

**RIELEC 2020**

*Pedagogía  
Didáctica  
& Lenguaje*

**ISBN 978-1-951198-50-3**

**Baruch**  
COLLEGE

 **Southern  
Connecticut  
State University**

 **redipe**  
Fed. Iberoamericana de Pedagogía

Título original

Libro de investigación. VII Rielec: Pedagogía, didáctica y lenguaje

Red Iberoamericana de Pedagogía – Redipe

ISBN: 978-1-951198-50-3

SELLO Editorial Redipe Capítulo New York, Estados Unidos – Coedición: Southern Connecticut State University (USA). Universidad del Quindío, Universidad Israel, Universidad de San Buenaventura, Baruch College, Universidad Autónoma de Madrid, Grupos de Investigación Educación, epistemología y filosofía y Educación y desarrollo humano

Primera Edición, noviembre de 2020

Red de Pedagogía S.A.S. NIT: 900460139-2

Coordinador:

Ph D. **Carlos Arboleda A.**, Profesor Emérito, Southern Connecticut State University (USA). President Redipe Capítulo EEUU.

Editor: Julio César Arboleda, Dirección Redipe

Consejo Editorial

Ph D. **Carlos Arboleda A.**, Profesor Emérito, Southern Connecticut State University (USA). President Redipe Capítulo EEUU.

Ph D. **Alma Rosa Hernández Mondragón**, Investigadora Universidad La Salle de México. Presidente Redipe Capítulo México

Ph D. **David Fragoso Franco**. Investigador UNAM, México

MA. **Germán García Salgado**, Presidente de la Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística del Estado de México.

**Val Karanxha**. Southern Connecticut State University (USA).

Ph D **Arcelia Lara Covarrubias**: UNAM

**Ph D. Marianela Medrano** CPT, LPC. Escritora y Consejera Profesional.

**Ph.D. Resha Cardone**, **Ph.D. Sobeira Latorre**, Profesora, Southern Connecticut State University (USA).

**Ph D. Wayne Finke**, The City University of New York (CUNY), USA

**MA. Clara Mena**, Bienestar Estudiantil, Gateway Community College

**MS. Licella Arboleda**, MS, NCC, LPC – Consejera Salud Mental. Gateway Community CJulio César Arboleda, Ph D Dirección científica Redipe

## CONTENIDO

<b>PRÓLOGO</b>	..... 4
<b>INTRODUCCIÓN</b>	..... 9
<b>1. SCHOOL LEADERS IN SPAIN AND IN ITALY</b>	
Anna Maria Nicolosi, Istituto di Istruzione Superiore “B. Padovano” Senigallia, Ital. ....	15
<b>2. NUEVOS ENFOQUES DE LITERATURA COMPARADA EN LA DIDÁCTICA DE LA LITERATURA: APOLÍNEOS, DIONISIACOS Y <i>UN PERRO ANDALUZ</i></b>	
Dr. D. Enrique Ortiz Aguirre, Universidad Complutense de Madrid .....	46
<b>3. EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA SEMIÓTICA: UNA NECESIDAD PARA ENFRENTAR LOS RETOS DE ERA DE LA DIGITALIZACIÓN</b>	
Ernesto Luis Reytor Garriga, Universidad de Granma, Cuba. ....	58
<b>4. SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS, SAINVILLE UNA ESTRATEGIA SOCIOCULTURAL Y PRODUCTIVA DEL AYER, EL HOY Y PARA EL MAÑANA</b>	
Ana Maria Rojas Herrera, Corporación Universitaria Minuto de Dios. ....	69
<b>5. VALORACIÓN DEL MARCO PROFESIONAL DEL PROFESORADO DE FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS/AS EN LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA. COLOMBIA.</b>	
Eduardo Plazas Motta, Universidad SurColombiana .....	98
<b>6. INTERNALIZACION DE LA PAZ Y LA COSMOVISIÓN DEL CONFLICTO, LA VIOLENCIA Y SUS MANIFESTACIONES EN LAS INTERACCIONES PEDAGÓGICAS DE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS DEL PREESCOLAR EN NEIVA</b>	
Emperatriz Perdomo Cruz, Universidad Americana de Europa en Cancún-México	
Leidy Carolina Cuervo, Universidad Surcolombiana .....	118
<b>7. MODELO PEDAGÓGICO HUMANISTA TECNOLÓGICO EN LA EDUCACIÓN VIRTUAL</b>	
Angélica María Pérez Alarcón, Universidad Manuela Beltrán .....	151

<b>8.LA EMOCIÓN COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN LAS CIENCIAS NATURALES Y EDUCACIÓN AMBIENTAL</b>	
Ana María Oliveros Monroy, Universidad Pedagógica de Pereira.	.....163
<b>9. PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA SOBRE SU APRENDIZAJE BASADO EN COMPETENCIAS</b>	
Jesús Eduardo Pulido, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela.	.....177
<b>10. ESTRATEGIAS PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA, MEDIANTE EL USO DEL LIBRO ÁLBUM</b>	
Karen Lorena Rodríguez Turriago, Universidad del Quindío.	.....215
<b>11. TRABAJO EN EL AULA: PALABRA Y HECHOS</b>	
María Azucena Gandulfo Granato, Graciela Noemí Coronel, María Angélica Inda	.....230
<b>12. THE SILENT TREATMENT: ALEJANDRA BASUALTO'S AESTHETIC OF CENSORSHIP</b>	
Resha Cardone, Southern Connecticut State University	.....254
<b>13. LA PARADOJA PUERTORRIQUEÑA: EL NACIONALISMO CULTURAL INTENSO QUE SE NIEGA A BUSCAR UN ESTADO-NACIÓN</b>	
Val Karanxha, USA	.....275
<b>14. COMPETENCIAS COMUNICATIVAS PARA LA FORMACIÓN DE LA PERSONA.</b>	
David Fragoso Franco, Unam, México	.....300
<b>15. ESTRATEGIAS DE AUTORREGULACIÓN PARA LA HABILIDAD DE ESCRITURA EN INGLÉS: UN PROYECTO DE AULA EN PRIMARIA</b>	
Mena Montoya Andrés Felipe, Zapata Cano Lina Janeth, Castro-Camelo Adriana, Conejo Carrasco Francisco, Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO.	.....325
<b>16. UNIVERSITY PRACTITIONERS' CRITICAL REFLECTIONS FROM THE COLLABORATIVE MODEL.</b>	
Eduardo Heredia-Arboleda, Mónica Torres-Cajas, Danilo Yépez-Oviedo, Adriana Lara-Velarde, Universidad Nacional de Chimborazo, Ecuador.	.....348

# PRÓLOGO

El presente libro de investigación, publicado bajo el sello Editorial Redipe, New York en coedición con Southern Connecticut State University (USA), Universidad del Quindío, Universidad Israel, Universidad de San Buenaventura, Universidad Autónoma de Madrid, recoge algunos trabajos que derivan de procesos investigativos, seleccionados entre los participantes al: **VII RIELEC**: Pedagogía, didáctica y lenguaje, desarrollado en modalidad No presencial los días agosto 02/04 de Noviembre de 2020.

El acto de inauguración del VII Congreso de Rielec/Redipe contó con la amable e importante intervención como conferencista internacional del Dr. **Darío Henao Restrepo**, Director del Doctorado de Humanidades de la Universidad del Valle (Cali, Colombia). El Dr. Henao, quien es además uno de los más prestigiosos ensayistas y críticos literarios de Latinoameerica, tuvo a bien disertar sobre la vida, obra y legado de Manuel Zapata Olivella (Santa Cruz de Lorca:17-marzo-1920) y con ocasión de la conmemoración de los 100 años de su fallecimiento (Bogotá :19-noviembre-2020).

Autor de ensayos como (*El folklore en los puertos colombianos* (1977), *La rebelión de los genes* (1977), Manuel Zapata Olivella es autor de varias novelas y cuentos como *Tierra mojada* (1947), *La Calle Diez* (1960), *Chambacú, corral de negros* (1963), *Hemingway, cazador de la muerte* (1993) y *Cuentos de muerte y libertad* (1961). Una de sus entregas más abnegadas al ejercicio crítico y reivindicativo es la novela *Changó, el gran putas* (1985), una muy singular y hermosa narración épica en la que Zapata Olivella recrea y denuncia la realidad de esclavitud, opresión y muerte de millones de africanos en América. De la misma manera, y en la medida en que la obra denuncia este holocausto, reivindica también para el oprimido el gran sentido de dignidad, alegría y esperanza de los afrodescendientes a través de la música e instrumentos musicales, el folclore, el baile, la oralidad, así como su religión, sus deidaes creencias..

Cabe destacar que el año 2020 fue declarado en Colombia como el “Año Manuel Zapata Olivella”. El Dr. Darío Henao colaboró muy activamente a través de la Mesa Nacional conformada por representantes del Ministerio de Cultura y de cinco prominentes universidades colombianas entre ellas la del Valle, la de Cartagena y la Universidad Nacional. Según el profesor Henao, “la figura de Manuel se merece un gran reconocimiento por parte de este país. A Manuel le debemos por su obra, por todo el legado que nos enseñó a conocer de este país, que le estemos haciendo en Cali, donde el Pacífico tiene una significación muy especial, de la mano de nuestros amigos entrañables de otras universidades del país, de universidades extranjeras como la de Howard, universidades brasileñas, universidades de Cuba, de República Dominicana y universidades africanas que hemos logrado vincular a esta red para que hagamos de esta celebración un evento que le haga honor al gran aporte que hizo Manuel Zapata Olivella a la nación colombiana y al continente”.

Es para Redipe muy satisfactorio constatar una vez más la presencia activa y de gran calidad de investigadores de Europa y Latinoamérica. El VII Congreso Virtual internacional giró en torno al tema “Pedagogía, didáctica y lenguaje”. En este volumen podemos encontrar una diversa y rica secuencia de propuestas como la de la Dra. **Anna María Nicolasi** del Istituto de Istruzione Superiori “ B. Padovano, de Sennigallia, Italia en el que se destaca la forma en que los directores escolares realizan sus tareas diarias e invierten su tiempo en dos contextos europeos diferentes, como España e Italia. Después de visitar y observar el trabajo de seis directores de escuela urbanas similares en cuanto a tipo y número de alumnos, el análisis de los resultados reveló que, a pesar de las diferencias reglamentarias de los dos sistemas escolares y de las formas de acceso a una carrera directiva, la labor de los dirigentes observados está unida por diversos elementos que definen la existencia de una forma común de gestionar sus escuelas. La intención de este estudio, según deduce la Dra. Nicolasi, es hacer que los líderes de las escuelas españolas e italianas se sientan más cercanos entre sí, destacando la

importancia del papel y el trabajo realizado. De la misma manera, se resalta la necesidad de encontrar la manera de crear las estructuras de apoyo adecuadas tanto dentro como fuera de la escuela y, por lo tanto, revisar los sistemas de gobernanza existentes.

Desde España, el Dr. D. **Enrique Ortiz Aguirre**, Docente en la Facultad de Educación – Centro de Formación del Profesorado de la Universidad Complutense de Madrid y Doctor en Lengua española y sus Literaturas con Diploma de Estudios Avanzados (D.E.A.) en Literatura Hispanoamericana, nos comparte una exhaustiva comunicación titulada “Nuevos enfoques de literatura comparada en la didáctica de la literatura: Apolíneos, Dionisiacos y *Un perro andaluz*”. El Dr. Ortiz hace una innovadora propuesta en la que contrarresta la inercia de la didáctica de la Literatura “basada en una educación transmisiva y reglamentista” con elementos de la Literatura Comparada que transformen profundamente los contenidos pedagógicos. La Literatura Comparada, según el Profesor Ortiz Aguirre: “ofrece un marco incomparable para la innovación pedagógica profunda, ya que -además de renovar el lenguaje educativo- promueve una actitud indagadora y creativa en el alumnado, que lo convierte en un auténtico protagonista de su propio aprendizaje. Así, mediante la teoría nietzschiana de la concepción pendular estética, entre las pulsiones complementarias de lo apolíneo y de lo dionisiaco, se justifica la oportunidad de la Literatura Comparada y su aplicación en una propuesta interdisciplinar que concita lenguajes artísticos diversos que multiplican las sinergias”.

La exitosa realización de los congresos de Rielec en Estados Unidos ha tenido como sede la Universidad Estatal del Sur de Connecticut (SCSU), en la ciudad de New Haven, CT, Estados Unidos. Desde allí la Dra. Resha Cardone, Directora del Departamento de Lenguas y Literaturas de dicha institución y especialista en estudios literarios y culturales latinoamericanos de los siglos XX y XXI (narrativa, teatro y actuación) nos compartió una muy suigeneris ponencia sobre su investigación actual en torno a la estética de la censura y el silencio en la literatura escrita por mujeres, particularmente dentro del marco de literatura chilena. Su comunicación titulada *El tratamiento del silencio: la Estética de*

*Censura en Alejandra Basualto.* Basada en dos de los cuentos la afamada escritora chilena - “La espera” y “1954” – la Dra. Cardone nos revela magistralmente cómo Basualto socava las jerarquías represivas que definen la política chilena de la era de la dictadura, así como el establecimiento literario nacional a través de lo que Cardone misma denomina la estética de silencio y censura.

De este modo Redipe avanza en su compromiso de generar oportunidades y capacidades para promover la apropiación, generación, aplicación, transferencia y socialización del conocimiento con el que interactúan agentes educativos de diversos países.

Ph.D. **Carlos Arboleda A.**, Profesor Emérito, Southern Connecticut State University (USA). President Redipe Capítulo EEUU.

Editor: Julio César Arboleda, Dirección Redipe

**Julio César Arboleda**, Ph. D Director investigador Redipe

[direccion@redipe.org](mailto:direccion@redipe.org)

# INTRODUCCIÓN



## VII RIELEC

La Red Iberoamericana de Pedagogía, REDIPE  
Nodo Educación, Lengua y Cultura, RIELEC  
Southern Connecticut State University (USA)  
Baruch College The City University of New York, CUNY (USA)  
Universidad Autónoma de México: Colegio de Ciencias y Humanidades, Naucalpan

### Apoyan:

Southern Connecticut State University, New Haven, CT, CUNY (N. Y.), Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística del Estado de México, The City University of New York – Universidad Israel (Ecuador), Universidad Autónoma de Madrid; Universidad Complutense de Madrid; UNACH; Maestría y Doctorado Educación Universidad de San Buenaventura Cali (Colombia) – Universidad Católica del Maule (Chile), Universidad de Guadalajara, CIHCyTAL , UABC; RIPAL, RIPEME, REDPAR, RIDGE, RIDECTEI. Otras.

### DIRIGIDO A

Docentes, estudiantes, directivos, pares académicos y agentes de todos los niveles, áreas y ámbitos de la educación, e interesados.

### PROPÓSITOS

Intercambiar reflexiones, experiencias, proyectos, modelos, programas en torno al papel que juegan la educación, la creatividad, las expresiones artístico- literarias y las ciencias humanas en el buen vivir y en la formación de mejores seres humanos.

### Coordinadores científicos:

Ph D. **Carlos Arboleda A.**, Profesor Emérito, Southern Connecticut State University (USA).  
President Redipe Capítulo EEUU.

Ph D. **Alma Rosa Hernández Mondragón**, Investigadora Universidad La Salle de México.  
Presidente Redipe Capítulo México

Ph D. **David Frago Franco**. Investigador UNAM, México

MA. **Germán García Salgado**, Presidente de la Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística del Estado de México.

**Val Karanxha**. Southern Connecticut State University (USA).

### Comité académico

Ph D Arcelia Lara Covarrubias: UNAM

Ph D. **Marianela Medrano** CPT, LPC. Escritora y Consejera Profesional.

**Ph.D. Resha Cardone, Ph.D. Sobeira Latorre**, Profesora, Southern Connecticut State University (USA).

**Ph D. Wayne Finke**, The City University of New York (CUNY), USA

**MA. Clara Mena**, Bienestar Estudiantil, Gateway Community College

**MS. Licella Arboleda**, MS, NCC, LPC – Consejera Salud Mental. Gateway Community College

### **Comité de Calidad Redipe**

Ph D. Pedro Ortega Ruiz, Ph D. Pedagogía de la Alteridad (Ripal)

Ph D. José Manuel Touriñán, Ph D. Universidad de Santiago de Compostela- RIPEME

Ph D. Agustín De La Herrán Gascón, Ph D. Universidad Autónoma de Madrid- Pedagogía radical e inclusiva (PRAI)

Ph D. Manuel Salamanca López, Investigador Universidad Complutense de Madrid

Ph D. Julio César Arboleda, Dirección Redipe.

### **INAUGURACION/ CONFERENCIAS**

<https://redipe.org/eventos/rielec-2020/>

**Lunes 02 de noviembre de 2020**

Desde las 10 horas New York; 17 horas de Madrid; 10 horas Colombia; 16 horas Roma

Link para conectarse: <https://meet.google.com/zde-xxqj-qyd>

Agradecemos tener audio apagado (salvo si le solicitamos durante la reunión)

<p style="text-align: center;"><b>PRESENTACIÓN</b> Dr. <b>Carlos Arboleda Aparicio</b>, Presidente Redipe Rielec en Estados Unidos Dr. <b>Julio César Arboleda</b>. Dirección Redipe</p>
<p style="text-align: center;"><b>THE SILENT TREATMENT: ALEJANDRA BASUALTO'S AESTHETIC OF CENSORSHIP</b> Dr. <b>Resha Cardone</b> Southern Connecticut State University, EE UU <a href="mailto:cardoner1@southernct.edu">cardoner1@southernct.edu</a></p>
<p style="text-align: center;"><b>EL LEGADO DE MANUEL ZAPATA OLIVELLA</b> Dr. <b>Darío Henao Restrepo</b> Director Doctorado Humanidades, Universidad del Valle <a href="mailto:dario.henao@correounivalle.edu.co">dario.henao@correounivalle.edu.co</a></p>
<p style="text-align: center;"><b>LA INVESTIGACIÓN A TRAVÉS DE LA ENTREVISTA</b> Dra. <b>Anna Maria Nicolosi</b> Istituto di Istruzione Superiore "B. Padovano" in Italia <a href="mailto:annamaria.nicolosi@yahoo.it">annamaria.nicolosi@yahoo.it</a></p>
<p style="text-align: center;"><b>NUEVOS ENFOQUES DE LA LITERATURA COMPARADA EN LA DIDÁCTICA DE LA LITERATURA:</b> <b>APOLÍNEOS, DIONISIACOS Y UN PERRO ANDALUZ</b> Dr. <b>D. Enrique Ortiz Aguirre</b> Facultad de Educación – Centro de Formación del Profesorado Universidad Complutense de Madrid. <a href="mailto:enrortiz@ucm.es">enrortiz@ucm.es</a></p>

<p><b>THE TEACHING-LEARNING AS A FOREIGN LANGUAGE IN CUBAN HIGHER EDUCATION: CHALLENGES AND PERSPECTIVES</b> Dra. Rosa Elvira Alfonso R. Universidad de Matanzas, Cuba <a href="mailto:rearamos1970@gmail.com">rearamos1970@gmail.com</a></p>
<p><b>Las competencias comunicativas en la formación de la persona”</b> David Frago Franco Universidad Autónoma de México <a href="mailto:dfragosofranco@yahoo.com.mx">dfragosofranco@yahoo.com.mx</a></p>
<p><b>IDENTIDADES CONTESTADAS, LEALTADES DIVIDIDAS. IDENTIDAD Y NACIONALISMO EN PUERTO RICO</b> Dra. Val Karanxha- Southern Connecticut State University <a href="mailto:alkaranxha@yahoo.com">alkaranxha@yahoo.com</a></p>
<p>Cierre Inauguración</p>

### VIDEOGRABACIONES

Otras exposiciones videograbadas, se exhibirán en la plataforma desde el día 03 de noviembre.

Haz tu membresía a Redipe:

<https://redipe.org/membresias/>

<p><b>¿Hacia una pedagogía transpandémica? Alumbrar tejidos transformadores en tiempos de COVID-19</b> Dra. Dulcinea Tomás Cámara Dpto. De Lingüística Aplicada Universidad Politécnica de Madrid (UPM) <a href="mailto:dulcinea.tomas@upm.es">dulcinea.tomas@upm.es</a></p>
<p><a href="https://drive.google.com/u/0/uc?id=1xkBdVUBjbDnwabjVIMAlrX0YhqJ8cgsh&amp;export=download">https://drive.google.com/u/0/uc?id=1xkBdVUBjbDnwabjVIMAlrX0YhqJ8cgsh&amp;export=download</a></p> <p><b>Internalización de la Paz y la Cosmovisión del Conflicto, la Violencia y sus Manifestaciones en las Interacciones Pedagógicas de los Niños y las Niñas del Nivel Preescolar en Neiva.</b> Emperatriz Perdomo Cruz, Universidad Americana de Europa en Cancún-México Leidy Carolina Cuervo, Universidad Sur Colombiana <a href="mailto:carolina.cuervo@usco.edu.co">carolina.cuervo@usco.edu.co</a></p>
<p>Enlace 1: <a href="https://youtu.be/v8d7172jggI">https://youtu.be/v8d7172jggI</a> Enlace 2: <a href="https://youtu.be/-pmMenyV3ww">https://youtu.be/-pmMenyV3ww</a> <b>La emoción como estrategia didáctica para la enseñanza y aprendizaje en las Ciencias Naturales y Educación Ambiental</b> Ana María Oliveros Monroy <a href="mailto:ana.oliveros@utp.edu.co">ana.oliveros@utp.edu.co</a> Universidad Pedagógica de Pereira</p>

<p><b><i>Educación e inclusión digital: Experiencias de docentes universitarios en la ciudad de Medellín</i></b>  <b>Edwin Mauricio Santa Jiménez</b>  Universidad de Antioquia  <a href="mailto:edwin.santa@udea.edu.co">edwin.santa@udea.edu.co</a></p>
<p><a href="https://youtu.be/7obC5MWpWac">https://youtu.be/7obC5MWpWac</a></p> <p><b><i>Estrategias para el desarrollo de habilidades socioemocionales en estudiantes de educación primaria mediante el uso del libro álbum</i></b>  <b>Karen Lorena Rodríguez Turriago</b>  Universidad del Quindío</p>
<p><b><i>“Representaciones sociales de los jóvenes frente a la pandemia covid-19”</i></b>  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=KC2c1I3sofw&amp;t=461s">https://www.youtube.com/watch?v=KC2c1I3sofw&amp;t=461s</a>  <b>Mg. Edgar David Parra Vargas</b> Docente IEGRP  <b>Mg. Yessica Yolima Zorro Suárez</b> Docente IETA – Viracachá  <a href="mailto:edgardavid.parra@gmail.com">edgardavid.parra@gmail.com</a></p>
<p><b><i>Los retos de la Educación a distancia</i></b>  <b>Dra. Ma. Silvia Islas Pérez</b>  Directora General de Colegios Wexford, México  <a href="mailto:silviaip@colegiowexford.edu.mx">silviaip@colegiowexford.edu.mx</a></p>
<p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=b7b0PpBaStE">https://www.youtube.com/watch?v=b7b0PpBaStE</a>  <b><i>Sistematización de experiencias: Sainville, una estrategia sociocultural y productiva del ayer. El hoy y para el mañana</i></b>  <b>Ana Maria Rojas Herrera</b>  Corporación Universitaria Minuto de Dios / Centro Regional Soacha.  <a href="mailto:arojasherr1@uniminuto.edu.co">arojasherr1@uniminuto.edu.co</a></p>
<p><a href="https://youtu.be/nu7feFutKLc">https://youtu.be/nu7feFutKLc</a>  <b><i>Modelo pedagógico humanista tecnológico en la educación virtual</i></b>  <b>Angélica María Pérez Alarcón</b>  <a href="mailto:amperal@gmail.com">amperal@gmail.com</a>  Universidad Manuela Beltrán Bogotá – Colombia</p>
<p><a href="https://youtu.be/iJO7p7FLxu0">https://youtu.be/iJO7p7FLxu0</a></p> <p><b><i>La escuela como entidad promotora del desarrollo de la formación ciudadana articulada al currículo</i></b>  <b>Regina del Carmen Mejía Narváz</b>  Universidad del Norte  <a href="mailto:nrosado@uninorte.edu.co">nrosado@uninorte.edu.co</a></p>
<p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=5V222bEJNV8&amp;feature=youtu.be">https://www.youtube.com/watch?v=5V222bEJNV8&amp;feature=youtu.be</a>  <b><i>Valoración del marco profesional del profesorado de Formación Inicial de Maestros</i></b>  <b>Dr. Eduardo Plazas Motta</b>  Universidad SurColombiana  <a href="mailto:eduardo.plazasm@usco.edu.co">eduardo.plazasm@usco.edu.co</a></p>

<https://wetransfer.com/downloads/1e18f07746a7130d92890372b988892d20201102045114/b9f0235c9de28b80ffe9eafca366780820201102045130/9c1a8d>

**Modelo Didáctico basado en el desarrollo de competencias mediales para el proceso de formación profesional**

**Dr. Pompeyo Marco Aragón Alvarado**  
**Universidad San Martín de Porres -Chiclayo – Perú**  
[halessandro28@hotmail.com](mailto:halessandro28@hotmail.com)

**Análisis epistemológico de la teoría curricular y el currículo en matemáticas.**  
**Kelly Johanna Espinosa Manrique**, Institución Educativa Técnica Agropecuaria.  
**Pedro Nel Maluendas Pardo**, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia  
[kelly.espinosa@uptc.edu.co](mailto:kelly.espinosa@uptc.edu.co) [kellyjohana19@live.com](mailto:kellyjohana19@live.com)

**OTRAS**

[calidad@redipe.org](mailto:calidad@redipe.org), [direccion@redipe.org](mailto:direccion@redipe.org)  
[www.redipe.org](http://www.redipe.org)

Visítanos en [www.facebook.com/redipe](https://www.facebook.com/redipe) y [www.twitter.com/redipe](https://www.twitter.com/redipe)



# 1.

## SCHOOL LEADERS IN SPAIN AND IN ITALY

### A Comparison of Observational Studies

**Anna Maria Nicolosi<sup>1</sup>**

Istituto di Istruzione Superiore “B. Padovano” Senigallia 60019, Italy.

#### **Abstract**

School leadership is becoming of great interest in international education. It is believed that it can significantly influence the quality of teaching and learning in school and, consequently, of student achievement. Despite this being widely confirmed, little is known about how principals use their time, what they do on a day-to-day basis and whether there is a wide variability between the activities they carry out.

The purpose of this article is to highlight how principals perform their daily duties and invest their time in two different European contexts such as Spain and Italy.

Six school leaders were observed over five consecutive days, three for each of the two countries, all served at similar urban state schools in terms of type and number of pupils.

The analysis of the results revealed that, despite the regulatory differences of the two school systems and the ways of accessing a managerial career, the leaders' work under observation is united by various elements that define the existence of a common way of managing their schools.

---

#### **<sup>1</sup> Corresponding author:**

Anna Maria Nicolosi, Istituto di Istruzione Superiore “B. Padovano” Senigallia 60019, Italy.

Email: [anna.nicolosi@estudiante.uam.es](mailto:anna.nicolosi@estudiante.uam.es)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0528-3671>

## **Keywords**

Leadership, principal, observation, schools, Spain, Italy.

## **Introduction**

Leadership has increasingly been seen as a key factor in organizational (Yukl, 2006) as well as school effectiveness (Hallinger and Heck, 1998). The increased interest in educational leadership evidenced over recent decades, is due to the trend of continuous reforms of educational systems throughout the world (Fullan, 2004; Hallinger, 2010, 2011). At the same time, it is recognized that the role of the principal is becoming increasingly diverse and complex (Angus, 1995; Ribbins, 1997; Wildy and Loudon, 2000). Observational studies, diaries and logs completed by principals show that their work is fragmented, relentless and stressful (Bezzina et al., 2017).

The main point of this study is to observe the principal's job and record how principals spend their time and learn from their feedback. Even if the methodological approach has limitations and this study is not representative of what is happening in other schools in Spain and in Italy, its intention is to give a small testament with regards to the way principals work in these countries.

With this objective in mind, it was decided to continuously observe the complete work performance of six school principals (three in Spain and three in Italy) for five consecutive school days each. The cases presented do not follow the alphabetical order of the two countries, but the period of observation, which sees it beginning in Spain and ending in Italy. Through an observational classification tool, the principals' work was explored, and all the activities and the nature and leadership dimension involved were

recorded.

The literature of school leaders, from a methodological point of view, were studied using interviews or teacher questionnaires with a detailed categorisation of activities based on the particular interests of the researcher (Hallinger, 2003; Leithwood et al., 2003; Scheerens, 2012; Shatzer et al., 2014). Interviews, questionnaires and quantitative analysis do well on the “what” of leadership – structures, functions, routines, and roles – rather than the “how” of school leadership – the daily performance of leadership routines, functions, and structures (Hallinger and Heck 1996). However, leadership practice centres not only on what people do, but how and why they do it. So understanding leadership practice is imperative if research is to generate usable knowledge about and for school leadership.

For this reason, during the observation the researcher tries to take notes of the different activities and how these tasks were undertaken, that determines whether an activity is actually an aspect of leadership or not (Leavitt, 2005; Mintzberg, 2009), and to reflect on transformational leadership developed by principals, described in Leithwood and Poplin (1992), Leithwood et al. (1999; 2003).

This article begins with an overview of the literature regarding what is known about school leadership and the way this takes place on a daily basis in the schools. After describing the research methodology adopted, the paper presents the findings of how the six principals observed spent their time. The study follows with a discussion of findings where we initially try to draw a common profile of the school leaders and then to underline some differences and similarities between Spanish and Italian principals. Finally, the conclusion pulls together some of the weaknesses of governance in the two countries in relation to the management of school managers’ work and tries to offer tools for leadership development and future research.

### **The daily routine of a school leader**

This article highlights the observational research that has been undertaken to address the question of who leaders are, not on what they do, and how principals spend their time

in Spain and Italy in order to understand the complexity – of leaders daily routines.

Hughes (1985) observes that the principal is simultaneously a 'chief executive' (administrative leader) and a 'leading professional' (educational leader). Such task typologies have played an important role in research concerning the amount of time principals spend on various tasks. Information gathered from self-reports, diaries and direct observations has made it clear that principals' work is complex and that their work agendas are fragmented into a variety of tasks, each of which involve a considerable number of differing subtasks (Scheerens, 2012). Principals must constantly move from task to task, react to questions as they arise, take whatever action is necessary at a given moment and spend between two-thirds and three-quarters of their time talking with and listening to others (Cuban, 1988). According to Mintzberg (1980), managers spend at least 78% of their time on verbal interaction, this manager's portrait corresponds closely with the image of a busy principal.

On the other hand, principals spend most of their time on administrative tasks; instructional leadership clearly takes second place (Cuban, 1988). Leithwood et al. (1990) report that, in practice, principals are primarily involved with administrative tasks.

Their day tended to be dictated by others and by events rather than by planned activities. Principals exhibited a marked preference for verbal rather than written communication. This manifested itself through a focus on interpersonal relationships, use of meetings, visits and tours of the school. They devoted a substantial part of their time to face-to-face discussion, telephone conversations, attendance of various structured meetings, tours and visits, and lastly but more frequently, desk work (Duignan, 1980; Willis, 1980).

One of the most recent studies (Earley and Bubb, 2013) have helped to confirm the findings of other studies, namely the relentless nature of the principals' workload, the fast-paced nature of the work, the stress, and the wide variety of activities they engaged in. The differences that they report themselves between their actual and preferred work agendas suggest that they are unsatisfied with this state of affairs. They have to be flexible as they multitask, responding to the unexpected.

In Spain leaders are divided between classroom teaching and the direct resolution of every administrative and organizational aspect; responding to requests from the administration with little autonomy in making decisions. They have just one school to lead.

While in Italy principals spend their time mainly on keeping the organization running, through which they do little to develop and carry out an educational vision; preparing and completing school projects; responding to continuous legislative requests and deadlines of all kinds. In many cases they have to lead more than one school.

In both countries a principals' work is fast-paced, stressful, relentless and fragmented, involving a wide variety and range of activities. Also personal relationships are very important, in particular responding to the needs of others, conducting managerial tasks and engaging in leadership.

## **Methodology**

A list of principals was first drawn up bearing in mind the following factors:

- a) the schools have to be public schools;
- b) the schools in Spain have to be as representative as possible of the urban area of Madrid around the capital;
- c) for the schools in Italy have to be as representative as possible of the different geographic areas (the South, the Centre and the North) and that were located in an urban area;
- d) the schools to have different school populations; (ranging between 250-1000 pupils) – representing the different populations to be found in Spanish and Italian schools;
- e) the schools in Spain to be representative of the two main types such as Colegio de Educación Infantil y Primaria and Instituto de Enseñanza Superior;
- f) the schools in Italy to be representative of the two main types such as Istituto Comprensivo and Istituto di Istruzione Superiore.
- g) The six school principals were initially contacted by e-mail seeking their acceptance and assistance. This was followed by a second e-mail where the researcher explained the scope of the case study. Dates were then established for the five days.

During the observation, each principal was interviewed to explain the study, gather background information, gather principals' information about their role and build rapport. There were three main objectives behind this study: 1. Identify the major job functions principals performed and how they spent their time performing their duties through observation. 2. Provide empirical data which identified the type of activities Spanish and Italian principals were involved in. 3. Compare the two different school systems and the way that their principals spent their time.

The following Tables 1 and 2 illustrate some background information about the schools where the observational studies were conducted.

The study 20enealog and adapted Mintzberg's system of structured observation he used in the investigation of a manager's day in the USA (1973).

Each principal was observed for one week (i.e. five working days). The observer accompanied the principals as they went about performing their daily routines. Principals were closely observed at work with careful recording of the length of time of each activity, the people with whom interactions were made, and the location, nature and purpose of each activity. This meant that principals were shadowed by the observer wherever they went. When the principal was in the office the observer was allocated a table close to the principal's desk. The observational data was recorded as activities occurred (Bezzina, 2003). Sheets were drawn-up in the observer's computer to record each activity in order of: number and type of activities, time spent per each activity, work interruption, place where the activities were done, leadership dimension, strategies and notes. Every day, at the end of the day, the observer interviewed the principals, asking about their background, school personnel, students, school projects and stakeholders. The interviews were recorded and used to create a written memoir.

**Table 1.** Characteristics of Schools in Spain.

n.	Type of School	Sex of Principal	Years as Principal	Numbers of teachers	Age range of students	School Population
----	----------------	------------------	--------------------	---------------------	-----------------------	-------------------

1	Instituto de Enseñanza Superior (Bachillerato)	Male	9	17.5	16-18 yrs	250
2	Colegio de Educación Infantil y Primaria	Female	3	16	3-12 yrs	250
3	Instituto de Enseñanza Superior (Grado Medio- Formación Técnica)	Male	20	47	12-18 yrs	480

**Table 2.** Characteristics of Schools in Italy.

n.	Type of School	Sex of Principal	Years as principal	Numbers of teachers	Age range of students	School Population
4	Istituto di Istruzione Superiore (Tecnico Industriale)	Female	13	130	13-18 yrs	900
	Istituto di Istruzione Superiore (Liceo, Tecnico Industriale, Istituto Professionale, Convitto) – Istituto Comprensivo <sup>2</sup>	Female	18	109	13-18 yrs	797
5				104+142	3-12 yrs	
						937 + 805
6	Istituto Comprensivo	Female	7	138	3-12 yrs	1080

## Observation findings

The observation of the work done by the managers during the five days of this case study and the comparison of the data in the two countries highlight interesting results. As already noted, it

---

<sup>2</sup> During the observation period, the manager, in addition to their own Institute of Higher Education, had two other Comprehensive Institutes under their management.

appears to be 22enealogies22i by its fragmented nature and the variety of actions. Work at school is often chaotic, poorly structured and short-lived. The school manager continually responds to new and pressing situations to be resolved in a short time and with decisiveness. He passes from a conversation with the managerial and/or administrative staff, to financial management, to the resolution of a maintenance problem, to an educational intervention in the classes. The numerous deadlines and institutional circulars, to which they must respond to and fulfil, often arrive at the last minute, or with an already expired deadline, and require immediate and appropriate understanding and resolution. Each school situation seems to be urgent. Teachers, parents, pupils, external visitors, require to be seen by the manager for problems of a various nature on a daily basis, in some cases, for unthinkable situations. Many of the decisions or remedial actions take place simultaneously. These constant emergency situations, on one hand make the work interesting, on the other require considerable energy and balance. The leaders observed seem accustomed and partially resigned to this state of affairs, continuing to carry out their mission with great sacrifice and a sense of duty. In no instance do they withdraw or spare themselves but always put themselves on the front line.

Table 3 shows that the majority of activities of Spanish principals were between 1 and 5 minutes long (55.3%). An important percentage of time (16.22%) involved work taking longer than 20 minutes. This usually entailed reading and sending emails, carrying out a lesson in class, attending meetings with teachers and parents and having lunch.

In Italy, on the other hand, school principals were involved in activities between 1 and 5 minutes long (39.58%). A significant amount of time was spent on activities that occupied more than 20 minutes (26.15%), Table 3. The majority of these were usually held in the afternoon or else involved sessions such as preparing documents, attending networking sessions and attending school meeting.

This goes to show that the principals in both countries were, in spite of these brief encounters, in control of events. This was due to strong 22enealogies22ió skills, the ability to delegate responsibilities, giving clear directions, acting upon issues immediately (when possible), and if not, taking notes to tackle at a later stage, and 22enealogies decisions taken (Bezzina et al., 2017).

### *Scheduled and unscheduled time*

A significant determinant of the varied and curtailed nature of the principal's work was the occurrence of interruptions that contributed to the sense of discontinuity in the principal's performance. Conversational periods and desk sessions were the main victims of interruption (Bezzina, 2003).

Table 4 shows the number of activities both scheduled and unscheduled of different types of work. On average, in Spanish schools conversations are the most frequent non-programmed activities, while desk work is mainly programmed. Other is also frequent both in programmed and non-programmed activities. It corresponds to deal with emergency situations, to administrate out of the office, to organize travel or to buy something for themselves. Lessons, meetings and telephone calls are 23enealogies23i by a balanced distribution of programmed activities.

**Table 3.** Duration of activities (in minutes).

Spain minutes	1'	2'	3'	4'	5'	6'-11'	12'-15'	16'-20'	> 20'	Total
School 1										
no. activities	53	18	20	12	8	45	10	10	19	195
%	27.18	9.23	10.26	6.15	4.10	23.08	5.13	5.13	9.74	100
School 2										
no. activities	52	32	19	9	14	29	8	9	33	205
%	25.36	15.61	9.27	4.39	6.83	14.15	3.90	4.39	16.10	100
School 3										
no. activities	6	11	3	1	8	11	9	6	26	81
%	7.41	13.58	3.70	1.23	9.88	13.58	11.11	7.41	32.10	100
Sum ( $\Sigma$ )	111	61	42	22	30	85	27	25	78	481
Average	37	20,33	14	7,33	10	28,33	9	8,33	26	
(%)	23.08	12.68	8.73	4.57	6.24	17.67	5.61	5.20	16.22	
Italy minutes	1'	2'	3'	4'	5'	6'-11'	12'-15'	16'-20'	> 20'	Total
School 4										
no. activities	20	17	5	7	7	39	13	11	20	139
%	14.39	12.23	3.59	5.04	5.04	28.06	9.35	7.91	14.39	100
School 5										
no. activities	11	12	5	3	6	11	2	0	24	74
%	14.86	16.22	6.76	4.06	8.11	14.86	2.70	0.00	32.43	100
School 6										

no. activities	5	5	1	6	2	12	4	5	30	70
%	7.14	7.14	1.43	8.57	2.86	17.14	5.72	7.14	42.86	100
Sum ( $\Sigma$ )	36	34	11	16	15	62	19	16	74	283
Average	12	11,33	3,67	5,33	5	20,67	6,33	5.33	24,67	
(%)	12.72	12.01	3.90	5.65	5.30	21.91	6.71	5.65	26.15	

As in Spain, in Italy conversations are the main frequent non-programmed activities and desk work the programmed activities. Telephone calls are more non-programmed, while tours are in the majority programmed. In Italy, principals don't carry out classroom lessons any more, for this reason the lessons heading is zero percent in all the observation studies.

In both countries most scheduled events took place in the principal's office, especially desk work, brief conversations and meetings. Nonetheless, the principal of school 1 carries out more scheduled activities than unscheduled ones and the principal of school 5 carries out the same number of activities both scheduled and unscheduled, the data shows that the majority of principals spent most of their time engaged in non-scheduled matters (see Table 4).

**Table 4<sup>3</sup>.** Number of Programmed and Non-Programmed activities.

Spain activities	Conversations	Desk work	Lessons	Appointments	Meetings	Telephone	Visits	Tours	Other	Tot.
School 1										
Progr.	23	46	3	2	2	2	1	5	18	102
Non-Progr.	49	12	4	0	0	8	2	1	17	93
School 2										
Progr.	12	38	5	2	6	11	-	2	20	96
Non-Progr.	43	18	0	1	0	11	-	6	30	109
School 3										
Progr.	2	18	6	3	5	0	-	1	5	40
Non-Progr.	24	3	0	0	0	3	-	2	9	41
Total ( $\Sigma$ )										
Progr.	37	102	14	7	13	13	1	8	43	
Non-Progr.	116	33	4	1	0	22	2	9	56	
Average										
Progr.	12.33	34	4.67	2.33	4.33	4.33	1	2.67	14.33	

<sup>3</sup> Tables 4, 5, 6, 7 and 10 are adapted from Bezzina et al., 2017.

Non-Progr. Italy activities	38.67 Conversations	11 Desk work	1.33 Lessons	0.33 Appointments	0 Meetings	7.33 Telephone	2 Visits	3 Tours	18.67 Other	Tot.
School 4										
Progr.	11	29	-	0	4	4	-	7	5	60
Non-Progr.	35	1	-	5	0	20	-	5	13	79
School 5										
Progr.	3	10	-	4	8	0	-	10	2	37
Non-Progr.	19	9	-	0	0	3	-	3	3	37
School 6										
Progr.	5	5	-	7	5	0	-	3	3	28
Non-Progr.	25	4	-	0	0	4	-	3	6	42
Total ( $\Sigma$ )										
Progr.	19	44	-	11	17	4	-	20	10	
Non-Progr.	79	14	-	5	0	27	-	11	22	
Average										
Progr.	6.33	14.67	-	3.67	5.67	1.33	-	6.67	3.33	
Non-Progr.	26.33	4.67	-	1.67	0	9	-	3.67	7.33	

## *Location*

The largest proportion of the principals' time at work was spent in their office both in Spain and in Italy. The office is the hub of the principals' life in these schools, the central place where most activities take place (Bezzina et al., 2017). Everyone at school, whether teachers, administrative staff or students go to the office to meet their principal. It is here that the principal addresses school matters of an educational or administrative nature, answering emails, writing reports, preparing school meetings, speaking with teachers and families, making or receiving telephone calls, attending students and visitors. In their office principals were practically accessible at all times. Over almost 2523 minutes – 42:03 hours – (42.57%), amounting to an average of 109 activities in Spain; and 3488 minutes – 58:08 hours – (48.71%) on average of 61 activities in Italy, were spent there (Table 5).

Although for most of the time the principals were in their offices carrying out a variety of tasks, pressures and duties called them to move around during parts of the day. For this reason, a huge amount of principal's time takes place outside of school, 2385 minutes – 39:45 hours – (40.24%), amounting to an average of 22 activities in Spain; compared with 1459 minutes – 24:19

hours (20.38%), amounting to an average of 10 activities in Italy (Table 5). In just two occasions Spanish principals go out of school (schools 1 and 2). The first, to have a meeting in the central office and in the same day to go to the travel agency to organize a school trip. The second, to buy something to prepare a party for the teachers' day. In Italy the principal of school 5 goes out of school many times to get the other schools, to have meetings as member of the assessment group and to have some appointments in the regional office. The principal of school 6 spent more time out of school (55%) during the week. She had many meetings with the local council and various training meetings out the city that took up whole mornings. The principal of school 4 spend 0 percent of time in out of school activities.

Other place at school are also important locations where principals spend their time. In Spain are usually the main hall for meetings, the bar and canteen for break and lunch, and classrooms for lessons. On the other hand, other places at school in Italy are usually the main hall for a meeting with teachers and students, the gym, laboratories, special classrooms and the bar for a break.

**Table 5.** Time (in minutes), percentage of time spent in various places and number of activities within the working day.

Spain	Office	Hall/ Corridors	Administrative Offices	Other place at school	Out of school
<b>School 1</b>					
no. activities	145	14	13	17	6
time in minute	873	82	98	468	462
%	44.02	4.14	4.94	23.60	23.30
<b>School 2</b>					
no. activities	138	9	29	28	1
time in minute	982	30	94	1063	29
%	44.68	1.36	4.28	48.36	1.32
<b>School 3</b>					
no. activities	43	7	11	20	0
time in minute	668	39	185	854	0
%	38.26	2.23	10.60	48.91	0
Total time (Σ)	2523	151	377	2385	491
Average	841	50.33	125.67	795	163.67
(%)	42.57	2.55	6.36	40.24	8.28

Italy	Office	Hall/ Corridors	Administrative Offices	Other place at school	Out of school
<hr/>					
School 4					
no. activities	106	11	3	19	0
time in minute	1013	128	20	420	0
%	64.07	8.10	1.26	26.57	0
<hr/>					
School 5					
no. activities	36	5	7	9	17
time in minute	1433	30	29	994	457
%	48.69	1.02	0.99	33.77	15.53
<hr/>					
School 6					
no. activities	41	7	4	3	15
time in minute	1042	40	59	45	1450
%	39.53	1.52	2.24	1.71	55
<hr/>					
Total time ( $\Sigma$ )	3488	198	108	1459	1907
Average	1162.67	66	36	486.33	635.67
(%)	48.71	2.77	1.51	20.38	26.63

### *Personal contact:*

#### *Alone, school personnel and other people*

The school environment mainly provided a wide range of people whom the principals came in contact with. Despite the time spent on their own, their work is essentially a people-centred one (Bezzina et al., 2017).

As shown in Table 6, Spanish principals spend on average 539 minutes alone (27.28%), 1103 minutes with school personnel (55.85%) and 333 minutes with other people (16.87%). During the week of observation, the principal of school 3 had less contact with other people than the other principals in the same country.

Italian principals spend on average 897 minutes alone (37.58%), 1159 minutes with school personnel (48.56%) and little more than 330 minutes with other people (13.86%). The principal of school 5 tends to be in contact with school personnel more than other colleagues in Italy. This is due to the fact that the week of observation was particular, because the principal took part in the end of year marking meetings.

Table 6 summarizes the time with people both internal and external to the school.

**Table 6.** Time and percentage of time spent alone or with other people (time in minutes).

Spain	Alone	School Personnel	Other People
School 1	502	1078	403
%	25.32	54.36	20.32
School 2	589	1198	411
%	26.80	54.50	18.70
School 3	526	1034	186
%	30.13	59.22	10.65
Total ( $\Sigma$ )	1617	3310	1000
Average	539	1103,33	333,33
(%)	27.28	55.85	16.87
Italy	Alone	School Personnel	Other People
School 4	680	623	278
%	43.01	39.41	17.58
School 5	651	2057	235
%	22.12	69.89	7.99
School 6	1360	797	479
%	51.59	30.24	18.17
Total ( $\Sigma$ )	2691	3477	992
Average	897	1159	330.67
(%)	37.58	48.56	13.86

#### *Coordinators, teachers, administrative staff and students*

Table 7 shows the time spent with other people internal to the school. Most of the time in Spain was spent with students (30.58%). This data is totally different from Italy, where the percentage of time spent by principals with students is on average just 2.73 percent. As previously said in this article, this is because school principals in Spain conduct lessons in the classroom, whilst in Italy teaching has been totally abandoned by principals. In Spain a significant amount of time is spent with coordinators (27.55%) and teachers (24.77%). All of them spend less time with administrative staff (17.10%).

In Italy, the majority of the principals relied more on relations with teachers (55.85%) rather than collaborators (28.45%) or administrative staff (12.97%). The principals of schools 5 and 6 exhibited more interest in having coordinating activities with administrative staff, while the principal of school 4 spent a little bit less time with the administrative staff. In fact, this particular principal had strong channels of communication with the coordinators that kept her informed of developments.

**Table 7.** Time (in minutes) and percentage of time spent with school personnel: coordinators, teachers, administrative staff and students.

Spain	Coordinators	Teachers	Administrative Staff	Students
School 1	324	296	167	291
%	30.06	27.46	15.49	26.99
School 2	403	304	217	274
%	33.64	25.38	18.11	22.87
School 3	185	220	182	447
%	17.89	21.28	17.60	43.23
Total ( $\Sigma$ )	912	820	566	1012
Average	304	273,33	188,67	337,33
(%)	27.55	24.77	17.10	30.58
Italy	Coordinators	Teachers	Administrative Staff	Students
School 4	165	309	70	79
%	26.48	49.60	11.24	12.68
School 5	644	1166	247	0
%	31.31	56.69	12	0
School 6	180	467	134	16
%	22.59	58.60	16.81	2
Total ( $\Sigma$ )	989	1942	451	95
Average	329.67	647.33	150.33	31.67
(%)	28.45	55.85	12.97	2.73

#### *Parents, visitors and external calls*

Table 8 shows the principals' contact with people from the community and external agencies. As can be seen from this table during these weeks the principals in Spain spent the majority of their time with visitors (50.5%), followed with time spent with parents (31.4%).

In Italy principals spent 76.61 percent of their time with visitors and 15.42 percent with parents. This confirmed that principals have more of a managerial role than a leadership role. They have a lot of duties, administrative tasks and pressure. Because of that, they often delegate parent appointments to their staff. Moreover, in Italian schools there are many projects and people work more as a network with other schools or the local community. A particular situation is with the principal of school 5 in Italy, who spent all of her time with visitors (100%).

*The categories of the principal's work: distribution of time in management, administrative and personal matters*

The distribution of time in management, administrative or personal matters is shown in Table 9. In Spain under the category 'management', principals spend an average of 15:55 hours, while dedicating more 10:35 of time on 'administrative matters' and 06:25 of their time to 'personal matters'.

Furthermore in Italy the 'management' category represents the majority of activities undertaken by most of the principals. In fact, this category represents an average of 23:19 hours per week with some cases the amount of time dedicated going up to 27:55 and 31:32 per week. In 'personal matters' (07:55 hours) leaders spend a little bit less time than in 'administrative matters' (08:32 hours). This could be to spend time with the observer. They were always available to answer all questions. Principals of schools 4 and 5 spent the same time (08:53) in 'administrative matters'.

**Table 8.** Time (in minutes) and percentage of time spent with other people: parents, visitors and external calls.

Spain	Parents	Visitors	External Calls
School 1	87	253	63
%	21.59	62.78	15.63
School 2	47	248	116
%	11.44	60.34	28.22
School 3	180	4	2
%	96.77	2.15	1.08
Total ( $\Sigma$ )	314	505	181
Average	104.67	168.33	60.33
(%)	31.4	50.5	18.1
Italy	Parents	Visitors	External Calls
School 4	43	181	54
%	15.47	65.11	19.42
School 5	0	235	0
%	0	100	0
School 6	110	344	25
%	22.96	71.82	5.22

Total ( $\Sigma$ )	153	760	79
Average	51	253.33	26.33
(%)	15.42	76.61	7.97

**Table 9.** Distribution of time in management, administrative and personal matters – time in hours and minutes – (minutes).

Spain	Management	Administrative Matters	Personal Matters
School 1	14:36 (876)	12:50 (770)	05:37 (337)
%	44.17	38.83	17.00
School 2	18:29 (1109)	10:15 (615)	07:54 (474)
%	50.45	27.98	21.57
School 3	14:40 (880)	08:41 (521)	05:45 (345)
%	50.4	29.84	19.76
Total ( $\Sigma$ )	(2865)	(1906)	(1156)
Average	15:55 (955)	10:35 (635)	06:25 (385)
Italy	Management	Administrative Matters	Personal Matters
School 4	10:31 (631)	08:53 (533)	06:57 (417)
%	39.91	33.71	26.38
School 5	27:55 (1675)	08:53 (533)	12:15 (735)
%	56.91	18.11	24.98
School 6	31:32 (1892)	07:51 (471)	04:33 (273)
%	71.77	17.87	10.36
Total ( $\Sigma$ )	(4198)	(1537)	(1425)
Average	23:19 (1399)	08:32 (512)	07:55 (475)

Table 10 shows in detail the diverse categories. In Spain under 'management', principals spent on average 12:16 hours in managing teaching and learning (dimension A.1) with most of the focus on teaching (05:00), meetings (03:56) and classroom observations (02:15); while dedicating 03:39 of time on managing relationships with family and community (dimension A.2).

The category 'administrative matters' represents one of the major of activities undertaken by most of the principals. In fact, this category represents an average of 10:35 hours per week. Most of the time is spent answering emails, preparing and writing official reports, answering phone

calls, averaging at 05:30 hours per school (in one case the amount of time dedicated to this activity going up to 16:29 per week), plans, 32enealogie and coordinating the work is 02:28.

The category 'personal matters' involved an average of 06:25 hours per school. This time was mainly dedicated to short coffee breaks and lunches. Principals used this time as an opportunity to engage in discussions with others on work related matters or merely to 32enealogi with members of staff.

In Italy under 'management', principals spend on average 15:02 hours in managing teaching and learning (dimension A.1) with most of the focus in discussion on students learning (07:40), meetings (05:16) and tours (03:16); while dedicating 08:18 of time on managing relationships with family and community (dimension A.2).

The category 'administrative matters' involves on average of 08:32 hours per school. Most of the time is spent answering emails, preparing and writing official reports, answering phone calls, averaging at 03:15 hours per school, planning, organizing and coordinating the work is 02:37 and addresses administrative matters 02:17.

The category 'personal matters' represents one of the most important activities undertaken by Italian principals with an average of 07:55 hours. Specifically, the amount of time spent with the observer represents 06:27. In one particular case, principal number 5, the amount of time dedicated going up to 11:43 in the week.

### *Functions with and without transformational leadership*

Transformational leadership is 32enealogies32i as 'bottom-up' with strong leadership sharing. Transformational leadership can be considered as the foundation stone for the other dimensions and the strategies and actions adopted by the principal have an impact on the way the other dimensions evolve and relate with each other (Paletta, 2015).

The principals observed during this case study, manifested their transformational leadership in a variety of ways, such as the climate that is created; the quality of the conversations that take place; the way in which students, teachers and staff all relate to each other; non-verbal communication; the support and individual and collective efforts that are undertaken. Transformational leadership is shown also through the respectful tone of interaction; the good example of their actions; attentive listening; the stimulus given to staff to produce new ideas and

find different solutions; a strong ability to involve people around them, especially during some meetings; personal and responsible participation in activities, detailed preparation of events.

Table 11 highlights that in Spain on average of 45.60% of activities that principals engaged in can be described as an expression, and a function of transformational leadership and in Italy this is on average of 44.33%. Whereas, functions where principals don't engage in actions with transformational leadership is on average 54.40% in Spain and 56.67% in Italy.

Categories of managerial work are divided in: management, administrative and personal matters. Fig. 1 presents the breakdown of all three functions with a focus on transformational leadership and those without any leadership focus both in Spain and in Italy.

**Table 10.** Distribution of time by category and function during observation (time in hours and minutes).

School in Spain	1	2	3	Tot.	Aver.	School in Italy	4	5	6	Tot.	Aver.
Category/Function											
A. MANAGEMENT											
A.1 Managing											
Instruction and Learning:											
School improvement, planning and implementation	00:15	02:28	00:52	03:35	01:12		02:19	00:48		03:07	01:33
Classroom teaching	03:11	04:22	07:27	15:00	05:00						
Classroom observation	02:15			02:15	02:15						
Observing students work							00:13			00:13	00:13
Discussion on students learning							00:24	14:56		15:20	07:40
Mentoring and coaching	02:05			02:05	02:05						
Educational Organization	01:39	02:02	00:20	04:01	01:20		00:32	00:12	00:05	00:49	00:16
Educational visits	00:41			00:41	00:41						
Meetings		05:32	02:20	07:52	03:56		02:13	03:45	09:50	15:48	05:16
Tours		01:04	00:15	01:19	00:39		02:31	03:17	04:00	09:48	03:16
Management A.1 Total	10:06	15:28	11:14	36:48	12:16		08:12	22:58	13:55	45:05	15:02
A.2 Managing Relationship with Families and Community:											
Builds learning relations with families	01:38	02:17	03:00	06:55	02:18		00:23		01:00	01:23	00:41

Builds partnerships with stakeholders	01:04	00:44	00:22	02:10	00:43		00:39	04:57	05:33	11:09	03:43
Relates and responds to extra school activities	01:48		00:04	01:52	00:56		01:17		11:04	12:21	06:11
Management	04:30	03:01	03:26	10:57	03:39		02:19	04:57	17:37	24:53	08:18
A.2 Total											
School in Spain	1	2	3	Tot.	Aver.	School in Italy	4	5	6	Tot.	Aver.
<b>B. ADMINISTRATIVE MATTERS</b>											
Plans, organizes and coordinates the work	03:46	01:11	02:26	07:23	02:28		03:35	02:26	01:11	07:12	02:24
Responds to e-mails, written communication; completes/writes reports; takes calls	04:27	08:12	03:50	16:29	05:30		03:25	03:25	02:56	09:46	03:15
Addresses administrative matters	02:15	00:34	02:21	05:10	01:43		01:03	02:50	02:59	06:52	02:17
Monitors school premises	01:39	00:18	00:04	02:01	00:40		00:33	00:11	00:34	01:18	00:39
Addresses maintenance matters	00:43			00:43	00:43		00:17	00:01	00:11	00:29	00:10
Administrative Matters B. Total	12:50	10:15	08:41	31:46	10:35		08:53	08:53	07:51	25:37	08:32
School in Spain	1	2	3	Tot.	Aver.	School in Italy	4	5	6	Tot.	Aver.
<b>C. Personal Matters</b>											
Personal time	04:00	06:18	02:11	12:29	04:10		01:47	00:32	02:05	04:24	01:28
Discussion with the observe	01:37	01:36	03:34	06:47	02:16		05:10	11:43	02:28	19:21	06:27
Personal Matters C. Total	05:37	07:54	05:45	19:16	06:25		06:57	12:15	04:33	23:45	07:55

**Table 11.** Time dedicated by principals to leadership activities compared with those without (data in %).

Spain	Transformational Leadership	Functions without Transformational Leadership
School 1	52.39	47.61
School 2	46.08	53.92
School 3	38.32	61.68
Average	45.60	54.40
Italy	Transformational Leadership	Functions without Transformational Leadership

School 4	41.75	58.25
School 5	42.44	57.56
School 6	45.79	54.21
Average	43.33	56.67

Whilst observation studies mainly report the amount of time dedicated to different categories of the principal's work, notes were taken during the observation period, to explore which aspects of leadership the principals used in their interactions with others. The eight dimensions of leadership are based on the transformational leadership framework developed by Leithwood et al. (1999, 2003), and initially described in Leithwood and Poplin (1992). These are: 1. Promoting a shared vision; 2. Building consensus around school objectives; 3. Providing intellectual stimulation; 4. Providing individual support; 5. Setting a good example; 6. Having high expectations for performance; 7. Building a collaborative organizational structure; 8. Recognizing and strengthening the culture of the school.

**Figure 1.** Percentage of time during the observation period with a leadership focus and without a leadership focus by function.



For example, here are some specific differences between the principals with relation to leadership: in Spain principals of schools 1 and 2 are in order mainly characterized by dimensions 8, 7, 4 and 5 of leadership. Also the principal of school 3 adopts more activities related to number 8 and 7, but less than the other two schools for the activities related to number 4 and 5.

On the other hand, the principal of school 4 in Italy adopts more activities related to number 8 and 7, but with a lot of balanced activities between number 1, 2, 3, 4 and 5. The principal of

school 5 is mainly characterized by dimensions 8 and 7, followed by number 4 and on an equal footing number 1 and 2, but without any activity correlating to dimension 6 having high expectations for performance. The principal of school 6 adopts more activities related to number 7, followed by number 8 and 4 in equal measure. Also dimensions 1, 2 and 5 are favoured this principal as are 3 and 6.

In both countries dimension 8 is the most common feature in almost all schools with a focus on reconceptualizing reinforcing the culture of the school, followed by dimension 7 building a collaborative organizational structure.

The results show that principals of schools 1, 2 and 3 in Spain lead by recognizing and strengthening the culture of the school and building a collaborative organizational structure; for principals of schools 2 and 3 this is less important than for principal of school 1 having high expectations for performance. This could be because school 1 is a high school of excellence. The principals of schools 1 and 2 rely on the school culture to create a positive climate in the workplace while setting a good example.

The same can be said for principals of schools 3, 4 and 5 in Italy which together show a common pattern of leadership behaviour recognizing and strengthening the culture of the school and building a collaborative organizational structure. Principals of schools 4 and 6 have a better distribution than the others on all the dimensions of leadership. They made a point of dealing personally with teachers and students, in promoting a shared vision, building consensus around school objectives, providing intellectual stimulation and setting a good example. Principals of schools 4 and 5 also operate by providing individual support, but less than the principal of school 6.

These data show us that the actions of school leaders have a true transformational nature that go beyond mere compliance with regulations. They know how to create the right climate to inspire teachers; they are capable of giving trust and offering support. Their leadership is often deliberately distributed. The mission and vision of the school is clear and shared, as well as the objectives to pursue and achieve together. This is why the principals' character and their personality are crucial. The principals create varied opportunities for engagement every day (e.g. time to meet up for a coffee during the day; visiting the teachers and administrative staff room),

they make time to have a conversation with teachers, families and stakeholders and to give moral support, clarifications and ideas.

## **Discussion of findings**

If we wanted to draw a common profile of the personal and professional characteristics of the school managers observed in this case study, we could start by saying that they are highly reliable and responsible people, with a great spirit of sacrifice and a sense of duty. The actions taken by these managers are highly considered; they reflect before taking action, consider all the various options and are consistent with the decisions taken.

A crucial point is the remarkable relationships they establish with staff, students, parents, stakeholders, colleagues and superiors. According to Earley and Bubb (2013) 'relationships are central to the principals' lives'. Each relationship is supported by communication. Their way of communicating takes place openly as does the sharing of ideas and good practices. They are people who encourage and support dialogue, stimulate discussion, manage discussions with deep commitment, know how to listen and reflect before making decisions. Each day they interact mainly with teachers, management and administrative staff. They have words of support and trust for everyone, in some cases even on personal situations.

They are always ready to check that every activity is proceeding in the right way and that it is being put into practice. Their actions are quite varied: from the resolution of administrative problems such as emails, ministerial deadlines, regulations to be viewed, presentation of projects, approval of budgets, purchases, to those that are simply more didactic; supervision of classes, dialogue with students, advising teachers, innovating teaching, teaching colleges, class councils, votes of new collegiate members, training and updating of staff and teachers and meetings in different locations. Then there are problems related to emergencies and school maintenance which in both countries is the manager's responsibility. Some of them had to manage water infiltrations, fires, by contacting local authorities and police forces in order to report everything. Daily problems often take over: students and staff delays, parents asking to be seen, phone calls, transportation or canteen services, management of distributors, pupils on an educational visit who require assistance. The list could be endless. Leaders act with greater purpose and conviction, meanwhile always bearing in mind the wise proviso that they must "act with knowledge while doubting what [they] know" (Pfeffer and Sutton, 2006).

Managers are aware that any work path taken during the morning will most likely not be completed due to the overlap of other unforeseen events or situations that require immediate and urgent resolution. This brings frenzy and often also a deep sense of frustration, because efforts made go unre39enealogies39ea'hers and principals express fatigue and feel unappreciated' (c'ted in Franceschini, 2002), (Fullan, 2008). This is felt much more amongst Italian school managers, it seems customary that what has been left behind continues with work at home in the evening or at the weekends. The best option seems to be the days of school suspension or closure to be able to complete what was not done during the regular working days.

Despite sharing responsibilities with staff and his collaborators<sup>4</sup>, any commitment or decision is viewed by the managers before becoming official, with the consequent frightening amount of work to be managed. The six managers observed agree that they have many responsibilities and little autonomy in their most direct and incisive actions. For example, they have no say in the choice, career, assessment and rewards of their teaching and administrative staff; nor on the allocations of economic resources for the management of the school. There is, however, limited power over school organization and curriculum development. Their leadership is often more persuasive than imposing top-down rules and beha39enealogansmitted through good example and personal sacrifice. They express what Marzano, Waters and McNulty describe as 'sit'ational awareness' (2'05: 42–43). In leadership tasks the school leaders were exemplary in nature, showing a love for learning, an observation already noted by other Italian researchers. (Grimaldi and Serpieri, 2014).

This state of affairs is largely similar among school managers observed in Spain and Italy. There are however some marked differences in the data analysed between Spanish and Italian

---

<sup>4</sup> In Spain, before taking on the role of director, the school principal carries out an ad hoc project in which he chooses the 'management team' he thinks he will need for the realisation of his project; made up of himself, the deputy 'jefe de estudio' and a secretary. The choice of human resources must always be motivated. All three have to be teachers who will in part continue to teach as well as performing the educational and administrative management tasks of the centre. There is no recognised professional career for the roles undertaken.

In Italy, the principal's duties and responsibilities include identifying people he trusts for the assignment and for the implementation of organizational, managerial and administrative tasks. Article 1 of Law 107/15, paragraph 83 states that: "The school manager can identify with autonomy staff of up to 10 percent of teachers who assist him in the organization's educational and didactic support activities within the school. The implementation of this must not result in any new or greater charges for public finance ". Therefore, the school head can identify up to 10 percent of collaborating teachers in complete autonomy for organizational and teaching support activities. This percentage, has led to the creation of what is commonly known as "the principal's staff". Conversely, there is a regulatory vacuum with regards to the recognition and the creation of a real school career for these members of staff.

school principals. Spanish principals spend a considerable amount of time teaching in class (15:00 hours) - Table 10, preparing their lessons and checking and correcting homework. For this reason, direct contacts with students are frequent both by the manager and the deputy (*jefe de estu40eneald* the secretary, all are teachers who, in addition to their assignment, continue to teach in the classroom for several hours a week. In the case of the first observed executive of a college, he spent 02:05 hours mentoring and coaching and 02:15 hours for classroom observation (Table 10). He helped students with their homework. Leadership in this case, by having a role as a teacher, is more directly felt by students. The nature and purpose of this observation however is not to study the interdependence between different factors, and does not claim, in this specific case, to establish if there is a correlation between the teaching of subjects by the school manager and the results in student learning. However, it is known that teachers have a direct impact on the latter and therefore even in the case of an executive who teaches his/her action will be in part direct, as opposed to indirect as in other school systems, including the Italian one, where leaders do not perform a direct teaching function.

The Spanish school manager as a teacher participates in department meetings, programming activities, evaluation during the end of the trimesters or quarters. They stand as a "pri"us inter pares" wh"se opinion is little more than that of a teacher.

In contrast, Italian school leaders do not carry out any teaching, preparation and correction tasks. Classroom teaching amounts to zero minutes – (0.00%). Their contact with students is occasional often linked to emergency situations, to some classroom intervention for disciplinary reasons or to short conversations along the corridors or at most in the manager's office. Only for the principal of school 4, 00:13 minutes are recorded to observe students work activity (Table 10).

Participation in departments, programming or student evaluation often takes place with the gaze of the leader who organizes, manages and observes that everything works in the best way and that some rules are respected. Managers are often tasked to chair the above meetings in full. For this reason, the time spent in discussion on students learning activities is equal to 15:20 total hours (with an average of 07:40 hours as only two managers carried out this activity), see Table 10.

Even if there is no field that analyses the time directly spent, this is mostly part of the relationship management activities within the school community. In Spain 'builds partnerships with stakeholders' take up only an average of 00:43 minutes for three of the managers, compared

to 03:43 hours of their Italian counterparts; while the other field 'relates and responds to extra school activities' has an average of 00:56 minutes in Spain and 06:11 hours in Italy (Table 10).

From the observation of these principals, it is interesting to understand whether different organizational and management conditions can change the school and improve it; whether different structural conditions may affect students' school results and performances differently. If it is really the leader who makes the difference in a school, then it is from these that we must start from.

## **Conclusion and suggestions for future research**

The following conclusions, on one hand emphasize the importance of some aspects of school manager's work, and on the other, whist reconfirming some of the limitations related to observational studies; they could help give particular meaning to further research - both quantitative and qualitative.

The most significant aspects of work often have to do with the ability of managers to deal with complexity, stress and daily uncertainty, through sacrifice, self-exposure, and taking on every responsibility. There seems to be an apparent contrast, a dichotomy between their solitude and the enormity of time they dedicate to communication, dialogue and solving problematic situations through human contact.

The six principals observed spend a lot of their time following the legislative recommendations and putting them into practice in the appropriate ways within the schools they manage. Bureaucracy fills their day, in some cases it distracts the leaders from the educational objectives and priorities, diminishing their role as an educator and guide. In the two school systems, especially in Spain, we still operate in a context of governance with strong centralisation, that which Karlsen (2000) describes as cent41enealogiese41enealogies41i41on41ich reduces the power of action of the managers and the ability to choose the most suitable strategies to concretely improve their schools.

Whilst the intention is not to gene41enealogie findings to suggest that the observed principals always function in this manner or to conclude that the six principals in Spain and in Italy act in similar ways, we can take the opportunity of learning from what the principals have done and can gain from this experience. It should be noted that the principals observed all want to know what the observer (as researcher) has to share through the study carried out. Principals often lead solitary lives with limited points of reference. The opportunity to engage with an observer actually provided them with some time to share their concerns, their practices, maybe to some extent justify their particular way of doing things. The individual case studies should provide them with an opportunity to reflect on their practices personally and collectively. It should also provide them with opportunities to share with others who want to take on such positions in the future, hence serving as facilitators and potential mentors (Bezzina et al., 2017).

The intention of this study is to make Spanish and Italian school leaders feel closer to each other, highlighting the importance of the role and the work done. This could happen, not only through a more detailed publication of the leadership research work that I am doing as a PhD student at the Universidad Autónoma in Madrid, but also through the use of these case studies for discussions and seminars inside of schools.

At a higher level, the idea would be to sensitise the two school systems of what the psychological implications may be for managers who are continually pressed by requests and needs that go far beyond human management.

Finally, believing greatly in the importance of the role leaders have, it is necessary to find a way to create the right support structures both inside and outside the school and therefore to review the existing governance systems.

## References

- Angus, M. (1995). Devolution of School Governance in an Australian State School System: Third Time Lucky? In: Carter DSG and O'Neill MH (eds) *Case Studies in Educational Change: An International Perspective*. London: The Falmer Press, pp.6-27.
- Barber, M, Whelan, F. and Clark, M. (2010). Capturing the leadership premium: How the world's top school systems are building leadership capacity for the future. *McKinsey & Company*.
- Bezzina, C. (2003). The role of the principal in Maltese primary schools: an observational study. *Revista anual Sociedade Europeia de Etnografia da Educação* 3: 7-29.
- Bezzina, C., Paletta, A. and Alimehmeti, G. (2017). What are school leaders in Italy doing? An observational study. *Educational Management Administration & Leadership* 46(5): 841-863.
- Cuban, L. (1988). *The managerial imperative and the practice of leadership in schools*. Albany, NY: SUNY Press.
- Duignan, P. (1980). *Administration behavior of school superintendents: A descriptive study*. *Journal of Educational Administration* 18(1): 5-26.
- Earley, P. and Bubb, S. (2013). A day in the life of new headteachers: Learning from observation. *Educational Management Administration & Leadership* 41(6): 782-799.
- Franceschini, L. (2002). Memphis, what append? Paper presented at the American Education Research Association, New Orleans.

- Fullan, M. (2004). *Leadership & sostenibilità: teorici dell'organizzazione scolastica in azione*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Fullan, M. (2008). *The Six Secrets of Change*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Grimaldi, E. and Serpieri, R. (2014). Italian education beyond hierarchy: Governance, evaluation and headship. *Educational Management Administration & Leadership* 42(4): 119–138.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education* 33(3): 329–351.
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration* 49(2): 125-142.
- Hallinger, P. and Heck, R. H. (1996a). Reassessing the Principal's Role in School Effectiveness: A Review of Empirical Research, 1980-1995. *Educational Administrative Quarterly* 32(1): 5-44.
- Hallinger, P. and Heck, R. H. (1996b). The Principal's Role in School Effectiveness: An Assessment of Methodological Progress, 1980-1995. In: Leithwood K et al. (eds) *International Handbook of Research on Educational Leadership and Administration*. Dordrecht: Springer, pp.723-783.
- Hallinger, P. and Heck, R. H. (1998). Exploring the Principal's Contribution to School Effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement* 9(2): 157-191.
- Hallinger, P. and Heck, R. H. (2010). Collaborative leadership and school improvement: understanding the impact on school capacity and student learning. *School Leadership & Management* 30(2): 95 -110.
- Karlsen, G. E. (2000). Decentralised centralism: Framework for a better understanding of governance in the field of education. *Journal of Education Policy* 15(5): 525-528.
- Hughes, M. (1985). Leadership in professionally staffed organizations. In: Hughes M, Ribbins, P. and Thomas, H. (eds) *Managing Education*. London: Holt Rinehart and Winston, pp. 262-290.

- Leavitt, H. J. (2005). Hierarchies, authority, and leadership. *Leader to Leader* 37: 55–61.
- Leithwood, K., Begley, P. and Cousins, B. (1990). The nature, cause and consequences of principals' practices: An agenda for future research. *Journal of Educational Administration* 28(4): 5-31.
- Leithwood, K. and Duke, D. L. (1999). A century's quest to understanding school leadership. In: Murphy J and Louis KS (eds) *Handbook of research on educational administration*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, pp.45-72.
- Leithwood, K. A. and Poplin, M. (1992). The move toward transformational leadership. *Educational Leadership* 49(5): 8–12.
- Leithwood, K., Riedlinger, B., Bauer, S. and Jantzi, D. (2003). Leadership program effects on student learning: The case of the Greater New Orleans School Leadership Center. *Journal of School Leadership and Management* 13(6): 707–38.
- Marzano, R. J., Waters, T. and McNulty, B. A. (2005). *School Leadership that Works: From Research to Results*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Mintzberg, H. (1973). *The Nature of Managerial Work*. New York: Harper & Row.
- Mintzberg, H. (1980). Structure in 5's: A Synthesis of the Research on Organization Design. *Management science* 26(3):322-341.
- Mintzberg, H. (2009). *Managing*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Paletta, A. (2015). *Dirigenti Scolastici Leader per l'Apprendimento*. Editore Provincia auto44enealogTrento – IPRASE.
- Pfeffer, J. and Sutton, R. I. (2006). *Hard facts, dangerous half-truths, and total nonsense: Profiting from evidence-based management*. Harvard Business Press.
- Robinson, V. (2011). *Student-Centered Leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Ribbins, P. (1997). *Leaders and Leadership in the School, College and University*. London: Cassell.
- Scheerens, J. (2012). *School Leadership Effect Revisited: Review and meta-analysis of empirical studies*. Springer Science & Business Media.

Sergiovanni, T. J. (2000). *Costruire comunità nelle scuole*. Roma: LAS.

Shatzer, R. H., Caldarella, P., Hallam, P. and Brown, B. L. (2014). Comparing the effects of instructional and transformational leadership on student achievement: Implications for practice. *Educational Management Administration & Leadership* 42(4): 445-459.

Wildy, H. and Louden, W. (2000). *School Restructuring and the Dilemmas of Principals' Work*. *Educational Management & Administration*, 28(2), 173-184.

Willis, Q. (1980). The work activity of school principals: an observational study. *Journal of Educational Administration* 18(1): 27-54.

Yukl, G. (2006). *Leadership in Organizations* (6th e<sup>d</sup>). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

## 2.

# NUEVOS ENFOQUES DE LITERATURA COMPARADA EN LA DIDÁCTICA DE LA LITERATURA: APOLÍNEOS, DIONISIACOS Y *UN PERRO ANDALUZ*

Dr. D. Enrique Ortiz Aguirre<sup>5</sup>

Facultad de Educación

Centro de Formación del Profesorado

Universidad Complutense de Madrid, España

## RESUMEN

Con el fin de contrarrestar la inercia de la didáctica de la Literatura basada en una educación transmisiva y reglamentista, la Literatura Comparada ofrece un marco incomparable para la innovación pedagógica profunda, ya que -además de renovar el lenguaje educativo- promueve una actitud indagadora y creativa en el alumnado, que lo convierte en un auténtico protagonista de su propio aprendizaje. Así, mediante la teoría nietzschiana de la concepción pendular estética, entre las pulsiones complementarias de lo apolíneo y de lo dionisiaco, se justifica la

---

<sup>5</sup> Docente en la Facultad de Educación – Centro de Formación del Profesorado.  
Universidad Complutense de Madrid  
enortiz@ucm.es

Doctor en Lengua española y sus Literaturas. Diploma de Estudios Avanzados (D.E.A.) en Literatura Hispanoamericana.

oportunidad de la Literatura Comparada y su aplicación en una propuesta interdisciplinar que concita lenguajes artísticos diversos que multiplican las sinergias.

## PALABRAS CLAVE

Literatura Comparada – Cine y Literatura – Didáctica de la Literatura – Formación del profesorado

## ABSTRACT

In order to counteract the inertia of the didactics of Literature based on a transmissive and regulatory education, Comparative Literature offers an incomparable framework for deep pedagogical innovation, since -in addition to renewing the educational language- it promotes an inquiring and creative attitude in the students, which turns them into a real protagonist of their own learning. Thus, by means of the Nietzschean theory of the aesthetic pendular conception, between the complementary pulsations of the Apollonian and the Dionysian, the opportunity of Comparative Literature and its application in an interdisciplinary proposal that brings together diverse artistic languages that multiply synergies is justified.

Translated with [www.DeepL.com/Translator](http://www.DeepL.com/Translator) (free version)

## KEYWORDS

Comparative Literature - Cinema and Literature - Literature Didactics - Teacher Training

## SUMÁRIO

A fim de contrariar a inerte didática da Literatura baseada numa educação transmissiva e reguladora, a Literatura Comparativa oferece quadro incomparável para uma profunda inovação pedagógica, uma vez que - para além de renovar a linguagem educativa - promove uma atitude inquisitiva e criativa nos estudantes, que os transforma em autênticos protagonistas da sua própria aprendizagem. Assim, através da teoria altschiana da concepção estética pendular, entre os pulsos complementares do apolíneo e do dionisíaco, justifica-se a oportunidade da Literatura Comparativa e a sua aplicação numa proposta interdisciplinar que reúne diversas linguagens artísticas que multiplicam as sinergias.

Traduzido com a versão gratuita do tradutor - [www.DeepL.com/Translator](https://www.DeepL.com/Translator)

## PALAVRAS-CHAVE

Literatura Comparativa - Cinema e Literatura - Didática da Literatura - Formação de Professores

*“y lo que me fingiste tantas veces  
aquí en mi corazón lo siento vivo.”*

Pedro Salinas

De manera especialísima, la didáctica de la Literatura actual fomenta la actitud reglamentista de los discentes, y ello suele venir aparejado con el enfoque historicista que domina en la enseñanza-aprendizaje de la Literatura. Sin embargo, precisamente estos presupuestos epistemológicos son los que nos conducen, como corolario, a una alarmante pobreza en cuanto al número de lectores que se acercan a la lectura por placer, y no por necesidad académica o por simple obligación. No solo porque ofrezca una visión rígida y homogeneizadora del hecho literario (Llovet, 2012: 435), sino porque concibe la Literatura como un compartimento estanco incapaz de promover el contacto con otras manifestaciones artísticas, así como el diálogo creativo con el lector. Todo ello no puede encontrarse más distante del propio hecho literario, sustanciado en una intertextualidad ínsita a modo de palimpsesto. En este sentido, la Literatura Comparada constituye no solo un dinamizador didáctico del hecho literario, sino una reconciliación con la auténtica naturaleza de la Literatura. Así, por antonomasia, la Literatura Comparada actúa como catalizador de la intertextualidad y del espíritu creativo que se asocia con lo literario. (Fillola, 1994)

Ciertamente, el desarrollo de la Literatura Comparada, que se produce científicamente a finales del siglo XIX, encontró dos modalidades fundamentales; uno de ellas, la europea, representada singularmente por la escuela francesa, promovió la interacción entre textos literarios, mientras que la escuela norteamericana habitó espacios más arriesgados, al potenciar la relación entre el texto literario y otras manifestaciones artísticas expresadas mediante distintos lenguajes (pictórico, escultórico, musical, cinematográfico...). (Llovet, 2012: 334) En realidad, una u otra escuela encuentran sustento teórico en ciertas teorías estéticas nietzscheanas, que plantean la superación de las fronteras literarias nacionales e, incluso, de los diferentes lenguajes artísticos, ya que en el *Origen de la tragedia* (2006), el filólogo clásico plantea la creación estética desde las pulsiones complementarias, que no opuestas, de lo apolíneo y lo dionisiaco. Aunque su estudio resulta de gran complejidad, a efectos de la Literatura Comparada, comprendemos que el hecho de aducir dos pulsiones en las creaciones estéticas (la primera, referente al orden, a la armonía, a lo racional, al equilibrio y a la contención en una orquestación que concibe lo artístico desde concepciones normativas; la segunda, relacionada con lo caótico, lo

desordenado, lo irracional y sobrenatural, con la asunción de lo artístico desde la tensionalidad de las costuras normativas), extrapolables a cualquier tipo de manifestación artística, diluye las fronteras entre las literaturas nacionales, con la propuesta de una Literatura transnacional, y procede a la consunción de los límites que tradicionalmente se han establecido entre el lenguaje literario y otros lenguajes estéticos. Esta dilución de barreras se potencia a través de unas pulsiones capaces de asimilar comparativamente obras artísticas que responden al diálogo con estas motivaciones.

Por otra parte, este enfoque metodológico hace concurrir procedimientos de enseñanza-aprendizaje de todo el interés, tales como la literacidad crítica, el trabajo colaborativo o el aprendizaje dialógico. (Aubert; García; Racionero, 2009) El engarce de la Literatura Comparada con la Literacidad crítica resulta inevitable, debido a que aquella dinamiza el diálogo crítico y creativo con los textos. Así, se trata de considerar un lector capaz de generar nuevo conocimiento a partir de la interacción entre las artes.

De esta manera, la invitación al diálogo permanente, imprescindible en la literacidad crítica, encaja de manera soberbia con la intertextualidad y la Literatura Comparada, potenciadora de la interacción entre diferentes lenguajes artísticos. El hecho de que la lectura presente la necesidad de un lector creativo capaz de generar nuevas asociaciones se convierte en perfecto vehículo para fomentar el decálogo del lector ideal/crítico mediante la literatura comparada: “Le gusta leer; sabe leer; es atento; sabe abstraer; relaciona y comprende; cuestiona lo leído; aprende; deduce con argumentos; es crítico; escribe y crea.” (García Núñez, 2013)

Por otra parte, planteamos una propuesta didáctica que dinamiza, además, la interrelación entre la oralidad y la escritura, ya que conecta la lectura y escritura de materiales con el aprendizaje colaborativo y dialógico (Valls, 2006); se sustenta en el diálogo igualitario, la inteligencia cultural, la transformación, la dimensión instrumental, la creación de sentido, la solidaridad y la igualdad de diferencias. (Aubert; García; Racionero, 2009) Este extremo conecta, una vez más, la literatura comparada con la literacidad crítica (Cassany; Castellà, 2010), en esta ocasión mediante la retroalimentación de la oralidad y la escritura, a menudo enfocadas sin interacción entre ambas, un error manifiesto si tenemos en consideración la abundancia de textos híbridos en la actualidad, así como la oportunidad de fomentar la interrelación entre registros que comparten una misma lengua. Así pues, la literatura comparada se convierte en metodología

didáctica eficaz, no solo para los discentes, sino también para los futuros maestros y profesores, ya que la asociación del modelo con este enfoque potencia la transversalidad, la confluencia de saberes y su confrontación con lo situacional, para promover -por añadidura- un aprendizaje significativo. (Pimentel, 1990)

En este marco teórico, encaja perfectamente la propuesta didáctica que hace dialogar lo cinematográfico con lo literario y, por extensión, con lo artístico.

Concretamente, se trata de llevar a las aulas el cortometraje *Un perro andaluz* (1929), porque concita el cine (Luis Buñuel, director de la cinta), la pintura (Salvador Dalí, coguionista y célebre pintor, aunque dejó también asombrosos escritos) y Federico García Lorca (guionista al principio y probable diana de las críticas del corto, después -repárese en el simbólico título del *filme*). De suerte que la propia enseñanza-aprendizaje de las Vanguardias articula la permanente interacción entre diferentes lenguajes artísticos y se identifica connaturalmente con un enfoque comparatista que nos permitirá promover un aprendizaje proteico y transversal mediante una óptica interdisciplinar para alcanzar un aprendizaje significativo. (Contreras, 2016) Además, el lenguaje visual constituye un elemento motivacional que favorece la enseñanza-aprendizaje (Marzano; Kendall, 2007). De manera singular, lo visual constituye un elemento esencial para explicar el Surrealismo, lleno de yuxtaposiciones e interferencias, y -por extensión- las Vanguardias artísticas. *Un perro andaluz* se enmarca en el cine de Vanguardia, es decir, aquel que se separa de la narrativa convencional y pretende una singularidad estética y constituye un ejemplo por antonomasia, ya que participa hasta el paroxismo del característico fragmentarismo vanguardista desde su constitución misma como cortometraje, y desde su disposición estructural, concebida a modo de yuxtaposición de imágenes. Hay que tener en cuenta que, a pesar de su indiscutible originalidad y magisterio en materia surrealista, tuvo algunos precedentes, aunque no de tanto mérito cinematográfico: en 1924, Léger: “Ballet mecánico”, y Viking Eggeling: “Sinfonía diagonal”; en 1926, Duchamp, con “Anemic Cinema”, de corte dadaísta. Sin duda, el cine vanguardista se inspiró en la experimentación del cine soviético, en el expresionismo alemán y en el surrealismo. El cine surrealista compartirá los rasgos de este movimiento, adaptados a su propio lenguaje; así, predominan las cámaras lentas, las uniones absurdas entre secuencias y planos, los tiempos y espacios confusos o ambiguos, el erotismo lírico, la fantasía onírica, los automatismos, y el humor desvergonzado, a ratos cruel, entre otras características. (Pradilla, 2007) La propuesta persigue unos objetivos concretos: comprender los movimientos

vanguardistas como transversales en los lenguajes artísticos y relacionarlos con el novecentismo; utilizar la interdisciplinariedad como método para un aprendizaje significativo (Contreras, 2016); promover la posición del espectador/lector críticos; entender las fructíferas relaciones entre cine literatura y pintura y contrarrestar el aprendizaje asignaturista, incomunicado en compartimentos estancos; vincular los movimientos de Vanguardia con la generación del 27; acercar el surrealismo a la comprensión de los discentes como un *ismo* fundamental en la creación relacionado con el subconsciente humano (lo onírico y lo pulsional; Sigmund Freud), con nuestra parte irracional y con la idea de la lógica invertida; disfrutar del lenguaje cinematográfico como ese punto de encuentro que concita lo visual y lo lírico en la matriz de lo metafórico y encontrar en el lenguaje artístico una fuente de enriquecimiento personal; fomentar la mejora en la comprensión y expresión orales y escritas; impulsar la igualdad entre sexos, incluyendo mujeres poetas del máximo interés, recordando la injusticia y la amputación de la Historia que supone su omisión; así como mejorar el aprendizaje significativo mediante la implementación de todas y cada una de las competencias clave establecidas por el marco europeo para los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, no podemos olvidar que el propio cortometraje se relaciona directamente con lo pictórico, debido a que encontramos escenas directamente relacionadas, verbigracia, con el “Duelo a garrotazos” de Goya, recuérdese la escena cinematográfica final, en la que aparece una pareja semienterrada en un paraje desértico, o con el “Perro semihundido” también goyesco, que -como el del *filme*- apenas aparece, se sublima, se engarza en la retórica del vacío, o con “El destino o las parcas”, coincidente en lo grotesco, lo siniestro, la muerte y lo onírico, sin olvidar la aparición de “La encajera” de Vermeer en una reinterpretación hiperrealista.

La propuesta se articula en varias sesiones: en la primera sesión, una vez que se ha estudiado el Novecentismo, corresponde abordar las Vanguardias. Para ello, proponemos una metodología emergente: la *Flipped Classroom* o clase invertida. (Berenguer, 2016) Se trata de que los contenidos de tipo teórico (una presentación en *Power Point* acompañada de una narración) sean visualizados y asimilados por el alumno fuera de clase, con el fin de reservar el tiempo en el aula para la visualización del cortometraje (son sólo 16 minutos) y para que el docente haga las veces de guía del aprendizaje.

La siguiente sesión, tras el visionado de la película en el aula, se articula mediante la colocación de varios cuadros para que los alumnos identifiquen y justifiquen los que se relacionan

con el cortometraje. Se trata de organizar a los alumnos por grupos para que elijan los cuadros que tienen que ver con la película y justifiquen su respuesta (para ello, tendrán que incidir tanto en la comprensión como en la expresión orales y escritas, en virtud de la literacidad crítica); entre estas pinturas, se colocan cuadros de Goya que se relacionan con el *filme*: *El duelo a garrotazos*, *El perro*, *Las parcas*, además de algunos de Dalí que se relacionan con la película, como el de los relojes blandos, una metaforización de la concepción cronológica desde dimensiones oníricas; junto a ellos, se presentan cuadros realistas con una estética alejada de *Un perro andaluz*.

La tercera sesión se basará en la argumentación; para ello, el profesor proporcionará un esquema sencillo de la estructura del texto argumentativo acompañado de una sucinta explicación. La clase quedará dividida en pequeños grupos, que prepararán argumentos a favor y argumentos en contra de que la película presente un significado identificable (recuérdese que el propio director defendía el sentido de su película, aduciendo que, si hubiera pretendido el desorden absoluto, habría optado por una arbitraria disposición de escenas, sin más). Sea como fuere, el profesor ayudará a los grupos en el diseño de los argumentos y organizará un debate por equipos, asignando por azar el hecho de que a un grupo le toque a favor o en contra del tema propuesto. El debate presentará un esquema sencillo: una presentación general de cada equipo, en el que introduzcan su postura y un intercambio de refutaciones entre los diferentes miembros durante un tiempo breve. Finalmente, cada equipo presentará una conclusión del debate sin olvidar la postura que le ha correspondido defender.

Lo literario se abordará específicamente en la cuarta sesión; los alumnos seleccionarán poemas del grupo del 27 que tengan relación con la película, en cuanto a que presenten rasgos del surrealismo y descartarán los que no compartan estas características, si se da el caso. Se propondrá un *corpus* considerable de texto; se proponen los siguientes: “Se querían” de Vicente Aleixandre, “A través de los siglos” de Rafael Alberti, “Debajo de las multiplicaciones” en *Un poeta en Nueva York* de Federico García Lorca, “Déjame hacer un árbol con tus trenzas” de Gerardo Diego, “Tú en el alto balcón de tu silencio” de Josefina de la Torre, para comprobar las imágenes surrealistas que habitan todos estos poemas en absoluta relación con las que aparecen en el cortometraje de marras. A ellos, se podrían añadir poesías realistas, alejadas de la estética que nos ocupa, que serían descartadas por los discentes debido a su carácter representativo referencial.

Seguidamente, resulta muy interesante incidir en la presencia de las greguerías y de la literatura vanguardista de Ramón Gómez de la Serna en la literatura del grupo del 27, es un aspecto fundamental muy poco visitado. Así, de manera individual, cada alumno tratará de escribir, a modo de greguerías, algunas de las imágenes contenidas en la película; por ejemplo: “los prejuicios son los pianos de cola como ataúdes para asnos muertos, que tenemos que arrastrar.” O: “Los libros son revólveres que nos permiten defendernos de las agresiones”; o: “El hormiguero de nuestra mano es la culpa que termina por asomar a la superficie”, o: “una axila velluda es un erizo de mar”, etc.

Por último, en la sesión final, los equipos confeccionarán un *Power Point*, un *Prezi* o similar en el que incluirán las principales características del surrealismo, añadirán un poema de producción propia en el intento de la escritura automática -a imitación de los que seleccionaron en la sesión anterior (cada alumno puede redactar un verso dicho sin pensar e irán construyendo el poema a varias manos, como un ‘cadáver exquisito’)- y plantearán una asociación insólita entre objetos/imágenes que no guarden ninguna relación lógica entre sí. Para terminar, y de manera individual, cada alumno entregará un escrito breve -a modo de recensión- en el que reflexionará críticamente en torno a la aportación del surrealismo, y por extensión de las Vanguardias, en cuanto a la naturaleza de la obra artística, incidiendo en el papel que estas otorgan al espectador/receptor/destinatario. Y responderán a la siguiente cuestión concreta: ¿Qué papel desempeña en todo esto la metáfora?

## **CONCLUSIONES**

En definitiva, con esta propuesta didáctica de una película procuramos una formación holística que promueve un aprendizaje que se manifiesta en la fase más compleja que contempla Bloom en sus teorías del aprendizaje, (Bloom; Krathwohl, 1956). así Como en la actualización propuesta por Marzano y Kendall (2007), ya que los discentes no se limitan a imitar ni a repetir, sino que deben entender, relacionar, comparar, argumentar, justificar y crear a partir de lo ya comprendido, con el objeto de generar nuevos aprendizajes.

La Literatura comparada se nos antoja como metodología interdisciplinar, asentado en el marco teórico que proporciona el péndulo de Nietzsche. Constatamos que el perfecto acomodo y la orquestación del aprendizaje competencial, unido a la prueba empírica del aula, demuestran la oportunidad e interés de una propuesta didáctica que utiliza como medio el cine y que contribuye decididamente a un modelo de enseñanza-aprendizaje que supera la mera clase transmisiva y que entronca de manera directa con los modelos pedagógicos emergentes. (Bergmann; Sams, 2016) Asimismo, esta propuesta didáctica demuestra la necesidad y la oportunidad de diseñar iniciativas que fomenten una auténtica competencia lectora (Solé, 2012) incardinada en la literacidad crítica (Casanny, Castellà, 2010) mediante la literatura comparada. Además, mediante la literatura comparada -aunada a la literatura creativa y al aprendizaje dialógico (educación inclusiva)-, los discentes adquieren aprendizaje competencial, significativo y contextual acerca del texto narrativo, dialógico, argumentativo y de la competencia lectora y comunicativa (también en su faceta discursiva), sin olvidar que la organización por grupos fomenta actitudes como la tolerancia ante opiniones diferentes a las propias, la de espíritu colaborativo y del aprendizaje dialógico.

Todo ello supone potenciar un modelo indagatorio, creativo, que conecta directamente con el pensamiento irracional, absolutamente relegado en una enseñanza formal basada en el modelo reglamentista y que, por tanto, solo fomenta un aprendizaje basado en el pensamiento racional.

La literatura comparada, pues, asume la literacidad crítica, dinamiza metodologías emergentes (*flipped classroom*) y promueve la educación inclusiva, habida cuenta de la importancia que adquiere la creatividad, vehículo excepcional para la construcción del sujeto frente a las tendencias tradicionales que lo homogenizan y, por tanto, lo obvian en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aubert, A., García, C.; Racionero, S. (2009). "El aprendizaje dialógico", en *Cultura y Educación*, 21 (2), pág. 131.

Berenguer Albaladejo, Cristina (2016). "Acerca de la utilidad del aula invertida o *flipped classroom*", en Tortosa, Marí Teresa; Grau, Salvador; Álvarez, José Daniel (coor.) (2016): *XIV Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: Investigación, innovación y enseñanza universitaria: enfoques pluridisciplinares*, Alicante, Universidad de Alicante, págs56enea66-1480

Bergmann, J; Sams, A. (2016). *Dale la vuelta a tu clase: Lleva tu clase a cada estudiante, en cualquier momento*, Madrid, Ediciones SM.

Bloom, B.S.; Krathwohl, D.R. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Clasification of Educational Goals*, New York, Longsman, Green.

Cassany, Daniel; Castellà, Josep M. (2010). "Aproximación a la literacidad crítica", en *Perspectiva, Florianópolis*, v. 28, nº 2, págs56enea3-374.

Contreras Oré, Fabio A. (2016). "El aprendizaje significativo y su relación con otras estrategias", en *Horizonte de la Ciencia*, v. 6, nº 10 (2016), págs56enea0-140

García Núñez, Luis Fernando (2013). "Hacia una verdadera lectura crítica", en *Cedal: Revista de comunicación educativa*, nº 55 (2013).

Llovet, Jordi [et al.] (coor56eneal2012). *Teoría literaria y Literatura comparada*. Madrid: Editorial Ariel.

Marzano, R. J. y Kendall, J.S. (2007). *The new taxonomy of educational objectives*. California, EE.UU.: Corwnin Press.

Mendoza Fillola, A. (1994). *Literatura comparada e intertextualidad*. Barcelona: La Muralla.

Nietzsche, Friedrich (2006). *El origen de la tragedia*. México, D.F.: Editorial Porrúa.

Pimentel, L.M. (1990). "Qué es la literatura comparada y cómo se puede usar en la enseñanza de la literatura", *Colegio de Letras*, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.

Pradilla, D. (2007). *Cultura Mediática: Surrealismo en el cine*. Recuperado el 8 de noviembre de 2020 de <http://dapra004.blogspot.com/2007/12/surrealismo-en-el-cine.html>

Solé, Isabel (2012). "Competencia lectora y aprendizaje", en *Revista Iberoamericana de Educación*, nº59 (2012), 57ena. 43-61.

Valls, R. (2006). "Comunidades de aprendizaje: participación democrática y transformación social desde el aprendizaje dialógico", en *Actas del Primer Congreso Iberoamericano de Pedagogía Social*.

### 3.

## **EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA SEMIÓTICA: UNA NECESIDAD PARA ENFRENTAR LOS RETOS DE ERA DE LA DIGITALIZACIÓN**

**Ernesto Luis Reytor Garriga<sup>6</sup>,**

Universidad de Granma, Cuba.

[ereytor@udg.co.cu](mailto:ereytor@udg.co.cu)

#### Resumen

El presente artículo presenta algunas reflexiones derivadas de una tesis doctoral en progreso sobre el desarrollo de la competencia semiótica como una de las subcompetencias necesarias para el logro de la competencia comunicativa, y su incidencia en la formación inicial del profesional de la carrera Licenciatura en Educación. Español Literatura.

En una realidad sociocultural cada vez más cambiante, en que se complejizan los procesos de comunicación e interacción con los conocimientos y los valores, es preciso formar un profesor de Español-Literatura que oriente a sus estudiantes a develar no solo las estructuras profundas de los significados de la realidad que les rodea, sino su sentido,

---

<sup>6</sup> Licenciado en Educación, especialidad Español-Literatura, Máster en Didáctica de la lengua española y la literatura, aspirante a Doctor en Ciencias Pedagógicas. Profesor de Literatura Universal

lo que reclama de él una competencia comunicativa que le posibilite interpretar y producir mensajes utilizando diversos códigos comunicativos.

**Palabras clave:** competencia comunicativa-competencia semiótica- formación inicial- licenciatura en educación- carrera Español Literatura

### **Abstract**

The present article presents some reflections derived from an ongoing research on the development of the semiotic competence as one of the subcompetences necessary for the achievement of communicative competence, and its incidence in the initial training of the professional career Degree in Education Spanish Literature.

The study of the image acquires a more growing interest at the beginning of the new millennium, the media communicated audiovisuals increasingly impose its enunciative domain, so it is necessary to impart an education in artistic, iconic-verbal and even languages, in aesthetics and in the axiology underlying the mass media. This educational intervention must have the objective of training the subjects who consume the resources, to empower them to be critical and self-directed. The purpose of this paper is to reflect on the didactics of the iconic-verbal language, and its importance for the acquisition of the communicative competence of the students.

**Key words:** communicative competence- semiotic competence-initial training-bachelor's degree in Education-Spanish and Literaturecareer

## **DESARROLLO**

La universidad cubana del siglo XXI se proyecta por la formación de profesionales cada vez más competentes y comprometidos con su época, para lograrlo, se hace necesario un desarrollo cada vez más integral, expresado en la formación de valores de forma más plena, dotándolos de cualidades de alto significado humano, capaces de comprender la necesidad de poner sus conocimientos al servicio de la sociedad.

Esa meta implica también lograr un profesional creativo, independiente, preparado; que sea capaz de mantenerse constantemente actualizado durante toda su vida laboral y para ello recurra a las oportunidades ofrecidas por las universidades de atender al profesional con una educación posgraduada acorde con las necesidades del desarrollo del país.

Pero la formación inicial en las universidades de hoy, enfrenta el desafío de reconfigurar el papel desempeñado por profesores, estudiantes y en general toda la comunidad universitaria frente al uso cada vez más creciente de la computación y las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC).

Paradójicamente, en momentos en que se habla de la civilización de la imagen, del predominio de la cultura audiovisual, del desplazamiento de la palabra por lo icónico, en la formación inicial y aún en la de postgrado, es insuficiente la capacitación en comunicación visual o audiovisual. Se impone entonces, la necesidad de convertir a los estudiantes que se forman en todas las carreras en comunicadores cada vez más eficientes y competentes, que sean capaces de interpretar y producir mensajes utilizando diversos códigos comunicativos.

En la materialización de esa aspiración, surgen algunas interrogantes que constituyen a juicio del autor puntos de reflexión para encauzar el fenómeno: ¿Son conscientes nuestros profesores de la necesidad de modificar las prácticas educativas en medio de una era digital?, ¿Poseen los docentes las competencias necesarias para conseguir esa aspiración?

Indiscutiblemente en cualquier esfera de la vida, para lograr transformaciones, cambios, lo primero que se necesita, es ser consciente de ello. No es posible suplir “algo” si no se interioriza que ese “algo” no está bien y se requiere cambiar. Es válido señalar que si bien el proceso de formación de profesionales, precisa actualizarse, modificarse para responder a las exigencias sociales, no siempre se puede materializar con la celeridad requerida, primero, porque la tecnología y las nuevas formas de comunicación evolucionan con mucha rapidez y segundo porque muchos docentes se resisten al cambio.

La solución a esta problemática tan compleja puede concretarse por un lado en una concepción adecuada del Modelo del Profesional o mapa curricular, como representación del ideal que deben alcanzar los egresados de las diferentes carreras. Es importante identificar acertadamente en este documento rector, cuáles son los problemas que deben resolver los egresados en su contexto profesional y luego concebir las competencias necesarias que aseguran ese desempeño.

En un contexto sociocultural cada vez más cambiante, en que se complejizan los procesos de comunicación e interacción con los conocimientos y los valores, es preciso formar un profesor de Español-Literatura que oriente a sus estudiantes a develar no solo las estructuras profundas de los significados de la realidad que les rodea, sino su sentido, lo que reclama de él una competencia comunicativa que le posibilite no solo adquirir conocimientos de la lengua, sino nutrirse de lo mejor de la cultura universal, valores y una ética humanista frente a crecimiento vertiginoso de la información.

Las etapas por las que ha atravesado el concepto de competencia en el ámbito

lingüístico, han estado relacionadas con las concepciones teóricas y epistemológicas imperantes según el desarrollo de las diferentes ciencias lingüísticas que se han ocupado de su estudio. En Cuba, particularmente los investigadores de las ciencias pedagógicas han ofrecido diversos criterios en torno a la competencia comunicativa.

La doctora Angelina Roméu Escobar, destacada pedagoga e investigadora del área de la didáctica de la lengua y la literatura, en el año 2003, elabora un concepto integrador denominado competencia cognitivo-comunicativa y sociocultural. Lo anterior revela las tres dimensiones de la competencia: los procesos cognitivos implicados en la significación, las estructuras discursivas y el modelo de contexto construido y que lleva a adecuarla comunicación a la situación social comunicativa en la que se interactúa con otras personas, donde se revelan los conocimientos, intenciones, sentimientos, ideología y jerarquía social.

Otras investigaciones pedagógicas y lingüísticas ofrecen aportes a la mirada que este artículo hace a la competencia comunicativa. Domínguez (2006), Gutiérrez (2008), Pulido y Pérez (2009), Montaña (2010), García Caballero (2015) han enriquecido el concepto con otras aristas.

Estos autores revelan la importancia de las necesidades que en el orden psicosocial, cognitivo, afectivo y biológico el hombre tiene, concretadas en el medio sociocultural, en la comunicación, incluyen la habilidad del individuo para comprender el significado cultural que subyace en las formas lingüísticas, de establecer distinciones culturales y consideran el carácter complejo de la competencia comunicativa que se expresa en otras competencias que la constituyen, apreciadas desde diferentes perspectivas.

Domínguez define la competencia comunicativa como: “La capacidad mental del hombre en la que se inscribe su desarrollo intelectual, que se manifiesta en la apropiación de la experiencia acumulada por la humanidad a lo largo de la historia y en la forma en que establece la relación con sus semejantes”. Es notable en esta definición la consideración de lo cultural e ideológico, como el conjunto de conocimientos que el sujeto posee sobre

el mundo (competencia cultural), que ponen en funcionamiento el sistema de interpretación y evaluación del universo referencial que se manifiesta en el comportamiento (competencia ideológica).

Gutiérrez (2008), considera la competencia comunicativa como categoría inclusiva del dominio de las categorías del sistema, de las unidades del léxico, y de los conocimientos necesarios al hablante para producir y comprender enunciados y discursos adaptados en el texto. Incluye las competencias: estratégica, discursiva, pragmática o inferencial, semiótica, lingüística, ejecutiva y normativa.

Montaño aborda como parte de la competencia comunicativa a la competencia lectora, vista como un saber hacer en contexto (2010: 68), en la que intervienen las competencias: semántica, lingüística, textual y pragmática o sociocultural. Esta definición responde a un enfoque integrador que considera las competencias comunicativa y lectora como unidades integradas y complejas, componentes psicológicos interrelacionados, asociados a una actuación eficiente en el desempeño de la actividad comunicativa. Se revela la importancia del proceso de recepción, comprensión, e interpretación, así como las estrategias que se involucran, asumiendo la importancia de las motivaciones y las actitudes como componentes de estas competencias.

García Caballero (2015: 7), fundamenta el lugar de la competencia comunicativa como peldaño y resultado en el proceso de la formación lingüística y literaria de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Español-Literatura, considera las dimensiones: cognitivo-instrumental, afectivo-motivacional y comportamental-creativa, en las cuales se expresan componentes conceptuales, procedimentales, motivacionales y comportamentales que en interacción dinámica configuran la personalidad.

En las diferentes definiciones analizadas los autores mantienen como una regularidad la consideración de las competencias lingüística y pragmática, tienen en cuenta los

procesos comunicativos en los que el lenguaje está implicado, así como la relación con su actividad sociocultural.

Con respecto a la competencia pragmática los autores establecen distinciones en correspondencia con el campo de análisis. En el campo del análisis del discurso, en ocasiones se refieren a la competencia pragmática y en otras se la distingue de ella. Kerbrat-Orecchioni (1986) asigna a la competencia discursiva el dominio de géneros concretos del discurso y a la pragmática el de los principios generales de los intercambios verbales, comunes a diversos géneros; en el campo de la didáctica de segundas lenguas, generalmente los autores asocian la competencia discursiva con la competencia textual o bien se considera que la contiene (Bachman, 1990); Charadeau (2001) distingue entre competencia situacional, competencia discursiva y competencia semiolingüística.

Si se toma en consideración que la sociedad contemporánea ha generado una vasta infraestructura económica, tecnológica, organizativa y discursiva, donde convergen diversos códigos comunicativos, entonces los profesionales que egresen de las universidades, particularmente los profesionales de la carrera Licenciatura en Educación. Español Literatura, deben poseer un desarrollo óptimo de la competencia semiótica, definida como una subcompetencia comunicativa que postula que todo sujeto que se comunica puede reconocer, interpretar y producir la forma de los signos, sus reglas combinatorias y su sentido, a sabiendas de que se usan para expresar una intención de comunicación, de acuerdo con los elementos del marco situacional y las exigencias de la organización del discurso.

Esto significa que la competencia semiótica articula de forma jerarquizada otras competencias como la discursiva, lingüística, textual, semántica, y sociocultural operantes durante la generación y la interpretación de textos concretos verbales y no verbales.

La formación de esta competencia en los estudiantes precisa un desarrollo gradual en cada uno de los años de estudio. Esto se logra si se define adecuadamente, en el modelo

del profesional y en cada una de las disciplinas y asignaturas, las capacidades se desean desarrollar por año, en correspondencia con el diagnóstico personalizado de cada educando.

A continuación se sugieren un grupo de capacidades necesarias a formar:

- Caracterizar los sistemas comunicativos, verbales y no verbales.
- Definir los conceptos de texto y discurso.
- Clasificar los textos según el código, la forma elocutiva, la función y el estilo.
- Caracteriza los tipos de códigos (oral, escrito, icónico, simbólico, pictórico, musical, gestual, proxémico y otros).
- Caracteriza las formas elocutivas: narración, descripción, diálogo, exposición y argumentación.
- Explicar las funciones del texto: representativa, poética, expresiva, apelativa, fática y metalingüística.
- Caracterizar los significados del texto.
- Diferenciar el significado del sentido del texto.
- Diferenciar la intención comunicativa y la finalidad del autor.
- Extrapolar a partir del significado que se le atribuye al texto.
- Valorar críticamente los puntos de vista del autor del texto.
- Valorar la vigencia y actualidad de las ideas expresadas por el autor y su aplicación en otros contextos.
- Explicar gradualidad, explicitud y relaciones semánticas
- Explicar el cierre semántico
- Caracterizar las estrategias para iniciar, desarrollar y concluir la comunicación
- Reconocer categorías globales y locales en contextos
- Identificar las características personalológicas y sociales de los participantes en situaciones comunicativas dadas.
- Diferenciar los roles de los participantes

- Identificar las relaciones entre participantes, a partir de sus intenciones y la clase, grupo social o instituciones a las que pertenecen.
- Ejemplificar acerca de cómo influyen las relaciones de poder en el discurso
- Valorar la influencia del contexto en lo que se dice y cómo se dice.
- Valora las intenciones, actitudes, roles y estados afectivos de los participantes en situaciones comunicativas diversas.
- Valora las acciones globales y locales de los participantes de acuerdo con su ideología, jerarquía social, etc.

Estas capacidades constituyen un punto de partida importante para enfrentar el complejo fenómeno de la complementariedad de códigos comunicativos que conforman los mensajes que a diario nos llegan a través de todos los canales comunicativos.

Si bien se sugieren un grupo de capacidades para desarrollar la competencia semiótica es importante reflexionar en torno a que las competencias de manera general solo son definibles en la acción, es decir, no son reducibles ni al saber, ni al saber hacer, por lo tanto, no son asimilables en lo adquirido en la formación. Poseer unas capacidades no significa siempre ser competente. La competencia no reside en los recursos (capacidades), sino en la movilización misma de los recursos. Para ser competente es necesario poner en juego el repertorio de recursos. Saber, además, no es poseer, es utilizar.

## **CONCLUSIONES**

La formación inicial del profesional de la carrera Licenciatura en Español Literatura tiene entre sus metas el desarrollo de la competencia semiótica, lo cual favorece la adquisición de saberes para comprender, analizar y construir textos en diversos códigos comunicativos. El desarrollo gradual de esta competencia, debe pensarse como una actividad planificada, como un proceso intencionado, que inicie desde las edades

tempranas y tenga continuidad en las diferentes enseñanzas por las que transita el estudiante.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Castellanos, D. Et al. (2005). Aprender y enseñar en la escuela. Una concepción desarrolladora. La Habana: Pueblo y Educación.

Charandeu, P. (2001). De la competencia social de comunicación a las competencias discursivas. En ALED, Revista Latinoamericana de Estudios el Discurso. Vol. 1 (1) 2001. Venezuela: Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso.

Domínguez, I. (2006). Modelo didáctico para la orientación del proceso de construcción de textos escritos. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona”, La Habana.

Fernández, E. (2009). El discurso de la formación basada en competencias profesionales. Un análisis crítico de la formación inicial de profesionales en la

- Educación Superior. REIFOP· Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 12 (1), pp. 151-160.151(Asturias) Enlace web: <http://www.aufop.com>
- García, Á M. &Fierro, B. M. (2015). La enseñanza del análisis de textos para el desarrollo de la competencia analítico-textual. En Revista Electrónica Avanzada Científica del Centro de Información y Gestión Tecnológica de Matanzas. Vol. 8. No 2.
- González, M. (2012). La evaluación del aprendizaje. La evaluación formativa y la evaluación por competencias. CURSO 15. Congreso Internacional de Educación Superior Universidad 2012.
- Hernández, B. (2008). Para una concepción sistémica del texto: las propuestas de Iuri Lotman y Walter Mignolo. ALPHA Nº 26 / Julio 2008 (69-87) Universidad Austral de Chile. Recuperado de <http://alpha.ulagos.cl>
- Horruitiner, P. (2006). La Universidad cubana: la concepción pedagógica de la formación. Ciudad de La Habana: Editorial Félix Varela.
- Hymes, D. (1972). Competencia comunicativa. Editorial J. Pride and J. Holmes.
- Lomas C., Osoro, A. & Tusón A. (1992). Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua. En Revista Signos Teoría y práctica de la educación. Año 3. No 7. Oct-dic.
- Montaño, J. R. &Abello, A. M. (comp). (2010). (Re)novando la enseñanza-aprendizaje de la lengua española y la literatura. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Rodríguez, R. (2014). El desarrollo de la competencia lectora en el desempeño profesional pedagógico del maestro primario. Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Matanzas.
- Roméu Escobar, A. (2003).Teoría y práctica del análisis del discurso. Su aplicación en la enseñanza. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- \_\_\_\_\_.(2011).El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural de la enseñanza de la lengua: periodización y aportes. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana.

## 4.

### SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS, SAINVILLE UNA ESTRATEGIA SOCIOCULTURAL Y PRODUCTIVA DEL AYER, EL HOY Y PARA EL MAÑANA

Ana Maria Rojas Herrera<sup>7</sup>

*Corporación Universitaria Minuto de Dios/ Centro Regional Soacha*

#### Resumen

Este artículo da a conocer el proceso de sistematización de experiencias que se ha ido desarrollando en la Fundación Sainville, ubicada en la ciudad de Bogotá en la localidad quinta de Usme del barrio Chico sur; donde se enfatiza en la importancia de las estrategias con relación al cumplimiento de su misionalidad; resaltando el trabajo

---

<sup>7</sup> **Ana María Rojas Herrera**, estudiante de Trabajo Social de la Corporación Universitaria Minutos de Dios Centro Regional Soacha, Colombia; integrante por más de dos años del Semillero de Investigación Social Kay-Pacha, participante en trabajos de campo junto al semillero y a partir de la práctica profesional y de responsabilidad social. Coautora del proceso de Sistematización de Experiencias Sainville una estrategia del ayer, el hoy y para el mañana como trabajo de grado; Ponente en eventos como: II encuentro de investigación social UNIMINUTO Centro Regional Soacha de Trabajo Social y del V congreso internacional RIELEC 2020 Pedagogía, Didáctica y Lenguaje de La red Iberoamericana de Pedagogía- REDIPE. [arojasherr1@uniminuto.edu.co](mailto:arojasherr1@uniminuto.edu.co)

*Trabajadora Social en formación  
Corporación Universitaria Minuto de Dios/ Centro Regional Soacha  
Municipio de Soacha en Colombia  
3106294672*

[https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod\\_rh=0001695875](https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001695875)

realizado por más de 20 años con población en situación de vulnerabilidad en pro al desarrollo sociocultural y productivo con base en el amor, la justicia y la solidaridad. Este ejercicio se desarrolla con la participación de varios de los actores de la fundación en compañía de una trabajadora social en formación y el apoyo de integrantes del semillero de investigación social Kay-Pacha de la Corporación Universitaria Minuto de Dios Centro Regional Soacha. La sistematización de experiencias se enfoca en la posibilidad de comprender críticamente las estrategias implementadas por la fundación, reconstruyendo históricamente la experiencia desde los relatos de sus participantes.

### **Abstract**

This article presents the process of systematization of experiences that has been developed in the Sainville Foundation, located in Bogotá in the fifth town of Usme in the Chico south neighborhood; where it emphasizes the importance of strategies in relation to the fulfillment of its mission; highlighting the work carried out for more than 20 years with a population in a vulnerable situation in favor of sociocultural and productive development based on love, justice and solidarity. This exercise is carried out with the participation of several of the foundation's actors in the company of a social worker in training and the support of research social members seeded the Kay-Pacha of the Minuto de Dios University Corporation Soacha Regional Center. The systematization of experiences focuses on the possibility of critically understanding the strategies implemented by the foundation, historically reconstructing the experience from the stories of its participants.

**Palabras Claves:** Estrategias, sistematización de experiencias, desarrollo sociocultural, procesos comunitarios, participación de la comunidad católica, economía social.

**Keywords:** Strategies, systematization of experiences, sociocultural developing, community processes, participation of the catholic community, social economy

## Introducción

La fundación<sup>8</sup> Sainville ubicada en Colombia en la ciudad de Bogotá, dentro de la localidad Quinta de Usme en el barrio Chicó Sur, es una organización sin ánimo de lucro que por más de 20 años ha prestado sus servicios a la comunidad, trabajando con diferente población en el desarrollo sociocultural de las mujeres, niños, y adulto mayor, brindando un espacio de amor, justicia y solidaridad especialmente a la población vulnerable.

Dentro del trabajo realizado por las diferentes personas que han participado en la fundación, se ha evidenciado y marcado momentos importantes para aquella construcción social que entre todos han formado, logrando el avance como institución y el apoyo a la comunidad como objetivo principal dentro de la misma. Sin embargo, durante el transcurso del tiempo la organización ha tenido cambios, han entrado y salido personas, han perdurado otras que siguen apoyando la función de ésta. Algunos de sus integrantes han dejado huella en instituciones externas y han recibido apoyo de otras entidades que conocen la labor de Sainville.

Así como se han evidenciado esos cambios desde lo administrativo hasta la forma de ejercer en los diferentes ámbitos, también se ha rescatado la transición participativa de la comunidad en las diferentes áreas que ofrece la fundación. Lo que ha dejado un significativo impacto con el que a diario las personas que ejercen actualmente buscan bienestar y cumplir con el objetivo que desde el inicio se ha trazado la fundación.

De este modo, en el siguiente artículo encontrará el proceso de sistematización de experiencias<sup>9</sup>, el cual ha sido apoyado y desarrollado con los actores de la

---

<sup>8</sup> Según la Asociación Española De Fundaciones Servicio de Asesoría Jurídica y Fiscal afirma que: “las fundaciones son entes privados sin ánimo de lucro que persigue fines comunes generando un bienestar.”

<sup>9</sup> (Jara, 2018) “La sistematización de experiencias es un ejercicio intencionado que busca penetrar en la trama próxima compleja de la experiencia y recrear sus saberes con un ejercicio interpretativo de teorización y de apropiación consciente de lo vivido.” (p,58)

sistematización que hacen parte de la Fundación Sainville: (Ana Mery González, Alicia Pulido, Edith Martínez, Luis Burgos, Mirian Muños, Nilza Yate, Luna Acosta, Edna Polania, la Hermana Rosalba) y con miembros del semillero kay-Pacha: (Jeikon Duran, Daniel Bravo, Ildefonso Arias, Katherine Ruiz, Claudia Fajardo, Leidy Bermúdez, Marcela Vargas, Claudia Márquez) quienes participaron y/o participan del desarrollo de la misma. La sistematización se enfoca en los procesos realizados por la fundación y las estrategias <sup>10</sup> implementadas por los integrantes de la organización, delimitando el año a sistematizar, el objetivo que se quiere cumplir, dando a conocer el apoyo teórico conceptual de acuerdo con las categorías de análisis, los resultados obtenidos hasta el momento, la discusión y las respectivas conclusiones.

### **Plan de sistematización de experiencias**

Para el proceso de sistematización se tuvo en cuenta como referente a Oscar Jara quien presenta un diseño metodológico para el desarrollo de la sistematización de experiencias; así se introdujo el inicio de esta sistematización siguiendo los pasos que fueron desarrollados de esta manera:

### **Quién sistematiza**

La estudiante Ana María Rojas Herrera Trabajadora Social en formación quien pertenece al semillero Kay-Pacha de la corporación Universitaria Minuto De Dios Centro Regional Soacha, el docente Ildefonso Arias Perales líder del semillero Kay-Pacha junto a un grupo de estudiantes y diferentes actores de la fundación Sainville.

---

<sup>10</sup> “Se pueden analizar las estrategias con relación a las actividades de la organización y cómo se van a implementar en el corto o largo plazo, con miras a lograr los objetivos propuestos...” (Contreras Sierra, 2013)

## **Qué experiencia quieren sistematizar**

El proceso de implementación de la misión de la fundación Sainville en el trabajo que realiza con personas del barrio Chicó Sur ubicado en la localidad de Usme y sus alrededores.

## **Delimitación del objeto**

La experiencia hace referencia a las estrategias que se han implementado en la fundación como parte del proceso para el aporte del desarrollo sociocultural de aquella organización como apoyo a la comunidad del barrio Chicó Sur y sus alrededores.

**Periodo para sistematizar:** año 2013

**Lugar:** Bogotá- Colombia. Barrio Chicó Sur de la localidad Quinta de Usme específicamente en la Fundación Sainville.

**Para qué se quiere sistematizar**

- Para que los actores de la sistematización puedan reconocer el proceso del trabajo realizado en la fundación Sainville como promotora del crecimiento social y cultural.
- Para identificar qué acciones dentro del proceso falta realizar y de este modo lograr formular nuevas estrategias que aporten en el funcionamiento de la organización, prestando así un servicio más eficiente dentro de la fundación.

### **Eje de sistematización**

¿Qué estrategias ha implementado la fundación para lograr el crecimiento social y cultural de la misma en relación con la comunidad, siendo ellos los actores principales del lugar?

### **Ámbitos de importancia**

Esta sistematización aporta desde una mirada crítica reflexiva sobre el trabajo que se ha realizado como apoyo a la transformación social de la comunidad en el barrio Chicó Sur, ampliando las perspectivas que se tienen sobre las estrategias que se han implementado en la fundación.

*La participación de actores* significativos para el proceso es fundamental. Pues, es a partir de sus aportes que se espera reconstruir la experiencia e identificar las estrategias que desarrolla la fundación como forma de apoyo al crecimiento sociocultural de la misma.

Teniendo en cuenta la misión de la fundación “*Desarrollar procesos que contribuyan a la inclusión social, cultural y productiva de las comunidades en situación de vulnerabilidad, aportando a la construcción de una sociedad justa, amorosa y solidaria.*” Se infiere que este ejercicio puede aportar a la fundación como herramienta que permite ampliar la mirada hacia lo que ha sido, lo que es y cómo se piensan el proceso sus actores.

### **Fuentes de información**

Primarias: actores claves del proceso.

Secundarias: documentos, fotos, registros audiovisuales.

Terciarias: documentos teóricos sobre el proceso de sistematización según autores.

### **Productos**

- Un informe sobre los resultados de la sistematización de experiencias.
- Una línea de tiempo sobre los hechos más importantes del proceso desarrollado por la fundación.
- Cartilla creativa sobre estrategias metodológicas que aporten en el proceso de la fundación.

### **Objetivo general**

Socializar los resultados de la primera y segunda fase del proceso de sistematización de experiencias enfocada en la posibilidad de comprender críticamente las estrategias implementadas por la fundación Sainville ubicada en la localidad Quinta de Usme en el barrio Chicó Sur-Bogotá.

## Objetivos específicos

- Reconocer las diferentes estrategias que se han implementado dentro del proceso de la fundación como crecimiento sociocultural de y para la comunidad.
- Describir los cambios que ha tenido la fundación debido al proceso que se ha ejecutado como apoyo al desarrollo sociocultural.
- Analizar la perspectiva de los distintos actores de la fundación sobre las estrategias que se llevan a cabo para el logro de sus objetivos.

## Marco Teórico

Se hace necesario, precisar cuatro líneas de trabajo que se desarrollan con el fin de dar respuesta al objetivo de sistematización de esta manera: primero ampliando la concepción que se tiene sobre el crecimiento sociocultural <sup>11</sup> que se desarrolla desde la teoría hasta la práctica dentro de la entidad, luego haciendo un recorrido teórico sobre los procesos comunitarios <sup>12</sup> dentro de una organización y cómo éste hace énfasis en la participación y las relaciones sociales de las personas, seguidamente se enfatiza en la participación de la comunidad religiosa <sup>13</sup> la cual tiene una estrecha relación con la entidad y finalmente se hace referencia a la economía social<sup>14</sup> abordando aquella línea de acción que se complementa en los trabajos que realiza la organización sin ánimo de lucro.

---

<sup>11</sup> (Chaves Salas, 2001) citando a Vigostky afirma que el “desarrollo ontogenético de la psiquis del hombre está determinado por los procesos de apropiación de las formas histórico-sociales de la cultura (Vigotsky, 1885-1934)

<sup>12</sup> (...) “en los procesos comunitarios hay que realizar actividades de formación de los grupos y asociaciones y sus líderes y dirigentes.” (Marchioni, 1937)

<sup>13</sup> El concepto jurídico de fundación coincide, en cuanto a sus elementos constitutivos, en el derecho civil y en el canónico. (Cortés Diéguez, 2015)

<sup>14</sup> “...el concepto de Economía Social se suele relacionar con las organizaciones más tradicionales, a saber, las cooperativas, las mutualidades y las asociaciones.” (Juan Carlos Pérez de Mendiguren, Enekoitz Etxezarreta Etxarri, Luis Guridi Aldanondo , 2008)

## **Crecimiento Sociocultural**

El crecimiento sociocultural hace referencia a dos ideas que se cruzan teniendo en cuenta lo social y lo cultural, hablando primero de lo social como lo nombra Campos, (2008) quien dice que “lo social emerge como una demanda fundamental en la vida de las y los sujetos, de las instituciones y de la sociedad.” (p,4) mostrando que esta tiene una relación principalmente con las personas y todo lo que involucra las interacciones entre los seres humanos, quienes pertenecen a diferentes campos dentro de una comunidad.

De igual manera, se entiende como cultura aquello que une aspectos tales como costumbres de las personas, creencias, conocimientos, características principales que se identifican a la hora de pertenecer a una comunidad, lo que hace entender su forma de vestir, de actuar, de hablar, de pensar, etc. De este modo lo dan a conocer diferentes autores Barrera (2013), citando a Taylor quien afirma que “La cultura (...) en su sentido etnográfico, es ese todo complejo que comprende conocimientos, creencias, arte, moral, derecho, costumbres y cualesquiera otras capacidades y hábitos adquiridos por el hombre en tanto que miembro de la sociedad.” (p,4)

Recogiendo, un aspecto esencial dentro de la anterior definición de cultura señala que obedece a las prácticas compartidas por miembros de una misma comunidad. Que constituyen su forma de ver, de pensar y de actuar. Dicha relación es interdependiente, pues los sujetos pertenecientes a una comunidad se construyen desde sus individualidades con relación en lo colectivo, se construyen en los otros.

Ahora bien, uniendo estos dos conceptos, social y cultural se empieza a hablar de un crecimiento, de una formación, de un aprendizaje y de un desarrollo que pone en conjunto a las personas, que atañe a los sujetos de manera individual y/o colectiva; en este sentido, Antón, M. (S.A) pone en contexto el tema comentado que “La teoría sociocultural intenta discernir la estrecha relación existente entre el lenguaje y la mente.” (p,3) configurando estas dos palabras como forma de aprendizaje en los seres humanos,

que se introducen desde un proceso sociocultural, pensando y actuando, aprendiendo varias ideas que pueden ser después expuestas, siendo formas de identificación personal o colectiva.

### **Procesos comunitarios**

Un proceso comunitario es la forma en que las personas se encuentran para pensarse su devenir. Donde potencian sus proyecciones, pero también donde comparten sus miedos y ponen en común lo que les interesa por medio de una participación, donde logran generar un bienestar común. (Marchioni M., 2013)

Por esta razón, inicialmente se hace referencia a la participación comunitaria como procesos que lleva a cabo la población dentro del territorio al cual pertenece, la capacidad de estas personas de desarrollar distintas habilidades de manera autónoma que las forma como sujetos capaces de tener una mirada crítica antes los diversos problemas que surgen y que los afectan. Estas prácticas se ejercen desde las instituciones o programas, de forma que vinculan un conjunto de personas con distintas iniciativas para alcanzar un bienestar común, incrementando positivamente la participación en estos procesos.

Ramos; Holgado; Jariego; Palacio, (2014) citando a otros autores da a conocer que:

La participación en las actividades comunitarias puede explicarse en un doble sentido: por un lado, la participación puede producirse por medio de la inversión que las personas realizan en su comunidad para satisfacer necesidades individuales (Burt, 1984; Coleman, 1988; Lin, 1999; Portes, 1998), y por otro lado, existe una corriente que pone de relieve los beneficios que la propia comunidad obtiene gracias al esfuerzo conjunto de sus integrantes (p,5)

Por consiguiente, la participación comunitaria juega un papel muy importante en el desarrollo de la comunidad, ya que, permite que la población sea capaz de reflexionar, analizar y actuar frente a las nuevas necesidades. Además, que genera aspectos de

apropiación del territorio y genera una participación en la adquisición de sus derechos como comunidad, así mismo, retribuyen mejoras a la misma en su calidad de vida.

### **Participación de la comunidad católica**

Las fundaciones se encuentran establecidas por dos regímenes como los son el canónico, que se refiere a un ejercicio desde procesos sumamente religiosos o a partir de un trabajo hecho por personas civiles, los dos con fines comunes como buscar el bienestar de la sociedad sirviendo a partir de distintas enseñanzas que apoyan el trabajo de las personas en la comunidad; muchas de las acciones con las que las fundaciones inician hacen parte de labores asistenciales, esto determina sus ejercicios a una construcción social, cultural y/o económica en donde se forman con procesos colaborativos y de formación o ayuda para las personas. Cortés. (S.A), consolida tal idea afirmando que:

El concepto jurídico de fundación coincide, en cuanto a sus elementos constitutivos, en el derecho civil y en el canónico. Ambos ordenamientos entienden por tal una institución de base patrimonial que, por voluntad de su fundador, se dedica a perseguir un fin que beneficia al bien común o al interés general, y no directamente a los propios fundadores o a quienes la administran y gobiernan, pues una fundación es una institución que, por definición, no tiene ánimo de lucro. (p,3)

Las fundaciones tienen un objetivo muy claro que es el de poder beneficiar a las personas, constatando todas sus acciones al servicio de una comunidad y dejando a un lado el poder lucrarse con ejercicios desarrollados por otros. De allí surge un trabajo colaborativo y beneficioso para las personas, donde el primer y único interés es ejercer y realizar procesos para y con las comunidades.

Así mismo, Martin, (2013) afirma que (...) “la Iglesia no se limita a predicar la fe desde los templos y administrar los sacramentos. Una parte importante de su misión

tiene que ver con la labor asistencial a favor de los sectores más desfavorecidos.” (s, p) Por esta razón, se especifica que, en el trabajo hecho desde los derechos canónicos de las comunidades religiosas, se encuentra una clara relación entre iglesia y asistencia, pues, es evidente que muchos de sus servicios van dirigidos a la población menos favorecida a través de ayudas que buscan satisfacer sus necesidades básicas como: alimento, vestido, vivienda e incluso programas educativos.

## **Economía Social**

Existen diversos conceptos y argumentos teóricos acerca de la economía social en el ámbito de las entidades no lucrativas, dichas teorías, aparecen principalmente en las fundaciones, las cuales se retomarán para analizar su incidencia en la población. Cabe resaltar que la economía social proviene de falencias que se han presentado en los objetivos del estado por generar un desarrollo social, lo cual se analizará más adelante.

Haciendo referencia a lo anterior, según Salas (2017) en su artículo Las ONGS colombianas:

“El Estado deja de ser ejecutor directo de proyectos y programas de obras públicas y sociales a fijar las políticas públicas y la asignación de recursos para que las organizaciones tanto del sector privado como el social lo ejecutan vía contratación” (p.7).

Debido a esto las instituciones no lucrativas han asumido una responsabilidad con la sociedad civil y la economía social, donde el principal objetivo de estas instituciones ha sido asumir un reto social con terceros como individuos, familias, y comunidades, aportando y contribuyendo al cambio, a la transformación social, con recursos que son asignados para la población vulnerable y estas instituciones se vuelven corresponsables

de la calidad de vida de cada individuo, el acceso y participación a recursos tanto tangibles como intangibles.

Sin embargo, se puede acudir a otras definiciones de economía social de las fundaciones. En palabras de Carreras (2008), se afirma que;

El sector de la economía social agrupa a todas aquellas instituciones que, a diferencia de los sectores público y empresarial capitalista, buscan compaginar la libertad económica del mercado con la justicia social, como instrumento de solución de los problemas sociales colectivos (empleo, calidad de vida, vivienda, consumo, ahorro, educación, sanidad...) que se originan, por distintos motivos, en ambos sistemas, el capitalista de mercado, y el de socialismo de Estado. Las instituciones más emblemáticas, dentro de la economía social son, sin duda alguna, las cooperativas. (p.21)

A partir de ello , la economía social no agrupa a aquellas instituciones que buscan algún beneficio lucrativo, como por ejemplo, el sector empresarial capitalista , ya que , como se ha mencionado anteriormente las instituciones no lucrativas o bien llamadas el tercer sector recogen una serie de iniciativas autónomas que buscan la apropiación del entorno, en pro de la transformación social dando respuesta a problemáticas sociales en ámbitos tales como: educación , cultura , vivienda ,consumo, entre otras. Y a diferencia de otros sectores, la economía social va encaminada a la construcción de la unión entre la economía con la justicia social, mas no a una economía que beneficie únicamente a unos y contribuyan exclusivamente al capital económico, donde crecen nuevas problemáticas y dilemas sociales.

## **MARCO METODOLÓGICO**

El proceso de la sistematización de experiencias parte desde una investigación cualitativa, como lo afirma Sandoval, C. (2002):

La investigación cualitativa obedece a un proceso de esclarecimiento progresivo en el curso de cada investigación particular. Esto significa que el proceso se alimenta continuamente, de y en, la confrontación permanente de las realidades intersubjetivas que emergen a través de la interacción del investigador con los actores de los procesos y realidades socio-culturales y personales objeto de análisis, así como del análisis de la documentación teórica, pertinente y disponible. (p,41)

En este sentido, la investigación cualitativa <sup>15</sup> permite generar un análisis sobre la realidad en la que se encuentra inmersa la sociedad, rescatando aspectos sociales, culturales y hasta económicos que conforman o hacen parte de la identidad personal, lo que se encuentra esencial en los diferentes estudios que se realizan con y para la comunidad. Es decir, este proceso de construcción social tiene una relación muy importante con la participación de las personas, donde se rescatan momentos esenciales de vida, los cuales dan sentido a la sistematización de experiencias para poder visibilizar de manera más rigurosa aquellos detalles estratégicos que se retoman en la entidad y que permite en su desarrollo generar un impacto social, cultural y productivo en la población con que trabajan.

Así mismo, se retoma el enfoque Crítico social del que Cifuentes (2011), afirma que “implica construir individual y colectivamente, de forma **progresiva, propuestas para generar procesos de reflexión, problematización, empoderamiento de palabra, la escritura y la transformación.**” (p,9) para comprender que un proceso de transformación comunitario parte de asumir una postura reflexiva frente a las realidades

---

<sup>15</sup> “...se elige una alternativa de investigación cualitativa, porque se trata de abordar un sector de la realidad humana “no documentado”.” (Sandoval Casilimas, 2002)

que le circundan. En este sentido la sistematización de la experiencia en Sainville parte de la reflexión colectiva que emprenden sus actores para preguntarse por el proceso mismo de la fundación, por su misión y también por su devenir. De esta manera, el mismo proceso de sistematización, reconstruir su experiencia, apunta a transformar sus propias realidades, las de los sujetos que intervienen desde sus sentires individuales pero que en el encuentro comunitario co-diseñan sus apuestas desde lo colectivo.

Ahora bien, la modalidad que se desarrolla dentro de esta investigación como ya se ha ido mencionando se enfoca en el proceso de sistematización de experiencias, el cual es retomado desde lo planteado por Jara (2018), quien afirma que “La sistematización de experiencias produce conocimientos y aprendizajes significativos que posibilitan apropiarse críticamente de las experiencias vividas (sus saberes y sentires), comprenderlas teóricamente y orientarlas hacia el futuro con una perspectiva transformadora.” (p,64)

Aquí se aclara la importancia que tiene la sistematización de experiencias, manifestando que con esta no solo se expanden conocimientos sino también se comparten para encaminarlo hacia una transformación que recurre a la organización, reconstrucción y análisis y de la experiencia. De igual modo, todo el proceso hasta el momento se ha ido formando con la participación de algunos de los integrantes de la fundación con quienes se han desarrollado dos técnicas en específico una de ellas la entrevista a profundidad, que es definida por Taylor y R. Bogdan (1987), como:

Entrevistas cualitativas en profundidad entendemos reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de

sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras. (p.51)

La entrevista a profundidad se enfoca en observar, escuchar y analizar aquellos detalles que se desarrollan a partir de la fluidez de un diálogo, el cual se retoma con la persona que entrevista y los actores presentes que participan de la sistematización. Además, se logra identificar las diferentes experiencias que han tenido en Sainville y que de igual modo les ha dejado aprendizajes para la vida que se visualizan en la narración de sus relatos de vida.

La otra técnica hace referencia a los grupos focales <sup>16</sup> donde se llevó a cabo la reconstrucción histórica que se desarrolló con los actores de la experiencia. El primer grupo de información se enfocó en poder dar a conocer a los integrantes de la fundación el proceso de sistematización de experiencias en aras de generar un diálogo con los participantes teniendo sus respectivos consentimientos y aportes para iniciar con el ejercicio. El siguiente grupo se enfocó en la reconstrucción histórica de la fundación, allí los participantes plantearon diferentes opiniones de acuerdo a lo que ellos recordaban en torno a los momentos claves en la historia de la fundación. Las técnicas fueron apoyadas por instrumentos como grabaciones de audio, fotografías, diseños creativos en la que se dividían las etapas para recordar los momentos de la fundación y demás herramientas para suscitar el recuerdo individual y colectivo entorno a la experiencia.

## **Discusión**

---

<sup>16</sup> “Los grupos focales como estrategia de recolección de datos permiten sistematizar la información acerca de conocimientos, actitudes y prácticas sociales que difícilmente serían obtenidas a través de otras técnicas.” (Jazmine Escobar y Francy Ivonne Bonilla-Jimenez, S.A.)

Uno de los aspectos más importantes que se logra evidenciar en las fundaciones hace énfasis en las diferentes maneras con las que se trabaja, ejerce o aplica un proceso que tiene como propósito dejar un impacto en una persona, en un grupo o una comunidad, es allí donde radica la importancia de las estrategias y sus desarrollos, pues son éstas las que definen las acciones que devienen en procesos de transformación social.

Hay diferentes problemáticas que se atienden en una fundación, lo que permite generar otra visión sobre la realidad social para generar cambios significativos con las personas que hacen parte de la comunidad; es ahí donde se hace efectiva la formulación y aplicación de estrategias que se desarrollan en ámbitos sociales, culturales y productivos; lo que se determina como las tres líneas de trabajo de la fundación Sainville, a lo que ellos dentro de la entidad le apuestan.

Es esencial retomar o tener una idea de para qué, por qué y hacia dónde se quiere llegar con las estrategias que se destinan a estas líneas de acción y es por esto que focalizan sus sentires misionales con la comunidad que hace parte de los procesos; a la cual hacen referencia en la fundación Sainville. (S.A) dando a conocer que la organización trabaja en pro a *“Desarrollar procesos que contribuyan a la inclusión social, cultural y productiva de las comunidades en situación de vulnerabilidad, aportando a la construcción de una sociedad justa, amorosa y solidaria.”* Logrando visibilizar la importancia y el ejercicio que se genera en cada ámbito para el crecimiento sociocultural y productivo de la comunidad atendida, fortaleciendo los procesos por medio del trabajo que se implementa con los integrantes de la entidad quienes han desarrollado metodologías artísticas, creativas, divulgativas, a partir de la danza, la música, el diseño, la tecnología, y demás como formas de actuar en y para lo comunitario.

## **Conclusiones**

Finalmente, en el proceso de sistematización de experiencias se han abordado varios aspectos en relación a la reconstrucción histórica, donde se especifican momentos significativos en la historia de la fundación como el inicio de la entidad a cargo de la hermana Margarita Muñoz quien hizo parte de la Congregación de Hermanas de la Caridad Dominicanas de la Presentación y promovió un ejercicio comunitario en la localidad Quinta de Usme y sus alrededores.

A partir de esta iniciativa empezaron a surgir diferentes momentos como el proceso de formación religiosa consistente en catequesis para las familias, grupos de oraciones con adultos mayores y proyectos en compañía de otras organizaciones que aportaban en la formación religiosa de los niños y niñas.

De igual modo se conocieron otros momentos importantes como la formación artística en: danza, música, teatro, diseño y emprendimiento para mujeres, niños y niñas lo que abrió las puertas de Sainville hacia otras organizaciones para que hicieran parte de aquel proyecto; puesto que empezaron a tener alianzas con otras instituciones que coadyuvaban en los procesos.

Además, se generaron cambios interculturales significativos a partir de la socialización con otras organizaciones del trabajo producto del proceso de formación artística desarrollado por la entidad. Otro momento significativo fue cuando jóvenes de la fundación Sainville participaron de intercambios con profesores de España para compartir conocimientos y recibir formación en áreas como: electrónica y sistemas.

De igual forma, se destaca el cambio administrativo surgido en el 2013 cuando la hermana Margarita deja sus funciones a cargo de una persona laica para que siguiera con los procesos de la fundación, lo que trajo consigo cambios de orden organizativo que impactaron en el devenir de la entidad.

De este modo, junto con los procesos artísticos la fundación generó varios impactos en la comunidad partícipe como el desarrollo personal y social a partir de la creación de grupos musicales como Mango y los Ahijados que estaba conformado por jóvenes. También se crearon colectivos como, por ejemplo; Las Más Vagabundas integrado por mujeres y hombres que realizan un proceso de creación y ejecución de proyectos sociales en torno a la equidad de género y con énfasis en el fortalecimiento de otros colectivos juveniles a través de la promoción 87enealogi-cultural. De igual forma, se generó un impacto en los jóvenes a partir del proceso de embellecimiento urbano donde las personas se formaron en habilidades para la vida lo que permitió repensara sus proyectos de vida y alejarse, en algunos casos, de problemáticas como el consumo de SPA<sup>17</sup>. Así mismo, a través de los procesos con mujeres se crearon colectivos como: Amusef<sup>18</sup>, Arepas de Soya, donde comercializaban los alimentos que habían empezado a realizar con apoyo de la fundación.

Es así, como los procesos desarrollados en la fundación Sainville transformaron de manera individual y colectiva la vida social de quienes en ellos participaron, generando impactos positivos para la comunidad involucrada; al mismo tiempo se pudo evidenciar el impacto que tuvo el cambio administrativo puesto que el desarrollo de la fundación cambió; algunos convenios se acabaron, algunas organizaciones se alejaron al igual que personas, sin embargo, el trabajo continuó siendo representativo y muy

---

<sup>17</sup> Consumo de Sustancias Psicoactivas

<sup>18</sup> Asociación De Mujeres Semillas Del Futuro

importante para todos aquellos que seguían y siguen siendo parte de los procesos en Sainville.

## Anexos



*Img, tomada por Claudia Fajardo 1*



*Img, tomada por Claudia Fajardo 2*



*Img. Tomada por Claudia Fajardo 3*



*Img. Tomada por Daniel Bravo 1*



*Img. Tomada por Daniel Bravo 2*



*Img. Tomada por Daniel Bravo 3*



*Img. Tomada por Daniel Bravo 4*



*Img. Tomada por Daniel Bravo 5*

## REFERENCIAS

Alcaldía Mayor de Bogotá. (2004). Secretaria de Hacienda. Recorriendo Usme – diagnóstico físico y socioeconómico de las localidades de Bogotá d.c  
<https://www.shd.gov.co/shd/sites/default/files/documentos/RECORRIENDO%20USME.pdf>

AMUSEF. (S.A.). Obtenido de <https://www.dateas.com/es/explore/entidades-sin-animo-lucro-bogota/asociacion-de-mujeres-semillas-del-futuro-la-cual-podra-identificarse-con-la-sigla-amusef-5708>

Antón, Marta (2010). Aportaciones de la teoría sociocultural al estudio de la adquisición del español como segunda lengua. RESLA 23 (2010), 9-30.  
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3897521.pdf>

Asamblea de socios fundación Sainville, (2015). Asamblea general extraordinaria fundación Sainville

Barrera, R. (2013). El concepto de la cultura: definiciones, debates y usos sociales. DEPÓSITO LEGAL MA 1356-2011. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5173324.pdf>

Causse, M. (2009). El concepto de comunidad desde el punto de vista socio – histórico-cultural y lingüístico. *Ciencia en su PC*, núm. 3, 2009, pp. 12-21.

<https://www.redalyc.org/pdf/1813/181321553002.pdf>

Carreras, L. (2008). El sector de la economía o tercer sector. D.L.:T.536-2008 /ISBN:978-84-691-3380-4.

<https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8759/capitulo1.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Cebria, D. (S.A). Derecho Eclesiástico del Estado. Departamento de Derecho Público.

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/119382.pdf>

Chaves Salas, A. L. (2001). IMPLICACIONES EDUCATIVAS DE LA TEORÍA SOCIOCULTURAL DE VIGOSTKY. *Revista Educación* 25(2):59-65, 2001, 7.

<https://www.redalyc.org/pdf/440/44025206.pdf>

Cifuentes, R. (2011). Diseño de proyectos de investigación cualitativa. Ediciones Novedades Educativas de Mexico S.A. de C.V. [http://files.coordinacion-de-investigaciones.webnode.com.co/200000021-](http://files.coordinacion-de-investigaciones.webnode.com.co/200000021-47c0549bf3/Enfoque%20de%20investigaci%C3%B3n.pdf)

[47c0549bf3/Enfoque%20de%20investigaci%C3%B3n.pdf](http://files.coordinacion-de-investigaciones.webnode.com.co/200000021-47c0549bf3/Enfoque%20de%20investigaci%C3%B3n.pdf)

Cifuentes, R (Biblioteca Virtual de Trabajo Social). (2018, Noviembre 29). Rosa María Cifuentes. Sistematización de experiencias. Apuesta estratégica para construir... [Archivo de video]. Recuperado de: [https://www.youtube.com/watch?v=7Mt\\_ZthD5s0](https://www.youtube.com/watch?v=7Mt_ZthD5s0)

Contreras Sierra, E. R. (2013). El concepto de estrategia como fundamento de. *Pensamiento & Gestión*, 31. <https://www.redalyc.org/pdf/646/64629832007.pdf>

Cortés Diéguez, M. (2015). LAS FUNDACIONES EDUCATIVAS DE LOS INSTITUTOS DE VIDA CONSAGRADA. ANÁLISIS DE SUS PECULIARIDADES Y DE LOS CRITERIOS DADOS POR LA CONFERENCIA EPISCOPAL PARA SU CONSTITUCIÓN. *REDC 72 (2015) 73-94*, 22.

<https://summa.upsa.es/high.raw?id=0000038300&name=00000001.original.pdf&attachment=Revista+Espa%C3%B1ola+de+Derecho+Can%C3%B3nico.+1-6%2F2015%2C+volumen+72%2C+n.%C2%BA+178.+P%C3%A1ginas+73-94.+Las+fundaciones+educativas+de+los+Institutos+de+Vida+Consagrada.+An%C3%A1lisis+de+sus+peculiaridades+y+de+los+criterios+dados+por+la+Conferencia+Episcopal+para+su+constituci%C3%B3n..pdf>

Cruz y López. (2000). Desarrollo comunitario y calidad de vida.

<http://biblio.upmx.mx/textos/r0010409.pdf>

Díaz, C. (2003). La formación comunitaria como generadora de participación y transformación social. ANUARIO DE FILOSOFÍA, PSICOLOGÍA Y SOCIOLOGÍA Número 6, 2003 • 241-252. [https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/3630/1/0237190\\_02003\\_0013.pdf](https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/3630/1/0237190_02003_0013.pdf)

Eito, A., Gómez, J. (2013). El concepto de comunidad y el Trabajo Social. ISSN:2007-9729. <http://espaciostransnacionales.org/wp-content/uploads/2014/10/1-Conceptotrabajosocial1.pdf>

Gómez, E. (2008). Geopolítica del desarrollo comunitario: reflexiones para trabajo social. Ra Ximhai ISSN: 1665-0441. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46140302.pdf>

Gómez, E. (S.A). Introducción a la antropología social y cultural el concepto de cultura. OPEN COURSE WARE.

[https://ocw.unican.es/pluginfile.php/2206/mod\\_resource/content/1/Tema2-antropologia.pdf](https://ocw.unican.es/pluginfile.php/2206/mod_resource/content/1/Tema2-antropologia.pdf)

Holgado, D., Maya, I., Palacio, J., Ramos, I. (2014). Evaluación de procesos comunitarios y análisis de redes interorganizativas: elementos para mejorar la efectividad de las intervenciones comunitarias. *Pensando Psicología*. Volumen 10, Número 17.

<https://core.ac.uk/download/pdf/234117393.pdf>

Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: prácticas y teoría para otros mundos posibles*. Bogotá, Colombia. CINDE.

<https://repository.cinde.org.co/visor/Preview.php?url=/bitstream/handle/20.500.11907/2121/Libro%20sistemizacion%CC%81n%20Cinde-Web.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Jazmine Escobar y Francy Ivonne Bonilla-Jimenez. (S.A.). GRUPOS FOCALES: UNA GUÍA CONCEPTUAL Y METODOLÓGICA. *CUADERNOS HISPANOAMERICANOS DE PSICOLOGÍA*, Vol. 9 No. 1, 51-67, 18.}

[http://sacopsi.com/articulos/Grupo%20focal%20\(2\).pdf](http://sacopsi.com/articulos/Grupo%20focal%20(2).pdf)

Jorda, E. (S.A). *Las fundaciones creadas por la iglesia católica*. Universidad Rey Juan Carlos.

<https://burjcdigital.urjc.es/bitstream/handle/10115/4625/LAS%20FUNDACIONES%20CREADAS%20POR%20LA%20IGLESIA%20CATOLICA.pdf;jsessionid=A12A89583BDF100BC6421310CBD0F92C?sequence=3>

Juan Carlos Pérez de Mendiguren, Enekoitz Etxezarreta Etxarri, Luis Guridi Aldanondo . (2008). ¿De qué hablamos cuando hablamos de Economía Social y Solidaria? Concepto y nociones afines . *ECOCRI Bilbao* , 26.

[http://www.economiasolidaria.org/sites/default/files/Economia\\_social\\_y\\_solidaria\\_concepto\\_nociones.pdf](http://www.economiasolidaria.org/sites/default/files/Economia_social_y_solidaria_concepto_nociones.pdf)

Salas, L. (S.A). Las ONG colombianas debilidades, entorno no habilitante y posibles salidas. Blogs en Google: ONG y gerencia social; juntas directivas ONG; familia y otros.  
<https://ccong.org.co/files/766> at [LAS%20ONG%20COLOMBIANAS%20-%20Julian%20Salas.pdf](https://ccong.org.co/files/766)

Marchioni, M. (1937). ORGANIZACIÓN Y DESARROLLO DE LA COMUNIDAD. (*Microsoft Word – 2-Organizaci363n y desarrollo. Marco Marchioni 2007.doc*).  
[https://extension.uned.es/archivos\\_publicos/webex\\_actividades/4698/acomunitariapone](https://extension.uned.es/archivos_publicos/webex_actividades/4698/acomunitariapone)  
[ncia13b.pdf](https://extension.uned.es/archivos_publicos/webex_actividades/4698/acomunitariapone)

Martin, J. (2013). La contribución social de la Iglesia: Una revolución silenciosa. Compromiso Empresarial.  
<https://www.compromisoempresarial.com/tercersector/ong/2013/02/la-contribucion-social-de-la-iglesia-una-revolucion-silenciosa/>

Molina, M. (2012). La Iglesia católica en el espacio público: un proceso de continua adecuación. Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, México [mariana.mf@gmail.com]. <http://www.scielo.org.mx/pdf/polcul/n38/n38a4.pdf>

Pérsico, A., Urbina, J. (2009). Sobre la alfombra mágica la actoría social de la infancia, sistematización de una experiencia en Lima-Perú. Lima. INFANT. [http://p-zutter.net/mediapool/54/542579/data/cultivar\\_experiencia/INFANT2009-SobreAlfombraMagica.pdf](http://p-zutter.net/mediapool/54/542579/data/cultivar_experiencia/INFANT2009-SobreAlfombraMagica.pdf)

Quintero, J. (2015). Espiritualidad y fe como fundamentos del desarrollo integral del ser humano. Pontificia universidad javeriana facultad de teología licenciatura en ciencias religiosas cali, valle del cauca.  
<https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/16646/QuinteroNietoJuanDiego2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Tonnies, f. (2011). Comunidad y Sociedad. Signos Filosóficos, vol. XIII, núm. 26, julio-diciembre, 2011, pp. 43-62. <https://www.redalyc.org/pdf/343/34321462002.pdf>

Sandoval Casilimas, C. (2002). *Investigación Cualitativa*. Bogotá, Colombia: ARFO.  
<https://panel.inkuba.com/sites/2/archivos/manual%20colombia%20cualitativo.pdf>

S.I. Taylor y R. Bogdan. (2002). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. PAIDOS. <https://eugeniawagner.files.wordpress.com/2012/08/taylor-bogdan-intr-met-cuali-1.pdf>

5.

## **VALORACIÓN DEL MARCO PROFESIONAL DEL PROFESORADO DE FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS/AS EN LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA. COLOMBIA.**

**Eduardo Plazas Motta<sup>19</sup>**

### **Introducción**

Es conveniente aclarar que la presente ponencia es el resultado de un trabajo de investigación que se realizó en colaboración con el Observatorio Internacional de la Profesión Docente (OBIPD) de la Universidad de Barcelona, y precisar que en este contexto se realizó un estudio dirigido a valorar el marco profesional del colectivo docente que trabaja en el grado de maestro de formación en Educación Inicial, que se retoma en el colectivo docente que trabaja en pre/grado de formación inicial de maestros/as en la Facultad de Educación de la Universidad Surcolombiana, y que tiene como fin último sugerir ideas que posibiliten aumentar el bienestar profesional del profesorado del grado y adecuar, en mayor medida, la formación permanente a sus necesidades y a los requerimientos actuales de la práctica docente en magisterio. Por lo tanto lo que haré, será mostrar los avances del proceso investigativo, que debe continuar, destacar su importancia en nuestro medio latinoamericano y nacional y los compromisos que le

---

<sup>19</sup>Eduardo Plazas Motta. Doctorado en Educación de la Universidad DEUSTO, Bilbao- España, Docente Universidad Surcolombiana. email: eduardo.plazasm@usco.edu.com.

quedarían tanto los maestros/as como a las instituciones de ES y las facultades de educación por tener cada día los mejores docentes.

En este sentido, es relevante destacar la importancia del estudio para Colombia y la región Surcolombiana, en su pretensión de país que avanza hacia un estado de desarrollo y se compromete a corto plazo a posicionarse en América Latina como el país más educado de la región, enfrentada a grandes desafíos políticos, culturales, y educativos que implica a todos los sectores sociales por las profundas diferencias que los caracteriza, y que por lo tanto ha confiado en gran medida, la resolución de sus grandes problemáticas, a la mejora de la calidad de la educación que está en manos de los maestros/as, y aunque no depende exclusivamente de estos/as, son actores protagonistas de los procesos formativos, aquí se guarda gran parte del éxito del proceso educativo, si se reconoce, como lo hacen Beck & Kosnik (2014) cuando afirman que “la calidad en la educación depende directamente de la calidad de los profesores, los educadores y los currículos” (párr.1) y complementa la revista de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (2005) “Sin docentes, los cambios educativos no son posibles”. Esta parece ser una de las certezas derivadas de las reflexiones y conclusiones de los balances de las reformas educativas emprendidas por la mayoría de países de América Latina

Ahora bien, valorar el marco profesional del colectivo docente que trabaja en el grado de maestro de formación en educación inicial de la facultad de educación de la universidad Surcolombiana, permitirá describir las relaciones que éste guarda con las realidades personales, académicas, experienciales, laborales, de ingreso a la educación superior como de las necesidades de formación permanente de los maestros/as de la facultad, para conocer en su sentido más amplio que sentimientos expresan los docentes alrededor del ejercicio magisterial, su compromiso y pertenencia con el desempeño, pero igual cuales son las necesidades a las que se enfrentan, en el entendido de la

importancia de identificar situaciones que permitan sugerir propuestas que contribuyan efectivamente a hacer más positiva la práctica pedagógica.

En esta medida y para el logro de los objetivos propuestos, el desarrollo del trabajo se fundamentó en una investigación de estudio de caso con enfoque cuantitativo, que utilizó como instrumento de recolección de información el cuestionario semiestructurado con tratamiento de estadísticos descriptivos.

Conforme la revisión de la información y el respectivo análisis llevado a cabo en relación con la técnica definida, se precisa que las conclusiones finales del estudio están directamente relacionadas con las valoraciones por cada uno de los objetivos y variables implícitas que orientaron la formulación y desarrollo del trabajo investigativo, en ese mismo sentido se desarrollan algunas reflexiones sobre la pertinencia de los resultados y el impacto de la investigación.

### **Relevancia del problema/**

La educación tiene un reconocimiento internacional de su importancia e incidencia en los procesos de desarrollo de un país, región, que de manera general, se podría informar no tiene discusión que sea capaz de desvirtuar su significancia; en ese orden de ideas, debe resaltarse que la educación para ser garante de dichos procesos, en cuanto formación integral de personas, ciudadanos y profesionales, constructora de conocimiento nuevo, procesos de convivencia, productos y servicios eficientes, nuevas tecnologías, debe contar con niveles inmejorables de calidad y dentro de sus variables, una con mucho peso es la formación de sus profesores.

De allí que es prioridad del estado colombiano comprender de la necesidad de profesionalizar a sus docentes de los diferentes niveles educativos, y promover un sistema de formación y desarrollo que pueda contribuir a lograr los propósitos de alta

calidad, máxime si se trata de formadores de formadores, por el impacto que estos tendrán sobre sus educandos y futuros desempeños para construir hombres con capacidades para desempeñarse y aportar en la construcción social que se demanda.

De lo que se trataría entonces, es de construir un marco de referencia que implique actores responsables, instancias y recursos que posibiliten las metas trazadas de contar con los educadores cualificados para alcanzar progresivamente los índices de calidad esperados, dado que las diferentes experiencias en procesos y sistemas de formación se encuentran con un contexto que se aleja de la expectativa esperada por la falta de construcción y conocimiento de la propia realidad, en cuanto demanda conocer de manera cercana información de carácter general que nos diga, en primer lugar, quienes son los maestros/as de Colombia, porque han llegado a la labor magisterial, cuáles han sido sus procesos formativos de profesionalización y forma de acceso a la labor docente, si los sistemas de concurso responden a conceptos de pertinencia y confiabilidad, pero además, que muestre como se viven las experiencias profesionales, si se cuentan con programas de formación inicial y permanente de calidad, conocer sus niveles de satisfacción actual que darían lugar motivaciones que impulsarían los mejores desempeños, como sus competencias profesionales (teórico-prácticas) que garanticen esos desempeños deseados.

Solo desde ese conocimiento, se podrían construir propuestas pertinentes que responda a los diferentes contextos y realidades del país, de tal manera que el sistema de profesionalización docente llene las expectativas, comprometa los actores y disponga de los recursos necesarios, para de verdad contar con los docentes de alta calidad que esperan los colombianos en el propósito de hacer de Colombia la más educada de América Latina.

**Pregunta problematizadora/**

Desde análisis de realidad, la investigación, entonces se pregunta ¿Cuál es el marco profesional del colectivo de docentes que trabaja en el grado de formación inicial de maestros/as en la Facultad de Educación de la Universidad Surcolombiana?

### **Propósitos/**

Los propósitos. Valorar el marco profesional del colectivo docente que trabaja en pre/grado de formación inicial de maestros/as en la Facultad de Educación de la Universidad Surcolombiana, como sugerir ideas que posibiliten aumentar el bienestar profesional, la formación permanente de sus necesidades y los requerimientos actuales de la práctica docente.

Los objetivos específicos. Identificar de manera general las características personales, académicas, experienciales y de ingreso a la educación superior de los maestros/as de la facultad. Determinar la situación laboral actual de los docentes y su compromiso con la carrera magisterial. Caracterizar las competencias profesionales y de conocimientos de los formadores de maestros/as, como las necesidades de formación permanente. Determinar el grado de satisfacción profesional de desempeño, respecto de múltiples indicadores. Y Proponer ideas que permitan aumentar bienestar profesional, formación permanente y requerimientos de su práctica docente.

### **Contexto/**

El proceso investigativo se lleva a cabo en la Universidad Surcolombiana y específicamente en la Facultad de Educación; y es importante resaltar este entorno porque conlleva un primer análisis de sus desarrollos, avances y propuesta del PEU, comprometido por “formar profesionales e investigadores de manera integral, humana y crítica, que esté fundamentada en conocimientos disciplinares, interdisciplinares y multiculturales, mediante procesos académicos, sociales, y políticos, transformadores” (PEU-USCO-2016), asunto de gran importancia para la labor misional de los docentes de la universidad.

La Universidad tiene en su existencia 50 años de desarrollos, y ha contado desde sus inicios con Facultad de Educación y que por lo tanto cuenta con una representación importante de egresados maestros/as y de educadores propios que se han venido cualificando y hoy, poder contar con un número significativo de docentes con estudios de alto nivel, que la hace la más importante de la región. De otra parte decir que la facultad cuenta con ocho programas de licenciatura: Licenciatura en Matemáticas, Ciencias Naturales, Sociales, Lengua Castellana, Educación Física, Inglés, Artes y Educación Infantil, en promedio para el año 2019 contó con 2333 estudiantes que fueron atendidos por 83 maestros de planta, 8 docentes ocasionales y 122 catedráticos para un total de 213 profesores. Según Fernández (2020) “La facultad de educación como es de esperarse, lidera los procesos pedagógicos y la innovación curricular en los diferentes estilos de enseñanza de la universidad, proyecta además una apropiación de la necesidad de encontrar mejores maneras de aproximarse a la formación efectiva de los futuros maestros de la región. Prueba de ello es que con las recientes políticas públicas enfocadas al fortalecimiento de la calidad educativa en la formación inicial de licenciados, los siete programas de licenciatura de la universidad cuentan con acreditación de alta calidad por parte del Ministerio de Educación Nacional, lo cual hace que el reconocimiento social sea visible”. Es claro el contexto de desarrollo de la facultad y el papel protagónico en la formación de docentes y por ende del impacto que estos tendrán en el desarrollo social de la región.

### **Perspectiva Teórica**

Referente a los postulados teóricos me parece interesante describir algunos elementos del sustento legal de la profesionalización docente en Colombia, por cuanto este hecho ha marcado los hitos de avance en mejora del desempeño laboral docente en el país. Ya desde la ley 115 de 1994, o Ley General de la Educación se comienza a analizar el tema de formación y profesionalización docente, la tarea de construcción de un sistema de formación que se requiere precisar y cuál es el sentido que se le otorga a los procesos de formación. En la Ley 115, se destaca: “el educador es el orientador en los

establecimientos educativos, de un proceso de formación, enseñanza y aprendizaje de los educandos, acorde con las expectativas sociales, culturales, éticas y morales de la familia y la sociedad, pero además agrega la pertinencia de recibir que debe recibir capacitación y actualización permanente (artículo 104), En su artículo 109, destaca las finalidades de la formación de los educadores centrada en: a) Formar un educador de la más alta calidad científica y ética; b) Desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador; c) Fortalecer la investigación en el campo pedagógico y en el saber específico, y d) Preparar educadores a nivel de pregrado y de posgrado para los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo. También se compromete el MEN con el mejoramiento profesional y destaca como la enseñanza estará a cargo de personas de reconocida idoneidad moral, ética, pedagógica y profesional (artículo 110). Pero además afirma que “El Gobierno Nacional creará las condiciones necesarias para facilitar a los educadores su mejoramiento profesional, con el fin de ofrecer un servicio educativo de calidad” no sin antes dejar claro que la responsabilidad es compartida y recae en manos de los propios educadores, de la nación, de las entidades territoriales y de las instituciones educativas. En su artículo 111. Confirma la necesidad de la profesionalización y afirma “La formación de los educadores estará dirigida a su profesionalización, actualización, especialización y perfeccionamiento hasta los más altos niveles de posgrado. Los títulos obtenidos y los programas de perfeccionamiento que se adelanten dentro del marco de la ley, son válidos como requisitos para la incorporación y ascenso en el Escalafón Nacional Docente”. Este análisis es importante en la medida que aunque se entiende la importancia del papel protagónico de los educadores y de su necesidad permanente de perfeccionamiento, no se han dado las condiciones esperadas para garantizar desde el Estado los procesos de mejora y la responsabilidad siempre ha estado en los propios educadores que asumen los costos de su propia cualificación.

A su vez, el Ministerio de Educación, históricamente ha venido sancionando diferentes normas que tienen que ver la supervisión y preocupación por el mejoramiento de la

calidad de los programas de formación docente en el marco de la estandarización, en estos términos en el año 2008 establece la Ley 1188 del 25 de abril en la que reglamenta los registros calificados de los programas para procesos de acreditación de calidad, luego lo modifica con el Decreto 1295 del de 2010, un nuevo decreto para el año 2015(Decreto 2450) que reglamenta las condiciones de calidad para el otorgamiento y renovación del registro calificado de los programas académicos de licenciatura y los enfocados a la educación, la resolución 18583 del 15 de septiembre de 2017 donde se ajustan las características específicas de calidad de los programas de licenciatura y en el año 2018 se sanciona el Decreto 1280 de 25 de julio que reglamenta el sistema de aseguramiento de la calidad de la Educación Superior (SACES), Características específicas de calidad de los programas de Licenciatura. Todo esto conducente al control de calidad de la formación docente en las facultades de educación.

De otro lado, en el año 2002, aparece un nuevo estatuto docente DECRETO 1278 que destaca entre otros aspectos quienes son los profesionales de la educación y describe: “Quienes poseen título profesional de licenciado en educación expedido por una institución de educación superior; los profesionales con título diferente, legalmente habilitados para ejercer la función docente de acuerdo con lo dispuesto en este decreto; y los normalistas superiores”. Y otros temas relativos al proceso de ingreso al servicio educativo estatal, como sus condiciones.

Por su parte la Universidad Surcolombiana regula este proceso mediante los acuerdos del Consejo Superior No. 018 de 2003, “por el cual se reforman los sistemas curriculares de los programas académicos de pregrado de la Universidad”, el acuerdo 010 de 2016, “por medio del cual se adopta el Proyecto Educativo Universitario (PEU)” y se da cumplimiento a los propósitos misionales de la Universidad, de la Facultad de Educación y a los propósitos de formación de la Licenciatura (Misión, Visión, Principios, Políticas, Lineamientos pedagógicos (Formación humana integral, las relaciones dialógicas, el pensamiento complejo, el buen vivir, el socio constructivismo, los núcleos temáticos problemáticos, la diversidad de evaluaciones).

Respecto del acceso a la profesión docente en la Universidad Surcolombiana, aparece el Estatuto Profesorial 037/93-USCO- que da trámite al acceso de la profesión docente y establece: “a. Reunir las calidades definidas para el cargo, desde la definición de perfiles según necesidades del servicio, b. Haber sido seleccionado mediante el sistema de concurso público de méritos, c. Gozar de buena reputación ética, académica y profesional, d. Tener experiencia profesional mínima de dos años, posterior al título”.

También existe un documento denominado Proyecto Educativo de Facultad de Educación que data del año 2015.y que analiza de un lado la profesión docente y el proceso formativo, donde se destaca el ejercicio de acreditación de calidad en la medida que implica la autoevaluación por parte de las instituciones oferentes de los programas académicos, la evaluación a cargo de pares académicos y el concepto del Consejo Nacional de Acreditación (CNA) sobre la calidad de la oferta académica. De esta manera, el Estado hace público el reconocimiento de los altos estándares de calidad, de la organización, funcionamiento y cumplimiento de la función social de la institución de educación superior. Solo así se garantizará un proceso formativo y de desempeño de alta calidad. Esto en relación con aspectos legales, que ha tenido sus claros y oscuros del proceso de formación profesional docente y de regulación de la profesión magisterial.

También creo pertinente la referencia al concepto de calidad de la educación y de modo muy concreto a su desarrollo histórico, esto, en el sentido del propósito misional de los educadores, por hacer de su ejercicio magisterial una tarea que impacte social, culturalmente para formar los sujetos que está demandando el momento histórico. Sobre la “calidad educativa” se dice que es relativamente reciente en la literatura pedagógica, desde el siglo XVIII, las mejoras en la educación se han ido sucediendo sin solución de continuidad, gracias en gran parte a las políticas educativas implementadas y a la variedad de métodos pedagógicos empleados (Colom Cañellas. 1988) Citado por (Seibold S. J, J. R. 2000). Ahora, en todo ello no se buscó solamente lo cuantitativo, al

crear más escuelas y facilitar el acceso a nuevas poblaciones escolares, sino se intentó favorecer lo cualitativo mejorando los niveles de enseñanza, la “mejora” de la educación, así se decía, debía cubrir ambos aspectos.

A partir de la segunda guerra mundial se produce en los países centrales, que tenían asegurada una buena infraestructura educativa para toda la población, un movimiento para impulsar una mejora cualitativa de la educación, considerando los nuevos desafíos de la sociedad. Esto hizo que se impusiera en la literatura pedagógica y en las políticas científicas el tema de la “calidad educativa”.

Por otra parte, la década de los años 90 trajo para América Latina una serie de redefiniciones fundamentales en el campo de la educación, bajo la rúbrica del consenso, se pone de manifiesto el propósito de ‘mejorar la calidad de la educación’, haciendo compatible, por una parte, la disminución de recursos y de burocracia con la participación privada y la transferencia de responsabilidades y, por otra, la aspiración de aumentar el rendimiento a través de la mejora en la productividad y la eficacia en la escuela.

Hoy, en nuestra época actual, la calidad parece ser una referencia obligada: “se habla de calidad de vida, calidad de las instituciones y calidad del trabajo” (Gairín Sallán. 1999). Citado por: (Boom Martínez. 2004). Se dice que, la calidad es una categoría que ha obtenido un “amplio grado de consenso, de aceptación entre los diversos oponentes políticos y sindicales, a pesar, o por eso, de que oculta más de lo que muestra o clarifica”. La calidad, por lo demás, sea por los emblemas y discursos con que la acicalan sus más fervientes defensores, sea por la sutileza con que se han logrado condensar bajo este paraguas muchos asuntos de sentido común, así como preocupaciones o temores del sector más amplio de las clases medias, no tiene demasiadas dificultades para concitar consensos y adhesiones de amplios sectores de la población.

Algunos autores, hablan de una 'era cualitativa' de reformas en la que se establece como una necesidad elevar el rendimiento escolar de los alumnos y las condiciones de trabajo existentes, y son "cada vez más los trabajos que tratan de aplicar a la educación ese concepto de origen ajeno". ( Hill, 1995; Franklin, 1995; Calgano, 1995, MEC, 1997). Citado por: (Boom Martínez. 2004).

Ahora bien, entendemos que el término calidad no es un término fácil de aplicar a la educación, pues su definición depende de "quién es el sujeto que efectúa la demanda y desde dónde la formula", además, los actores sociales interesados en la educación –el Estado, la Iglesia, el sector productivo, los padres, el cuerpo docente, entre otros– tienen expectativas diferentes frente a los resultados de la educación y, en consecuencia, "cada uno de ellos entiende el concepto de calidad en función de las distintas demandas que hacen al sistema".(UNESCO–OREALC.1994). Citado por: (Boom Martínez. 2004).

Quiero resaltar que de los numerosos estudios y propuestas existentes sobre la calidad de la educación se destacan tres aspectos que nos parecen claves para comprender el entramado sobre el que se construye esta estrategia: 1) las condiciones que llevan a que la calidad de la educación se convierta en un tema prioritario, asociado a la introducción del aprendizaje como nuevo paradigma de la educación, 2) la articulación entre calidad y equidad como argumento para impulsar las reformas educativas, en lo que se ha denominado las 'reformas orientadas hacia calidad', y 3) la vinculación de los criterios de calidad con las competencias y los rendimientos en el marco de la llamada 'sociedad competitiva', es decir, la calidad entendida como aumento de la eficiencia. (Boom Martínez. 2004).

Finalmente decir que nos quedamos con este concepto de calidad, por tener estrecha relación con los sujetos a los que va dirigida, los contextos y las expectativas más locales y regionales: Hablar de calidad educativa pasa necesariamente por pensar políticas de integración social que se incorporen de manera sustancial en los procesos educativos,

en los enfoque pedagógicos y metodológicos y por supuesto que hagan parte del horizonte de sentido del Sistema Educativo en miras del cierre de la brechas sociales, es decir, la segregación escolar afecta las posibilidades de contrucción de una cultura diversa, de tolerancia y respeto a la diferencia, que son valores sustanciales en una sociedad, yendo más allá, la segregación genera resistencia a la movilidad social y la mejora de condiciones de vida de los grupos sociales marginados, por lo tanto es procíclica, solventando estas consecuencias de la segregación escolar es posible generar procesos de aprendizaje mas significativos, puesto que permite poner a jugar interpretaciones, conocimientos, habilidades y potenciales indistintamente de los niveles socioeconomicos.

### **Sobre la Ruta Metodológica que contribuyó al tratamiento de la investigación.**

#### ***Tipo de estudio***

La presente investigación es un estudio de caso con enfoque cuantitativo, que se desarrolla desde una técnica de cuestionario semiestructurado. El Instrumento está diseñado a partir de seis variables de trabajo, con 26 preguntas y múltiples ítems de trabajo (ver anexo 1)

***Población Objetivo:*** La población objeto de estudio estuvo conformada por 83 maestros de planta, 8 maestros ocasionales de tiempo completo y 122 catedráticos para un total de 213 profesores de la facultad de educación de la universidad Surcolombiana, Colombia. La muestra se convino a partir de sujetos voluntarios y alcanzó un 23.4% de la población que corresponde a 48 docentes hombres y mujeres.

#### ***Instrumento de corte cuantitativo***

El instrumento diseñado es un cuestionario semiestructurado con escala tipo Likert para conocer actitudes de los docentes de la Facultad de Educación en torno a satisfacción personal, competencias profesionales; articulado a respuestas de selección múltiple y respuestas abiertas.

**Aplicación metodológica:** La aplicación metodológica de esta investigación fue realizada mediante trabajo en campo durante el periodo comprendido entre el 05 y el 22 de mayo de 2019, a través de cuestionario autoadministrado.

## **Hallazgos centrales**

### **Información de carácter General**

Esta variable analiza de manera general, quienes son los docentes de la facultad de educación, así como su titulación al momento de acceder a la Universidad y sus años de experiencia. De manera sucinta diré que los maestros son 60% hombres y 40% mujeres, con edades entre los 24 y 70 años y un promedio de edad de 46.5 años, lo que probablemente demuestra que hay un número importante de docentes cerca del retiro forzoso, en el momento de su llegada a la Facultad contaban con las siguientes titulaciones, un 8% bachilleres, 40% de licenciados y un 35% tenían algún postgrado, solo un 8% tenían título de doctor. Hoy, se cuenta con un 13% de licenciados, un 56% tiene maestría y un 29% doctorado, lo que significa un avance importante en materia de formación académica. Referente a su experiencia docente en la universidad, tiene docentes nuevos con dos años en promedio, hasta un 15% que tiene más de 31 años de experiencia, o sea que hay un equilibrio entre docentes que tienen menos de 10 años y los que son veteranos con 20 y más años de experiencias, importante dato que tendría impacto en una política de relevo generacional.

### **Acceso a la función Docente**

Esta variable analizó el tipo de vinculación docente, las motivaciones para trabajar en la facultad de educación, como el deseo de trabajar con formación inicial de maestros. De los docentes de la facultad, un 54% son docentes con contrato de profesor permanente-

planta, que han accedido por concurso de méritos, un 35% tienen contrato de profesor/tiempo parcial-catedrático y un 2% son profesores con contrato permanente ocasionales. Se resalta que es la facultad de educación entre las siete facultades de la universidad, una de las que goza de mayor número de docentes de planta, lo que sería un indicador de calidad por el trabajo que se puede desarrollar a su interior. Sobre las motivaciones principales para acceder a la labor universitaria se cuentan intereses diversos como: Acceder a investigación educativa, transferencia de experiencia profesional a la formación de profesionales de la educación (19%), hacer carrera universitaria (15%), también hay otras motivaciones menos significativas como mejoras salariales, crear redes de contactos para la investigación y la innovación. Ahora, respecto de su interés de trabajar especialmente en formación de maestros, los profesores afirman que están allí por la formación específica que tienen, lo que permite transferir conocimiento disciplinar, también por compromiso con la labor docente, porque algunos son egresados de las normales y tienen la vocación pedagógica, por las líneas de investigación, por gusto, en cuanto la carrera docente ofrece la oportunidad de hacer un trabajo diverso: investigar, realizar proyección social, capacitación, entre otros.

### **Experiencia profesional**

Esta variable relata los análisis de la formación profesional previa a la función docente universitaria, como los años de experiencia profesional previa que se dedicaron a la educación en otras modalidades o niveles. Los docentes estaban formados en educación infantil (6%), en educación primaria (8%), otros en educación básica obligatoria con énfasis en un área del conocimiento (29%), en Orientación (académica, profesional, familiar) (8%), en ocio y animación sociocultural, inspección y supervisión educativa, diseño y producción de medios y materiales audiovisuales, entre otras formaciones. Referente a los años de experiencia profesional previa, no universitaria relacionada con el ámbito educativo, se afirma que el 46% de los docentes tenía entre 1 y 5 años, el 15%

de 6 a 10 años y el 21% de 11 a 22 años, todos en educación formal, básica y media, solo el 8% no tenía experiencia en educación.

## **Situación Actual**

Esta variable analiza varios indicadores relativos al tiempo de dedicación, la categoría profesional actual, otras actividades en su tiempo libre, a las opciones de carrera para los maestros de tiempo parcial u ocasional, las áreas de conocimiento, los cursos en los que imparten docencia, y su afiliación a grupos de investigación, innovación, así como el contacto con el mundo escolar. Respecto de la dedicación a la universidad y específicamente a la facultad, el 85% afirma que tienen dedicación exclusiva, lo cual resulta muy significativo para los avances de procesos en la facultad, y un 15% de los docentes manifiesta que su tiempo de dedicación es parcial. Dentro de la categorización de los docentes en el escalafón interno de la universidad, el 4% son profesores auxiliares, el 40% dice ser profesores asistentes, el 23% asociados y el 13% tienen el máximo escalafón, que es el de titulares, más un 8% de profesores visitantes. Se señala que los docentes que tienen dedicación parcial también se dedican a otras actividades profesionales como la creación de obras de arte, asistencia psicoterapéutica, actividades de atención deportiva, y en general actividades de la academia y la investigación. Es de anotar que solo un bajo porcentaje de docentes estaría interesado en hacer carrera docente, aunque este dato no resulta tan claro, pues no hay suficiente información para un análisis más completo.

Los docentes están formados en casi todas las áreas de las ciencias de la educación y se expresan los datos de la siguiente manera: Sociología el 6%, Psicología educativa el 8%, Matemáticas 6%, didácticas de las disciplinas 26%, Gestión y desarrollo educativo el 2%, Epistemología 2%, Métodos de investigación y diagnóstico educativo 6%. Por lo tanto, los maestros tienen cursos y programas en estas áreas, incluidos los Idiomas, la Pedagogía, la Educación física, más cursos en posgrados propios de la universidad.

Por su parte, el 73% de los docentes dice pertenecer a un grupo de investigación, pero solo el 25% dice pertenecer a un grupo de innovación docente reconocido, lo que resulta inquietante dado la necesidad de los cambios y los procesos pedagógicos alternativos. Sobre el contacto con el mundo escolar fuera de la facultad, los docentes afirman estar muy cerca de las actividades pedagógicas de estos centros: el 46% se acerca bastante, el 35% mucho, 15% poco, lo cual es bueno por la necesidad de entender estas realidades para las que van los futuros maestros. Esas relaciones están direccionadas a realizar asesorías de práctica profesional, apoyo y asesoría en proyectos por convenio, asesorías en desarrollo institucional, acompañamiento de proyectos de investigación, pertenecer a redes de maestros y grupos de innovación.

### **Competencias profesionales**

Esta variable trata la importancia que los maestros les pueden dar a las competencias y conocimientos relevantes a la hora de su práctica pedagógica, también se analiza el proceso de formación permanente, como la modalidad más frecuente que han utilizado los docentes, las necesidades que expresan para completar su proceso formativo para el mejor desempeño. Sobre su consideración a conocimientos y competencias tenemos:

<b>Conocimiento /Competencia (Relevancia)</b>	<b>Mucho</b>	<b>Bastante</b>	<b>Poco</b>	<b>Muy poco</b>	<b>Nada</b>
Expresión y comunicación en la lengua propia	77%				
Expresión y comunicación en lenguas extranjeras	35%	37%	19%	9%	
Uso creativo y crítico de las tecnologías de la información y la comunicación en el aula	50%	36%	8%		

Comprensión de las características y condiciones en que se produce el aprendizaje escolar	34%	58%	8%
Planificación de la actividad docente	63%	29%	4%
Utilización en el aula de metodologías didácticas adecuadas a los objetivos de aprendizaje	69%	29%	
Relación con los alumnos	73%	27%	
Establecimiento de un clima social positivo en el aula	71%	25%	
Evaluación de los aprendizajes	65%	33%	
Trabajo en equipo con los compañeros	58%	27%	13%

En cuanto a la pregunta si participa como estudiante en procesos formativos, el 73% de los docentes afirmó si, a pesar de su formación, siguen estudiando y formándose, confirmando que la formación recibida hasta ahora, le ha ayudado a actualizar sus conocimientos disciplinares y mejorar su práctica pedagógica. También afirman que han recibido estas formaciones mayoritariamente de forma presencial y que para efectos de capacitación no tienen inconvenientes si se trata de cursos, talleres, conferencias, congresos, seminarios, y un poco menos afectos a los proyectos de innovación docente, procesos de asesoramiento y acompañamiento, o realizar postgrados, finalmente reconocieron que necesitan más formación en las siguientes áreas: Formación disciplinar 48%, Metodología docente 39%, Evaluación de los aprendizajes 46%, Gestión de aula 34%, Integración de las TIC al aula 65%, Atención a la diversidad 56%.

### **Satisfacción Personal**

Esta variable se encargó de analizar el grado de satisfacción profesional de los docentes en la Universidad y en su facultad, y se hizo a través de los siguientes indicadores:

Satisfacción Salarial: Altamente satisfecho 11%, bastante satisfecho 56%, poco satisfecho 27%

Reconocimiento Personal: Altamente satisfecho 14%, bastante satisfecho 52%

Carga docente: Altamente satisfecho 12%, bastante satisfecho 38%, poco satisfecho 40%

Innovación Docente: Altamente satisfecho 9%, bastante satisfecho 48%, poco satisfecho 31%

Promedio de Alumnos: Altamente satisfecho 6%, bastante satisfecho 40%, entre poco y nada satisfecho 33%

Relación con los compañeros: Altamente satisfecho 38%, bastante satisfecho 44%, poco satisfecho 13%

Clima organizacional: Altamente satisfecho 23%, bastante satisfecho 44%, poco y nada satisfecho 31%

Investigación: Altamente satisfecho 19%, bastante satisfecho 31%, poco satisfecho 40%.

Autonomía profesional: Altamente satisfecho 27%, bastante satisfecho 40%, poco satisfecho 27%.

## **Recomendaciones y Conclusiones**

13. Frente a las características generales de los docentes se puede concluir que es una población que hoy tiene niveles académicos altos en promedio, lo que es un importante indicador de calidad y garantía para una buena formación de los futuros docentes, de otro lado se puede afirmar que una buena parte ha cumplido su proceso laboral y pronto habrá un relevo generacional que será asumido por los docentes jóvenes que vienen con más altos niveles formativos.

2. Es importante resaltar que la facultad cuenta con un número importante de docentes de planta que en teoría, garantiza procesos continuos de investigación e innovación y en consecuencia de mejoras permanentes en los procesos formativos, sin embargo es substancial señalar que las políticas públicas no están permitiendo la apertura de nuevas plazas docentes de planta y esto estaría poniendo en riesgo la continuidad de procesos y compromisos que apunten a elevar constantemente la calidad. No se trabaja igual con docentes de planta que docentes catedráticos por tiempos de dedicación y exclusividad.

3. Es conveniente resaltar que en general, todos los docentes de la facultad cuentan con amplia experiencia pedagógica, antes y dentro de la universidad, eso ha dado reconocimiento y legitimidad al trabajo de formación docente; sin embargo continua un proceso formativo permanente porque se reconoce la necesidad de la actualización dadas las nuevas propuestas pedagógicas y el cambio de los paradigmas formativos.

4. La alta dedicación exclusiva al trabajo de la universidad y la facultad, como el hecho de la buena experiencia, situada en los escalafones de los docentes, son aspectos de mayor importancia, dada la necesidad de contar institucionalmente con docentes comprometidos, satisfechos, que tendrían mayores motivaciones hacia su labor magisterial, y serían garantes de alta formación. Sin embargo en este punto la preocupación se centraría en el bajo número de docentes comprometidos con procesos de innovación, hay formación en todas las áreas, compromiso, pero pudiera ser que se esté entrando en un círculo de repetición y pocas propuestas alternativas acorde a las demandas actuales de los procesos formativos.

5. Los maestros/as valoran las competencias y conocimientos que ha de tener un formador de maestros, resaltan especialmente la importancia del manejo de medios

informáticos y digitales como propuestas alternativas y eficaces para la formación, quizás por el tema de la pandemia.

6. Existe un consenso entre todos los maestros de considerar que necesitan formación continua y apoyo en competencias de permanente actualización como son: Metodologías innovadoras, alternativas, herramientas digitales, apoyos de liderazgo y coordinación permanente. Igualmente se requiere flexibilizar las agendas académicas para promocionar la investigación y acreditación, como los procesos de publicación. También es necesario repensar el número de estudiantes por aula, para determinados cursos, mejoras en infraestructura tecnológica y de redes, y finalmente, que es necesario volver a hablar del escaso reconocimiento a la labor docente.

Muchas gracias.

### **Referencias Bibliográficas**

Bernstein, B. (1994). *La estructura del discurso pedagógico: Clases, códigos y control*. (2 a Ed.). Madrid: Morata.

6.

**INTERNALIZACION DE LA PAZ Y LA COSMOVISIÓN DEL  
CONFLICTO, LA VIOLENCIA Y SUS MANIFESTACIONES EN  
LAS INTERACCIONES PEDAGÓGICAS DE LOS NIÑOS Y LAS  
NIÑAS DEL PREESCOLAR EN NEIVA**

***INTERNALIZATION OF PEACE AND THE COSMOVISION OF CONFLICT,  
VIOLENCE AND ITS MANIFESTATIONS IN THE PEDAGOGICAL INTERACTIONS  
OF PRESCHOOL BOYS AND GIRLS IN NEIVA***

***RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN DE DOCTORADO  
RESULTS OF DOCTORAL RESEARCH***

**Emperatriz Perdomo Cruz**

Universidad Americana de Europa en Cancún-México<sup>20</sup>

**Leidy Carolina Cuervo<sup>21</sup>**

Universidad Surcolombiana en Neiva-Colombia

**Resumen**

---

<sup>20</sup>Licenciada en Pedagogía Infantil y Magíster en Educación, de la Universidad Surcolombiana de Neiva, en Neiva-Huila-Colombia. Doctoranda en Educación de la *Universidad Americana de Europa* en Cancún-México, Investigadora Grupo Paz desde la Paz de la Universidad Surcolombiana de Neiva, Docente Universitaria y Docente de Preescolar en Neiva-Huila-Colombia. Correo electrónico: empera1199@yahoo.es.

<sup>21</sup>Licenciada en Pedagogía Infantil, Especialista en Integración Educativa y Magister en Educación, de la Universidad Surcolombiana en Neiva-Colombia. Doctoranda en Educación de la Universidad Americana de Europa en Cancún-México. Coordinadora Grupo Paz desde la Paz de la Universidad Surcolombiana de Neiva y Docente Universitaria en Neiva-Huila-Colombia. Correo electrónico: caritocuervo2011@hotmail.com.

Los conflictos se presentan en todos los ámbitos de la sociedad y se solucionan con la violencia, por lo que se consideró importante abordar esta problemática. Ante esta realidad, es necesario saber vivir con los conflictos, potenciar los positivos e intentar frenar los negativos. (Muñoz, 2004, p. 143). Y la violencia es una acción injusta con que se ofende o perjudica a alguien. Por lo que es necesario delimitar su complejidad: violencia física (p. Ej. Agresión), violencia psicológica (p. Ej. Acoso), violencia estructural (p. Ej. Pobreza, explotación), violencia cultural (p. Ej. Machismo, racismo), violencia simbólica (p. Ej. Estigmatización). (Martín, 2004, p. 229). Se elaboró la discusión de estos resultados contrastándolos con el referente teórico y conceptual del estudio, la Tesis de la Paz interior que es principal fundamento este estudio, es un estado de serenidad y armonía perdurable que trasforma a la persona desde su interior, que se manifiesta hacia sus semejantes por medio de comportamientos y actitudes que construyen constantemente la paz en sus interacciones, se sustenta en las virtudes de: el dominio propio, la bondad, la justicia, la esperanza, el afecto y la alegría. Y la Paz imperfecta, reconoce las debilidades como las fortalezas humanas, es imperfecta porque resulta de una realidad en la que conviven las regulaciones de conflicto pacíficas con las violentas, y porque lejos de una noción utópica busca convivir con la propia imperfección de nuestra naturaleza como seres humanos. (Muñoz, 1998, p. 46).

Palabras Clave: paz, internalización, competencias socioafectivas, conflicto y violencia

## **Abstract**

Conflicts occur in all areas of society and are solved with violence, so it was considered important to address this problem. Faced with this reality, it is necessary to know how to live with conflicts, enhance the positive ones and try to stop the negative ones. (Muñoz, 2004, p. 143). And violence is an unfair action with which someone is offended or harmed. Therefore, it is necessary to define its complexity: physical violence (eg aggression), psychological violence (eg harassment), structural violence (eg poverty, exploitation),

cultural violence (eg machismo, racism), symbolic violence (eg stigmatization). (Martín, 2004, p. 229). The discussion of these results was elaborated contrasting them with the theoretical and conceptual reference of the study, the Thesis of Inner Peace that is the main foundation of this study, is a state of serenity and lasting harmony that transforms the person from within, which manifests itself towards their fellow men through behaviors and attitudes that constantly build peace in their interactions, is sustained by the virtues of: self-control, goodness, justice, hope, affection and joy. And the imperfect Peace, recognizes weaknesses as human strengths, is imperfect because it results from a reality in which peaceful conflict regulations coexist with violent ones, and because far from a utopian notion it seeks to live with the imperfection of our nature as human beings. (Muñoz, 1998, p. 46).

Key Words: peace, conflict and violence

### **Hacia la Comprensión de la Cosmovisión del Conflicto y la Violencia en los Agentes de la Comunidad Educativa.**

Colombia es un país que lleva aproximadamente 50 años siendo víctima de una serie de conflictos políticos-sociales que han desencadenado en la violencia. Esto ha sucedido por los ideales políticos de algunos grupos, lo que ha afectado la sociedad en general. Los desacuerdos entre estos grupos han provocado una serie de guerras donde los más afectados directamente son la sociedad civil representada en las familias, no solo de las áreas rurales del país sino que también, las de las áreas urbanas. Esta violencia ha acarreado una gran problemática a nivel nacional, departamental y local, lo que ha llamado la atención de prácticamente todos los estamentos del país, que por muchos años han tratado de intervenir con diversas estrategias desde lo político, social, religioso, educativo etc, para promover la paz tan anhelada y mitigar el conflicto que genera toda forma de violencia. En medio del conflicto se han violentado los derechos básicos de la familia, debido a que grupos al margen de la ley se han ubicado en las zonas rurales y urbanas marginales de las ciudades, lo cual ha desencadenado todo tipo o formas de

violencia. Las familias campesinas han tenido que abandonar todo por este mismo terrorismo, han venido a formar parte de la población en condición de vulnerabilidad de las grandes ciudades debido al desplazamiento. Las familias en condición de pobreza extrema de las ciudades también han sido afectadas por este flagelo, dado que deben compartir su territorio con las familias víctimas del conflicto, lo que acrecenta la problemática de violencia.

El Departamento del Huila y su ciudad capital Neiva, actualmente son las más afectadas por el conflicto, dado que continuamente llegan a las comunas más vulnerables familias víctimas desplazamiento. También llegan personas que fueron o siguen perteneciendo a grupos al margen de la ley, generando problemáticas de orden social que desencadena en la violencia. La Comuna Diez es una de las más vulnerables de la ciudad, allí está ubicada la Institución Educativa Enrique Olaya Herrera, por lo que las familias víctimas del conflicto hacen parte de su comunidad educativa, se atienden a sus hijos/as desde el nivel preescolar, básica primaria, básica secundaria, media y técnica, lo que ha generado que esta problemática trascienda a la Escuela. Los conflictos que generan violencia son situaciones que se presentan continuamente en los contextos de interacción de la escuela. Esta problemática ha venido aquejando durante un lapso de tiempo considerable a la Institución Educativa, se presenta en menor frecuencia y dificultad en el nivel preescolar, pero a medida que los niños y las niñas van avanzando a los grados superiores se va agudizando. Entre los estudiantes de los grados de básica secundaria, media y técnica, se generan conflictos que desencadena en diversas formas de violencia que permean el contexto de la institución, la familia y la Comuna.

Los niños y las niñas del nivel preescolar están en una etapa de desarrollo denominada egocentrismo, donde una de las características de comportamiento es la agresividad hacia sus semejantes. Se considera que esta característica es transitoria a medida que ellos se relacionan y aprenden a convivir con el otro. Lo que se ha evidenciado es que las conductas violentas en los niños y las niñas han prevalecido durante todo el año. Otra característica de esta etapa es que su aprendizaje social se suscita por imitación de los modelos de comportamiento de los adultos con quienes

interactúa frecuentemente, han demostrado que han aprendido a comportarse de forma violenta por observación de los patrones de conducta violentas de los adultos de la familia y el barrio, lo que hace que imiten estos mismos comportamientos en los contextos de interacción pedagógica del preescolar.

En este apartado del estudio sobre la internalización de las virtudes de la paz mediante las competencias socioafectivas en los niños y las niñas del nivel preescolar, como propósito fundamental se procuró básicamente identificar las situaciones de conflicto que generaban violencia en los contextos de interacción pedagógicos de la escuela entre los niños y las niñas del nivel preescolar, por lo que se abordaron los resultados derivados del referente empírico y la discusión de los mismos contrastándolos con los fundamentos teóricos y conceptuales del estudio. Se presentó de manera detallada la información de los resultados arrojados desde el trabajo de campo, es decir derivado de la aplicación de la batería de instrumentos (cuestionario a docentes y padres de familia, entrevista a directivos docentes y registro de observación a los niños y las niñas del nivel preescolar). Se efectuó el análisis de cada una de las fuentes consultadas que garantizó un procedimiento general de la problemática en relación directa con el sustento teórico y conceptual.

Los resultados aquí plasmados se elaboraron por variables destacando la tendencia dentro de estas, tanto entre docentes, padres de familia, directivos docentes y estudiantes. Las variables aquí abordadas fueron el conflicto y la violencia. El conflicto está presente en cada una de nuestras actividades. Evidentemente, a lo largo de nuestra vida como especie, tenemos que afrontar numerosos conflictos, encontrándonos con que muchos de ellos nos proporcionan bienestar mientras que otros nos crean serios problemas. Ante esta realidad, es necesario saber vivir con los conflictos, potenciar los positivos e intentar frenar los negativos. (Muñoz, 2004, p. 143). Y la violencia es una acción injusta con que se ofende o perjudica a alguien. Por eso, cuanto más indagamos en ella, más nos vemos obligados a usar adjetivos para delimitar su complejidad: violencia física (p. Ej. Agresión), violencia psicológica (p. Ej. Acoso), violencia estructural

(p. Ej. Pobreza, explotación), violencia cultural (p. Ej. Machismo, racismo), violencia simbólica (p. Ej. Estigmatización). (Martín, 2004, p. 229).

Además, se elaboró la discusión de estos resultados contrastándolos con el referente teórico y conceptual del estudio, la Tesis de la Paz interior que es principal fundamento este estudio, es un estado de serenidad y armonía perdurable que trasforma a la persona desde su interior, que se manifiesta hacia sus semejantes por medio de comportamientos y actitudes que construyen constantemente la paz en sus interacciones, se sustenta en las virtudes de: el dominio propio, la bondad, la justicia, la esperanza, el afecto y la alegría. Y la Paz imperfecta, reconoce las debilidades como las fortalezas humanas, es imperfecta porque resulta de una realidad en la que conviven las regulaciones de conflicto pacíficas con las violentas, y porque lejos de una noción utópica no se busca llegar a la perfección sino convivir con la propia imperfección de nuestra naturaleza como seres humanos. Es una paz que se construye en la cotidianidad y con el concurso de los otros. Una paz que reconoce el conflicto como elemento constitutivo de la vida humana y potenciador de la misma, motor del desarrollo, son los conflictos los que desinstalan, generan incomodidad y conducen a buscar formas de vida más conciliadoras e incluyentes. (Muñoz, 1998, p. 46).

**Relevancia de la problemática generada por la cosmovisión sobre el conflicto y la violencia de los agentes educativos.** La violencia verbal, física, psicológica y emocional son manifestaciones de la violencia escolar, se presentan constantemente en las instituciones educativas, debido a diversas situaciones de vulnerabilidad como: discriminación cultural, racial, social, religiosa, desplazamiento, pobreza extrema entre otros y por el manejo inadecuado de los conflictos. ¿En qué sentido son coherentes y pertinentes las competencias socioafectivas como mediadoras para la internalización de la paz, en los niños y las niñas de preescolar en la institución educativa Enrique Olaya Herrera sede Central y Camelias, en la Comuna Diez de la Ciudad de Neiva?

## **Propósitos para Comprender la Cosmovisión del Conflicto y la Violencia de los Agentes de la Comunidad Educativa**

**Objetivo General.** Caracterizar las situaciones de conflicto que generan violencia que se presentan en los contextos de interacción pedagógicos de la Escuela, entre los niños y las niñas del nivel preescolar, de la Institución Educativa Enrique Olaya Herrera Sede Central y Camelias, en la Comuna Diez de la ciudad de Neiva.

**Objetivos Específicos.** Identificar las percepciones de conflicto desde la cosmovisión de los miembros de la comunidad educativa, de la Institución Educativa Enrique Olaya Herrera Sede Central y Camelias, en la Comuna Diez de la ciudad de Neiva.

- Determinar las concepciones de violencia desde las experiencias vividas y cosmovisión de los agentes de la comunidad educativa de la Institución Educativa Enrique Olaya Herrera Sede Central y Camelias, en la Comuna Diez de la ciudad de Neiva

- Contrastar los imaginarios de los padres de familia con el manejo de las situaciones de conflictos y manifestaciones de la violencia entre los niños y niñas desde las interacciones pedagógicas de la Escuela de acuerdo con las etapas y características de desarrollo y aprendizaje de los niños y las niñas del nivel preescolar, de la Institución Educativa Enrique Olaya Herrera Sede Central y Camelias, en la Comuna Diez de la ciudad de Neiva.

## **Desde la Luz que Guía el Camino Hacia la Comprensión de la Cosmovisión del Conflicto y la Violencia**

**Conceptos.** Estos conceptos permitieron abordar el estudio de la internalización de la Paz, en los contextos pedagógicos de interacción. Concepto de paz. Paz Interior, es un

estado de serenidad y armonía perdurable que trasforma a la persona desde su interior, que se manifiesta hacia sus semejantes por medio de comportamientos y actitudes que construyen constantemente la paz en sus interacciones, se sustenta en las virtudes de: el dominio propio, la bondad, la justicia, la esperanza, el afecto y la alegría. Paz Imperfecta, por lo tanto comprender cómo una cualidad esencial de la Paz es promover que los conflictos sean gestionados, transformados o regulados de manera pacífica los conflictos atravesando actores, espacios y tiempos, es vital. Es más creo que estas interacciones de los espacios donde se potencia la regulación pacífica de los conflictos es una cualidad de esta Paz imperfecta. Muñoz (2004). Concepto de conflicto. A lo largo de la vida, tenemos que afrontar conflictos, encontrando que muchos de ellos proporcionan bienestar mientras que otros crean problemas. Ante esta realidad, es necesario saber vivir con los conflictos, potenciar los positivos e intentar frenar los negativos. Muñoz (2004). Concepto de violencia. La violencia es una acción injusta con que se ofende o perjudica a alguien, está presente cuando los seres humanos se ven influidos de tal manera que sus realizaciones efectivas, somáticas y mentales están por debajo de sus realizaciones potenciales. Martin (2004).

**Variables.** Fueron de carácter cualitativo, dado que la particularidad que midieron de la unidad de análisis o una cualidad, cada una de ellas están relacionadas directamente con el referente empírico y conceptual de la investigación y permitió leer la realidad estudiada acerca de la internalización de las virtudes de la paz mediada por la competencias socioafectivas. Las variables que se tuvieron en cuenta para el desarrollo de esta investigación, fueron definidas conceptualmente y están directamente coherentes con las que sustentan el referente teórico, conceptual y empírico de la misma. Variables: paz, conflicto y violencia. Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista Lucio (2010).

**Población y Muestra.** Dentro de la población de agentes con los que se ejecutó la investigación de la Institución Educativa Enrique Olaya Herrera se considera. Ludewig

(1998). La población. Estuvo constituida por 4.555 agentes, que pertenecen a la institución educativa Enrique Olaya Herrera del sector público de la zona urbana de la ciudad de Neiva, segregados en directivos docentes, docentes, estudiantes y los padres de familia de los estudiantes. García Muñoz (2005). La muestra. Fue intencional, el 100% de los directivos docentes, el 100% de los docentes del nivel preescolar, el 100% de los estudiantes del nivel preescolar, y aproximadamente el 45 % de los padres de familia de los estudiantes del nivel preescolar y estuvo constituida por 346 sujetos.

**Instrumentos de Recolección de la Información.** Para efecto de la recolección de los datos, se elaboraron cuestionarios, entrevistas a profundidad y registros de observación, para dar cumplimiento a los objetivos propuestos, sobre el estudio de la internalización de las virtudes de la paz mediadas por las competencias socioafectivas, para la prevención de la violencia. Fàbregues, Meneses, Rodríguez, Gómez & Paré (2016). El cuestionario Como elemento esencial, se consideró pertinente conocer la opinión de los docentes y los padres de familia, frente al desarrollo, estructuración e internalización la paz mediada por las competencias socioafectivas en los niños y niñas en el nivel de preescolar. Se realizó el diligenciamiento de los cuestionarios por parte de los siete (7) docentes de preescolar. El otro cuestionario se aplicó a setenta y siete (77) padres de familia. Hernández, Fernández & Baptista (2010), citado por Brace (2008). La entrevista. Se realizaron a cinco (5) directivos docentes, (1) rectora, (3) coordinadores y (1) orientadora escolar. Se consideró como un recurso importante dado que se pretendió conocer las opiniones y concepciones acerca de la importancia de las competencias socioafectivas como mediadoras para la internalización de la paz, y opiniones acerca de la normatividad del (MEN).Hernández et al (2010). El registro de observación. Se aplicó veinte y cuatro (24) veces en total de las veinte y ocho (28) veces previstas, cuatro (4) por aula, a 143 niños y niñas de los 163 previstos en total, ubicados en seis (6) aulas. Solo una docente no permitió que se aplicara registro de observación en su aula. Hernández et al (2010).

## **Procesamiento de la información desde los argumentos de los agentes de la comunidad educativa concernientes a la Internalización de la Paz**

El procesamiento de la información de las preguntas objeto de análisis, que correspondían a cada una de las variables cualitativas mediante el programa NVIVO V. 12.0. Se crearon unos Nodos o variables de análisis de los conceptos que los docentes, padres de familia y directivos docentes respondieron en cada pregunta, los cuales fueron organizados a través de la técnica de Codificación Abierta; que es un proceso analítico por medio del cual se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones. Codificación abierta: el proceso analítico por medio del cual se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones.

Fenómenos: ideas centrales en los datos, representadas como conceptos.

Conceptos: basamentos fundamentales de la teoría.

Categorías: conceptos que representan fenómenos.

Propiedades: características de una categoría, cuya delineación la define y le da significado.

Dimensiones: escala en la cual varían las propiedades generales de una categoría, y que le da especificaciones a la categoría y variaciones a la teoría.

Subcategorías: conceptos que pertenecen a una categoría, que le dan claridad adicional y especificidad. Strauss & Corbin (2002).

Este procedimiento se estructuró tanto en las respuestas del cuestionario de docentes y padres de familia y a la entrevista de directivos docentes. A continuación, se detalla la organización que se estructuró en el programa NVIVO. Por cada Nodo se desarrollaron unos SubNodos, para organizar el análisis del contenido de los conceptos. “Nodos o categorías de análisis, y codificación de los documentos. Como dijimos, los nodos son nuestras categorías de análisis. Podemos crearlos mediante dos maneras: a) los hemos acordado previamente, ya sea desde el marco teórico, equipo de investigación, etc., b) los podemos ir creando conforme vamos leyendo los relatos, entrevistas, grupos, o textos que deseemos analizar. Ambos procedimientos también se pueden realizar en el

programa.” Meneses Falcón (2019).

Mediante análisis estadístico, los datos cuantitativos se consolidaron a través de una matriz organizada en Microsoft office Excel, paquete de versión 2010. Los datos de las respuestas de las preguntas sociodemográficas y de los registros de observación, fueron analizados estadísticamente, utilizando el software SPSS V 12.0. Se exploraron y depuraron para contrastar la normalidad de los datos mediante las pruebas de bondad Kolomogorv-Smirnov, con factor de corrección de significación Lilliefors para ver si cumplían las distribuciones normales. Romero-Saldaña (2016) Se aplicó la estadística descriptiva el análisis con frecuencias relativas y absolutas, se crearon variables dicotómicas que representaron los valores límites de cada variable, previamente determinados de acuerdo con los valores normales de la población, en las respuestas de las preguntas de las variables sociodemográficas, de igual forma se hizo el procesamiento de la información con las respuestas de los ítems de los registros de observación. Castañeda, Cabrera, & Navarro (2010).

### **Resultados y Discusión sobre la Cosmovisión del Conflicto, la Violencia y sus Manifestaciones en las Interacciones Pedagógicas de los Niños y las Niñas de Preescolar**

En este aparte se realizó la discusión de los resultados del estudio, en contrastación con la fundamentación teórica y conceptual, que orientó el marco del estudio acerca de la internalización de las virtudes y valores de la paz mediante las competencias socioafectivas, desde el conflicto y la violencia.

#### **Cosmovisión sobre el conflicto de los agentes de la comunidad educativa.**

\*Aunque todos los docentes asumen que los conflictos son situaciones inherentes a la vida diaria, la mayoría lo relacionan con la cosmovisión que se tiene en el país acerca de este “conflicto armado”, generando una concepción tradicional negativa, dado que la mayoría de docentes consideran que el conflicto son peleas y otros problemas que es un

desacuerdo entre personas, son las diferencias que no son aceptadas ni toleradas por el otro, es oposición o desacuerdo entre personas y sociedades, que genera inconformismo frente a situaciones que hacen daño tanto físico o psicológico, son los males que generan agresividad, causan guerra o violencia. “Como aquellas situaciones de disputa o divergencia en la que existe contraposición de intereses, necesidades, sentimientos, objetivos, conductas, percepciones, valores entre individuos y grupos que definen sus metas como meramente incompatibles” (Grabe, Loewenherz, & Jiménez Rodríguez 2006, p. 37). “El conflicto se produce siempre que se dan actividades incompatibles. Un acto incompatible con otro se opone, se interpone o afecta, o de algún modo, hace que le primero sea menos probable o menos eficaz” (Deustch, 1971<sup>a</sup>, p. 51, citado en Borisoff & Victor, 1991, p. 1). Pocos docentes consideran que los conflictos se presentan en el diario vivir y no necesariamente se llega a la violencia, que lo ideal es resolverlos de forma pacífica. El conflicto está presente en cada una de nuestras actividades, evidentemente, a lo largo de nuestra vida como especie, tenemos que afrontar numerosos conflictos, encontrándonos con que muchos de ellos nos proporcionan bienestar mientras que otros nos crean serios problemas. Ante esta realidad, es necesario saber vivir con los conflictos, potenciar los positivos e intentar frenar los negativos. (Muñoz, 2004, p. 143)

\*Todos los docentes argumentan que promueven la resolución de los conflictos que se presentan entre los niños y niñas con sus pares primeramente con el dialogo, en su orden le siguen los acuerdos, algunos con diálogo, consenso, acuerdos, pactos y los demás, con el dialogo, consenso, acuerdo; dialogo, acuerdos, pactos; diálogo, acuerdos y solo dialogo. Además, se utiliza la reconciliación, la negociación, la concientización para generar acuerdos y pactos que sirvan a los intereses mutuos del grupo, permiten la expresión de sentimientos y emociones, también, hacen seguimiento y valoración de los cambios en sus comportamientos. Para los docentes la forma de promover la resolución de conflictos entre los niños y sus pares es a través del diálogo y en base a ellos generar acuerdos de convivencia y paz. Podemos recordar infinidad de regulaciones pacíficas, muchas de ellas las hemos ido apuntando: cooperación, solidaridad, altruismo,

filantropía, cariño, dulzura, amor, amistad, diálogo, acuerdos, pactos, negociación, mediaciones, etc. También podemos reconocer cómo unas y otras tienden a potenciarse, lo cual les otorga una fuerte capacidad de generación de bienestar, de transformación y de poder. (Muñoz, 2004, p. 163).

\*Todos los docentes argumentan que la forma de resolución de conflictos que se presentan entre compañeros y/o directivos los solucionan como primera instancia mediante el diálogo, además mediado por acuerdos, consensos y conciliación, también, por medio de la negociación y la mediación. Conciben el diálogo como herramienta para llegar a los acuerdos y mitigar las diferencias, cuando se presentan los conflictos se halla solución, porque se debe promover la buena convivencia. Otros argumentan que no son conflictivos y que han tenido conflicto los compañeros, otra habló de diferentes conflictos y sus categorías. Es muy fácil darse cuenta que si disponemos de buenos mecanismos de comunicación y diálogo y, con un poco de buena voluntad, la mayor parte de estos conflictos pueden ser regulados de manera sencilla. También que es bueno que estas diferencias existan ya que las posiciones de los demás pueden enriquecernos, ya que ganamos en perspectiva y posibilidades de elección. Cuando se toman estas opciones de aceptación y diálogo en las que se beneficia al máximo de los actores implicados, decimos que hay Paz, que los conflictos se han regulado pacíficamente. (Muñoz, 2004, p. 29)

\*Los directivos docentes asumen un concepto negativo del conflicto lo relacionan con la connotación que el Estado tiene acerca de este “Conflicto armado”, el concepto de conflicto genera problemas, pelea, una lucha, discusión. Son situaciones creadas por el hombre que implican problemas, discordia dificultades, consideran que todos los conflictos conllevan a la violencia. Es un enfrentamiento, pelea, una lucha, o una discusión donde una de las partes que intervienen intenta imponerse a la otra. Es una situación donde algunas personas no están de acuerdo modo de actuar de un individuo o un grupo, es una situación inherente al hombre que genera problemas. También, lo relacionan con la problemática que ha existido durante muchos años, que ha generado la violencia que existe en el país. “Lucha sobre valores y aspiraciones a gozar de una

posición, poder y recursos, en la que los objetivos de los oponentes consisten en neutralizar, herir o eliminar a sus rivales” (Coser, 1956, p .8; Borisoff & Victor, 1991, p. 1). “El conflicto es algo consensual e ineludible la naturaleza humana y puede manifestarse de manera violenta o no según las incompatibilidades que genere” (Grabe, Loewenherz, & Jiménez, 2006, p. 37). “Evidentemente, un aspecto es la propensión general hacia la violencia directa en forma de amenaza o de materialización de la acción militar, bien sea provocada o no, bien sea para resolver un conflicto o para iniciarlo” (Galtung, 2003, p. 14).

\*Todos los directivos docentes manejan un código elaborado para solucionar los conflictos entre los estudiantes, dado que utilizan primero que todo el diálogo, luego usan los pactos, acuerdos y concertación. Mencionan que existe un coordinador de convivencia quien es el encargado de llevar el debido proceso, el cual está estipulado en el manual de convivencia. Lo primero es llamada de atención a los niños, se dialoga con ellos, se hace concertación, acuerdos o pactos sobre la problemática para que las cosas se mejoren, donde se busca inicialmente la conciliación para el restablecimiento de la convivencia, se registra lo sucedido, se hacen unos compromisos, si las cosas reinciden se llama al padre de familia para hacer acuerdos y pactos con el maestro. El diálogo es una forma práctica de la comunicación y la mediación. Con él se busca comprender a través de la expresión y la palabra las ideas y los sentimientos de los demás. Esta relación dialógica tiene por si misma capacidad de incidencia y cambio en los actores que la practican, pero estos cambios podrían ser mayores si se pone cierta voluntad e intención. Hasta cierto punto podríamos decir que en todo diálogo hay una negociación más o menos consciente y explícita. (Muñoz, 2004, p. 186). El objetivo principal de la Ley de Convivencia Escolar (Ley 1620 de 2013), “es contribuir a la formación de ciudadanos activos que aporten a la construcción de una sociedad democrática, participativa, pluralista e intercultural, en concordancia con el mandato constitucional y la Ley General de Educación -Ley 115 de 1994”

\*Todos los directivos docentes asumen un código elaborado, dado que primero utilizan el diálogo para solucionar los conflictos, luego los acuerdos, mediación, conciliación y

reconciliación. Consideran que no se presentan conflictos, sino malos entendidos, que se presentan problemas con los docentes, directivos y orientadores, el proceso regular que hace es que se llama a los profesores implicados, se dialoga para hacer caer en cuenta lo que está sucediendo. Expresan que muchas veces el maestro es muy antagónico a que se le colabore, piensa que se le está juzgando, pero la persona que es totalmente madura lo agradece. Que lo que se hacen inicialmente los directivos docentes en cabeza de la señora rectora, quien interviene de primera mano escucha a las partes involucradas, analiza la situación a través del diálogo se hacen acuerdos y pactos y trata de hacer una previa reconciliación a la situación, en caso de no poder llegar a acuerdos se aplica la ruta de convivencia, que es pasarlo al comité de convivencia a nivel municipal que ellos se encargan de la situación. Es muy fácil darse cuenta que si disponemos de buenos mecanismos de comunicación y diálogo y, con un poco de buena voluntad, la mayor parte de estos conflictos pueden ser regulados de manera sencilla. También que es bueno que estas diferencias existan ya que las posiciones de los demás pueden enriquecernos, ya que ganamos en perspectiva y posibilidades de elección. (Muñoz, 2004, p. 29).

\*En el registro de observación, la mayoría de docentes maneja los conflictos que se presentan entre los niños y niñas y sus pares en los diversos contextos de interacción desde el fortalecimiento de las competencias socioafectivas para la promoción de la internalización de la paz, la mayoría de veces principalmente mediante el dialogo, luego en su orden algunos utilizan los acuerdos, otros los pactos, algunos de ellos también, mediante el llamado de atención y muy pocos utilizan el regaño. Algunos docentes exhiben en el aula láminas donde están las diferentes estrategias que utilizan para manejar los conflictos. En un aula mediante una lámina de un tamaño adecuado hay imágenes de niños y niñas donde se muestran claramente las acciones de los acuerdos de convivencia y pedagógicos del aula, en otra aula se exhiben las normas de aula escritas en láminas de tamaño mediano, en otras aulas una la ilustración de unos osos de un tamaño adecuado que corresponde a los amigos del buen trato y en las otras aulas lo manejan de forma verbal. Podemos recordar infinidad de regulaciones pacíficas,

muchas de ellas las hemos ido apuntando: cooperación, solidaridad, altruismo, filantropía, cariño, dulzura, amor, amistad, diálogo, acuerdos, pactos, negociación, mediaciones, etc. También podemos reconocer cómo unas y otras tienden a potenciarse, lo cual les otorga una fuerte capacidad de generación de bienestar, de transformación y de poder. (Muñoz, 2004, p. 163).

\*En el registro de observación la manera como la mayoría de las docentes resuelven los conflictos que se presentan entre ella y los niños y las niñas, lo hacen con mayor frecuencia principalmente mediante el diálogo, otras por medio de acuerdos y muy pocas utilizan la negociación. Dentro de otras formas de resolver los conflictos lo hacen mediante el llamado de atención, también, les recuerdan las normas del aula y hablan de la importancia de tratar bien al compañero, del pacto y proyecto guardianes del buen trato. “Cuando se toman estas opciones de aceptación y diálogo en las que se beneficia al máximo de los actores implicados, decimos que hay Paz, que los conflictos se han regulado pacíficamente” (Muñoz, p. 29, 2004). Podemos recordar infinidad de regulaciones pacíficas, muchas de ellas las hemos ido apuntando: cooperación, solidaridad, altruismo, filantropía, cariño, dulzura, amor, amistad, diálogo, acuerdos, pactos, negociación, mediaciones, etc. También podemos reconocer cómo unas y otras tienden a potenciarse, lo cual les otorga una fuerte capacidad de generación de bienestar, de transformación y de poder. (Muñoz, 2004, p. 163).

\*Los niños y las niñas asumen los conflictos como negativos es decir, cuando estos se presentan en los contextos de interacción pedagógicos de la escuela ellos los solucionan mediante diversas formas o manifestaciones de violencia. Es decir, frente a algunos conflictos, en vez de optar por una gestión altruista y cooperativa, para favorecer al máximo posible al conjunto del grupo, se opta por soluciones egoístas o que favorecen asimétricamente a una parte. Se originan en el seno de personas o grupos humanos que eligen vías de distribución desigual de los recursos u optar por soluciones degradantes o destructivas. Se basan en la misma matriz inicial de la paz, en las predisposiciones y circunstancias conflictivas, terapéuticas y agónicas (de lucha), pero optan por regulaciones violentas. (Muñoz, 2004, p. 165). La especie humana tiene la posibilidad de

soluciones pacíficas y violentas a lo largo de toda su historia y opta por una u otra alternativa dependiendo de las variables (experiencia, conocimiento, conciencia, cultura, bienestar social, etc.) presentes en cada momento. (Muñoz, p. 164, 2004). “Un conflicto es una lucha expresa entre al menos dos partes independientes que perciben que sus objetivos son incompatibles, sus compensaciones son reducidas y la otra parte les impide alcanzar sus objetivos” (Hoker & Wilmor 1985, p. 23, citados en Borisoff & Victor, 1991, p. 1).

\*Los niños y las niñas conviven con adultos en los contextos de la familia y el barrio, donde los conflictos que se presentan en la cotidianidad son asumidos como son enfrentamientos, riñas, problemas, peleas, violencia física y verbal etc. Estos conflictos se solucionan por medio de la violencia, lo que ha generado que ellos reproduzcan estos comportamientos y actitudes en la escuela con sus compañeros (Muñoz, 2004).

Sobre el conflicto hay que preguntarse acerca de las circunstancias que lo definen: causas, actores, peculiaridades de cada uno de los actores, relaciones entre éstos, modelos de conducta, grado de reconocimiento, percepciones sobre el conflicto, grado de interdependencia, escala, relaciones con actores externos, dimensiones, ideas e imágenes (metáforas, relatos, etc.) sobre las que se apoya, o alcance de las mismas. En esta contextualización también se debe ser considerado el lugar donde ocurre el conflicto, qué espacio institucional o geográfico ocupa, en qué estructuras sociales y políticas se desarrolla, qué normas culturales y jurídicas lo rigen, qué métodos de toma de decisiones se eligen. La violencia es una regulación de los conflictos discriminatoria y perjudicial. Esto se debe a que, frente a los diversos proyectos y objetivos que existen para regular los conflictos, opta por discriminar el usufructo de los recursos disponibles perjudicando innecesariamente a alguna de las partes. (Martín, 2004, p. 224).

\*Los padres de familia manejan un concepto negativo dado que consideran que el conflicto son problemas, violencia, intolerancia, desacuerdos y agresión, son problemas que se dan entre las personas, es violencia, verbal y física, por falta de valores como la tolerancia y el respeto, la intolerancia en los comportamientos y las formas de pensar. Son desacuerdos entre las personas por algunas situaciones, forma de actuar o de

pensar. Es guerra entre la gente, la sociedad y el país, son pelas enfrentamiento entre la familia que afectan a los hijos, padres, abuelos etc. Son problemas que se presentan en el barrio con los vecinos que se solucionan con la violencia, donde las personas se ven damnificadas. También, relacionan en conflicto con la violencia que ha durado varios años en el país, dejando como consecuencia, muerte, hambre, desplazamiento de la población a las ciudades, abandono del campo. Haciendo que todo un país se suma en distintos factores problemáticos como el económico, social y cultural, que provocan descontentos y falta de inversión en todos estos sectores pobres y comunidades étnicas. Además, la relacionan con los grupos armados que existen en el país, que acarrea guerra violencia, muerte y maldad. Para los padres de familia el conflicto se da por desacuerdos que conllevan al desarrollo de problemas, agresión y violencia. “Evidentemente, en cierto sentido, los conflictos pueden ser considerados como obstáculos y problemas, puesto que suponen dificultades para que realicemos alguna acción” (Muñoz, 2004, p. 143). “Un conflicto es una lucha expresa entre al menos dos partes independientes que perciben que sus objetivos son incompatibles, son compensaciones son reducidas y la otra parte les impide alcanzar sus objetivos” (Hoker & Wilmor 1985, p. 23, citados en Borisoff & Victor, 1991, p. 1). “Evidentemente, un aspecto es la propensión general hacia la violencia directa en forma de amenaza o de materialización de la acción militar, bien sea provocada o no, bien sea para resolver un conflicto o para iniciarlo” (Galtung, 2003, p. 14).

\*La mayoría de los padres de familia conciben un código elaborado desde las resoluciones pacíficas, afirman que con el dialogo resuelven los conflictos entre sus hijos en el hogar, algunos argumentan que les quitan las cosas que más les gusta como ver televisión y jugar y diferentes métodos al tiempo como el dialogo, regaño, castigo, consenso, acuerdos y pactos algunos, otros optan por diálogos, castigo, consensos, acuerdos y pactos en un algunos, otros los resuelve por medio del diálogo, consenso, acuerdos y pactos, y pocos utiliza la represión acompañada del diálogo, el castigo, el consenso y acuerdos y por otra parte muy pocos lo hace a través de consenso. Los padres de familia establecen dentro de sus argumentos que el dialogo es la forma más

utilizada para resolver los conflictos, sin embargo, si no hay solución optan como castigo quitarles algo que les guste a sus hijos para así establecer disciplina. El diálogo es una forma práctica de la comunicación y la mediación. Con él se busca comprender a través de la expresión y la palabra las ideas y los sentimientos de los demás (Muñoz, 2004).

\*La mayor parte de los padres de familia manejan un código elaborado desde las resoluciones pacíficas de los conflictos establecen que por medio del diálogo resuelven los problemas entre adultos en la casa, mientras que algunos lo resuelven con diálogo, conciliación y acuerdos, otros a través de diálogos, consenso y acuerdos, pocos por medio del diálogo, acuerdos, negociación, acuerdos y conciliación. Y solo muy pocos no escogieron ninguna de las anteriores formas como opciones que utilizan en la casa para resolver el conflicto. Los progenitores argumentaron que el diálogo es la forma más utilizada en sus hogares para darle solución a un conflicto, teniendo en cuenta que entre las partes se deben escuchar, aceptar errores pedir disculpas y llegar a acuerdos de esta forma reconciliarse, para que este comportamiento sirva de ejemplos a sus hijos. Esta relación dialógica tiene por sí misma capacidad de incidencia y cambio en los actores que la practican, pero estos cambios podrían ser mayores si se pone cierta voluntad e intención. Hasta cierto punto podríamos decir que en todo diálogo hay una negociación más o menos consciente y explícita. (Muñoz, 2004, p. 186).

### **Cosmovisión acerca de la violencia y sus manifestaciones de los agentes de la comunidad educativa.**

\*La mayoría de docentes manejan un código elaborado lo relacionan con la situación que se presenta en el país, considera que la violencia es usar la fuerza para agredir verbal o físicamente, para algunos es la violación o vulneración de todos los derechos fundamentales, para otros es imponer un ideal o un pensamiento que hace daño de forma individual o colectiva y la forma más cruel de tratar al ser humano.

El concepto de violencia que manejan los docentes hace referencia al uso de la fuerza, en el que se quiere imponer o dominar, conllevando a una violación de los derechos humanos la violación a todos los derechos fundamentales del ser humano vulneran todos

los derechos. La violencia es una regulación de los conflictos discriminatoria y perjudicial. Esto se debe a que, frente a los diversos proyectos y objetivos que existen para regular los conflictos, opta por discriminar el usufructo de los recursos disponibles perjudicando innecesariamente a alguna de las partes. (Martín, 2004, p. 224).

\*Todos los docentes manejan un código elaborado, manifiestan que las formas o manifestaciones de violencia que tiene mayor representatividad en el aula de clase es la verbal, cuando no están de acuerdo en algo, en la que se muestra un vocabulario agresivo de palabras soeces y la violencia física se da frecuentemente de forma repetitiva sobre todo en actividades como el juego, en mucha menor frecuencia está la psicológica y la emocional. “Palabras y actos de comunicación verbal y no verbal (gestos, actos de habla, expresiones, símbolos) que comportan violencia verbal, o reacciones verbales y no verbales a situaciones de violencia: insultar, provocar, deshonrar” (Martín, 2004, p. 235). Esta manifestación de violencia se evidencia cuando se hace agresión o daño físico a una persona. “Un acto pragmlingüístico de valoración y significación socio-moral de esta conducta con una carga valorativa positiva o negativa, de valoración mala, o buena, legítima, o ilegítima, necesaria o innecesaria, etc. (Martín, 2004, p. 239).

\*La mayoría de docentes abordan la violencia que se presenta en el aula entre los niños y las niñas desde las resoluciones pacíficas, mediante el diálogo, algunos el hacer que se pidan disculpas, que se perdonen y otros desde la reconciliación, concertación, conciliación, normas, pactos y corrigiéndolos. Por medio de juegos donde ellos mismos establezcan normas, se les hace caer en cuenta que deben ser más cuidadosos, les corrigen cuando dicen malas palabras Ellos consideran abordan este tipo de violencia desde el diálogo como una forma pacífica de mediar y encontrar una solución a través de pedir disculpas. “Cuando se toman estas opciones de aceptación y diálogo en las que se beneficia al máximo de los actores implicados, decimos que hay Paz, que los conflictos se han regulado pacíficamente” (Muñoz, 2004, p. 29).

\*La mayoría de directivos docentes manejan un código restringido relacionan el concepto de violencia con el conflicto, pero también, manejan códigos elaborados la relacionan con la agresión, la discordia, la pelea, diferencias, contra una persona que

puede ser verbal, física, psicológica y emocional. Consideran que la violencia es lo peor que le puede suceder a cualquier persona o a cualquier colombiano, es sinónimo de guerra y consecuencia del de conflicto, es lo contrario de la paz, vulnera los derechos, es causar daño de manera voluntaria. Expresan que dentro de las acciones violentas está el uso de la fuerza tanto física como psicológica para hacer daño a la víctima, que genera un impacto negativo en el proceso escolar, entorno familiar y en lo social, donde siempre va a ver una persona, animal u objeto que salgan afectados. Que la violencia se manifiesta mucho en las instituciones educativas, la física, la verbal, la psicológica y la emocional, declaran que es lo que todos deben evitar y que todos deben empeñarse desde ya a trabajar por la paz. “Por tanto debe quedar claro que no significa solamente agresión física sino también agresión verbal, maltrato psicológico” (Muñoz & Molina, 2004, p. 262). La violencia es una acción injusta con que se ofende o perjudica a alguien. Por eso, cuanto más indagamos en ella, más nos vemos obligados a usar adjetivos para delimitar su complejidad: violencia física (p. Ej. Agresión); violencia psicológica (p. Ej. Acoso), violencia estructural (p. Ej. Pobreza, explotación); violencia cultural (p. Ej. Machismo, racismo); violencia simbólica (p. Ej. Estigmatización). (Martín, 2004, p. 229).

\*Todos los directivos docentes argumentan que las formas o manifestaciones de violencia que se presentan en la institución y que tienen mayor representatividad es la verbal, luego le sigue la física, en su orden la psicológica, la emocional y el ciberbullying. Dado que por las características de la población por ser desplazada agraviada, por la cultura de maltrato, se suscita más la violencia verbal con palabras vulgares o soeces y mal vocabulario. La violencia física se manifiesta en las agresiones, en el bullying daño físico repetitivo hacia el mismo compañero. Los directivos manifiestan que van a trabajar para poder ir manejando esta situación y conllevando a que ellos mejoren estos comportamientos. “Palabras y actos de comunicación verbal y no verbal (gestos, actos de habla, expresiones, símbolos) que comportan violencia verbal, o reacciones verbales y no verbales a situaciones de violencia: insultar, provocar, deshonar” (Martín, 2004, p. 235). Esta manifestación de violencia se evidencia cuando se hace agresión o daño físico a una persona. “Un acto pragmlingüístico de valoración y significación socio-moral de

esta conducta con una carga valorativa positiva o negativa, de valoración mala, o buena, legítima, o ilegítima, necesaria o innecesaria, etc.” (Martín, 2004, p. 239).

\*Los directivos docentes abordan las manifestaciones de violencia que se presentan en los miembros de la comunidad educativa, en su mayoría con el diálogo, luego mediante acuerdos y conciliación. Manifiestan que el manual de convivencia de la institución educativa tiene varios actores contemplados; los estudiantes, docentes, padres de familia, dentro de estas situaciones de violencia se recurre a este, se inicia con una investigación para el conocimiento de la situación con todos los actores involucrados, se dialoga con ellos haciéndole ver las consecuencias que trae para ellos si no hay un cambio positivo, luego se trata de hacer una conciliación o restablecimiento de la convivencia, con el compromiso, acuerdo o pacto que se hace con los estudiantes. Ya dependiendo de la tipificación de la falta, si sobrepasa las actuaciones de la institución se pasa a las respectivas autoridades. Dentro de esto se hacen actividades formativas y, por último, se hace la socialización de la actividad formativa. Es muy fácil darse cuenta que si disponemos de buenos mecanismos de comunicación y diálogo y, con un poco de buena voluntad, la mayor parte de estos conflictos pueden ser regulados de manera sencilla. También que es bueno que estas diferencias existan ya que las posiciones de los demás pueden enriquecernos, ya que ganamos en perspectiva y posibilidades de elección. (Muñoz, 2004, p. 29).

\*En los registros de observación la forma de violencia que se manifestaba entre los niños, las niñas y sus pares en mayor frecuencia fue la verbal, luego le sigue la física. Los niños y las niñas se mostraban enojados frecuentemente en las interacciones durante las actividades, cuando no estaban de acuerdo con sus compañeros utilizaban palabras soeces, muy agresivas. Desde la violencia física sus juegos eran violentos fácilmente se enfadaban y pegaban, utilizaban objetos para hacer daño a sus compañeros más que todo rocas, trozos de madera y juguetes.

\*La manifestación de violencia que se presenta con mayor frecuencia entre los niños y las niñas de preescolar es la verbal (palabras soeces, símbolos y gestos). “Suelen utilizar palabras y actos de comunicación verbal y no verbal (gestos, actos de habla,

expresiones, símbolos) que comportan violencia verbal; o reacciones verbales y no verbales a situaciones de violencia: insultar, provocar, deshonrar” (Martín, 2004, p. 235).

En su defecto las manifestaciones de comportamientos de violencia física: puñetazos, puntapiés, con objetos como rocas y palos, en coherencia a lo descrito a continuación acerca de la conducta violenta. “Un acto pragmlingüístico de valoración y significación socio-moral de esta conducta con una carga valorativa positiva o negativa, de valoración mala, o buena, legítima, o ilegítima, necesaria o innecesaria, etc.” (Martín, 2004, p. 239). Estas formas de violencia deterioran las buenas relaciones para la internalización de las virtudes de la paz en la escuela, de acuerdo con lo mencionado a continuación. “Por tanto debe quedar claro que no significa solamente agresión física sino también agresión verbal; maltrato psicológico” (Muñoz & Molina, 2004, p. 262).

\*En los registros de observación las manifestaciones de violencia se evidencian entre la docente y los niños y niñas y viceversa, en su mayor prevalencia fueron las verbales y luego le siguieron la física solo se presentó de niños hacia la maestra. Algunos niños utilizaban palabra soeces hacia las docentes porque les llamaban la atención o los motivaban a cumplir las normas los acuerdos, los pactos del aula. Desde la violencia física algunos niños agredían con puntapiés, puñetazos, escupían y lanzaban objetos como rocas o trozos de madera y juguetes a la docente. También, puede ocurrir por parte de docentes contra estudiantes, o por parte de estudiantes contra docentes, ante la indiferencia o complicidad de su entorno. El acoso escolar tiene consecuencias sobre la salud, el bienestar emocional y el rendimiento escolar de los estudiantes y sobre el ambiente de aprendizaje y el clima escolar del establecimiento educativo. (Ley 1620 de (2913).

\*Para la mayoría de los padres de familia manejan un código elaborado acerca de la violencia, la relacionan con sus vivencias, que es agredir maltrato en orden de manifestación expresan que esta la verbal, en gritos, en insultos, discusiones, luego la físicas, en golpes, peleas, la psicológica, la emocional, la económica y por último la moral, que se ejerce hacia las demás personas, para algunos padres la relacionan con la falta de valores como el respeto y la tolerancia y la manifestación de antivalores, como el

irrespeto y la intolerancia tanto hacia personas como a los animales. Para otros la violencia se relaciona con la intrafamiliar en el maltrato, la agresión e irrespeto hacia los hijos y la esposa, es decir hacia las persona a quien más se quiere. También, la consideran como conflictos, el utilizar la fuerza para someter a alguien, vulneración de los derechos de una persona, problemas en la calle con los vecinos y con la sociedad. Además, lo relacionan con el desplazamiento de un lugar a otro y con obligar a otros abandonar sus cosas y acabar con todo, con la falta de trabajo y la pobreza, con el abuso sexual y relacionado con la muerte. Que la violencia produce rabia dolor, odio, sufrimiento, tristeza, amargura e impotencia, reconocen que los hijos aprenden todo de ellos y son espejos de sus padres. Otra de las manifestaciones más visibles de la violencia es la situación de pobreza, hambre, desigualdad y marginación en que vive una gran parte de la población, y que impide que las personas tengan acceso a una vida mínimamente digna. (Muñoz & Molina, 2004, p. 257). La violencia doméstica es cualquier situación de coerción psicológica, económica, sexual o física dentro de una relación íntima en la cual intencionadamente se intente causar daño o controlar la conducta de una persona” (Muñoz & Molina, 2004, p. 262). La violencia estructural podría ser entendida como un tipo de violencia indirecta presente en la injusticia social y relacionada con otras circunstancias que en definitiva hacen que muchas de las necesidades de la población no sean satisfechas cuando, con otros criterios de funcionamiento y organización, lo serían fácilmente. (Muñoz & Molina, 2004, p. 269). Una de las manifestaciones de la violencia es la guerra que puede ser entendida como la forma más brutal de violencia: la que permite acabar directamente con la vida de las personas. Las consecuencias de las guerras y el armamentismo afectan tanto a las víctimas directas como a las transformaciones importantes en la estructura social y productiva. (Muñoz & Molina, 2004, p. 253 y 256).

\*La mayoría de los padres de familia indican que en su hogar con sus hijos no se presenta ninguna forma de violencia, argumentando que se genera mucho diálogo para solucionar cualquier situación que se presente, en cambio algunos de los progenitores expusieron que en la casa se da la violencia verbal, en otros la violencia emocional,

pocos expusieron que en su casa se ha dado la violencia verbal y emocional, muy pocos manifestaron que en su casa se presentan todos los tipos de violencia. Y un padre de familia expuso que por el hecho de haber sido víctima del desplazamiento se han vuelto violento. La violencia es una acción injusta con que se ofende o perjudica a alguien. Por eso, cuanto más indagamos en ella, más nos vemos obligados a usar adjetivos para delimitar su complejidad: violencia física (p. Ej. Agresión); violencia psicológica (p. Ej. Acoso), violencia estructural (p. Ej. Pobreza, explotación); violencia cultural (p. Ej. Machismo, racismo); violencia simbólica (p. Ej. Estigmatización). (Martín, 2004, p. 229).

\*Los padres argumentaron que cuando se presentar alguna forma de violencia en sus hijos las aborda con el diálogo, algunos con, diálogo y conciliación, otros diálogo, acuerdos, negociación, mediación y conciliación, pocos diálogo y consenso, diálogo, negociación y conciliación, diálogo, acuerdos y conciliación, diálogo, consenso y acuerdos, diálogo y negociación, diálogo, acuerdos y negociación, diálogo y acuerdos. Que dialogan con ellos los escuchan, les dicen que fue lo que hicieron mal, le aconsejan que no vuelvan a cometer esas faltas, para que sean mejores seres humanos, algunos manifestaron que los castigan quitándole sol que más les gusta la televisión, computador y no dejándolos salir a jugar. El diálogo es una forma práctica de la comunicación y la mediación. Con él se busca comprender a través de la expresión y la palabra las ideas y los sentimientos de los demás. Esta relación dialógica tiene por si misma capacidad de incidencia y cambio en los actores que la practican, pero estos cambios podrían ser mayores si se pone cierta voluntad e intención. Hasta cierto punto podríamos decir que en todo diálogo hay una negociación más o menos consciente y explícita. (Muñoz, 2004, p. 186).

\*La mayoría de los padres de familia establecen que por medio del diálogo resuelven los problemas entre adultos en la casa, mientras que algunos lo resuelven con dialogo, conciliación y acuerdos, otros a través de diálogos, consenso y acuerdos, pocos por medio del diálogo, acuerdos, negociación, acuerdos y conciliación. Y muy no escogieron ninguna de las anteriores formas como opciones que utilizan en la casa para resolver el conflicto. Los progenitores argumentaron que el dialogo es la forma más utilizada en sus

hogares para darle solución a un conflicto y no llegar a ningún tipo de violencia, teniendo en cuenta que entre las partes se deben escuchar, aceptar errores de cada uno y llegar a acuerdos, para que este comportamiento sirva de ejemplos a sus hijos. Que se debe identificar el problema para entender la raíz del conflicto y así solucionarlo de buena manera, para que no vuelva a pasar y todo sea armónico en el hogar. Además, que si se llegara hasta estos extremos de utilizar la violencia, debe haber conciliación por que no se debe dejar de salir de las manos el problema. Algunos padres argumentan sino se solucionan los conflictos cuando se llega a la violencia es importante buscar ayuda de los profesionales, de la justicia policial o comisaria de familia para que los orienten. “El diálogo es una forma práctica de la comunicación y la mediación. Con él se busca comprender a través de la expresión y la palabra las ideas y los sentimientos de los demás” (Muñoz, 2004, p.186).

## **Conclusiones en referencia a la cosmovisión sobre el conflicto y la violencia de los agentes educativos**

### **Conclusiones acerca de los develamientos respecto al Conflicto**

1. Se evidencio que todos los agentes asumen que el conflicto son situaciones inherentes a la vida diaria, coherente con la cosmovisión que se tiene en el país acerca de este “conflicto armado”. Generando una concepción tradicional negativa, derivado de un código restringido. Esta concepción está en yuxtaposición a los postulados de la Paz (Muñoz, 2004).

2. Se concluyó que todos los agentes del contexto de la escuela, aunque manejan un código restringido del concepto de conflicto, cuando se presenta alguno entre los estudiantes la mayoría de veces promueven su resolución primeramente mediante el diálogo y otras formas pacificas de regularlos. En coherencia con la teoría de este autor (Muñoz, 2004).

3. Se evidenció que los conflictos que se presentan entre compañeros se solucionan como primera instancia mediante regulaciones pacificas como: el diálogo, respeto por

las ideologías y consenso. Lo que es coherente con los postulados de la Paz imperfecta (Muñoz, 2004).

4. Se demostró que no existe coherencia entre lo que los padres de familia argumentan frente a la solución de conflictos dentro de la familia, con lo que demuestran los niños y las niñas desde sus diálogos, comportamientos y actitudes en la escuela. Puesto que los niños enfrentan los conflictos de forma negativa; es decir, los solucionan mediante diversas manifestaciones de violencia. Lo que va en contra de las formas de la regulación de los conflictos desde la teoría de la Paz imperfecta (Muñoz, 2004).

5. Se concluyó que todos los niños y las niñas asumen los conflictos como negativos, es decir, cuando estos se presentan en la escuela los solucionan mediante la violencia, repliquen estos comportamientos y actitudes de los adultos de la familia con sus pares en la Escuela. Lo que va en contra de los postulados para solución de conflictos de la teoría de la Paz Imperfecta (Muñoz, 2004).

### **Conclusiones sobre las revelaciones con relación a la Violencia**

1. Se ha concluido que todos los agentes educativos manejan un código elaborado frente al concepto de violencia, puesto que lo relacionan con un contexto universal y un ambiente local, es decir con la situación que se presenta actualmente en el país. Coherente con los postulados de la teoría de la Paz Imperfecta (Martín, 2004).

2. Se evidenció que todos los agentes educativos manejan un código elaborado frente a las formas o manifestaciones de la violencia en la escuela, dado que reconocen que tienen representatividad en la cotidianidad verbal, física, la psicológica y la emocional en su orden. Estos postulados son coherentes con los que maneja la teoría de la Paz Imperfecta (Martín, 2004).

3. Se demostró que todos los padres de familia manejan un código elaborado acerca de las formas de violencia, lo relacionan con un contexto universal, un ambiente local y sus vivencias, está la verbal, la física, la psicológica y moral por la situación del país. Están en coherencia lógica con los postulados de la Paz Imperfecta (Muñoz & Molina, 2004).

4. Se ha evidenciado que los niños y las niñas se exponen a la violencia entre los adultos de la familia con sus vecinos, las manifestaciones más comunes son la verbal y la física, que muchas veces causan la muerte. Según los postulados del teoría de este autor (Muñoz & Molina, 2004; Martín, 2004).

5. Se concluyó que los niños y las niñas trasladan a la escuela esa carga de violencia de su nicho de la familia y el barrio, donde sus comportamientos y actitudes exteriorizan la violencia verbal y física que han internalizado. Según los postulados de la Paz Imperfecta (Martín, 2004).

6. Se demostró que las prácticas pedagógicas locales violentas de la familia y el barrio ejercen dominancia, sobre las prácticas pedagógicas universales sobre competencias socioafectivas para la internalización de la paz en la Escuela, lo que genera un código restringido y dificultad para que los niños y niñas internalicen la paz. Según los postulados de la pedagogía invisible (Bernstein, 1994).

7. Se pudo concluir que los niños y las niñas se encuentran expuestos diariamente a una violencia simbólica desde las interacciones de la familia y el barrio, la mayoría de veces no es ejercida directamente contra ellos, pero que afecta el desarrollo de las competencias socioafectivas para la internalización de la paz en la Escuela. Lo que va en contra de los postulados de la Paz Imperfecta (Bourdieu, 1990; Martín, 2004).

8. Se demostró que las familias de los niños y las niñas viven en condiciones de vulnerabilidad, que generan otras formas de violencia hacia ellos, como el desplazamiento, la pobreza, el hambre, el hacinamiento etc. Lo que dificulta que los niños y niñas internalicen la paz desde las competencias socioafectivas del contexto universal de la Escuela. Lo que no es coherente a los postulados de la tesis de este estudio y la Paz imperfecta (Muñoz & Molina, 2004).

## **Recomendaciones para reconstruir los conceptos de conflictos y violencia en Nichos de Interacción Pedagógica del Preescolar**

### **Recomendaciones respecto al Conflicto**

13. Empoderar teórica y conceptualmente a los agentes de la comunidad educativa en los postulados de este estudio referente al concepto de conflicto, es decir manejar un código elaborado, dado que los conceptualizan como violencia, para lograr transformación del estilo de vida pacífica, como plantea la Teoría de la Paz Imperfecta (Muñoz, 2001).

. 2. Es necesario que los agentes educativos manejen más estrategias de resolución a los conflictos en la escuela, además, de las que implementan, de esta forma empoderarse conceptual, procedimental y actitudinal de acuerdo a los postulados de la Paz Imperfecta (Muñoz, 2004).

3. Que la institución educativa empodere a los padres de familia frente a la solución de conflictos dentro de la familia y sus vecinos que manejen la coherencia en la acción, para que los niños y las niñas solucionen los conflictos de la escuela de forma pacífica, acorde con la teoría de la Paz imperfecta (Muñoz, 2004).

### **Recomendaciones con relación a la Violencia**

1. Empoderar teórica y conceptualmente a los agentes de la comunidad educativa en los postulados de este estudio referente al concepto de violencia, es decir manejar un código elaborado, dado que a menudo lo confunden con el de conflicto, coherente a la Teoría de la Paz Imperfecta (Martín, 2004).

2. Propender porque las prácticas pedagógicas universales, sobre las virtudes para internalizar la paz, ejercen dominancia sobre las prácticas pedagógicas violentas de la familia y el barrio, que generen un código elaborado y sujetos competencias en lo socioafectivo, según los postulados de la pedagogía invisible (Bernstein, 1994).

3. Motivar a las familias para que se beneficien de los programas que ofrece el Estado en la institución educativa, para mitigar las diversas manifestaciones de violencia que las afecta (vulnerabilidad, simbólica, desplazamiento, pobreza, hambre, hacinamiento etc). Para que los niños y niñas internalicen las virtudes de la paz desde las competencias socioafectivas del contexto universal de la Escuela, coherente a los postulados de la Tesis de la Paz Interior y la Paz imperfecta (Muñoz & Molina, 2004).

Este estudio no se agota en los resultados obtenidos ni en las recomendaciones propuestas, se pretende que sirva de base para el desarrollo de posteriores estudios sobre la problemática abordada concerniente a la paz en contextos de la Educación Preescolar.

## Referencias Bibliográficas

- Acosta, A. (2004). Regulación de conflictos y sentimientos. *En Manual de Paz y Conflictos* (pp. 200-221). Recuperado de [http://www.ugr.es/~eirene/publicaciones/eirene\\_manual.html](http://www.ugr.es/~eirene/publicaciones/eirene_manual.html).
- Álvarez, F. (1994). *Estadística Aplicada: Fundamentos teóricos y ejemplos comentados*. Cádiz, España: MIGNON Libreros.
- Bandura, A. (1989). Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. *Developmental Psychology*, 25(5), 729.
- Bolaños, J. (2005). *Estadística descriptiva de una variable*. Granada: Universidad de Granada. Recuperado de [https://www.ugr.es/~rruizb/cognosfera/sala\\_de\\_estudio/Estadistica\\_CognoSfera](https://www.ugr.es/~rruizb/cognosfera/sala_de_estudio/Estadistica_CognoSfera) · [www.ugr.es/local/rruizb/cognosfera](http://www.ugr.es/local/rruizb/cognosfera).
- Borisoff, D. & Victor, D. A. (1991). *Gestión de conflictos: Un enfoque de las técnicas de comunicación*. Madrid: Díaz de Santos. Recuperado de
- Boulding, E. (1992). *El concepto de una cultura de paz: Problemas de paz y conflicto después de la Guerra Fría*. UNESCO.
- Briones, G. (1998<sup>a</sup>). *La investigación en el aula y en la escuela*. Bogotá: Editorial Gente Nueva.
- Caireta, M., & Barbeito, C. (2005). *Introducción de conceptos: Paz, violencia, conflicto*. Seminario de Educación para la paz-APDH. Educar para la paz. Una propuesta posible. Catarata. Madrid: Programa de Educación para la paz.
- Castañeda, M, Cabrera, A & Navarro, Y. (2010). *Procesamiento de datos y análisis estadísticos utilizando SPSS: Un libro práctico para investigadores y administradores educativos*. Porto Alegre- Brasil: Pontificia Universidad Católica

- de Rio Grande do Sul. EDIPUCRS. Recuperado de <http://www.pucrs.br/edipucrs/spss.pdf>.
- Chaux, E. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Bogotá: Aguilar.
- Galtung, J. (1995). *Investigaciones teóricas: Sociedad y cultura contemporáneas*. Madrid, España.
- Galtung, J. (1985). *Sobre la paz*. Barcelona: Fontamara.
- Galtung, J. (2003). Violencia cultural. Documento Nro. 14. Edita: Gernika Gogoratz. Centro de Investigación por la Paz. Fundación Gernika Gogoratz. Recuperado de <https://www.gernikagogoratz.org/web/uploads/documentos/202892edd66aafe5c03dacf1298fd7f8938fae76.pdf>.
- Hernández, R., Fernández-Collado, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.
- Martín, J. M. (2004). Qué es la violencia. En *Manual de paz y conflictos* (pp. 222-246). Recuperado de [http://www.ugr.es/~eirene/publicaciones/eirene\\_manual.html](http://www.ugr.es/~eirene/publicaciones/eirene_manual.html).
- Meneses, C. (2019). *Apuntes para trabajar con NVIVO 12 PLUS*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas. Recuperado de <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/17598>.
- Molina, B., & Muñoz, F. A. (2004). *Manual de paz y conflictos*. Granada: Editores Universidad de Granada. Recuperado de
- Muñoz, F. A. (2004). Regulación y prevención de conflictos. En B. Molina, & F. Muñoz. *Manual de paz y conflictos* (pp. 170-200). Recuperado de [http://www.ugr.es/~eirene/publicaciones/eirene\\_manual.html](http://www.ugr.es/~eirene/publicaciones/eirene_manual.html).
- Muñoz, F. A & Molina, B (2004b). Manifestaciones de la violencia. En Molina, & F. Muñoz *Manual de paz y conflictos* (pp. 251-276). Recuperado de [http://www.ugr.es/~eirene/publicaciones/eirene\\_manual.html](http://www.ugr.es/~eirene/publicaciones/eirene_manual.html).
- Strauss, A & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia. Recuperado de

<https://diversidadlocal.files.wordpress.com/2012/09/bases-investigacion-cualitativa.pdf>

Tortosa, S. Et al. (2012). Desarrollo de los procesos cognoscitivo: Teoría de Vigotsky. En L. S. Vigotsky (1978), *Pensamiento y lenguaje*. Madrid. España: Paidós. Recuperado de [conocermasinvestigando.blogspot.com/2012/02/149eneal-de-vigostky.html](http://conocermasinvestigando.blogspot.com/2012/02/149eneal-de-vigostky.html).

Vander Zanden, J. W., & Wolfson, L. (1990). *Manual de psicología social*. Paidós.

Vigotsky, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica. Recuperado de [http://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/TA\\_Vygotsky\\_Unidad\\_1.pdf](http://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/TA_Vygotsky_Unidad_1.pdf)

Zurbano, J. L. (1998). *Bases de una educación para la paz y la convivencia*. Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura. Pamplona, España: Gráficas Ona. Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/325848559/Zurbano-Bases-de-Una-Educacion-Para-La-Paz-y-La-Convivencia>.

Zurbano, J. L. (2001a). *Educación para la convivencia y para la paz: Educación infantil*. Pamplona, España: Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura. Recuperado de [http://dpto.educacion.navarra.es/publicaciones/pdf/conv\\_pri.pdf](http://dpto.educacion.navarra.es/publicaciones/pdf/conv_pri.pdf).

Zurbano, J. L. (2001b). *Educación para la convivencia y para la paz: Educación Primaria*. Pamplona, España: Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura. Recuperado de [http://dpto.educacion.navarra.es/publicaciones/pdf/conv\\_pri.pdf](http://dpto.educacion.navarra.es/publicaciones/pdf/conv_pri.pdf).

7.

## **MODELO PEDAGÓGICO HUMANISTA TECNOLÓGICO EN LA EDUCACIÓN VIRTUAL**

**Angélica María Pérez Alarcón**

<https://orcid.org/0000-0002-5505-6840>

[amperal@gmail.com-3102449234](mailto:amperal@gmail.com-3102449234)

Docente investigador Universidad Manuela Beltrán

Bogotá – Colombia

### **Resumen**

En la actualidad se ha acelerado la integración de las herramientas tecnológicas a las prácticas pedagógicas que tienen como objetivo favorecer el proceso educativo en diversos niveles de formación, lo que hace necesario contar con modelos pedagógicos que sustenten la transformación de la práctica educativa, respondiendo a elementos epistemológicos, teóricos y prácticos de los diversos campos de conocimiento.

Colombia como otros países han tenido que adaptarse a la evolución tecnológica, en consecuencia, se transforma la practica pedagógica presencial y se integra la educación virtual o e-learning en ambientes virtuales de aprendizaje que con el uso de la tecnología requieren de un modelo pedagógico referente que establezca la forma en que se relacionan los diferente componentes y actores de los entornos virtuales y que constituyen las nuevas formas de educación. El Modelo Pedagógico Humanista

Tecnológico – (MPHT) se ha desarrollado integrando la tecnología y los actores del proceso pedagógico.

El objetivo de la investigación es describir la aplicación del modelo pedagógico humanista tecnológico desde el año 2006 hasta el 2019 a partir de una revisión de los artículos y documentos publicados en bases de datos, repositorios y buscadores especializados. Se seleccionaron 58 documentos que desarrollan el modelo para el aprendizaje e learning, generando una comprensión de procesos de enseñanza aprendizaje que fundamenta las relaciones entre actores, las tecnologías y nuevos escenarios de aprendizaje virtual, brinda de esta forma una perspectiva en la nueva concepción de las relaciones entre los componentes del proceso pedagógico.

## **Palabras clave**

1. Modelo pedagógico, 2. Aulas virtuales, 3. Educación virtual

## **Introducción**

En la actualidad se ha integrado a las prácticas pedagógicas herramientas tecnológicas que tienen como objetivo favorecer el proceso educativo en diversos niveles de formación. Esta integración ha hecho necesario considerar, formular y desarrollar modelos pedagógicos que den cuenta desde la teoría como se transforma la práctica, respondiendo a elementos epistemológicos, teóricos y prácticos de los diversos campos de conocimiento.

En Colombia y otros países la educación en los diferentes niveles de formación ha sido permeada por cambios no solo sociales, culturales, económicos y teóricos, sino, que también ha tenido que adaptarse a la evolución tecnológica, lo cual se evidencia en un proceso educativo transformado, de otra parte este proceso no solo se realiza de manera presencial, sino también a distancia o también denominado *e-learning* o educación

virtual, todo esto aprovechando el uso de las tecnologías de comunicación. En el contexto educativo se denomina ambientes virtuales de aprendizaje Meza (2012) lo define como:

Conjunto de espacios de enseñanza-aprendizaje virtuales que se desarrollan a través de una infraestructura de redes electrónicas en Internet, con la orientación de un tutor. No solamente es un mecanismo de apropiación de conocimientos concretos, sino que puede constituir un espacio de construcción conjunta de saber, para lo cual la labor del tutor es de suma importancia. (p. 8).

Es así como la integración de la tecnología en los ambientes educativos virtuales requieran de un modelo pedagógico referente que guíe la forma en que debe llevarse a cabo el proceso de enseñanza y de aprendizaje, determine teoría o teorías, conceptos y sus relaciones, sino también su utilidad de aprehensión del conocimiento y la aplicación en la práctica que favorezca el cumplimiento del propósito educativo en lo cognitivo, afectivo, actitudinal en la generación de competencias básicas y profesionales de los individuos en cualquier nivel de formación.

Todos los cambios sucedidos se han soportado en modelos pedagógicos los cuales según Flores como se citó en Vargas (2007) el modelo “representan las relaciones existentes entre los elementos y actores que constituyen el proceso educativo llevando la teoría a la práctica”. Teniendo en cuenta que son los modelos pedagógicos los que guían y dan lineamientos para el desarrollo de proceso educativo lo afirma Díaz y Hernández citado por Velásquez Echeverri (2012) “buscan reglamentar y normalizar el proceso educativo, definiendo lo que se debería enseñar, a quiénes, con qué, cuándo, bajo qué reglamentos disciplinarios, para fomentar cualidades y virtudes en los alumnos” (p. 28).

Se evidencia entonces la importancia de los modelos pedagógicos en los procesos de transformación de la educación virtual. Sin embargo, hasta ahora se hace énfasis a la importancia y desarrollo tecnológico y su implementación en los cursos virtuales, y poco

interés en los modelos pedagógicos como lo expresa. Facundo (2003). De otra parte, los modelos pedagógicos no son solo establecer el logro del cumplimiento de los objetivos cognoscitivos, es necesario abordar de manera integral todos los elementos, características y actores que constituyen el modelo de manera coherente.

Aunque casi todas las instituciones reconocen formalmente que los “modelos” pedagógicos son elementos importantes para realizar `propuestas curriculares, desarrollar contenidos, implementar los programas y realizar las evaluaciones, éste no parece evidenciar como el elemento “sustantivo”, sino que continúa siendo un “adjetivo”, también en la educación virtual (p.20).

Colombia en los últimos quince años ha generado políticas que se orientan al fortalecimiento de la calidad de la educación a través de los planes Nacionales de desarrollo 2010-2014 y 2014-2018, lo planes decenales de educación y los planes sectoriales en donde una de sus líneas de desarrollo es la “*Pertinencia e innovación*” con políticas específicas para la integración de las Tecnologías de la información y comunicación (TIC) en la educación superior incluyendo acompañamiento a la creación y/o transformación de nuevos programas virtuales para Educación Superior. La implementación de las políticas en los procesos educativos ha hecho necesario pensar en modelos pedagógicos que integren las transformaciones en el ejercicio educativo.

Es así como en la Universidad Nacional de Colombia en el año 2006 se formuló por Sierra (2006) e implementó el Modelo Pedagógico Humanista Tecnológico (MPHT) en los cursos virtuales que se ofertan a los estudiantes de pregrado y posgrado, en coherencia con las políticas y lineamientos Nacionales relacionados con Educación superior y uso de las TIC. Teniendo en cuenta la importancia de fundamentar la práctica pedagógica en modelos que soporten en uso de la tecnología de información y comunicación. Se genera el propósito de identificar el desarrollo del MPHT en las publicaciones de bases de datos y repositorios, generando categoría en relación con

número de publicaciones, nivel de formación en el que se ha empleado, orientación del uso acorde con los desarrollos curriculares.

### Modelo Pedagógico Humanista tecnológico

Retoma el concepto del ser humano en sus dimensiones, cognitivas, psicosociales y de desarrollo de capacidades para responder a problemáticas del entorno a partir de la asociación cognitiva en la toma de decisiones para la acción.

Desde la perspectiva de educación virtual es un conjunto de espacios de enseñanza aprendizaje virtuales que se desarrollan a través de una infra estructura de redes de comunicación, electrónica y tecnológica. Espacios en los que se integran diversos elementos humanos y tecnológicos.

Los fundamentos teóricos de MPHT plateado por Sierra (2006) se desarrolla a partir de tres modelos en especial:

- El conductismo: en el que el estímulo respuesta como refuerzo positivo y negativo generan una respuesta orientada a las metas y cumplimiento de objetivos propuestos por los planes curriculares y competencias a adquirir en el programa académico.
- El modelo cognitivo constructivista: comprende al ser humano con un ritmo propio de aprendizaje derivado de las estructuras de pensamiento y los conocimientos previos que le permiten generar nuevas relaciones y estructuras conceptuales
- El Modelo humanista: el hombre como un ser de carácter racional, intelectual que se enmarca en valores propios, culturas y entornos de vida diversos.

## **Elementos del MPHT**

Se pueden identificar tres componentes clave a partir de la aplicación realizada por Sierra (2014) los actores, el ambiente de aprendizaje y las guías de trabajo.

- Actores: estudiosos, profesor o tutor y el equipo desarrollador de plataformas y tecnologías de aprendizaje para genera un proceso de aprendizaje colaborativo, favorecer el autoaprendizaje, el pensamiento crítico reflexivo y autoaprendizaje
- Ambiente de aprendizaje que constituye recursos tecnológicos como plataformas y herramientas didácticas favorecen y facilitan el objetivo de aprendizaje
- Guía de trabajo: conformada por los contenidos, metodologías y didácticas derivadas de los proyectos educativos institucionales, los referentes de contexto y operacionalizados a través de los proyectos pedagógicos de aula.

La interrelación entre los conceptos y componentes del MPHT se fundamenta en la comunicación, el proceso de interacción a través no solo de las plataformas, sino de los encuentros sincrónicos y asincrónicos que permiten llevar a un nivel reflexivo del desarrollo de contenidos en diversas realidades y problemáticas propias del contexto en el que vive el estudiante y se desarrolla para el ejercicio profesional, técnico y tecnológico.

## **Resultados de la revisión del MPHT**

En relación con el modelo pedagógico humanista tecnológico (MPHT) propuesto por la Universidad Nacional de Colombia desde el año 2006 hasta el 2019, se han publicado alrededor de cincuenta y ocho documentos en los que se encuentran: artículos, trabajos de grado y tesis de maestría entre otros. De esto treinta y tres escritos presentan un resultado relacionado con la implementación del modelo en propuestas de cursos virtuales el 52% corresponde con formación universitaria, 24% en primaria y secundaria, 6% para formación tecnológica; relacionados a modelos pedagógicos en ambientes virtuales de aprendizaje el 9%. En otras categorías como estándares, proyecto educativo institucional y administración curricular un 3% respectivamente. Es de anotar que la

producción ha sido realizada en mayor porcentaje por docentes de Colombia, otros países que han publicado elementos relacionados con el MPHT son Venezuela, Salvador, Perú, Brasil y España.

De los documentos publicados solo dos, están relacionados con la evaluación de la implementación del MPHT, el primero realizado por Ortiz, Muñoz, Cardeño y Alzate (2016). Titulado “Impacto del uso de objetos interactivos de aprendizaje en la apropiación de conocimiento y su contribución en el desarrollo de competencias matemáticas: un resultado de experiencia de investigación” quienes evaluaron el impacto que tiene los objetos interactivos de aprendizaje en la apropiación del conocimiento y su contribución a la facilitación del desarrollo de competencias matemáticas, en la investigación, fue realizado con estudiantes de matemáticas de cuarto y quinto grado de Básica Primaria, utilizaron un método cuali -cuantitativo, con aplicación de pruebas diagnósticas y finales que les permitiera generar comparativos de los porcentajes de rendimiento obtenidos en cada prueba, de igual forma realizaron observación participante y entrevista estructurada con grupos de experimentación y control, aplicaron medidas de análisis estadístico, encontrando resultados más favorables en grupos de experimentación, el artículo no hace referencia a elementos constitutivos del modelo, solo a resultados de implementación.

El segundo publicado por Morales (2017) titulado Programa “EL NAVEGANTE @ AMA” para mejorar el aprendizaje de internet en el adulto mayor del centro de educación técnico-productiva “INTEPUC”. Quién un trabajo de investigación cuyo objetivo fue determinar la efectividad del programa “El Navegante @ AMA” en el aprendizaje de internet en adultos mayores del Centro de Educación Técnico Productiva “Intepuc”. Utilizo un método cuasi experimental, aplicó a 10 participantes adultos mayores un pretest antes de la aplicación del programa; así como un pos-test para evaluar el impacto de este, en los resultados encontró que el 81% de los participantes mejoraron el aprendizaje individual de internet, no hace referencia a elementos específicos del modelo, solo a la implementación del programa.

Lo anterior evidencia que no hay investigaciones relacionadas con evaluación de la implementación del MPHT en áreas del conocimiento de la salud, en ambientes clínicos y en estudiantes de medicina.

De otra parte, se han realizado algunos estudios que evalúan modelos pedagógicos en los ambientes virtuales de aprendizaje, a continuación, se presentan algunos.

La investigación realizada por Cardoso & Burnham (2010) en la que evalúan la efectividad de un modelo pedagógico para un ambiente virtual de aprendizaje denominado hospital educacional, los resultados son presentados en relación con las notas obtenidas por los estudiantes, el uso de los recursos y el aprendizaje colaborativo, concluyendo que es necesario tener en cuenta un modelo pedagógico específico en los cursos virtuales.

Otro abordaje evaluativo relacionado con el desempeño docente en la educación virtual lo presentan Almenara, Cejudo y Lozano (2017) quienes realizaron una revisión bibliográfica, para conceptualizar y caracterización los procesos docentes en la formación virtual y su evaluación con el fin de identificar los elementos y estrategias a considerar en la construcción de un modelo evaluativo. Este estudio no hace referencia a modelos pedagógicos.

Desde la perspectiva de investigación evaluativa y en respuesta a que no se evidenciaban los resultados esperados en la formación en línea López, Vitalia, Montagut, Ilce, y Angulo, (2009) evaluaron la eficacia, eficiencia y efectividad de las estrategias utilizadas en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación desarrollados en la modalidad de educación en línea desde el Centro de Desarrollo Docente de la Universidad de Santander en el período 2002-2008. Para la caracterización de los procesos de las experiencias de enseñanza y aprendizaje en línea, elaboraron instrumentos y recolectaron la información, a pesar de mencionar la importancia de un modelo pedagógico en el proceso, no hay referencia en la investigación al respecto.

Hasta ahora la literatura no describe investigación relacionada con el desarrollo de los elementos del MPHT y su eficacia respecto la utilización en cursos virtuales en educación superior.

En la Universidad Nacional de Colombia la Dirección Nacional de Servicios académicos virtuales ( actualmente se denomina Dirección Nacional de innovación Académica) ha generado lineamientos para el desarrollo del modelo pedagógico humanista tecnológico (Sierra, 2006), el cual parte de la concepción de la ciencia y la tecnología al servicio del hombre, llevando a un cambio de roles del docente y del estudiante, lo que exige unos perfiles de los actores específicos en el marco del uso de nuevas tecnologías. Este modelo fundamenta los cursos virtuales de la universidad en la actualidad sobre pasan los tres mil cursos programados y en coherencia, la Facultad de Medicina en el proceso de formación de estudiantes implementó el modelo en el curso virtual para la enseñanza del politraumatismo en pediatría que tiene como objetivo fortalecer el conocimiento y favorecer el desarrollo de habilidades en los estudiantes que cursan octavo semestre de medicina.

El curso ha sido integrado a la práctica clínica por Sierra (2017) en la (rotación de urgencias) de los estudiantes de octavo semestre desde el primer periodo académico del año 2017, cada semestre asiste a la práctica y toman el curso aproximadamente cien estudiantes que rotan por urgencias de pediatría en grupos de trece a quince personas durante dos semanas, en una institución de salud de tercer nivel de complejidad en la ciudad de Bogotá,

## Conclusiones

Se encuentran cincuenta y otras publicaciones entre los años 2006 al 2019 que hacen referencia al MPHT, de los cuales 33 desarrollan el modelo en la formulación de cursos a nivel universitario (52%), educación técnica tecnológica (6%), primaria y secundaria (24%), también ha sido utilizado para la fundamentación de estándares, proyectos

educativos institucionales y la administración curricular. Es un modelo que ha trascendido la frontera colombiana hacia países como Venezuela, Salvador, Perú, Brasil y España.

El MPHT se fundamenta en el humanismo y la tecnología como el medio, por tanto, no solo se constituye por los resultados de los estudiantes también involucra en el logro de los resultados de los diferentes actores que intervienen como: estudiantes, profesores, personal administrativo -diseñadores y programadores.

En la exploración preliminar de literatura hasta ahora el modelo pedagógico humanista tecnológico se ha desarrollado sin evidencia documentada de la efectividad en su desarrollo, por lo cual se hace necesario comprender cómo este modelo logra el objetivo de aprendizaje que no deben estar circunscritas a las medidas convencionales cuantitativas correspondientes con las notas o a la infraestructura tecnológica y los contenidos.

Este modelo pedagógico no solo aborda el proceso educativo, también en el proceso formativo que en su labor es eminentemente humana, es decir que las implicaciones del humanismo tecnológico trascienden a los espacios de desempeño de todas las personas en un futuro cercano.

Modelos que se acercan a representar la realidad desde lo teórico y que se hacen aplicables y evidentes en la práctica, generar un modelo teórico que no se monitorea y evalúa en la práctica se constituye en la probabilidad de ser incoherentes entre el pensar y la acción.

Formular un modelo pedagógico que le dé soporte a la educación en ambientes virtuales de aprendizaje, conlleva replantear modelos pedagógicos “tradicionales” y como efecto replantear y transformar el rol y la práctica docente, así mismo la administración curricular y el rol del estudiante. De este último la posibilidad de explorar y reconstruir su realidad.



## Referencias

- Almenara, J. C., Cejudo, M. Del C. L., & Lozano, J. A. M. (2017). Evaluación del desempeño docente en la formación virtual: ideas para la configuración de un modelo. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1).  
<https://doi.org/10.5944/RIED.21.1.17206>
- Cardoso, A. L. M. S., & Burnham, T. F. (2010). Efetividade de un Modelo Pedagógico para un Ambiente Virtual de Aprendizaje. *Anais Do Simpósio Brasileiro de Informática Na Educação*, 1(1). Retrieved from <http://www.br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/view/1440%5Cnhttp://www.br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/download/1440/1205%5Cnhttp://www.br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/view/1440/1205>
- Facundo, A. (2003). *La Educación superior a distancia/ Virtual en Colombia*. Recuperado el 24 de mayo de 2018, de IESAL UNESCO:  
<http://www.iesalc.unesco.org.ve/>
- López, R. A., Vitalia, M., Montagut, C., Ilce, M., & Angulo, P. (2009). Evaluación en línea, 41–69.
- Meza, J. (2012). Modelo pedagógico para proyectos de formación virtual, 68. Retrieved from <https://gc21.giz.de/ibt/var/app/wp342P/1522/wp-content/uploads/2013/02/Ebook-final.pdf>
- Meza, Torres, & Lara. (2016). Estrategias de aprendizaje emergentes en la modalidad e – learning. *RED Revista de Educación a Distancia*(48).
- Morales M, G. (2017). *Programa “EL NAVEGANTE @ AMA” para mejorar el aprendizaje de internet en el adulto mayor del centro de educación técnico productiva “INTEPUC”*. Trujillo – 2011. Tesis, Universidad Privada Antenor

Orrego – UPAO, Trujillo-Perú. Obtenido de <http://repositorio.upao.edu.pe/handle/upaorep/3619>

Ortiz, A., Muñoz, M., Cardeño, E., & Alzate, O. (2016). Impacto del uso de objetos interactivos de aprendizaje en la apropiación de conocimiento y su contribución en el desarrollo de competencias matemáticas: un resultado de experiencia de investigación. *CINTEX*, 21(1), 71-78.

Sierra, K. (2006). *Scribd.com*. Recuperado el 24 de mayo de 2018, de <https://es.scribd.com/doc/91617296/Modelo-Pedagogico-Humanista-Tecnologico-DNSAV-UNAL>

Sierra, P. (2017). *Construcción de Una Estrategia Didáctica Virtual para el Aprendizaje del Politraumatismo en Pediatría, en el Ámbito Hospitalario de un Servicio de Urgencias*. Tesis Maestría, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá. Recuperado el 24 de mayo de 2018

Vargas, H. C. (2007). Del proyecto educativo al modelo pedagógico. *Odiseo – Revista Electrónica de Pedagogía*, N° 8(1870–1477), 42. Retrieved from <http://www.odiseo.com.mx/2007/01/cardoso-proyecto.html>

Velásquez Echeverri, A. C. (2012). Software Multimedia para la Enseñanza y Aprendizaje de Seis Medicamentos Homeopáticos Usados en Niños Cuando su Principal Síntoma es la Irritabilidad, 98. Retrieved from <http://www.bdigital.unal.edu.co/7254/>

8.

## **LA EMOCIÓN COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN LAS CIENCIAS NATURALES Y EDUCACIÓN AMBIENTAL**

**Ana María Oliveros Monroy**

ana.oliveros@utp.edu.co

3138723551

Universidad Pedagógica de Pereira

Colombia

### **RESUMEN**

En el proceso de enseñanza aprendizaje de las ciencias naturales se han implementados diversas estrategias didácticas que influyen de forma directa el interés y la motivación del estudiante para aprender y que aproximen al conocimiento de las ciencias, siguiendo los lineamientos de los estándares básicos propuestos por el ministerio de educación colombiano cuyo propósito es la aproximación al conocimiento de las ciencias implementando diferentes estrategias didácticas como seguir la secuencia lógica del método científico, desarrollo de la curiosidad, trabajo en equipo, razonamiento analítico y pensamiento crítico. La

enseñanza de las ciencias es un desafío (Gil, 2010) ya que la didáctica de estas se ha enfocado en encontrar explicaciones racionales en el proceso de enseñanza – aprendizaje dejando a un lado el dominio afectivo y emocional (Mellado et al., 2014 ; Vázquez-Alonso & Manassero-Mas, 2007)

Gracias al auge de la neurociencia y la nueva disciplina llamada neuroeducación se ha comprendido como funciona el cerebro y como este aprende, de manera que se puede estimular en el proceso de aprendizaje, siendo las emociones indispensables en el proceso cognitivo, las emociones positivas facilitan el aprendizaje y la memoria ya que activan el hipocampo, al contrario las emociones negativas activan la amígdala dificultando el aprendizaje, siendo así que las emociones juegan un papel importante en el aprendizaje (Perez et al., 2018 ; Mengascini & Mordegli, 2017) Los sentimientos y las emociones fueron considerados poco importantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje olvidando enseñar como comprender a otros, poco a poco se ha logrado un aprendizaje interdisciplinar donde se pretende enseñar no solo conocimiento sino a ser una persona valorando su forma de pensar, actuar y sentir logrando una formación integral (Castillo & Sanclemente, 2010 ; Mellado Et Al., 2012), Es Así Que Nuestra Labor Como docentes no es solo la trasmisión de conocimientos sino también guiar a nuestros estudiantes para que afronten la vida de manera enriquecedora con mayor comprensión y responsabilidad, capaces de analizar, explicar, y proponer acciones ante diversas situaciones de la vida (Fernández-Martínez & Montero-García, 2016 ; Otero, 2006 ; Vygotski, 1995; Ivañez, 1996)

**PALABRAS CLAVE:** Emoción, didáctica, estrategia, ciencias naturales

**ABSTRACT:** In the process of teaching and learning of the natural sciences, diverse didactic strategies have been implemented that directly influence the interest and motivation of the student to learn and that bring closer the knowledge of the sciences, following the guidelines of the basic standards proposed by the Colombian Ministry of Education whose purpose is to bring closer the knowledge of the sciences by applying different didactic strategies such as following the logical sequence of the scientific method, development of curiosity, teamwork, analytical reasoning and critical thinking. Science education is a challenge (Gil,

2010) since science education has focused on finding rational explanations in the teaching-learning process, leaving aside the emotional and affective domain (Mellado et al., 2014 ; Vázquez-Alonso & Manassero-Mas, 2007)

Thanks to the rise of neuroscience and the new discipline called neuroeducation, it has been understood how the brain works and how it learns, so that it can be stimulated in the learning process. Emotions are indispensable in the cognitive process, positive emotions facilitate learning and memory since they activate the hippocampus, while negative emotions activate the amygdala, making learning more difficult, and thus emotions play an important role in learning (Pherez et al, 2018 ; Mengascini & Mordeglia, 2017) Feelings and emotions were considered unimportant in the teaching-learning process, forgetting to teach how to understand others. Little by little, an interdisciplinary learning has been achieved, where the aim is to teach not only knowledge but also to be a person, valuing his way of thinking, acting and feeling, achieving an integral formation (Castillo & Sanclemente, 2010 ; Mellado Et Al, 2012), so our work as teachers is not only the transmission of knowledge but also to guide our students to face life in an enriching way with greater understanding and responsibility, able to analyze, explain, and propose actions to various situations in life (Fernandez-Martinez & Montero-Garcia, 2016; Otero, 2006 ; Vygotski, 1995; Ivañez, 1996)

**KEY WORDS:** Emotion, didactics, strategy, natural sciences

## **INTRODUCCIÓN:**

El proceso de enseñanza aprendizaje en las ciencias naturales, se han usado diferentes estrategias didácticas las cuales pretenden que los estudiantes se acerquen y se interesen en los conocimientos de las ciencias siguiendo el método científico, sin salirse de los lineamientos de los estándares y derechos básicos de aprendizaje propuestos por el ministerio de educación Colombiano, los cuales tienen como propósito desarrollar en los estudiantes competencias científicas como el desarrollo de la curiosidad, lógica, razonamiento analítico y pensamiento crítico, (Gil, 2010) algunas de las estrategias didácticas usadas para estos propósitos son; Aprendizaje basado en problemas, Aprendizaje orientado en proyectos, Estudio de casos, Lecciones magistrales, Aprendizaje

colaborativo (Atehortúa & Bonilla, 2019), estas estrategias se enfocan en explicar el proceso de enseñanza – aprendizaje de forma racional dejando a un lado el dominio afectivo y emocional (Mellado et al., 2014 ; Vázquez-Alonso & Manassero-Mas, 2007)

Entendiendo la didáctica como una disciplina de la pedagogía que pretende analizar, comprender y mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje que tiene en cuenta las acciones formativas del docente y el conjunto de interacciones que se pueden generar y se van modificando con el tiempo incorporando nuevos métodos y herramientas.(Espín, 2017)(Eder & Adúriz Bravo, 1994)La didáctica de las ciencias naturales, esta históricamente dominado por un proceso de enseñanza – aprendizaje tradicional usando la repetición memorística de las teorías y el activismo en los laboratorios, muchas de las dificultades en el aprendizaje de las ciencias esta relacionado en la forma de enseñanza, por lo que ha investigado en la didáctica de las ciencias, teniendo en cuenta las concepciones de los docentes sobre ciencia, las nuevas tecnologías en la educación científica, la formación y capacitación en ciencias y los modelos didácticos(Delorenzi & Blando, n.d.) el proceso de enseñanza – aprendizaje de las ciencias naturales es un proceso en desarrollo del pensamiento del estudiante y busca promover pensamientos críticos a partir de elementos teóricos y prácticos donde se relacione los elementos conceptuales (González & Chávez, 2006).

En estos conceptos de enseñanza no había tenido en cuenta un elemento muy importante que los últimos años ha venido tomando fuerza y es el comprender como funciona el cerebro ante los procesos de enseñanza aprendizaje (GRACIA, 2020) uno de los aportes mas importantes es el cerebro triuno propuesta por Maclean y posteriormente retomada por Beauport el cual se centra en 3 partes importantes del cerebro relacionadas entre si las cuales son: Cerebro reptil (de los instintos), cerebro mamífero (emociones o límbico) y cerebro racional, cada cerebro tiene su inteligencia , memoria, sentido de tiempo espacio y funciones motoras. Con el auge de la neuroeducación se ha comprendido como funciona cada uno de estos cerebros y la influencia de estos en la enseñanza tomando como estrategia didáctica las emociones, siendo estas medidoras de aprendizaje, si las

emociones son positivas se facilita el aprendizaje, pero cuando las emociones son negativas el proceso de aprendizaje se dificulta (Benavidez V & Flores P, 2019 ; Ibáñez, 2002 ; Lucas et al., 2019)

## CONCEPTO DE DIDÁCTICA.

Etimológicamente, el término Didáctica procede del griego: didaktiké, didaskein, didaskalia, didaktikos, didasko... Todos estos términos tienen en común su relación con el verbo enseñar, instruir, exponer con claridad. Didaskaleion era la escuela en griego; didaskalia, un conjunto de informes sobre concursos trágicos y cómicos; didaskalos, el que enseña; y didaskalikos, el adjetivo que se aplicaba a la prosa didáctica. (Benedito, 1987) Diversos autores han tratado de definir el termino didactica en la tabla 1. Se mencionan algunos.

Tabla 1. Definición de Didáctica según diferentes autores.

<b>Autor</b>	<b>Año</b>	<b>Definición</b>
Karl Stocker	1960	Teoría de la instrucción y de la enseñanza escolar de toda índole y en todos los niveles. Trata de los principios, fenómenos, formas, preceptos y leyes de toda enseñanza”
Escudero	1980	Ciencia que tiene por objeto la organización y orientación de situaciones de enseñanza-aprendizaje de carácter instructivo, tendentes a la formación del individuo en estrecha dependencia de su educación integral
Fernández Sarramona	1981	“Didáctica es la rama de la Pedagogía que se ocupa de orientar la acción educadora sistemática, los recursos que ha de aplicar el educador o educadora para estimular positivamente el aprendizaje y la formación integral y armónica de los estudiantes”
Arruada Penteadó	1982	“La Didáctica es un conjunto de métodos, técnicas o procedimientos que procuran guiar, orientar, dirigir e instrumentar, con eficacia y economía de medios, el proceso de aprendizaje donde esté presente como categoría básica”. Conjunto de métodos que procuran guiar, orientar, dirigir o instrumentalizar
Imideo Nerici	1985	“Didáctica es el conjunto de procedimientos y normas destinadas a dirigir el aprendizaje de la manera más eficiente que sea posible”.

Fernández Huerta	1985	“Didáctica tiene por objeto las decisiones normativas que llevan al aprendizaje gracias a la ayuda de los métodos de enseñanza”
Medina Rivilla	1987	La Didáctica es el estudio de la educación intelectual del hombre y del conocimiento sistemático que ayuda al alumno a auto conocerse facilitándole las pautas para que elija la más adecuada para lograr su plena realización personal. La Didáctica es una disciplina pedagógica que analiza, comprende y mejora los procesos de enseñanza aprendizaje, las acciones formativas del profesorado y el conjunto de interacciones que se generan en la tarea educativa. Auto conocerse
De la Torre	1993	la didáctica es una disciplina reflexivo-aplicativa que se ocupa de los procesos de formación y desarrollo personal en contextos intencionadamente organizados
Esterbaranz	1994	Didáctica es el conjunto de conocimientos e investigación que tiene su origen y su razón de ser en la práctica, en los problemas de diseño, desarrollo y evaluación del curriculum, y en su intento de una renovación curricular. Innovación curricular.
Martín Molero	1999	disciplina pedagógica que analiza, comprende y mejora los procesos de enseñanza-aprendizaje, las acciones formativas del profesorado y el conjunto de interacciones que se generan en la tarea educativa.
Mallart	2000	sugiere que la didáctica es la ciencia de la educación que estudia e interviene en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de conseguir la formación intelectual del educando
Sevillano	2004	la didáctica es una ciencia teórico-normativa que guía de forma intencional el proceso optimizador de la enseñanza-aprendizaje, en un contexto determinado e interactivo, posibilitando la aprehensión de la cultura con el fin de conseguir el desarrollo integral del estudiante
Abreu et al	2017	La Didáctica es una respuesta a la necesidad de encontrar un equilibrio que armonice la relación entre las maneras de enseñar de los educadores y el aprendizaje de sus discípulos; una contradicción todavía por resolver

**Tomado de:** (Abreu et al., 2017 ;Espín, 2017 ; Eder & Adúriz Bravo, 1994 ; González & Chávez, 2006)

Para unificar una definición todos los autores han aportado y se pueden apreciar algunos elementos comunes por lo tanto se puede definir didáctica como puntar ya que la Didáctica es la ciencia de la educación que estudia e interviene en el proceso

de enseñanza-aprendizaje con el fin de conseguir la formación intelectual del educando que se van modificando con el tiempo e incorpora nuevos métodos y herramientas (Espín, 2017 ; Eder & Adúriz Bravo, 1994)

## **DIDÁCTICA EN LAS CIENCIAS NATURALES**

Existen 5 etapas en el desarrollo de la didáctica de las ciencias naturales 1) Etapa adisciplinar 2) Etapa tecnológica 3) protodisciplinar 4) Disciplina emergente 5) disciplina consolidada (Adúriz-Bravo, 1999; Eder & Adúriz Bravo, 1994). A finales de los años ochenta la didáctica de las ciencias naturales comienza como disciplina, a finales de los noventa es reconocida como una disciplina que influye en las ciencias de la educación y su objeto de estudio son sistemas de enseñanza aprendizaje, aborda y resuelve problemas relacionados con la enseñanza relacionados con el conocimiento de los estudiantes, recursos, estrategias, métodos, técnicas, evaluación, currículo y el accionar didáctico del docente (Porlán Ariza, 1998 ; Iturralde et al., 2017 ; Cordero et al., 2011)

La enseñanza involucra procesos didácticos y el aprendizaje la construcción de conocimientos que se van construyendo en la vida cotidiana en espacios temporales que implican el modo de entender las situaciones del diario vivir. La creatividad y la innovación que deben tener los docentes son la clave para que los estudiantes tengan nuevos conocimientos, incentivar a la curiosidad que conlleva a la investigación de comprender lo que sucede en su entorno (Bernal et al., 2017 ; González & Chávez, 2006) las ciencias naturales pretende el estudio de la naturaleza a través del método científico, basándose en el razonamiento lógico, (Espín, 2017) para ello se han implementado diversas estrategias didácticas que pretenden estimular el aprendizaje de las ciencias naturales, entre esas estrategias están:

1. **Aprendizaje basado en problemas:** Se basa en la visualización propia de contextos del grupo y la narración de problemáticas ambientales reales de su ambiente familiar, social, escolar, empresarial etc. Y el planteamiento de posibles

soluciones, teniendo un impacto significativo que impulse y motive a la planificación y ejecución de las acciones propuestas (Atehortúa & Bonilla, 2019)

2. **Aprendizaje orientado en proyectos:** Se encadena con la propuesta anteriormente nombrada. Parte de una pregunta que surge de una problemática de igual dimensión, lo cual lleva al estudiante a un proceso investigativo de contextos locales, nacionales e internacionales sobre las diferentes problemáticas ambientales, con el fin de analizar y proponer soluciones en pro de la protección del medio ambiente (Atehortúa & Bonilla, 2019)
3. **Estudio de caso:** Como su nombre lo dice se basa en el estudio de casos reales inicialmente locales, regionales y que se irán ampliando a ámbitos nacionales y mundiales; estableciendo de estos sus causas y consecuencias por medio de técnicas como espigas de pescado, árbol de problemas, cuestionarios, etc., donde todos aporten (Atehortúa & Bonilla, 2019)
4. **Lecciones magistrales:** Requieren de un enfoque transformador y activo con cortas pero significativas explicaciones académicas, un adecuado dominio del tema y la planeación de habilidades y apoyos didácticos que mantengan la atención y el interés del público a impactar. Se plantea intencionalmente la participación de los aprendices y de la preparación previa del ambiente de aprendizaje, el material, totalmente relacionado con el tema, las actividades previas de reflexión inicial que cautive la participación y enganche al tema. (Atehortúa & Bonilla, 2019)
5. **Aprendizaje colaborativo:** Dinamiza los procesos formativos. La creación de grupos tiene no sólo una intención académica, sino, una transformación social, de comunicación, socialización, reconocimiento, valoración del conocimiento individual y grupal, además se vivencia la inclusión. El aprendizaje colaborativo potencia propuestas ambientales reales en diversos contextos, por lo cual se piensa en grupo y propicia la creación de proyectos de emprendimiento altamente significativos donde todos son actores principales.(Atehortúa & Bonilla, 2019)

Estas estrategias buscan alejarse del modelo tradicional el cual se basa en lo memorístico y sistemático (Sánchez & Rodríguez, 2018) los fundamentos didácticos sustentan el proceso de enseñanza – aprendizaje se convierten en tendencias que buscan el desarrollo de la inteligencia mas que la memoria, relacionar lo teórico con lo experimental, el aprovechamiento de nuevas tecnologías, la inclusión de estudios científicos, formación y

posiciones correctas ante la vida teniendo en cuenta estudios con el medio ambiente y salud, inclusión de contenidos interdisciplinarios (Caballero & Recio, 2007)

En enseñanza de las ciencias naturales los docentes deben buscar estrategias y ambientes donde el aprendizaje sea significativo que permita a los estudiantes hallar respuestas a sus dudas y darles la oportunidad que ellos expresen sus conclusiones y no caer en la dinámica tradicional por el afán de pretender cumplir con el currículo, la interacción entre docente – estudiante es fundamental para tener un buen ambiente de aprendizaje donde la comunicación efectiva facilite la construcción de nuevos conocimientos (Bernal et al., 2017)

## **LA IMPORTANCIA DE EMOCIÓN EN EL APRENDIZAJE**

Las emociones han sido estudiadas en diferentes ciencias como la filosofía, biología, neurobiología y psicología, las emociones son reacciones a la información recibida del entorno y de su intensidad va a depender la evaluación que realizamos y tiene influencia los conocimientos previos, estas emociones pueden favorecer el aprendizaje (Del Rosal & Bermejo, 2018 ; Lucas et al., 2019 ; Castillo & Sanclemente, 2010) como lo ha demostrado la neurociencia.

En los últimos años con el auge de la neurociencia en todas las disciplinas se ha comprendido el funcionamiento del cerebro en el proceso de enseñanza aprendizaje apareciendo la Neuroeducación (Gracia, 2020), una de los primeros acercamientos del estudio del cerebro fue la teoría del cerebro triuno propuesta por Maclean la cual postula que el ser humano posee múltiples capacidades conectadas y complementarias que explican el comportamiento de manera integral donde la emoción y la conducta trabajan juntas de manera integral, el cerebro esta compuesto por 3 capas, cada uno de estas tiene su propia inteligencia, memoria, sentido del tiempo – espacio así como sus propias funciones:

1. **Cerebro Reptil o de instintos:** se encarga de funciones corporales básicas como respiración, digestión, circulación, regulación de temperatura, responde de forma refleja a situaciones estresantes y traumáticas. (Castillo & Sanclemente, 2010 ; Benavidez V & Flores P, 2019)
2. **Cerebro mamífero o emocional o límbico:** formado por el sistema límbico tiene que ver con las emociones como la rabia, el amor, los estados de animo y el afecto, es paso obligado al neo córtex. Conformado por el hipocampo, la amígdala cerebral, el hipotálamo, fornix, la amígdala es la responsable de asociar las cargas emocionales a recuerdos de largo plazo para evitar experiencias dolorosas. (Castillo & Sanclemente, 2010 ; Benavidez V & Flores P, 2019 ; Del Rosal & Bermejo, 2018)
3. **Neocortex:** lugar donde se proceso la información después de pasar por el cerebro emocional. (Castillo & Sanclemente, 2010 ; Benavidez V & Flores P, 2019)

La neuroeducación se ha basado en el estudio del funcionamiento del cerebro en el proceso de enseñanza ha fomentado el desarrollo de la memoria de los estudiantes a partir de estrategias que permitan ayudar a los docentes en el proceso de enseñanza, comprendiendo el funcionamiento del cerebro, la memoria, la atención y la importancia de las emociones como base del aprendizaje, teniendo en cuenta estímulos positivos y negativos (Ibáñez, 2002 ; Mellado Et Al., 2012 ; Lucas Et Al., 2019). La investigación sobre métodos didácticos en neuroeducación (neurodidáctica) permite la práctica de los conocimientos de la neurociencia en los procesos de aprendizaje, donde el aprendizaje es un producto del cerebro que a través de sus redes neuronales se modifican continuamente en función del entorno, siendo la novedad y lo desconocido lo que más estimula al cerebro, este como órgano biológico se encarga de todas las funciones relacionadas con procesos de pensamiento, intuición, imaginación, emoción, conciencia y múltiples procesos más, determina las formas de aprendizaje (Ibáñez, 2002 ; Lucas et al., 2019). La plasticidad del cerebro permite que el aprendizaje lo modifique y este modificado aprende con más facilidad nuevos conocimientos, el hecho que el cerebro tenga la capacidad de organizarse y adaptarse al entorno debe ser aprovechado por los docentes a través de estrategias que utilicen la novedad y curiosidad, reorganizando las redes neuronales. (Mellado et al., 2012 ; Benavidez V & Flores P, 2019)

Los modelos enseñanza debe tener en cuenta como aprende el cerebro, este aprende mejor cuando el ambiente de la clase es relajado, pero al mismo tiempo desafinate, ocurre lo contrario cuando el ambiente es tensiónate donde existe intimidación y amenazas se inhibe el aprendizaje. Todos los cerebros son diferentes dependen de la forma de crianza, su desarrollo define los gustos de cada persona y así también lo es con el aprendizaje debe responder a las necesidades emocionales de cada estudiante. (Benavidez V & Flores P, 2019 ; Ibáñez, 2002 ; Lucas et al., 2019)

Las emociones pueden facilitar el aprendizaje, cuando estas son gratas o positivas permiten acciones que ayudan y favorecen el aprendizaje, las emociones no gratas o negativas no permiten el aprendizaje, (Lucas et al., 2019) números estudios han demostrado que en ambientes donde la disposición emocional de los alumnos es grata y la interacción entre estudiante y profesor tiene importante influencia en lo personal y académico, la percepción de los estudiantes de sus profesores tiene impacto en ellos y se evidencia en las actividades donde se les pregunta como aprendieron, siempre tienen presente vivencias de interacciones con los docentes y las características personales de estos (Ibáñez, 2002 ; Leggiero, 2019)

## **LA EMOCIÓN COMO DIDÁCTICA EN CIENCIAS NATURALES**

Las emociones como didáctica en las ciencias naturales ha comenzado a ser investigada por diversos autores, donde han comenzado a indagar la influencia de las emociones, dado que en la didáctica de las ciencias se ha trabajado desde el ámbito cognitivo y no emocional, se ha observado que niños y adolescentes son conscientes de la importancia de las ciencias naturales y la ven de forma positiva pero muchos sienten un rechazo a esta, se encontró que cuando una asignatura es obligatoria es percibida como difícil, poco atractiva y no se conecta con sus intereses, así mismo se sienten los docentes desilusionados,

infravalorados, sin apoyo sin recursos (Lucas et al., 2019) siendo estas emociones negativas son un problema en el proceso de enseñanza aprendizaje (Del Rosal & Bermejo, 2018).

En las ciencias naturales la percepción y la experiencia (ver, observar, experimentar y simular) son estrategias de razonamiento que junto con un lenguaje coloquial pueden acercar al estudiante al conocimiento científico. Hacer que las emociones que las ciencias pueden generar sean positivas es un reto (Sanmartí, 2011) que el docente debe asumir siendo el emocionalmente competente con una actitud ante la vida optimista y positiva debe ser capaz de ponerse en el lugar de los demás, formarse para cumplir su rol y tener la habilidad de motivar, incentivar, emocionar cambiar lo que genera tensión en los a los estudiantes en el momento de aprender (Moreno & Solano, 2020) esto se puede evidenciar en los estudiantes y profesores de primaria cuyas emociones son positivas de curiosidad, entusiasmo e interés, al contrario de los estudiantes de secundaria cuyas emociones eran de miedo, tensión y desesperación es así que al docente le queda el reto de ser emocionalmente competente para generar emociones positivas (curiosidad, entusiasmo, interés) en sus estudiantes (Alonso & Manassero, 2007 ; Mengascini & Mordegli, 2017 ; Alonso & Manassero, 2007)

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Abreu, O., Gallegos, M. C., Jácome, J. G., & Martínez, R. J. (2017). La didáctica: Epistemología y definición en la facultad de ciencias administrativas y económicas de la Universidad técnica del Norte del Ecuador. *Formacion Universitaria*, 10(3), 81–92. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062017000300009>
- Adúriz-Bravo, A. (1999). La didáctica de las ciencias como disciplina. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 17, 61–74.
- Alonso, Á. V., & Manassero, M. A. (2007). En Defensa De Las Actitudes Y Emociones En La Educación Científica (I): Evidencias Y Argumentos Generales. *Eureka Sobre Enseñanza Y Divulgación De Las Ciencias*, 4(1697-011x), 247–271. <https://doi.org/10.1017/Cbo9781107415324.004>

- Atehortúa, C. M., & Bonilla, G. A. (2019). Estrategias Didácticas En La Enseñanza De La Gestión Ambiental. *Bio-Grafía Escritos Sobre La Biología Y Su Enseñanza.*, 2027–1034, 203–212.
- Benavidez V, V., & Flores P, R. (2019). La importancia de las emociones para la neurodidáctica. *Wimb Lu*, 14(1), 25–53. <https://doi.org/10.15517/wl.v14i1.35935>
- Bernal, C., Carreño, L., & Galindo, N. (2017). *Lúdica Y Didáctica En El Proceso De Enseñanza-Aprendizaje De Las Ciencias Naturales, Para Los Estudiantes De Grado Tercero Del Colegio Liceo De Los Alpes* (Vol. 7, Issue 1). Universidad Del Tolima Instituto.
- Caballero, C., & Recio, P. (2007). Las tendencias de la didáctica de las Ciencias Natural en el Siglo XXI. *Varona*, 44, 34–41.
- Castillo, M. C., & Sanclemente, M. D. S. (2010). Influencia De La Inteligencia Emocional En La Enseñanza, Aprendizaje Y Evaluación De Las Ciencias Naturales [Universidad Del Valle]. In *Universidad Del Valle*. <https://doi.org/10.1007/S10584-013-0699-2>
- Cordero, S., Dumrauf, A. G., Mengascini, A., & Sanmartino, M. (2011). Entre la Didáctica de las Ciencias Naturales y la Educación Popular en Ciencias Naturales, Ambiente y Salud: relatos y reflexiones de un camino en construcción. *Praxis Educativa*, XV(0328–9702), 71–79.
- Del Rosal, I., & Bermejo, L. (2018). ¿Qué emociones experimentan los alumnos de educación primaria en la asignatura de ciencias de la naturaleza? Análisis del bloque 'materia y energía.' *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología.*, 2(1), 377. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2018.n1.v2.1245>
- Delorenzi, O., & Blando, C. (n.d.). Enseñanza y Aprendizaje en Ciencias Naturales Construcción de un Modelo Didáctico. *Voces De La Educacion Superior*, 1–10.
- Eder, M. L., & Adúriz Bravo, A. (1994). Aproximación Epistemologica A Las Relaciones Entre La Didáctica De Las Ciencias Naturales Y La Didáctica General. *Universidad Pedagógica Nacional*.
- Espín, E. F. (2017). "Recursos Didácticos En El Área De Ciencias Naturales Y Su Influencia En El Aprendizaje De Los Estudiantes Del Octavo Grado De Educación General Básica De La Unidad Educativa La Maná, Durante El Período Escolar 2016-2017." Universidad Técnica De Cotopaxi Extensión La Maná.
- Fernández-Martínez, A. M., & Montero-García, I. (2016). Aportes para la educación de la Inteligencia Emocional desde la Educación Infantil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14, 53–66.

<https://doi.org/10.11600/1692715x.1412120415>

- Gil, R. L. (2010). Enseñar ciencias: una perspectiva innovadora. Un esquema aproximativo. *Encuentro*, 86, 67–79. <https://doi.org/10.5377/encuentro.v42i86.67>
- González, G. E. P., & Chávez, A. del P. S. (2006). La Didáctica Como Disciplina Científica Y Pedagógica. *Rastros Y Rostros Del Saber*, 2(September), 41–52.
- Gracia, J. (2020). El Desafío Etico De La Educacion. In S. . Dykinson (Ed.), *Journal Of Visual Languages & Computing* (Meléndez V, Vol. 2, Issues 978–843). [https://www.m-culture.go.th/mculture\\_th/download/king9/Glossary\\_about\\_HM\\_King\\_Bhumibol\\_Aduyadej's\\_Funeral.Pdf](https://www.m-culture.go.th/mculture_th/download/king9/Glossary_about_HM_King_Bhumibol_Aduyadej's_Funeral.Pdf)
- Ibáñez, N. (2002). Las Emociones En El Aula. *Estudios Pedagógicos*, 28, 31–45. [https://doi.org/10.1007/978-94-6300-064-2\\_5](https://doi.org/10.1007/978-94-6300-064-2_5)
- Iturralde, M. C., Bravo, B. M., & Flores, A. (2017). Agenda actual en investigación en Didáctica de las Ciencias Naturales en América Latina y el Caribe. *Revista Electronica de Investigacion Educativa*, 19(3), 49–59. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.3.905>
- Leggiero, M. P. (2019). *El Rol De Las Emociones Y Su Impacto En El Aprendizaje* [Universidad Austral]. <https://doi.org/10.1017/Cbo9781107415324.004>
- Lucas, E. B., Borrego, E. C., Galán, J. L. B., & Cortés, A. B. B. (2019). Emociones De Los Futuros Maestros De Educación Infantil En Las Distintas Áreas Del Currículo. *Profesorado*, 23(4), 196–214. <https://doi.org/10.30827/Profesorado.V23i4.11717>
- Mellado, V., Blanco, L. J., Borrachero, A. B., & Cárdenas, J. A. (2012). Las Emociones En La Enseñanza Y El Aprendizaje De Las Ciencias Y Las Matemáticas. In G. De Investigacion Deprofe (Ed.), *Journal Of Chemical Information and Modeling* (Indugrafic, Vol. 2, Issues 978-84-15090-10–6). <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Mellado, V., Borrachero, A. B., Brígido, M., Melo, L. V., Dávila, M. A., Cañada, F., Conde, M. C., Costillo, E., Cubero, J., Esteban, R., Martínez, G., Ruiz, C., Sánchez, J., Garritz, A., Mellado, L., Vázquez, B., Jiménez, R., & Bermejo, M. L. (2014). Emotions in science teaching. *Enseñanza de Las Ciencias*, 32(0212–4521), 11–36. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.1478>
- Mengascini, A., & Mordegli, C. (2017). Las ciencias naturales me generan... emociones vinculadas a las ciencias en la formación docente permanente. *Enseñanza de Las Ciencias: Revista de Investigación y Experiencias Didácticas, Extra*, 4087.
- Moreno, L. M., & Solano, E. R. (2020). *Inteligencia Emocional En La Enseñanza De Las Ciencias Naturales En La Educación Media Rural*. Universidad de Cordoba.

- Otero, M. (2006). Emociones, Sentimientos y Razonamientos en Didáctica de las Ciencias. *Revista Electrónica de Investigación En Educación En Ciencias*, 1(1), 24–53.
- Pherez, G., Vargas, S., & Jerez, J. (2018). Neuroaprendizaje, una propuesta educativa: herramientas para mejorar la praxis del docente TT - Neurolearning, an educational proposal: tools to improve teacher praxis. *Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 18(34), 149–166. <https://doi.org/10.22518/usergioa/jour/ccsh/2018.1/a10>
- Porlán Ariza, R. (1998). Pasado, Presente Y Futuro De La Didáctica De Las Ciencias. *Enseñanza De Las Ciencias*, 16(1), 175–185. <https://doi.org/10.35454/Rncm.V1n1.070>
- Sánchez, E., & Rodríguez, M. (2018). *Aplicación De Una Situación Didáctica Basada En Prácticas De Laboratorio Para El Desarrollo De La Competencia “Explicación De Fenómenos” En Estudiantes Del Grado Octavo*. Universidad Icesi.
- Sanmartí, N. (2011). Libro: Didáctica De Las Ciencias En la educación secundaria obligatoria. *Reseña*, 6(2145–4981).
- Vázquez-Alonso, A., & Manassero-Mas, M. A. (2007). En defensa de las actitudes y emociones en la educación científica (II): evidencias empíricas derivadas de la investigación. *Revista Eureka Sobre Enseñanza y Divulgación de Las Ciencias.*, 4(3), 417–441. [https://doi.org/10.25267/rev\\_eureka\\_ensen\\_divulg\\_cienc.2007.v4.i3.03](https://doi.org/10.25267/rev_eureka_ensen_divulg_cienc.2007.v4.i3.03)

## 9.

# **PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA SOBRE SU APRENDIZAJE BASADO EN COMPETENCIAS**

## ***Perception of Primary Education students about their competency-based learning***

**Jesús Eduardo Pulido<sup>1</sup>**

[eduardopulido44@gmail.com](mailto:eduardopulido44@gmail.com)

Código ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0354-3847>

Universidad Pedagógica Experimental Libertador  
Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio-Venezuela

### Resumen

Los objetivos del estudio fueron: a) diseñar un instrumento para recolectar información válida y confiable que permita conocer la percepción de los alumnos de quinto y sexto grado sobre su aprendizaje basado en competencias y b) analizar la capacidad que manifestaron tener las alumnas y alumnos de quinto y sexto grado para aprender los contenidos en siete áreas de aprendizaje, establecidos en el currículo de educación básica. Para lograr los objetivos se utilizó el enfoque de investigación cuantitativo, de carácter no experimental y diseño transversal con alcance descriptivo. Los aportes de *Tobón*, Rial Sánchez, García Fraile y Carretero Díaz (2006), Andrade Cázares (2008), Pozo (1996) y Ausubel, (1983), entre otros, permitieron conformar la fundamentación teórica que orienta la investigación. En el estudio participaron 167 alumnos (85 de quinto grado y 82 de sexto grado). Para recolectar la información, pertinente con el estudio, se hizo una adaptación al cuestionario diseñado por Meroño, Calderón, Arias y Méndez (2017). Los resultados del cuestionario final (25 ítems) mostraron adecuados índices de bondad de ajuste así como de validez y fiabilidad:  $cmin/df = 1,596$ ,  $CFI = 0,902$ ,  $RMSEA = 0,060$  y

PCLOSE = 0,063; AVE $\geq$  0,5 en 5 factores; IFC  $\geq$  0,60 y  $\alpha \geq$  0,843 y Correlación total de ítems corregida  $\geq$  0,40. Estos resultados evidencian que el cuestionario diseñado para evaluar la percepción de los alumnos sobre su aprendizaje basado en competencia posee calidad psicométrica.

**Palabras clave:** Percepción del aprendizaje, competencias, validez, índice de fiabilidad compuesta, áreas de aprendizaje.

**Abstract.** The objectives of the study were a) to design an instrument to collect valid and reliable information that allows knowing the perception of fifth and sixth grade students about their competence-based learning and b) to analyze the ability that fifth and sixth grade students reported having. Sixth grade to learn the contents in seven learning areas, established in the basic education curriculum. To achieve the objectives, the quantitative research approach was used, of a non-experimental nature and a cross-sectional design with a descriptive scope. The contributions of Tobón, Rial Sánchez, García Fraile and Carretero Díaz (2006), Andrade Cázares (2008), Pozo (1996) and Ausubel, (1983), among others, allowed to form the theoretical foundation that guides the research. 167 students participated in the study (85 from fifth grade and 82 from sixth grade). To collect the information pertinent to the study, an adaptation was made to the questionnaire designed by Meroño, Calderón, Arias, and Méndez (2017). The results of the final questionnaire (25 items) showed adequate indices of goodness of fit as well as validity and reliability:  $c_{min} / df = 1.596$ , CFI = 0.902, RMSEA = 0.060 and PCLOSE = 0.063; AVE $\geq$  0.5 in 5 factors; IFC  $\geq$  0.60 and  $\alpha \geq$  0.843 and Total correlation of items corrected  $\geq$  0.40. These results show that the questionnaire designed to evaluate students' perception of their competence-based learning has psychometric quality.

**Keywords:** Perception of learning, competencies, validity, composite reliability index, learning areas.

**1** Doctor Honoris Causa. Magíster Scientiarum en Educación. Profesor en Educación Técnica. Técnico en Estadística. Experto en Procesos Elearning. Investigador en el Nivel A-2, acreditado por el Observatorio Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (ONCTI). Profesor de estadística e investigación cualicuantitativa en el programa de postgrado de la UPEL-IMPM – Venezuela.

El bienestar del ser humano está supeditado a la calidad de la educación que recibe y esto pareciera que lo tienen claro los políticos que dirigen los destinos de las naciones, así como los responsables de gerenciar el proceso educativo.

Con frecuencia se hacen esfuerzos para lograr planes sólidos y coherentes en pro de los sistemas educativos sostenibles, que permitan lograr de manera eficaz aprendizaje a lo largo de la vida.

La [Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura](#) (UNESCO) y la [Comisión Económica para América Latina y el Caribe](#) (CEPAL) buscan mejorar la educación en América Latina y el Caribe.

La Agenda 2030 para el desarrollo sostenible, aprobada en septiembre de 2015 por la Asamblea General de las Naciones Unidas, establece una visión transformadora hacia la sostenibilidad económica, social y ambiental de los 195 estados miembros de este organismo; tal agenda incluye 17 objetivos para el desarrollo sostenible (ODS); el cuarto objetivo, hace referencia a una educación de calidad y tiene como visión “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (CEPAL, 2018).

Por su parte, la UNESCO (2020) contempla una serie de programas entre los cuales está lograr una educación de calidad y universal; para conseguir este logro este organismo apoya a las autoridades educativas en el desarrollo de políticas y estrategias de educación robustas y coherentes así como en la gestión de su aplicación efectiva, todo ello en el marco del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4).

Para lograr estos objetivos los países que pertenecen a la UNESCO han hecho reformas en el sistema educativo en educación básica y primaria; entre otros, México, plantea el siguiente objetivo: elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional.

Para alcanzar el objetivo se estableció en la reforma las siguientes estrategias: 1) realizar una reforma integral de la educación básica, centrada en la adopción de un modelo educativo basado en competencias, que responda a las necesidades de desarrollo de México en el siglo XXI. 2) Revisar y fortalecer los sistemas de formación continua y superación profesional de docentes en servicio, de modo que adquieran las competencias necesarias para ser facilitadores y promotores del aprendizaje de los alumnos. 3) Enfocar la oferta de actualización de los docentes para mejorar su práctica profesional y los resultados de aprendizaje de los educandos (Ruiz Cuéllar, 2012).

Según el Ministerio de Educación de Colombia (2005), una educación de calidad es la que logra que todos los estudiantes, independientemente de su procedencia, situación social, económica y cultural, cuenten con oportunidades para adquirir conocimientos, desarrollar las competencias y valores necesarios para vivir, convivir, ser productivos y seguir aprendiendo a lo largo de la vida.

Los campos del saber en matemáticas, ciencias naturales, ciencia sociales y lenguaje son orientados de manera que permitan a los estudiantes desarrollar un conjunto de competencias básicas, cuya especialidad y complejidad crece en la medida en que se alcanzan mayores niveles de educación. La meta es que los estudiantes comprendan los conocimientos y los utilicen efectivamente dentro y fuera de la escuela de acuerdo con las exigencias de los distintos contextos.

Los responsables del sistema educativo en Colombia consideran que todo niño, niña y joven deben tener unas competencias básicas que les permitan saber y saber hacer para lograr el nivel de calidad esperado a su paso por el sistema educativo; estas competencias son científicas, ciudadanas, comunicativas y competencias para la adquisición de conocimientos, habilidades, actitudes y comprensión del pensamiento matemático.

El diseño curricular de Educación Básica Regular, en el nivel de Educación Primaria de Perú, sintetiza las intenciones educativas y resume los aprendizajes previstos en términos de logros de aprendizaje (competencias), capacidades y

actitudes, organizadas por áreas de conocimiento, ciclos y grados del nivel. En cuanto a las áreas de conocimiento hace referencia a la comunicación integral, lógico – matemática, personal y social, ciencia y ambiente y área de educación por el arte, entre otras (Ministerio de Educación, 2005).

Por su parte, el Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE) de Venezuela en las orientaciones pedagógicas para el 2017 – 2018 plantea que el currículo está en construcción permanente y continua y se desarrolla bajo las premisas aprender haciendo en colectivo. Los contenidos son estructurados en ejes temáticos, los cuales permiten una mirada transversalizada de una realidad específica que dinamiza el currículo y favorece la integralidad de las diversas áreas de formación.

Desde el punto de vista metodológico la concreción del enfoque curricular se expresa en la escuela por medio del Proyecto Educativo Integral Comunitario (PEIC) en el aula y con los Proyectos de Aprendizaje (PA). Para profundizar la formación de los alumnos de educación primaria plantea, entre otras, las siguientes orientaciones: 1) desarrollar estrategias dirigidas para que las niñas y los niños creen, construyan producciones desde sus experiencias. 2) Promover la construcción del conocimiento, la valoración ética y social del trabajo, la integralidad y permanencia de los derechos humanos, la participación activa, consciente y solidaria en los procesos de transformación individual y colectiva, a través de estrategias como mesas redondas, debates, talleres, conferencias, foros, charlas, seminarios, coloquios, ponencias científicas. 3) Durante el año escolar se valoran los avances de los estudiantes en el desarrollo de las potencialidades, intereses, necesidades de conocimientos y aprendizajes, a través de la metodología de investigación acción, asumiendo el diagnóstico participativo como estrategia de evaluación para que los docentes conozcan e interpreten el proceso de construcción de los aprendizajes de los estudiantes en los entornos inmediatos de socialización; además, para la construcción del conocimiento que emerge de las experiencias y vivencias de las niñas y niños durante su proceso de aprendizaje.

Como se puede observar la reforma en el sistema educativo en los países mencionados han orientado el proceso de enseñanza básica obligatoria tomando en consideración el desarrollo de competencias; en las reformas educativas iniciales en Venezuela no hace mención al aprendizaje de los alumnos basado en competencias, pero progresivamente el MPPE ha venido orientando a los directivos y docentes de las escuelas de educación primaria para que las áreas de aprendizaje se desarrollen con base en el modelo educativo basado en competencias.

Durante el proceso educativo venezolano la actuación del docente está dirigida a que el alumno, de educación primaria, adquiera en cada área de aprendizaje competencias para aprender a crear, a convivir y participar, a valorar y a reflexionar; además, el educador refuerza el proceso de aprendizaje con la intervención de la evaluación diagnóstica, formativa, autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

Cuando el alumno se autoevalúa está haciendo una evaluación de sí mismo en torno a su proceso de aprendizaje; por consiguiente, resulta interesante saber ¿cómo los alumnos de quinto y sexto grado de educación primaria perciben su aprendizaje basado en competencias?

Para orientar la respuesta a la pregunta se plantean los siguientes objetivos:

- Diseñar un instrumento para recolectar información válida y confiable que permita conocer la percepción de los alumnos de quinto y sexto grado sobre su aprendizaje basado en competencias.
- Analizar la capacidad que manifestaron tener las alumnas y alumnos de quinto y sexto grado para aprender los contenidos de las siete áreas de aprendizaje, establecidos en el currículo de educación básica.

La inquietud por encontrar respuesta a esta pregunta no es algo nuevo, hay estudios que apuntan en la misma dirección; Meroño, Calderón, Arias y Méndez (2018) en la búsqueda de un sistema educativo que posibilite los mejores resultados

académicos del alumnado realizaron un estudio para conocer la percepción de los principales agentes implicados: alumnos y profesores.

El estudio lo realizaron atendiendo los siguientes aspectos: a) la percepción de alumnado y profesorado de educación primaria sobre el aprendizaje de los estudiantes basado en competencias; (b) las posibles diferencias entre ambos; y (c) los modelos hipotéticos de predicción del aprendizaje según sus percepciones.

En este estudio participaron 8.513 alumnos de 58 centros y 1.010 maestros de 110 centros escolares. Tanto los alumnos como los docentes reportaron puntuaciones altas de percepción. Sin embargo, los valores de los estudiantes resultaron más altos que los de los profesores, a excepción de la competencia digital. Si bien se mostraron diferencias de percepción entre los modelos de predicción de aprendizaje por competencias, ambos percibieron las competencias autonomía e iniciativa personal, digital, social y ciudadana, y aprender a aprender como ejes vertebrales de su percepción. En este sentido, es necesaria la formación inicial y permanente del profesorado sobre modelos pedagógicos innovadores que faciliten el desarrollo de estas competencias predictoras del aprendizaje percibido.

Díaz BARRIGA (s.f) realizó un trabajo en el cual presenta un análisis de la opinión que tienen los propios estudiantes, acerca de su papel en el aprendizaje. Realizó el estudio de un caso con la intención de explorar, a través de un cuestionario una serie de problemas sobre un plan de estudios, en el que se analizó el auto concepto de aprendizaje, que sería solo un elemento en relación a un conjunto de problemas mayores; el cuestionario lo respondieron los alumnos de 6° y 8° semestres de la carrera de Pedagogía, de la ENEP-Aragón.

Del análisis de las respuestas dadas al cuestionario, las procesadas con tablas de contingencia, evidencian que el 35% de los alumnos respondieron que su papel de aprendizaje es de receptor y el 56% considera que su papel es activo; ante el planteamiento: a qué atribuyen que una experiencia fuera de aprendizaje, el 34% del primer caso (receptor del aprendizaje) manifestó que directamente se debe al

docente y el 38%, al segundo caso (papel activo). Estos resultados confirman la hipótesis del estudio: el alumno tiene una concepción pasiva sobre la actividad, en la que activo se concibe como las acciones o ejecuciones que el docente pide realizar para lograr el aprendizaje.

En conclusión, el estudiante tiene una concepción pasiva de su rol frente al aprendizaje, aunque inicialmente en su discurso aparezcan elementos que demuestren su concepción activa, con relación a dicho papel.

### **Perspectiva teórica.**

Para orientar y fundamentar teóricamente el estudio se analiza el enfoque por competencias en educación, el proceso para aprender y la percepción del alumno de su aprendizaje.

### **Enfoque por competencias en educación.**

Con relación al enfoque de competencias en el sistema educativo existen varios enfoques conceptuales; para orientar teóricamente este estudio se tomó en cuenta el concepto de *Tobón, Rial Sánchez, García Fraile y Carretero Díaz (2006)*, y *Andrade Cázares (2008)*.

Las competencias son mucho más que un saber hacer en contexto, pues van más allá del plano de la actuación e implican compromiso, disposición a hacer las cosas con calidad, raciocinio, manejo de una fundamentación conceptual y comprensión (Tobón et al, 2006).

Andrade Cázares sostiene que el enfoque por competencias se plantea como alternativa para el diseño curricular y para el desarrollo del proceso enseñanza-

aprendizaje; desde la óptica del constructivismo se considera el desarrollo de competencias como un saber hacer en la práctica, pero motivado en un aprendizaje significativo que se transfiere a situaciones de la vida real y que implica la resolución de problemas (2008).

Estos conceptos reflejan ventajas importantes en el diseño curricular por competencias, sin embargo, Díaz Barriga (2006), cuestiona el enfoque de competencias porque considera que se trata de un disfraz de cambio y no una alternativa real.

### **Proceso de Aprendizaje.**

Indistintamente del enfoque que tenga el currículo el fin último es que el alumno se apropie de las experiencias históricas y sociales, que se transmiten de una a otra generación; es decir, el aprendizaje de la cultura conlleva a su vez a una cultura del aprendizaje; cada sociedad, cada cultura, crea sus formas específicas de aprendizaje, que pasan a ser sistematizadas y legalizadas en los enfoques y prácticas educativas vigentes (Pozo, 1996).

Existen diferentes formas de abstraer y sintetizar lo que se entienda por aprendizaje; existe el aprendizaje mecánico y el significativo, el mecánico se produce cuando no se conecta con el concepto relevante (subsuntor) adecuado, de tal forma que la nueva información es almacenada arbitrariamente, sin interactuar con conocimientos pre- existentes (Ausubel, 1983: 37; citado en Palomino, 2019).

El aprendizaje es significativo cuando los contenidos son relacionados de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe. Por relación sustancial y no arbitraria se debe entender que las ideas se relacionan con algún aspecto existente, especialmente de la estructura cognoscitiva del alumno como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición (Ausubel, 1983: 18; citado en Palomino, 2019).

De lo planteado por Pozo y Ausubel se deduce que el proceso de aprender consiste en una estructuración de un conjunto de fases mentales que se dan en el transcurso de la vida y que se prolongan en múltiples direcciones (tiempos y signos). El aprender está estrechamente ligado con el crecer de manera permanente. Sin embargo, no es algo abstracto ya que está vinculado con las necesidades y experiencias vitales de los individuos, a su contexto histórico y cultural.

### **Percepción del alumno de su aprendizaje.**

No puede haber aprendizaje sin percepción de las significaciones que emiten los signos que componen los mensajes. La percepción es un acto inteligente que se produce a partir de los receptores, esto es, nuestros sentidos. Debe buscarse y solicitarse constantemente una buena percepción visual. Existen muchos procesos y técnicas de indicación y de señalización para elaborar tanto mensajes auditivos como visuales y lingüísticos (Bruner, 1958; Piaget, 1961; Fraisse y Piaget, 1963b; Piaget, 1963; Frances, 1963; Boring, 1971; Noles, 1973; Watt, 1988; Bruce y Green, 1992; en Marton, 1996).

Santiuste, Barriguete y Ayala, (1991) aseveran que el concepto de percepción del aprendizaje se relaciona también con lo que se ha llamado orientaciones educativas. Nuestros enfoques y estrategias dependen de lo que creemos que nos ofrece la educación. Los estudiantes tienen razones muy distintas para seguir unos determinados estudios. Las orientaciones educativas describen conjuntos de valores, motivos y actitudes relativos a un curso escolar, y resultan útiles para explicar la conducta posterior del alumno.

Según Zúñiga-Carrasco (1988, en Santiuste et al, 1991) las distintas categorías con las cuales se puede describir la percepción del aprendizaje no son, en un contexto académico, exclusivas. Esto revela la capacidad de los sujetos de poner en juego, a la hora de aprender, tanto sus motivaciones y sus características personales como los estímulos que perciben en el contexto académico.

De los planteamientos de estos autores, relacionados con la percepción del aprendizaje, se deduce que cuando el alumno realiza la percepción de su aprendizaje intervienen, entre otros factores, el cognitivo, afectivo social, el ambiental y la forma como se ha organizado el estudio; también influyen y es importante la actitud, la motivación, la voluntad, las relaciones personales y la organización. Por consiguiente, es evidente que en el aprendizaje interviene el factor cognitivo, el afectivo-social, el ambiental, la organización de estudio y los estilos de aprendizaje.

### **Abordaje Metodológico.**

Diseñar y validar una propuesta de instrumento que permita conocer la percepción de los alumnos de quinto y sexto grado acerca de su aprendizaje, basado en competencias, se enfocó en el marco de una investigación descriptiva, de campo y proyectiva.

Se considera de campo y descriptiva porque los datos se recogieron en estructuras sociales reales; en este caso, se trata de los alumnos de quinto y sexto grado de la Unidad Educativa Colegio “Nuestra Señora de Fátima” ubicada en San Félix, Estado Bolívar-Venezuela; así mismo busca describir las características fundamentales de un conjunto homogéneo de variables (Sabino, 2000; Kerlinger y Lee, 2001), en el caso que nos ocupa se trata de la variable percepción de los alumnos de su aprendizaje, con enfoque por competencias.

También se ubicó el estudio en la investigación proyectiva, la cual es definida por Hurtado (2008) como aquella que “...propone soluciones a una situación determinada a partir de un proceso de indagación. Implica explorar, describir, explicar y proponer alternativas de cambio...” (p.114). Según esta autora “...todas las investigaciones que implican el diseño o creación de algo con base a un proceso investigativo, entran en esta categoría” (p.114).

En este estudio se presenta un instrumento que permite recolectar información válida y confiable sobre la percepción que tienen los alumnos, de quinto y sexto grado, sobre su aprendizaje de contenidos enfocados por competencias.

La variable de esta investigación fue evaluada en un mismo momento y en un contexto particular, por tanto, el estudio se ubica en un diseño de corte transversal (Baltes, Reese y Nesselroade, 1981; Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Hernández y otros (2014), afirman que los diseños transversales de naturaleza descriptiva tienen como objetivo indagar la incidencia de las modalidades o niveles de una o más variables en una población.

El procedimiento consiste en ubicar en una o diversas variables a un grupo de personas u otros seres vivos, objetos, situaciones, contextos, fenómenos y comunidades para proporcionar su descripción (p. 155).

Además, esta investigación está enmarcada en un diseño no experimental porque no se manipula deliberadamente la variable del estudio; Según Kerlinger y Lee (2001), se considera que una investigación es no experimental

Cuando se hace la búsqueda empírica y sistemática de datos sobre los cuales no posee control directo de las variables independientes, debido a que sus manifestaciones ya han ocurrido o que son inherentemente no manipulables. Se hacen inferencias sobre las relaciones entre las variables sin intervención directa, de la variación concomitante de las variables independiente y dependiente (p.504).

### **Participantes.**

La población que participó en este estudio estuvo conformada por 167 estudiantes de educación primaria de la Unidad Educativa, Colegio “Nuestra Señora de Fátima”, ubicada en San Félix, Ciudad Guayana, Estado Bolívar, Venezuela; esta población está integrada por 85 alumnos de quinto grado y 82, en sexto grado. El

estudio se realizó con prácticamente toda la población ya que el cuestionario fue respondido por 162 estudiantes (82 de quinto grado y 80 de sexto grado).

Entre las características de la población de estudio se observa que el 41,5% y 58,5% de los alumnos pertenecen al quinto y sexto grado, respectivamente; en cuanto a las alumnas, el 54% son de quinto grado y 46% están en sexto grado. La edad promedio de los alumnos es de 11,24 años con una desviación estándar de 0,77 y las alumnas, en promedio tienen una edad de 10,98 años con una desviación típica de 0,76.

### **Instrumento.**

Para recabar información relacionada con la percepción del aprendizaje de los alumnos de quinto y sexto grado, del Colegio Nuestra Señora de Fátima, acerca de su aprendizaje en 7 dimensiones, con enfoque por competencias, se tomó como referencia el cuestionario diseñado y aplicado por Meroño, Calderón, Arias y Méndez (2017) para medir el aprendizaje percibido, basado en competencias, por el alumnado de educación primaria. Este cuestionario estuvo conformado por 48 ítems, destinados a medir las siguientes dimensiones: comunicación lingüística, matemática, conocimiento e interacción con el mundo físico, tratamiento de la información y competencia digital, competencia social y ciudadana, competencia cultural y artística, competencia para aprender a aprender y autonomía e iniciativa personal. Los ítems debían ser cumplimentados mediante una escala tipo Likert con valores de 1 (nada cierto para mí) a 5 (totalmente cierto para mí).

Estos investigadores (Meroño et al, 2017) durante tres rondas validaron el contenido del cuestionario con expertos; en la primera ronda, valoraron la exhaustividad y concreción del constructo (percepción del aprendizaje enfocado por competencias) y en las dimensiones (adecuación y pertinencia al constructo y exhaustividad y concreción de la definición). En la segunda y tercera ronda

valoraron los ítems, tomando en cuenta los siguientes aspectos: adecuación y pertinencia a la dimensión y adecuación de la redacción.

En las tres rondas, la valoración fue de carácter cuantitativo (escala Likert de 1 a 10) y cualitativo. Se modificaron los aspectos que en un 50% había acuerdo entre los expertos y/o con una valoración cuantitativa inferior a siete. Los expertos realizaron una segunda evaluación para valorar el constructo, las dimensiones y los ítems, los cuales habían sido nuevamente redactados teniendo en cuenta sus indicaciones previas. La confiabilidad en las 8 dimensiones, medidas con el instrumento, fueron superiores a 0,70 (obtenida con el Alfa de Cronbach); el coeficiente Omega McDonald fue de 0.92; los índices de fiabilidad compuesta superó el 0.70 y la varianza media extraída (VME) fue superior a 0.50.

### **Procedimientos.**

Para obtener información de los estudiantes de quinto y sexto grado, del Colegio Nuestra Señora de Fátima, sobre su percepción del aprendizaje basado en competencias se realizó las siguientes actividades:

- Se hizo modificaciones de forma y fondo a más del 30% de los ítems del cuestionario diseñado por Meroño et al (2017) y se distribuyeron tal como se ilustra en la tabla 1.

#### **Tabla 1**

**Distribución de ítems por áreas de aprendizaje y su correspondiente escala.**

Áreas de aprendizaje/Dimensiones	ítems	Escala
Competencia en comunicación lingüística	7, 8, 22, 23, 27, 27.1, 29, 29.1	1. Sin capacidad. 2. Poca capacidad. 3. Mediana capacidad. 4. Con capacidad. 5. Mucha capacidad.
Competencia matemática	12, 15, 18, 19, 28, 32	
Conocimiento e interacción con el mundo físico	2, 2.1, 10, 11, 14	
Competencia social y ciudadana	3, 6, 34, 35, 37, 38	
Competencia cultural y artística	13, 16, 17, 20, 20.1, 21, 26	
Competencia para aprender a aprender	4, 5, 31, 33, 41, 42, 43, 44	
Autonomía e iniciativa personal	1, 9, 24, 25, 30, 36, 39, 40	

El cuestionario quedó integrado por 48 ítems (ver tabla 1), se validó con tres expertos, tomando en cuenta los siguientes criterios: a) claridad, precisión y coherencia en la redacción del ítem; b) pertinencia del ítem con relación al objetivo del estudio y c) correspondencia de las alternativas de respuesta con el planteamiento del ítem. Además, la validación se hizo siguiendo el método de Hernández Nieto (2011), el cual consiste en medir y evaluar cuantitativamente la magnitud y relevancia de la validez de contenido (CVC), a partir de la concordancia entre jueces.

- Para determinar la consistencia interna del cuestionario se aplicó a una muestra piloto conformada por 30 estudiantes de quinto y sexto grado.
- Se utilizó el análisis factorial exploratorio (AFE) para explorar el conjunto de variables latentes o factores comunes necesarios para explicar la varianza común de los ítems. Este análisis se hizo tomando en cuenta los métodos extracción de máxima verosimilitud y el de rotación promax con normalización de Kaiser. También se utilizó el paquete estadístico, IBM SPSS v23.
- Se utilizó el análisis factorial confirmatorio (AFC) para definir la cantidad de factores que se esperan, cuáles están relacionados entre sí y cuáles

ítems están relacionados con cada factor. Una vez reespecificado el modelo se identificaron los indicadores de bondad de ajuste: CEMIN/DF, índice de ajuste comparativo (CFI), error cuadrático medio de aproximación (RMSEA) y significación de RMSEA (PCLOUSE); estos indicadores permitieron realizar el proceso para encontrar la fiabilidad compuesta, la varianza media extraída (AVE) y la validez discriminante.

- Con base en los índices de validez convergente, discriminante y fiabilidad compuesta se elaboró la propuesta de cuestionario, destinado a recolectar información sobre la percepción de aprendizaje por competencias, de los alumnos de quinto y sexto grado (Ver apéndice).
- Se utilizó la técnica estadística t de Student para analizar las variables independientes (grado escolar y género) y la variable dependiente percepción del aprendizaje de los alumnos, basado en competencias. Se estableció  $p < 0,05$  como nivel de significación estadístico. La hipótesis a verificar es la siguiente: no hay diferencia en el promedio obtenido por las alumnas y alumnos de quinto y sexto grado.

## **Análisis e interpretación de resultados**

### **Instrumento inicial.**

El cuestionario inicial (48 ítems) se fundamentó en el siguiente constructo: percepción de los alumnos de quinto y sexto grado de educación primaria sobre su propio aprendizaje basado en competencias; las dimensiones tomadas en cuenta fueron las 7 áreas de aprendizaje que trabajan los docentes de la Unidad Educativa, Colegio “Nuestra Señora de Fátima”, ubicada en San Félix, Ciudad Guayana (ver tabla 1).

El índice de validez de contenido y concordancia entre jueces (CVc) fue de 0,82, el cual es bueno, según el criterio empírico de Hernández Nieto (2011), presentado en la siguiente escala:

- a) Menor a 0,60, validez y concordancia inaceptables.
- b) Igual o mayor de 0,60 y menor igual que 0,70, validez y concordancia deficientes.
- c) Mayor de 0,71 y menor igual a 0,80, validez y concordancia aceptables.
- d) Mayor que 0,80 y menor igual a 0,90, validez y concordancia buenas.
- e) Mayor que 0,90, validez y concordancia excelentes (p.135).

Al hacer el análisis de fiabilidad (Alfa de Cronbach) a los 48 reactivos se excluyeron 6 porque su grado de discriminación fue  $\leq 0,40$  (índice de correlación elemento-total corregida), en dos de las áreas de aprendizaje. La consistencia interna de los 42 ítems es superior a 0,84, el cual se concibe como alto, según el criterio empírico para interpretar el índice de confiabilidad de Ruiz-Bolívar (2002, p. 70); además de las estimaciones de consistencia interna la tabla 2 refleja la cantidad de error de medición en cada área de aprendizaje (Mohsen Tavakol, 2011).

**Tabla 2**  
**Índice de correlación y varianza de error por competencias**

Áreas de aprendizaje/ Dimensiones	Correlación		Varianza de error 1- $\alpha^2$
	Total- Elementos Corregida	Alfa de Cronbach ( $\alpha$ )	
Competencia en comunicación lingüística	,795	,846	0,28
Competencia matemática	,602	,872	0,23
Conocimiento e interacción con el mundo físico	,395	,891	0,21
Competencia social y ciudadana	,753	,854	0,27
Competencia cultural y artística	,695	,863	0,26
Competencia para aprender a aprender	,633	,869	0,24
Autonomía e iniciativa personal	,820	,843	0,29

### **Análisis factorial exploratorio de ítems (AFE)**

Al explorar la dimensionalidad del cuestionario se confirmó que hay una buena adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO = 0,892) y una significación estadística en la prueba de esfericidad de Bartlett ( $p < 0,01$ ) [Kaiser-Meyer-Olkin, 1974, citado en De La Fuente Fernández, 2011]. Este

análisis permitió agrupar los 42 ítems en 6 factores (ver tabla 3), los cuales representan las 7 áreas de aprendizaje, ilustradas en la tabla 1; estos 6 factores explican el 51,16% de la varianza total. Por consiguiente, estos resultados comprueban la adecuación de los ítems al AFE.

**Tabla 3**

**Distribución de cargas factoriales por dimensiones e ítems**

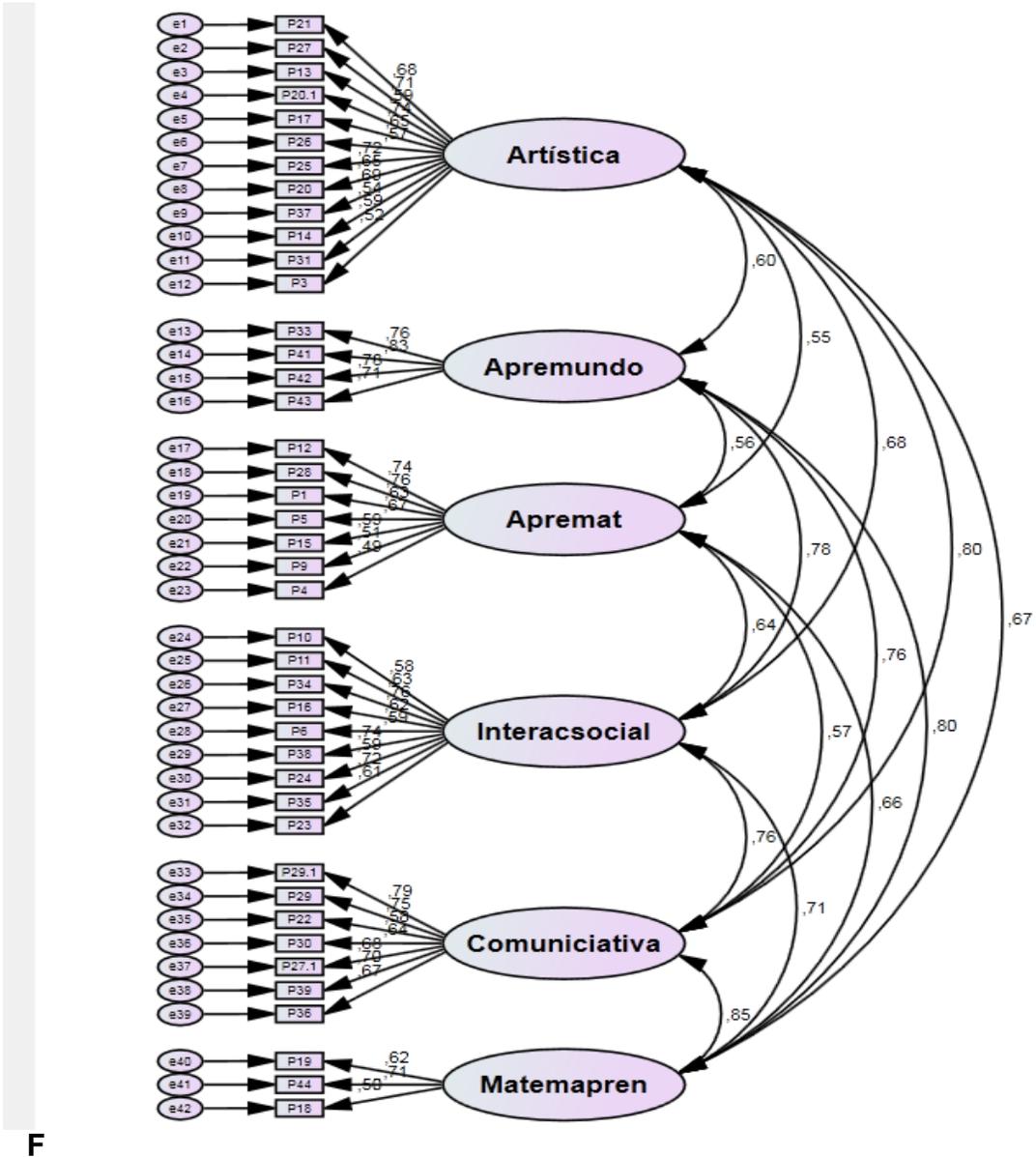
	Factores					
	1	2	3	4	5	6
P21	,739					
P27	,738					
P13	,669					
P20.1	,663					
P17	,556					
P26	,519					
P25	,509					
P20	,500					
P37	,460					
P14	,400					
P31	,394					
P3	,367					
P33		,892				
P41		,756				
P42		,510				
P43		,507				
P12			,782			
P28			,693			
P1			,679			
P5			,595			
P15			,554			
P9			,485			
P4			,346			
P10				,595		
P11				,579		
P34				,559		
P16				,533		
P6				,489		
P38				,457		
P24				,406		
P35				,397		
P23				,313		
P29.1					,717	
P29					,587	
P22					,518	
P30					,498	
P27.1					,497	
P39					,399	
P36					,360	
P19						,565
P44						,413
P18						,299

Método de extracción: máxima verosimilitud.

### Análisis factorial confirmatorio (AFC).

Los seis factores están conformados por 12, 4, 7, 9, 7 y 3 ítems tipo Likert (variables observables), respectivamente; con base en esta información y el

programas AMOS v24 se especificó e identificó el modelo (ver Figura 1). Los índices de bondad de ajuste reportados por el Model Fit para este gráfico inicial de senderos son los siguientes:  $\chi^2/df = 1.987$ , CFI = 0,776, RMSEA= 0,078 y PCLOSE = 0,00; estos valores no son compatibles con el criterio empírico sugerido por Huy Bentler (1999, en Gaskin, 2016); ver tabla 4. Debido a esta inconsistencia en los índices se hizo varias reespecificaciones hasta obtener el gráfico Path de la figura 2.



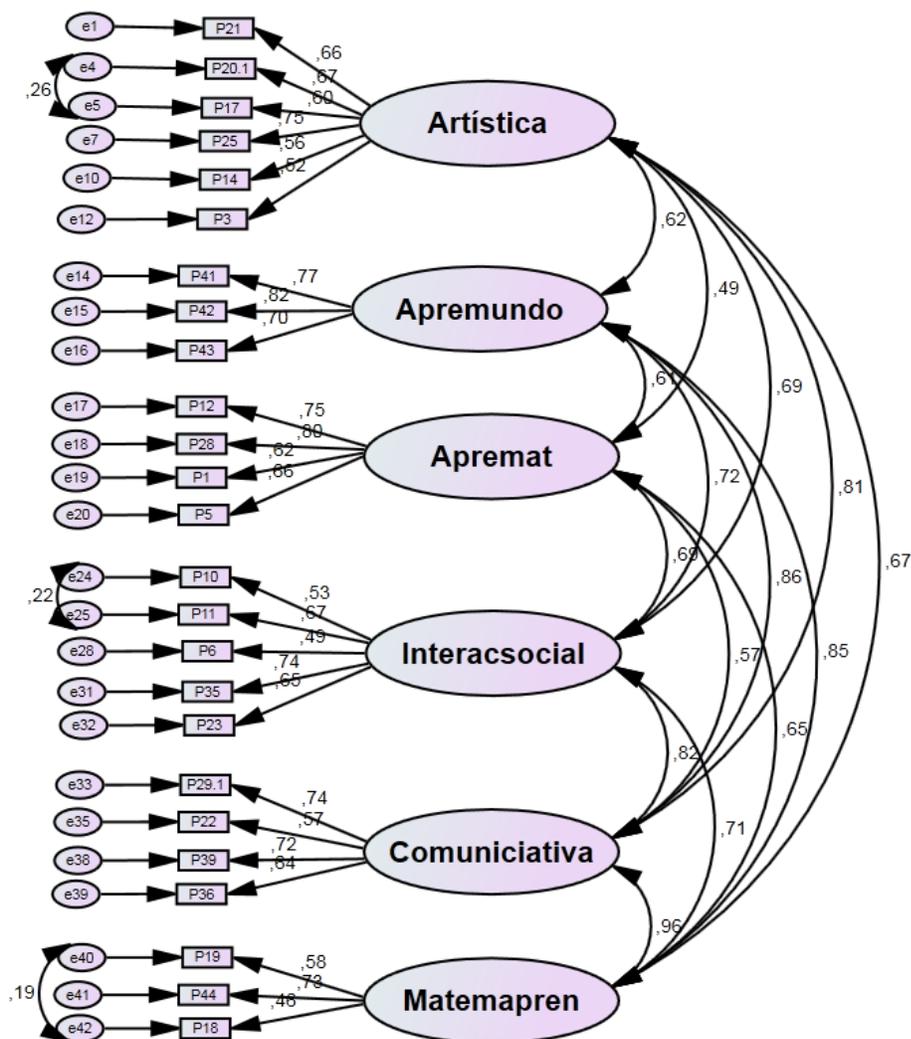
F

Figura 1. Gráfico de senderos sin reespecificar

**Tabla 4**

**Medidas de bondad de ajuste y sus correspondientes umbrales aceptables.**

<b>Measure</b>	<b>Threshold</b>	
<b>Chi-square/df (cmin/df)</b>	< 3 good; < 5 sometimes permissible	
<b>p-value for the model</b>	> 0,05	
<b>CFI</b>	> 0,95 great; > 0,90 traditional; > 0,80 sometimes permissible	
<b>RMSEA</b>	< 0,05 good; 0,05 - 0,10 moderate; > 0,10 bad	
<b>PCLOSE</b>	> 0,05	



**Figura 2. Gráfico path reespecificado**

En cada reespecificación se eliminó la o las variables observables (ítems) que su aporte a la variable latente era inferior a 0,50; además, se tuvo cuidado que los ítems que quedaban en cada reespecificación midieran la variable latente correspondiente; en la tercera reespecificación los índices de bondad de ajuste reportados por el Model Fit fueron los siguientes:  $cmin/df = 1.596$ ,  $CFI = 0,902$ ,  $RMSEA = 0,060$  y  $PCLOSE = 0,063$ ; estos valores se ajustan al criterio empírico sugerido por Huy Bentler (1999, en Gaskin, 2016); por consiguiente, se concluye, que los seis factores obtenidos así como sus cargas

se corresponden con lo que se aspira medir acerca de la percepción del aprendizaje, basado en competencias, de los alumnos de quinto y sexto grado de educación básica. Dicho con otras palabras, este modelo se ajusta a la realidad empírica medida y verificada por los índices globales de bondad de ajuste.

### **Validez convergente, discriminante y fiabilidad.**

Cuando se realiza un análisis factorial confirmatorio es necesario determinar validez convergente (AVE), discriminante y fiabilidad compuesta (CR o IFC); para obtener estos valores se utilizó el plugin Validity and Reliability Test (Gaskin, 2016) y la verificación se hizo tomando en cuenta los siguientes umbrales de referencia de Hair, Black, Babin y Anderson (2010, citados en Gaskin 2016): IFC > 0,7, AVE > 0,5 y la validez discriminante se da cuando la raíz cuadrada de AVE es mayor que las correlaciones entre sus factores o dimensiones.

**Tabla 5.**

**Índice de fiabilidad compuesta, validez convergente y discriminante por factores o dimensiones.**

Factores	CR o IFC	AVE	Factores					
			F1	F2	F3	F4	F5	F6
<b>F1</b>	0,797	0,514	<b>0,717 ***</b>					
<b>F2</b>	0,809	0,586	0,624***	<b>0,765</b>				
<b>F3</b>	0,801	0,504	0,487***	0,614***	<b>0,710</b>			
<b>F4</b>	0,756	0,550	0,688***	0,715***	0,694***	<b>0,742</b>		
<b>F5</b>	0,765	0,574	0,813***	0,857***	0,570***	0,816***	<b>0,758</b>	

<b>F6</b>	0,619	0,359	0,673	<i>0,849</i>	0,651	0,713	0,965	<b>0,599</b>
-----------	-------	-------	-------	--------------	-------	-------	-------	--------------

Significancia de las correlaciones: \*\*\*  $p < 0.001$

La información de la tabla 5 revela que la fiabilidad compuesta de los factores 1 a 5 está dentro del umbral sugerido, con excepción del factor 6 (0,619); en cuanto a la validez convergente (AVE) los primeros cinco factores se corresponden con el umbral sugerido (mayor de 0,5); es decir, que las variables observables se correlacionan bien entre sí dentro de su factor correspondiente; la validez convergente del factor 6 (AVE = 0,359) indica que no está bien explicado por sus variables observadas.

En lo atinente a la validez discriminante se observa en la tabla 5 que hay problemas en algunos factores porque pese a que su coeficiente de correlación es estadísticamente significativo, con  $p < 0.01$ , hay coeficientes que son superiores al valor de la diagonal y debería ser al contrario (ver coeficientes en letra cursiva); esto indica que el factor latente se explica mejor por algunas otras variables de un factor diferente que por sus propias variables observadas.

### **Contraste de hipótesis estadísticas.**

Con base en las respuestas dadas por los alumnos a los 42 ítems establecidos para medir su percepción del aprendizaje, basado en competencias, en las áreas de aprendizaje, presentadas en la tabla 1, se plantearon las siguientes hipótesis estadísticas:

#### **Hipótesis para quinto y sexto grado**

**H0:**  $\mu 5^\circ \text{ grado} = \mu 6^\circ \text{ grado}$  (a nivel poblacional no hay diferencia en los promedios de los alumnos de quinto y sexto grado).

**H1:**  $\mu 5^\circ \text{ grado} \neq \mu 6^\circ \text{ grado}$

**Significación:**  $p < 0,05$

### Hipótesis para alumnas y alumnos

**H0:**  $\mu$  alumnas =  $\mu$  alumnos (a nivel poblacional no hay diferencia en los promedios de los alumnas y alumnos).

**H1:**  $\mu$  alumnas  $\neq$   $\mu$  alumnos

**Significación:**  $p < 0,05$

De los promedios registrados en la tabla 6 se deduce que los alumnos de quinto y sexto grado manifestaron tener mucha capacidad para aprender los contenidos de las áreas de aprendizaje en comunicación lingüística, aprender a aprender y en autonomía e iniciativa personal; poseen capacidad para adquirir aprendizaje en matemática, conocimiento e interacción con el mundo físico, competencia social y ciudadana y en el área de cultura artística.

Además, en esta tabla no se observa diferencia significativa ( $p > 0,05$ ) en los promedios de los alumnos de quinto y sexto grado en estas áreas de aprendizaje; los valores de  $t$  son pequeños y la significación en cada caso es superior a 0,05. En el caso de los alumnos y alumnas sí se observa diferencia significativa ( $t = -4,101$ ,  $t = -5,635$ ,  $t = -3,649$  y  $t = -3,442$  con  $p < 0,05$ , respectivamente) en los promedios obtenidos en competencia social y ciudadana, en cultural y artística, en aprender a aprender y en autonomía e iniciativa personal; (ver tabla 7).

#### Tabla 6

#### Estadística descriptiva y prueba de muestras independientes de alumnos de quinto y sexto grado

Áreas de aprendizaje	Grado 5°		Grado 6°		t	gl	Sig (Bilateral)
	Media	Desviación estándar	Media	Desviación estándar			

Competencia en comunicación lingüística.	32,61	4,44	32,53	4,56	0,117	161	0,907
Competencia matemática.	24,54	3,41	23,78	3,60	1,373	161	0,172
Conocimiento e interacción con el mundo físico.	20,15	2,91	20,3	2,52	-0,355	161	0,723
Competencia social y ciudadana.	25,08	3,33	24,2	4,08	1,488	161	0,139
Competencia cultural y artística.	28,94	4,53	27,67	5,24	1,643	161	0,102
Competencia para aprender a aprender.	33,50	3,90	32,34	4,59	1,740	161	0,084
Autonomía e iniciativa personal.	32,80	4,30	32,41	4,43	0,571	161	0,569

**Tabla 7**  
**Estadística descriptiva y prueba de muestras independientes, según el sexo de los alumnos**

Áreas de aprendizaje	Alumnos		Alumnas		t	gl	Sig (Bilateral)
	Media	Desviación estándar	Media	Desviación estándar			
Competencia en comunicación lingüística.	32,08	3,6	32,89	4,97	-1,127	161	0,261
Competencia matemática.	23,92	3,65	24,3	3,44	-0,675	161	0,501
Conocimiento e interacción con el mundo físico.	19,75	2,55	20,54	2,78	-1,821	161	0,071
Competencia social y ciudadana.	23,2	3,57	25,56	3,58	-4,101	161	0,0001

Competencia cultural y artística.	25,81	5,04	29,9	4,15	-5,635	161	0,0001
Competencia para aprender a aprender.	31,44	3,74	33,86	4,73	-3,649	161	0,0001
Autonomía e iniciativa personal.	31,19	3,96	33,52	4,38	-3,442	161	0,001

---

### Conclusiones.

El propósito de este estudio consistió en diseñar un instrumento que permita recolectar información válida y confiable acerca de la percepción de los alumnos de quinto y sexto grado sobre su aprendizaje basado en competencias.

De la adaptación hecha al instrumento de Meroño, Calderón, Arias y Méndez (2017) y del correspondiente estudio psicométrico se obtuvo un instrumento con 25 ítems, los cuales están distribuidos por áreas de aprendizaje en la tabla 8.

**Tabla 8**

**Distribución de ítems por áreas de aprendizaje**

Áreas de aprendizaje	Ítems (P <sub>i</sub> )
Competencia en comunicación lingüística.	P23(1*) – P29.1(2) – P22 (3)
Competencia matemática.	P12(4) – P28(5) – P19(6) – P18(7)
Conocimiento e interacción con el mundo físico.	P14(8) – P10(9) – P11(10)
Competencia social y ciudadana.	P3(11) – P6(12) – P35(13)
Competencia cultural y artística.	P17(14) – P20.1(15) – P21(16)
Competencia para aprender a aprender.	P41(17)- P42(18) – P43(19) – P5(20) – P36(21)

---

\*Corresponde al número de la pregunta en el cuestionario final

El estudio psicométrico realizado a la adaptación del cuestionario elaborado por Meroño et al (2017) presenta diferencias en lo que respecta al Alfa de Cronbach, fiabilidad compuesta y varianza media extraída, porque en el instrumento adaptado, con 42 ítems, el análisis se hizo por áreas de aprendizaje y Meroño et al (2017) lo hicieron con base en las respuestas dadas a los 48 ítems; sin embargo, ambos instrumentos recolectan información válida (validez convergente) y confiable.

Los valores relacionados con la fiabilidad compuesta (CR o IFC) y la varianza media extraída (AVE) en los seis factores indican que los 25 ítems miden de manera válida (validez convergente) y confiable la percepción de los alumnos de quinto y sexto grado sobre su aprendizaje, basado en competencias; como ya se señaló anteriormente, en la tabla 5, los índices de validez discriminante no son satisfactorios, pero la información de la tabla 9, en la columna 4, indica que el grado de discriminación de cada ítem es adecuado  $\geq 0,40$  (Calderón, Arias-Estero, Meroño y Méndez- Giménez, 2018); por tanto, se concluye que el cuestionario con 25 ítems cumple con las cualidades de validez convergente, discriminante y fiabilidad compuesta.

La aplicación de este instrumento (ver apéndice) y su análisis podría constituir un reforzador del aprendizaje en el proceso de evaluación de los alumnos de quinto y sexto grado de la Unidad Educativa, Colegio “Nuestra Señora de Fátima”, ubicada en San Félix, Ciudad Guayana, Estado Bolívar, Venezuela.

### **Tabla 9**

#### **Distribución de ítems según su nivel de discriminación**

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	<b>Correlación total de elementos corregida</b>
P23	97,71	158,782	<b>,562</b>
P22	97,73	157,746	<b>,510</b>
P29. 1	97,89	159,227	<b>,637</b>
P28	97,55	160,053	<b>,587</b>
P12	97,74	159,750	<b>,531</b>
P19	97,87	160,154	<b>,502</b>
P18	98,23	161,145	<b>,428</b>
P14	98,12	159,666	<b>,528</b>
P11	97,33	161,658	<b>,598</b>
P10	97,52	162,496	<b>,481</b>
P3	98,06	158,855	<b>,441</b>
P6	97,71	162,034	<b>,415</b>
P35	97,51	159,344	<b>,617</b>
P20	97,77	159,305	<b>,571</b>
P20. 1	98,04	158,551	<b>,556</b>
P17	97,85	158,743	<b>,490</b>
P5	97,96	158,772	<b>,536</b>
P36	97,80	157,999	<b>,578</b>
P41	97,77	159,210	<b>,606</b>
P42	97,62	159,280	<b>,665</b>
P43	97,76	160,415	<b>,539</b>
P1	98,11	160,331	<b>,527</b>
P25	97,99	158,712	<b>,624</b>
P39	97,73	159,388	<b>,614</b>
P44	97,70	160,397	<b>,581</b>

En cuanto a la capacidad perceptiva de aprendizaje que manifestaron los alumnos de quinto y sexto grado en el cuestionario adaptado con 42 ítems se observó promedios altos, los cuales corresponden a mucha capacidad y capacidad para aprender los contenidos de comunicación lingüística, aprender a aprender, en autonomía e iniciativa personal, aprendizaje en matemática, conocimiento e interacción con el mundo físico, competencia social y ciudadana y en el área de cultura artística; este resultado es congruente con el reportado en el estudio realizado por Meroño et al (2018), en el cual tanto los alumnos como los docentes reportaron puntuaciones altas de percepción, aunque los valores de los estudiantes resultaron más altos que los de los profesores.

Otro de los aspectos relevantes en este estudio es que tanto los promedios logrados por las alumnas y alumnos de quinto y sexto grado en el cuestionario con 42 ítems no se observa diferencia estadística significativa ( $p < 0,05$ ).

### **Lagunas en el estudio.**

Por lo general, en las investigaciones que he realizado quedan aspectos importantes que, involuntariamente, no son tomados en cuenta durante la realización del estudio; en este caso no se incluyó un diagnóstico sobre la percepción que tienen los alumnos de quinto y sexto grado sobre su aprendizaje basado en competencias en tercer y cuarto grado; tampoco se tomó en cuenta el rendimiento académico en tercer y cuarto grado y el que tenían antes de responder el cuestionario; probablemente esta información contribuya a obtener resultados más robustos en la investigación.

## Referencias bibliográficas

- Andrade Cázares, R. A. (2008). El enfoque por competencias en educación. *Revista Ide@s CONCYTEG*. 3(39), 1 – 12. Recuperado de [http://files.cer-lacandelaria.webnode.es/200000332-e2d38e3cd7/SABER%20HACER%20EL\\_ENFOQUE\\_POR\\_COMPETENCIAS\\_EN\\_EDUCACION.pdf](http://files.cer-lacandelaria.webnode.es/200000332-e2d38e3cd7/SABER%20HACER%20EL_ENFOQUE_POR_COMPETENCIAS_EN_EDUCACION.pdf)
- Baltes, P., Reese, H. y Nesselroade, J. (1981). *Métodos de investigación en psicología evolutiva: el enfoque de ciclo vital*. Madrid: Morata
- Calderón, A., Arias-Estero, J. L., Meroño, L. Y Méndez- Giménez, A. (2018). Diseño y Validación del Cuestionario de percepción del profesorado de educación primaria sobre la inclusión de las competencias básicas. *Revista Estudios sobre Educación*, 34, 67 – 97. Recuperado de <https://revistas.unav.edu/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/3720>
- Comisión Económica para América Latina (2018). *Agenda 2030 y los objetivos de desarrollo sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Recuperado de <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/40155.4>
- Costello, A. B. Y Osborne, J. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: four recommendations for getting the most from your analysis recommendations for getting the most. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 10(7). Recuperado de

[https://scholarworks.umass.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1156&context=p  
are](https://scholarworks.umass.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1156&context=p<br/>are)

De la Fuente Fernández, S. (2011). *Análisis componentes principales*. Fac. Ciencias Económicas y empresariales; Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de

<http://www.fuenterrebollo.com/Economicas/ECONOMETRIA/MULTIVARIANTE/ACP/ACP.pdf>

Díaz Barriga, A. (s.f). *Autopercepción estudiantil sobre su papel en el aprendizaje*. Recuperado de

[http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista48\\_S2A2ES.pdf](http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista48_S2A2ES.pdf)

Díaz Barriga, Ángel (2006). El enfoque de competencias en educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*, XVIII(111), 7-36. Recuperado de [www.redalyc.org](http://www.redalyc.org)

Gaskin, J (2016). *Confirmatory Factor Analysis*. Disponible en [http://statwiki.kolobkcreations.com/index.php?title=Confirmatory Factor Analysis#Validity and Reliability](http://statwiki.kolobkcreations.com/index.php?title=Confirmatory_Factor_Analysis#Validity_and_Reliability)

Hernández-Nieto, R. (2011). *Instrumentos de recolección de datos en ciencias sociales y ciencias biomédicas*. Venezuela – Mérida: Universidad de los Andes.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. (6ª ed). [Libro en línea]. México: Mc Graw Hill. Recuperado de [https://periodicooficial.jalisco.gob.mx/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia\\_de\\_la\\_investigacion\\_-\\_roberto\\_hernandez\\_sampieri.pdf](https://periodicooficial.jalisco.gob.mx/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf)

- Hurtado, J. (2008). *El Proyecto de Investigación. Comprensión holística de la metodología y la investigación*. Caracas: Quirón
- Kerlinger, F. Y Lee, H. (2001). *Investigación del comportamiento humano. Métodos de investigación en Ciencias Sociales*. México: Mc Graw Hill
- Marton, P. (1996). Concepción pedagógica de sistemas de aprendizaje multimedia interactivo. *Perfiles Educativos*, (72), 1-18. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/132/13207205.pdf>
- Meroño, L., Calderón, A., Arias-Estero, J. L. Y Méndez-Giménez, A. (2017). Cuestionario del aprendizaje percibido basado en competencias para el alumnado de educación primaria. *Cultura y Educación*, 29(2). Recuperado de [https://ulir.ul.ie/bitstream/handle/10344/5940/Calderon\\_2017\\_cuestionario.pdf;jsessionid=A1BE635509DE046BEA99D4D05842E4B2?sequence=1](https://ulir.ul.ie/bitstream/handle/10344/5940/Calderon_2017_cuestionario.pdf;jsessionid=A1BE635509DE046BEA99D4D05842E4B2?sequence=1)
- Meroño, L., Calderón, A., Arias-Estero, J. L. Y Méndez-Giménez, A. (2018). Percepción de alumnado y profesorado de educación primaria sobre el aprendizaje de los estudiantes basado en competencias. *Cultura y Educación*. 30(1), 18 – 37. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6352913>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2005). *Revolución educativa. Programas para el desarrollo de competencias – Dirección de calidad de la educación preescolar, básica y media*. Recuperado de [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-217596\\_archivo\\_pdf\\_desarrollocompetencias.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-217596_archivo_pdf_desarrollocompetencias.pdf)

Ministerio de Educación de Perú (2005). *Diseño curricular nacional de educación básica regular – proceso de articulación*. Recuperado de [file:///C:/Users/SrPulido/AppData/Local/Temp/dnc\\_peru-1.pdf](file:///C:/Users/SrPulido/AppData/Local/Temp/dnc_peru-1.pdf)

Ministerio del Poder Popular para la Educación en Venezuela (2017). Orientaciones pedagógicas año escolar 2017-2018. Recuperado de [http://www.cerpe.org.ve/tl\\_files/Cerpe/contenido/documentos/Actualidad%20Educativa/Transformacion%20curricular%20EM/OrientacionedagogicasMPPE%202017-2018.pdf](http://www.cerpe.org.ve/tl_files/Cerpe/contenido/documentos/Actualidad%20Educativa/Transformacion%20curricular%20EM/OrientacionedagogicasMPPE%202017-2018.pdf)

Mohsen Tavakol, R. D. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International Journal of Medical Education*, (2), 53-55. Recuperado de <https://www.ijme.net/archive/2/cronbachs-alpha.pdf>

Palomino, W. N. (2019). *La teoría del aprendizaje de David Ausubel y el aprendizaje significativo*. Web del Maestro CMF. Recuperado de <https://webdelmaestrocmf.com/porta/la-teoria-del-aprendizaje-de-ausubel-y-el-aprendizaje-significativo/>

Pere, J. F. Y Anguiano-Carrasco, C. (2010). El análisis factorial como técnica de investigación en psicología. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 18-33. Recuperado de <http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/1793.pdf>

Pozo, M. J. (1996). *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje. Capítulo 4: el sistema del aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial. Recuperado de <https://cpalazzo.files.wordpress.com/2011/07/pozo-j-cap-4-sistema-del-aprendizaje.pdf>

Ruiz Bolívar, C. (2002). *Instrumentos de investigación educativa. Procedimientos para su diseño y validación*. (Segunda edición). Barquisimeto, Venezuela: CIDEG

Ruiz Cuéllar, G. (2012). La Reforma Integral de la Educación Básica en México (RIEB) en la educación primaria: desafíos para la formación docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(1), 51 – 60. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217024398004.pdf>

Sabino; C. (2000). *El Proceso de Investigación*. Caracas: Panapo.

Santiuste, V., Barriguete, C. y Ayala, C. L. (1991). La percepción del aprendizaje por el alumno. Detección de variables influyentes en el proceso. *Revista Complutense de Educación*, 2(3), 347-375. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=150093>

Tobón, S., Rial Sánchez, A., García Fraile, J. Y Carretero Díaz, M. A. (2006). *Competencias, calidad y educación superior*. Bogotá, Colombia: Alma Mater Magisterio.

UNESCO (2020). *¿Qué significa UNESCO y para qué sirve?* [Video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=Md57cPGB1-U>

## Apéndice.

### Versión final del cuestionario adaptado.

#### Datos generales.

Coloca **X** dentro del paréntesis, según la opción que te corresponda.

**Sexo.** Masculino ( ) Femenino ( ) **Grado que estás cursando.** Quinto Grado ( )  
Sexto Grado ( )

**Edad.** Coloca en el espacio en blanco tus años cumplidos -----

#### Instrucciones.

Seguidamente te presento una serie de afirmaciones para que, por favor, los respondas con toda sinceridad, coloca **X** dentro del recuadro donde está el **número** de la opción que refleje tu opinión en cuanto a **tu nivel de capacidad**.

*Sin capacidad* **1** *Poca capacidad* **2** *Mediana capacidad* **3**

*Con capacidad* **4** *Mucha capacidad* **5**

---

Alternativas	de
respuesta	

## Afirmaciones

1 2 3 4 5

- 1 Capacidad para hablar con mis amigos de clase respetando el turno de palabra
- 2 Capacidad para entender la actividad de clase cuando me la cuentan mis compañeros
- 3 Capacidad para expresar lo que pienso a mis amigos de clase
- 4 Capacidad para hacer cálculos en clase con números enteros y con decimales
- 5 Capacidad para resolver problemas utilizando sumas, restas, multiplicaciones y divisiones en las actividades de clase
- 6 Capacidad para utilizar adecuadamente las unidades del litro, metro y gramo en las actividades de clase
- 7 Capacidad para entender datos de tablas y en gráficos en las actividades de clase
- 8 Capacidad para entender planos y mapas que trabajamos en clase
- 9 Capacidad para cuidar el medio ambiente en el colegio
- 10 Capacidad para cuidar mi salud en el colegio
- 11 Capacidad para resolver los problemas que ocurren entre compañeros de clase
- 12 Capacidad para respetar la opinión de mis compañeros de clase aunque piensen diferente a mí
- 13 Capacidad para pedir perdón cuando ofendo a algún compañero de clase y darle las gracias cuando me ayuda

- 14 Capacidad para practicar en clase juegos tradicionales de mi país y de otros países
- 15 Capacidad para reconocer alguno de los bailes que ejecutamos en clase
- 16 Capacidad para dar mi opinión sobre una obra de teatro o un baile de los que hacemos en clase
- 17 Capacidad para aprender de mis propios errores cuando me equivoco en las actividades de clase
- 18 Capacidad para lograr aprender las actividades de clase
- 19 Capacidad para estar concentrado en las actividades de clase para poder aprender lo más importante
- 20 Capacidad para hacer resúmenes y esquemas para estudiar y aprender lo que trabajamos en clase
- 21 Capacidad para seleccionar lo importante de la información que he encontrado en libros o internet para las actividades de clase
- 22 Capacidad para realizar las actividades de clase sin pedir ayuda
- 23 Capacidad para explicar cómo hago para aprender en mis clases
- 24 Capacidad para colaborar con los compañeros para realizar las actividades de clase de manera eficiente.
- 25 Capacidad para reflexionar si he hecho bien o no las actividades en clase

10.

**ESTRATEGIAS PARA EL DESARROLLO DE  
HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN ESTUDIANTES  
DE EDUCACIÓN PRIMARIA, MEDIANTE EL USO DEL  
LIBRO ÁLBUM**

***Strategies for the development of socio-emotional skills  
in elementary school students through the use of the  
album book***

## Resumen

La enseñanza de la literatura en la escuela se ha centrado fundamentalmente en la función lingüística y ha desvinculado las emociones en tanto elemento insustituible del proceso educativo; por eso, el presente estudio que se encuentra en construcción y se deriva de la tesis de doctorado *La comprensión de textos narrativos literarios (libro-álbum) como estrategia para el desarrollo de habilidades socio-emocionales en la educación primaria* apuesta por la conexión entre el libro-álbum y el desarrollo de habilidades socio-emocionales, toda vez que, a partir de una revisión exploratoria, no se evidencia investigación alguna que vincule el *libro-álbum* con estrategias para el desarrollo de habilidades socio-emocionales. Es preciso, entonces, reafirmar que, en el contexto escolar el propósito es consolidar, no solo competencias de tipo cognitivo, sino también, de tipo emocional.

De igual manera, pretende profundizar en la enseñanza de la alfabetización visual y su gramática, competencia esencial para un lector literario que enfrenta un objeto artístico como el *libro-álbum*. Asimismo, desde el plano emocional, se espera potenciar habilidades como el liderazgo, la empatía, el reconocimiento de las propias emociones y el manejo de las relaciones con los demás.

---

<sup>22</sup> Licenciada en Educación Básica con énfasis en Tecnología e Informática, Especialista en Gerencia Educativa. Magister en Educación. Docente I. E. Normal Superior María Inmaculada. Doctorante en Ciencias de la Educación, línea de investigación en Didáctica de la Lengua Materna y la Literatura. Universidad del Quindío. Estado del proyecto: en proceso. Colombia. Email: [kalori22@msn.com](mailto:kalori22@msn.com). Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8770-9383>

**Palabras clave:** Habilidades socio-emocionales, modelos de comprensión, libro-álbum, literatura infantil, alfabetización visual.

## **Abstract**

The teaching of literature in school has focused primarily on the linguistic function and has disconnected emotions as an irreplaceable element of the educational process; For this reason, the present study that is under construction and is derived from the doctoral thesis Understanding literary narrative texts (book-album) as a strategy for the development of socio-emotional skills in primary education bets on the connection between the book-album and the development of socio-emotional skills, since, from an exploratory review, there is no evidence that links the book-album with strategies for the development of socio-emotional skills. It is therefore necessary to reaffirm that in the school context the purpose is to consolidate, not only cognitive skills, but also emotional skills.

In the same way, it aims to deepen the teaching of visual literacy and its grammar, an essential competence for a literary reader who faces an artistic object such as the book-album. Likewise, from the emotional level, it is expected to enhance skills such as leadership, empathy, the recognition of one's emotions and the management of relationships with others.

**Keywords:** Socio-emotional skills, comprehension models, book-album, children's literature, visual literacy.

## **INTRODUCCION**

“Educar para la vida”, “la formación integral”, y “el proyecto de vida” son algunas expresiones que usualmente escuchamos y que se tejen en torno a la escuela.

Dichas expresiones podemos encontrarlas en los proyectos educativos institucionales y también en los manuales de convivencia; pero, en realidad ¿estos conceptos son llevados a la práctica en nuestro sistema educativo? Al parecer, aspectos con tan alto grado de contenido emocional recorren caminos independientes de procesos cognitivos como el de la literatura, que en la práctica educativa insiste en abordarse solo desde la función lingüística. De hecho, gracias al aporte de diferentes disciplinas, como la neurociencia, sabemos que cognición y emoción son procesos complementarios que fortalecen y coadyuvan en la formación de las personas.

En torno a esta idea se gesta una propuesta de intervención que pretende favorecer la comprensión de textos narrativos (libro-álbum) como estrategia para el desarrollo socio-emocional en estudiantes de educación primaria. Esta propuesta entiende que la calidad educativa supone el desarrollo integral de la persona, y que lo cognitivo es tan importante como lo emocional. Reconocemos que en la educación, este campo no se ha considerado un eje fundamental para el aprendizaje y menos para la enseñanza. Afortunadamente, esta concepción se ha transformado paulatinamente hace más de una década.

Así las cosas, encontramos en el libro-álbum la posibilidad de vincular la literatura con sentido ético y estético, y bajo ese parámetro, consideramos que la lectura literaria, desde esta visión, aviva aspectos interpersonales como la empatía, el autocontrol, la resolución de conflictos, algunas de las habilidades sociales imprescindibles por este tiempo. Así lo afirma, San Juan y Senís (2016), quienes sostienen que “las dimensiones éticas e intelectuales de la literatura deberían ser inseparables de las estéticas y emocionales, si se quiere recuperar el potencial formativo” (p.17).

Este artículo, entonces, genera, en primer lugar, una reflexión sobre la lectura de los estándares básicos de competencias en lenguaje en el primer ciclo de la

educación primaria, esto es, de primer a tercer grado, y expone cómo desde las políticas públicas se entrevé el desligue entre lo cognitivo y lo emocional, en cuanto a la educación literaria. En segundo lugar, y en esta misma perspectiva, mostramos cómo la imagen no ha sido lo suficientemente valorada desde este mismo referente de calidad y, por último, resaltamos la importancia de un mediador de lectura literaria conocedor de la gramática visual, que genere el vínculo entre el texto, el contexto y el lector.

Para tal efecto, presentamos esta reflexión, a partir de los hallazgos encontrados a la luz de la lectura de los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje (EBC) y de diferentes investigaciones que confirman que el libro-álbum es un instrumento poderoso para estimular la estructura cognitiva y fortalecer las habilidades socioemocionales, aunque por el momento solo podamos mencionar que después de un gran número de investigaciones exploradas, no hemos encontrado alguna que evidencie de manera sistemática esta relación.

#### *Primer hallazgo: desconexión entre educación literaria y emoción*

El interés por integrar razón y emoción en nuestra propuesta nos llevó a analizar los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje (2006), como uno de los referentes de calidad del MEN, en los cuales percibimos algunos rezagos que evidencian la desconexión existente entre la educación literaria y la emoción, en torno a la literatura infantil. Es necesario entender que los Estándares se estructuran en un sistema de tres componentes: *Factor*, *Enunciado identificador* y *Subprocesos* (p.30). El *factor* se relaciona de manera directa con los ejes planteados en los lineamientos curriculares; el *enunciado identificador* pertenece a un saber específico y a una finalidad inmediata; y los *subprocesos* son referentes básicos del aprendizaje que puede alcanzar un estudiante. Cada *factor* contiene uno o dos *enunciados identificadores* de los cuales se derivan *subprocesos* básicos. El interés

particular de nuestra propuesta, pone su foco en dos *factores* concretos: “Literatura” y “Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos”. A continuación, se hará una breve descripción:

En el *factor* “Literatura” se encuentra el *enunciado identificador* “Comprendo textos literarios para propiciar el desarrollo de mi capacidad creativa y lúdica”. Partiendo de esta premisa, si bien es cierto, que se alcanza a percibir un indicio de la literatura desde la afectividad (goce estético), por cuanto los niños tendrán la oportunidad de conocer varios textos literarios y con ellos el disfrute de la literatura, el propio enunciado hace énfasis en el desarrollo de “la capacidad creativa y lúdica” desconociendo que la literatura, especialmente la infantil, le permite al niño desarrollar habilidades de tipo emocional. De igual manera, en los textos literarios contemplados en los *subprocesos* se mencionan fábulas, cuentos, poemas, relatos mitológicos y otros *géneros literarios*, pero no se nombra concretamente el libro-álbum como un texto literario que potencie las capacidades anteriormente mencionadas, y menos considera que este género pueda desarrollar otro tipo de capacidades, además de las cognitivas.

En cuanto al *factor* “Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos” contempla dos *enunciados identificadores*: 1) “Reconozco los medios de comunicación masiva y caracterizo la información que difunden” y, 2) “Comprendo la información que circula a través de algunos sistemas de comunicación no verbal”. Nuestra mirada se dirige, entonces, hacia el segundo enunciado, puesto que en los subprocesos contemplados para este factor encontramos mayor afinidad para el trabajo que se pretende realizar. Es así como el estándar suscita el valor de la imagen como posibilidad comunicativa y estética; comunicativa, porque permite dar explicaciones acerca de lo que dicen los mensajes representados con lenguaje icónico, y estética, porque establece una variedad de posibilidades artísticas de acercarse a los textos. Sin embargo, se observa mayor énfasis en reconocer la

temática de algunos textos que contienen imágenes fijas, pero no se advierte la posibilidad de desarrollar otras habilidades como la interpretación o la abstracción, presentes en textos literarios como el libro-álbum, en el sentido de la simbiosis (texto-imagen).

*Segundo hallazgo: Ensombrecimiento de la imagen desde las políticas públicas*

De las anteriores reflexiones se derivan algunas consideraciones. En primera instancia, el hecho de acudir a los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, ubicar el *Factor* "Literatura" y explorarlo, permite observar que la imagen como posibilidad de significación es un concepto ausente durante los tres primeros grados de escolaridad, según se evidencia en este factor. Las prácticas de lectura no acuden al lenguaje de la imagen, se centran en la identificación de la estructura de poemas, cuentos y obras de teatro; en la lectura de variedad de textos literarios; en la realización de hipótesis predictivas; en la recreación de cuentos cambiando personajes, ambientes, etc. (p.33).

En segunda instancia, la enseñanza del lenguaje se centra en la lengua como objeto de estudio (teoría gramatical, lingüística del texto, ortografía, sintaxis o pragmática) para explicar y comprender cómo funcionan los textos; claramente son ajustados para este primer nivel, pero aun así, se le concede mayor relevancia, y no se tiene en cuenta la imagen y su funcionamiento como objeto de estudio, que es, en definitiva, un aspecto relegado dentro de este *Factor*. En tercera y última instancia, se puede decir que la imagen, el comic y las narrativas icónicas, a pesar de su importancia en la enseñanza del lenguaje no se explicitan en el *Factor* "Literatura".

En el *Factor* "Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos" nos ubicamos en el *enunciado identificador*: "Comprendo la información que circula a través de algunos sistemas de comunicación no verbal" se relaciona con la intención de esta

propuesta. Sin embargo, importa mencionar que este factor tampoco se muestra de forma evidente en los lineamientos curriculares; es decir, no hay un apartado que lo conceptualice, sino que está inmerso en *Un eje referido a los procesos de construcción de sistemas de significación dentro del nivel de control sobre el uso de sistemas de significación*, en un ítem denominado “Los medios de comunicación masiva”. Tal como se promulga en este nivel, “a la escuela le corresponde jugar un papel crucial en lo que respecta a la preparación de los alumnos para la utilización crítica y reflexiva de dichos medios” (p. 61), considerados en la p. 33 de los Estándares como radio, televisión, prensa, entre otros. Ante esto, vale la pena preguntarse ¿Es posible considerar el texto narrativo literario libro-álbum como un medio de comunicación masiva, ya que está al alcance de muchas instituciones públicas del país? ¿Pueden los niños en esta etapa sentar su posición crítica frente a álbumes literarios que enseñan aspectos sobre diversidad cultural?

En cuanto a “otros sistemas simbólicos”, se menciona el uso de “otro tipos de textos con imágenes fijas, el descifrar pictogramas, jeroglíficos..., el relacionar gráficas con texto escrito...” (p.33). Estos aspectos permiten pensar en la devaluación de la imagen, en cuanto a su potencialidad en los procesos de interpretación y comprensión presentes en la literatura infantil, cuya herramienta poderosa resulta ser la imagen como narrativa visual dentro del libro-álbum. Y bien sabemos que las narrativas icono-verbales están ausentes en los sistemas de comunicación no-verbal.

En una investigación, Martina Fittipaldi (2013) sostiene que el libro-álbum no solo colabora en la formación de los lectores a nivel intelectual sino también, en el plano afectivo y explica que:

En el libro álbum las ilustraciones cumplen un importante papel por “su capacidad para estimular emociones, [dado que] los niños pueden responder de manera muy profunda las elecciones hechas por los artistas para crear significado” (Kiefer, 2005, p. 79). Los

álbumes invitan así a los lectores a mirar el libro, pero también a mirarse a sí mismos, y los llevan a comprender cuestiones complejas y a veces difíciles de exteriorizar en sí mismas (p.104).

Asumiendo esta concepción, es innegable que el arte faculta la capacidad de sentir, de expresar nuestras emociones y sentimientos más profundos, favorecer la exploración del libro-álbum (considerándolo como un objeto artístico) posibilita una fuerte interconexión en la construcción de los significados narrativos y emocionales; además, la lectura de este tipo de textos, permite descubrir la propia alteridad – somos como el otro representado– y, en esa medida, al tener la capacidad de reflejarme en el otro, puedo entenderlo, puedo comprenderlo.

Así, este artículo de reflexión evoca la enseñanza y el aprendizaje de la alfabetización visual y su gramática, para la comprensión de los significados transmitidos por las imágenes. Cabe, entonces, preguntarse ¿cuál es el sentido que los niños otorgan a los textos visuales que encuentran fuera de la escuela, si dentro de ella no se cimientan las bases para la interpretación de los códigos no verbales? Por ello, permitir el acercamiento de los niños a otro tipo de textos (libro-álbum) diferentes a los convencionales potenciará habilidades como la abstracción, aún en los primeros lectores.

*El libro-álbum NO se lee como un texto tradicional, entonces: ¿Cuál es el papel del mediador?*

El papel del mediador, trascendental en el favorecimiento y el acercamiento del niño a la lectura, lo convierte en un agente educativo indispensable encargado de fomentar el interés y la motivación; por ello, debe valerse de otros componentes propios del lenguaje no verbal y paraverbal. En este último, la entonación, el tono y el ritmo adecuados serán determinantes para canalizar la atención de los niños durante la narración. Además, es de vital importancia que el mediador, –en este

caso el maestro– posea las competencias necesarias en alfabetización visual, puesto que el libro-álbum requiere de habilidades que atiendan las narrativas propias de la imagen.

Precisamente, en el libro-álbum convergen elementos de la imagen como el punto, la línea, el soporte, el color, la perspectiva, la luz, la textura, los elementos decorativos y la composición, que se unen no solo para ser agradables a la percepción visual, sino que juntos conforman un tejido comunicativo. No están puestos allí como un elemento ornamental, sino que están cargados de profundo significado. Por tal razón, es pertinente hablar del soporte, que hace referencia a la manera como está presentada la imagen, decisión que es tomada por el ilustrador y que tiene un alto contenido de intencionalidad narrativa.

De igual manera, es relevante el conocimiento que el mediador tenga respecto a la materialidad del libro-álbum, en otras palabras, aspectos físicos como portada, contraportada, guardas y formato; elementos claves en la narración, recepción e interpretación del estudiante. De ahí que Fernando Vásquez Rodríguez (2014) sugiera:

A veces perdemos información valiosa acerca del autor y el ilustrador del libro que está consignada en la contraportada, o pasamos por alto el formato: si es vertical, apaisado, cuadrado o troquelado. En cuanto artefacto cultural, cada elemento material del libro álbum comunica cosas diferentes e invita a una lectura particular (p.339).

Otro componente hace alusión a los elementos de diseño gráfico tales como la doble página, la tensión verticalidad/horizontalidad, la simultaneidad visual y la tipografía. La doble página, entre otras cosas, busca según este mismo autor, “cambiar el ritmo de lectura y hacer que la tensión entre la imagen (la verticalidad) y el texto (la horizontalidad) llegue a momentos dramáticos” (p. 340). También, es muy frecuente,

ver en algunos álbumes que la función de la doble página apunta a “lo que acaece en tiempos diferentes o en distintas situaciones anímicas de un personaje” (ibídem).

En muchas ocasiones, signos tan importantes para la interpretación son descuidados y olvidados por quienes cumplen el rol de mediadores, y se pasa por alto, por ejemplo, un elemento relevante como la tipografía. Un cambio de tamaño en la letra puede significar lejanía o cercanía, expresar la idea de un personaje en particular, o advertirnos una situación. Este mismo autor sostiene que la tipografía “hace las veces del habla viva con sus matices, inflexiones y tonalidades. En esto, especialmente en las onomatopeyas, el libro álbum retoma cierta sintaxis del cómic” (p.340).

Otro elemento vital en cuanto a la composición del libro-álbum es la adopción que del cine ha retomado este tipo de texto. Observamos en gran variedad de libros-álbumes elementos como: la secuencia, los encuadres, los planos, el recorte de la figura, la visión subjetiva, la angulación, que se han ido incorporando al uso de la imagen. El uso del plano, por ejemplo, tiene como función destacar una situación o darle mayor significado a alguna parte de la historia narrada.

Como se puede apreciar, estas consideraciones apuntan a la comprensión de este tipo de literatura desde el desarrollo cognitivo, pero adicional a ello busca fortalecer habilidades de tipo emocional, para lo cual se considerarán algunas estrategias expuestas por autores como Riquelme (2011), quien afirma que la lectura mediada permite compartir espacios a través de situaciones de lectura que ponen al descubierto temores, alegrías, acuerdos y desacuerdos; dicho de otro modo, estas experiencias posibilitan el reconocimiento de las emociones propias reflejadas en el otro, actividad que lleva implícita el favorecimiento de la empatía, como una habilidad socio-emocional relevante para un individuo que necesita ponerse en el lugar del otro para comprenderse a sí mismo.

Los resultados generales de esta investigación en relación con las dimensiones de empatía, reconocimiento de emociones, regulación emocional fueron analizados en razón de dos grandes elementos: 1) El diálogo como eje de la interacción y el reconocimiento de los niños como sujetos activos en este proceso; 2) El potencial de la ficción como contexto de exploración de las emociones en la lectura mediada de literatura infantil. El primer elemento constituye el diálogo como posibilidad de reflexión durante y posterior a la lectura, además de reconocer y nombrar las emociones mediante la interacción con sus pares, situación que puede ser potencializada a través de un mediador.

En su artículo de investigación, M. Puerto (2015) expone que la articulación entre imagen y lengua que ofrece este formato de texto, permite al niño reconstruirlo, a partir de su propia experiencia y la de aquellos con quienes comparte el relato. Gemma Lluch, citada por Puerto (2015), señala que:

Las imágenes convierten los libros en objetos artísticos: obras que se observan con detenimiento, que suscitan emociones, búsquedas interiores, formas de comunicar lo que en ellas se descubre. Propician en los lectores un encuentro con el arte, con sus formas de ver, pensar y expresar, con su lenguaje y sus técnicas; enriquecen las experiencias visuales, conectándolas con sus propias experiencias, estimulando su imaginación visual (Lluch, 2009, p. 58).

De acuerdo con esta apreciación, J. Mata (2014) nos lleva a pensar sobre el papel de la lectura en la interiorización de aquellas situaciones propias de los personajes que, en muchas ocasiones, posibilitan un mejor entendimiento de las situaciones reales que vive el niño en su vida diaria:

La mera lectura literaria, es decir, la participación imaginativa en las vidas de los demás, sean personas reales o personajes de ficción, no garantiza la transformación moral de un lector, pero desde el momento en que estimula las reflexiones éticas, mueve al lector a involucrarse emocionalmente en la suerte de los personajes, genera pensamientos en

torno a la propia vida, la lectura literaria puede considerarse una experiencia semejante a la lectura filosófica o moral (Diamond, 1991; Murdoch, 1998; Nussbaum, 2005) (p.8).

Así las cosas, se abre un abanico de oportunidades sobre las cuales empezar a indagar, e iniciar esa búsqueda que permita encontrar la manera de integrar situaciones que impliquen la construcción de lo cognitivo a la par de lo emocional.

## **CONCLUSIONES**

Hace apenas unas décadas que la educación emocional viene incorporándose en el ámbito educativo, de tal manera que reconocemos el gran reto de generar ambientes que propicien en los estudiantes el establecimiento de relaciones equilibradas emocionalmente consigo mismos y con los demás. Por esta razón, se requiere afianzar en los niños herramientas que les permitan:

- Tener conciencia de sí mismos
- Manejar las emociones
- Auto-motivarse para el logro de objetivos
- Tener empatía para reconocerse en el otro
- Manejar las relaciones con los demás

Por lo tanto, el aula será un espacio para convivir y aprender felizmente. El reconocimiento de estas habilidades y las estrategias que usemos para potenciarlas dotará a los niños del saber cómo actuar en su ambiente. Enseñar a los niños sobre la importancia de la atención (tener conciencia de sí mismos) garantiza que los conocimientos sean interiorizados eficazmente, lo que permitirá un agradable clima de aula que se puede traducir en un espacio propicio para el aprendizaje.

La alfabetización emocional se convierte, asimismo, en un pilar fundamental en la educación de los niños, ya que la escuela debe asegurar el aprendizaje de lecciones esenciales para su vida tanto dentro del aula, como fuera de ella. Por lo tanto, la función de la escuela no se agota en la enseñanza de los contenidos, sino que además se interesa por el sentir de los estudiantes, por sus reacciones, porque se sientan valorados y respetados.

La educación literaria desde lo ético-estético es un acto de sentida y profunda emancipación. La tarea del maestro, por lo tanto, será la de propiciar espacios que garanticen estrategias adecuadas para su desarrollo; adicional a ello, la selección del canon se convierte en un asunto de extremo cuidado, tanto en la materialidad del libro-álbum como en el contenido del mismo. La enseñanza de la comprensión de textos narrativos literarios –en especial del libro-álbum– es importante y además interesante, ya que a través de este tipo de literatura se potencian otras habilidades diferentes a las que se exploran en un texto de literatura convencional. La interpretación de imágenes, gestos, colores, formas, espacios, dotan al estudiante de otras destrezas para comprender lo que leen y ven.

Dicho lo anterior, resulta trascendental dotar al maestro (mediador) del conocimiento del lenguaje del libro-álbum, sus componentes y sus posibilidades de sentido, ya que si el mediador desconoce las bondades y características de estos textos, no influirá de manera positiva en el encuentro entre el texto y el lector.

Finalmente, se requiere una revisión exhaustiva por parte del Ministerio de Educación Nacional a los Estándares Básicos de Competencias, ya que estos referentes, como su palabra lo indica, actúan como norma que regula el diseño de los currículos; en consecuencia, deben garantizar el valor de la imagen como potenciadora de innumerables habilidades.

## REFERENCIAS

- Fittipaldi, M. (2013). *¿Qué han de saber los niños sobre literatura? Conocimientos literarios y tipos de actuaciones que permiten progresar en la competencia literaria*. [Tesis de Doctorado, Universidad Autónoma de Barcelona]. Recuperado de [https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2014/hdl\\_10803\\_131306/mf1de1.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2014/hdl_10803_131306/mf1de1.pdf)
- Mata, J. (2014). "Ética, literatura infantil y formación literaria". *Impossibilia* N°8, (233enea. 104-121). (spi). ISSN 2174-2464.
- Ministerio de Educación Nacional, MEN. (2006). *Estándares básicos de competencias*. Bogotá, Colombia.
- Puerto, M. (2015). *Leer con imágenes, dibujar con palabras. La comprensión lectora mediada por el libro álbum*. [Tesis de Maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Recuperado de <http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/2135/1/PuertoRubioMarthaLiliana2015.pdf>
- Riquelme, E. (2011). *La lectura mediada de la literatura infantil como herramienta para el desarrollo de competencias emocionales*. [Tesis de Doctorado, Universidad Autónoma de Madrid]. Recuperado de [https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/14319/66911\\_Riquelme%20Mella%20Enrique.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/14319/66911_Riquelme%20Mella%20Enrique.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Sanjuán, M. y Senís, J. (2017). "Literatura e identidad. Experiencias de lectura literaria en la infancia y adolescencia de cinco escritores españoles contemporáneos". *Álabe* 15. [www.revistaalabe.com] DOI: 10.15645/Alabe2017.15.2
- Vásquez, F. (2014). "Elementos para una lectura del libro álbum". *Enunciación*, 19(2), 333-345. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.enunc.2014.2.a12>

11.

## **TRABAJO EN EL AULA: PALABRA Y HECHOS**

**María Azucena Gandulfo Granato**

[granato@speedy.com.ar](mailto:granato@speedy.com.ar)

**Graciela Noemí Coronel**

[gracielanoemícoronel@yhao.com.ar](mailto:gracielanoemícoronel@yhao.com.ar)

**María Angélica Inda**

[angelica\\_inda@hotmail.com](mailto:angelica_inda@hotmail.com)

Argentina

### **Introducción**

#### **Estructura**

Este material, dirigido a docentes o futuros docentes, corresponde a la segunda parte de un proyecto en el cual la primera, material indispensable para llevar a cabo lo que aquí se presenta, consta de talleres lúdicos-vivenciales con una fundamentación que los justifica. Contiene actividades programadas para trabajar competencias y acciones que corresponden a distintas situaciones y propósitos que

posibilitan una formación integral que favorece la imaginación, autonomía, creatividad, flexibilidad, entre otras. Después de una reflexión y análisis sobre lo sucedido en cada taller, se accede a descubrir las potencialidades particulares de la persona y la de los otros. Todo ello necesario e indispensable para la formación de docentes sensibles, innovadores a la altura de las circunstancias pedagógicas, científicas y humanísticas del momento.

## **REFLEXIONES Y JUSTIFICACIÓN DE LA PROPUESTA**

Este trabajo comenzó con la presentación de un libro en marzo de 2020<sup>1</sup> y sigue con una experiencia de campo que permite al docente, luego de haber realizado un trabajo de preparación personal, encontrar una forma natural, espontánea y auténticamente humana de enseñar aquellos contenidos del curriculum fundamentales normativos y prescritos.

Por más reparos y críticas que se le asigne al sistema educativo actual, la sociedad no puede ni debe privarse de una formación general, integral lo más cercana a la realidad social de cada país y a la apertura cultural del mundo. Seguramente habrá que contar con una práctica equilibrada y prudente, de acuerdos entre lo que ya está instalado y las propuestas provenientes de nuevas ideas y necesidades. Esto es, quizá, lo más dificultoso de transitar: la resistencia que existe en el ámbito educativo en admitir e incorporar nuevas propuestas cambiándolas o recreándolas por las ya existentes que proporcionan resultados certeros. Además, el esquema mental que ya se tiene sobre el tema debe enfrentarse a una parte sensible de la persona (cambio actitudinal) que es la que puede dificultar el accionar por tener que enfrentarse a nuevas situaciones desconocidas hasta el momento.

Pero no es lo único; también hay que asumir lo inherente al ser humano, consciente o inconsciente, como el egocentrismo, la rivalidad, competencia, antagonismo, ignorar que algo no se sabe o simplemente la imposibilidad de no poder variar o

transformar el pensamiento, sentimientos y acciones que se pueden manifestar inconscientemente entorpeciendo el avance y buen funcionamiento de las nuevas acciones, si no se trabaja en ellos.

Por tal motivo, hay que ser muy cauto en las transformaciones e ir introduciéndolas pausada, equilibrada e inteligentemente para que sean aceptadas y bienvenidas: la disrupción inmediata en educación no es conveniente; se necesita un tiempo de reflexión y comprensión para lograrla.

Cuando el docente busca respuestas de cualquier forma y no se concentra en el problema la situación de cambio e innovación se vuelve lenta y dificultosa. Por el contrario, cuando se replantea la propuesta, opina, interviene con su conocimiento, flexibilidad mental y actitudinal, es ahí donde se acelera la transformación. Pero esto no siempre sucede; el sistema educativo (al menos en Argentina) no siempre cuenta con un curriculum con continuidad y los planes de estudio se deben adaptar al gobierno de turno. Eso, por un lado, desanima por la falta de continuidad y por el otro, estar preparado para aceptarlo como desafío para innovar con los nuevos cambios.

Desde hace un tiempo existe un curriculum flexible que facilita la intervención del docente, pero hay que estar dispuesto a interpretarlo y adaptarse a ello. Ese es el motivo por el cual este proyecto comenzó, como se dijo anteriormente, por la preparación del docente a través del material recientemente publicado.

Pero los cambios acelerados hacen que las acciones también tengan que serlo y aquellos que las proponen para llevarlas a la práctica, también tendrán que cambiar ciertos paradigmas inconscientes que son difíciles de cambiar aún en personas muy empoderadas con lo que hacen. Si bien la idea se trasmite a través de la palabra y la escritura, la realidad no siempre muestra el resultado de esa idea porque, a pesar de que el discurso cambia, las acciones arraigadas de aquellos paradigmas que ya se aplicaron, a pesar de uno mismo, pueden quedar en el inconsciente y perturbar

el momento de la apertura. ¿Por qué sucede? Porque la teoría es tan atrayente y la vida tan influyente que, si bien las ideas se pronuncian y fundamentan en la teoría, el proceso mental de transformación para llegar a la práctica se diluye, porque las huellas que quedan son casi imborrables y dificulta el cambio. Solamente con un trabajo profundo desde el interior de uno mismo se pueden hacer conscientes y ahí se encontrará el camino para llegar a donde deben estar: en el aula. De no ser así, se seguirá censurando, declamando cambios, provocándolos, pero no llegarán.

Además, no se puede estar hablando hoy de los avances en informática y tecnología, de la ciencia y la robótica porque, para que cumplan una función positiva, pragmática, subliminal se necesitan mentes lúcidas, inteligentes, flexibles, sensibles, creativas que son las que van a poder hacer una buena y adecuada aplicación de ellas. Por tal motivo la necesidad de una preparación de excelencia en la escuela, desde donde comienza la formación del niño, desde lo prenatal, es fundamental para que las transformaciones sean posibles. Hay que evitar, mientras se pueda, que algunos de los avances tecnológicos perturben y oscurezcan a la humanidad; por el contrario, se deben incorporar con equilibrio y mesura para que sean parte integral de un proceso de mejora y excelencia de la formación humana.

Ya nada se puede hacer en soledad, al menos en educación. Nadie tiene la verdad ni el conocimiento absoluto; todo es y debe ser compartido. El saber no tiene edad ni profesión definitiva ni asegura la creación de ideas. Sí, tiene conocimientos y cuando más se tenga, mucho mejor. El haber estudiado en las mejores universidades del mundo y tener títulos de instituciones prestigiosas seguramente garantiza una formación científica y cultural de prestigio y excelencia, pero no asegura la sensibilidad humanística, el desarrollo de valores y de ética, la convivencia entre pares y con la sociedad, la riqueza de ideas, el amor por lo bello, lo íntegro, la humildad, necesidades del docente de hoy.

El trabajo de reflexión interior y el querer hacerlo, es fundamental pero no lo único. Existen procedimientos que facilitan la formación, sensibilizan y hacen tomar conciencia de lo que es capaz de pensar y hacer una persona más allá de las resistencias que puedan surgir. También ayudan a transformar pensamientos y actitudes, a superar obstáculos, ver la realidad tal cual se presenta y actuar con libertad. Como ya no existe una sola forma de hacer las cosas, la formación debe consistir en preparar al futuro docente para el desarrollo de su autogestión facilitándole herramientas y recursos que puedan contribuir al buen desarrollo de la misma.

El arte es uno de ellos; cumple una doble función: la de sensibilizar y reflexionar y la incursión a la cultura facilitando la apertura a otros conocimientos.

Las artes plásticas, la dramatización, la música, la expresión corporal y otros lenguajes expresivos que están en el devenir y origen del ser humano, son también las que ayudarán al desarrollo y a encontrar nuevos caminos innovadores, creativos y formativos de una enseñanza y aprendizaje de excelencia. En estas acciones siempre se es partícipe activo, ya sea observando, imaginando, descubriendo, actuando, orientando.

La formación y el vínculo con el arte facilitan el interactuar con el otro, llámense colegas o alumnos, amigos o ciudadanos comunes. Porque el arte tiene un valor cultural, vital y necesario para el ser humano desde que el hombre empezó a comunicarse para expresar una visión sensible acerca del mundo y de la vida. El arte es el lenguaje universal que permite comunicar los aspectos más relevantes que un hombre debe adquirir: los valores.

<sup>1</sup> Gandulfo Granato, M. A., Inda, A. (2020) *Innovar para incorporar un nuevo paradigma en educación*, REDIPE, Madrid, España.

Quien desee tener mayor información, por favor remitirse a:  
[granato@speedy.com.ar](mailto:granato@speedy.com.ar)



## **Mirando hacia el futuro**

La idea de este proyecto tiene un fin: aprender, y un medio: enseñar. Luego aparecerá la necesidad de cómo hacerlo y en ese *cómo* es en donde se pone el acento.

La educación, y la escuela en particular, tiene que estar siempre presente y actualizada ante los cambios permanentes que se producen en el medio y en el mundo. Las nuevas generaciones, que serán las que se desenvolverán en ese medio y en ese mundo, tienen que estar dispuestas y preparadas para los cambios permanentes que, seguramente, no siempre serán placenteros, entendibles y abarcables. Muchas veces crearán incertidumbre la que habrá que superar con voluntad e inteligencia.

Se sabe que en el ámbito del trabajo y en cualquier tipo de organización, para hacer frente al futuro y ser parte de él, se requiere de personas con agilidad y flexibilidad para aprender, con un pensamiento crítico y creativo que permita resignificar lo que ya está establecido; con habilidades para trabajar en el entorno en el cual se desenvuelve, y descubrir estrategias, formas de pensar y herramientas, aparentemente exitosas, para incorporar en la nueva propuesta. No porque haya que cambiar todo, sino porque hacer cosas diferentes y desafiantes es la base de la innovación.

Por ello se insiste, no solo en la preparación científica y cultural del docente, sino en su formación sensible, social y creativa. Para ello se necesita del esfuerzo y voluntad de la persona como actitud humana siendo ésta quizá, la mejor opción para formar a las nuevas generaciones de ciudadanos que encauzarán a niños y jóvenes del mundo contemporáneo.

Cuando ese esfuerzo y voluntad, amparado y regido en el conocimiento, toma forma en acciones continuas y permanentes transformándose en hábito, es ahí donde se

manifiesta la seguridad del sujeto descubriendo su identidad profesional la que le permitirá desenvolverse libre y auténticamente en ese campo, sabiendo donde recurrir para ampliar sus conocimientos y transmitirlos según su criterio, razonamiento y sentido común.

Para trabajar en la docencia hoy es indispensable tener ideas e iniciativas, dependiendo más de la imaginación y potencial para aprender que de la edad y de la especialidad que posea la persona. Así es que el aprendizaje deja de ser una etapa de la vida, para convertirse en un estilo y manera de transitarla y disfrutar el día a día.

Las prácticas nuevas e innovadoras persistirán, más allá de la resistencia de algunas personas o de algunos sistemas.

La tecnología no escapa a todo ello, pero su aplicación tiene que estar regida por profundos conocimientos basados en principios éticos, sociales, intelectuales y afectivos: una formación integral de ver la educación. La tecnología por sí sola no es suficiente para el rol de formación educativa, si bien ella cumple con una necesidad fundamental.

Esta fundamentación pedagógica, última línea del Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires, Argentina, precisa y actualizada en conceptos de enseñanza y aprendizaje, se estima importante sustentarla con esta propuesta para ponerla en acto, actuando como andamiaje en la búsqueda y logro de *cómo hacerlo*.

## FUNDAMENTACIÓN PEDAGÓGICA ACTUAL

El diseño curricular pedagógico de la Provincia de Buenos Aires de Argentina se basa en una concepción relacional del sujeto pedagógico.

Esta noción de **sujeto pedagógico** no se refiere al docente ni al alumno por separado, sino al vínculo entre ambos. El sujeto pedagógico es la relación que se produce entre diversos sujetos sociales que ingresan a la escuela –constituyéndose en ella como educadores y educandos- mediada por el curriculum. Este tercer elemento -el curriculum- es el que otorga al vínculo su especificidad pedagógica y el que da lugar a los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Estos procesos son diferentes y complementarios.

La enseñanza le corresponde al educador y está destinada a propiciar, de manera sistemática, los aprendizajes de los educandos. Al tratarse de prácticas sociales que suponen interacción, el docente también resulta involucrado en los resultados de los aprendizajes que es modificable en diferentes planos subjetivos, debido a las vivencias de cada uno y a los múltiples cambios que viven sus alumnos al aprender.

Enseñar es compartir conocimientos, prácticas sociales, como ya se dijo, normas, lenguajes que generan situaciones de aprendizaje para la construcción y reconstrucción. En este proceso no sólo se producen saberes sino también modos

de vincularse con el conocimiento, aspectos que sólo se aprenden en relación con otros.

La apropiación y reconstrucción cultural genera nuevos sentidos y proyectos de vida; por ello, el sujeto que aprende también se transforma y construye subjetividad. Conviene advertir que suele asociarse el énfasis en la enseñanza y la revalorización de la transmisión, con la transferencia lineal de contenidos en desmedro de la posición activa y constructiva del sujeto. Sin embargo, la libertad que requiere la construcción subjetiva sólo es posible en marcos culturales. La conquista de la subjetividad y del lazo social se produce, entonces, en el diálogo entre alumnos y docentes en torno de lenguajes, convenciones, símbolos e instrumentos de las culturas.

La enseñanza incluye el cuidado; reconoce al alumno sus características personales, familiares, culturales, sociales, de género, condiciones para que el aprendizaje sea posible.

Esta concepción de enseñanza requiere múltiples vínculos entre sujetos y de ellos con la sociedad y las instituciones. Entre todas las articulaciones, la relación pedagógica docente-alumnos resulta de fundamental importancia.

Dicha relación es necesariamente **asimétrica**. La asimetría pedagógica supone diferentes responsabilidades y posiciones de poder que no deben confundirse nunca con relaciones de dominación y subalternada. La asimetría es la que permite que ocurra la enseñanza y los aprendizajes. El docente se posiciona en un rol diferente al del alumno y, como sujeto adulto, tiene la responsabilidad de proporcionar los medios para que se produzcan los buenos aprendizajes.

Además, la asimetría entre docentes y alumnos remite a reflexionar sobre la necesaria **solidaridad intergeneracional** que hace posible la constitución de un legado ineludible para poder mirar al futuro con esperanza creativa. El intercambio

entre generaciones contribuye a la construcción histórica de oportunidades y cuestionamientos para en una sociedad democrática.

El contenido a enseñar incluye aquellos significados construidos y consensuados socialmente, de carácter provisorio, problematizado y cuestionable. Esto implica pensar que el conocimiento no es un reflejo fiel de objetos o fenómenos externos al sujeto que conoce, sino un producto resultante de su interpretación. En el proceso de construcción del conocimiento el sujeto elabora comprensiones acerca del objeto a conocer.

En la vertiginosa y compleja sociedad actual, las intervenciones docentes necesitan ser cada vez más creativas.

La búsqueda incesante de estrategias variadas, significativas y pertinentes permite reconocer que no alcanza con saber aquellos conocimientos a transmitir, sino que es preciso, además, el compromiso ético de presencia, confianza y compromiso ético para enseñar.

En este camino juegan un papel fundamental la biografía escolar de cada educador, su formación inicial y el proceso medular de educación continua que se produce cotidianamente en el territorio de la escuela con sus pares y colegas.

Hoy no es posible hablar de los sujetos sin considerar el impacto de las tecnologías y los medios de comunicación masivos, tanto en la **construcción de sus subjetividades** como en sus modos de relacionarse. En las instituciones educativas estos procesos adquieren particular relevancia, dado que hacen visibles las transformaciones socioculturales que experimentan tanto alumnos como docentes, marcando profundas brechas generacionales y nuevos modos de creación y circulación de los conocimientos.

Esta sensación –si no es abordada, reflexionada y problematizada- ubica a los educadores en un campo de batalla contra la mediatización de las culturas y los

efectos de los medios, dispuestos a expulsar estas prácticas y lógicas mediáticas de las aulas.

Las tecnologías de la información y la comunicación no son meros aparatos cuyos efectos positivos o negativos dependen de su uso. Constituyen una dimensión importante de las culturas contemporáneas, en tanto tienen la capacidad de configurar y transformar un conjunto de prácticas, saberes y representaciones sociales, extendiendo este proceso a todas las formas de la vida cotidiana.

Las mediaciones tecnológicas propiciaron **modos de percibir, de razonar e interpretar el mundo**, que se diferencian de la lógica de la escritura. Mientras esta última se caracteriza por la linealidad, la progresividad en la presentación de las ideas, que facilita el desarrollo de habilidades como la argumentación y la abstracción; las tecnologías de la información y la comunicación potencian otras habilidades, como la capacidad de apropiación de estímulos visuales a gran velocidad, la facilidad para realizar diferentes tareas al mismo tiempo, la apropiación de lenguajes que se expresan a partir de múltiples soportes. Es así que nos encontramos con niños y jóvenes que pueden adaptarse rápidamente a diversos contextos, que disponen de una notoria capacidad para utilizar las tecnologías y de rapidez para percibir y articular imágenes.

Las tecnologías de la información y la comunicación transformaron, a su vez, las **nociones de tiempo y espacio**. La velocidad en la transmisión de información quebró la lógica del espacio, acercó lugares distantes geográficamente, generó la necesidad de conocer anticipadamente. Potenció también **nuevos modos de producción y circulación del saber**.

Sin embargo, para que los distintos grupos sociales se apropien de estos discursos mediáticos y les confieran legitimidad, es preciso que los reconozcan como valiosos y útiles para sus necesidades, expectativas, deseos.

Los sujetos, en su capacidad reflexiva y creativa, son capaces de otorgar nuevos significados a estos discursos, criticarlos, problematizarlos, transformarlos. La escuela ocupa un lugar primordial en estos procesos. La incorporación de estos debates y perspectivas en los diseños curriculares de los diferentes niveles y propuestas de las modalidades otorga a los docentes el marco necesario para que produzcan alternativas de enseñanza destinadas a promover mayores grados de reflexividad, favoreciendo de este modo la **desnaturalización de discursos y prácticas** y su comprensión como construcciones socio-históricas particulares.

**La recuperación, el análisis y la producción en lenguajes mediáticos** facilitan la confrontación y el intercambio, la proyección social de la propia voz, la apropiación de múltiples lenguajes y la socialización de los saberes.

En síntesis, se espera que el alumno pueda, por una parte, ser conocedor de diferentes disciplinas, de sus particulares modos de acercarse al conocimiento y sus prácticas más habituales. Al mismo tiempo, se promueve que pueda conjugar diferentes conocimientos a favor de un objetivo común. En esta línea, los agrupamientos flexibles propios del *trabajo por proyectos*, ofrecen la posibilidad de vincular los conocimientos de las diferentes áreas y aprender en espacios en los que los alumnos se ubiquen en distintos roles e interactúen con diferentes pares con el objetivo de resolver un problema, una inquietud, una tarea. De este modo, se ponen en juego la solidaridad, la inventiva, la creatividad, los vínculos sociales constructivos y cooperativos.

## PLANIFICACIÓN Y EVALUACIÓN

### Planificación

Planificar es un elemento clave y significativo de la innovación. La planificación, concebida de esta forma, ayuda a hacer consciente el cambio para optimizar el proceso. No se debe convertir en un elemento limitador que impida nuevas propuestas con nuevos espacios durante el curso del trabajo, sino al contrario, debe permitir la iniciativa y libertad de acción.

El docente la programará con espíritu flexible, amplio, adaptable, asumiendo que lo que se propone no es la *última palabra* sino una estructura y guía para el desarrollo certero y armónico de la clase (amplitud de criterio).

En el transcurso de la clase planificada pueden surgir imprevistos que el docente tendrá que asumirlos y respetarlos para encauzarlos y tratar de solucionarlos (superación de obstáculos).

No existen garantías de que la clase se desarrolle tal cual fue planificada; puede tomar distintos caminos, cursos diferentes que no se pueden predecir de antemano; es un proceso de modificación constante debido a la dinámica del trabajo, de acuerdo a lo que va sucediendo en el transcurso de las actividades (incertidumbre). Pueden surgir situaciones o propuestas que necesiten solución en ese momento y es ahí donde el rumbo de la clase puede variar; es importante seguirlo, luego se volverá al punto de partida (flexibilidad e imaginación de pensamiento).

Para graficar la idea, se toma la imagen de un árbol con su tronco y ramas; se inicia el camino desde la base: *el tronco*, que será el que sostiene el proceso; quizá alguien se vaya por *las ramas* que son las que permiten otras ideas, pero siempre está el tronco que las contiene; ya habrá tiempo para volver a ellas (conocimiento).

Si bien existen normas para realizar la planificación, ésta debería contar con un aporte personal que le diera al docente la seguridad que da hacer algo como cada uno lo entiende (autonomía).

Luego, todo lo que el docente quiera agregar en la planificación (otros ítems) es decidido por él o en el marco de las normas y previsiones didácticas vigentes que correspondan.

Es conveniente que, en la clase, haya un acompañante del docente que realice un registro de tipo etnográfico acerca del desarrollo y comportamientos en la clase, para que al finalizar se pueda realizar una reflexión e interpretación de lo sucedido (razonamiento lógico y sentido común).

Tener en cuenta que:

- El ser humano es un ser integral en todos sus aspectos, por tal motivo las clases se planificarán en forma global (holística). El proceso de integración de áreas permitirá avanzar hacia otras fuentes de aprendizaje, hacia otros campos del saber, pero sin perder el rumbo iniciado.
- No se deberá forzar un contenido o una propuesta porque se perderá el propósito de la clase, por lo tanto, el docente no recurrirá a aquellas actividades que sean, en ese momento, poco propicias para el alumno. En este caso será indispensable efectuar otras acciones acordes al momento. Sólo se trabajará con aquellos que sean necesarios y oportunos.
- Cada alumno tiene su propia historia escolar, conocimiento y sensibilidad. Debido a ello y a la mecánica de la planificación o propuesta, los resultados de los trabajos, que habrá que respetar, promueven la variedad de criterios,

la pluralidad y la originalidad, poniendo en práctica así, la autonomía y libertad de acción del docente.

- Las actividades y propuestas así planificadas son, justamente eso: propuestas; el docente puede transformarlas, abreviarlas o ampliarlas, según las circunstancias. Se pueden realizar las que se presentan u otras sin perder la orientación de la idea inicial.

El docente tiene que contar con **aptitudes y actitudes** necesarias e indispensables para llevarlas a la práctica con éxito. Ellas son, entre otras:

- Amplitud de criterio
- Conocimiento especial y general
- Razonamiento lógico y sentido común
- Flexibilidad e imaginación de pensamiento
- Amor y entusiasmo por lo que hace
- Autonomía en el pensar
- Superar obstáculos
- Asumir y conducir la incertidumbre
- Aptitud para incorporar tecnología en forma sensata y creativa
- Ser curioso, investigador, innovador y motivador de aprendizajes

Es conveniente que, al finalizar las actividades, el docente reflexione si ha podido llevar a cabo las aptitudes y actitudes anteriormente mencionadas que, supuestamente, intervinieron en la actividad.

## **Evaluación**

Como tal, la evaluación es aplicable a distintos campos de la actividad humana, pero aquí sólo se hace referencia al ámbito educativo.

Al igual que la planificación, como ya se dijo, ayuda a hacer consciente el proceso para optimizar el aprendizaje.

La evaluación, que es parte de la innovación, debe ser formativa y permitir la creación de otros medios de expresión, pudiendo recurrir a parámetros diferentes a los tradicionales.

Debe permitir la reflexión y ser utilizada para identificar los obstáculos que tiene el alumno para expresarse de solo una determinada manera de tal forma que, a través de mecanismos innovadores, éste pueda encontrar, para expresar su conocimiento y opinión, otras formas más acordes con su persona, logrando así mayor seguridad y confianza para transmitir su conocimiento.

Dado el carácter dinámico de los procesos innovadores la evaluación supone acompañar todo el proceso de enseñanza y no realizarse sólo al final del mismo. Se debe desarrollar de manera sistemática y continua a la par del proceso de enseñanza y aprendizaje permitiendo ajustar, cambiar o replantearse estrategias que el docente crea más apropiadas para su forma de trabajo.

Proporciona información valiosa tanto al docente como al alumno, porque muestra los resultados de un proceso y advierte sobre los comportamientos a seguir, tanto del evaluado como del que evalúa. Debe ser una labor incesante y constante y debe entenderse como un procedimiento de orientación y ayuda personalizada.

La evaluación en este tipo de trabajo, es primordial e imprescindible porque, como ya se dijo, es parte de la innovación por tener en cuenta los cambios que se producen. Pero, ¿qué acciones y actitudes deben intervenir para evaluar? Quizá

muchas de las que se estimulan y aplican en el transcurso de los talleres,<sup>23</sup> como el respeto por el pensamiento ajeno, la confianza y comprensión sobre qué y cómo se trasmite y cómo recibe el otro ese mensaje.

Se debe evaluar acorde a cómo se enseña; no se puede estimular una forma de construir el conocimiento y luego querer que el alumno responda lo que el profesor quiere escuchar.

La evaluación ha de ser un componente fundamental para identificar si se ha conseguido transformar o mejorar la comunicación y, por lo tanto, el conocimiento.

Es difícil, en este momento aceptar y asumir una evaluación basada en la confianza, respeto y comprensión, que nada tienen que ver con la calificación que el alumno pueda obtener, sino con las actitudes que se emplean, considerando que no es un espacio de sufrimiento sino uno en el cual el alumno es consciente, o no, de su conocimiento.

En el proceso evaluativo es fundamental la autoevaluación. Se debe provocar durante todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. El docente tendrá que cumplir con esa tarea reflexionando sobre sus aptitudes para transmitir y sus actitudes para evaluar lo transmitido, por ser él el que está comprometido con el proceso de aprendizaje.

Wilfredo Rimari Arias,<sup>24</sup> señala: *“Considerar la innovación como un proceso implica relacionarla estrechamente con la investigación y reflexión constante sobre la práctica, y con procesos de evaluación continua, como única vía de no caer en la rutina. Existe una gran carencia de procesos de investigación y evaluación de las innovaciones. La investigación no es tarea privativa de los investigadores profesionales; desde diferentes corrientes, como la Pedagogía Popular, se ha*

---

<sup>23</sup> Gandulfo Granato, María A. Inda, Angélica M. (2020), *Innovar para incorporar un nuevo paradigma en educación*, Lincoln, Argentina

<sup>24</sup> Rimari Arias, W. (2016), *La innovación educativa*, Lima, Perú

*legitimado el papel del maestro investigador que observa, aprende y genera conocimientos a partir de su propia práctica.”*

## **PROPÓSITOS**

- Implementar proyectos que propicien la investigación sobre temas comunitarios de actualidad y relevancia social, vinculados con la formación integral del alumno, contemplando los aspectos culturales, humanísticos, éticos, ciudadanos e intelectuales.
- Promover un pensamiento autónomo, analizando el conocimiento social desde sus características de provisorio.
- Generar estrategias creativas e innovadoras en los procesos de investigación, incluyendo entornos digitales de trabajo.
- Propiciar una mirada interdisciplinaria de los temas a abordar a partir de una integración pertinente y efectiva de los mismos, en clases con características innovadoras.

## **CONTENIDOS COMO FUENTE DE CONOCIMIENTOS**

Para la selección de contenidos se deben tener en cuenta tres premisas: el estudio exhaustivo sobre qué es fundamental que aprendan los alumnos en relación a los contenidos significativos de la vida, seleccionando aquellos que sean más viables, que puedan llevar a la práctica, y que permitan la apertura a otros; la forma en que los docentes deben enseñarlos, seleccionando recursos y estrategias motivadoras y desafiantes que provoquen curiosidad, entusiasmo e interés para desarrollarlos; un pensamiento amplio, profesionalmente ético e inteligente en el enfoque pedagógico y en el buen uso de las herramientas tecnológicas, recursos fundamentales para ampliar la búsqueda de información y de nuevos y originales conocimientos.

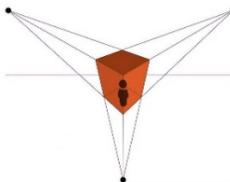
Para que los conocimientos sean profundos, duraderos y permanezcan en el tiempo necesario, es fundamental que los contenidos tengan sentido y respondan a necesidades e intereses de quienes los tienen que aplicar involucrándose en ellos. Un conocimiento perdura en el tiempo y provoca la apertura a otros cuando se lo aplica en el momento oportuno e inteligentemente y parta de una fuente de información científicamente confiable.

## INTRODUCCIÓN A LAS CLASES

Las actividades que se presentan son ejemplos de clases que programaron y llevaron a la práctica alumnos de Educación Primaria del Instituto Superior de Formación Docente N° 14 de Lincoln, Argentina, supervisadas por la Profesora de Práctica, Docente de la institución.

Docentes del Colegio *Nuestra Señora* de la ciudad de Lincoln, Argentina  
Colegio N° 18 (completar)

Recordar que cada uno de los puntos, simbólicamente representados en la imagen, responde a la intención de la clase, ya sea: **hecho que está sucediendo en tiempo real; propuesta del alumno por interés propio; propósito del docente para incorporar un contenido.**



El primer punto se apoya en un tema de la **realidad actual**; algo importante que esté sucediendo en ese momento, ya sea en el país de origen o en el mundo. Ejemplo de ello fue, en su momento, el incendio de la Catedral del Norte Dame, en París; Elecciones Presidenciales del país, Argentina, 2019; Covid-19, en el Mundo, u otro acontecimiento sociocultural de actualidad.

El suceso recientemente vivido no deja de ser un acontecimiento motivador que incentiva a trabajar en él e investigar sobre el tema. Permite introducirse en el mundo de la cultura, en lo social, humanístico y otros, abordando desde allí los conocimientos que el alumno vive, desean y necesita adquirir.

Los acontecimientos que se viven en estas circunstancias son difíciles de olvidar; se incorporan a la persona dejando una huella, dependiendo de cuán cercano o

comprometido se esté del acontecimientos o problema. El impacto y las consecuencias de los hechos sobre el pensamiento de la persona aparecerán reflejados en los resultados del trabajo y darán así oportunidad de digresión o derivación a otros campos, no solo en el del saber, sino también en el del sentir y hacer.

En este tipo de trabajo suelen aparecer en la clase situaciones no pensadas o planificadas anteriormente, por lo tanto, es fundamental estar preparado para asumir la incertidumbre de no saber qué interés habrá sobre el tema y con qué otros se manifestará el alumno. Contar con amplitud y flexibilidad de criterio, de respeto por el pensamiento ajeno, es fundamental en estas circunstancias.

Para incursionar en el tema de actualidad y encontrar razones que lo justifiquen, serán necesarios otros conocimientos que requieran mayor profundización y ayuden a clarificar el mismo. Incursionar en los contenidos de otras áreas es fundamental para complementar y profundizar sobre el tema en cuestión. El interés y curiosidad del alumno por el tema hará que *pueda irse por las ramas, pero siempre se volverá al tronco*; ya habrá oportunidad de incorporar lo que se ha pensado o planificado y no se ha trabajado en este momento.

El segundo punto responde al **interés del alumno** por saber algo en especial, importante para él. Seguramente habrá que hacer un trabajo previo para seleccionar aquél que es de interés para la mayoría porque, en este punto (de partida) pueden confluír distintas aristas (líneas de llegada) pero, en principio, habrá que seleccionar uno. (Es factible trabajar más de un tema a la vez, según las características del grupo).

Este punto es diferente al anterior (al de la realidad), porque ahí lo que sucedió o está sucediendo es para todos por igual, todos lo están viviendo, aunque lo hagan con distintas características e intensidad, en cambio, en este caso, el interés, es de cada persona, de cada edad o de cada generación. Ejemplo de ello son las temáticas que generalmente se eligen como: la drogadicción, discriminación, violencia; relaciones familiares, sociales, afectivas, culturales; aplicación de la tecnología, los deportes, la amistad, etc.

De esta forma, no será un tema impuesto por el docente *porque lo solicita el curriculum*, sino que la selección y aplicación de los contenidos se realizará de forma *espontánea*, desde otro lugar, no desde el que se está acostumbrado a hacerlo. Aquí, el docente elegirá aquellos contenidos que correspondan y se adapten a las circunstancias.

Y se sabe que trabajar con lo que interesa al sujeto es más grato, resulta más placentero que lo que se impone; ello no quiere decir que el alumno, por trabajar desde su interés y con placer no tiene que esmerarse, esforzarse, comprometerse; todo lo contrario, quizá haga mayor esfuerzo por ser, justamente, de su interés.

Además, esta forma de trabajo permite enriquecer y ampliar el vocabulario convirtiéndolo en espontáneo; el diálogo se hace más fluido y permite mayor participación de aquellos alumnos a los que les cuesta manifestarse, mostrarse y crea mayor acercamiento entre todos los actores.

Hace que el docente tenga que flexibilizar su actitud sobre lo planificado; ceder espacios frente a los rumbos que se producen en la clase por la misma mecánica del trabajo. Aceptar propuestas no planificadas, pero si enriquecedoras, por provenir de los propios interesados el tema.

Luego, como en el ejemplo anterior (realidad actual), como ya se dijo, se incursionará en contenidos de otras áreas que serán fundamentales para complementar y profundizar sobre el tema. Los acontecimientos que se van sucediendo darán lugar a otros temas o contenidos que se van a ir desarrollando tal cual se presenten.

El tercer punto está destinado a la **necesidad pedagógica** del docente para que los alumnos adquieran conocimientos sobre aquellos temas significativos o contenidos básicos e indispensables que no fueron tratados en las clases anteriores (realidad actual e interés del alumno). Ejemplo de ellos son los contenidos curriculares. No necesariamente tienen que realizarse todos; los medios tecnológicos y el trabajo on-line pueden ser una alternativa para solucionar la falta de tiempo, interés y ritmo del alumno.

Es indispensable establecer cuál o cuáles deben ser esos temas o contenidos que, a criterio del docente, deben ser abordados con mayor rigurosidad que otros.

Hay docentes a quienes les cuesta no *cumplir* con el curriculum, y en muchos casos se entiende, fundamentalmente, cuando se tiene que responder a mandatos superiores.

Pero hoy esto no es tan común porque, la mayoría de ellos, cuenta con mayor autonomía para poder decidir qué es lo que el alumno tiene que saber prioritariamente con su ayuda, y qué puede aprender por sí mismo con otros medios y recursos.

En esta instancia el conocimiento, actitud y resolución del docente es fundamental al momento de seleccionar los contenidos que, a su criterio, son los adecuados para

la formación integral del alumno. En las anteriores clases la motivación estaba dada por la *realidad* o en *interés* del alumno, pero este caso es diferente, requiere de una motivación previa que provoque, como en los casos anteriores, interés, intriga, sorpresa, curiosidad, entre otras variables, para comenzar e introducirse en el nuevo tema; podría ser una situación problemática interesante que provoque e incentive al alumno a querer solucionarla, necesitando recurrir a aquellos contenidos planificados por el docente. Esta problemática debe estar dentro de un contexto en el cual exista un significado interesante y motivador que provoque en el alumno el interés de solucionarlo o seguir investigando sobre el mismo. Quizá sea este el trabajo más costoso y sutil por parte del docente, pero lograrlo le va a proporcionar placer.

En muchos casos los contenidos teóricos preceden al hecho; es muy importante descubrirlos, rescatarlos y trabajarlos, dado que surgen *espontáneamente* haciendo que el interés por ellos sea mayor que cuando se los impone.

### **Miscelánea:** Temas que ayudan a reflexionar

Existen otros temas, en general no se abordan en la escuela, que son sucesos reales y significativos de la vida cotidiana de las personas, y pueden surgir durante el desarrollo de algunos de los puntos a los que ya se hizo referencia en apartados anteriores. Tales temas refieren a la vida, la muerte, al amor, la ignorancia, la sabiduría, entre otros, que las circunstancias requieran ser abordados. Para ello, es necesario encontrar un tiempo y un espacio para que el alumno pueda trabajarlos y reflexionar sobre ellos. En general, subyacen en la vida de los seres humanos, pero no es común plantearlos en la escuela como sucesos significativos y reales de la vida cotidiana.

No se les ha asignado a estos temas un lugar preciso como en los casos anteriores, simbólicamente representados con los puntos, porque pueden manifestarse en cualquier momento, imprevisto o programado, y es ahí donde deben ser abordados.

Deberían contar con un espacio en el curriculum y el docente estar preparado para abordarlos porque éstos, como tantos otros temas, son parte de la vida.

12.

## THE SILENT TREATMENT: ALEJANDRA BASUALTO'S AESTHETIC OF CENSORSHIP

*EL MANEJO DEL SILENCIO: LA ESTÉTICA DE CENSURA EN ALEJANDRA BASUALTO*

**Resha Cardone**<sup>25</sup>

Southern Connecticut State University

### **Abstract**

Alejandra Basualto is a little studied yet significant Chilean prose writer and poet whose first short story collection, *La mujer de yeso* (1988), exemplifies the redefinition of the woman writer that occurred in many female-authored fiction texts published during the Pinochet regime. Exemplifying the aesthetic of censorship and silence characterizing her entire short

---

<sup>25</sup> **Dirección electrónica:** [cardoner1@southernct.edu](mailto:cardoner1@southernct.edu)

**Teléfono:** (802) 522-6768 (EE.UU.) **Institución:** Southern Connecticut State University **Ubicación:** New Haven, Connecticut, Estados Unidos <https://orcid.org/0000-0002-2198-1114>

story collection, analyses in this article of “La espera” and “1954” reveal how Basualto undermines the repressive hierarchies defining Chilean politics of the dictatorship era as well as the national literary establishment through what I call her aesthetic of silence and censorship. The art of censorship recalls the context of dictatorial repression Basualto confronts in this collection, while the aesthetic of silence points to the dialogue with international feminist thought perceptible in the compilation. In these two short stories, creative women protagonists challenge institutional power structures by assuming the feminized positions of vulnerability and silence. Basualto incorporates literary strategies like metaphors, mythical allusions, and ellipses to create an intricate textual dynamic representing repressive military tactics like censorship and disappearing dissidents. A story inscribed on a tortured and repressed female body longing to create, an extended metaphor for the Chilean nation and its writers, “La espera” showcases artists’ frustrated attempts to create during the regime while representing the psychological despair of Chileans suffering due to the “disappearance” of their loved ones. The focus on women and writing in “1954” depicts women authors’ need to identify female literary models and to imagine belonging to same-sex writers’ communities to succeed as authors despite the male-dominant literary establishment, traditional gender roles, and military and self-censorship.

### **Keywords**

80s Generation, Chilean Literature of the Dictatorship, Censorship of Latin American Literature

### **RESUMO**

Alejandra Basualto é uma significativa escritora de prosa e poesia chilena pouco estudada, cuja primeira coleção de contos, *La mujer de yeso* (1988), constitui um exemplo da redefinição das escritoras mulheres que se produz em muitos dos textos de ficção de autoria feminina publicados durante o regime de Pinochet. Exemplificando a estética da censura e o silêncio que caracteriza toda sua coleção de contos, as análises neste artigo de “La espera” e “1954” revelam como Basualto enfraquece herarquias repressivas que definem a política chilena da era da ditadura, assim como o estabelecimento literário nacional através

do que eu denomino como a estética de silêncio e censura. A arte da censura evoca o contexto de repressão ditatorial que Basualto enfrenta nesta coleção, enquanto a estética do silêncio aponta para o diálogo com o pensamento feminista internacional perceptível na compilação. Nessas duas histórias, as mulheres criativas protagonistas desafiam as estruturas de poder institucional assumindo posições feminizadas de vulnerabilidade e silêncio. Basualto incorpora estratégias literárias como metáforas, alusões míticas e elipses para criar uma intrincada dinâmica textual que representa táticas militares repressivas como a censura e a ação de desaparecer dissidentes. Uma história inscrita num corpo feminino torturado e reprimido que anseia criar, uma metáfora extendida da nação chilena e seus escritores, “La espera” revela as tentativas frustradas dos artistas por criar durante o regime, enquanto representam o desespero psicológico dos chilenos que sofrem devido ao “Desaparecimento” de seus seres queridos. O foco nas mulheres e na escrita em “1954” descreve a necessidade das autoras de identificar modelos literários femininos e imaginar pertencer à comunidades de escritoras do mesmo sexo para ter sucesso como autoras a pesar do estabelecimento literário dominado pelos homens, os papéis de gênero tradicionais, assim como também o militar e a autocensura.

## RESUMEN

Alejandra Basualto es una significativa prosista y poeta chilena poco estudiada, cuya primera colección de cuentos, *La mujer de yeso* (1988), ejemplifica la redefinición de las escritoras mujeres que se produce en muchos de los textos de ficción de autoría femenina publicados durante el régimen de Pinochet. Ejemplificando la estética de la censura y el silencio que caracteriza a toda su colección de cuentos, los análisis en este artículo de “La espera” y “1954” revelan cómo Basualto socava las jerarquías represivas que definen la política chilena de la era de la dictadura, así como el establecimiento literario nacional a través de lo que yo llamo la estética de silencio y censura. El arte de la censura recuerda el contexto de represión dictatorial que Basualto enfrenta en esta colección, mientras que la estética del silencio apunta al diálogo con el pensamiento feminista internacional perceptible en la compilación. En estos dos relatos, las mujeres creativas protagonistas desafían las estructuras de poder institucional asumiendo posiciones feminizadas de vulnerabilidad y

silencio. Basualto incorpora estrategias literarias como metáforas, alusiones míticas y elipses para crear una intrincada dinámica textual que representa tácticas militares represivas como la censura y el acto de desaparecer a los disidentes. Una historia inscrita en un cuerpo femenino torturado y reprimido que anhela crear, una metáfora extendida de la nación chilena y sus escritores, “La espera” muestra los intentos frustrados de los artistas por crear durante el régimen mientras representan la desesperación psicológica de los chilenos que sufren debido a la “Desaparición” de sus seres queridos. El enfoque en las mujeres y la escritura en “1954” describe la necesidad de las autoras de identificar modelos literarios femeninos e imaginar pertenecer a comunidades de escritoras del mismo sexo para tener éxito como autoras a pesar del establecimiento literario dominado por hombres, los roles de género tradicionales, así como también el militar y la autocensura.

**Palabras clave:** Generación de los 80, literatura chilena de la dictadura, censura de la literatura latinoamericana.

## **Introduction**

In 1986 Chilean intellectual, Sergio Pesutic, founded the *Prensa Oxímoro* for the sole purpose of publishing the press's only title, *La inteligencia 263enealog*. Scoffing at military censorship during Pinochet's regime (1973-1989), the publication is an inordinately thicme of hundreds of blank pages. As is well known, promptly after the 1973 coup d'état, the military declared a culture war known as the Cultural Blackout (*Apagón cultural*): it murdered, tortured, incarcerated, and exiled the dissidents, instituted a curfew, censored all forms of expression, and prohibited gatherings where ideas could be exchanged. Despite the Cultural Blackout, a clandestine literary field emerged, and artists and intellectuals like Pesutic used cultural production to protest against the regime. Censorship laws were ambiguous and uneven during the dictatorship; the government, for instance, declared freedom of speech

and the press while regulating the media and cultural production at will.<sup>26</sup>

Despite the censorship the junta unwittingly produced a dynamic underground art scene known variously as the Generation of 1980, the *Nueva escena*, the *Avanzada*, the Post-coup Generation, and the Generation NN. This movement was characterized by an intricate formal experimentation with language and visual media that sought to erode the authoritarian features inherent in art, society, and politics. Military and self-censorship created a generation of literary innovators, as artists concealed messages in wordplays, double meanings, metaphors, ellipses, as well as mythological and literary allusions (Espinosa 66; Millares and Madrid 116; Osses 144; Zurita 7).

Just as censorship unwittingly produced an active literary underground, the military's imposition of traditional gender roles unintentionally intensified feminist activity and produced the largest boom of women writers in Chilean history. Many of these authors, such as Pía Barros, Diamela Eltit, Hedy Navarro, and Ana María del Río, among others, wrote erotic literature in which women's bodies—silenced, tortured, and sexualized—represented both the nation under siege and repression within a wide range of human institutions, particularly gender relationships.<sup>27</sup> Women's narratives of the era often depict female characters' processes of becoming writers, recalling the military's attempt to control cultural production as well as its interest in halting the women's liberation movement.

### **Analysis: Alejandra Basualto's aesthetic of silence and censorship**

Alejandra Basualto's (b. 1944) first short story collection, *La mujer de yeso* (1988), exemplifies the redefinition of the woman writer occurring in fiction texts published during

---

<sup>26</sup> Constable and Valenzuela describe the lack of clarity of censorship laws during the regime, explaining that the military simultaneously declared freedom of the press while censoring each form of expression in Chile. They also note that the military implemented edicts unevenly, depending on myriad political factors. See their chapter entitled "The Culture of Fear."

<sup>27</sup> In his article "De piel a piel: El erotismo como escritura en la nueva narrativa femenina de Chile,"

Juan Armando Epple analyzes erotic writing produced by Chilean women after the 1973 coup.

the regime. Basualto is a significant poet and prose writer,<sup>28</sup> yet few scholars have explored her work.<sup>29</sup> Exemplifying the aesthetic of censorship and silence characterizing the entire collection, analyses in this article of the short stories “La espera” and “1954” reveal how Basualto undermines the repressive hierarchies defining Chilean politics of the dictatorship era as well as the national literary establishment through what I call her aesthetic of silence and censorship. The art of censorship recalls the context of dictatorial repression Basualto confronts in this collection, while the aesthetic of silence points to the dialogue with international feminist thought perceptible in the compilation. In these two short stories, creative women protagonists challenge institutional power structures by assuming the feminized positions of vulnerability and silence. Basualto incorporates literary strategies like metaphors, mythical allusions, and ellipses to create an intricate textual dynamic representing repressive military tactics like censorship and disappearing dissidents. A story inscribed on a tortured and repressed female body longing to create, an extended metaphor for the Chilean nation and its writers, “La espera” showcases artists’ frustrated attempts to create during the regime while representing the psychological despair of Chileans suffering due to the “disappearance” of their loved ones. The focus on women and writing in “1954” depicts women authors’ need to identify female literary models and to imagine belonging to same-sex writers’ communities to succeed as authors despite the male-dominant literary establishment, traditional gender roles, and in the case of Basualto, military and self-

---

<sup>28</sup> Basualto has published six books of poetry, three short story collections, and a novel. Her work has been translated into five languages and has appeared in numerous anthologies throughout the Americas and in Europe. She directs poetry workshops and is the editor of *La Trastienda*.

<sup>29</sup> Several articles exploring Basualto’s poetry and prose have been published, including Ana María Cuneo’s examination of Basualto’s poetry and Carmen Tisnado’s study of lesbianism in Basualto’s short story, “Mujeres grandes,” from her collection, *Territorio exclusivo* (1991). My dissertation chapter on Basualto’s *La mujer de yeso*, from which this article is extracted, is the analysis of her dictatorship-era prose work.

censorship.

Every story in *La mujer de yeso* brings to bear wordlessness and absences. Basualto creates moods and sensations through lyrical prose, and the narrations include almost no dialogue. The characters are either silenced or choose silence as a response; they are dead and they die alone; they speak only rarely and, when they do, they tend to be misunderstood. Numerous characters feel they are continually being watched and monitored while others have separated from loved ones and long to rekindle lost relationships. There are characters who have vanished mysteriously, and their loved ones are terrified to ask questions about their whereabouts. The pervasive sense of death, sudden disappearance, depression, aloneness, violence, and the inability or unwillingness to speak suggest the regime, but Basualto only hints that the stories may take place in Pinochet's Chile.

Chilean academician, Eugenia Brito, has noted artists' predilection to comment on the Pinochet regime indirectly through constant deferrals and displacements. Through what she terms the "arte de disimulo," a performative mode of communication expressed through dissimulation, Brito argues that Chilean artists fashioned an alternative system of communication in which they "spoke" by means of physical gestures and signals rather than through speech acts (17). *La mujer de yeso* exemplifies this art of dissimulation: the collection includes strategic silences and absences that urge readers to consider each critically. Replicating common literary strategies of this period, *La mujer de yeso* transforms self-censorship into a tactic. The author urges interpretations of missing information and characters by including many stories whose theme and style demonstrates that silence can be an effective mode of expression.

The reversal of socially and politically imposed silences in Latin American women's writing has been a topic of substantial interest among feminist literary critics. In "Tretas del débil," Josefina Ludmer explores the way the Mexican author Sor Juana Inés de la Cruz tricked the Church and State through a tactical appropriation of feminine wordlessness that she used in her writing to break a silence she ostensibly embraced, thereby eroding the logic of patriarchal dominance. Similarly, Debra A. Castillo has outlined in her book, *Talking Back: Toward a Latin American Feminist Criticism*, the way women writers of the region have exploited sexist mores to further gender liberation. Castillo departs from the premise that

women are positioned as silent, distant, and untouchable others, illustrating how several celebrated Latin American women writers have transformed gender roles by appearing to ascribe to them:

Under old traditional codes, the woman [. . .] remained silent and withdrawn. In the counterhegemonic response to this official silencing, she executes a dizzying dance of negativity, appropriating silence as a tactic neither for saying nor for unsaying but for concealing a coded speech between the lines of the said and the unsaid. (41)

For her part, Doris Sommer has also urged readers of Latin American women writers to learn to “hear creative refusals to talk” because “[s]ilence is not simply a prison in [an] asymmetrical world;” rather, “[s]ometimes it is a tactic” (21). Sommer contends that wordlessness can actually constitute “flamboyant noncompliance” (126), while Castillo argues for the power of silence: “[t]he revolutionary response to silencing is its resemanticization: to use silence as a weapon [. . .] or to break silence with hypocrisy” (38-9). The strategic use of silence as a tactic undermining the regime and the patriarchy is precisely what Basualto does in *La mujer de yeso*.

### **The repressed female body as national allegory in “La espera”**

“La espera” tells the story of a pregnant woman who lives alone in the countryside of an unidentified nation. The nameless protagonist is unable to give birth for a number of years while she waits for the return of her husband who has disappeared while on an uncertain assignment to an indeterminate southern border. While the pregnant woman awaits the homecoming of her husband, she is incapable of delivering that which is most natural to her (the baby) in the same way that Chileans could not share ideas or produce art openly during the years of military rule. During the passage of time, she attempts to express herself in other ways, yet, paralleling her inability to birth her child, her other projects fail, broadening the metaphorical significance of the text. The denouement leaves the fate of the family in question while the woman slowly decays in the solitude of her home.

The protagonist’s failed attempts at re-channeling her primal creativity are central to

the action developed within the short story: Basualto presents two key instances that illustrate the woman's futile attempts to reproduce and create, and each example furthers the author's allegorical critique of military and self-censorship. In one instance, the protagonist tries to satisfy her desire to mother a human child by raising a flock of tiny chicks, nurturing them as if they were human babies. The gentle care she gives the tiny creatures is similar to her devotion to her unborn child. She feeds her infant flock with her best homegrown vegetables, giving them "[. . .] las hojas más tiernas y crujientes de las lechugas de la huerta, los tomates más redonditos y colorados, las papas más nuevas [. . .]" (41). Nonetheless, her attempt to mother the baby chicks ultimately fails, and the chicks slowly die. She finally sells the few survivors.

As the woman waits for her husband to return so that she can deliver the baby, she fuels her creativity in an alternative way by obsessively knitting baby clothes, beginning with white yarn and finishing only after exhausting every color in the rainbow. Her activity illustrates the woman's urgent need to create—if not a baby, then baby clothes—while the tediousness of her pastime emphasizes the length of her wait:

Pasó varias estaciones tejiendo, hasta que sus dedos palidecieron, y las venas de sus manos se trocaron en enmarañadas líneas de un azul indefinible que se encaramaban por sus brazos hasta el pecho. Pensó después que quizá era niña, y las labores se volvieron rosa, y luego lila y amarillo [. . .], y comenzó a llenar las pequeñas prendas de flores y pájaros y franjas de todos los colores del arco iris. (38-9)

Here the creative process has the same tiring effect on her body as the endless pregnancy: each attempt at reproduction—whether biological or artistic—exhausts her, and ultimately fails.

Extending the metaphor linking the woman's experience to that of Chilean writers during the dictatorship, moths eventually destroy the woman's production of knit goods, recalling the military's attempted eradication of cultural production. There appears to be a power over her, either censorship or self-censorship, that prohibits her from expressing herself:

Pasados cinco años, con todas las habitaciones de la casa llenas de pequeñas cajas que contenían sus primorosas creaciones comenzó a percatarse de que la casa estaba invadida por centenares de polillas que entraban y salían por las ventanas a todas horas del día. [. . .]. Fue abriéndolas una a una para constatar con dolorida expresión que dentro de ellas sólo yacían apelmazados montoncitos de lana de colores. (39)

It is significant that Basualto portrays the woman in the moment of her urgent need to create and chooses to show that mysterious outside forces prohibit her from realizing her creative and procreative endeavors. Embedding a critique of the Cultural Blackout within the woman's story, Basualto invites readers to interpret the woman's experience as that of Chilean artists who were also unable to produce. This reading, moreover, can be extended to Basualto's own frustrations as a writer trying to create during the repressive regime.

The protagonist's propensity to knit as she waits for her husband's return constitutes another strategic device to obscure meaning. In making silence aesthetic, Basualto includes an allusion to the myth of Penelope and Ulysses to advance a critique of military censorship and the detainment and disappearance of dissidents. The choice to make the woman knit while she waits for her husband is strikingly similar to Penelope's weaving of a shroud for Ulysses as she awaited his return from the Trojan War. Like Penelope's continual reweaving of the cloak to delay its completion, moths destroy the knit garments of the protagonist in "La espera." The destruction of each woman's creation as she waits for husband links the two women by way of association. This literary connection highlights the Chilean protagonist's denial that her husband may never return, suggesting he has been "disappeared" during the regime.

The absent husband forms a parallel both with the mythical Ulysses and the thousands of disappeared during the dictatorship, further correlating the two stories. Through a series of loose associations linking the two men, each relying on the reader's familiarity with the myth, Basualto dissimulates her position against the regime and, specifically, its tactic of disappearing. Both Ulysses and the husband are involved in a laudable struggle to preserve the integrity of the State. Through this connection Basualto bestows the praiseworthy qualities of Ulysses on the absent husband while linking both the

classical character to those Pinochet disappeared, naming them national heroes. Like the archetypal absent hero, Ulysses, and the symbolic loyal wife, Penelope, the couple represented in “La espera” embodies the fragmented Chilean family/nation in a time of war and social upheaval. The literary allusion protects the author because the censors lacked the literary formation to understand the reference, recalling Pesutic’s accusation in *La inteligencia 270enealog*.

The ideas of George Bataille can illuminate the protagonist’s experience at the subconscious level and provide a deeper understanding of the psychological aspects of the separated Chilean family represented in this story. For Bataille, procreation initiates the death process of the parents: “La muerte y la reproducción se oponen entre sí como la negación y la afirmación” (59). The woman’s inability to deliver can thus be explained by Bataille’s affirmation that birth and death are interrelated. The protagonist’s body will not birth the child because of the final words of the husband to his loyal wife: “. . . él había prometido que regresaría antes del nacimiento y aún faltaba bastante para que fuera revelado de su misión en la frontera sur...” (39). Viewing the tarnished family represented in “La espera” in the context of Pinochet’s Chile and in light of Bataille’s notion about the connection between death and biological reproduction, the birth of the child would confirm the husband’s death, finalizing his demise and revoking his indeterminate status as “disappeared.”<sup>30</sup>

The unknown status of the husband and Chile’s disappeared is complicated by the patriarchal and dictatorial language articulated through the television set, a voice presented

---

<sup>30</sup> In *Residuos y metáforas*, Richard explains the psychological process undergone by Chileans whose family members “disappeared” during the regime. She notes Chileans’ “duelo en suspenso,” or the marked desire among survivors to continue remembering the disappeared to postpone the finality of their death and not to take part in killing their loved ones by accepting their death (35).

in contrast with the protagonist's silence.<sup>31</sup> The "imagen tamizada y eléctrica de la 271enealogie" (39) appears as a smiling General speaks. His address prolongs the uncertainty about the disappeared and, with it, the husband's absence. The General's televised speech, impersonal and technical, is the only voice outwardly expressed in the entire story: "Su voz retumbaba en la solitaria habitación" (39). Though Basualto does not name General Pinochet, the character's reference to the disappeared in his speech, a fragment in the broadcast with which the pregnant woman identifies on a deep personal level, encourages readers to assume he is the dictator: "Él la miraba directamente a los ojos y repetía sin cesar: él volverá, él volverá" (40). The dictator's words confuse the woman and prohibit not only her ability to communicate freely (metaphorically, by birthing the child), but also to consider life beyond the confines of her home. This sense of confusion could be extended to the collective psyche of the Chilean people, many of whom also became psychologically paralyzed by the regime's refusal to confirm the death of the disappeared, which might have enabled some families to heal. The regime's withholding of information and its tactical silence about the disappeared stunted the grief process represented in the protagonist's unusual inability to give birth in "La espera."

It is also possible to read the baby's delayed delivery as the protagonist's refusal to comply with the regime's imposition of traditional gender roles and conservative family values. The junta gave women a political role as mothers, encouraging them to birth and raise a new generation of compliant Chileans.<sup>32</sup> Although the protagonist's motives are unclear, she appears unable to assume the maternal role the General on the screen prescribes for her. Moreover, the author's choice to criticize dictatorial practices through a pregnant woman's story resonates with Latin American women protesters who, like Basualto, exploited the essentialized notion of an alleged sacred motherhood to shield

---

<sup>31</sup> Constable and Valenzuela explain the important role of the television to the regime, arguing that, "[it] was the ideal medium for the authoritarian government: it kept people home, created a direct link between the individual and the state, filtered reality through an appealing prism, and encouraged consumption instead of thought" (155).

<sup>32</sup> See Valenzuela's *La mujer in el Chile Militar: todas íbamos a ser reinas* (1987).

themselves from the military violence against which they protested. Argentina's Mothers of the Plaza de Mayo clearly exemplify this strategic use of motherhood to protest against the disappearance of their loved ones. Basualto's use of a fictional mother to critique the regime implements a similar tactic that uses sanctified motherhood as protection. On the one hand, the protagonist is a quintessential mother figure: she never speaks; her life revolves around family affairs, and she is an archetypal *mater dolorosa* whose body provides for the expansion of the family and the nation. However, her incredible situation transforms the traditional image of the mother and provides an emotive political interpretation of Chile and its people. The fictional character does not speak, but her troubling situation transforms the traditional image of mother and reveals her body's refusal to function naturally without the appropriate conditions to give birth.

The author does not specify how much time elapses during the woman's pregnancy. However, certain clues such as references to changing seasons, a drought, and frequent mention of days, weeks, months, and years gone by indicate that many years have passed. The constant references to the passage of time permit the reader to infer the woman is pregnant for at least five years. It is possible to conclude as many as fifteen years pass while this woman cannot express herself, thus establishing a temporal allusion to the years under Pinochet before the story's publication in 1988. In the denouement, it is questionable whether the woman will give birth or continue her wait indefinitely, but through an aesthetic of silence and censorship and the woman's story, Basualto communicates a political message against State and gender repression.

### **Imagined communities and genealogies of creation in "1954"**

Basualto's aesthetic of silence and censorship also manifests in the story "1954." The narration recounts the decisive transformational moment in the life of the protagonist, a young girl with an obvious talent for storytelling who lives in the authoritarian environment of a Catholic boarding school for girls in northern Chile. The first of the story's two parts narrates key aspects of the youngster's life prior to a transformational epiphany that occurs in the narration's second section—the girl's encounter with Chilean Nobel Prize-winning poet, Gabriel Mistral, and her subsequent metaphoric rebirth as a poet and storyteller. In the

first part, the girl has been separated from her family because her mother is gravely ill. At school, she does not fit in, and the nuns punish her for her natural proclivities to dream about, imagine, and fabricate stories. The girl is instinctively creative, nonconformist, and is drawn to literature, particularly to poetry and short stories. Although the nuns expose her to canonical literary figures like the Nicaraguan poet, Rubén Darío, they discourage her own development as a writer and chastise her for using language creatively. Nonetheless, she tells stories to her classmates, imagines horrifying and comical fictions about the nuns, and reads voraciously. Further, though she is no more than ten years old, she has developed literary taste: she finds the rosary repetitive and unimaginative, but loves litanies for their poetic cadence. The nuns' and her schoolmates' disapproval of the girl forces her to retreat further into the fictional world, her only escape from the miserable conditions she encounters at school and at home. The girl has no contact with her mother, who is confined to a bedroom she cannot enter when she visits home. She remembers the parent tenderly as the person who sparked her interest in literature by reading to her nightly before the illness. The girl comforts herself by reading and spending her weekends roaming about the arid desert wasteland alone. At the end, the protagonist invents an alternative reality, adopting Mistral as a stand-in maternal figure during the poet's brief visit to her school.

Recalling the heartrending biography of Mistral, who endured the tragic suicides of her lover and nephew and who lamented in her verse an unrealized desire to become a mother, Basualto characterizes the protagonist as a misfit artist, forsaken by her loved ones. The only moment in the story when the child feels a sense of belonging is when Mistral delivers her address to the children. The girl is estranged from the other students during the visit and finds herself so distant from Mistral that she cannot even hear her speak, but she feels that she is an integral participant in the event. Basualto obscures the exact identity of the poet by focalizing the third person narration through the young girl, too young to recognize the poet's name. Clearly Mistral, the graying woman is a celebrated national poet and schoolteacher who claims that the children of Chile's northern desert region are her own "niños nortinos" (59). Basualto stresses a profound spiritual and familiar union between the poet and the protagonist: the famous woman identifies and makes sustained eye contact with a special girl in the back row, surely the protagonist, whose need for a literary mentor and maternal surrogate matches Mistral's overwhelming and unmet desire to mother a child. There is a silent, almost supernatural union between Mistral, the writer/mother, and her

young protégée. The exchange consists of nothing more than a look, yet this contact produces a brilliant light enveloping the poet and her “child” as they observe each other, suggesting the magical experience will transform the girl into an artist. In that moment the protagonist becomes a part of an imagined group of women writers who, unbeknownst to the fictive literary mother, Mistral, will induce the budding author to transform her undeveloped storytelling ability into written texts. Supporting this prediction, Basualto includes several notable autobiographical clues that suggest that the story “1954” and the collection *La mujer de yeso* incarnate the child’s realization of her literary aspirations in her adult life. For instance, the author herself ended up cultivating poetry and prose while, as a child in the 1950s, she also attended a religious boarding school in the northern desert city of La Serena near Mistral’s homeland, El Valle del Elqui.<sup>33</sup>

Although the story is set several decades before the military coup, Basualto’s narration nevertheless obliquely confronts the regime’s attempt to sever ties between artists and intellectuals and to counter the women’s liberation movement of the 1970s and 1980s. The repressive ambiance of violent discipline in which the young girl lives at the parochial school recalls the regime, yet, as with many of the stories in the collection, “1954” appears to have little to do with Chile or the regime. The nuns’ authoritarianism is like that of the regime: they use fear tactics to discipline the students; they insist that the girls ascribe to traditional gender roles, and they forbid the protagonist’s creative expression.

In one decisive moment, Basualto alludes to the girl’s stifled endeavor to write. A considerable portion of the narration recounts an incident in which the nuns punish the child for eating with her left hand. Since she is physically unable to use the other hand, she instead chokes back her tears of humiliation and ceases to eat in the sisters’ presence. Later that day the famished girl steals a few unripe coconuts that she secretively eats while the other girls sleep. This episode recreates a repressive milieu and refers indirectly to the control of writers during the regime. Though it is not expressed in the story, one would assume that the budding author also writes only with her left hand. Through this logical association Basualto invites the reader to imagine a parallel scene where the nuns punish the child for writing with her left hand. This scene is left unwritten, perhaps because it would demonstrate

---

<sup>33</sup> This biographical information was verified during a personal interview with Basualto.

Basualto's discontent with military policy, yet the author's lengthy exposition of the lunchroom episode evokes it nonetheless. It is therefore significant that the girl finds ways in the story to maneuver within the repressive milieu. She chooses to eat in secret rather than conform to the dictates of the nuns, insinuating that, as an adult writer living during the dictatorship, she will not adhere to military edicts either and will satiate her hunger to write clandestinely.

As "1954" figuratively engenders a female Chilean literary lineage composed of the protagonist and Mistral, it intervenes on a dialogue taking place in literary theory and criticism that envisions literary generations metaphorically, through the relationship between fathers and sons and the young and old. Although these seminal theories are modeled on the family, they do not consider female participation; instead, they describe the way that new generations emerge as they break with paternal models. For instance, Harold Bloom argues in his well-known essay, *The Anxiety of Influence* (1973), that emerging poets distance themselves from their (male) literary precursors. They cleanse themselves of the father's influence and void his powers in order to make space for the new group to emerge as an independent entity. In this cyclical process, when the sons take the place of their symbolic fathers, they expel their antecedents (87-92). In a similar analysis that understands artists' groups vis-à-vis their position in the literary field, Pierre Bourdieu describes how nascent groups define themselves through differentiation, "reject[ing] what their most consecrated precursors are and do" (240).

Neither Bloom nor Bourdieu explores the distinct intergenerational interaction appearing among generations of women writers who, taking "1954" as one key example, embrace their literary forerunners. Due to women writers' positions as outsiders within the male-dominant literary establishment, it is necessary to observe their self-identification process differently than that of male writers. Within the Chilean context of the 1980s, female authors like Basualto point to a link between the hostile, anti-intellectual posture of the regime and the patriarchal literary establishment to explain emerging women writers' necessity to acknowledge and celebrate their literary origins and to form imaginary bonds with their female literary precursors. Basualto's fiction illustrates that women writers of her time did not want to act alone; they preferred instead to create communities—both imaginary and real—to be able to exist as women writers at a time when patriarchal and military

dominance sought to silence women's voices.

Analyzing the dictatorship-era literary scene, Chilean critic Rodrigo Cánovas explores the profound impact of military policy on defining literary generations in the country. His essay demonstrates the way the authors of the Generation of 1980 reacted to the military takeover through their repeated production of fictive accounts illustrating the isolation artists felt from each other and their predecessors, most of whom went into exile after the coup. He notes writers expressed through their activities and their writings a longing for intergenerational interaction and continuity, and postulates that they constructed a generational identity through the metaphor of a broken family. Authors belonging to the Generation of 1980 self-identified as abandoned or orphaned children seeking to reconstruct a national artistic lineage severed during the regime (40). Whereas Pinochet represented his position as chief-of-state through a familial metaphor in which he named himself the father of the nation, young subversive writers placed themselves outside this patriarchal familial model and declared their status as *huachos* or orphans as defined by their lack of a father figure. Cánovas shows the military's attempt to pull intellectual communities apart produced a rupture among artists who refused to participate in the symbolic national family Pinochet proposed: "Es una gesta relatada desde el resentimiento y la nostalgia hacia la figura del padre, y desde el rencor hacia los falsos ídolos que la sustituyeron." (41). Cánovas goes on to delineate a converse reaction of women writers in this literary "family," illustrating that their narratives reconfigure the traditional procreative role the regime assigned them: women writers, he argues, stressed their integral biological capacity to procreate, both in a familiar and literary sense. Women writers tended to focus on strengthening symbolic family ties, rather than emphasize ruptured family structures as did their male counterparts:

Paradójicamente, desde este espacio existencial de huerfanía primigenia surge una imagen renacida de la mujer, desde su papel de *creadora*. Serán portadoras de un linaje que gira en torno a la mujer (es el rito del legado materno, que genera la utopía de un nuevo comienzo), y de una actividad creativa ligada al razonamiento y a la escritura, que les permita recomponer la memoria familiar de la estirpe. (43)

"1954" exemplifies Cánovas's description: the story shows the figurative "births" of a female artist into a family of women writers and of a narrative text, the short story "1954" itself, a

product of Basualto's connection to Mistral.

This reading of "1954" as an example of a female literary genealogy, however, begs for a more profound explanation of the social significance surrounding an orphaned status in Chile. The story itself invites this clarification: Basualto includes in one strategic moment in the narration the Chilean term for orphan—*huaso*—when the girls at the school berate the protagonist's father during his weekly retrieval of his daughter. In Chile, this derogatory term and its more common derivative, *huacho*, designate the absence of a man's father, whether the paternal figure is deceased or just does not recognize his son as his own. To be called a *huacho* signifies a man's lack of culture and his economic destitution, poor manners, and mixed race. A *huacho* is an orphan even though, in the standard representation, his mother is present and claims him. Chilean anthropologist and writer Sonia Montecino argues that the concept of the *huacho* is the cornerstone of Chilean national identity because it is the only family model that recognizes Chile's cultural amalgamation of Spanish and indigenous origins. Further, she highlights historical reasons making the absent father a crucial figure in the national imagination, beginning during the conquest when a massive union between transient Spanish men and indigenous women took place, and then later during the northern mining boom, when men worked in isolation from women, and finally in the years of the regime, when a significant rupture of the nuclear family occurred again due to disappearance and exile. Using this model to represent the nation through a familial metaphor limits the role of the symbolic Chilean woman to that of a single mother and procreator since there is no female equivalent to the *huacho*.

In "1954" Basualto ironically recasts women's traditional position within this archetypal Chilean family. Her reconfiguration augments the role of mothers in the constructive progression of national history and of Chilean identity. The author chooses to make Mistral central to the narration and underscores her status as a single mother of folds of young figurative Chilean "orphans," some of them like the protagonist, seeking out figures on which to mold their identity as writers. Further recalling this symbolic Chilean family, so like the budding author, Basualto equates the girl's particular search for origins with that of the *huacho*, who needs to fill the void created by the lack of a parental figure before becoming a legitimate member of society. The choice to make Mistral rather than another Chilean woman writer the surrogate mother of the young writer-in-the-making facilitates the

girl's easy adoption of a maternal substitute. Indeed, a large part of Mistral's work and self-image has to do with her problematic relationship with the maternal role, which she was able to fulfill only imaginatively through her verse and public image. Mistral's need to mother is met by the protagonist's search for a surrogate parent who recognizes her need to write, unlike the parental stand-in Pinochet, whom she will presumably reject in her adult life. Like Mistral, the young girl's need to produce and consume literature, which she uses to create a family, helps her cope with her own process of grieving the loss of her biological mother. This situation recalls the healing function of literature during the regime, much of which denounced the human rights abuses erased from the military's official history and therefore providing an important emotional outlet for Chileans affected by military violence.

Basualto manipulates another recognizable image of maternity to demonstrate the desirability of the alternative family unit she proposes in the story. Mixing Catholic imagery with the poet's ambiguous self-identity as a feminist and as the symbolic mother of all Chileans, the author portrays Mistral as if she were a lesser, yet legitimate version of the Virgin Mother. Instead of depicting her with a holy baby boy who will save humanity, Basualto has a young woman artist accompany the sacred woman as if she were her child. The description of Mistral's visit to the school and her brief contact with the protagonist highlights the comparison between Mistral and the Virgin while demonstrating the profound spiritual union between her and all Chilean children, particularly the protagonist:

[. . .] la anciana se aleja del estrado y se dirige hace los cordones que la separan de los niños. Alarga sus brazos y cientos de pequeñas manos tratan de tocarla. Alarga sus ojos y se detiene en una niñita de la fila de atrás. La sonrisa de la maestra inunda el rostro de la pequeña haciéndola enrojecer, mientras crece y crece y le dan ganas de salir volando. El corazón bate vertiginosamente y los ojos resplandecen bajo el sol rotundo ahora. De pronto ha desaparecido el cansancio y la mañana se vuelve perfecta. (60-1)

The image of the children as they reach for Mistral replicates the apparition not of a literary figure, but of a magical holy presence. Even nature seems to recognize Mistral's transformational capacity and contributes to her representation as a divine entity: the sun appears adorning her with a brilliant light that forms a makeshift halo, which then envelops

the woman and “her” children. In linking the writer-to-be to Jesus by characterizing her as a person who is misunderstood by those who surround her, Basualto suggests that the young woman could potentially make an extraordinary contribution as a writer. In this manner Basualto hints at the crucial public importance of women writers, whom the Catholic Church and the Pinochet government authorized only in their reproductive roles as mothers, but not as cultural producers. Through her selection of Mistral as the model for the young writer, Basualto complicates a facile delineation of women’s social roles since Mistral’s own poetic oeuvre intertwines contradictory desires both to uphold and to challenge traditional gender roles. In many regards this is a similar tactic to the one Basualto employs in her own work, in which a seeming conformity to gender norms actually constitutes a subversion. “1954” suggests that women should be creators and push gender boundaries. Contrary to Pinochet’s men and the nuns at the school, who consider writing a sullied and demonic activity, particularly for women, Basualto illustrates the moving power of women who pen their own stories and those of the nation.

In depicting these female protagonists as they attempt to create, Basualto’s *La mujer de yeso* shows readers the reality of Chilean women writers in the 1980s who, despite military censorship and the attempted patriarchal reconfiguration of the nation, continually asserted their right to tell their own stories. Yet the aesthetic of silence and censorship, as Basualto shows us, links not only the 80s Generation writers, but many generations of women who have used literature to challenge their repression. This strategic and aesthetic implementation of military strategies to erode the regime’s attempt to control each aspect of Chilean life added to the satchel of tools literary artists collected at this time.

## **Conclusion**

My analyses of these two short stories demonstrate Basualto’s extraordinary fusion of literary technique and political content, which allowed her to undermine not only the military, but also a wide range of factors that have attempted to subjugate women within the political, literary, educative, and familial structures. The fact that authors like Basualto created cunning strategies, such as the inauthentic acceptance of female silence, to maneuver within censorship should not be interpreted as a glorification of the aggressive

circumstances precipitating her project. Rather, along with Basualto and others from her generation, I have attempted to expose the corrupt and antiquated premises of socio-political systems that garner power by silencing, erasing, and disenfranchising certain groups due not only to gender, but also to a wide range of factors of differentiation, such as race, class and sexual preference, that continue to provoke cultural producers to use the pen as a strategic armament.

### **Referencias bibliográficas**

Basualto, Alejandra. *La mujer de yeso*. Ediciones Documentas, 1988.

---. Personal interview. 16 Jan 2004.

Bataille, George. *El erotismo*. Trans. Antoni Vicens and Mary Paule Sarazin. 5<sup>th</sup> ed.

Les Éditions Minuit, 1957.

Bloom, Harold. *The Anxiety of Influence: A Theory of Poetry*. Oxford UP, 1973.

Bourdieu, Pierre. *The Rules of Art: Genesis and Structure of the Literary Field*. Trans.

Susan Emanuel. Stanford UP, 1996.

Brito, Eugenia. *Campos minados (literatura post-golpe en Chile)*. Editorial Cuarto

Propio, 1990.

Cánovas, Rodrigo. *Novela chilena, nuevas generaciones: el abordaje del huérfano*.

Ediciones Universidad Católica de Chile, 1997.

Castillo, Debra A. *Talking Back: Toward a Latin American Feminist Criticism*. Cornell UP, 1992.

Constable, Pamela and Arturo Valenzuela. *A Nation of Enemies: Chile Under Pinochet*.

W.W. Norton and Company, 1991.

Cuneo, Ana María. "La poesía de Alejandra Basualto: un viaje de regreso." *Revista Chilena de Literatura*, no. 24, 1984, pp. 119-24.

Epple, Juan Armando. "De piel a piel: El erotismo como escritura en la nueva narrativa femenina de Chile." *Revista Iberoamericana*, no. 65, vol. 187, 1999, pp. 383-94.

Espinosa, Patricia. "Narrativa chilena hoy." *Nueva narrativa chilena*, Edited by Carlos Oliváres. LOM Ediciones, 1997, pp. 65-74.

*La inteligencia militar*, Edited by Sergio Pesutic. Prensa Oxímoro, 1986.

Ludmer, Josefina. "Tretas del débil." *La sartén por el mango, encuentro de escritoras Latinoamericanas*, Edited by Patricia Elena González and Eliana Ortega. Ediciones Huracán, 1984, pp. 47-54.

Millares, Selena and Alberto Madrid. "Última narrativa chilena: la escritura del desencanto." *Cuadernos Hispanoamericanos*, vol. 482, no. 83, 1990, pp. 113-22.

Montesino, Sonia. *Madres y huachos: alegorías del mestizaje chileno*. Editorial Sudamericana, 1996.

Osses, Mario. "Nosotros, los finiseculares." *Cuadernos Hispanoamericanos*, vol. 482, no. 83, 1990, pp. 137-147.

Richard, Nelly. *Residuos y metáforas (Ensayos de crítica cultural sobre el Chile de la transición)*. 2<sup>nd</sup> edition. Editorial Cuarto Propio, 2001.

Sommer, Doris. *Proceed with Caution, When Engaged by Minority Writing in the Americas*. Harvard UP, 1999.

Tisnado, Carmen. "Do Lesbian Characters Make Lesbian Stories? The Representation of Lesbianism in Four South-American Short Stories." *Desde aceras opuestas*:

*Literatura/cultura gay y lesbiana en Latinoamérica*. Edited by Dieter Ingenschay. Iberoamericana and Vervuert, 2002, pp. 267-81.

Valenzuela, María Elena. *La mujer en el Chile militar: todas íbamos a ser reinas*. Ediciones Chile y América, 1987.

Zurita, Raúl. *Literatura, lenguaje y sociedad (1973-1983)*. Ceneca, 1983.

13.

## **LA PARADOJA PUERTORRIQUEÑA: EL NACIONALISMO CULTURAL INTENSO QUE SE NIEGA A BUSCAR UN ESTADO-NACIÓN**

**Val Karanxha**

[valkaranxha@yahoo.com](mailto:valkaranxha@yahoo.com)

Southern Connecticut State University

Cuando uno lee la intensa corriente de noticias sobre Puerto Rico, es fácil crear la impresión que Puerto Rico se opone firmemente a su estado actual y su relación con los Estados Unidos. Formalmente, Puerto Rico es un Estado

Asociado con los Estados Unidos y sus ciudadanos no tienen los mismos derechos constitucionales que los ciudadanos estadounidenses, a menos que se muden al territorio continental de los Estados Unidos.

Incluso una evaluación superficial de las últimas campañas políticas y electorales en la isla muestra que los puertorriqueños a menudo utilizan formas convencionales y democráticas de movilización política que abogan explícitamente por la independencia de Puerto Rico. Entre esos métodos de participación política se encontraba la campaña “Juntos por la Independencia” en 2016 bajo el liderazgo del Partido de la Independencia de Puerto Rico.

Un hilo común notable de estas campañas periódicas es que la retórica definitoria no ha cambiado desde la década de 1950. Típico de estos primeros estallidos nacionalistas fue el incidente ocurrido en abril de 1999. Una bomba de la Marina de los Estados Unidos detonó en la isla de Vieques, Puerto Rico, donde estaba estacionada la base de la Marina de los Estados Unidos. La bomba mató accidentalmente a uno e hirió a otros cuatro habitantes. El incidente fue ampliamente cubierto por los principales medios de comunicación puertorriqueños y estadounidenses.

Luego, en mayo de 1999, un grupo de manifestantes puertorriqueños desafió a las autoridades cruzando los parámetros de la Base Naval de Estados Unidos y haciendo reclamos territoriales contra la presencia militar estadounidense. Cuatro años más tarde, en 2003, luego de una prolongada campaña anti-Estados Unidos que estuvo marcada por muchos arrestos, desobediencia civil, protestas anticoloniales y presión internacional, la Marina de los Estados Unidos se retiró de la isla Nena. Los líderes independentistas y nacionalistas estuvieron al frente de las protestas, y varios de ellos, no desconocidos para el público, se encontraban entre los detenidos. Considerado desde este ángulo, parece que el movimiento nacionalista e independentista que fue tan intenso en la década de 1950 todavía estaba vivo y era fuerte.

Hay otro aspecto de la identidad puertorriqueña que también se basa firmemente en el nacionalismo. Desde 1995, cada junio, los puertorriqueños en los Estados Unidos continentales celebran el Desfile del Día de Puerto Rico. Lo hacen con mucha fanfarria, entusiasmo, banderas, bailes y gritos nacionalistas. El evento es una de las manifestaciones más exuberantes del nacionalismo cultural puertorriqueño de la diáspora en Estados Unidos. En ningún lugar es más evidente el sentimiento nacionalista puertorriqueño que en la ciudad de Nueva York. En resumen, la impresión es que los puertorriqueños, dondequiera que estén, siguen siendo nacionalistas, muy conscientes y muy orgullosos de su propia identidad nacional.

Sin embargo, existe una paradoja. Independientemente de los gritos nacionalistas y la exuberancia de sus desfiles, siempre cuando se trata de decidir sobre su estatus político, los puertorriqueños siempre se han alejado de la opción independentista en las urnas. Siempre que tuvieron la oportunidad de independizar a Puerto Rico, rechazaron la opción de la independencia y prefirieron el statu quo. La sorprendente evidencia de esta discrepancia es que menos del tres por ciento de las personas que votan en los referendos que se celebran periódicamente votan a favor de la independencia. La mayoría de ellos vota por Puerto Rico para seguir siendo un Estado Libre Asociado con los Estados Unidos y para preservar el statu quo.

Ésta es una paradoja que es bastante difícil de explicar. Por ejemplo, la muestra más exuberante de nacionalismo cultural en Estados Unidos son los desfiles puertorriqueños en todo el país, incluido aquí el Día de la Puertorriqueñidad en Puerto Rico. Independientemente de las llamaradas nacionalistas y del entusiasmo de los desfiles, siempre que se trata de decidir sobre el estatus político, los puertorriqueños siempre se han alejado de la opción independentista en las urnas. Siempre que ha surgido la oportunidad de hacer de Puerto Rico un país independiente, el pueblo de Puerto Rico la ha rechazado y ha preferido el statu quo.

La sorprendente evidencia de esta discrepancia es que menos del tres por ciento de la gente vota a favor de la independencia. La mayoría de los votantes puertorriqueños votan por un Estado Libre Asociado con los Estados Unidos preservando el statu quo.

Este comportamiento colectivo va en contra de todo lo que las teorías de la nación nos dicen y lo que una nación y los nacionalistas deben hacer. El nacionalismo es una ideología basada en el supuesto de que una nación, culturalmente definida, siempre buscaría un estado. Por lo tanto, nos enfrentamos a una paradoja esencial que, cuando se considera desde varios marcos teóricos, tiene poco sentido. ¿Cómo explicar la discrepancia? ¿Por qué a los puertorriqueños se les llama nacionalistas fervientes y, sin embargo, continúan votando contra una República de Puerto Rico o un estado-nación de Puerto Rico? Puerto Rico representa un estudio de caso crítico y un rompecabezas que necesita ser explicado.

Las teorías de la formación de la nación y las teorías de la formación de la identidad no ofrecen explicaciones convincentes para la paradoja puertorriqueña. Sostengo que el fundamento de esta paradoja radica en la historia de Puerto Rico que se remonta al establecimiento temprano de la administración colonial española. Los paradigmas parecen disminuir la importancia del proceso específico dependiente de la trayectoria de la formación de la identidad puertorriqueña. En particular, los paradigmas minimizan el fuerte efecto del legado imperial institucional y el papel central de las élites insulares en la manipulación y transformación de la identidad de los puertorriqueños. Los resultados de las políticas llevadas a cabo por el Estado y las élites, se vuelven más claros en momentos y épocas críticas, como, por ejemplo, la política de los años 50 en la Isla. La falta de apreciación adecuada de las confluencias históricas, junto con el esfuerzo por hacer que el caso puertorriqueño se ajuste a los modelos teóricos, ha llevado a un impasse.

La afirmación central de este libro es que Puerto Rico es el resultado de distintas políticas imperiales que dieron forma a la identidad. La toma de posesión de Estados Unidos en 1898 se convirtió en un punto crítico para preservar la identidad imperial o para abrazar la identidad y cultura norteamericanas. En su esfuerzo por mantener su control sobre Puerto Rico, las élites locales abrazaron la idea del estado-nación de bloquear los intentos de asimilación e inventar una identidad nacional puertorriqueña. Este objetivo político se volvió divisorio y provocó enfrentamientos entre los grupos de élites que competían por el poder. Un grupo de élites puertorriqueñas apoyó la independencia de Estados Unidos. El otro grupo promovió el nacionalismo cultural dentro de los Estados Unidos. Por lo tanto, en su discurso político, para ambos grupos, el otro era Estados Unidos. Esto conduce a la premisa fundamental del libro. El conflicto entre uno mismo y el otro se vuelve esencial para preservar la identidad de uno. El corolario, en este caso, fue impulsado por la diáspora, que se puso del lado del otro y se convirtió en la amenaza existencial a la presunta identidad nacional compartida de Puerto Rico.

### **¿Cómo vive la gente el nacionalismo en Puerto Rico? Cultura, opresión y distinción**

Existe una opinión ampliamente aceptada de que las personas en el Caribe y las Antillas comparten el mismo camino hacia la identidad. No es de extrañar que la influencia de Stuart Hall se nota claramente en la discusión sobre la formación de la identidad. Al describir el camino de la formación de la identidad en las Antillas, especialmente en su tierra natal, Jamaica, Hall hace el mismo argumento que José Luis González sobre la identidad de Puerto Rico. Ambos enfatizan la presencia del factor afrocaribeño. Para tener una identidad, necesitamos una identidad colectiva

común y la presencia del "otro". Hall sostiene que la identidad cultural es un concepto binario, una relación entre dos puntos de vista muy distintos. Primero, la identidad cultural es "lo que somos", y el otro lado es "lo que no somos". Ésta es una percepción idiosincrásica de lo que somos como individuos; la "unidad" en cada uno de nosotros. La otra percepción de la identidad cultural es la diferencia entre nosotros, por tanto, lo que no somos. Según esta definición, la identidad es lo que nos hace únicos y distintos. Hall asume que los cimientos de Antillas son afrocaribeños, por lo tanto, "el otro", implica a los colonizadores, los países desarrollados, y en el caso de Puerto Rico, el otro implica a los Estados Unidos.

Varios estudiosos como Jacqueline Font-Guzman y Juan Manuel Carrión sostienen que existe una identidad común que pertenece al pueblo puertorriqueño. El cambio que tuvo lugar en 1898 catalizó una nueva unidad cultural que tiene dos caras. Sin embargo, varios estudiosos coinciden en que la distinción entre uno mismo y los demás se basa en bases firmes cuando se trata de la relación entre Puerto Rico y los Estados Unidos. Para ilustrar el caso de la identidad cultural de Puerto Rico y de acuerdo con Stuart Hall, Font-Guzman afirma que "las teorías de la diferencia resaltan lo que es diferente o distinto de los demás". Sin embargo, mientras Stuart Hall yuxtapone la identidad afrocaribeña a los criollos y los colonizadores, Jacqueline Font-Guzman utilizó la dicotomía (yo-otro) para contrastar la identidad puertorriqueña de Estados Unidos. Ella crea dos caminos distintos que los puertorriqueños mantienen completamente separados cuando se trata de su identidad: una identidad cultural puertorriqueña y un estatus legal como ciudadana estadounidense de origen puertorriqueño. Esta aparente dualidad no es tan fácil de explicar.

Esta peculiar relación genera problemas de lealtad pero, lo que es más importante, es un contraargumento de lo que argumenta Anthony D. Smith sobre los elementos fundamentales de la identidad nacional. El marco que utiliza Hall no explica de manera convincente la evolución de la identidad puertorriqueña porque

la enmarca dentro de una identidad afrocaribeña o afroantillana más amplia. El marco de Hall incluye tres factores contribuyentes, pero excluye la singularidad de la identidad puertorriqueña.

Por otro lado, el conocido filósofo independentista José Luis González señala muchas capas de la identidad puertorriqueña en su ensayo *El país de cuatro pisos*. Según Luis González, la identidad puertorriqueña tiene cuatro capas o pisos (pisos) como él los llama. En su interpretación dialéctica de la identidad puertorriqueña, José Luis Gonzales explica que hay dos lados de la cultura puertorriqueña: la cultura nacional, como cultura dominante de la isla, y la cultura de la clase dominante. Luis González asume que esta dicotomía -conocida la lucha de clases entre los explotados (los isleños) y los explotadores (colonizadores) es el estado natural de la cultura puertorriqueña desde su concepción. De esta manera, la cultura nacional puertorriqueña sigue estando dominada por la clase explotadora. En la clase explotadora, José Luis González incluye -políticamente- los poderes imperiales que tenían soberanía sobre Puerto Rico -como España y Estados Unidos, y en segundo lugar los vasallos- o los colonizadores que posibilitan tal sistema de explotación. Desde un punto de vista marxista, José Luis González ha extendido la sonda de identidad conflictiva, a la lucha de clases, desde la base hasta la superestructura.

En el marco identitario de Luis González, el mestizo afrocaribeño y el mulato están en la base misma de la taxonomía socio-jerárquica. En el segundo piso están los españoles, criollos blancos y peninsulares; la tercera capa consiste en la influencia norteamericana y la cultura anglosajona, y la última capa es la fusión de culturas contemporáneas bajo el estatus de Commonwealth. Las capas de su marco son un poco conflictivas. José Luis González reconoce que el "jíbaro" es una figura conflictiva que se identifica con el puertorriqueño de hoy. Sin embargo, el jíbaro como figura ha sido domesticado y utilizado con fines políticos - implica Luis González al referirse a los conservadores criollos. Como veremos en los siguientes capítulos, el jíbaro se presenta a veces como blanco, indígena o mestizo, como

agricultor, aldeano pobre en huelga, etc. José Luis González afirma que el jíbaro no es un español blanco, sino como la identidad puertorriqueña ampliamente aceptada. Apoyando el factor afrocaribeño, Luis González sostiene que los conservadores han utilizado el jíbaro para blanquear la identidad puertorriqueña y reducir al contribuyente afrocaribeño. La identidad cultural puertorriqueña descansa en una interpretación imaginaria y amplia de la figura idealizada del campesino, el jíbaro al menos desde 1849. El argumento central en torno al jíbaro, en el que los estudiosos parecen estar en desacuerdo, es la relevancia cultural y sociogenética. Más importante aún, pocos han investigado en profundidad la identidad del jíbaro y aún está por determinar si el jíbaro es una construcción cultural y la identidad cultural ampliamente aceptada, o es un mero producto sociogenético de la época colonial. Durante la década de 1930, el jíbaro pasó de ser una construcción cultural a una clase explotada a la que Luis Muñoz Marín se acercó mientras hacía campaña con el Partido Socialista de Puerto Rico.

La percepción de José Luis González sobre la identidad puertorriqueña es de gran importancia para la comunidad puertorriqueña, sin embargo, la taxonomía que ha utilizado es discutible. Muchas de las perplejidades están relacionadas con la perspectiva dialéctica que adopta. Luis González 've el problema desde una perspectiva de lucha de clases. Para ajustarse a las percepciones marxistas de la estructura social, la clase social de los mestizos se define como la clase oprimida y los blancos (peninsulares y norteamericanos) como los opresores. Luis González no ve al Jíbaro como una construcción etnocultural surgida del período colonial. En su opinión, la identidad puertorriqueña no es inherente a la isla y su historia; más bien es parte de un marco más amplio, la identidad afroantillana. De acuerdo con Hall, Luis González asume que la identidad de clase dominante es producto de la regla impuesta por los opresores comunes.

Criticando al jíbaro como una identidad cultural forjada por las élites criollas, Luis González sostiene que la homogeneización es también un reclamo forjado

promulgado por los nacionalistas en las décadas de 1930 y 1940, como Pedro Albizu Campos, a quien considera conservador. Como he explicado anteriormente, la puertorriqueñidad, es decir, la mezcla cultural con una base afrocaribeña es la única identidad y “la otra” son las tres capas; España, Norteamérica y la cultura contemporánea. Luis González y Albizu Campos tienen dos percepciones fundamentalmente diferentes de la identidad puertorriqueña. Si bien Luis González excluye el factor español y la aportación a la identidad puertorriqueña, socava la centralidad del idioma español como lengua vernácula en Puerto Rico. Luis González sostiene que la sociedad panamericana tiene muchos idiomas y Puerto Rico no es la excepción. Tal afirmación es un golpe a la herencia española en la identidad puertorriqueña y una mera negación de hechos históricos.

Albizu Campos, por otro lado, promulga la identidad que se basa en el pasado histórico común, la herencia hispana, el idioma español que son inherentemente diferentes de la cultura y el idioma anglosajón. La visión de la estratificación de clases, propuesta por Luis González, socava también el nacionalismo cultural y toda la idea de “la puertorriqueñidad”. La “unidad” - según Luis González - se expande a un ámbito mucho más amplio de proletarios y campesinos explotados panamericanos. Lo que unifica la identidad puertorriqueña con los demás países latinoamericanos en las Antillas debe superar las identidades auspiciadas por un sistema comercial impuesto después de la Guerra Hispanoamericana. El enfoque dialéctico de Luis González es congruente con muchos críticos del nacionalismo cultural que emergió del neocolonialismo después de la década de 1950. Hay similitudes en las interpretaciones de la identidad cultural en las Antillas entre Hall y Luis González. El valor de su argumento se basa en una interpretación posmoderna de los orígenes del mestizo antillano.

En su influyente estudio *Identidades Patrocinadas: política cultural en Puerto Rico*, Arlene Dávila enfatiza que la búsqueda de la independencia se convirtió en una prioridad para el Partido Nacionalista bajo el liderazgo de Pedro Albizu Campos,

quien adoptó una postura no negociable, antiimperial y anticolonial. Dávila plantea el problema del nacionalismo cultural patrocinado por el estado, institucionalizado bajo los auspicios del gobierno insular para crear un tipo distinto de nacionalismo y alejarse de la acalorada retórica de la independencia. En el marco del nacionalismo moderno, si las élites no logran unificar a las masas bajo una misma ideología, los esfuerzos por la autodeterminación no prevalecerán. Esta hipótesis, según Nelson Denis, reflejó la falta de libertades civiles en la Isla, lo que redujo drásticamente los esfuerzos de unificación bajo la causa independentista.

Existe una discrepancia en el tratamiento del nacionalismo de Puerto Rico y las múltiples formas de su manifestación. La literatura en lengua inglesa ofrece una visión integral del nacionalismo cultural, pero apenas menciona la década de 1950, o por así decirlo, evita el tema. Otras fuentes de literatura en español, mientras exploran el camino de la identidad y el impacto de España en la identidad, se centran más en la ideología y la legitimidad durante el período colonial. Los defensores de esta visión son voces conservadoras y ven a España como la cuna de la identidad puertorriqueña. La perspectiva norteamericana romantiza el nacionalismo cultural puertorriqueño como una “novedad” dentro de la cultura dominante para diversificar y crear un sentido de sociedad multicultural y multilingüe. El discurso nacionalista en Puerto Rico surgió en la década de 1920 con la fundación del Partido Nacionalista. Durante la década de 1930, los nacionalistas se enfrentaron a los funcionarios designados por Estados Unidos en la isla. Sin embargo, a la ecuación le faltaba una variable, y ese era el papel de las élites locales y la diáspora; su impacto ya sea aceptando el estatus de Commonwealth como la solución, o defendiendo la independencia. De ahí que la guerra de las élites culminara con el conflicto abierto entre Pedro Albizu Campos y Luis Muñoz Marín. El año 1948 marcó –de facto- para los años venideros, el final de las organizaciones políticas que estaban a favor de la independencia. Admite que la agitación política, la identidad colectiva, la identidad nacional, el nacionalismo cultural y, por último, los nacionalismos políticos ya no formaban parte de un discurso liviano. Los

nacionalistas querían decir lo que decían e hicieron lo que querían hacer. El conflicto se convirtió en una insurgencia que duró muchos años. Esto es lo que falta en estas valiosas discusiones sobre la formación de la identidad nacional en Puerto Rico.

## **En conclusión**

Considerando el amplio abanico de identidades, solo se puede pensar que con tantas reclamaciones sería sumamente difícil, e imposible, tener un proyecto nacional y reclamar la independencia de la Isla. Las identidades mencionadas anteriormente cayeron en los discursos políticos promulgados por los defensores de la Commonwealth y los círculos nacionalistas. Estas lealtades decidieron el futuro político de la Isla sin la menor duda.

Ya hemos establecido por qué y cómo las lealtades de cada uno de estos grupos han impactado la causa independiente. Los promotores nacionalistas permanecieron dentro de los círculos conservadores y jóvenes intelectuales de las Islas. Mientras que los jíbaros y los nacionalistas culturales se unieron a la causa del ELA y se mantuvieron dentro de la constitución y soberanía general de Estados Unidos.

Desde el trabajo en el campo, mientras que aquí en Estados Unidos o en Puerto Rico, observé que el cisma es muy obvio. Si bien disfrutamos de la herencia puertorriqueña y el nacionalismo cultural en los Estados, en la Isla el nacionalismo es bastante diferente. Las divergencias son irreconciliables. Mientras que los nacionalistas siguen siendo ideológicamente fieles, aquellos que apoyaron al ELA se encuentran atrapados entre la retórica anticolonial y la continua dependencia económica de Estados Unidos. Por lo tanto, muchos en la diáspora están promoviendo la estadidad, mientras que en la isla es el último recurso para sobrevivir. Puerto Rico tiene un estatus político muy complejo que ha funcionado durante años y ha cambiado la vida de muchos que disfrutaban de la abundancia

económica y las oportunidades que Estados Unidos ha ofrecido en todos los espectros, pero los puertorriqueños no están satisfechos. Tienen ciudadanía, pero faltan la identidad nacional. De muchas razones e implicaciones que discutimos en este ensayo, la conclusión es: los puertorriqueños no pueden superar sus lealtades divididas para llevar adelante un proyecto nacional. Con los isleños que viven principalmente en los Estados Unidos continentales, ese proyecto es descabellado. Terminaré con una cita de Juan Mari Bras, "Puerto Rico será un día independiente, si no ahora, en setecientos años". Los esfuerzos de autodeterminación pueden llegar a buen término cuando existe un proyecto nacional, y este proyecto nacional solo puede ser liderado por el pueblo puertorriqueño. Hasta entonces, el nacionalismo puertorriqueño sigue siendo un derecho de autoexpresión garantizado en la constitución.

## **Bibliografía**

A., Van Middeldyk R., and Martin Grove Brumbaugh. *The History of Puerto Rico: From the*

*Spanish Discovery to the American Occupation*. N.Y: D Appleton and Company, 1903. pg.

Abrams, Dominic, and Michael A Hogg. *Social Identity Theory: Constructive and Critical*

*Advances*. New York Etc., Harvester Wheatsheaf, 1990.

Acosta, Ivonne. *La Mordaza: Puerto Rico, 1948-1957*. Río Piedras Puerto Rico, Editorial Edil,

2008.

Adams, Richard N. "Guatemalan Ladinization and History." *The Americas* 50, no. 04 (1994):

527-43

Albizu, Don. "Campos Speaks." *YouTube*, 4 June 2015,

[www.youtube.com/watch?v=Ab13\\_zloNYQ](http://www.youtube.com/watch?v=Ab13_zloNYQ). Accessed 17 Aug. 2020.

Amiot, Catherine E., Roxane De La Sablonnière, Deborah J. Terry, and Joanne R. Smith.

"Integration of Social Identities in the Self: Toward a Cognitive-Developmental Model." *Personality and Social Psychology Review* 11, no. 4 (2007): 364-88.

Anderson, Benedict R. OG. *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of*

*Nationalism*. London: Verso, 2016.

Anthropology Online. "Benedict Anderson About Nationalism (In Mijn Vaders Huis, 1994)." *YouTube*, 12 Nov. 2013, [www.youtube.com/watch?v=cNJUL-Ewp-A&t=160s](http://www.youtube.com/watch?v=cNJUL-Ewp-A&t=160s). Accessed 15 Aug. 2020.

Archivo Albizu Campos. "Albizu Campos Habla Sobre El Estado Libre Asociado de Puerto Rico

(PARTE 1 de 3)." *YouTube*, 24 Aug. 2011, [www.youtube.com/watch?v=Y9z2Uwh9rfY](http://www.youtube.com/watch?v=Y9z2Uwh9rfY). Accessed 15 Aug. 2020.

Argimiro Ruano. *La Identidad de Los Puertorriqueños*. Mayagüez, P.R., Recinto Universitario

De Mayagüez, 2001.

Articles of Agreement between the Lords, the Catholic Sovereigns and Cristobal Colon."

*American Journeys Collection* p 248.

Ball, Kimberly (1999), "Facundo by Domingo F. Sarmiento", in Moss, Joyce; Valestuk,

Lorraine, *Latin American Literature and Its Times*, 1, *World Literature and Its Times: Profiles of Notable Literary Works and the Historical Events That Influenced Them*, Detroit: Gale Group, p. 171–180.

Bauböck, Rainer, and Thomas Faist. *Diaspora and Transnationalism: Concepts, Theories and*

*Methods*. Amsterdam University Press, 2010.

Birtle, Andrew J. "Persuasión Y Coerción En Las Guerras De Contrainsurgencia."  
Military

Review, November/December 2008, 23-26.

Burke, Peter J., and Jan E. Stets. *Identity Theory*. New York, NY: Oxford University Press, 2009,

p. 9.

Chaar-Pérez, Kahlil. "'A Revolution of Love': Ramón Emeterio Betances, Anténor Firmin, and

Affective Communities in the Caribbean." *The Global South*, vol. 7, no. 2, 28 July 2014, p. 11–36.

Caban, Pedro. *Scholars Archive The Colonizing Mission of the U.S. in Puerto Rico*. 2002.

Calderin, Rafael. "La Catedral De San Juan Bautista Y Los Monasterios De Santo Tomás De

Aquino Y De San Francisco De Asís." May 2016.

Carlosantonioperez. "La Música Tradicional Puertorriqueña, Las Raíces." *YouTube*,  
12 May

2011, [www.youtube.com/watch?v=Ch6fSrJc1IM](http://www.youtube.com/watch?v=Ch6fSrJc1IM). Accessed 15 Aug. 2020.

Carrión, Juan Manuel. "El Imaginario Nacional Norteamericano Y El Nacionalismo Puertorriqueño." *Revista De Ciencias Sociales* 7 (1999): 68-85.

Carrion, Juan Manuel. "The War of the Flags: Conflicting National Loyalties in a Modern

Colonial Situation." *Centro Journal* 18, no. 2 (2006).

Cast, Alicia D., and Peter J. Burke. 2002. "A theory of self-esteem." *Social Forces* 80:1041–68.

Hall, Stuart. "Cultural Identity & Cinematic Representation." *Framework* 36 (1989).

Castellas, Salvador E. Causas y Antecedentes Diplomáticos de la guerra Hispanoamericana,

1895-1898. *Revista de ciencias Sociales, Puerto Rico*, 1965, Vol. 9, N° 1.

Cintron, David. *The Taino Are Still Alive, Taino Cuan Yahabo: An Example Of The Social*

*Construction of Race And Ethnicity*. University of Central Florida, 2006.

*CONSTITUCIÓN DEMOCRÁTICA DE LA NACIÓN ESPAÑOLA PROMULGADA EL DÍA 6 DE*

*JUNIO DE 1869.* (n.d.). Retrieved March/April, 2019, from Gobierno de España.

Cubano, A. (1990). El café y la política colonial en Puerto Rico a fines del siglo XIX:

Dominación mercantil en el Puerto de Arecibo. *Revista De Historia Económica / Journal*

*of Iberian and Latin American Economic History*, 8(01), 95-103.

Dávila, Arlene M. *Sponsored Identities: Cultural Politics in Puerto Rico*. Philadelphia: Temple

University Press, 1997

Deagan, Kathleen. "Colonial Origins and Colonial Transformations in Spanish America."

*Historical Archaeology* 37, no. 4 (2003): p. 3-13.

Denis, Nelson A. *War against All Puerto Ricans: Revolution and Terror in Americas Colony*.

New York: Nation Books, 2015.

Dooley, Eliza B. K. *Old San Juan*. Santurce, P.R.: Puerto Rico Almanacs, 2005.

Duany, Jorge. *The Puerto Rican Nation on the Move: Identities on the Island & in the United*

*States*. Chapel Hill, Nc, Univ. Of North Carolina Press, 2003.

[Elliott, John Huxtable. \*Imperial Spain: 1469-1716\*. London: Penguin Books, 2002.](#)

p. 17

“Europe, Spanish America, and the Monroe Doctrine.” *The American Historical Review*, Jan.

1922.

Feliciano-Santos, Sherina, Barbra Meek, Bruce Mannheim, Judith T. Irvine, Ruth Behar,

and La Fountain-Stokes Lawrence M. *An Inconceivable Indigeneity: The Historical, Cultural, and Interactional Dimensions of Puerto Rican Taino Activism*. PhD diss.

Font-Guzmán, Jacqueline. *Experiencing Puerto Rican Citizenship and Cultural Nationalism*.

Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2015. p 112.

Franqui-Rivera, Harry. *National Mythologies: U.S. Citizenship for the People of Puerto Rico and*

*Military Service Mitología Nacional: Ciudadanía Norteamericana Para La Gente de Puerto Rico y Servicio Militar.* 17 Aug. 2020.

Garcia, Hector A. "Expresiones Culturales De Sector Criollo." Proyecto Salon Hogar.

Gellner, Ernest. *Nations and Nationalism.* Ithaca, NY: Cornell University Press, 1983.

Génis, Carlos Fregoso. "La Identidad Criolla En Los Documentos Independentistas Del

Occidente De México." *Sociocriticism* XXIII, no. 1-2 (2008).

Go, J. (2008). *American empire and the politics of meaning: Elite political cultures in the*

*Philippines and Puerto Rico during U.S. colonialism.* Durham, NC: Duke University Press.

González, José Luis. *El País De Cuatro Pisos Y Otros Ensayos.* San Juan, P.R.: Ediciones

Huracán, 2007 (Notas para una definición de la cultura puertorriqueña) José Luis González.

Grafe, Regina, and Alejandra Irigoin. "A Stakeholder Empire: The Political Economy of Spanish

Imperial Rule in America<sup>1</sup>." *The Economic History Review* 65, no. 2 (2011): 609-51.

Grossberg, Lawrence. "*Identity and Cultural Studies: Is That All There Is?*" Questions of

Cultural Identity: 87-107.

Guerra, L. (1998). *Popular expression and national identity in Puerto Rico: The struggle for self,*

*community, and nation*. Gainesville: Univ. Press of Florida.

Hera, Alberto De La. "La Iglesia Y La Independencia De América Latina." *Anuario De Historia*

*De La Iglesia* 17 (2008): 27-30.

Hogg, Michael A., and Dominic Abrams. 1988. *Social identifications: A social psychology of*

*intergroup relations and group processes*. London: Routledge. (Cited in Burke and Stets p. 118).

Juan Ponce De Leon, Hombre De Empresa, Descubridor, Conquistador Y Poblador." *Boletín De*

*La Academia Puertorriqueña De La Historia* 1, no. 1 (November 19, 1968): 50-51.

Keegan, William F. *National Academy of Sciences*. 2007. Benjamin Irving Rouse 1913-2006,

Washington D.C.

Lange, Matthew, James Mahoney, and Matthias Vom Hau. "Colonialism and Development: A

Comparative Analysis of Spanish and British Colonies." *American Journal of Sociology*

111, no. 5 (2006): 1412-462

MacDonald, Lauren Elaine. "*The Hieronymites in Hispaniola, 1493-1519.*" 2010.

Meniketti, Marco. "Surviving Spanish Conquest: Indian Fight, Flight, and Cultural

Transformation in Hispaniola and Puerto Rico." *Ethnoarchaeology* 10, no. 1 (2018): 68-70.

Monge, José Trías. *Puerto Rico: The Trials of the Oldest Colony in the World*. New Haven: Yale

University Press, 1999.

Muñiz, Rafael González. *Mi Pueblo Taíno: Un Recorrido Por El Mundo De Nuestros Indios*

*Taínos De Borikén*. Panamericana Formas e Impresas, Colombia .: 2004

O., Ayala Santiago Mario. *Orden Y Palabra En Los Discursos De Pedro Albizu Campos*. Rio

Piedras (Puerto Rico): Publicaciones Gaviota, 2008.

Pedreira, Antonio S. *Obras De Antonio S. Pedreira*. San Juan De Puerto Rico: Instituto De

Cultura Puertorriqueña, 1970.

Pedreira, Antonio Salvador, Nicolas Kanellos, and Aoife Rivera. Serrano. *Insularismo: An*

*Insight into the Puerto Rican Character*. New York: Ausubo Press, 2005.

Pinto, José. "El Reformismo Fiscal Borbónico En La Nueva Granada, Balance Y Perspectivas." *Historia Caribe* 11, no. 29 (2016): 53-82.

Puerto Rico. United States Governemnt. Instituto Nacional De Estadisiticas. *Censo De La Isla*

*De Puerto Rico*. 1887.

Quiros, Ronald Soto, and David Diaz Arias. "Indígenas, Mestizaje E Identidad Nacional En La

Centroamérica Liberal, 1870-1950." *Cuaderno De Ciencias Sociales* 143. Accessed 2007.

Rivera, Alejandro Tapia. *Biblioteca Historica De Puerto Rico. Que Contiene Varios Documentos*

*De Los Siglos XV, XVI, XVII, Y XVIII*, Puerto Rico: Imprenta De Márquez, 1854. p 35.

Roscoe, T., René, L. S., Brady, J. H., & Alemán, M. (1881). *The life and adventures of Lazarillo*

*de Tormes*. London: J.C. Nimmo and Bain.

Rouse, Irvin. *The Tainos: Rise & Decline of the People Who Greeted Columbus*. New Haven,

CT: Yale University Press. p. 9.

Rousseau, Jean-Jacques, and Robert Chesnais. *Projet De Constitution Pour La Corse*. Paris (5 Rue Saint-Sébastien, 75011): Nautilus, 2000.

Ruano Argimiro. *La Identidad De Los Puertorriqueños*. Quebradilla, PR: Imprenta San Rafael, 2001.

Scarano, Francisco. "The Jíbaro Masquerade and the Subaltern Politics of Creole Identity Formation in Puerto Rico, 1745–1823." *The American Historical Review*, 1996.

Sese, Lourdes Soria. "La Hidalguia Universal." *Iura Vasconiae*, no. 3 (2006): 283-316. Universidad Del Pais Vasco.

Siegel, Peter E., Peter G. Roe, Peter E. Siegel, Joshua M. Torres, John G. Jones, Lee A.

Newsom, Deborah M. Pearsall, Jeffrey B. Walker, Susan D. DeFrance, Karen F.

Anderson-Cordova, and Anne V. Stokes. *Ancient Borinquen Archaeology and Ethnohistory of Native Puerto Rico*. Alabama: University of Alabama Press, 2009.

Smith, Anthony D. *The Ethnic Origins of Nations*. Oxford, Basil Blackwell, 1986.

Smith, Anthony D. *National Identity*. Reno: Univ. of Nevada Press, 1993.

Smith, Anthony D. *Nationalism: Theory, Ideology, History*. Oxford: Polity, 2001

Staudenmaier, M. (2009). Puerto Rican Independence Movement, 1898-present. *The*

*International Encyclopedia of Revolution and Protest*, 1-11

*The American Historical Review*, vol. XXVII, no. 2, Jan. 1922, 10.1086/ahr/27.2.207.  
Accessed

9 June 2019.

*The Gilder Lehrman Institute of American History*. 2012. Columbus reports on his first voyage,

1493, New York.

1512-1513. The Laws of Burgos." Science of the Marimba - Page 4. Accessed January 24, 2019.

Trincado González, Íñigo. *Hidalgos E Infanzones En El Norte De La Península Ibérica*.

Universidad Del Pais Vasco.

Unites States. US War Department. Director Census of Porto Rico. *Census of Porto Rico 1899*.

By J. P. Sanger, Henry Gannett, and Walter Wilcox. Washington: Government Printing Office, 1900.

Vejo, Tomas Perez. "Criollos Contra Peninsulares. La Bella Leyenda." *Les Cahiers Alhim*,

*Amerique Latine Histoire Et Memoire* 19 (2010).

Viera, Gabriel Haslip. "The "Indigenous" or "Neo-Taíno" Movement in the Spanish-speaking

Caribbean and Its Diaspora and the Return of the Old Anglo Neo-Imperialist

Scholarship?" *National Institute for Latino Policy NILP*. February 15, 2015.

Vizcaino, Enrique Mendoza y. *Historia De La Guerra Hispano-Americana*. Librerías "Paris-

Valencia, 2003. p. 5.

Zuili, Marc. *Société Et Économie De L'Espagne Au XVIe Siècle*. Palaiseau : École Polytechnique, 2008. p.19.

**14.**

**COMPETENCIAS COMUNICATIVAS PARA LA  
FORMACIÓN DE LA PERSONA.**

## **David Fragoso Franco**

Unam, México

### **Introducción**

Vivimos en la era de la comunicación, la cual inició su auge con la invención de los medios masivos de comunicación, posteriormente con la explosión de la información contenida en las computadoras, a través del internet; sin embargo, este desarrollo privilegió la masa sobre el individuo, la sociedad sobre el sujeto, el mundo sobre la persona, el dato sobre la información. Es hasta los años sesenta del siglo pasado que, con los avances en la lingüística, la semiótica y la psicología social, entre otras, se abre el paso a la reflexión sobre el lenguaje y su vinculación con la comunicación, sus significados y sentidos.

De aquí que la comunicación hoy se ubica en el centro de la discusión y se la considera como el núcleo en cualquier relación social (Ferrández, 1996). En este sentido, es indispensable que todos los usuarios de la misma estemos formados para sabernos comunicar, desde la expresión hasta la interacción, de manera que las relaciones que establezcamos con los otros sean más duraderas, comprometidas y consensuadas.

Es de esta preocupación que surge el interés por abordar el problema de las competencias comunicativas en el ámbito educativo, específicamente a nivel superior, es decir, en la formación de los profesionales, ya que si preparamos a alumnos y profesores para saber expresarse, utilizando las competencias lingüísticas y de ahí los llevamos a la interacción y la articulación de esas relaciones sociales a través de las competencias comunicativas, entonces podremos ayudarlos a saber dialogar, negociar, acordar, entenderse (Serrano, 1995) y que ello nos lleve a procesos de comprensión más profundos y comprometidos.

Este escrito se va a estructurar en dos grandes momentos: el primero plantea la problemática del trabajo de competencias comunicativas en las aulas de educación superior, donde abordaremos dicha situación, primero en la práctica, tanto didáctica como desde el currículum; de esta forma nos encaminaremos en dicha problemática hacia la teoría, tanto en el ámbito de las competencias, de la didáctica como de la comunicación.

Esto nos llevará a generar, como segundo momento, una propuesta para abordar las competencias comunicativas formativamente, desde una perspectiva de la persona y del sujeto de la comunicación.

### **Primer momento. Problemática de trabajo de las competencias comunicativas en las aulas universitarias.**

#### 1.1 En la práctica.

##### 1.1.1 Desde la didáctica

El planteamiento inicial es que en general ni la comunicación, ni el desarrollo de la lectura y escritura académica se trabajan intencionadamente. Seguido del primero, el segundo es que hay todavía una concepción tradicional de la didáctica, lo que repercute en el trabajo de la comunicación.

En el ámbito de la comunicación, ella se da de hecho, pero no se aborda como objeto de reflexión en las aulas universitarias; en muchos casos sigue estando centrada en el docente, ya que él es quien decide qué, quién y cómo se comunican los alumnos dentro de los salones de clases.

En una investigación realizada por el autor de este texto en diversas licenciaturas de una institución de educación superior, con base en los datos arrojados y recuperando el planteamiento de Jesús Galindo (2005) de la cibercultura (en tanto configuración de la percepción de lo social), se llegó a la conclusión de que los alumnos conciben a la comunicación como transmisión, es decir un acto lineal que va del emisor al receptor, donde la retroalimentación sólo es reactiva, pero no

reflexiva. En el caso de la comunicación del profesor hacia el alumno, aunque los segundos dicen que se califica de buena a regular, sigue centralizada en los docentes, ya que él regula el acto comunicativo de los estudiantes. Un dato curioso es que los alumnos no refieren la comunicación del alumno al profesor, más que como contacto, es decir para saludarse y para referir si se captó el mensaje o no. Con respecto a la comunicación entre compañeros, ésta se califica como buena, pero es reducida en tiempos y espacios, tanto en lo académico como en lo interpersonal; es principalmente de interacción, donde se intercambian acciones de información, es decir hay un encuentro donde se comparten significados con un trato amable. Para ellos es muy importante referir la comunicación al clima más que a lo las relaciones interpersonales o intersubjetivas.

Estos resultados se confrontaron con un grupo de discusión aplicado a profesores donde ellos definen a la comunicación en el sentido de compartir, poner en común, acompañarse, relacionarse, involucrarse, estar cerca; es decir hay intercambio de información entre estos actores; para ellos tiene mucha importancia el tono afectivo de la relación, ya que la ubican más en el terreno del clima de confianza que se genera y las actitudes que se asumen. Los profesores dicen que ellos dan oportunidad de que los alumnos se expresen; plantean que la comunicación entre los estudiantes es buena y fluida aunque difícil por cuestiones afectivas, dependiendo del semestre de la carrera que estén cursando; por ejemplo son más unidos y comunicativos en los primeros semestres que en los intermedios, en los finales se comunican para lo estrictamente necesario; esto da como resultado muchos conflictos, los cuales los alumnos no saben resolver. Dato curioso, tampoco mencionan la comunicación del alumno al profesor.

Los resultados de la aplicación de las dos técnicas nos llevaron a estas conclusiones: la comunicación se define de forma diferenciada entre alumnos y profesores, lo que no lleva a un acuerdo en el referente. Además, que la comunicación para los alumnos es de transmisión y para los profesores es de

interacción, por lo tanto, la conciben diferente y la actúan distinto. Asimismo, la comunicación está centralizada en el profesor, que es quién principalmente produce las expresiones, sigue utilizando los recursos convencionales: pizarrón, expresión oral, uso de lo no verbal y la lectura. La comunicación entre alumnos es más interpersonal, sigue centrada en la presencialidad más que en el diálogo intersubjetivo. La consciencia de la comunicación tanto en alumnos como en profesores está más en el clima que en la interacción.

Todo lo anterior nos muestra que la comunicación en el salón de clases sigue teniendo elementos de los modelos tradicionales y verticales; ello nos muestra que hace falta un trabajo mayor sobre ella, de forma que se tome consciencia de las posibilidades de la interacción, la horizontalidad y el diálogo.

Esta situación cotidiana de la comunicación en las aulas universitarias se contrasta desde el ámbito pedagógico-didáctico con el interés de varios autores que se han preocupado por insertar programas didácticos donde la comunicación juega un papel central en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tal es el caso del Modelo de Interestructuración del conocimiento y la enseñanza dialogante de Louis Not (1987). Él plantea la relación epistemológica que se desarrolla desde los modelos pedagógicos a lo largo de la historia de la civilización occidental. Propone tres modelos pedagógico-didácticos: los heteroestructurantes que responden a la escuela tradicional, donde todo se centra en la enseñanza y el contenido. Los autoestructurantes que implican métodos activos, donde el proceso está centrado en los alumnos que descubren, por la observación individual y de grupo, los métodos de invención por experiencia adaptativa, los de producción y expresión en tanto sujetos colectivos. La síntesis de ambos modelos es la interestructuración donde, en el ámbito del conocimiento, hay una relación dialéctica entre sujeto y objeto. Plantea, para ello, la enseñanza dialogante que privilegie el tú, de ahí que se requieran procesos de comunicación que encaminen al diálogo, reflexivo, crítico y transformador.

También está la postura española con Rodríguez Diéguez (1985), Ferrandez (1996), Titone (1986) y Medina y Salvador (2002) que plantean la didáctica desde lo sociocomunicativo e intencional, desde la interacción comunicativa y transformadora, en un clima de confianza y seguridad.

La pedagogía dialogante de Julián de Zubiría Samper (2013), la cual se basa en los planteamientos de Louis Not, que reconoce el papel activo del alumno y mediador del docente en una relación dialéctica. Afirma que el conocimiento se construye fuera de la escuela, pero se reconstruye en ella desde el diálogo pedagógico, con el desarrollo de cinco competencias: analíticas, afectivas, práxicas, comunicativas y sociales.

De la misma manera están Elvia María González Agudelo y Laura María Grisales Franco en Colombia con su planteamiento de una didáctica universitaria formulada desde la traducción, lo cual implica la traducción de lenguajes, la comunicación del conocimiento, la develación de sentidos y el diálogo que posibilita la comprensión y el entendimiento. Finalmente está Dona Ferrada (2001) en Barcelona que plantea desde una visión crítica un currículum que recupera espacios de libertad, participación y liberación de la conciencia desde las posibilidades del diálogo. Un currículum crítico pone al centro la comunicación, la desarrolla y promueve el diálogo al interior y exterior del sistema escolar; un diálogo con la comunidad.

Vemos que, aunque hay trabajo teórico de insertar la comunicación en el aula, no sólo como temática, sino como núcleo de la didáctica, esto no ha permeado del todo a los profesores y los alumnos del nivel superior de educación.

### **1.1.2 En la lectura y la escritura académicas**

Reconocemos que el desarrollo de la lectura y la escritura ha cobrado importancia en las últimas tres décadas en las instituciones de educación media y superior. Su interés principal radica en el “análisis de la relación, no siempre clara, entre lenguaje de las disciplinas y la educación”, según Guadalupe López-Bonilla (2013), plantea

que hay dos razones para tal relación: una es la distancia entre las prácticas discursivas disciplinarias y las prácticas escolares; otra, son las prácticas discursivas de la escuela que promueven las disciplinas conforme avanzan en su desarrollo; de aquí que resulte necesario, según la autora, establecer las diferenciaciones entre las disciplinas académicas las cuales han generado formas específicas de hacer, pensar, leer y escribir y las asignaturas en la escuela, donde a nivel curricular se diferencian por sus contenidos.

Todo este movimiento renovador inicia en diversas Universidades de Estados Unidos en los años setenta, donde vinculan lectura y escritura con los procesos cognitivos, con el fin de explicar qué operaciones y procesos mentales se ponen en juego cuando se lee y escribe. Asimismo, la escritura se vincula con el currículo como una respuesta a cursos remediales de escritura, donde se producen materiales para desarrollar diversos géneros textuales en las diferentes disciplinas comprendidas en los planes de estudio.

En los años ochenta agregan una nueva relación y es con el contexto, plantean que los procesos mentales de leer y escribir no son solo internos, además están permeados por el entorno y las relaciones que establecen en el ámbito social. En esta misma década, en México, se organiza un Simposio internacional sobre Nuevas Perspectivas en los procesos de Lectura y Escritura, coordinado por Emilia Ferreriro y Margarita Gómez Palacio; los ponentes buscan establecer la relación de los procesos de lecto-escritura con la cognición, el trabajo áulico y con el contexto social y escolar.

En la década de los noventa, además de entender los procesos de lectura y escritura como internos y en su relación con el contexto, los definen como una práctica, ella implica procesos de relación mediados por las instituciones donde conviven las disciplinas que se estudian y la propia automediación que el sujeto hace de dichos procesos. Lectura y escritura están multimedias.

Las relaciones entre las prácticas disciplinares y las escolares se han concretado en varias propuestas, según Bonilla (2013): la Alfabetización académica o literacidad académica con Barton y Hamilton (1990), iniciada en el Reino Unido. Otra es la escritura a través del currículum de Bazerman y Russell (1995); una más es Aprender a hablar ciencia o hacer ciencia a través del lenguaje de Lemke (1993); y las Teorías de los géneros desde diversas perspectivas (lingüística, sistémica y funcional) de Halliday y Martin (1997).

En el siglo XXI se consolidan dos movimientos pedagógicos con respecto a la lectura y escritura académicas: uno es escribir a través del Currículum, que surge en Inglaterra en los años setenta y en los ochenta en Estados Unidos; el otro, es escribir en las disciplinas. Así en este nuevo milenio se dan varias corrientes que vinculan pedagogía y lectura- escritura: Hablar y escribir para aprender desde las áreas curriculares de Jaume Jorba, Isabel Gómez y Ángeles Prat (2000), con la apuesta de favorecer la comunicación en el aula desde principios constructivistas y socioculturales, y busca desarrollar las habilidades cognitivo-lingüísticas relacionadas con las tipologías de texto.

También están los estudios de retórica o de la práctica de géneros de Charles Bazerman en la Universidad de California y Paul Prior de la Universidad de Illinois (2005). Otra es las prácticas disciplinares como: literacidad disciplinar de Ford, Forman (2006), entre otros. Además, se encuentra la Alfabetización Académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas de Giovanni Parodi en Chile (2010). En América Latina este desarrollo está representado por la Alfabetización Académica de Paula Carlino (2005) en Argentina, ella busca vincular lectura y escritura con el aprendizaje, además recupera el concepto de Alfabetización Académica que implica la participación en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad. En el 2013 publica un artículo en el Consejo Mexicano de Investigación Educativa donde replantea este concepto y lo lleva al

terreno de las culturas escritas de las disciplinas, plantea participar en dos campos: uno, participar en los géneros propios de un saber y otro enseñar prácticas de estudio adecuadas para aprender en él.

Sin embargo, aún con todo este desarrollo teórico-metodológico, en la práctica cotidiana en nuestras facultades y escuelas, la lectura y la escritura escasamente se trabajan; independiente de las escuelas de Letras o Literatura, donde su objeto es la lectura y la escritura, o en las licenciaturas en Periodismo o Comunicación, donde las materias de géneros periodísticos, requieren atención a la redacción, ortografía y estructura de los géneros periodísticos. No obstante, en las demás asignaturas, en las diversas escuelas la lecto-escritura no se trabaja. Se da por hecho y que el alumno ya lo domina. La realidad es que se les solicita a los alumnos que lean y reporten lo revisado en controles de lectura o en organizadores, pero cuando hay que recuperarlas, en general es el profesor el que las estructura y con base en ello explica. Acaso, estos escritos generados, sirven como ejercicio de escritura, sin embargo, no están trabajados didácticamente, sólo sirven para calificación, en muchos de los casos. En la mayoría de las ocasiones, los trabajos no los revisa el profesor, sólo los anota, y los regresa a los alumnos, si bien les va. Una realidad es que los alumnos leen y escriben mucho pero en internet; todos son textos cortos o breves; sin embargo, nuestro problema como docentes es cómo acceden a la lectura de textos académicos y científicos, con qué bases y métodos; asimismo, cómo hacen para trasladar lo aprendido a una forma de expresión concretada en textos determinados que expresen no sólo lo que los autores plantean, sino el propio punto de vista del alumno con respecto a la vinculación entre lo que lee y las situaciones que vive día con día.

Todo ello nos plantea una fuerte preocupación: si hay ya diversos desarrollos teóricos, metodológicos y técnicos con respecto a la lectura y la escritura, ¿por qué en nuestros ambientes universitarios no se trabaja didácticamente?

### **1.1.3 En el currículum**

Otra situación de esta problemática está en la cuestión curricular. La lectura y escritura no están tomados en cuenta, sino sólo como actividades o estrategias de enseñanza o aprendizaje, pero no hay asignaturas, temas, métodos que refieran a la educación para la lectura y la escritura. En diversas licenciaturas existe una asignatura de Taller de Lectura y Redacción e investigación documental, donde el énfasis está en la investigación no en los primeros tópicos. También, otras han formulado una materia de Competencias Comunicativas, la cual busca acercar al alumno a estas prácticas, sin embargo, esta formación pocas veces se traslada a otras asignaturas.

Un problema de trabajo académico es que los profesores no se ponen de acuerdo en trabajar de forma conjunta la escritura, ni siquiera llegando a soluciones con respecto a la ortografía, la redacción y la estructura de los textos; el alumno escribe como sabe, o cómo el profesor le pide que lo haga. Sucede lo mismo con los textos académicos, cada profesor tiene su propia forma de definir y estructurar esos textos y así los solicita; el alumno se encuentra en un dilema porque, por ejemplo, le solicitan un ensayo, pero cada profesor lo pide diferente, así el alumno tiene que cumplir la petición, pero no está aprendiendo.

#### **1.1.4 En la concepción de didáctica**

La didáctica en tanto concreción del proceso educativo en ambientes formales, ha tenido a lo largo de la historia de la civilización occidental una serie de objetos de estudio (Abreu, Arciniegas y Rosero, 2018) que la han direccionado de formas diferentes según a qué aspecto se le da prioridad.

Tradicionalmente se le concibe como enseñanza (ya sea como método, técnicas o desde el profesor), también refiere a la instrucción, transmisión; en otros momentos y más en el siglo XX, se le ha considerado como proceso de enseñanza-aprendizaje, o enseñanza y aprendizaje, proceso educativo; en una visión más

constructivista se le identifica como aprendizaje, currículum, aprendizaje-enseñanza. Todas estas orientaciones nos muestran la variedad de objetos de estudio que ha tenido, sin embargo, no hay acuerdo en su objeto. Ello nos lleva a suponer que la didáctica de cada escuela y profesor dependerá de cómo la conciba y aplique; esto provoca mucha equivocidad y, para el alumno, trae retos difíciles, porque debe adaptarse a la forma de trabajar de cada profesor.

## **1.2 Desde la teoría**

Otro aspecto de la problemática que estamos planteando está relacionado con dos conceptos pertinentes para esta reflexión: las competencias y la comunicación.

### **1.2.1 Concepto de competencias**

Siempre que se hable de competencia, así como de cualquier concepto que, por sentido común, tenga muchas acepciones, es necesario definirlo. Recordemos que las definiciones son constructos sociales que nos permiten una comprensión mayor de las realidades, al mismo tiempo que nos ayudan a explicarla. Tales conceptos son explícitos científicamente, pero implícitos cotidianamente. En las Ciencias Sociales, muchos de los conceptos son todavía vagos y equívocos, ya que dependen de la disciplina desde donde se les nombra y define. En estas ciencias de lo social no hay un uso unificado del concepto de competencia, se carece de una definición aceptada ampliamente y con fundamentos teóricos sistematizados; así, la definición de competencia dependerá del marco teórico-contextual del que se parta: si es desde un marco normativo filosófico o socialmente crítico, o si se basa en conclusiones hechas a partir de observaciones de prácticas sociales (Simone, 2004, p. 33). Este término es polémico, polisémico, con un campo semántico denso y difuso.

De forma vaga las competencias hacen referencia a la capacidad de pensar, actuar y aprender; o al conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que un sujeto

pone en juego para solucionar un problema. Sin embargo, esto refiere a que la competencia está centrada en el sujeto (Garduño y Guerra, 2008).

Partamos de los orígenes del concepto. La palabra competencia (en francés *compétence*, en alemán *kompetenz*, son similares a dos términos en inglés: *competente* y *competency*) proviene del griego *agon* que da origen a *agonistes*, que significa "ir al encuentro de algo o alguien; encontrarse para responder, enfrentarse para ganar; y refiere a aquél que se ha preparado para ganar en las competencias olímpicas, con la obligación de salir victorioso y aparecer en la historia; es el protagonista (prostosagornos) (Argudín, 2006, p. 11).

Agrega la misma autora que la virtud máxima, en la Grecia Presocrática, de todo ciudadano griego era ser triunfador en el combate, adquirir posición de héroe y pasar a la historia como un hombre digno, además de que su nombre estuviera grabado en mármol y colocado en alguna de las paredes de los palacios. En la Grecia de Plátón, Aristóteles y Pitágoras, esta virtud se modifica y se traslada al mejor en el saber, el constructor de teorías rectoras y de proyectos de carácter político; ahora las exigencias son culturales y cognoscitivas; de lo físico pasamos a lo intelectual. En esta primera acepción la competencia se entiende como desafío y reto.

En latín *competentia*, significa pertenecer, incumbir, comprometerse a algo; hacerse responsable de la función. Así en el siglo XV, en la época de la conformación de los gremios de artesanos, se recupera el significado latino en dos sentidos: jurisdicción (de una autoridad o juez en tanto incumbencia, pertenencia), o como función (en tanto capacidad de desempeñar un oficio, comprometerse a algo, hacerse responsable de su función; esta definición está ligada a capacidad, habilidad, destreza, pericia). De esta manera se constituye el sustantivo competencia y el adjetivo competente, cuyo significado comienza a ser el de apto o adecuado. (Rial, 2010).

Por lo tanto, competencia tiene dos vertientes: la primera como disputa, contienda entre dos o más personas, oposición o rivalidad entre dos que aspiran a ganar. La segunda vertiente vinculada a la incumbencia, mencionando la pericia, aptitud o idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado; es la atribución legítima de alguien.

Con la modernidad y la ilustración y con el influjo del positivismo, nuestra noción de competencia cambia y ahora se centrará en la necesidad de construir ciencia y tecnología con el fin de promover el equilibrio mundial: orden y progreso, con la importancia de la creación del mercado para la venta de los productos realizados por las industrias. Las competencias se significan como respuesta a una necesidad del mercado, por ello la educación se centra en la enseñanza del conocimiento científico y el desarrollo de oficios. (Argudín, 2006)

En la actualidad, las sociedades que han sido capaces de producir saberes científicos y tecnológicos en función del mercado para ubicar sus productos derivados de esos saberes son los que tienen el dominio y el poder en los diferentes ámbitos de la vida social. Así, la educación forma a las nuevas generaciones especialmente destinadas a satisfacer esas necesidades, de ahí que relacionemos a las competencias con el ámbito del desempeño, específicamente en lo laboral (Torres y Vargas, 2010).

Hoy, con la instauración de la sociedad de la información, del conocimiento y del aprendizaje, el ser humano se enfrenta a cambios radicales, a momentos críticos y a rumbos inciertos, los cuales obligan a comprender de manera consciente quién es como persona y cuál es su proyecto de vida. Un sujeto capaz de combinar sus proyectos personales con los sociales y así salir adelante en un mundo en crisis.

Tenemos, entonces, cuatro sentidos de competencia: como posibilidades cognitivas, como competir, como ámbito de responsabilidad y como desempeño. Sin embargo, si reflexionamos, la primera está centrada en lo cognitivo, el segundo

está ubicado en la contraposición, el enfrentamiento; el tercero en el ámbito de responsabilidad, es decir en el exterior del sujeto y, en el cuarto, en el desempeño, también exterior.

Sin embargo, las acepciones mostradas ubican la competencia en el sujeto o en la situación, sin embargo, no en la relación. De aquí que recuperemos la noción que Antonio Rial (2010) ubica como proveniente del latín y se conforma por *cum* y *petere*, que significa “capacidad para concurrir, coincidir en la dirección; seguir el paso. Argudín (2006) nos lo plantea como ir al encuentro, encontrarse. Nuestro planteamiento es que las competencias tendrían que estar centradas en la relación entre personas que se encuentran para llevar a cabo una acción, un objetivo, una finalidad; por supuesto que el encuentro se realiza en una situación, donde la situación tensiona, pero los sujetos, a partir del diálogo, buscan cómo solucionar dichos retos que el propio entorno plantea; así la competencia está centrada en la interacción comunicativa entre los sujetos, que buscan intersubjetivamente intercambiar concepciones de la realidad, a partir de los conocimientos, capacidades, destrezas, habilidades que poseen y de la construcción de un ambiente afectivo, donde los valores, actitudes y comportamientos muestran a las personas como son y donde, a partir de la aceptación, ambos acuerdan, negocian y se entienden.

Si las competencias están en función del encuentro, la relación y la comunicación entre los sujetos, por lo tanto, ellas no están diseñadas por alguien para ofrecerlas y que el otro las adquiriera o las aprenda; no son producto de alguien para alguien. Una competencia se construye en la relación y en el encuentro comunicativo, por lo tanto, cada situación va a implicar la construcción de una competencia con sus características y vivencia propias, de forma que la vinculación con el entorno resulte de intervención consensuada con él.

### 1.2.2 Concepto de comunicación

Un segundo concepto es el de comunicación, el cuál en su origen estaba referido a poner en común, acordar, intercambio, compartir; es decir, orientaba hacia la comunión, hacia hacer comunidad (Galindo, 2011). Esta definición inicial nos permite diferenciarlo de la expresión, la cual es un acto de decir lo que se piensa y siente, desde el propio ser, es configuración de los datos que se poseen; también con la información, la cual es un conjunto de expresiones que muestran la intención comunicativa, ésta definida como “la presentación, comprensión y ejercitación de formas gramaticales y estructuras sintácticas y, en ocasiones también, de unidades léxicas, con independencia de cualquier situación comunicativa concreta” (Mendoza, 2006), en función del alter al cual está dirigida. Lastimosamente, con el desarrollo de los medios de comunicación de masas, la definición se modificó hacia un esquema vertical y causal, exclusivamente informativo. Para explicarlo, recupero las dimensiones de la comunicación de Jesús Galindo (2010), las cuales se han constituido desde el propio desarrollo del hombre: ellas son expresión (donde se configura la información), transmisión o difusión (aquí hay un sistema de información en acción que busca imponerse a otros sistemas de información); interacción (que implica intercambio, aquí el sistema de comunicación está en acción, dichos actos modifican la organización y la percepción del mundo); estructuración (donde se conecta lo separado, es la interacción entre los sistemas de información que buscan influirse y se articulan en sistemas de comunicación que buscan el diálogo, el acuerdo y la negociación) y, finalmente, la observación (en tanto capacidad del sujeto de mirar el cambio y el desarrollo histórico de sus propios procesos y sus relaciones con los otros).

Conviene aclarar que la estructuración incluye en este proceso de vincular a los sujetos, una serie de niveles que explican la relación social y a los que habíamos referido anteriormente (Galindo, 2005). Ellos van del contacto en tanto acto sensible, el cual acerca a los actores; interacción, con el fin de que la puesta en común sea posible; conexión, primer nivel de asociación, donde los componentes de la interacción están relacionados por la situación de información y por un nexo que la

propia situación y su contexto promueven; aquí se logra el reconocimiento del otro como interlocutor, como alteridad; el cuarto nivel es el vínculo, segundo nivel de asociación, y este se da cuando los que interactúan se comprometen a continuar la relación más allá de lo que la propició. Se desea y se construye una conexión y compromiso entre las partes a mediano y largo plazo. Aquí vive la amistad. Finalmente, está el nivel de comunicación o enacción, que es la configuración más elaborada; los componentes conforman un sistema y se autoconfiguran como equipo; tienen el deseo y compromiso de mantener el vínculo a largo plazo. Están conscientes de que modifican y son modificados por la interacción.

Desde estos niveles ciberculturales en la estructuración de la comunicación, es como podemos definir a la propia comunicación como articulación de sistemas de información que buscan generar sistemas de comunicación vinculados y vinculantes. El problema que tenemos es que la comunicación se ha definido, enseñado y practicado como transmisión o difusión, incluso el propio modelo tradicional y lineal de comunicación que plantea que un emisor le envía un mensaje a un receptor a través de un canal, esperando una respuesta, corroboran esta situación. Esta forma de mirar la comunicación nos aleja de su finalidad que es la articulación y nos delimita en un campo de dominación más que de colaboración. El planteamiento es que nos orientáramos más a la interacción y la estructuración, de manera que no busquemos imponer información, sino discutir, negociar, acordar la misma, de forma que nos comuniquemos a partir del diálogo y construyamos significados y sentidos intersubjetivamente producidos.

Si analizamos las realidades en las que vivimos, específicamente las escolares, todavía muchos profesores siguen decidiendo qué se comunica, quién se comunica, cómo, cuándo y dónde se comunican. El mismo caso para las relaciones familiares, las de pareja, las sociales, las políticas. Seguimos dominados por una forma lineal de comunicarnos.

### 1.3 Las competencias comunicativas

Un último aspecto de la problemática que estoy planteando es lo que se refiere a las competencias comunicativas, las cuales mencionamos anteriormente.

Dichas competencias se han trabajado en diversos sentidos: desde la lingüística (ya sea psico o socio lingüística) y desde la comunicación.

El campo que da origen a la discusión sobre la noción de competencia y, en específico la comunicativa, es la lingüística, en ella figuran Martinet que en los años cincuenta establece como función principal del lenguaje la comunicación; también el filósofo Austin en 1962 define al lenguaje por lo que permite hacer “decir” que equivale siempre a hacer, son actos de habla; asimismo, con los planteamiento de Chomsky (1965, citado por Garduño 2008; Zubiría, 2014) que formula la noción de competencia lingüística en tanto el conocimiento que el hablante/oyente tiene de su lengua. Aquí se conjunta lenguaje y actuación, de aquí que relacione dicha competencia con la dimensión gramatical de la lengua. Pero el primero que presenta una definición de competencia comunicativa fue Hymes en 1966 (Pedroza, 200; Garduño, 2008;), como “saberes que comprenden conocimientos, habilidades, actitudes y valores... que habilitan para realizar actos comunicativos eficientes en un contexto determinado, según nuestros propósitos” (Hymes 1972); se comprende la competencia comunicativa como la aptitud y actitud para interactuar con los otros mediados por el lenguaje en situaciones concretas.

También se encuentran Canale & Swain (1980, citado por Sampedro, 2020) quienes ampliaron la propuesta de Hymes incluyendo las competencias: gramatical (implica el conocimiento sobre la lengua, referido a la morfología, sintaxis, gramática y fonología, lo cual ayuda a reconocer los significados de los enunciados; el planteamiento pedagógico es que primero se aprenden las normas para poder expresar adecuadamente). Sociolingüística (vincula el contexto, para adecuar el discurso a una situación que se da en un espacio específico. La Estratégica (son

las tácticas verbales y no verbales que buscan solucionar los problemas de comunicación, debido a la falta de vocabulario del hablante oyente, o por falta de pericia para la expresión).

Canale & Swain agregan la competencia discursiva, orientada a lograr la unidad del texto mediante la cohesión en forma y coherencia en el significado (Sampedro, 2020)

Posteriormente, esta noción se traslada al ámbito educativo y en 1994, Daniel Cassany plantea la relación entre las habilidades lingüísticas y los problemas prácticos del aula. Busca el desarrollo del lenguaje en aulas multiculturales en España y Europa. Él, siguiendo la línea de la lingüística, refiere a las habilidades lingüísticas como instrumento de comunicación, específicamente la lectoescritura y la oralidad, enfatizando en la última como indispensable para interactuar con personas alfabetizadas. Plantean Cassani, Luna y Sanz (1992) que la capacidad para el manejo lingüístico se ha reducido en los últimos años por dos razones: la reducción en el número de integrantes de las familias, lo que provoca menor contacto humano de los niños; además, la oferta y consumo de productos audiovisuales, que ha modificado las formas de leer y escribir.

Por otra parte, en la línea de la competencia comunicativa tenemos a Carlos Lomas (1993, 2002) quien formula un estudio de lo que se dice y hace en el aula, lo plantea como un saber hacer las cosas con palabras, lo que implica: hablar, escuchar, leer, escribir, entender lo que se oye, lo que se lee y lo que se ve; esta formación tendría que vincularse con convivencias éticas. Él dice que la finalidad principal de la enseñanza de la lengua es dotar al alumno de los recursos de expresión y comunicación y de reflexión sobre los usos lingüísticos y comunicativos, que le permitan utilizar de forma adecuada, diversos códigos lingüísticos y no lingüísticos disponibles en situaciones y contextos varios, con diferente grado de formalización o planificación en sus producciones orales y escritas. (Lomas, 1998). Ante esto, define a las competencias comunicativas como “el conjunto de procesos y

conocimientos de diverso tipo-lingüísticos, sociolingüísticos, estratégicos y discursivos- que el hablante-oyente-escritor-lector, deberá poner en juego para producir o comprender discursos adecuados a la situación y al contexto de comunicación” (Lomas, 1998); dichas competencias comunicativas, no sólo se desarrollan en la lecto-escritura, sino también en el habla y la escucha. Así el aula es un espacio de conversación y diálogo; es un escenario comunicativo. Por lo tanto, las competencias comunicativas son: hablar y escuchar, leer y escribir, con el fin de entender y expresarse. El aula, se transforma en un espacio donde se desarrollan los actos de habla y la comunicación. Plantea el mismo autor, que estas competencias comunicativas contribuyen a superar las barreras de desigualdad social, al emplear correctamente el habla. Esta línea de pensamiento ha permeado los diseños curriculares en el área del Lenguaje desde las competencias, en los diferentes niveles educativos, incluso a nivel universitario.

En el sentido comunicacional, está el planteamiento de Manuel Martín Serrano con su Teoría Social de la Comunicación y su visión de la comunicación en tanto Mediación Social; él formula en su texto Teorías de la Comunicación (1995) que desde la prehistoria han existido tales competencias en organismos muy simples, que empleaban la emisión de sustancias químicas para comunicarse con otros. Esta habilidad se fue complejizando con el paso del tiempo, hasta perfeccionarse en seres más desarrollados que procuraban la reproducción de su especie. En el caso del ser humano, de acuerdo con Martín Serrano (2007), fueron dos procesos clave los que permitieron la evolución de las facultades comunicativas: la hominización, que fue la transformación biológica y conductual de homínidos a humanos; y la humanización, donde aparece el factor simbólico-cultural como base fundamental de la sociedad. Los seres humanos fueron acoplando los órganos de expresión y de recepción para llevar a cabo el proceso; asimismo, los instrumentos que serían la vía y mediación de la relación informativa entre los actores (Ego y Alter) y finalmente, las representaciones, las cuales estructuran la percepción desde la configuración de significados y sentidos. Serrano genera un modelo dialéctico de

la comunicación, el cual incluye los componentes Actores-expresiones-instrumentos-representaciones, todos interactuando de forma interdependiente. Desde esta postura, las competencias comunicativas no están en alguno de los componentes, sino en la articulación, en la interacción, en la interdependencia. Así no basta con decir y recibir, leer y escribir, sino las competencias comunicativas referirán a dicha articulación.

Otra postura la encontramos en Habermas con su Teoría de la Acción Comunicativa (1981) donde para él los sujetos racionales aprenden y el conocimiento adquirido se comparte con los otros a través del lenguaje; en este sentido la racionalidad comunicativa promueve el predominio de una comunicación libre de imposiciones a partir del ejercicio de la crítica con base en la argumentación (con base en un juicio verídico, dar las razones en función del objetivo perseguido) y la eficacia (como capacidad de intervención para la negociación y llegar así a operar el mundo).

Tenemos entonces diversas propuestas de competencias comunicativas: las que refieren a la capacidad de emisión y percepción de los actores: leer-escribir-hablar-escuchar (Hymes, Lomas, Niño, 2007). También las que se proponen desde la psicología social, específicamente la sociolingüística: lingüística, paralingüística, kinésica, proxémica, ejecutiva, pragmática, textual, cronética (movimiento: tiempo y espacio), sociocultural. Otra clasificación es en tanto lingüísticas: describir, explicar, justificar, interpretar, argumentar (Casas, Bosch y González, 2005); También Chan (1988) plantea las siguientes: informar, trato diferenciado, hablar, escuchar, retroalimentar, interpretar. Otra propuesta es la que vincula habilidades sociales con competencias comunicativas (Hofstadt, 2005): habilidades para hablar en público, para la atención a otras personas, ya sean clientes, público, etcétera; habilidades para la atención telefónica; para realizar entrevistas; para iniciar, mantener y terminar una conversación, para comunicarse y trabajar en grupo y las habilidades asertivas. Una última clasificación la plantea Sampedro (2020), donde él ubica cuatro competencias comunicativas: de contacto o notificación (entendimiento,

expresión verbal, como oral, escrita y no verbal, como proxémica, kinésica, apariencia física; de persuasión (argumentación); de consenso (coordinación).

Finalmente, en el siglo XXI, en los diferentes niveles educativos y también en universidad y en las licenciaturas en Comunicación, se diseñaron asignaturas de competencias comunicativas por ejemplo están los trabajos de Beltrán, 2005; Hofstadt, 2003; Niño, 2007).

Considero que habría que dejar claro que una cosa es referirnos a las competencias comunicativas, en tanto el sujeto que la produce, donde pone en juego su cognición y su capacidad expresiva, un enfoque más psicolingüístico que nos lleva a entenderlas como habilidades lingüísticas. Por otro lado, considerarlas en tanto su objetivo informativo, lo cual nos ubica en el plano de la transmisión y difusión de las expresiones tomando en cuenta al interlocutor, es decir el plano de la relación informativa que se realiza en la emisión/recepción de mensajes; es una visión más sociolingüística, discursiva y estratégica. En estos enfoques estamos hablando de habilidades las cuales han sido consideradas como concepto similar al de competencias, lingüísticas vistas como comunicativas. Sería importante, diferenciar entre habilidades y competencias lingüísticas, es decir como aptitudes para la expresión y la información, de las habilidades y competencias comunicativas, en tanto las posibilidades de actuación comunicativa donde la finalidad es la articulación de hecho; estas competencias son poner en común o entenderse, acordar, negociar. Esta diferencia permitiría trabajar en las aulas ambos desarrollos en beneficio de los alumnos.

### **Segundo Momento. Propuestas para ser reflexionadas**

Como podemos identificar en el apartado anterior, tenemos una serie de conceptos equívocos y todavía en proceso de definición y acuerdo por parte de los teóricos: comunicación, lectura y escritura, comunicación y currículum, didáctica,

competencia, competencias comunicativas. Ante la indefinición, pues cada quien se dirige por el camino que cree más conveniente. Por supuesto, no hablo de tener un solo concepto sino, a partir de un diálogo interdisciplinario, acordar los distintos usos, sus puntos en común y sus diferencias, de manera que, al tener el mapa de posibilidades, podamos saber desde qué camino queremos transitar.

La propuesta que realizo en función de esos conceptos y del desarrollo de las competencias comunicativas para la formación de la persona es la siguiente:

- a. Concepto de persona. Concebirla como sujeto de relación, con el otro y con lo otro, desde la cognición y el afecto; por supuesto, esto implicaría reconocer la dignidad de la persona, respetarla y promoverla, de manera que cada una pueda vincularse con el entorno en áreas a un crecimiento y realización.
- b. Concepto de competencia. Concebirla desde un punto de vista humanista, donde ella implique la relación entre personas que buscan un objetivo, compartiendo sus saberes, trabajando colaborativamente con el fin de poder vincularse con el entorno y poder solucionar problemas o transformar realidades; ello implica que comprendamos a la competencia como integración en el sujeto, de su cognición, afecto y cuerpo; con el otro en tanto la posibilidad de reducir la dominación y pasar a la colaboración, lo que requeriría de entendimiento y comprensión; y con el entorno, en tanto situaciones que le plantean retos, oportunidades y desarrollo. Ubicar a la competencia no como producto elaborado que se adquiere, sino como una construcción que se hace de forma interpersonal e intersubjetiva, a partir del diálogo y el consenso. Así la competencia se entiende como relación que busca la integración y que se construye y reconstruye cotidianamente.
- c. Concebir a la comunicación no como transmisión y difusión, lo que lleva a actos de dominación de un sistema de información sobre otro; sino más bien virar hacia la interacción y la estructuración, donde los sistemas de información tengan la capacidad de escuchar, de acordar, de mirar adelante,

con vistas a la construcción de sistemas de comunicación que buscan la articulación. De aquí que los sujetos en sus relaciones con el otro tendrán que pasar del contacto y la interacción a la conexión y la vinculación, con la finalidad de llegar a la enacción o comunicación, es decir con un alto grado de compromiso en la relación con el otro, deseos de trabajar juntos como equipo y de perseverar en la relación por largo plazo. Así la comunicación se entendería como poner en común, es decir comunión y ello que lleve a la conformación de comunidad.

- d. Con relación a la didáctica, comprenderla como sistema, donde sus componentes: actores, expresiones, instrumentos y representaciones se vinculan a partir de la comunicación; es decir, que ésta sería el núcleo de la didáctica y su finalidad es la formación. Una didáctica centrada en la comunicación exigirá procesos más horizontales, reconociendo la heterogeneidad, además promoviendo el sentido crítico de las relaciones y de los aprendizajes.
- e. En función de las competencias comunicativas, que se comprendan más en su sentido de relación, articulación, integración, y no solo como posibilidad expresiva. De aquí que el acuerdo, entendimiento, la negociación, la argumentación, el consenso y el diálogo, sean las principales competencias que promueven la articulación social entre las personas/sujetos que viven en el mundo cotidiano intercambiando información.

Asimismo, en tanto didáctica de las competencias comunicativas:

- f. Generar espacios de formación docente en el ámbito de la didáctica de las competencias comunicativas, iniciando por las competencias lingüísticas y buscando siempre llegar a las comunicativas, de manera que, tanto profesores como alumnos, caigan en consciencia de la importancia de llegar a la comunicación que busca articularlos socialmente.
- g. Insertar como eje transversal del currículum la formación en competencias comunicativas, donde se trabaje las competencias lingüísticas: leer-escribir-

hablar-escuchar; y las comunicativas, propiciando aprovechar las situaciones propias del aula o generando otras que se den en el entorno, ya sea como simulaciones o en la práctica real.

## Referencias

1. Abreu, O., Rhea, S., Arciniegas, G. y Rosero, M. (2018). Objetos de Estudio de la didáctica: análisis histórico, epistemológico y crítico del concepto. Revista formación Universitaria, vol 11 (6), n. 75-82. Universidad Técnica del norte de Ecuador. <https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci>
2. Argudín, Yolanda. (2005). Educación basada en competencias. Nociones y antecedentes. México: Trillas.
3. Beltrán Nuñez, Filiberto. (2005). Desarrollo de la competencia comunicativa. México: Universidad Abierta y a Distancia.
4. Canale, M. & Swain, M. (1980), Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing, Applied Linguistics, 1: 1-47.
5. Canale, M. (1983). «From communicative competence to communicative language pedagogy», en J. C. Richards y R.W. Schmidt (eds.), Language and Communication. Londres: Longman
6. Casas, Montserrat; Bosch, Dolors y González, Neus. (2005). Las competencias comunicativas en la formación democrática de los jóvenes: describir, explicar, justificar, interpretar y argumentar. En Enseñanza de las Ciencias Sociales, núm. 4, pp. 39-52. España: Universidad de Barcelona. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=324127616006>
7. Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G. (1994). Enseñar lengua. España: Grao.
8. Chan, María Elena. (1996). Educación a distancia y competencias comunicativas. México: Universidad de Guadalajara CECAD.

9. Chávez García, Samantha X. (2009). Competencias Comunicativas para el aprendizaje: propuesta de formación docente para la Escuela Secundaria “16 de septiembre”. Tesis de licenciatura en Pedagogía. México: FES Acatlán.
10. Chomsky, N. (1980). Rules and Representations. Oxford: Blackwell.
11. Ferrada, Dona. (2001). Currículum crítico Comunicativo. Barcelona: Editorial El Roure.
12. Ferrandez Arenas, A. (1996). Didáctica General. Brcelona: UOC.
13. Galindo Cáceres, Jesús. (2005). La ciberciudad. Una visión de la sociedad y lo urbano desde la cibernética, la sistémica y la comunicología. Andamios. Revista de Investigación en Ciencias Sociales, vol. 1, núm. 2, junio, págs.. 149-172. México: UACM
14. Galindo Cáceres, Jesús. (2010). La comunicología y su espacio de posibilidad. Apuntes hacia una propuesta general. México: Revista Electrónica Razón y Palabra, núm 72, mayo-julio. ITESM proyecto internet. <http://www.razonypalabra.org.mx>
15. Galindo Cáceres, Jesús. (2011). Hacia una búsqueda del espacio conceptual de una Comunicología Posible, en Comunicología Posible. Hacia una ciencia de la Comunicación. México: Universidad Intercontinental.
16. Garduño Rubio, Tere y Guerra y Sánchez, María Elena. (2008). Una educación basada en competencias. México: Ediciones SM.
17. González Agudelo, E.M. y Grisales Franco, L.M. (2009). El saber sabio y el saber enseñado: lun problema para la didáctica universitaria. Revista Educación y Educadores, vol 12, núm. 2, agosto. Págs.. 77-86. Universidad de la Sabana, Cundinamarca, Colombia. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83412219005.pdf>
18. Habermas, J. (1981). Teoría de la Acción comunicativa I. Racionalidad de la acción social y racionalización social. Colombia: Taurus.
19. Hofstadt Román, Carlos J. van-der. (2005). El libro de las habilidades de comunicación. España: Díaz de Santos.

20. Hymes, D. (1972). On communicative competence, en J. B. Pride y J. Holmes (eds.), Sociolinguistics. Harmondsworth: Penguin
21. Lomas, Carlos (comp) (2002). El aprendizaje de la comunicación en las aulas. Barcelona: Editorial Paidós.
22. Lomas, Carlos; Osoro, Andrés y Tusón, Amparo. (1993). Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua. Buenos Aires: editorial Paidós.
23. López B. (2013). "Prácticas disciplinares, prácticas escolares. Qué son las disciplinas Académicas y cómo se relacionan con la educación formal en las ciencias y en las humanidades", en COMIE. Revista Mexicana de Investigación Educativa, volumen XVIII, número 57. Sección Temática: Lectura y Escritura Académica en la Educación Media Superior y Superior. México: COMIE.
24. Martín Serrano, Manuel. (1979). La producción social de Comunicación. Madrid: Alberto Corazón.
25. Martín Serrano, Manuel. (1980). La mediación social. Madrid: Alberto Corazón.
26. Martín Serrano, Manuel. (1995). Teoría de la Comunicación. Epistemología y Análisis de la Referencia. México: FES Acatlán.
27. Martín Serrano, Manuel. (2007). Teoría de la Comunicación. La comunicación, la vida y la sociedad. Madrid. McGraw-Hill.
28. Medina, Antonio y Salvador, Francisco. (2002). Didáctica General. México: Pearson Educación.
29. Mendoza Martínez, Félix. (2006). Las intenciones comunicativas: aspectos fundamentales de su descripción y presentación docentes. México: UNAM-FES Acatlán.
30. Niño Rojas, Victor Miguel. (2007). Competencias en la comunicación. Hacia las prácticas del discurso. Bogotá: Ecoe ediciones.

31. Not, L. (1987). Las pedagogías del conocimiento. México: Fondo de Cultura Económica.
32. Rial, Antonio. (2010). Diseño Curricular por competencias: el reto de la evaluación. Consultar en [http://www.udg.edu/Portals/49/docencia%202010/Antonio\\_Rial\\_\(text\\_complementari\).pdf](http://www.udg.edu/Portals/49/docencia%202010/Antonio_Rial_(text_complementari).pdf)
33. Rodríguez Diéguez, José Luis. (1980). Didáctica General. Objetivos y Evaluación. Madrid: Cincel.
34. Rodríguez Diéguez, José Luis. (1985). Currículo, acto didáctico y teoría del texto. Madrid: Anaya.
35. Sampedro Mendoza, Alejandro. (2020). Diagnóstico de Competencias Comunicativas en la didáctica de las competencias investigativas en comunicación. Caso la UAPH-UAEMEX. Tesis de Maestría en Comunicación. México: FES Acatlán.
36. Simona Rychem, Dominique. (2004). Definir y Seleccionar las Competencias fundamentales para la vida. México: FCE.
37. Titone, R. (1986). El lenguaje y la interacción didáctica: teoría y modelos de análisis. Madrid: Narcea.
38. Torres, José Alfredo y Vargas Lozano, Gabriel. (2010). Educación por competencias ¿lo idóneo? México: Editorial Torres Asociados.
39. Zubiría Samper, Julián De. (2013). Los modelos pedagógicos. México: Magisterio Editorial – Nueva Editorial Iztaccihuatl.
40. Zubiría Samper, Julián De. (2014). Cómo diseñar un currículo por competencias. México: NEISA-Magisterio Editorial.

15.

# ESTRATEGIAS DE AUTORREGULACIÓN PARA LA HABILIDAD DE ESCRITURA EN INGLÉS: UN PROYECTO DE AULA EN PRIMARIA

*Self-regulation strategies and writing skills in English: A classroom project  
of primary school.*

**Mena Montoya Andrés Felipe**<sup>34</sup>

**Zapata Cano Lina Janeth**<sup>35</sup>

**Castro-Camelo Adriana**<sup>36</sup>

**Conejo Carrasco Francisco**<sup>37</sup>

---

<sup>34</sup> Magíster en Comunicación-Educación en la línea Medios Interactivos de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y Licenciada en Lenguas Modernas de la misma universidad. Docente-investigadora con experiencia en el desarrollo de proyectos pedagógicos, comunicativos y educomunicativos. Correo electrónico: [acastrocame@uniminuto.edu.co](mailto:acastrocame@uniminuto.edu.co). <https://orcid.org/0000-0002-0779-7740>

<sup>35</sup> Candidato de maestría en educación Corporación Universitaria Minuto de Dios y Licenciado en inglés de la Universidad Católica Luis Amigó. Correo electrónico: [andres.mena@uniminuto.edu.co](mailto:andres.mena@uniminuto.edu.co). <https://orcid.org/0000-0002-8712-8159>

<sup>36</sup> Candidata de maestría en educación Corporación Universitaria Minuto de Dios y Licenciado en inglés de la Universidad Católica Luis Amigó. Correo electrónico: [lina.zapata@uniminuto.edu.co](mailto:lina.zapata@uniminuto.edu.co). <https://orcid.org/0000-0001-8233-8395>

<sup>37</sup> Doctorante en Educación. Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, en la especialidad de Geografía e Historia. Coordinador del área transversal de Formación Humana en la Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO. <https://orcid.org/0000-0002-3490-1937>

## RESUMEN

Este artículo surge como una reflexión de la investigación “Estrategias de autorregulación en la habilidad de escritura en inglés: Un proyecto de aula para mejorar el desempeño de los estudiantes de grado quinto de la Institución Educativa Fe y alegría de Bello Antioquia”, escrita en el entorno de la Maestría en Educación Virtual y a Distancia de la Corporación Universitaria Minuto de Dios. El objetivo de este estudio fue analizar las estrategias de autorregulación que inciden en el aprendizaje de los estudiantes del grado quinto de la institución frente al desempeño de las habilidades de escritura en inglés. Para esto, se realizaron entrevistas individuales a los estudiantes de grado quinto con el objeto de indagar sobre los pasos implementados a la hora de construir sus producciones escritas en inglés y los hábitos de estudio utilizados a la hora de desarrollar dichas actividades. Así mismo, se implementó un análisis documental con la idea de establecer nexos entre el saber de los estudiantes y la forma en que adquieren nuevos conocimientos y evidenciar el control y el uso de estrategias de aprendizaje en cada uno de los *tasks*<sup>38</sup> de la clase de inglés. Esta investigación se desarrolló bajo el enfoque cualitativo, con un alcance descriptivo. Como instrumentos de recolección de datos se utilizaron las entrevistas a los estudiantes y los análisis de la información. Estos permitieron el posterior análisis de los diferentes instrumentos de recolección de datos.

Como principales hallazgos, este estudio revela que los estudiantes apoyan sus textos de la clase de inglés en la visión que les proporciona un revisor como un adulto, un tutor o sus padres de familia debido a que esto les da la seguridad sobre el trabajo realizado; así mismo, para que los estudiantes generen actitudes que permitan mejorar la autorregulación en su proceso, es imperativo establecer hábitos

---

<sup>38</sup> Es la palabra en inglés que significa tarea. Este concepto es utilizado por la docente de inglés para nombrar a cada una de las actividades que constituyen las construcciones del saber.

de estudio. Entre los encontrados en este estudio, se evidencia que los estudiantes prefieren realizar los ejercicios propuestos en ambientes de estudios silenciosos y tranquilos, ya que así se optimizan sus resultados académicos.

## **PALABRAS CLAVE**

Autorregulación- habilidad escrita- motivación- estrategias de aprendizaje- *tasks*.

## **ABSTRACT**

This article arises as a reflection of the research named “self-regulation strategies in English writing: A classroom project to improve the fifth grader students’ performance of Institución educativa Fe y Alegría of Bello Antioquia.” Written in the environment of the Virtual and Distance Master’s Degree in Education of Corporación Universitaria Minuto de Dios. The objective of this study was to analyze the self-regulation strategies that influences in the learning process of the fifth grade students of the public institution on the writing skills performance in English. For this, individual interviews were conducted to every single fifth grade student in order to inquire about the steps implemented at the moment of constructing the written productions in English, as so as the learning styles implemented to develop those activities. Likewise, a documentary analysis was implemented with the idea of establishing links between what the students know and the way in which they acquire a new knowledge. Furthermore, to evidence the usage and control of learning strategies in every single tasks from the English class. This research was developed under the qualitative approach based on the inductive method. As information synthesization method, excel and google forms were used. Those tools let the later analysis of the different data collection instruments.

Like main findings, this study reveals that the students support their English class texts on the view that is provided by a reviewer like an adult, a tutor, or their parents. This, due to those reviewers give security on the work done. Furthermore, for the students to generate attitudes that allow to improve self-regulation in their process,

it's mandatory to establish study habits. Among the found in this study, it is evidenced that students prefer to do exercises proposed in silent and quiet studying environments, since this way their academic results are optimized.

## **KEY WORDS**

*Self-regulation- writing skill-motivation-learning strategies-tasks.*

## **INTRODUCCIÓN**

En una época donde los ritmos de aprendizaje de los estudiantes han cambiado debido a las transformaciones generacionales, la introducción de la tecnología y los intereses de los jóvenes, se hace necesario buscar nuevas formas de enseñanza encaminados a mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Es por esto, que la autorregulación resulta ser una herramienta útil, ya que, esto posibilita que los estudiantes adquieran habilidades pensando en sus propios intereses y ritmos de aprendizaje.

El Marco Común Europeo de Referencia es parte fundamental para delimitar el currículo de los estudiantes del sistema educativo colombiano, ya que los Estándares Básicos en Lengua Extranjeras y los Derechos Básicos de Aprendizaje se basan en estos principios para enmarcar las metas de aprendizaje de los estudiantes. Es por esto que, basándose en el establecimiento de A2 básico como marco de medida, se evidencia en la población a intervenir que los estudiantes no alcanzan el nivel deseado, de acuerdo con los exámenes diagnósticos realizados en los momentos de clase.

A pesar del esfuerzo y reconocimiento de la relevancia de la autonomía en el proceso educativo por parte de los docentes, no es muy visible o evidente, la forma cómo se pretende aplicar en el aula de clase. Más allá de nombrar e invitar a un estudio autónomo, el cuestionamiento iría en dirección a cómo hacer posible que el

aula de clase sea lo suficientemente motivadora para que sea el impulso a generar esta conducta.

Por ende, entre su propuesta de formación, considera que, en referencia al aprendizaje de inglés, trabajar por ellos mismos, auto corregirse y corregir a los demás, es pilar de mayor necesidad en el ámbito de aprendizaje de lengua extranjera. Entender en este caso, que cada individuo debe comprender sus diferentes formas de trabajar, sus referencias, roles en el proceso y descubrimiento de la forma en la que cada uno aprende, que varía de los demás; por esto, el maestro sería un tutor que guía, para que cada uno particularice su aprendizaje.

Acorde a estos principios de contexto, Sáiz-Manzanares & Pérez-Pérez (2016) realizaron una investigación donde se pretendía evaluar cómo impacta el entrenamiento de la autorregulación en el desempeño académico. Estos autores afirman que los aprendizajes son más profundos y significativos en la medida que la intervención modifica en cierto sentido, la forma como se implementan las estrategias de autorregulación. los mismo autores concluyeron que realizar un entrenamiento en estrategias de autorregulación facilita la formación de un aprendizaje más reflexivo.

Dicho esto, Torrano, Fuentes & Soria (2017) descubren que existen una serie de estrategias didácticas en la instrucción docente; por ejemplo (Enseñanza directa de estrategias, modelado, práctica guiada y autonomía, autoobservación y práctica auto-reflexiva), todas estas, pensadas para desarrollar habilidades autorreguladas en los estudiantes. Sin embargo, existe un reto grande a la hora de adquirir un aprendizaje autorregulado, y este radica en desarrollar investigaciones sobre la integración de estrategias de autorregulación en diversas asignaturas escolares (Torrano, Fuentes y Soria, 2017). De acuerdo con Schunk y Zimmerman citado en Torrano, Fuentes y Soria (2017), “es importante incorporar las estrategias y enseñar a los alumnos a valorarlas, modificarlas y adaptarlas ante distintas situaciones de aprendizaje”. (p.29)

En investigaciones recientes sobre estrategias de aprendizaje, (Pinto, Martínez y Taracido, 2016) reconocen que los estudiantes hábiles para la comprensión lectora utilizan estrategias de aprendizaje. Los estudios de Sainz y Pérez (2016) indagan sobre la autorregulación y la mejora del autoconocimiento en resolución de problemas. Sus hallazgos muestran que aumentar la utilización de estrategias metacognitivas de autoconocimiento y planificación en los educandos de bachillerato después de entrenarlos en metacognición autorregulada aplicado en resolución de problemas mejora el empleo de estrategias para codificar la información.

Después de las consideraciones anteriores, en esta investigación se analizan las estrategias de autorregulación que inciden en el aprendizaje de los estudiantes del grado quinto de una institución pública frente al desempeño de las habilidades de escritura en inglés. En particular, aquellas estrategias que los estudiantes de manera inconsciente utilizan a la hora de desarrollar sus *tasks* de la clase de inglés. El interés de analizar las estrategias de autorregulación surge como necesidad de promover los principios institucionales de la autonomía y la autorregulación como estrategias para generar mejores competencias académicas, específicamente en la clase de inglés.

## **METODOLOGÍA**

Esta investigación es de enfoque cualitativo a través de la Investigación - Acción, cuyo alcance es explicativo, ya que lo que se busca con este estudio es comprender y resolver problemáticas relacionadas con la habilidad escritural en inglés de los estudiantes del grado quinto a partir de la implementación de estrategias de regulación del aprendizaje.

En el desarrollo de esta investigación, se enfoca la atención en estudiantes que se encuentran entre los 9 y los 11 años de edad, en el grado de quinto de primaria de

la Institución Educativa Fe y Alegría, los cuales pertenecen a un estrato socioeconómico 1 y 2. Las técnicas de recolección de datos que se implementaron durante el proceso de investigación fueron; primero, el análisis de la información cuyo objetivo es la “captación, evaluación, selección y síntesis de los mensajes subyacentes en el contenido de los documentos, a partir del análisis de sus significados, a la luz de un problema determinado.” (Dulzaides y Molina, 2004, p. 2) Este instrumento, permite a los investigadores el análisis de las composiciones escritas de los estudiantes llamadas “*construcciones del saber*” mediante el uso de estrategias de autorregulación que puedan influir positivamente en los resultados académicos en cuanto a la habilidad escrita en inglés. Este instrumento resulta esencial en el análisis de las estrategias utilizadas por los estudiantes de la institución ya que contribuye a una interpretación proyectiva de los saberes y adquisición de nuevos conocimientos de los estudiantes.

Como segunda técnica de recolección de datos, se implementó la entrevista semiestructurada; esta permitió al grupo de investigadores obtener información relacionada sobre el uso de estrategias de aprendizaje encaminadas a la autoobservación en el grupo de estudiantes de los grados 5° en la institución pública. Esto, con el fin de establecer las estrategias que el grupo de estudiantes utiliza para favorecer los procesos de escritura en una lengua extranjera (inglés). La entrevista permitió obtener más información con relación al uso de estrategias por ser instrumento que permitió realizar preguntas abiertas donde los sujetos pudieron dar más información con respecto a la categoría a analizar. De acuerdo con Janesick en Sampieri (2014) la entrevista “se define como una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados). En el último caso podría ser tal vez una pareja o un grupo pequeño como una familia.”(p.436)

## **Resultados y análisis**

De acuerdo con línea enmarcada de propuesta investigativa, y luego de aplicar los diferentes instrumentos de investigación , como análisis de información, análisis documental y entrevistas semi-estructuradas, considerados pertinentes para el campo de estudio; se analizan los trabajos de los estudiantes que objetivo en donde se pretendía identificar la forma en la que estos logran los trabajos escriturales del área de inglés, evaluando la forma en la que se hacía conexiones entre los saberes previos y nexos con los nuevos conocimientos en cada una de las *tasks* enmarcadas en los proyectos de aula. Todo esto encaminado reconocer cómo ellos tienen control de las estrategias en cada una de las *tasks* que implicaba escritura en inglés y el monitoreo que hacen de su propio proceso.

En el siguiente diagrama se observa las respuestas proporcionadas por los estudiantes sobre cómo completan *tasks* de escritura.

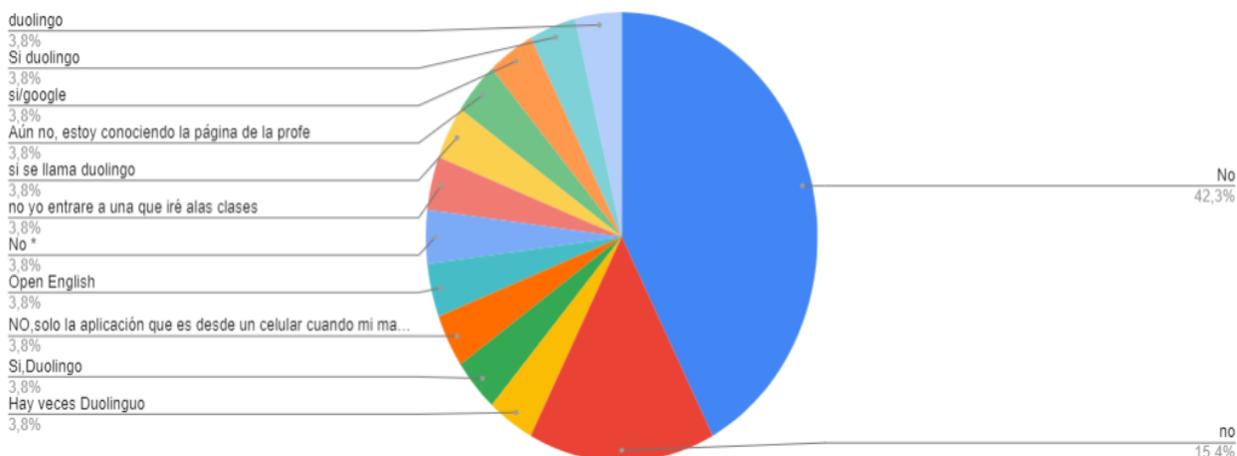
Tabla 1. Resolución de *tasks* de escritura



Nota: Elaboración fuente propia

Tabla 2. Uso de las TIC en el aprendizaje del inglés

Recuento de ¿Tienes alguna página web que usas para estudiar inglés? si, Cuál/ no



Nota: Elaboración fuente propia

Resulta relevante identificar que como estrategia institucional de trabajo se encuentra la confrontación de escritura (Ver tabla 1). Esta es una forma de trabajar en donde la revisión y edición se hace imprescindible. Se realiza una primera versión de texto, supeditado a ser revisado por el docente, el padre de familia, un compañero de clase o quien se considere pertinente para cumplir este rol. Esta persona que revisa el texto hace observaciones sobre aspectos que pueden ser mejorados, que incluyen coherencia, cohesión, de carácter lingüístico o estilo; posteriormente se hace una retroalimentación con estos aspectos, donde el estudiante revisa estos apuntes y se hace las debidas modificaciones. Se ha observado que los estudiantes prefieren que este proceso sea realizado por el docente o el padre de familia acompañante.

De igual manera, es evidente lo descrito anteriormente en el documento como lo llaman en la institución educativa "Construcciones del saber" que son relatos individuales de carácter reflexivo en donde los estudiantes retoman asuntos relevantes del proyecto de aula y hablan de sus alcances, dificultades y nuevos saberes que se propiciaron en este sentido, siendo esto una muestra de que esta

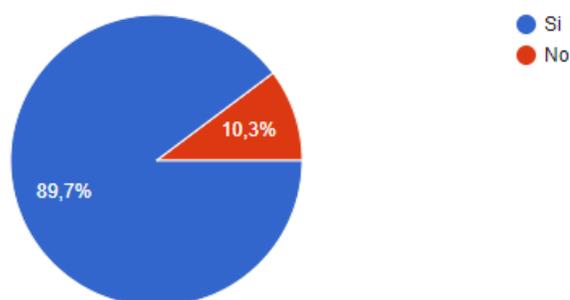
población reconoce en la escritura la forma de asentar ideas que propicien desarrollo de habilidades de pensamiento.

Se observa que la proporción de estudiantes que implementan esta estrategia e autorregulación es muy alta

Tabla 3. Correcciones post retroalimentación

Cuando tienes errores en tus trabajos, ¿Haces correcciones?

39 respuestas



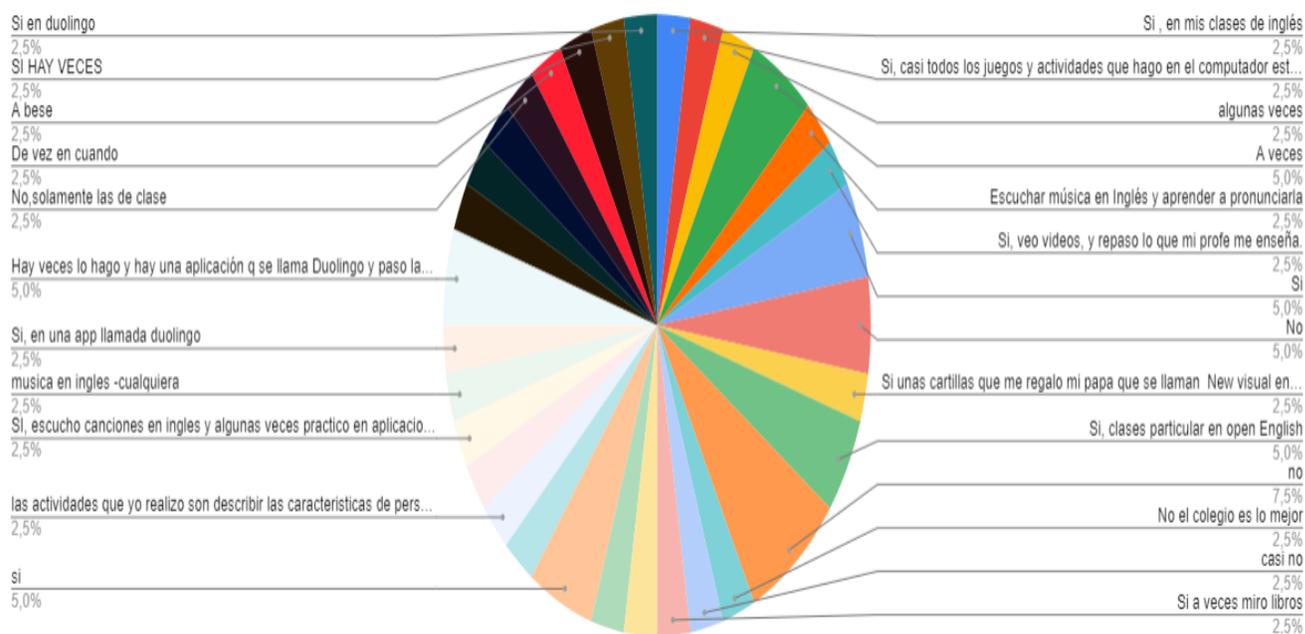
Nota: Elaboración fuente propia

En esta misma línea, en la implementación de una entrevista semiestructurada de carácter abierta, se pretendía describir los hábitos de estudio, los pasos o el proceso para hacer una composición escrita y evidenciar el uso de parte de los aprendices; por lo cual se usa como estrategia el análisis de datos cualitativos, Según Rodríguez, Gil y García en Rodríguez, Herrera y Lorenzo (2005) mencionan que “Este proceso quedaría configurado en torno a tres aspectos clave: reducción de datos, disposición y transformación de éstos y, por último, obtención de resultados y verificación de conclusiones.” (p. 5) ya que permite la comparación y análisis con un enfoque de investigación acción. En el enfoque de investigación-acción permitió según Sampieri (2014) “(...) la detección de necesidades (ya que ellos conocen mejor que nadie la problemática a resolver), el involucramiento con la estructura a modificar, el proceso a mejorar, las prácticas que requieren cambiarse y la implementación de los resultados del estudio” (p. 497)

Obsérvese en el siguiente diagrama las estrategias implementadas por los estudiantes.

Tabla 4. Uso de actividades extra curriculares

Recuento de Describe si realizas actividades extra para aprender inglés



Nota: Elaboración fuente propia

Teniendo esto establecido, se analizan los resultados para poder establecer hallazgos contundentes en la población objeto de estudio. De acuerdo con lo analizado se detecta que gran parte de los estudiantes prefieren estrategias de monitoreo, es decir, en donde se encuentre un agente revisor de sus procesos que le reafirme cómo va su proceso. Para apoyar lingüísticamente la escritura apropiada, se evidencia la utilización de diccionario como herramienta de fundamentación léxica y el uso de dispositivos que les puedan ayudar a la revisión de textos o frases; evidenciando así características de la auto-observación de su proceso. Sin embargo, también se puede entender que no es parte habitual que los estudiantes usen *pre-writing steps* o etapas previas de escritura, sin embargo, la escritura, confrontación y revisión y es parte de sus hábitos.

Los métodos de estudio son formas en las que los aprendices identifican sus formas efectivas de estudiar, aprender y obtener conocimiento de acuerdo al propósito que tengan. El uso de internet y el traductor parecen ser los más comunes. Esto les ayuda también a asociar palabras que tengan alguna equivalencia en español, apoyándose así en su lengua materna (Hernández y García en Seder y Villalonga, 2016).

En esa misma línea, se considera la importancia de los hábitos de estudio en todo proceso de aprendizaje por lo que esta forma implica una maduración de las formas más apropiadas de obtención de conocimiento. Sin embargo, a pesar de reconocer esto, no se evidencia que los estudiantes tengan horarios, o disciplina u organización de su tiempo, por lo que se realiza las sugerencias pertinentes a la institución para mejorar en este aspecto. Otro aspecto a resaltar es que los nexos de aprendizajes previos con los nuevos se hacen evidente cuando se encuentran *tasks* de escritura y usan estructuras gramaticales aprendidas previamente, ya sea con sustantivos, verbos y adjetivos de forma básica en donde se siguen modelos lingüísticos.

## **Conclusiones**

Con el devenir de los días, los aprendices de diferentes grados de escolaridad han reconocido la importancia de la autonomía y la autorregulación en sus procesos de aprendizaje. El desarrollo cognitivo y metacognitivo en la edad escolar temprana se alcanza de manera óptima generando competencias indispensables para la formación de los diferentes campos de vida de los aprendices, que van desde la resolución de problemas cotidianos hasta el ingenio para las actividades en áreas específicas. Cada vez más, las escuelas han incluido en sus currículos reflexiones y formas prácticas de implementar estas formas buscando que sus estudiantes desarrollen capacidades de formarse como seres autónomos cada vez a una edad

más temprana. Aunque no es una tarea fácil, el fomento de la autorregulación en la escuela culmina en procesos formativos más conscientes que derivan en niveles de estudio y preparación para el campo científico e investigativo.

En este campo de desarrollo personal, los procesos educativos donde se procura por el pensamiento crítico, la creatividad y la autorregulación logran en el aprendizaje equilibrio, en donde lo orientado por el docente se complementa en la comprensión de los procesos personales de aprendizaje y la operancia en la racionalización de los conceptos y la resolución de situaciones que se encuentra cada sujeto en campo académico, profesional y personal.

Ahora bien, el objetivo de la educación debe llevar a la singularidad personal, haciendo que los aprendices sean conscientes de sus fortalezas, debilidades, limitantes y potencialidades. Comprendiendo que la relación constante con el mundo y la construcción del conocimiento responde a características individuales, se resalta que es relevante en este proceso construir hábitos de estudio y hacerlo consciente en la implementación de los mismos en su día a día, evaluando las estrategias que mejor se acomoden a sus necesidades, en aras de establecer valores de autoeficacia.

### **Referencias bibliográficas**

- Cuadros Luyo, V. C., Morán Pachas, B. V., & Torres Jimenez, A. Y. (2017). Hábitos de estudio, disposición hacia el estudio y rendimiento académico en estudiantes de formación profesional técnica de un instituto armado.
- Diego, M. C. G., Castañeda, E., & Morales, J. M. M. (2018). Experiencia de innovación en el aula desde la autorregulación y los estilos de aprendizaje. *Tendencias pedagógicas*, (31), 137-148.
- Dulzaides Iglesias, M. E., & Molina Gómez, A. M. (2004). Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso. *Acimed*, 12(2), 1-1.
- Hernández Sampieri, R., FERNÁNDEZ COLLADO, C., & BAPTISTA LUCIO, P. (2014). Metodología de la Investigación. Sexta Edición. Mcgrawhill.

- Pinto, N. S., Martínez, A. I. M., & Jiménez-Taracido, L. (2016). Estrategias de aprendizaje, comprensión lectora y rendimiento académico en Educación Secundaria. *Psicología Escolar e Educativa*, 20(3), 447-456.
- Rodríguez Sabiote, C., Herrera Torres, L., & Lorenzo Quiles, O. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad.
- Román, Ó. C., & Gaitero, Ó. G. (2017). El aprendizaje autorregulado y las estrategias de aprendizaje. *Tendencias pedagógicas*, (30), 117-130.
- Sáiz-Manzanares, M. C., & Pérez, M. I. P. (2016). Autorregulación y mejora del autoconocimiento en resolución de problemas. *Psicología desde el Caribe*, 33(1), 14-30.
- Seder, A. C., & Villalonga, H. B. (2016). Importancia de los hábitos de estudio en el rendimiento académico del adolescente: diferencias por género. *Educatio Siglo XXI*, 34(1 Marzo), 157-172.
- Torrano, F., Fuentes, J. L., & Soria, M. (2017). Aprendizaje autorregulado: estado de la cuestión y retos psicopedagógicos. *Perfiles educativos*, 39(156), 160-173.

16.

## UNIVERSITY PRACTITIONERS' CRITICAL REFLECTIONS FROM THE COLLABORATIVE MODEL

**Eduardo Heredia<sup>39</sup>-Arboleda, Mónica Torres<sup>40</sup>-Cajas, Danilo Yépez-  
Oviedo<sup>41</sup>, Adriana Lara-Velarde<sup>42</sup>**  
Universidad Nacional de Choimborazo, Ecuador

---

<sup>39</sup> Eduardo Heredia-Arboleda<sup>1\*</sup> Master in Teaching English as a Foreign Language  
Professor at the Pedagogy of National and Foreign Languages School  
<https://orcid.org/0000-0002-4099-9811>  
[eheredia@unach.edu.ec](mailto:eheredia@unach.edu.ec)

<sup>40</sup> Mónica Torres-Cajas<sup>1</sup> PhD in Education Professor at the Pedagogy of National and  
Foreign Languages School  
<https://orcid.org/0000-0002-2099-7245>  
[mtorres@unach.edu.ec](mailto:mtorres@unach.edu.ec)

<sup>41</sup> Danilo Yépez-Oviedo<sup>1</sup> Master in Higher Education Professor at the Language Center  
<https://orcid.org/0000-0003-0265-7797>  
[dyopez@unach.edu.ec](mailto:dyopez@unach.edu.ec)

<sup>42</sup> Adriana Lara-Velarde<sup>1</sup> Master in Teaching English as a Foreign Language Professor at  
the Pedagogy of National and Foreign Languages School  
<https://orcid.org/0000-0002-2270-6843>  
[alara@unach.edu.ec](mailto:alara@unach.edu.ec)

## **Abstract**

This investigation aimed to report University practitioners' critical reflections generated from Gosling's third POT model to raise awareness of institutional authorities and educationalists on the importance of consolidating POT programs on a regular basis. This qualitative case study was conducted with a sample of fourteen instructors currently working in a Public University situated in the Ecuadorian highlands. This group of academic practitioners was divided into pairs so that seven subgroups resulted from this division. Each subgroup worked firstly on the collaborative model process, which contemplated observation forms; then, they executed critical reflections; this data was gathered in collaborative expository essays and encapsulated in this manuscript. The obtained results disclose a high proclivity towards ongoing professional development, said differently; there is a considerable desire on the part of our participants to cultivate a teaching evaluation philosophy on a rolling basis. In general, this study had a positive repercussion on those involved due to its substantial interchangeable reflections.

**Keywords:** Critical Reflections, Evaluation Culture, POT (Peer Observation of Teaching)

## **Resumen**

Esta investigación tuvo como objetivo reportar las reflexiones críticas de profesionales universitarios generadas a partir del tercer modelo POT de Gosling, a fin de concientizar a las autoridades institucionales y educadores sobre la importancia de consolidar programas POT de forma regular. Este estudio de caso cualitativo se realizó con una muestra de catorce instructores que actualmente trabajan en una Universidad Pública ubicada en la sierra ecuatoriana. Este grupo de profesionales académicos fue dividido en pares, de modo que siete subgrupos fueron el resultado de esta división. Cada subgrupo trabajó en primer lugar en el proceso del modelo colaborativo, que contempló formas de observación; luego, ejecutaron reflexiones críticas; estos datos se recopilaron en ensayos expositivos colaborativos y se resumieron en este manuscrito. Los resultados obtenidos revelan una alta propensión al desarrollo profesional continuo, dicho de otra manera; Existe un deseo considerable por

parte de nuestros participantes de cultivar una filosofía de evaluación de la enseñanza de manera continua. En general, este estudio tuvo una repercusión positiva en los involucrados debido a sus reflexiones sustanciales intercambiables.

**Palabras clave:** Reflexiones Críticas, Cultura Evaluativa, POT (Peer Observation of Teaching)

## **Introduction**

The deficiency to be examined in this paper is possibly one of the most preoccupying problems in some Ecuadorian Public Universities due to the

infringement of ethical parameters in the instructors' internal evaluation. The employed evaluation procedure in Public and Private cases consists of Self-evaluation, Hetero-evaluation, and Co-evaluation (Almuiñas & Galarza, 2013, p. 92).

The Self-evaluation refers to practitioners rating their academic performance through a particular and well-designed scale. The Hetero-evaluation is oriented to Academic authorities who render a score to the professorship based on fixed accomplishments planned over a particular time. In the co-evaluation, students and University instructors assign a score to any practitioner, randomly selected by an Institutional IT system.

Somehow the self-evaluation and the hetero-evaluation are appropriately done in the University where this study was carried out. Nonetheless, the Co-evaluation refrains from being complete and reliable because of some instructors' fear of being judged. Furthermore, the Co-evaluation rating scale, despite the fact it compulsorily adheres to either practitioners and students at the end of a school year, only the apprentices can evaluate the professorship adequately due to the face-to-face interaction along a semester.

As to the practitioners, they must rate other co-workers' teaching performance without having attended at least once to one of their classes; this provokes discomfort in the University Instructors as they frequently receive scores they do not deserve. Appraising instructors' academic performance without in-situ observation is a severe ethical issue which firstly impacts their confidence, and then on the institutional prestige; therefore, the peer co-evaluation must be a public affair embedded not only in national policies but also in institutional regulation policies (Motallebzadeh, Hosseinnia & Domskey, 2017, p. 11).

To counteract the ethical issues of teaching co-evaluation, peer observation of teaching programs (POT) has been implanted in higher education, with more emphasis on the United Kingdom and Australia (Gosling, 2014, p. 16). These programs are a well-established method for evaluating and enhancing teaching quality in many higher education disciplines and are an important component of overall peer review of teaching.

The reviewer's interest relates to POT for Clinical Educators. In healthcare teaching including medicine, nursing, and pharmacy, there is sound evidence that well-designed and conducted POT programs, with adequate evaluative ethical parameters as well as the corresponding financial aid of Universities, are effective in enhancing teaching quality and teacher development (Aburahma & Mohamed, 2017; Buchanan & Parry, 2018; Cunningham & Lynch, 2016; Eva et al., 2016; Garcia, James, Bischof & Baroffio, 2017; Richard, Lillie, Mathias & McFarlane, 2019). The feedback generated by well-conducted POT sessions promotes observee' self-reflection and development (Dos Santos, 2017; Grainger, Crimmins & Burton, 2016; Jones & Gallen, 2016).

According to Gosling (2002), there are three types of POT models. The first is an evaluation model which involves assessment by a senior member of staff with the outcome being used for appraisal, promotion, and quality assurance (Beckman, Lee, Rohren & Pankratz, 2003). The second is a developmental model which involves an educationally-trained observer with the aim of enhancing the observee's teaching practice (McMahon, Barrett & O'Neil, 2007). The third and last is a peer-review or collaborative model which involves two teaching colleagues of equivalent experience and standing reviewing each other's teaching sessions and providing reciprocal, formative feedback (Bennett & Barp, 2008).

Gosling (2002) also points out that when Educational Institutions have no expertise in POT programs, they should initiate a pilot exploration with the most straightforward POT program, which is the collaborative model (p, 2). This decision is of utmost importance because if the observers are senior in a hierarchy to those observed, then issues of inequality and lack of mutuality can undermine the process (McDaniel et al., 2019; Kuhlman & Serrano, 2017; Reyes-Chua, Remollo-Mack & Vilorio, 2019).

The collaborative model seeks then to improve and stimulate teaching through dialogue and mutual reflection between two specialists with no, or limited content or subject experience, but always highlighting the essential points of observee's class and the possible aspects for professional development (Yiend, Weller & Kinchin, 2014, p. 466). So that the observee's teaching weaknesses

have to be highly estimated at early stages; in doing so, a culture of acceptance for more complex POT programs will be eventually achieved, and thus collapsing the idea that the POT programs are invasive and punitive (Harvey, 2005; Hyland et al., 2018).

In any of the three aforementioned models, the POT process always begins with an episode of pre-observation, observation, post-observation, and the development of a formal report where the two involved instructors state their critical reflections (O'leary, 2020, p. 160). The critical reflections report, hence, summarizes the early stages with a final joint verbal accordance between the observer and the observee; in most cases, this protocol ends only with such oral agreement, but it should also be materialized in reflective write-ups as evidence to strengthen future POT experiences in the same institution (Hamilton, 2018; O'Leary & Wood, 2017; UCU, 2013).

The most prominent items to be embodied in the critical reflection report are formative feedback on teaching content. Style or delivery of the teaching session about aspects that could benefit the observee from the review or subsequent reflection. Provision of concrete suggestions or general ideas for alternative approaches. Real desire to implement changes - or actively decide not to implement changes for specific reasons -, or participate in additional reflection as a direct result of the observation exercise (Santos & Miguel, 2016; Tenenberg, 2016).

So far, the reviewed literature outlines significant advantages of professional development which practitioners and consequently Universities can obtain from POT programs; however, the majority of this scientific literature is framed within the context of developed countries where the indefatigable sum of POT experiences has allowed its stakeholders to cultivate a satisfactory evaluation philosophy. In Ecuador, despite the regulations made by the state to safeguard the teaching co-evaluation in higher education, such philosophy has not entirely been achieved as there is a sensation that POT programs pretend to assault the academic freedom of University professorship (Aranda, 2013; Fajardo-Dack, 2016).

Incredibly such sensation is perceivable in the University where this study took place. That is why we believe it appropriate to examine Gosling's third POT model through this pilot project to move gradually towards more complex POT models, and thus reaching an inner thriving evaluation culture, just as foreign Universities. With this antecedent, we were interested in understanding the extent to which our participants perceive the in-situ collaborative model as an effective tool for professional development.

The statement above was fundamentally the initiative to begin this study with a group of University practitioners currently working in a Public University. This paper aimed to report their critical reflections generated from the collaborative model in order to raise awareness of institutional authorities, and educationalists on the importance of consolidating POT programs on a regular basis. Besides, the findings of this study provide school authorities with practical suggestions for creating in-house POT training programs, additionally to enact in other faculties a POT manual that emerged as a result of this inquiry.

## **Methodology and Participants**

### **Design**

Before carrying out any research study, it is prudent to expose how the researcher's conception of the nature of reality and the nature of knowledge affected how the research was designed and conducted (Guba & Lincoln, 1994). That is why, at an ontological level, we adhered to relativism, that is, as researchers, we assumed there are multiple realities which contemplated each member's experience as pertinent. Due to our relativist assumption, we considered this study's epistemological dimension as a variant construction that our participants assembled based on their own views, experience, and beliefs.

At a methodological level, this investigation was focused on the qualitative non-experimental paradigm, with transversal design and exploratory scope. The decision for framing this study within the qualitative paradigm was because it seeks to understand the perspective of the participants about the phenomena that surround them, to deepen their experiences, perspectives, opinions, and

meanings, in other words, the way that the participants subjectively perceive their reality (Bryman, 2012).

Given the qualitative nature of the design, and considering that we desired to learn more from the collaborative model in the Ecuadorian context, an intrinsic case study was used as a method to examine and comprehend the problem in question (Stake, 1995). This type of case study was adopted because we first wanted to explore the acceptance, or the rejection for the collaborative model by our participants, to then, based on that, escalate in the future onto more complex POT experiences.

### **Sampling and recruitment of participants**

The population we intentionally selected consisted of fourteen University practitioners currently working in the Pedagogy of National and International Languages School of the Faculty of Education of a Public University located in Riobamba, Ecuador. The instructors possess different teaching qualifications such as Master's in Psychology, Master's in Computer Science, Master's in Applied Linguistics, Master's in Teaching English as a Foreign Language, Ph. D. in Education, and Ph.D.'s in Economics.

All of the participants were full-time instructors of the site with more than five years of teaching experience, working in subjects such as Educational Psychology, Educational Informatics, Contrastive and Descriptive Linguistics, Language and Culture, Didactics, and Educational Statistics. The fourteen instructors have not previously been part of POT experiences so that they were randomly paired up by accounting the mutual benefits for both peers, which can be obtained from the collaborative model, rather than the academic rank between Masters or PhDs. The pairing of our population resulted in seven working groups expected to conduct the peer review procedure at least once in each other's class.

### **Data collection**

The peer review procedure consisted of revising academic peers' teaching performance for two full hours, a hundred twenty minutes overall, with the help of observation forms, to then proceed with a critical reflection report. Before applying the data collection instruments, the suggestions made by the consulted literature

review concerning the socialization protocol with those involved in the collaborative model were followed. In the socialization, the steps to be chased were explained. The professorship, selected as the population, was informed in a briefing that the whole process was to be fragmented into two essential parts.

The first part embraced the process of pre-observation, observation, and post-observation through the observation forms mentioned above. These forms were elaborated based on the consultation of updated scientific literature regarding the collaborative model, plus previous personal experiences shared in working meetings with the research team. Moreover, they were elaborated using tools that report identifiable responses with demographic information, followed by an evaluative perception scale, which enabled the observer to revise the observee's lesson steps coherently.

The second part consisted of clustering the data of the observation forms into the reciprocal peer reflection report; in other words, at the end of the class, the selected pairs were immediately expected to assemble a critical revision based on the pre-observation, observation, and post-observation, to then depict verbal accordance in thoughtful individual write-ups. These written reports aimed to highlight professional improvements rather than emitting detrimental judgments towards the employed teaching methods. Besides, they contained recognizable data of the observers and observees connected to the structure of collaborative expository essays. The essays' information was coded with anonymity and confidentiality. In this regard, the letter E, which means Educationalist, was the employed code to label our participants, followed by a number.

### **Data analysis**

The data of fourteen collaborative expository essays, the final product of the critical reflection effectuated by seven work teams, were coded by the research team considering the organizational information criteria suggested by (Creswell, 2012), with regard to the analysis and interpretation of the qualitative paradigm. To this end, this information was first separated in multiple codes in accordance with the parameters of the literature review, observation forms, and

data itself; after that, redundant codes were eliminated; then, these codes were synthesized in five major categories endorsed by quotes.

### **Triangulation**

Last but not least, in order to reduce our perceptual bias and to assure the trustworthiness and authenticity of our information analysis, within-method triangulation was used. This kind of triangulation permitted to fuse, inside the research issue at different times, more than one type of data-gathering instrument. In this sense, the data from the first instrument were analyzed separately by two researchers and then were condensed within the second one as a way to substantiate findings by the other two; in other words, the data of the observation forms were the starting point to create, validate, and corroborate the critical reflections with its categories.

### **Ethical considerations**

Finally, it is worth saying that all our collaborators were willing to volunteer this study with the best enthusiasm. Furthermore, before the execution of this inquiry, we elaborated informed consent forms pursuing the Belmont report with regard to the protection of human subjects of research. Such form contained the nature of the research, the purpose and benefit of the study, data collection steps, analysis management, treatment of data if any participant abandoned the project, and contact numbers of the project manager.

### **Results and Discussion**

The following section summarizes the extent to which our participants perceived the in-situ collaborative model as an effective tool for professional development.

### **Compliance with the Pedagogical Model**

The University, where this investigation took place, currently offers a high-quality education focused on the well-known competency-based approach. This model is concerned with developing complex skills that allow students to think and act in various fields. Many times, in traditional education, students go to University and take different obligatory subjects without realizing the value

thereof. The competency-based approach, then, seeks to improve the coordination in the training of students' results.

Decisions are made in collegiality, and the responsibility for training is distributed equally among the actors. This responsibility leads them to think of the activities in different terms because now it is not only too crucial whether the students learned the contents of each subject, but also when and how pupils employ the contents to solve situations in their professional world. This combination serves to develop superior cognitive abilities, such as analysis, critical thinking, creativity, scientific judgment, and to favor the development of affective aspects, such as values, attitudes, leadership skills, among others. In essence, what the competency-based approach looks for is not only the development of complex cognitive abilities on students but also the humanistic axiological component. In this sense, the reciprocal critical reflection has provoked these perceptions in E3 and E4.

During the observation, it was possible to verify that the professor's objectives are aligned with the university's pedagogical model. This alignment allows students to improve their abilities for the development of the curricular project. Overall, I enjoyed being part of this process (Essay extract with E3).

The used methods and techniques are perceived to be the most appropriate to achieve the objectives, such as project-based learning, document review techniques, analysis, and synthesis. In the end, I think this process can contribute to strengthening our weaknesses as Educators (Essay extract with E4).

In the quote above, it is observed a massive acceptance towards the co-evaluation process. Similarly, the compliance of the University pedagogical model regarding cognitive competence is witnessed. In this regard, it can be noticed that the teaching methods and techniques employed by the host professor are not centered on the traditional approaches such as repetition or memorization. Conversely, they are framed on the new educational trends that make apprentices decompose and group information.

The reinforcement of these two components is crucial to verify whether or not students have developed their careers' cognitive competencies. The development of academic competency is imperative, but it is also significant to work on the most challenging and invisible side of competencies. This side is the axiological element dealing with students' self-image, traits of personality, and educational motives.

These three characteristics predict the intellectual abilities of students. To put it another way, their personality, self-image, and educational motives determine the academic performance towards an essay, a project, class-works, etc. (Estévez-Nenniger, 2016). The reciprocal critical reflection has also allowed the team conformed by E7 and E8 to detect a shortcoming in the axiological dimension. Indeed, they have noticed that the lack of students' academic commitment is negatively interfering with the teaching-learning process. To this regard, they sustained as follows:

Although the teaching and learning process was well organized in terms of methodology, students' behavior still hinders it. It is perceivable that students have not yet assumed their role (Essay extract with E8).

I was capable of noticing that the students' lack of interest hinders the established processes, and although, as educators, we might say that this is not our business, indeed, it is because our pedagogical model demands to reinforce the axiology of our students (Essay extract with E7).

The deficiency of students' lack of interest is one of the multiple negative aspects of what the collaborative model may bring to light. To this effect, through the reciprocal critical reflection, and based on professional experience, academic pairs can come up with and share specific pedagogical strategies that promote the stimulation of students' axiological dimension. The control of students' discipline in educational settings is always an issue, especially for novice professors. Professors decide whether or not they employ old-fashioned pedagogical techniques to control the discipline of students.

However, in the 21st century, the anachronistic techniques, beyond disciplining student's behavior, can cause frustrations that do not allow an

adequate solidification of their learning (De Miguel, 2005, p. 23). In short, the critical reflection will always be the perfect opportunity for the actors involved to improve their educational praxis. Undeniably, this process has allowed the participants to develop an in-depth understanding of their abilities, as well as mistakes. Admittedly, this appreciation will eventually take them to improve their teaching and learning process.

### **Ethical Issues**

Professional ethics is currently utilized widely in seminars, universities, or work centers, for professionals from various areas. The definition of professional ethics has been traditionally nourished by professional deontology or also known as a code of conduct. On the one hand, professional ethics refers to personal consciousness, while deontology adopts a role as an action model in a community.

When we refer to a particular profession, then, we can speak of the existence of specific ethics and deontology. The first could focus on determining and outlining the good of a particular profession, and deontology, on the other hand, would focus on defining what the specific obligations of each activity are. The definitions revolving around professional ethics and professional deontology are not contemporary.

These definitions can indeed be located in the different epochs of humanity, such as ancient Greece, specifically in the Oath of Hippocrates in the medical field. Later on, in Thomas Aquinas' Aristotelian ethics, Luther's ethics, the quantitative and qualitative Utilitarianism of Bentham and John Stuart Mill, Kant's categorical imperatives, etc. Nowadays, these concepts have been adapted to the postmodernism phenomenon, which indicates that ethics should not be understood with moral lessons (De Sousa, 2015; Dussel, 2017; Morin, 2007).

Under this light, professional ethics and professional deontology today have been reinterpreted to such an extent that there are medics in favor of abortion, journalists making up information, judges supporting corruption, or even University authorities dismissing the ethical parameters of a teaching co-

evaluation despite the regulations of the state. Should the above definitions then be separated from morality? The response is negative because ethics and deontology imply moral obligations (Naranjo, 2019).

The analysis above was corroborated by E11 and E12, who tacitly adduced that the government action model regarding the co-evaluation process is not being attained adequately by the personal consciousness of institutional authorities. To this respect, they sustained as follows:

Unfortunately, from my perspective, the co-evaluation and the hetero-evaluation do not meet the objectives thereof; in fact, there is no responsibility and professional ethics on the part of the personnel who evaluate this process (Essay extract with E11).

There is a grave ethical issue in the institutional evaluation. In fact, teaching co-evaluation is purely subjective. It does not involve in-situ observation. I receive unfair scores, and that discredits my academic performance (Essay extract with E12).

The previous testimonies are in line with the postulates of professional deontology, which are seen as a manual compiling the moral obligations that those who carry out a job have to respect, that is, in the context presented by E11 and E12, what University authorities must do or avoid according to the governmental action model. Although the professional deontology might be inferred as a mandatory action model which regulates individuals' moral sympathy for them to be professionally ethical, this is not true because professional ethics is not enforceable (Filip, Saheba, Wick & Amir Radfar, 2016).

Professional ethics is associated with individuals' moral sympathy, and fortunately, moral sympathy cannot be imposed because, in imposing it on others, what we do is to diminish it (Smith, 1759). How then to achieve a spontaneous moral sympathy in this institution's professional ethics, if professional deontology cannot be imposed? The answer focuses on the wellness, interests, and needs of others.

Higher education institutions pursue goals for a general academic community, and not for a determined group so that looking after the common academic sake of others should be the sympathetic moral purpose of all

educational actors, particularly that of the authorities. Feeling what the other feels will help understand that scores, without evaluative criteria, demotivate, and discredit institutional prestige.

Overall, the critical reflection executed by this academic pair has engendered critical awareness for their professional development, so much so that they have honestly criticized the lack of academic seriousness in their teaching co-evaluation. To this regard, the academic community should not see these perceptions as prejudicial or threatening; conversely, it is the perfect opportunity to apply continuous improvements for the institution's sake.

The insights of E11 and E12 have certainly added nuance of strength to this institution's ethics and deontology. Hopefully, in order to avoid more evaluative speculations, authorities will take into account validated POT instruments or the co-evaluation manual that emerged as a result of this investigation.

### **Evaluative Culture**

Presently, Ecuadorian universities are immersed in an ongoing evaluation system. This process is conducted by CACES - Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior -. The Higher Education Quality Assurance Council aims to take care of the Ecuadorian educational quality of public and private higher institutions. Before CACES intervenes in Ecuadorian universities' educational processes, there was an incredible dissidence (Martínez, Tobón & Romero, 2017, p. 81). Somehow, dissent from opponents for this process has calmed down; however, some educationalists still oppose it because they believe that the evaluation by external entities assaults the University autonomy.

The culture of educational evaluation is tough to reach and even more so when there is no academic commitment from those involved either because of simple dissidence or fear. In recent years, relentless endogenous academic audits have contributed to change this perception in administrative staff, students, practitioners, authorities, and other actors. However, the ostensible fear persists not only in the students but also in any person involved. The evaluation processes

generate fears. That is why certain evaluation initiatives are held back. In support of this, the testimony of E1 and E2 is presented.

From pedagogical practice, the evaluation process has been conceived as an experience that frightens most practitioners. Thus, many teaching staff members would disagree that someone else visits their class (Essay extract with E2).

The evaluation process is intended to be changed by implementing the Peer Co-evaluation as it allows practitioners to seek alternatives for improvement through this process; however, the nerves to be judged are still present (Essay extract with E1).

It is noteworthy in the chunk above that this team has experienced the fear towards evaluation. Nevertheless, they are aware of the benefits of it. The evaluation culture is conformed with the sum of past experiences. In other words, it is necessary to have tested good and bad evaluation instruments, competences and incompetence of those who carried out the evaluation processes, the training of evaluators, and the criteria to make decisions (Drew et al., 2017).

The evaluation culture is also constructed by any individual in the academic community subjectively, so that the more exposure individuals have to the evaluation process, the better they will accept it. Directly, this statement is authenticated by E1 and E2. This academic pair has upgraded their evaluative perception indeed.

Although this process is new for them, they acknowledge the possible academic improvements to be found in it. In speaking of evaluation culture, it is also necessary to differentiate between existing and desirable cultures (Contreras, 2018, p. 85). In this regard, the group made up of E9, and E10 said that the existing evaluation culture of this University has stopped from belittling the initiatives of evaluation. It means that there is a desirable culture to implement changes in terms of constant monitoring of the teaching practice. In this connection, this work team declared as follows:

Today, evaluation has resurfaced, increasing its interest in this process. All educational actors seem to realize the need to evaluate and be

evaluated. There is still a bit of dissent; however, this POT experience has been gratifying (Essay extract with E9).

All participants in the educational process must acquire a will to walk towards a new paradigm, where the co-evaluation is not seen as an instrument of punishment or persecution, but rather as an opportunity to improve our mistakes (Essay extract with E10).

The fragment above is assuredly impressive. The very fact that this collaborative model is no longer perceived as a punishment, but rather as an educational improvement, is a tremendous advancement in this University. It can be observed that there is a huge desire to move towards academic progress, but to get there, it is essential, in anticipation, to comply with some evaluative protocols as the one suggested above. These protocols can modify the mindset of educational actors in the long run.

Evaluation indeed has the power to positively influence education, but for that to happen, it is necessary to prioritize pedagogical and formative functions rather than bureaucratic control (Wingrove, Hammersley, Clarke & Chester, 2018, p. 8). Functional evaluation, well understood, can become a master key that opens new and broader horizons towards an authentic evaluation culture. The first step has been taken, but there is still a lot to do. The Ecuadorian educational public evaluation has not yet reached its peak; that is why it has to be reinforced along the way; by doing so, the educational quality will be heightened, and with this, it can position itself in a plausible international ranking.

### **Shared Learning Experiences**

POT programs provide plenty of opportunities for its actors to grow up professionally. Being inside this process enables participants to place themselves in front of a mirror as observer and observee. In observing, an educationalist can scrutinize the other's strategies and propose better teaching alternatives. Conversely, in being observed, the practitioner can listen to someone's experience, with the same objectives, challenges, and concerns, but from a different perspective (Barnard et al., 2015, p. 34). This process is very enriching, loaded by academic growth, and oriented to open closed minds reluctant to scholarly progress.

This process does not involve judging the other's class but to learn in a symbiotic way. Thus it is the feedback, guided by an observation form and professional experience that permits to increase the effectiveness of teaching (Dos Santos, 2016, p. 43). There is generally some level of apprehension associated with having a colleague watching a teaching session; however, beyond this intimidation, participants overcome this psychological obstacle in noticing that POT aims to share learning experiences rather than reporting numerical values to a punitive department. This fact was confirmed by E13 and E14 as follows:

In the development of peer observation, we could notice that an aspect that we consider to be the most relevant within professional development emerged. In this regard, we ascertained that we were able to receive experiential learning beyond the established guidelines. We were able to discover the capacity that each teacher has in the way of applying the different techniques and methods. It was very gratifying to share learning experiences (Essay extract with E13).

I was capable of sensing that the teacher has a wealth of knowledge and stored experiences that should be shared despite criticism and evaluation. In other words, the door must be opened for uninhibited participation and respectful reception. In this sense, modalities of essays, videos (which would even serve as self-criticism), conferences, talks, conversations that can start in pairs and then continue expanding the coverage, can be established. In short, we must learn to learn from the practices of the companions (Essay extract with E14).

Mutual evidential learning is seen in the chunk above. This academic team gives faith to the multitude of advantages which can be obtained from the critical reflection process. They also recognize the immense and hidden intellectual capacity of scholars, and the potential triumphs to be achieved if the insights of the professorship regarding POT programs keep going the same course.

This critical reflection has served this duo to leave the spectrum of evaluative anxiety aside and display a well-received acceptance for this study, which employed a peer allocation disregarding academic ranks. The educational

peer observation at the tertiary level by colleagues is not yet common in the world; that is why every single process must be carefully examined (Lomas & Kinchin, 2006, p. 212).

Even though some POT programs employ affinity to diminish anxiety among participants, it has been said that this affinity may provoke a lack of objectivity in the evaluation as comments or suggestions can be very positive due to an active friendship between the observer and observee (Randall & Thornton, 2001, p. 20). However, it would be interesting to review how much this affirmation has varied over time in other cultures; Can feedback be ethically concise with active friendship? In any case, more non-affinity shared learning experiences must be explored; thus, by the time POT takes place, the evaluative anxiety will have lessened; as a result, more tolerance for POT programs will be attested.

### **Critical Thinking**

Today much is said about critical thinking in Ecuadorian higher education. De facto, the diverse curriculums of public higher education have, in it, the desired graduation profile with the ingredient of critical thinking. Critical thinking is the capacity manifested by the human being to analyze and evaluate the extant information regarding a particular topic, trying to clarify the veracity of the foretold information and to reach a justified idea about it, ignoring possible external biases (Vieira & Tenreiro, 2016, p. 665). Moreover, having critical thinking implies consistency and objectivity when analyzing information.

The definition is clear enough to figure out that critical thinking must hold a solid foundation on pillars hard to bring down by haunting arguments (Huber & Kuncel, 2016, p. 3). These pillars encompass precise bases such as reflective ability, skills to doubt things, motivation, so forth. Nonetheless, one of the most transgressed bases is the classical logic that helps to discard contradictory elements in an individual's speech so that without classical logic, there is no critical thinking. In this vein, E5 and E6 exposed as follows:

The observed classes have a direct relationship with creating spaces for debate and creating people with a critical sense. This element stands out above the rest of the subjects due to the intense argumentative

activity that the educator and students need to get the best result (Essay extract with E5).

The classical logic took place during the class to clarify contradictory discourses from the literature presented to students. A discussion about comparisons of logic among cultures also gave rise to the conclusion that, for being censorious, it is compulsory to resort to the classical logic (Essay extract with E6).

In the chunk above, interesting matters are observed. The debate guided the classes of this academic pair, and with this, the critical sense of students was stimulated. E5 and E6 also had the chance to find out profound classical logic issues in their critical reflection. Irrefutably, the critical reflection has been pretty remarkable for this academic team. Indeed, they have nurtured each other academically by elucidating the real meaning of critical thinking.

The dimension of critical thinking must be free of contradictions. In this regard, investigations ascertain that the logic, the principal component of this dimension, is absolute for all cultures of the world (Ascher, 2018; Naranjo & Naranjo, 2020; Wang, 2016). The classical logic relies on mathematics; hence, there is no truth outside of it. Mathematics even gallops in the speech of people; for example, it cannot rain and rains at the same time in the corner of my house; this declaration is a contradiction per se so that those attempts to make people believe that logic should not pursue coherent static parameters must be demonized in academia.

In short, the reciprocal critical reflection has been of total satisfaction for E5 and E6. This reciprocal critical reflection has helped them create debate spaces that analyze the truth as a static end, and not as a manipulable means. In other words, experiential learning has once again been perceived.

## **Conclusions**

This investigation aimed to report University practitioners' critical reflections generated from the collaborative model, to raise awareness of institutional authorities and educationalists on the importance of consolidating POT programs on a regular basis. This objective was investigated with the help

of a single research question, which led us to figure out the degree of our participants' acceptance and significance towards the proposed POT model. The data of their critical reflections have revealed interesting findings.

Despite the initial anxiety experienced by the involved professorship, these findings in the foreground refer to the discovery of an endless number of hidden teaching methodologies and deep debates that were inspected and shared during critical reflection. Moreover, the findings reaffirm in academic authorities the commitment to professional development, so that the desire to implement POT programs more frequently by those involved is present.

Conclusively, this small-scale study's findings have corroborated the consulted literature regarding the empowerment of a new enhanced teaching vision in practitioners via POT programs. However, there are still some loose ends which must be addressed with great prudence and sanity in our territory. These loose ends have to do with the compliance of governmental public policies in relation to co-evaluation treatment in higher education. Incredibly, we found no reluctance in our participants for the collaborative model but rather disinterest in school administrators for the fulfillment of such public policies through POT programs.

Although the reciprocal critical reflection conducted by our participants was well received and constructive in terms of professional and mutual development, this reflection also questioned the lack of observation experience among our practitioners. This absence of expertise is somewhat associated with the foretold indifference; however, we do not disclaim our responsibility for not having enforced a flawless observation training with our teaching staff in the briefing. In any event, the observation experience can be improved substantially with the help of the educational authorities' legal endorsement, financial incentives, and with the implementation of more POT experiences.

Results of this study have unquestionably demonstrated that despite the selflessness of institutional authorities for POT programs, there is a gigantic desire on the part of participants to cultivate a teaching evaluation philosophy on a regular basis so that this study is an additional contribution to keep fortifying the evaluation culture of this establishment. Furthermore, these results provide

other researchers with useful implications about record book tools to construct the critical reflection stage. On this occasion, collaborative expository essays have portrayed our participants' perceptions; nevertheless, further studies are needed to investigate other tools such as daily logbooks, voice recordings, or even video recordings.

Lastly, we are mindful that there have been two main limitations. One of them embarks on the initial allocation of peers without emphasis on academic ranks or hierarchies. Although the used pairing indeed reduced anxiety between colleagues, there is a risk that such allocation has provoked an inadequate provision of feedback as hierarchies appear to be naturally manifested in social groups; therefore, future research should consider an intentional allocation by academic rank so that their results can be compared with the result of this study. The other limitation has been that the proposed process only consisted of one observation session. These sessions were organized this way because of practitioners' schedules; hence, new investigators should consider this drawback before undertaking a similar study.

**DECLARATION OF CONFLICTS OF INTERESTS:** No potential conflict of interest was reported by the authors.

## **BIBLIOGRAPHIC REFERENCES**

- Aburahma, M. H., & Mohamed, H. M. (2017). Peer teaching as an educational tool in pharmacy schools; fruitful or futile. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 9(6), 1170-1179. <https://doi.org/10.1016/j.cptl.2017.07.026>
- Almuiñas, J. L., & Galarza, J. (2013). *La evaluación del desempeño del docente universitario: experiencias institucionales y nacionales*. [The evaluation of the performance of the university professors: institutional and national experiences.] Guayaquil. Ecuador: Senefelder.
- Aranda, A. (2013). La evaluación de desempeño del docente universitario: una visión desde la experiencia ecuatoriana. In Almuiñas & Galarza. *La evaluación del desempeño del docente universitario: experiencias*

*institucionales y nacionales.* (pg. 99-122). Guayaquil. Ecuador: Senefelder.

- Ascher, M. (2018). *Mathematics elsewhere: An exploration of ideas across cultures.* New Jersey: Princeton University Press.
- Barnard, A., Nash, R., McEvoy, K., Shannon, S., Waters, C., Rochester, S., & Bolt, S. (2015). LeAD-in: a cultural change model for peer review of teaching in higher education. *Higher Education Research & Development*, 34(1), 30-44. doi.org/10.1080/07294360.2014.935931
- Beckman, T. J., Lee, M. C., Rohren, C. H., & Pankratz, V. S. (2003). Evaluating an instrument for the peer review of inpatient teaching. *Medical Teacher*, 25(2), 131-135. <https://doi.org/10.1080/0142159031000092508>
- Bennett, S., & Barp, D. (2008). Peer observation – a case for doing it online. *Teaching in Higher Education*, 13(5), 559-570. <https://doi.org/10.1080/13562510802334871>
- Bryman, A. (2012). *Social Research Methods.* (4th Ed.). Oxford, England: Oxford University Press.
- Buchanan, J. A., & Parry, D. (2018). Engagement with peer observation of teaching by a dental school faculty in the United Kingdom. *European Journal of Dental Education*, 23(1), 42-53. <https://doi.org/10.1111/eje.12391>
- Contreras, G. A. (2018). Retroalimentación por Pares en la Docencia Universitaria. Una Alternativa de Evaluación Formativa. [Peer Feedback in University Teaching. A Formative Assessment Alternative.] *Formación universitaria*, 11(4), 83-94. doi.org/10.4067/s0718-50062018000400083
- Creswell, J. (2012). Analyzing and Interpreting Qualitative Data. *Educational Research. Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research.* (pp. 236-264). Pearson. Boston, MA.
- Cunningham, I. M., & Lynch, C. D. (2016). Peer review of teaching in UK dental schools. Is it happening? How successful is it? *British Dental Journal*, 220(12), 645-649. <https://doi.org/10.1038/sj.bdj.2016.450>
- De Sousa, B. (2015). *Epistemologies of the South: Justice against epistemicide.* New York: Routledge.

- Dos Santos, L. M. (2016). Foreign Language Teachers' Professional Development through Peer Observation Programme. *English Language Teaching*, 9(10), 39-46. doi.org/10.5539/elt.v9n10p39
- Dos Santos, L. M. (2017). How Do Teachers Make Sense of Peer Observation Professional Development in an Urban School. *International Education Studies*, 10(1), 255-265. doi:10.5539/ies.v10n1p255
- De Miguel, M. (2005). Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. *Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*. [Teaching modalities focused on the development of competences. Guidelines to promote methodological change in the European Higher Education Area]. Oviedo (Asturias): Ediciones de la Universidad de Oviedo.
- Drew, S., Phelan, L., Lindsay, K., Carbone, A., Ross, B., Wood, K., & Cottman, C. (2017). Formative observation of teaching: focusing peer assistance on teachers' developmental goals. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(6), 914-929. doi.org/10.1080/02602938.2016.1209733
- Dussel, E. (2017). *Filosofías del sur*. [Philosophies of the south.] Mexico: Ediciones AKAL.
- Estévez-Nenninger, E. H. (2016). Enfoque por competencias: Problemáticas didácticas que enfrentan el profesorado. [Competency-based approach: Didactic problems faced by teachers.] *Revista Electrónica Educare*, 20(1), 507-518. doi.org/10.15359/ree.20-1.25
- Eva, K. W., Bordage, G., Campbell, C., Galbraith, R., Ginsburg, S., Holmboe, E., & Regehr, G. (2016). Towards a program of assessment for health professionals: From training into practice. *Advances in Health Sciences Education*, 21(4), 897-913. https://doi.org/10.1007/s10459-015-9653-6
- Fajardo-Dack, T. M. (2016). Teacher Disempowerment in the Education System of Ecuador. *World Journal of Education*, 6(3), 82-89. <https://doi.org/10.5430/wje.v6n3p82>
- Garcia, I., James, R. W., Bischof, P., & Baroffio, A. (2017). Self-observation and peer feedback as a faculty development approach for problem-based

- learning tutors: A program evaluation. *Teaching and Learning in Medicine*, 29(3), 313-325. <https://doi.org/10.1080/10401334.2017.1279056>
- Gosling, D. (2002). Models of Peer Observation of Teaching
- Gosling, D. (2014). Collaborative peer-supported review of teaching. *Peer Review of Learning and Teaching in Higher Education*, 13-31. [https://doi.org/10.1007/978-94-007-7639-5\\_2](https://doi.org/10.1007/978-94-007-7639-5_2)
- Grainger, P., Crimmins, G., Burton, K., & Oprescu, F. (2016). Peer review of teaching (PRoT) in higher education – a practitioner’s reflection. *Reflective Practice*, 17(5), 523-534. <https://doi.org/10.1080/14623943.2016.1146581>
- Guba, E. G. and Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N.K. Denzin and Y.S. Lincoln (Eds.). *Handbook of qualitative research*. (pp 105—117). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Harvey, L. (2005). A history and critique of quality evaluation in the UK. *Quality Assurance in Education*, 13(4), 263-276. <https://doi.org/10.1108/09684880510700608>
- Hamilton, M. (2017). Bridging the gap from teacher to teacher educator: The role of a teaching portfolio. *Studying Teacher Education*, 14(1), 88-102. <https://doi.org/10.1080/17425964.2017.1414041>
- Huber, C. R., & Kuncel, N. R. (2016). Does college teach critical thinking? A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 86(2), 431-468. [doi.org/10.3102/0034654315605917](https://doi.org/10.3102/0034654315605917)
- Hyland, K. M., Dhaliwal, G., Goldberg, A. N., Chen, L. M., Land, K., & Wamsley, M. (2018). Peer Review of Teaching: Insights from a 10-Year Experience. *Medical Science Educator*, 28(4), 675-681. [doi:10.1007/s40670-018-0611-9](https://doi.org/10.1007/s40670-018-0611-9)
- Jones, M. H., & Gallen, A. M. (2016). Peer observation, feedback and reflection for development of practice in synchronous online teaching. *Innovations in Education and Teaching International*, 53(6), 616-626. [doi:10.1080/14703297.2015.1025808](https://doi.org/10.1080/14703297.2015.1025808)
- Kuhlman, N & Serrano, E. (2017). Teacher Educational Reform: The Case in Ecuador. In Kamhi-Stein, L, Díaz G, & De Oliveira, L (Eds.), *English*

- language teaching in South America: Policy, preparation and practices* (pp. 95-108). Bristol: Multilingual Matters.
- Lomas, L. & Kinchin, I. (2006). Developing a peer observation program with university teachers. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*. Vol. 18, No. 3, pp. 204-14. Retrieved from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.505.4757&rep=rep1&type=pdf>
- Martínez, J. E., Tobón, S., & Romero, A. (2017). Problemáticas relacionadas con la acreditación de la calidad de la educación superior en América Latina [Issues related to the accreditation of the quality of higher education in Latin America.] *Innovación educativa (México, DF)*, 17(73), 79-96. Retrieved from <http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v17n73/1665-2673-ie-17-73-00079.pdf>
- McDaniel, C. E., Singh, A. T., Beck, J. B., Birnie, K., Fromme, H. B., Ginwalla, C. F & Patra, K. P. (2019). Current Practices and Perspectives on Peer Observation and Feedback: A national survey. *Academic Pediatrics*, 19(6), 691-697. doi.org/10.1016/j.acap.2019.03.005
- McMahon, T., Barrett, T., & O'Neill, G. (2007). Using observation of teaching to improve quality: Finding your way through the muddle of competing conceptions, confusion of practice and mutually exclusive intentions. *Teaching in Higher Education*, 12(4), 499-511. doi:10.1080/13562510701415607
- Morin, E. (2007). Introduction to complex thinking. *Barcelona: Gedisa: Barcelona*.
- Motallebzadeh, K., Hosseinnia, M., & Domskey, J. G. (2017). Peer observation: A key factor to improve Iranian EFL teachers' professional development. *Cogent Education*, 4(1), 1277456. doi:10.1080/2331186x.2016.1277456
- Naranjo, N. C. P. (2019). De la post verdad a la verdad. [From the post-truth to the truth.] *Cuadernos de teología-Universidad Católica del Norte (En línea)*, 11, e3088-e3088. doi.org/10.22199/issn.0719-8175-2019-0008
- Naranjo, N. C. P., & Naranjo, N. B. J. (2020). A POST-TRUTH CULTURISM AND ITS DELUSIONS. *REVISTA DE ANTROPOLOGÍA Y FILOSOFÍA DE LO*

- SAGRADO, (5), 79-93. Retrieved from <http://www.revistas.uma.es/index.php/Raphisa/article/viewFile/5251/7933>
- O'Leary, M. (2020). *Classroom observation: A guide to the effective observation of teaching and learning*. New York: Routledge.
- O'Leary, M., & Wood, P. (2017). Performance over professional learning and the complexity puzzle: Lesson observation in England's further education sector. *Professional Development in Education*, 43(4), 573-591. <https://doi.org/10.1080/19415257.2016.1210665>
- Filip, I., M.D., Saheba, N., M.D., Wick, B., M.D., & Radfar, Amir, MD,M.P.H., M.S.C. (2016). MORALITY AND ETHICAL THEORIES IN THE CONTEXT OF HUMAN BEHAVIOR. *Ethics & Medicine*, 32(2), 83-87,67. Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/1787724256?accountid=36757>
- Randall, M., & Thornton, B. (2001). *Advising and supporting teachers*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Reyes-Chua, E., Remollo-Mack, M., & Vilorio, A. O. (2019). TEACHERS' PERCEPTIONS ON THE CLASSROOM PEER OBSERVATION EXERCISE AT EAC-CAVITE, PHILIPPINES. *European Journal of Human Resource Management Studies*. doi: 10.5281/zenodo.3333412
- Richard, C. L., Lillie, E., Mathias, K., & McFarlane, T. (2019). Impact and attitudes about peer review of teaching in a Canadian pharmacy school. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 83(6), 6828. <https://doi.org/10.5688/ajpe6828>
- Santos, L. M. D., & Miguel, L. (2016). Foreign language teachers' professional development through peer observation programme. *English Language Teaching*, 9(10), 39. doi:10.5539/elt.v9n10p39
- Smith, A. (1759). The theory of moral sentiments. *The Glasgow Edition of the Works and Correspondence of Adam Smith, Vol. 1: The Theory of Moral Sentiments*. <https://doi.org/10.1093/oseo/instance.00042831>
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Tenenberg, J. (2016). Learning through observing peers in practice. *Studies in Higher Education*, 41(4), 756-773. doi:10.1080/03075079.2014.950954
- University and College Union (UCU). (2013). Developing a National Framework for the Effective Use of Lesson Observation in Further Education. Project report, November. Available at: <http://www.ucu.org.uk/7105>
- Vieira, R. M., & Tenreiro-Vieira, C. (2016). Fostering scientific literacy and critical thinking in elementary science education. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 14(4), 659-680. doi.org/10.1007/s10763-014-9605-2
- Wang, H. (2016). *From Mathematics to Philosophy (Routledge Revivals)*. New York: Routledge.
- Wingrove, D., Hammersley-Fletcher, L., Clarke, A., & Chester, A. (2018). Leading developmental peer observation of teaching in higher education: Perspectives from Australia and England. *British journal of educational studies*, 66(3), 365-381. doi.org/10.1080/00071005.2017.1336201
- Yiend, J., Weller, S., & Kinchin, I. (2014). Peer observation of teaching: The interaction between peer review and developmental models of practice. *Journal of Further and Higher Education*, 38(4), 465-484. doi:10.1080/0309877x.2012.726967