. No fue un juego tecnológico; fue una sínte-

sis de su aprendizaje. Cada sticker digital fue el resultado de una decisión consciente: elegir una imagen que representara la lucha de Madres y Abuelas o el horror del olvido, convirtiendo el deber moral en una acción creativa autónoma.

Como docente, mi honestidad fue el pilar de la convivencia. Al mostrarles que la historia me atraviesa y que la tecnología es una herramienta para la justicia, logré modelar la conducta que la Neuroeducación Volutiva propone. Lejos de pretender alumnos y alumnas obedientes que repitieran conceptos de manual, aspiraba a formar ciudadanos capaces de reflexionar críticamente y comprometerse con la construcción de la memoria.

La experiencia culminó con una cartelera colectiva que funcionó como nuestra propia "feria de stickers". Al ver sus obras expuestas, los estudiantes experimentaron la satisfacción del deber cumplido.

En definitiva, logramos lo que plantea Kant: que el estudiante no actúe por miedo o por una calificación, sino porque ha comprendido que la memoria constituye un imperativo ético.

PEDAGOGÍA DEL PENSAR, SENTIR Y ACTUAR

Dudley Gabriel Yana Foronda
DNI 93977524
Área Medio

En el inicio de un nuevo ciclo escolar, me encontré con estudiantes de 2 do año de secundaria, bachiller, de una escuela pública en la Ciudad de Buenos Aires.

Mi función con el curso durante ese ciclo escolar, era el de ser el tutor del grupo. Durante el periodo de diagnóstico, en las primeras clases, observo que al grupo lo integran estudiantes de características heterogéneas, entre varones y mujeres en similar cantidad. Una mayor parte son estudiantes promocionados de 1er año, del año anterior, otra parte de estudiantes en permanencia (repitentes) y otra de estudiantes provenientes de otras escuelas.

La actividad planteada para la clase, se basó en trabajar los aspectos relacionados con:

Objetivo

Desarrollar la empatía con sus compañeros.

Mejorar el autoconocimiento.

Mejorar el autocontrol.

Desarrollar la autodisciplina.

Actividad

Para comenzar contaba con 21 estudiantes presentes en el aula, y se les entregó un pequeño papel donde cada uno de ellos debía escribir una virtud y un defecto, según el punto de vista de los mismos, pero sin colocar el nombre, en ningún caso.

Cada virtud o defecto señalado debía ser relacionado con las características de su forma de ser o personalidad

Se les dio cinco minutos para que piensen, analicen y tengan una buena conclusión. Luego les pedí que todos me entregaran los papelitos.

En ese momento fue donde les expliqué todas las consignas del resto de la actividad, esto ya estaba previsto de esta manera y donde remarqué con énfasis que todas las personas tenemos virtudes y defectos, para que todos trabajaran de la manera más relajada posible.

Para continuar armé varios grupos de a 4 o 5 estudiantes.

Luego elegí un papelito al azar, con la característica escrita, seguidamente anoté la virtud y defecto en el pizarrón.

La consigna era que los estudiantes tenían 5 minutos para debatir sobre dicha virtud y defecto marcado en el pizarrón, y luego de eso serían elegidos para dar su punto de vista sobre esas características personales.

Acá entra en juego una dinámica muy útil para desarrollar la empatía y el autoconocimiento

Observé debates genuinos y libres de críticas dirigidas entre ellos, donde cada estudiante opinaba de forma genuina.

Concluidos los cinco minutos, pedí un grupo voluntario para dar su punto de vista sobre lo señalado.

La primera virtud marcada en el pizarrón fue "soy buena compañera", en este punto no hubo mucho debate, dado que todos concordaban que era una cualidad muy positiva, aunque si resalté acciones propias de dicha cualidad.

Luego, el primer defecto marcado fue "soy ansiosa", cabe resaltar que, dentro de todas las características de personalidad señaladas por los estudiantes en sus escritos en papel, fue una de la característica más elegida como un defecto propiamente encontrado.

Finalizado el tiempo de debate grupal, busqué otro grupo para que me relatara su punto de vista sobre la ansiedad.

Me encontré con relatos muy interesantes, una estudiante marco el hecho de "sobre pensar", es algo que lleva a las personas a tener ansiedad, también algunos señalaron el miedo como sentimiento que lleva a tener ansiedad, entre varias opiniones.

Seguido a esto, pedí a otros estudiantes su punto de vista sobre cómo se podría mejorar esa instancia de sentir mucha ansiedad en determinados momentos o situaciones. Acá traté que todos los estudiantes se pusieran en lugar de sus compañeros que sienten ser ansiosos y cómo se puede trabajar al respecto.

Rescaté diversos puntos de vista muy interesantes, uno de ellos fue el hecho que trabajar la respiración ayuda a relajarse y estar más tranquilos. Otros señalaban que escuchar música podría ser muy útil.

Seguidamente, para cerrar con el análisis de esas características marcadas en el pizarrón, di una puesta en común, marcando y resaltando lo bien que se había trabajado en ese análisis.

Continuando con la clase, analizamos de la misma manera otras características marcadas por los estudiantes como: "soy estudioso", "soy vago", "soy miedosa", "soy fuerte", "hablo mucho", "ayudo a mis amigos" y algunas más.

Con esta actividad, se produjo en mayor medida la participación del neurotransmisor llamado "oxitocina", gracias a las interacciones positivas, y se producen también sentimientos de autoconfianza y confianza en sus compañeros.

Vygotsky, en su teoría socio cultural, marca la importancia del contexto social donde el individuo interactúa y se desarrolla.

Un ambiente adecuado y positivo en el aula, donde todos los estudiantes se sientan de la mejor forma posible, es clave para un buen desarrollo integral.

EDUCAR LA VOLUNTAD DESDE LA PRÁCTICA DOCENTE

Ricardo Yuca
DNI 25930546
Área Primario

Una nueva educación es posible y necesaria, pero ello requiere ir más allá de lo cognitivo y atender las necesidades sociales, emocionales y físicas de todos los niños. Esta nueva mirada neuroeducación ayuda a descubrir qué significa aprender con todo nuestro potencial.

En la cotidianeidad del aula, muchas veces nos encontramos intentando "corregir conductas" con palabras, indicaciones o sanciones. Sin embargo, la experiencia me ha mostrado que el cambio profundo en los estudiantes no ocurre solo desde lo discursivo, sino desde un trabajo más integral que involucra emociones, pensamiento y acción. En este sentido, la neuroeducación volitiva se vuelve una perspectiva clave para conocer, comprender y acompañar estos procesos.

En mi práctica docente, comencé a observar que detrás de muchas reacciones impulsivas —enojos, frustraciones o conflictos entre pares— no había simplemente "mala conducta", sino dificultades en la autorregulación emocional y en la interpretación de la realidad. Los estudiantes actuaban desde lo que creían que sucedía, no necesariamente desde lo que efectivamente ocurría.

A partir de esta mirada, empecé a trabajar intencionalmente sobre la voluntad, no entendida solo como autocontrol, sino como una capacidad más profunda: la posibilidad de detenerse, pensar y elegir cómo actuar.

Una situación concreta lo ilustra. Durante un recreo, un alumno se acercó muy enojado porque un compañero "lo había ignorado". Su primera reacción fue querer confrontarlo de manera agresiva. En lugar de intervenir solo desde la sanción, propuse un breve espacio de reflexión. Le pregunté qué había pasado y qué pensaba que significaba esa acción. Luego, lo invité a pensar otras posibles explicaciones: quizás el compañero estaba distraído, preocupado o no lo había visto.

Este pequeño ejercicio permitió algo significativo: el alumno logró ampliar su interpretación inicial y decidió hablar con su compañero desde otro lugar. El conflicto no solo se resolvió, sino que se transformó en un aprendizaje.

Estas intervenciones, repetidas en el tiempo, comenzaron a generar cambios en el grupo. Los estudiantes empezaron a incorporar preguntas como: "¿Estoy seguro de que es así?", "¿Puede haber otra explicación?". Es decir, comenzaron a construir una pausa entre el estímulo y la respuesta, espacio fundamental donde se ejercita la voluntad.

Como docente, ahora como vicedirector, comprendí que mi rol no es solo transmitir contenidos, sino también modelar estas prácticas: mostrar cómo pensar antes de actuar, cómo revisar nuestras propias interpretaciones y cómo sostener decisiones éticas incluso en situaciones difíciles.

Trabajar desde la neuroeducación volitiva implica, entonces, enseñar a los estudiantes a conocerse, a reconocer sus emociones y a asumir un rol activo en sus decisiones. No se trata de eliminar el error o el conflicto, sino de convertirlos en oportunidades de aprendizaje.

En definitiva, educar la voluntad es educar para la libertad: una libertad que no es hacer lo que uno quiere en el momento, sino poder elegir lo que es mejor, incluso cuando implica esfuerzo. Y esa capacidad, lejos de ser innata, se construye día a día en

el aula, en cada intervención consciente del docente. Dicho de otra manera, desarrollar la cualidad moral profunda que va más allá del simple auto control.

CAZADORES DE MIEDOS

Carolina Zinno San Martín
DNI 20665243
Área Inicial

Fundamentación

Como docentes debemos acompañar a nuestros alumnos y alumnas a que tomen consciencia de sus propias emociones, que aprendan a observarlas y a reconocerlas, ¿en qué lugar se alojan?, ¿dónde las sienten?

En nivel inicial suelen aparecer **emociones** relacionadas con el miedo a la oscuridad, los truenos, los monstruos, la soledad, el abandono…, entonces surge la necesidad de ponerlas en palabras y elaborarlas a través de propuestas pedagógicas que les permitan a los niños y niñas poder gestionarlas mejor. Este proyecto intenta desarrollar la **inteligencia emocional**, abordando esos miedos, poniéndoles "nombres", para que logren canalizarlos a través de textos literarios y producciones grupales con el objetivo de brindarles la posibilidad de que cuenten con herramientas para identificar y reconocer las propias emociones, dónde habitan, dónde se alojan y aprender así a autorregularlas. La frase **"el mapa no es el territorio"** popularizada por el lingüista Alfred Korzybski, sirve de ejemplo para explicar que cada niño/a construye su propio mapa emocional del momento, que nunca sus emociones son idénticas a la realidad (territorio) De esta manera los/as niños/as poseerán un espacio para iniciarse en el desarrollo de competencias básicas que integran **la inteligencia emocional**, abordando sus temores y logrando así generar seguridad y confianza en sí mismos/as.

La selección de los recursos para elaborar el cuento de "miedo", apunta a ofrecer diversas opciones ya que sabemos que hay

muchas formas de aprender y, por lo tanto, debemos tener presente los diferentes tipos de accesibilidad al aprendizaje, a saber: físico, sensorial, cognitivo y emocional.

Propósito docente

Propiciar experiencias que permitan a los niños y las niñas iniciarse en **el ejercicio de la voluntad,** desarrollando la capacidad de elegir, sostener una actividad y regular sus emociones de manera progresiva.

Objetivos

Que los niños y las niñas:

- A partir de diferentes relatos de cuentos, se inicien en la autorregulación emocional y en la empatía, a fin de lograr el reconocimiento de emociones propias y de otros/as (miedo, tristeza, angustia, etc.)
- Desplieguen su imaginación y creatividad a través del juego y de lenguajes artístico- expresivos, registrando con dibujos, audios, sonidos, imágenes digitales y/o escritos los diferentes cuentos.
- Elaboren un cuento "de miedo", utilizando diferentes lenguajes expresivos (plástico, audio-visual, corporal, musical, escrito)

Contenidos

- Autorregulación emocional. Empatía. Voluntad.
- Expresión de deseos, intereses y emociones a través de distintos lenguajes.
- Elección de modos de representación (dibujar, dramatizar, pintar, etc.)

- Elaboración de una historia de miedo propia/grupal.

Desarrollo

Abordaremos seis textos literarios para disfrutar y provocar en los/as niños/as diferentes emociones, que servirán de base para realizar de forma grupal un cuento de "miedo".

"¡Fuera de aquí horrible monstruo verde!" Emberley, Ed (2007) Ed. Océano Preguntas tentativas luego de la lectura: ¿a qué le tienen miedo? ¿qué hace cada uno/a cuando tiene miedo? ¿los monstruos existen?, etc. Luego se los/as invitará a formar pequeños grupos y confeccionar sus propios monstruos a través de máscaras y títeres.

"Miedo" Cabal, Graciela- Hilb, Nora (1997) Col. Los caminadores, Buenos Aires. Ed. Sudamericana La docente presentará la herramienta Padlet para realizar un muro registrando los miedos de cada uno/a y, (como en el cuento) a continuación describirán quién se "los come".

"Hugo tiene hambre" Schujer, Silvia-Weiss, Mónica (2006) Ed. Norma. Se compararán los perros que aparecen en "Hugo tiene hambre" y en "Miedo", ¿qué tienen en común?, ¿qué emociones les provocan?

"Agendas monstruosas" Saracino, Luciano (2015) Ed. Unaluna. Este libro se trata de agendas de diferentes días y actividades que realizan los monstruos. Los/as niños/as jugarán a crear un monstruo totalmente nuevo, con herramientas digitales, y, además, escribir (o dictar a la docente para que ella escriba) una página en la agenda de este personaje imaginario, en donde se relaten todas las

actividades que realiza en un día. Se utilizará la aplicación Educaplay para realizar juegos de adivinanzas sobre qué monstruo es de acuerdo a las actividades que realiza.

"Cuando Ana tiene miedo" Janisch, Heinz-Jung. Bárbara (2002) Ed. Edelvives

¿A quién llaman cada uno/a de ustedes cuando tienen miedo? ¿por qué? ¿Cómo serán las voces de los monstruos? Grabación de los sonidos por parte de los/as niños/as.

"Merlina y el Dragón" Drennen, Olga- Brass, (2017) Viviana Ed. Quipu Socializaremos: ¿Les pasó el hecho de no poder dormir? ¿por qué? Se compararán los personajes de Ana y Merlina, ¿qué encuentran de parecido y qué de diferente?

Actividad Final

Producción en forma grupal de un cuento de miedo, articulando diferentes lenguajes expresivos: confección de títeres, registros gráficos, producción de sonidos, imágenes digitales, expresión corporal.

Conclusión

La **regulación emocional** es la habilidad más compleja de la **inteligencia emocional** e incluye la capacidad para ser receptivo/a a los sentimientos, tanto positivos como negativos, reflexionando sobre los mismos. Así mismo, esta dimensión incluye la habilidad para regular los estados emocionales propios y ajenos, moderando las emociones negativas y potenciando las positivas, sin reprimir o exagerar la información que transmiten. Desde mi rol de educadora reflexiono sobre la importancia que significó

trabajar sobre esta habilidad dentro de la sala con los/as alumnos/as, y que hayan logrado visualizar las emociones y regularlas de manera consciente, no sólo las propias, sino también pudiendo observar las de los demás, desarrollando la empatía y la voluntad.

Fuentes consultadas

UNICEF para cada infancia (2021, julio) "Neurodesarrollo", elaborado con la colaboración técnica del psicólogo Juan Pablo Cibils. Revisión de Carmen Rodríguez.

Valenzisi, Virginia, (2025, enero, 6) "Cultivar la voluntad para convivir desde la escuela", Charla TED.

Begoña Ibarrola (2024, septiembre 7) "Educar en las emociones es clave para favorecer el aprendizaje" Educación 3.0

Troya, Manel (2018) "Teoría Evolutiva de las Emociones". Revista Bonding.

Thomas Armstrong (2000) "Inteligencias múltiples en el aula". Guía práctica para educadores. Ed. Paidós.

Goleman, Daniel 2000 "La inteligencia emocional". Por qué es más importante que el cociente intelectual. Ed. Vergara.

CONVIVIR EN LA ESCUELA: DE LA INMEDIATEZ A LA ESCUCHA CONSCIENTE

Ingrid Zivec
DNI 33085731
Área Primario

En mi tercer grado de primaria en Capital Federal, las discusiones entre los estudiantes aparecen todo el tiempo: no se escuchan entre ellos, interrumpen los turnos de palabra y muchas veces reaccionan de manera impulsiva. Esta realidad cotidiana se puede asociar con lo que plantean los textos de Neuroeducación Volitiva y neurodesarrollo: vivimos en un contexto marcado por la inmediatez, la sobreinformación y los estímulos breves —videos cortos, redes sociales, juegos digitales— que afectan la capacidad de atención sostenida y la autorregulación.

La neurociencia explica que la dopamina se activa con recompensas inmediatas, lo que lleva a los niños a buscar gratificación rápida y a frustrarse cuando deben esperar. En cambio, la oxitocina y la serotonina se fortalecen en ambientes de calma, cooperación y escucha, condiciones que en el aula se logran cuando se promueven dinámicas de respeto mutuo. La ética kantiana también se relaciona con esta realidad: no basta con que los alumnos "se porten bien" por miedo al castigo, sino que deben comprender el valor intrínseco de actuar correctamente, eligiendo conscientemente respetar al otro y convivir de manera justa.

Por eso, los juegos y ejercicios de cooperación y escucha resultan valiosos: entrenan la atención, la autorregulación y la toma de decisiones éticas, generando además un ambiente de cooperación donde los estudiantes aprenden a valorar el aporte de cada compañero. En este sentido, siempre se les recuerda que convivir

no significa simplemente estar juntos en el mismo espacio, sino escuchar y saber del otro; eso es realmente llevarse bien.

Así, la realidad áulica de hoy se conecta con lo que dicen los textos: los conflictos no son simples problemas de conducta, sino oportunidades para ejercitar la voluntad, ampliar los "mapas mentales" y formar carácter en un mundo donde la inmediatez y la dispersión atencional son la norma. La escuela se convierte en el espacio privilegiado para contrarrestar la cultura de la gratificación instantánea y cultivar la voluntad, la atención y la ética en nuestros estudiantes.

UN PUENTE DE ACCESIBILIDAD: APEGO SEGURO Y NEURODIVERSIDAD EN SEXTO GRADO

Silvana Valeria Zuffa
DNI 24510780
Área Primaria

En una escuela pública del barrio de Caballito, el aula de sexto grado presentaba el desafío cotidiano de la heterogeneidad. Como docente, teniendo formación en Severos Trastornos de la Conducta, me brindó una lente distinta para observar a Facundo (nombre ficticio), un alumno con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista (TEA). Mi objetivo no era solo la integración pedagógica, sino constituirme como una figura de apego subsidiaria capaz de ofrecer la seguridad emocional necesaria para su aprendizaje.

Facundo solía presentar un patrón de apego inseguro evitativo, exacerbado por su condición. Ante la sobrecarga sensorial o la frustración académica, se retraía en un silencio absoluto, evitando cualquier contacto visual o pedido de ayuda para mantener una falsa autonomía. Entendí que su Modelo Operativo Interno (MOI) interpretaba el entorno escolar como un espacio de incertidumbre.

Durante una clase de Matemática, la consigna de geometría disparó en Julián una conducta de bloqueo. En lugar de una intervención directiva, apliqué una respuesta sensitiva. Me acerqué a su banco con calma, respetando su espacio vital, y utilicé un apoyo visual para secuenciar la tarea, transformando la instrucción abstracta en algo predecible. Le dije suavemente: "*Facu, este paso ya lo lograste; el siguiente lo podemos intentar juntos*".

Esta estrategia buscaba activar su conducta exploratoria a través de una base segura.

Al validar su esfuerzo sin descalificaciones y centrarme en lo concreto de la tarea, Facundo pudo regular su aflicción. La neuroeducación volitiva sostiene que, para un niño con TEA, la disponibilidad emocional del docente actúa como un regulador externo que compensa la rigidez cognitiva, permitiendo que la voluntad se oriente hacia el conocimiento.

Al finalizar la mañana, el niño no cerró su carpeta con brusquedad. Me miró un instante y señaló el pictograma de la clase siguiente. Ese gesto de comunicación funcional fue la prueba de que, mediante vínculos de apego seguro, el aula se convierte en un entorno de protección que potencia las capacidades de cada estudiante, sin importar su punto de partida. Al mostrarme disponible y predecible, el aula se convirtió en un espacio seguro desde el cual el alumno podía empezar a explorar el conocimiento sin miedo al rechazo.

La neuroeducación volitiva nos enseña que el aprendizaje real solo ocurre cuando el sistema de apego está en equilibrio, permitiendo que la curiosidad (conducta exploratoria) se active.

Instituto Superior
IGV A-1339

¡Seguinos!

Pichincha 467. CABA
11 3586 6117
info@institutovera.org.ar
www.institutovera.org.ar