

Mariela Cuda

**Eso NO
es una clase**

Cuda, Mariela

Eso no es una clase : pistas para revisarla y herramientas para hacerla mejor / Mariela Cuda. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Bonum, 2026.

200 p. ; 22 x 15 cm.

ISBN 978-987-667-621-2

1. Educación. I. Título.

CDD 370

Dirección de colección: Alejo Merker

Corrección: Pablo Valle

Diseño de interiores: Silvina Álvarez

Diseño de tapa: Natalia Siri

© Editorial Bonum, 2026

Av. Corrientes 6687 (C1427BPE)

Buenos Aires - Argentina

☎ (5411) 2713-4369

ventas@editorialbonum.com.ar

www.editorialbonum.com.ar

📘 📷 editorial_bonum

Queda hecho el depósito que indica la Ley 11.723

Todos los derechos reservados

No se permite la reproducción parcial o total, el almacenamiento, el alquiler, la transmisión o la transformación de este libro, en cualquier forma o en cualquier medio, sea electrónico o mecánico, mediante fotocopias, digitalización u otros métodos, sin el permiso previo y escrito del editor. Su infracción está penada por las Leyes 11.723 y 25.446.

Impreso en Argentina

Es industria argentina

Mariela Cuda

**Eso NO
es una clase**

**Pistas para revisarla
y herramientas
para hacerla mejor**



Nota aclaratoria

La decisión del uso predominante del masculino como género (en singular o plural), a lo largo del libro, responde únicamente a la intención de facilitar la legibilidad del contenido, en términos de economía lingüística, y no implica un posicionamiento en particular respecto de la preferencia por otras formas de lenguaje inclusivo actualmente vigentes e igualmente válidas.

Índice

Prólogo	13
¿Un poco más de lo mismo?.....	13
¿Por qué preguntarnos lo que “no es una clase”?	14
¿Cómo transitar estas páginas?.....	16
Capítulo I. De repetir a reinventar: <i>el desafío de pensar la enseñanza de hoy</i>	19
La urgencia de repensar la enseñanza desde la evidencia.....	21
Pista para buscar buenas fuentes de conocimiento	24
Entre la neurociencia cognitiva y la realidad de las aulas: <i>un puente para seguir construyendo</i>	25
De la transmisión al desafío cognitivo: <i>el docente como diseñador de experiencias</i>	28
La coherencia como forma de enseñanza.....	29
¡Primer aporte del luthIAR!	31

Capítulo 2. Del deber al deseo: <i>conquistar la atención en tiempos complejos</i>	35
La atención: el filtro que convierte estímulos en aprendizaje.....	37
De exigir la atención a conquistarla	40
Pista para comprender cómo funciona la atención	41
Los sistemas atencionales: alerta, orientación y control ejecutivo	41
De la transmisión verbal al diseño que convoca	42
Una mirada al pasado para hacer cambios con criterio: clases magistrales y pasividad	43
Del monólogo al diálogo interactivo: <i>de enseñar a provocar aprendizajes</i>	45
Pista: claves para reversionar la exposición dialogada	46
luthIAr, <i>prompts</i> para convertir estas ideas en prácticas concretas	49
De la exposición adormecedora al encuentro cognitivo	50
Herramientas: microestrategias para enganchar desde el inicio	51
Diseñar para captar: la importancia de activar el foco mental	59
La sobrecarga cognitiva y sus efectos en la atención de nuestros estudiantes.....	63

Pistas: una clase solo puede mantener la atención cuando el cerebro encuentra equilibrio entre desafío y claridad.....	64
¿Qué podemos hacer para proteger la atención sostenida de los alumnos y ayudarlos a gestionar sus cargas cognitivas?	65
Diseño instruccional y carga cognitiva: ritmo, señalización y segmentación de contenidos	67
Enseñar es prestar atención a la atención del otro	70
Pistas para atender el cuidado emocional	73
Metacognición de la atención: enseñar a focalizar	74
Herramientas para “entrenar” la atención y desarrollar la metaatención.....	78
luthIAr: checklist para autoevaluar tu trabajo docente en pos de la atención	79
¿Podemos empezar con un repaso?.....	81
Pistas y herramientas para que ese comienzo de clase realmente active la atención y potencie el aprendizaje. Algunas claves prácticas que pueden marcar la diferencia	82
Capítulo 3. De dar a involucrar: el compromiso activo como motor del aprendizaje	85
Compromiso activo: el detonante de aprendizajes profundos.....	87

Pistas sobre cómo generar compromiso activo para aprender de verdad.....	89
¿Cómo está compuesto el compromiso? <i>Del alumno espectador al alumno protagonista</i>	91
Pistas para descubrir un estudiante realmente comprometido	94
La neurocognición del involucramiento: ¿qué pasa en el cerebro cuando el estudiante se compromete?...	94
Funciones ejecutivas y compromiso activo: <i>de actividades que ocupan a desafíos que movilizan</i> ..	96
Pistas para promover el uso de las funciones ejecutivas en el aula.....	99
De enseñar respuestas prestadas a promover que construyan soluciones propias	99
Herramientas para promover el compromiso activo y generar transferencia	101
luthIAr sugiere: ¿Cómo crear actividades con <i>prompts</i> que generen transferencia y compromiso activo?	103
Aprendizaje por descubrimiento <i>versus</i> aprendizaje explícito. <i>Cuando conducir es la clave</i>	106
Pistas para “conducir” el compromiso	110
Herramientas para dejar de “dar clase” sin dejar de enseñar.....	110

El silencio en el aula: ¿la supresión del compromiso activo?	111
Pistas para un “silencio fructuoso”	113
Metacognición y compromiso activo: pensarse para involucrar, involucrarse para pensar	114
Pistas para promover metacomprensión y metapensamiento	115
Herramientas para facilitar la metacomprensión y el metaaprendizaje	116
Capítulo 4. La retroalimentación: esa novedad educativa que transforma las aulas	119
Retroalimentación: la importancia del recableado neuronal.....	126
De dar la nota a retroalimentar el aprendizaje: <i>feedback</i> inmediato, específico y orientado a la mejora.....	127
Herramientas para la retroalimentación efectiva....	129
Sugerencias del <i>luthIAr</i>	133
Una mirada al pasado: <i>del error como problema al error como necesidad</i>	135
El error como experiencia de aprendizaje: <i>una mirada desde la neurociencia cognitiva</i>	137
Pistas para cultivar la <i>cultura del error</i> en las aulas.....	144

Carteles que enseñan: una herramienta para construir una cultura del error con humor y empatía.....	145
Retroalimentación: ¿elogiar o no hacerlo?.....	147
Retroalimentación compartida: cuando <i>todos</i> participan del aprendizaje.....	149
Herramientas creativas para la autoevaluación y la coevaluación	152
El <i>luthIAr</i> como afinador colectivo: cuando la IA ayuda a aprender a coevaluar	155
Capítulo 5. La consolidación de los aprendizajes: <i>el pasaporte a una educación profunda y duradera</i>	159
La consolidación de los aprendizajes: una mirada neurocognitiva.....	163
Enseñar hoy para que lo sepan siempre: de enseñar siempre “hacia adelante” a <i>espiralar</i> las propuestas....	165
De fijar contenidos a reconstruir aprendizajes: <i>la reconsolidación en clave didáctica</i>	169
De repetir contenidos a pensar con ellos: la <i>práctica espaciada</i> con sentido	171
Pistas para fomentar la consolidación	173
Pistas y herramientas para una práctica espaciada con sentido, basadas en el pensamiento y el aprendizaje infusionado.....	176

De aprender a estabilizar: <i>la evaluación como anclaje profundo</i>	179
Cuando evaluar es proponer una experiencia: claves para diseñar evaluaciones auténticas con sentido pedagógico.....	181
Pistas para diseñar evaluaciones auténticas que consoliden los aprendizajes.....	183
<i>luthIAr: cómo generar propuestas de evaluación auténtica</i>	186
Palabras finales	189
Bibliografía	193

Prólogo

¿Un poco más de lo mismo?

Creo que todos mis libros los inicié con las mismas palabras; o, al menos, con las mismas ideas. La educación, como cualquier ámbito de la actividad humana, ha estado y sigue estando en constante transformación, adaptándose a las realidades sociales, económicas, políticas y culturales que la definen en cada época.

Y, en este marco, durante las últimas décadas, las prácticas pedagógicas se consolidaron en torno a modelos que hoy, a la luz de la investigación en las ciencias cognitivas, las neurociencias, y de la realidad toda, se revelan como ineficientes, o incluso perjudiciales, para el aprendizaje profundo y el desarrollo integral de los estudiantes.

No es que no hayan servido en su época de auge o que no permitan en sí mismas auspiciar cierta modificación en la estructura de conocimiento de los alumnos que presencian esas propuestas; sin embargo, han dejado de ser los mejores formatos para promover el tipo de aprendizaje que hoy que-

remos —y necesitamos— desarrollar en nuestros niños, niñas y jóvenes.

¿Por qué preguntarnos lo que “no es una clase”?

Saltar la biografía escolar no es tarea fácil. Lo sabemos, lo sentimos, lo vivimos una y otra vez quienes estamos cotidianamente en las aulas. Cuando el cansancio, la rutina o la simple cotidianidad ganan la batalla, nuestra biografía escolar vuelve silenciosa e involuntariamente. Y entonces pasa: así, sin quererlo, sin pensarlo demasiado, nos convertimos en los docentes que eran nuestros docentes, y poco a poco se nos escapa... ¡Damos clases como nos daban clase a nosotros!

La biografía escolar es ese hilo invisible que teje nuestra historia personal con la o las escuelas que habitamos como estudiantes: son esas experiencias, emociones y modelos educativos que vivimos en nuestra infancia y juventud, y que, sin darnos cuenta, vuelven a aparecer cada vez que enseñamos o evaluamos en las aulas que lideramos. En cada gesto, en cada consigna, en cada propuesta didáctica, asoma la voz de quienes nos formaron.

Tomar conocimiento de cuánto nos marca esto en el día a día es un acto de conciencia y de libertad; pero también de profesionalismo. Si no la revisamos con la lupa del pensamiento crítico y el discernimiento actualizado, corremos el riesgo de repetir, sin querer, prácticas que no elegimos, que simplemente heredamos. Comprender nuestra biografía escolar no es solamente un ejercicio nostálgico, sino una oportunidad para transformar la enseñanza desde la lucidez; para elegir qué queremos seguir transmitiendo y qué necesitamos

dejar atrás. Solo así podremos enseñar desde un lugar más auténtico, estratégico y efectivo.

Conocer los aportes más recientes de las ciencias de la educación nos permite mirar nuestras prácticas con otros ojos. No se trata de desechar lo que hicimos o desacreditar los métodos de quienes en general nos enseñaron, sino de comprenderlo a la luz de nuevos saberes sobre cómo pensamos y cómo aprendemos.

La investigación educativa, la psicología cognitiva y las neurociencias nos ofrecen hoy claves potentes para distinguir entre aquellas prácticas que realmente favorecen el aprendizaje y aquellas que, aunque bienintencionadas, ya no responden a lo que sabemos del desarrollo humano. Revisar la propia enseñanza desde estos aportes es una forma de actualizar la mirada, de poner en diálogo la experiencia con la evidencia, y de asumir que educar implica también aprender de nuevo.

Por eso, preguntarnos *qué NO es una clase* se vuelve un ejercicio tan necesario como honesto. La educación que recibimos nos permitió llegar hasta aquí, pero hoy nuestros estudiantes habitan un mundo distinto del que habitábamos nosotros cuando aprendíamos. Si las formas de vivir, trabajar, vincularnos y acceder al conocimiento se transformaron, también las formas de enseñar necesitan hacerlo. Revisar críticamente nuestras prácticas y nuestra historia escolar no es desacreditar lo aprendido, sino ampliar la mirada para distinguir qué prácticas siguen siendo valiosas y cuáles ya no acompañan los desafíos actuales del aprendizaje.

Al revisar críticamente nuestra biografía escolar y nuestras acciones cotidianas, dejamos de dar por obvio aquello que “siempre se hizo así”, y empezamos a identificar qué gestos, qué rutinas y qué decisiones pedagógicas no responden a los

procesos reales del aprender. *Nombrar lo que no funciona es el primer paso para poder elegir mejor.*

Identificar lo que ya no funciona, o lo que funciona solo a medias, no es un juicio al pasado sino una oportunidad para elegir con mayor conciencia. Porque una clase potente no se define por la repetición de modelos heredados, sino por su capacidad de generar experiencias que despierten curiosidad, comprensión y autonomía en los estudiantes de hoy.

Preguntarnos *qué NO es una clase* nos abre la puerta para imaginar nuevas maneras de enseñar: más conectadas con la realidad que habitamos, más significativas, más justas. Un camino que se construye cuestionando, aprendiendo y volviendo a intentar, con la convicción de que enseñar también es transformarse.

¿Cómo transitar estas páginas?

A lo largo de estas páginas, vas a encontrarte con una serie de elementos que se repiten y acompañan cada capítulo. Funcionan como *organizadores conceptuales y prácticos* que buscan ayudarte a mirar la clase con otros ojos. Son brújulas, marcos y disparadores que permiten hacer más inteligible lo que suele volverse complejo en la práctica diaria.

Cada uno de estos elementos responde a una intención precisa: que la lectura no quede en un plano abstracto, sino que se convierta en una experiencia útil, aplicable y sostenida en la evidencia que hoy nos ofrecen la neurocognición, la didáctica contemporánea y la propia biografía docente.

Las *imágenes que describen e interpelan escenarios* cumplen la función de interpelar también la biografía docente, mostrar contrastes y habilitar preguntas. Desde lo que solíamos imaginar cuando pensábamos en una clase tradicional hasta lo que hoy es posible construir dentro de nuestras condiciones reales, estas escenas visuales invitan a mirar la práctica con distancia crítica y, al mismo tiempo, con esperanza transformadora. Las imágenes nos permiten reconocer lo conocido, pero también imaginar lo que aún no hicimos.



Las *pistas para no equivocarse* serán tu mapa de referencia. No pretenden marcar un único camino, sino ofrecer los conocimientos esenciales —los datos relevantes, los supuestos necesarios, las coordenadas conceptuales— para trazar la hoja de ruta de aquello que vale la pena implementar. Funcionan como señales que advierten, guían y orientan, especialmente en un tiempo en el que abundan las modas pedagógicas y las recetas rápidas. Estas pistas condensan lo que la investigación y la experiencia confirman, y te permitirán caminar con más claridad en medio de la complejidad del aula contemporánea.

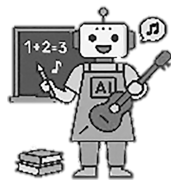


Las *herramientas para hacerlo mejor* son el paso siguiente: estrategias, recursos, técnicas y modelos que operan como ejemplos concretos de la teoría. No son listas mecánicas ni procedimientos estandarizados; son invitaciones a pensar y a crear. Cada herramienta está diseñada para mostrarte cómo se traduce la evidencia en práctica real: cómo se planifica, cómo se ajusta, cómo se gestiona cognitivamente una clase para que genere atención, comprensión, desafío



y memoria. Estas herramientas no buscan decirte qué hacer, sino inspirar nuevas formas de hacerlo.

Finalmente, aparece el **luthiAr**, nuestro *luthier* silencioso. Una figura que simboliza el aporte discreto pero potente de la inteligencia artificial a nuestro trabajo en el aula. No toca la música, no reemplaza al docente, no toma el control de la clase; pero afina los instrumentos: mejora consignas, pule rúbricas, ajusta tonos, sugiere variantes más precisas, ordena ideas dispersas. Como todo buen *luthier*, trabaja detrás de escena para que tu interpretación —tu clase, tu estilo, tu impronta didáctica— suene más clara y más afinada. Su presencia a lo largo del libro es una invitación a capitalizar la tecnología sin perder autoría, criterio ni identidad pedagógica.



Arrancamos entonces a pensar: *¿Qué NO es una clase?* Lo sabemos: la pregunta muchas veces incómoda, pero también habilita la oportunidad de cambiar. Porque lo verdaderamente interesante es que pensemos juntos y concluyamos lo que sí es una clase. Vamos en busca de clases significativas, valiosas, transformadoras y relevantes ¡Acompañame a descubrir lo nuevo, a pensar cómo implementarlo y a reversionar nuestra forma de enseñar!

Capítulo I.

De repetir a reinventar: *el desafío de pensar la enseñanza de hoy*

*De nuestra biografía escolar a la
biografía que necesitamos construirles.
De repetir modelos a pensar la
enseñanza con sentido y propósito.*



